

Wellmann, Tom [Hrsg.]

Ethisches Denken - schulisches Handeln. Philosophische und pädagogische Perspektiven

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 194 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wellmann, Tom [Hrsg.]: Ethisches Denken - schulisches Handeln. Philosophische und pädagogische Perspektiven. Weinheim : Beltz Juventa 2025, 194 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-341566 - DOI: 10.25656/01:34156; 10.3262/978-3-7799-7831-2

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-341566>

<https://doi.org/10.25656/01:34156>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Anne Kirschner | Tom Wellmann (Hrsg.)

Ethisches Denken – schulisches Handeln

Philosophische und pädagogische
Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Anne Kirschner | Tom Wellmann (Hrsg.)
Ethisches Denken – schulisches Handeln

Anne Kirschner | Tom Wellmann (Hrsg.)

Ethisches Denken – schulisches Handeln

Philosophische und pädagogische
Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7830-5 Print
ISBN 978-3-7799-7831-2 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-7831-2

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung <i>Tom Wellmann, Anne Kirschner</i>	7
Schulisches Handeln in sozialen und politischen Konstellationen	31
Achtung, „Schutzkonzepte“, „gelebte Demokratie“? Leitideen und Spannungsfelder menschenrechtlicher Perspektiven auf die Schule <i>Stefan Weyers</i>	32
Differenz und Teilhabe – Die Befragung schulischer Teilhabeordnungen als Ausgangspunkt einer ethischen Praxis <i>Jens Geldner-Belli, Melanie Kuhn</i>	46
Unmögliche Gleichheit? Jacques Rancières These der Gleichheit aller Intelligenz als kritische Herausforderung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Asymmetrie <i>Dagmar Comtesse</i>	60
<i>Phronesis</i> und pädagogisches Handeln bei kontroversen Themen <i>Douglas Yacek, Marieke Schaper</i>	75
Werte und Normen schulischen Handelns	93
Ethische Bildung als schulische Querschnittsaufgabe <i>René Torkler</i>	94
Über den Umgang mit Werten in Bildungsorganisationen <i>Georg Zenkert</i>	109
„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ – eine Leitperspektive des baden-württembergischen Bildungsplans unter ethischer und pädagogischer Perspektive <i>Karl-Heinz Dammer</i>	121
Ethik für Lehrkräfte – Grundfragen und Fallstudie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) <i>Johannes Abel</i>	141
Wer bestimmt, was gut ist? Moralunterricht und moralische Bildung in der Ethischen Bewegung <i>Sebastian Engelmann</i>	154

Ethisches Denken <i>im</i> schulischen Handeln	169
Übergang vom Lehrer- zum Schulleiterdasein: Chancen und Risiken im Umgang mit dem Amtsantrittsschock <i>Peter Danz</i>	170
Dann musst du besser gucken – oder: Das Verrutschen von Rhythmen zum Nachteil der Tanzbarkeit <i>Martin Rockenbach</i>	180
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	193

Einleitung

Tom Wellmann, Anne Kirschner

1 Ethik für Lehrkräfte? Zur Einführung in das Thema des Bandes

Der vorliegende Band verfolgt das Ziel, auf dem Wege einer Entfaltung ethisch relevanter Problemkonstellationen in Schule und Unterricht zu einer bewussteren Wahrnehmung und Gestaltung schulischer Praxis beizutragen. Sein Thema ist das Handeln von Lehrkräften, das in seiner Eingebundenheit in soziale, institutionelle, normen- sowie wertbezogene Handlungskontexte in den Blick genommen wird. In den einzelnen Beiträgen geht es jeweils um die Identifikation, Sichtbarmachung und Diskussion spezifischer ethischer Spannungsfelder, in denen sich Lehrkräfte handelnd bewegen und orientieren müssen. Berührt werden dabei sowohl nahezu zeitlose Grundfragen der Ethik wie auch aktuelle (explizit oder implizit) normativ imprägnierte Diskurse in ihren schulstrukturellen, gesellschaftlichen und politischen Verflechtungen.

Der Band basiert auf einer im Sommersemester 2023 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg abgehaltenen Ringvorlesung, wobei die Zusammenstellung der Beiträge für die vorliegende Publikation noch einmal weiterentwickelt und ergänzt wurde. Seine Zielgruppen sind zum einen Lehrkräfte selbst und zum anderen Personen, die in der Lehrkräftebildung tätig sind oder die sich wissenschaftlich mit dem Handlungsraum Schule befassen. Die Beiträge sind daher so angelegt, dass sie ihre Fragestellung grundständig entwickeln, ohne eine Einarbeitung in die entsprechenden Fachdiskurse vorauszusetzen. Zugleich handelt es sich um keine lediglich zusammenfassenden Überblicksdarstellungen, wie sie etwa für Handbücher charakteristisch wären, sondern um Beiträge zur wissenschaftlichen Diskussion, innerhalb derer jeweils ein eigenes Argumentationsziel verfolgt wird. Darüber hinaus enthält der Band zwei Beiträge, die Beispiele für Formen ethischer Reflexion aus der Perspektive aktiver Lehrkräfte bieten. Seine Anlage ist interdisziplinär, insofern etwa die Hälfte der Beitragenden aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die andere Hälfte aus der Philosophie kommt (wobei einige Beitragende zusätzlich einen Forschungsschwerpunkt in der Didaktik der Philosophie und Ethik haben).

In dieser Einleitung wird zunächst das Thema und die Konzeption des Bandes (1.1–4) näher erläutert. Anschließend (2) werden die einzelnen Beiträge vorgestellt.

1.1 (Warum) brauchen Lehrkräfte Ethik?

Während das Thema „Ethik für Lehrkräfte“ im angelsächsischen Sprachraum, insbesondere in den Vereinigten Staaten bereits seit mindestens 30 Jahren relativ breit diskutiert wird (vgl. Maxwell/Schwimmer 2016; Decker et al. 2022), mehrten sich in den letzten Jahren auch im deutschen Sprachraum Stimmen, die aus verschiedenen Gründen einen aktuell gestiegenen Bedarf an ethischer Bildung für Lehrkräfte feststellen (Fuchs et al. 2018; Müller/Pfrang 2021; Zutavern 2021; Quante/Wiedebusch 2021; Wiedebusch/Quante 2022; zu vorausgehenden Diskursen vgl. Maxwell et al. 2016). Dieser Bedarf wird angehenden oder aktiven Lehrkräften dabei nicht nur aus einer Außenperspektive heraus zugeschrieben. Einer repräsentativen Umfrage zufolge sprechen sich etwa Lehramtsstudierende selbst mehrheitlich dafür aus, der Vermittlung ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung zukünftig einen größeren Stellenwert einzuräumen (Wiedebusch et al. 2022; vgl. auch Quante/Wiedebusch 2025; ähnliche Ergebnisse erbrachte eine von Pérez-García et al. 2015 an spanischen Universitäten durchgeführte Studie). Wir werden daher von der Annahme ausgehen, dass es sich hierbei nicht (oder nicht nur) um eine realitätsferne diskursive Modeerscheinung handelt, sondern dass die Forderung, ethische Problemstellungen im Rahmen der Lehrkräftebildung stärker zu berücksichtigen, im Grundsatz gerechtfertigt ist und dass die gestiegene Nachfrage danach ein Faktum darstellt.

Die Frage, worin dieser gestiegene Bedarf im Einzelnen gründet, soll an dieser Stelle indes weder eingehend diskutiert noch gar abschließend zu beantworten versucht werden. Aufgrund der Vielzahl der in der Literatur angeführten Begründungen liegt es vielmehr nahe, zu vermuten, dass es gerade die Multiplizität ethischer Herausforderungen oder Inanspruchnahmen ist, die auch innerhalb der Berufsgruppe den Wunsch nach spezifisch ethischer (Weiter-)Bildung und Orientierung hervorbringt. Es genügt, neben Themen wie Digitalisierung, Diversität oder die mit zahlreichen ethischen Implikationen einhergehende Aufgabe der Inklusion die zuletzt vermehrt an Lehrkräfte herangetragen, dezidiert normativen übergreifenden Bildungsanliegen wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ oder „Demokratie- und Menschenrechtsbildung“ zu nennen, um zu erkennen, dass sich (auch angehende) Lehrkräfte in ihrem Handeln insgesamt einem signifikanten ethischen Komplexitätszuwachs ausgesetzt sehen.

Blickt man einmal über den Bereich der Lehrkräftebildung und -fortbildung hinaus, lassen sich die erwähnten Forderungen nach einer stärkeren Verankerung von Ethik bis hin zu verpflichtenden Ethikmodulen im Lehramtsstudium auch innerhalb eines berufsfeldübergreifenden Makrotrends situieren. So ist das Fach Ethik in Studiengängen für Gesundheitsberufe (Medizin, Pflege, Öffentliche Gesundheitsverwaltung), für Soziale Arbeit oder für den Polizeidienst inzwischen fest etabliert (Wellmann/John 2023). Im Bereich Informatik, der durch

neue Technologien wie Künstliche Intelligenz ebenfalls einen offenkundigen Zuwachs an ethischer Komplexität erfahren hat und weiter erfährt, wurden in den letzten Jahren mehrere neue Ethik-Professuren geschaffen. Die ethischen Anforderungen innerhalb dieser Berufsgruppen und die des Lehrberufs sind zwar nicht deckungsgleich, doch gibt es auf der anderen Seite hinreichend offensichtliche Parallelen, um zur Diskussion zu stellen, ob nicht auch in der Lehrkräftebildung endlich umgesetzt werden sollte, was sich in Berufsfeldern mit vergleichbaren ethischen Anforderungen längst als Standard bewährt hat.

Ebenso wie zu der Frage nach den Gründen sollen hier auch in Bezug auf die Frage, was denn überhaupt konkret unter „Ethik“ verstanden wird oder zu verstehen sein sollte, allzu vorschnelle Festlegungen vermieden werden. Wir gehen davon aus, dass eine offene und verschiedene Perspektiven einbeziehende Diskussion dieser Frage politischen Forderungen nach einer Reform des Lehramtsstudiums *vorausgehen* sollte. Eine solche Diskussion anzustoßen bzw. (anschließend u. a. an Heilbronn/Foreman-Peck 2015) weiterzuführen und zu vertiefen ist daher ein zentrales Anliegen dieses Bandes. Innerhalb des Spektrums etablierter Verständnisweisen von Ethik und ethischer Bildung waren gleichwohl im Vorhinein einige konzeptionelle Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, die den Argumentationen der einzelnen Beiträge einen gewissen Rahmen vorzeichnen. Diese sollen im Folgenden näher begründet werden, indem zunächst die beiden Schwerpunktsetzungen *Bedarfs-* (3) und *Reflexionsorientierung* (4) erläutert werden. Wenn nun tatsächlich im Lehramtsstudium ein stärkerer Fokus auf ethische Fragen und Probleme gelegt werden sollte, stellt sich unmittelbar die Frage, wie eine Auseinandersetzung mit diesen Themen dann inhaltlich und organisatorisch zu den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen ins Verhältnis zu setzen wäre. Abschließend wird daher noch auf die für die zukünftige Gestaltung der Lehrkräftebildung relevante Aufgabe einer *Verhältnisbestimmung von Ethik und Pädagogik* eingegangen (5).

1.2 Bedarfsorientierung

Die erste Schwerpunktsetzung ist bereits implizit durch die obigen Ausführungen zum gestiegenen Bedarf deutlich geworden. Grundsätzlich lassen sich in der Fachliteratur zwei Herangehensweisen an Berufsethik (im Allgemeinen und für Lehrkräfte im Besonderen) unterscheiden, wobei die erste vor allem als für den amerikanischen Diskurs charakteristisch gelten darf. Gemäß dieser ersten Herangehensweise wird der Bedarf an „Ethik“ für Lehrkräfte im Ausgang von wahrgenommenen oder diagnostizierten *moralischen Defiziten* im Handeln von Lehrkräften begründet (paradigmatisch etwa Malone 2020). Entsprechende Debatten entzündeten sich nicht selten in Folge von Skandalen, in denen Lehrkräfte in gravierender und systematischer Weise moralisch versagt hätten (vgl. Maxwell/

Schwimmer 2016; Kristjánsson 2024). Ein hieraus abgeleitetes Verständnis von ethischer Bildung läuft nun nahezu zwangsläufig auf eine wie auch immer geartete Form von moralischer Unterweisung hinaus, deren Folge moralisch gute und richtige Handlungen von Lehrkräften sein sollen. Weite Teile der einschlägigen Literatur befassen sich infolgedessen etwa mit der Entwicklung von Ethik-Kodizes sowie mit deren Implementierung (vgl. Schwimmer/Maxwell 2017; Shapira-Lishchinsky 2020; Forster/Maxwell 2022). Auf der anderen Seite ist es nicht überraschend, dass seit einiger Zeit – und ausdrücklich als Gegenbewegung hierzu – die Idee einer (an Aristoteles' Tugendethik angelehnten) *character education* im angelsächsischen Sprachraum viel wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Arthur et al. 2015; Peterson/Arthur 2022), die in ihrem Ansatz einige Parallelen zur maßgeblich von Fritz Oser geprägten Forschungstradition zum „pädagogischen Ethos“ aufweist (vgl. exemplarisch Oser 1998 u. 2022): Moralisch zuverlässige Agenten erreiche man nicht auf dem Wege der externen Präskription moralischer Normen, sondern indem man die Entwicklung eines „guten“ Charakters befördere, die – wie auch Aristoteles meinte – eine dauerhafte intrinsische Motivation zu moralischem Handeln miteinschleife. Ein gemeinsames Kennzeichen dieser Ansätze ist überdies, dass es zunächst stets um die Anerkennung und Verwirklichung von *allgemein anerkannten* moralischen Normen und Werten durch Lehrkräfte geht. Unter einer berufsspezifischen Perspektive werden diese Normen und Werte hingegen zumeist nur dann untersucht, wenn es um die Frage geht, wie sie im Einzelnen konkretisiert werden sollten.

Die zweite Herangehensweise geht hingegen von historisch wandelbaren ethischen Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften aus und versucht, Begründung und Aufgabenstellung von ethischen Bildungs- oder Orientierungsangeboten für Lehrkräfte aus historisch gewachsenen *Bedarfen* der Berufsgruppe selbst zu entwickeln.¹ Im Gegensatz zur ersten ist diese Herangehensweise eher geprägt von einem basalen Vertrauen in die moralische Motivation und Zuverlässigkeit aktiver und zukünftiger Lehrkräfte (ohne dabei Skandale und individuelles Fehlverhalten ausblenden zu müssen). Diese sähen sich vielmehr im Berufsalltag unvermeidlich mit mannigfaltigen ethischen Problemstellungen konfrontiert, deren angemessene Bearbeitung oder Auflösung durch ethische Bildung befördert werden könne – was nicht zuletzt auch zur Zufriedenheit der Lehrkräfte selbst beitrage. Methodisch bilden fast immer Verfahren gemeinsamer argumentativer Deliberation ein Kernelement von in diesem Kontext entwickelten ethischen Bildungsformaten (vgl. Reichenbach 1994; Oser/Biedermann 2018). Insgesamt sind diejenigen, die einer solchen Herangehensweise folgen, auch eher bereit, die Entwicklung einer von der allgemeinen Ethik in irgendeiner Weise abgehobenen „Berufsethik“ für möglich und sinnvoll zu halten (vgl. etwa Drahm/

1 Eine solche historische Analyse des gewachsenen Bedarfs an Ethik und Ethischer Bildung führt Ruth Großmaß (2024) am Beispiel der sozialen Arbeit durch.

Cramer 2019 zur bereits erwähnten Forschungstradition zum „Berufsethos“ von Lehrkräften). Eine wohlverstandene Orientierung an historisch gewachsenen Bedarfen präjudiziert allerdings weder eine systematische Festlegung darauf, wie das Verhältnis von Allgemeiner Ethik und Bereichsethik (gar in ihrem Verhältnis zur Pädagogik) zu bestimmen ist, noch eine Entscheidung zugunsten bestimmter Ethikkonzeptionen und damit zusammenhängender Methoden ethischer Bildung. Ob etwa die gewachsenen Bedarfe besser auf dem Wege der *character education* oder auf dem Wege der Schulung deliberativ-argumentativer Kompetenzen erreicht werden kann (und inwieweit sich beides letztlich überhaupt unterscheidet), bleibt somit trotz dieser Schwerpunktsetzung als offene Frage bestehen.

Was aus der Bedarfsorientierung hingegen folgt, ist die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Auseinandersetzung, denn jeder einzelne der möglichen Gründe für den ethischen Komplexitätszuwachs im Lehrkräftehandeln verdient ethisch-reflektierende Aufmerksamkeit. Die in den jeweiligen Sachgebieten liegenden ethischen Problemgehalte erschließen sich jedoch aus kategorialen Gründen nicht unter einer übergeordneten, z. B. an einer bestimmten ethischen Theorie orientierten Perspektive, sondern können nur multiperspektivisch und auch dann niemals erschöpfend sichtbar gemacht werden. In den folgenden Beiträgen wird daher an keiner Stelle eine einheitliche „Berufsethik“ vorgeschlagen, sondern jeweils ein spezifisches normatives Spannungsfeld unter ethischen Gesichtspunkten vertiefend thematisiert.

1.3 Reflexionsorientierung

Was hier als zweite Schwerpunktsetzung knapp mit *Reflexionsorientierung* bezeichnet werden soll, beinhaltet zwei Aspekte: zum einen den Fokus auf die Auseinandersetzung mit *materialen* ethischen Sachfragen, wie sie speziell und mit eigenem Profil im Handlungsraum Schule aufkommen oder aufkommen können. Zum anderen erfolgt diese Auseinandersetzung in den Beiträgen dieses Bandes auf dem Wege einer *theoretischen* bzw. *theoriegeleiteten* Reflexion.

Wenn Forschende, die für eine Stärkung ethischer Bildungsangebote für Lehrkräfte argumentieren, Vorschläge entwickeln, wie dies z. B. durch neu einzuführende Module im Lehramtsstudium umgesetzt werden könnte, rücken allein schon durch die gestellte Aufgabe gleichsam auf natürliche Weise Konzeptionen einer *formalen ethischen Bildung* ins Zentrum der Aufmerksamkeit. So werben etwa Wiebusch und Quante (2025) für eine gezielte Förderung ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium auf dem Wege des Erwerbs einer „ethical literacy“. Diese muss allerdings, da sie sich für *alle* zukünftigen Lehrkräfte als hilfreich erweisen soll, konsequentermaßen weitgehend losgelöst von konkreten Einzelproblemen und kontextspezifischen Sachfragen der alltäglichen Berufspraxis konzipiert werden.

Und selbst dann, wenn Methoden der ethischen Fallbesprechung eingesetzt werden sollen (so etwa nach Rödel et al. 2022; Ta et al. 2023), die nach dem Exemplarizitätsprinzip von konkreten Situationen ausgehen, bilden sie als Methoden doch formale Verfahren, die idealerweise in *jeder* ethischen herausfordernden Situation adaptiv genutzt werden können sollen. So berechtigt und unvermeidlich nun ein gewisser Formalismus auch ist, um so etwas wie „ethische Kompetenz“ konzeptionell zu beschreiben und Bildungsformate zu ihrer Förderung zu entwickeln (vgl. Dietrich 2007), zeitigt er dennoch zugleich vereinseitigende Konsequenzen, die eine komplementäre und z. T. auch korrigierende Ergänzung durch eine Auseinandersetzung mit materialen berufsspezifischen Sachfragen erforderlich machen. Komplementär ist eine solche Auseinandersetzung zunächst deshalb, da die Komplexität der ethischen Anforderungen des Lehrberufs im Rahmen von formalen Konzeptionen ethischer Bildung vernachlässigt zu werden droht. Deren Analyse ist jedoch eine Voraussetzung dafür, um fundiert bestimmen zu können, welche formalen ethischen Kompetenzen denn für das aktive Berufsleben überhaupt benötigt werden. Als Korrektiv wird eine materiale Auseinandersetzung hingegen insofern benötigt, als formalen Konzeptionen grundsätzlich eine Tendenz zu einem impliziten normativ-pragmatischen Universalismus eingeschrieben ist, sofern nämlich die dabei erworbenen Kompetenzen oder erlernten Verfahren weitgehend situations- und kontextunabhängig nützlich und anwendbar sein sollen. Wenn es jedoch zutrifft, dass der Bedarf an ethischer Bildung primär aus einem historisch gewachsenen ethischen Komplexitätszuwachs resultiert, der Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen ihres beruflichen Handelns betrifft, stößt jeder Universalismus, sei er nun normativ oder vor allem methodisch, nicht nur an seine Grenzen, sondern läuft Gefahr, die ethischen Anforderungen des Lehrberufs von vornherein nicht adäquat erfassen zu können.

In ähnlicher Weise lässt sich auch der gesetzte Schwerpunkt auf *theoretische Reflexion* zu bestehenden Ansätzen der berufsbezogenen ethischen Bildung ins Verhältnis setzen. Blickt man in die Berufsfelder, in denen das Fach Ethik im Studium und im Fortbildungswesen bereits etabliert ist, besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass ethische Bildung nicht mit der Aneignung traditioneller moralphilosophischer Theoriebestände gleichzusetzen sei, ja, dass sich „zu viel Theorie“ in der Ethiklehre sogar kontraproduktiv und schädlich auswirken könnte (vgl. Wellmann/John 2024). Auf der anderen Seite sind nur die wenigsten dazu bereit, auf die Heranziehung und Vermittlung ethischer Theorieelemente ganz zu verzichten. Vielmehr behalten diese zumeist insofern ihren Platz, als sie sich als Instrumente zur Bearbeitung ethischer Problemlagen für die Studierenden oder Berufstätigen als unmittelbar nützlich erweisen können.

Nun ist es in der Tat zu begrüßen, dass die Zeiten, in denen Studierenden in Ethikmodulen im Wesentlichen die drei klassischen ethischen Theoriemodelle Tugendethik, Deontologie und Utilitarismus vermittelt wurden, mit deren Hilfe sich dann konkrete Problemlagen „ethisch“ analysieren lassen sollten, weitgehend

vorüber sein dürften. Auch ein vereinseitigender Kognitivismus, der davon ausgeht, moralisch wünschenswertes Verhalten sei hauptsächlich eine Frage theoretischer Einsicht (eine solche Position wird oftmals Sokrates zugeschrieben), ist im Bereich der ethischen Bildung inzwischen einem ganzheitlicheren und moralpsychologisch adäquaterem Verständnis gewichen, bei dem auch Gefühle, persönliche Bedürfnislagen der an einer Situation Beteiligten, sowie empirische Forschungen zur ethischen Entscheidungspraxis und Handlungsmotivation einbezogen werden.

Auch hierzu muss jedoch festgestellt werden, dass diese Entwicklungen unter dem Gesichtspunkt der Effizienz zwar gerechtfertigt und notwendig sein mögen, dass sie aber kein Argument dafür liefern, parallel nicht auch gezielt die Fähigkeiten der intellektuellen Durchdringung und Bewältigung ethischer Komplexität von Studierenden und Berufstätigen zu adressieren, indem ihnen theoretische Reflexionsangebote gemacht werden. Hierfür spricht zunächst das Argument, dass eine theoretische bzw. theoriegeleitete Auseinandersetzung mit ethischen Problemen eine Zugangsweise eigener Art und eigenen Potenzials darstellt, die freilich, wenn sie betrieben wird, gleichsam in Reinform betrieben werden muss und insofern nicht in ein ganzheitliches Verfahren ethischer Problembearbeitung integriert werden kann. Der Preis, Personen gezielt in ihrer ethischen Rationalität als autonome Subjekte anzusprechen, mag zwar stets ein gewisser *cognitive bias* sein, was jedoch weder dazu führen darf, das explanative, orientierende und schließlich auch handlungsleitende Potenzial von Theoriebildung noch die individuellen Fähigkeiten von (zukünftigen) Berufstätigen zu gelingender theoretischer Reflexion zu unterschätzen.

In dieser Hinsicht verhält sich der theoretische Schwerpunkt des vorliegenden Bandes zu den bestehenden Ansätzen komplementär. Ein zweites Argument steckt überdies in der Rede von autonomen Subjekten: Studierende und Berufstätige gerade nicht zunächst in ihren moralischen Emotionen anzusprechen und sie so in ihrer Situation „abzuholen“, sondern sie als rationale Personen mit einer zuverlässigen Motivation zu moralischem Handeln zu adressieren (ohne dabei modernen Autonomievorstellungen das Wort zu reden), erscheint als ein geeignetes, wenn nicht als das einzige Mittel, um der jedem ganzheitlich orientierten ethischen Bildungsformat eingeschriebenen Tendenz einer problematischen Pädagogisierung der Erwachsenenbildung samt des damit einhergehenden „häufig inhaltsabstinente[n] Reflexivwerden[s] des Reflektierens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Häcker 2019, S. 82) entgegenzuwirken. In dieser Hinsicht mögen somit die in diesem Band vorgelegten theoretischen Annäherungen an ethische Fragen und Probleme gegenüber gängigen ethischen Bildungsformaten auch eine korrigierende Wirkung entfalten. In jedem Fall sollen sie einen Beitrag dazu leisten, dem weltweit diagnostizierbaren Trend einer schwindenden Relevanz von Philosophie und philosophischer Reflexion im Lehramtsstudium (Colgan/Maxwell 2020) etwas entgegenzusetzen.

Ein drittes Argument für eine verstärkte Kultivierung *theoretischer* berufsethischer Reflexionen ergibt sich schließlich aus den Spezifika des Lehramtsstudiums bzw. des Lehrberufs: Im Unterschied zu den erwähnten Berufsfeldern, in denen ethische Bildung bereits in die Studiengänge und ins Fortbildungswesen implementiert ist und für die hauptsächlich an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Fachhochschulen ausgebildet wird (Ausnahme: Medizin), absolvieren Lehramtsstudierende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen noch immer ein (freilich durch Praxisanteile ergänztes) akademisches, d. h. ein im engen Sinne wissenschaftliches Studium. Der Master of Education schließt mit einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit und qualifiziert, wie der Master of Arts, zu einer fachwissenschaftlichen Promotion im jeweiligen Studienfach. Wenn also über einzuführende Ethikmodule nachgedacht wird, sind Effizienzüberlegungen zwar legitim und erforderlich. Soll jedoch der wissenschaftlich-akademische Charakter des Lehramtsstudiums erhalten bleiben (was wir hier voraussetzen, obgleich es nicht unstrittig ist), ist zugleich darauf zu achten, dass auch etwaige Ethik-Veranstaltungen auf einem wissenschaftlichen Niveau stattfinden. Hierzu gehört – im Unterschied etwa zu einem Coaching, dessen Verfahren ebenso auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren können –, dass auch die theoretischen Grundlagen von eingesetzten Verfahren oder zentralen Begriffen transparent und so einer offenen Diskussion zugänglich gemacht werden. Es spricht somit Einiges dafür, in potenziellen Ethikmodulen die Einübung standardisierter deliberativer Verfahren zur Bearbeitung konkreter ethischer Probleme mit der Erarbeitung und Diskussion theoretischer Positionen zu kombinieren (vgl. Orchard et al. 2016). Die in diesem Band versammelten Texte sind deshalb auch daraufhin angelegt, als Diskussionsanlässe in entsprechenden Lehrveranstaltungen genutzt werden zu können.

1.4 Zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik²

Es soll nun allerdings nicht der Eindruck entstehen, mit diesem Band werde für eine Art neue Leitdisziplin der Lehrkräftebildung geworben. Schon allein der Vorschlag einer stärkeren Berücksichtigung ethischer Problemstellungen in der Lehrkräftebildung könnte ja als hinfällig betrachtet werden, als dieser Bedarf mit den erziehungswissenschaftlichen Anteilen im Studium bereits abgedeckt zu sein scheint. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Ethik und Pädagogik zwar ein

2 Pädagogik wird hier nicht als Gegenbegriff zur Erziehungswissenschaft verstanden, sondern als ein sich innerhalb dieser von ihr abgrenzender. Mit Wimmer (2014, S. 36f.) wird auf diese Weise ein Begriff der Pädagogik vertreten, der seinen Nucleus im Paradoxalen bzw. Widerstreit unverträglicher Ziele hat. In diesem Sinne steht er (ganz anders als der Terminus Erziehungswissenschaft) in unmittelbarer Nähe zu praktisch-philosophischen Fragestellungen und damit in Distanz zu einer rein möglichkeitswissenschaftlichen Orientierung.

gemeinsamer Sinnhorizont eint, es sich aber dennoch um zwei voneinander zu unterscheidende Bereiche menschlicher Praxis bzw. reflexiven Praxisbezugs handelt – mit je eigenen theoretischen Bezügen und Traditionen, die in einem wechselreichen, bisweilen widersprüchlichen Verhältnis stehen.

Gerade diese Spannung ist Ausgangspunkt der hier versuchten Verhältnisbestimmung. Die einseitige Annahme, Ethik gebe der Pädagogik und Moral der Erziehung die jeweiligen Ziele vor, wird ihrem Verhältnis jedenfalls nicht gerecht (vgl. Benner 1998, S. 191, Reichenbach 2018, S. 20 f.). Vielmehr verweist bereits die ideen- und disziplingeschichtliche Entwicklung auf eine gegenseitige Bedingtheit hin, infolgedessen pädagogisches Denken notwendig auch ethisches Denken ist – und umgekehrt –, beide Denkformen sich jedoch nicht ineinander erschöpfen, sondern jeweils über ihren Zusammenhang hinausweisen: Pädagogik ist folglich weder eine bloße Vermittlungslehre ethischer Inhalte (vgl. Hügli 1999, S. 120), noch bietet Ethik allein tragfähige Grundlagen für einen normativen Kanon pädagogischer Tugenden (vgl. ebd., S. 131 f.). Hiervon ausgehend, wird der Zusammenhang von ethischen und pädagogischen Perspektiven im Folgenden an drei für das schulische Handeln zentralen Reflexionsebenen aufgezeigt: Subjekt, Institution und Gesellschaft.

So lässt sich zunächst die *Subjektfrage* als eine zentrale Problemstellung benennen. Dabei geht es im Kern um die Irritation der – für die Ethik zumindest *prima facie* unverzichtbaren – Prämisse eines souveränen Subjekts als Bezugspunkt pädagogischen Denkens.³ Mit dem im vorliegenden Band verfolgten interdisziplinären Ansatz möchten wir für einen Dialog zwischen Ethik und Pädagogik werben, in dem die Idee eines vernunftbegabten und zur Selbstbestimmung fähigen Subjekts ernst genommen wird – und zugleich ihre normativen Überformungen kritisch reflektiert werden. So wird deutlich, dass ethisch begründete Vorstellungen des (guten) Menschen pädagogisch nicht einfach eingelöst werden können. Vielmehr ist diesen im Hinblick auf stets unverfügbar bleibende Ich-Anderen-Verhältnisse (vgl. Wimmer 2014, S. 335–341) mit einem Aufweis von Ambivalenzen zu begegnen. Für schulisches Handeln bedeutet eine in diesem Sinne vorgenommene Zusammenführung von ethischen und pädagogischen Denkfikturen, entsprechende Gestaltungsanforderungen und -aufforderungen auch im Lichte von Auseinandersetzungen mit den Beanspruchungen und Behauptungen des Selbst zu perspektivieren (vgl. Bünger/Kirschner i. E.). Ethik pädagogisch zu denken, heißt dann gerade nicht, Sollensanforderungen in Techniken zu übersetzen, sondern sich mit den Bedingungen der Un-/Möglichkeit ihrer Einlösung zu befassen.

Schulisches Handeln vollzieht sich zudem in sehr komplexen Interaktionsbeziehungen (die wiederum in spezifischen zeitlichen und räumlichen Strukturen

3 Zur Diskussion der Problematik moderner Subjektvorstellungen in der Erziehungswissenschaft vgl. exempl. Ricken (2015) und Ricken/Casale/Thompson (2019).

situiert sind) – mit Kolleg:innen, Schulleitung, Eltern, Verwaltung, Politik und Öffentlichkeit – und weist damit in seinen ethisch relevanten Zwecken insgesamt über das Verhältnis von Lehrkraft und Schüler:innen hinaus. Geht es dabei aber um Fragen einer „guten“ Gestaltung von Schule, Unterricht und pädagogischen Beziehungen, finden Ethik und Pädagogik immer wieder zueinander – als Entsprechung, Ergänzung, aber auch wechselseitige Kritik. So kann die nicht unproblematische Vorstellung, pädagogisches Handeln sei darauf ausgerichtet, aus nichtwissenden Unmündigen wissende Mündige zu machen (vgl. Benner 1998, S. 191), auch zum Ausgangspunkt einer Reflexion der *institutionellen Dimension* der Verbindung von ethischem Denken und schulischem Handeln genommen werden. Denn Lehrkräftehandeln ist immer auch in räumliche Strukturen, organisationale Rahmenvorgaben, Zuständigkeiten und Ressourcen sowie schulkulturelle Anerkennungspraktiken eingebettet und durch diese bedingt. In der Schule geht es also nicht allein um Lehrkräfte und Schüler:innen; ein Sachverhalt, auf den prominent Bernfeld (1967/1994) mit dem Begriff der *Institutiek* verweist (vgl. Wischmann 2025). Das „Mündigmachen“ der nachwachsenden Generation ist in diesem Zusammenhang auch kritisch im Hinblick auf eine Verengung pädagogischen Denkens auf dyadisch konzipierte, entlang von Lebensaltersstufen organisierte Beziehungen zu reflektieren. So gesehen installiert z.B. die Annahme der Vergleichbarkeit schulischer Leistungen (etwa im Rahmen von Lernstandserhebungen) oder die Unterteilung in wissende Lehrkräfte und unwissende Schüler:innen eine soziale Ordnung, deren „Gerechtigkeit“ selbst nicht infrage gestellt wird (vgl. Schäfer/Thompson 2015, S. 26). Ethisches Denken hieße in diesem Zusammenhang, sich auch mit der Struktur und den Wirkungsweisen solcher Praktiken und Ordnungen zu beschäftigen.

Gegenwärtige, insbesondere internationale Tendenzen, Werte und Haltungen als Fundament für die Weiterentwicklung von Kompetenzkonzepten heranzuziehen (vgl. OECD 2020), sind ebenfalls ein zentraler Reflexionsgegenstand in der Verknüpfung von ethischem Denken und schulischem Handeln. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf (bildungsprogrammatische) Tendenzen, komplexe soziale, ökologische und politische Dynamiken als ungelöste gesellschaftliche Probleme zu moralischen umzudeuten und in den Auftrag schulischer Bildung und Erziehung zu stellen (vgl. Hügli 1999, S. 124). Damit rückt für die Verhältnisbestimmung von Ethik und Pädagogik im schulischen Handeln eine dritte Dimension in den Vordergrund: die Bedeutung *gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen*. Denn das gesuchte Verhältnis wird auch durch Fragen des Umgangs mit sehr verschiedenen Wandlungsprozessen – wie etwa Ökonomisierung, Desintegrationstendenzen, Verschärfungen sozialer Ungleichheit und einer fortschreitenden sozialen Inklusion – geprägt, die sich auch im schulischen Raum zunehmend manifestieren (vgl. Budde 2019, S. 185). Gegenwärtig lässt sich dabei eine Dynamik beobachten, auf die Pluralisierung von Lebensverhältnissen – seien sie kulturell, sozial, ökologisch oder politisch geprägt – mit moralisch

konnotierten, fächerübergreifenden Bildungskonzepten wie „Future Skills“, „Querschnittsaufgaben“ und „Transversalthemen“ oder bildungspolitischen „Leitperspektiven“ zu reagieren (vgl. Kirschner 2023). Diese Entwicklungen zielen stärker auf das Verbindende zwischen schulischen Fach- und Aufgabenbereichen und sollen integrative Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen wie ökologische Krisen oder das demokratische Zusammenleben unter Bedingungen von Diversität bereitstellen (vgl. Saß 2024, S. 86). Im Zentrum steht damit nicht mehr primär die der klassischen Kompetenzlogik folgende individuelle (Höher-)Entwicklung des Individuums (vgl. Reichenbach 2015, S. 828), sondern das kollektive Zusammenleben sowie die damit verbundene Frage, wie Menschen sich gegenseitig behandeln (sollen).⁴ Angesichts der gegenseitigen Bedingtheit gesellschaftlicher Entwicklungen und schulischer Strukturen prüft ein als Dialog von Ethik und Pädagogik gedachtes ethisches Denken die moralischen Prämissen sozialer Normen und überführt die damit verbundenen Anforderungen in pädagogisch legitime (vgl. Benner 2025, S. 127).

Deutlich ist jedenfalls, dass schulisches Handeln in ein weitreichendes Geflecht subjektbezogener, institutioneller und gesellschaftspolitischer Bedingungen eingebettet ist. Dieses ist durchzogen von ethisch begründeten Anforderungen, die sich in schulischen Handlungsfeldern weder mit standardisierten Tugendkatalogen noch mit bereichsspezifischen Handlungsethiken hinreichend erfassen lassen – auf die damit einhergehenden Grenzen und Widersprüchlichkeiten hinzuweisen, ist Aufgabe der Pädagogik. Auch Organisationskulturen, bildungspolitische Steuerungslogiken und technisch-ökonomische Entwicklungen wirken an der Gestaltung schulischer Praxis mit und verlangen nach einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung – nicht zuletzt im Hinblick auf das Selbstverständnis pädagogischer Akteur:innen, die in viel- und wechselseitigen Beziehungen stehen. Ethik kann dazu beitragen, von einer vorschnellen „Pädagogisierung“ von Sorge und Verantwortung Abstand zu nehmen und entsprechende Begründungshorizonte aufzuschließen. Was bedeutet es also, den Einzelnen im Kontext schulischer Bildung und Erziehung stärker in und über Beziehungen zu und zum Anderen zu denken? Wie lassen sich pädagogische Beziehungen in hierarchisch gedachten und organisierten Konstellationen gestalten? Welche Legitimationsfiguren liegen den jeweiligen Beanspruchungen und Behauptungen zugrunde?

4 Die Frage, wie und unter welchen Voraussetzungen Menschen zueinander *in Beziehung* treten können und sollen, betrifft, sofern sie zum Gegenstand von (schulischen) Bildungs- und Erziehungsprozessen gemacht wird, das Verhältnis von Ethik und Pädagogik unmittelbar. Arbeiten, die die ethische Dimension pädagogischen Handelns deshalb mit dem Beziehungsbegriff in den Vordergrund rücken (z. B. Häcker/Berndt/Walm 2022), zeigen, dass diese Frage (zumal angesichts sich wandelnder generationaler Verantwortungsverhältnisse) in zeitgenössischer erziehungswissenschaftlicher Diskussion eng mit einer Konzeption von Pluralität verknüpft ist, die sich mit Perspektiven auf Intersubjektivität und Intergenerationalität verbindet (vgl. Hartmann/Windheuser 2024).

Und wie ist mit den dabei wahrgenommenen und reflektierten Ambivalenzen letztlich umzugehen?

Fragen wie diese führten letztlich zu dem mit dem vorliegenden Band unternommenen Versuch einer konzeptionellen Zusammenführung und Verschränkung ethisch-philosophischer und pädagogischer Perspektiven. Die folgenden Beiträge widmen sich konkreten schulischen Handlungsfeldern sowohl aus pädagogischer als auch aus philosophischer Perspektive – jedoch stets im Hinblick auf deren ethische Problemgehalte. Die Zusammenführung der Perspektiven zielt dabei, wie gesagt, nicht auf ein Verständnis von Ethik als präskriptiver normativer Steuerung pädagogischen Handelns, sondern konzipiert das Verhältnis von Ethik und Pädagogik als ein potenziell fruchtbares wechselseitiges Irritationsverhältnis, das bestehende Ordnungen, normative Routinen und das professionelle Selbstverständnis gleichermaßen infrage stellt. Der mit dem Titel „Ethisches Denken – schulisches Handeln“ eröffnete Problemhorizont wird in den folgenden Kapiteln an ausgewählten Beispielen konkretisiert. Ziel ist es, Paradoxien und Spannungen schulischen Handelns sichtbar zu machen und sie im Sinne eines ethischen Denkens als Diskussionsfelder aufzuschließen.

2 Vorstellung der Beiträge

Die Beiträge sind drei Teilen zugeordnet, was der Übersichtlichkeit dient und die Benutzung des Bandes erleichtern soll, ohne dass damit allzu scharfe thematische oder systematische Trennlinien gezogen werden sollen, da in der Ethik, wie in der Philosophie, bekanntlich am Ende alles mit allem zusammenhängt. Die Beiträge im 1. Teil, *Schulisches Handeln in sozialen und politischen Konstellationen*, behandeln u. a. Fragen zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung, zur Gleichheit und Ungleichheit von Lehrkräften und Schülern, die zur Ermöglichung von Teilhabe als Aufgabe von Bildungseinrichtungen und zum Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht. Die Beiträge im 2. Teil, *Werte und Normen schulischen Handelns*, widmen sich Fragen zur ethischen Bildung als schulischer Querschnittsaufgabe, zum Umgang mit Werten in Bildungseinrichtungen, zu den ethischen Implikationen der „Querschnittsaufgaben“ „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie, in historischer Perspektive, zu Diskussionen um die Bedeutung schulischer Moralerziehung. Der 3. Teil, *Ethisches Denken im schulischen Handeln*, bietet schließlich zwei Beispiele für ethische Reflexionen eigener schulischer Praxiserfahrungen, die zum einen den „Amtsantrittsschock“ von Lehrkräften, die eine Schulleitungsfunktion übernehmen, thematisieren, zum anderen den Alltag einer Ethik-Lehrkraft an einer Gesamtschule.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass mit der Zusammenstellung der Themen keine Vollständigkeit in der Diskussion ethisch relevanter Aspekte schulischen

Handelns angestrebt ist. Akzeptiert man die konstitutive Bedeutung von Multiperspektivität für die Sichtbarmachung ethischer Fragwürdigkeiten, ist eine vollständige Zusammenschau aller wichtiger Themen ohnehin von vornherein ausgeschlossen. Die Liste der in diesem Band behandelten Themen versteht sich daher als explorativ und soll zur Ergänzung und Weiterführung einladen. Einige offenkundige Leerstellen, an denen uns dies als besonders dringlich erschiene, seien gleichwohl erwähnt: Es fehlen explizite Auseinandersetzungen mit vielfach zu recht problematisierten und für Lehrkräfte ethisch relevanten Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Antisemitismus. Ebenso fehlt das Thema Digitalisierung – ein Begriff, hinter dem sich in Wahrheit eine Vielfalt ganz unterschiedlicher, je auf eigene Weise ethisch herausfordernder Entwicklungen verbirgt, die, wollte man sich ihm auf adäquate Weise annähern, mindestens einen eigenen Band erforderlich machen würde. Ebenso fehlt eine explizite ethische Auseinandersetzung mit dem alle zukünftigen Lehrkräfte angehenden Themenbereich der Inklusion.

1. Teil: Schulisches Handeln in sozialen und politischen Konstellationen

Stefan Weyers geht in seinem Beitrag *Achtung, „Schutzkonzepte“, „gelebte Demokratie“? Leitideen und Spannungsfelder menschenrechtlicher Perspektiven auf die Schule* der Widersprüchlichkeit von menschen- und kinderrechtlichen Ansprüchen einerseits und den Strukturen und Schwerpunkten der Institution Schule andererseits nach. Ausgehend von einer Verortung von Erziehung und Bildung im Horizont einer pädagogischen Ethik macht er darauf aufmerksam, dass auch schulischen Praktiken und Institutionen immer schon Werte „eingeschrieben“ sind und sie deshalb, mit Charles Taylor gesprochen, grundsätzlich einen „moralischen Raum“ darstellen. Innerhalb dieses Raums findet Menschenrechtsbildung Weyers zufolge idealerweise zugleich als „Bildung über, Bildung für und Bildung durch Rechte“ statt. Realiter stünden jedoch nur die beiden erstgenannten im Zentrum von Programmatiken, die Demokratie- und Menschenrechtsbildung als schulische Aufgabe formulieren, was zu Folgeproblemen führt. Diese Folgeprobleme entfaltet Weyers unter Rückgriff auf John Deweys Überlegungen zur Demokratiepädagogik und als Spannungsverhältnis zwischen dem Recht des Kindes auf Beteiligung einerseits und unvermeidlichen Eingriffen in seine Autonomie durch Erziehende andererseits. Inwiefern sich dies in einer widersprüchlichen Praxis niederschlägt, zeigt sein Blick auch auf die „Hinterbühne“ der schulischen Wirklichkeit, die nicht selten zum tragischen Schauplatz von Mobbing und sexualisierter Gewalt wurde und wird. Im Hinblick auf diese Spannungsverhältnisse diskutiert der Beitrag Möglichkeiten und Grenzen der Einlösung demokratischer Leitideen im Schulraum.

Inwiefern ist es für Lehrer:innen möglich, Schüler:innen als gleiche zu betrachten? Der ethische Kern dieser Frage bildet den Konvergenzpunkt der

Überlegungen von **Dagmar Comtesse** in *Unmögliche Gleichheit? Jacques Rancière's These der Gleichheit aller Intelligenz als kritische Herausforderung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Asymmetrie*. Ausgehend von Rancière's Auseinandersetzungen mit dem „unwissenden Lehrmeister“ Jacotot problematisiert die Autorin den Zusammenhang von angenommener Ungleichheit und Herrschaftslegitimation. Dabei arbeitet sie heraus, inwiefern sowohl Kernlehrpläne, die das „Mündigwerden“ von Schüler:innen als Ziel ausweisen, als auch Lehrkräfte, die ihre Autorität in einem „Besserwisstertum“ begründen, wie auch die Höherentwicklungslogik der Kompetenzorientierung die Annahme von Intelligenzunterschieden und damit Ungleichheitsverhältnisse festschreiben. Infolgedessen, so Comtesse, (re)produziere das Schul- und Unterrichtssystem das gesellschaftspolitisch wirkmächtige Arrangement von „Hirten und Schafen“. Dem hält die Autorin die Frage entgegen: Was wäre, wenn Lehrende *keine* Intelligenzunterschiede zwischen sich und ihren Schüler:innen annähmen? In Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen und Annahmen zum Schriftspracherwerb diskutiert sie die Möglichkeit einer angenommenen Gleichheit von Lehrkräften und Schüler:innen. Die erzielten Ergebnisse nutzt Comtesse schließlich als Folie für eine kritische Betrachtung bestehender Asymmetrie-Verhältnisse im deutschen Schulsystem.

Auch **Melanie Kuhn** und **Jens Geldner-Belli** erörtern in ihrem Text *Differenz und Teilhabe – Die Befragung schulischer Teilhabeordnungen als Ausgangspunkt einer ethischen Praxis* die Frage der Gleichheit als Problemzusammenhang von gesellschaftlichen Ansprüchen und schulischer Praxis. Im Mittelpunkt steht dabei das „durchgehend positive“ und „universalistische“ Versprechen von Teilhabekonzepten auf Partizipation und Mitbestimmung für alle unabhängig von *race, class, gender* oder *dis/ability*. Ausgehend von einer Darstellung der erziehungswissenschaftlichen Kontroversen um die Begriffe Teilhabe und Differenz wird anhand von ausgewählten Interviewsequenzen exemplarisch der konstitutive Zusammenhang schulischer Ein- und Ausschlussmechanismen herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage führen Kuhn und Geldner-Belli aus, inwiefern die Nicht-Einlösbarkeit von Teilhabeverprechen nicht in der „unzureichenden Profession“ der Lehrkraft, sondern vielmehr in den Teilhabekonzepten selbst zu suchen sei. Mit einer diesbezüglichen Kritik an der im Rahmen der Lehrkräftebildung virulenten Forderung nach einer „reflexiven Professionalität“ plädieren beide folglich für eine Ausweitung des Blickfeldes, welche der „Interaktivität von Differenzkonstruktionen Rechnung trägt“. Anhand eines beispielhaft vorgestellten Projekts zeigen sie, wie Schüler:innen, Lehrkräfte und Forschende Teilhabe-probleme zum gemeinsamen Gegenstand von (Aus-)Handlungsprozessen machen und somit schulisches Handeln als ethische Praxis gestalten können.

Douglas Yacek und **Marieke Schaper** wenden sich unter dem Titel *Phronesis und pädagogisches Handeln bei kontroversen Themen* der aktuellen Debatte um den Umgang mit kontroversen Sachverhalten im Unterricht zu. Unter der Voraussetzung, dass ein angemessener Umgang mit Kontroversität in der Schule ein

Kernelement von Demokratiebildung darstellt, diskutieren sie, ob und inwiefern sich ein solcher durch wissenschaftlich erarbeitete, formale Kriterien anbahnen lässt. Die in der Lehrkräftebildung zumeist genutzten psychologisch fundierten Kompetenzmodelle sowie professionstheoretischen Ansätze folgen nicht selten, so die These von Yacek und Schaper, „reduktionistischen“ und „technizistischen“ Logiken, die die Herstellbarkeit einer pädagogischen Expertise und Urteilskraft in Aussicht stellen. Dieser Verkürzung pädagogischen Handelns stellen die Autor:innen das (neo-)aristotelische Konzept der *phronesis* gegenüber. Im Text wird darunter die Fähigkeit verstanden, in komplexen Situationen „zweckrational begründete“ und „bewusst wertorientierte“ Entscheidungen zu treffen. Im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Problem (in) der Pädagogik wird argumentiert, dass die Lücke zwischen wissenschaftlichen Empfehlungen zum Umgang mit Kontroversität und den kontingenten Bedingungen der schulischen Praxis prinzipiell nicht geschlossen werden kann. Dies nehmen Yacek und Schaper zum Anlass, verschiedene „Domänen“ für *phronetisches* Handeln zu erarbeiten, d. h. Bereiche von Lehrkräftehandeln, in denen komplexe Abwägungsprozesse unter Einbeziehung situativer Faktoren sowie ethischer Werte, Tugenden und Ideale stattfinden können. Auf diese Weise sollen ethische Handlungsspielräume eröffnet werden, in denen die zwar auch formal entwickelten Kriterien zum Tragen kommen können, ohne jedoch dabei die zuvor problematisierten Schließungsmechanismen formalistischer Modelle für einen angemessenen Umgang mit Kontroversität zu reproduzieren.

2. Teil: Werte und Normen schulischen Handelns

Inwiefern und in welchem Sinne ist ethische Bildung von Schüler:innen die Aufgabe *sämtlicher* Schulfächer? **René Torkler** geht dieser Frage unter dem Titel *Ethische Bildung als schulische Querschnittsaufgabe* nach. Damit thematisiert er in einer weiteren, über die ethische Reflexion des eigenen Handelns hinausgehenden Hinsicht „Ethik“ als etwas, das *alle* Lehrkräfte angeht. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die seit einigen Jahren zu beobachtende Tendenz bildungspolitischer Akteur:innen, zunehmend fächerübergreifender Bildungsaufgaben festzuschreiben und in Bildungs- und Lehrpläne zu implementieren. Als eine Gemeinsamkeit dieser Querschnittsaufgaben identifiziert Torkler den Umstand, dass sie sich auf „Normen, Werte und Tugenden“ richten, die für eine „reflektierte Lebensführung“ sowie eine „gedeihliche Entwicklung von Individuum, Gesellschaft und politischem Gemeinwesen“ als grundlegend angesehen werden. Das Konzept der Querschnittsaufgaben weist daher eine „ethische Grundsignatur“ auf. Von hier aus entwickelt Torkler in kritischer Auseinandersetzung mit vorliegenden Konzeptionen ethischer Bildung unter Rückgriff auf Charles Taylors Theorem des „moralischen Raums“ und Paul Ricœurs Idee der „narrativen Identität“ ein „weites Verständnis“ ethischer Bildung. Dieses erlaubt es dann, ethische

Bildung in ihrer Ausrichtung auf reflexive, narrative und praktische Orientierung im Feld der Normen und Werte tatsächlich als eine sich *allen* Fächern stellende Querschnittsaufgabe auszuweisen.

Unter dem Titel *Über den Umgang mit Werten in Bildungsinstitutionen* problematisiert **Georg Zenkert** die Spannung, die darin besteht, dass nicht nur, aber besonders in bildungsbezogenen Diskursen zwar vielfach auf *Werte* Bezug genommen sind, während dem Wertbegriff innerhalb der fachphilosophischen Ethik zumeist eher mit Skepsis begegnet wird. Zenkert fragt deshalb danach, was überhaupt Werte sind, und thematisiert die Grenzen empirischer Wertforschung: Werte seien als Phänomen „vieldimensional“, und insbesondere die aufgeworfene Grundsatzfrage bedürfte einer philosophischen Klärung. Ein Gut oder eine Norm mit dem ursprünglich aus der Ökonomie stammenden Begriff als einen Wert zu bezeichnen, bedeute zunächst in zweifacher Hinsicht eine Relativierung: Ein Wert stehe stets in Konkurrenz zu anderen Werten, und Werte seien Ausdruck von per se veränderbaren Setzungen und Kräfteverhältnissen. In seiner weiteren Argumentation arbeitet Zenkert heraus, dass dies nun gerade nicht etwa als ein Defizit von Werten bzw. des Wertbegriffs aufzufassen sei, sondern dass eine vertiefte Analyse ihres relationalen Charakters es im Gegenteil nahelege, ihnen unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft mit guten Gründen eine wichtige Funktion in ethischen Verständigungs- und Orientierungsprozessen zuzusprechen: In ihrer notorischen Unschärfe und Interpretationsbedürftigkeit hätten sie das Potenzial, „Verständigungszusammenhänge“ zu eröffnen, in denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interpretation bestimmter Werte verhandelt werden können. Abschließend diskutiert Zenkert die Paradoxie des schulischen Auftrags einer Wertevermittlung, die per se nicht als direktive Unterweisung, sondern nur auf dem Wege der Selbstbildung möglich sei. Auch Zenkert konzipiert Wertebildung folglich als einen Orientierungsprozess im moralischen Raum, der eine Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen „Wertimplikationen“ voraussetze und von sämtlichen Fächern geleistet werden könne.

Auch **Karl-Heinz Dammer** widmet sich unter dem Titel *„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ – eine Leitperspektive des baden-württembergischen Bildungsplans unter ethischer und pädagogischer Perspektive*, wie die beiden vorausgehenden Beiträge, dem Thema der fächerübergreifenden Aufgaben. Insofern diese in Form von „Leitperspektiven“ oder „Querschnittsaufgaben“ konzeptionell das „normative Gerüst“ jüngerer Lehr- und Bildungspläne darstellten, hätten wir es mit einer „einschneidenden Neuerung“ zu tun, die zu einer auch kritischen Analyse herausfordere. Eine solche legt Dammer in seinem Beitrag sodann exemplarisch für die Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ in Baden-Württemberg vor, wobei er sich vornehmlich dem umstritteneren und zugleich ethisch signifikanteren Toleranzbegriff zuwendet: Zunächst gibt er einen Überblick über die Geschichte des Toleranzkonzepts und

seine unterschiedlichen ethischen und philosophischen Bewertungen, durch den deutlich wird, dass man nicht einfach pauschal die Forderung nach mehr Toleranz in der Gesellschaft erheben kann, ohne sich dadurch kritischen Rückfragen auszusetzen. Hiernach diskutiert er in grundsätzlicher Perspektive den Ansatz der Leitperspektiven und diagnostiziert die damit implizit verbundene Erwartung, gesellschaftliche Missstände (wie etwa ein so empfundener Mangel an Toleranz) ließen sich auf dem Wege pädagogischer Interventionen beheben. Nach einer konstruktiven Reflexion darauf, wie ein Bildungsprozess für Toleranz gestaltet werden könnte, wird von Dammer schließlich die konkrete Umsetzung der Leitperspektive im Bildungsplan kritisch untersucht. Im Ergebnis verdeckt die „Selbstevidenz des Guten“, die die Legitimität der Leitperspektiven auf den ersten Blick außer Zweifel zu stellen scheint, laut Dammer ein problematisches Bildungsverständnis, aus dem nicht zuletzt ein geschwundenes Vertrauen in die Schulen spreche, ohne derartige normativen Vorgaben eine gelingende ethische Orientierung ermöglichen zu können.

Der Beitrag von **Johannes Abel** widmet sich unter dem Titel *Ethik für Lehrkräfte – Grundfragen und Fallstudie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* aus philosophischer Perspektive einem weiteren einschlägigen Querschnittsthema. Ausgehend von der Grundsatzfrage, was ethische Bildung für Lehrkräfte bedeuten könne, diskutiert Abel zunächst das Problem, das sich aus der notorischen Umstrittenheit nahezu sämtlicher wichtiger Fragen innerhalb der Philosophie ergibt: Wenn die Philosophie die Bezugsdisziplin für die Ethik sein soll, zugleich aber umstritten ist, was überhaupt „Ethik“ bedeutet, stellt sich die Frage, welche Konzepte und Methoden aus der Philosophie denn für eine ethische Bildung für Lehrkräfte herangezogen werden sollen. Unter einigen Antworten, die auf diese Fragen gegeben werden, präsentiert Abel auch die Idee von Peter Bieri, ethische Bildung solle in der Entwicklung einer „groben Landkarte“ ethischer Theorie- und Denkooptionen bestehen. Hierzu leistet nun Abel selbst einen Beitrag, indem er zwei in gegenwärtigen Diskussionen weniger berücksichtigte normative ethische Theorien vorstellt, die einander auf den ersten Blick entgegengesetzt zu sein scheinen, auf den zweiten aber einen Ergänzungszusammenhang bilden sollen. Die erste Theorie ist der deontologische Konsequentialismus des amerikanischen Philosophen Alan Gewirth. Hierbei handelt es sich um den Versuch einer handlungsreflexiven Letztbegründung eines Moralprinzips, aus dem unbedingte Handlungsimperative ableitbar sind. Die zweite ist die negative Ethik des dänischen Philosophen Søren Kierkegaard, die in Orientierung an Negativphänomenen dem Einzelnen die Entdeckung dessen, was für ihn richtig ist oder wozu er verpflichtet ist, ohne weitere Vorgaben selbst überlässt. Anhand einer Fallstudie zum Thema BNE zeigt Abel sodann, wie in einer differenzierten Anwendung beider Theorien ethische Bildungsziele erschlossen werden können: Mit Hilfe von Gewirths Moralprinzip lasse sich ein tragfähiger Begründungszusammenhang für die institutionenethische Forderung nach globalen politischen Regelungen

zur Bekämpfung des Klimawandels formulieren und in der Lehre vermitteln. Welche individuellen Pflichten jedoch hieraus folgen, sollte im Sinne von Kierkegaards negativer Ethik im Rahmen von BNE nicht vorab normativ festgelegt, sondern von den individuellen Lernenden selbst entdeckt werden.

Sebastian Engelmann beleuchtet in seinem Beitrag *Wer bestimmt, was gut ist? Moralunterricht und moralische Bildung in der Ethischen Bewegung* die Diskussionen um Inhalte schulischer Bildung im Allgemeinen sowie um Religions- und Moralunterricht im Besonderen in historischer Perspektive. Im Zentrum seines Beitrags steht die „Ethische Bewegung“, eine internationale und interdisziplinäre Reformbewegung im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Engelmann arbeitet zunächst heraus, dass Kontroversen darüber, was in der Schule gelehrt werden soll, auch deshalb niemals abreißen werden, weil sie gerade auch geschichtlich betrachtet ein Ort sind, an dem in einer Gesellschaft vorhandene Konflikte über die gute und richtige Lebensweise zum Austrag gelangen. Die von Engelmann vorgeschlagene und exemplarisch durchgeführte Historisierung soll nun Zweifaches leisten: Zum einen offenbart sie geschichtlich wiederholende Muster und Strukturen solcher Debatten. Zum anderen zeigt sie, dass die Auseinandersetzung über Schulfächer und Lehrinhalte zu anderen Zeiten ausdrücklich als eine ethisch-normative Auseinandersetzung geführt wurde, wohingegen dies in zeitgenössischen Diskursen oft nur hintergründig geschehe. Engelmann verdeutlicht dies am Beispiel der von der pädagogischen Forschung bislang eher vernachlässigten „Ethischen Bewegung“ und zweier ihrer Protagonisten, Felix Adler und Alfred Jodl. Beiden ist gemeinsam, dass sie Kritik am konfessionellen Religionsunterricht üben und stattdessen einen Allgemeinen Moralunterricht (Adler) bzw. eine implizit zu Moral führende Allgemeine Bildung (Jodl) fordern. Blicke man von Adler und Jodl kommend erneut auf aktuelle Debatten zu dieser Frage, falle auf, dass, trotz zeitbedingter theoretischer „Überschüsse“ bei beiden Autoren, viele auch gegenwärtig vorgebrachte Argumente Aktualisierungen von Motiven darstellen, die bereits vor über 100 Jahren eine wichtige Rolle gespielt haben. Aufgrund der prinzipiellen Unabschließbarkeit der Diskussion, welche Fächer in der Schule auf welche Weise gelehrt werden sollen, plädiert Engelmann somit dafür, diese Fragen „immer wieder aufs Neue zu stellen“, ihren im Kern ethischen Gehalt zu erkennen und klar zu benennen sowie sie, als Voraussetzung für eine differenzierte Behandlung, wissenschaftlich zu historisieren.

3. Teil: Ethisches Denken *im* schulischen Handeln

Die beiden Beiträge in diesem Teil des vorliegenden Bandes entfalten, jeder auf seine Weise, ethische Reflexionen schulischen Handelns aus der Perspektive von schulisch Handelnden. Der Beitrag von **Peter Danz** macht dabei unter dem Titel *Übergang vom Lehrer- zum Schulleiterdasein: Chancen und Risiken im Umgang mit dem Amtsantrittsschock* den mit einer Positionsveränderung im institutionellen

und kollegialen Gefüge der Schule verbundenen Perspektivwechsel und seine ethischen Implikationen selbst zum Thema. Er behandelt damit stellvertretend ein ethisch relevantes Handlungsfeld von Lehrkräften, in dem nicht (oder höchstens in einem weiten Sinne) pädagogisch gehandelt wird, nämlich die Interaktion innerhalb von Kollegien. Danz erläutert das für den Übergang in eine Schulleitungsfunktion typische Phänomen des „Amtsantrittsschocks“: Neue Schulleiter:innen waren zuvor Lehrkräfte und sind es der Form nach noch immer. Sie waren es gewohnt, das Verhalten von Kollegium und Schulleitung aus der Perspektive von Lehrkräften zu beurteilen und zu bewerten. Eine ethische Spannung ergebe sich dabei aus dem Umstand, dass sich diese kollegialen Bewertungsmaßstäbe aufgrund der neuen Perspektive teilweise nicht aufrecht erhalten ließen: Lehrkräfte und Schulleiter:innen selbst verwendeten tendenziell unterschiedliche Kriterien, um zu beurteilen, was eine „gute“ Schulleitung ausmacht. Danz zeigt sodann, wie die Arbeit an der Selbstinterpretation unter Einbeziehung philosophischer und wissenschaftlicher Perspektiven – des Radikalen Konstruktivismus, der Systemtheorie und der Theorie des „Kulturschocks“ – einen adäquateren Umgang mit diesen Spannungen befördern kann. Dabei geht er von eigenen Praxiserfahrungen aus, an denen er vorsichtig verallgemeinerbare Tendenzen herausarbeitet. Die von Danz vorgestellte Form ethischen Denkens besteht somit im Kern darin, sich die Mechanismen der für einen Umgang mit der Welt erforderlichen Komplexitätsreduktion auf eine Weise transparent zu machen, die gegenüber den potenziell negativen Effekten dieser Komplexitätsreduktion eine vorbeugende und kompensierende Wirkung entfalten kann.

Schließlich nimmt **Martin Rockenbach** aus der Perspektive eines Ethiklehrers an einer Gesamtschule unter dem Titel *Dann musst du besser gucken – oder: Das Verrutschen von Rhythmen zum Nachteil der Tanzbarkeit* einen Gang durch einen Schul(all)tag vor, der von Erfahrungen des pädagogischen Taktverlusts, diesbezüglichen Rückgewinnungsversuchen und Momenten der Ver- und Bewunderung geprägt ist. Rockenbachs essayistische Verarbeitung bindet auf diese Weise viele der im vorliegenden Band entfalteten Perspektiven im Erfahrungsraum der Lehrkraft zusammen. Entlang der organisationalen Rhythmisierung von Unterricht und Pausen beschreibt er seine Wahrnehmung ethisch relevanter Problemlagen, die von der Spinne im Klassenzimmer über Fluchtbewegungen in Toiletten- und Auszeiträume zurück auf die von Weyers beschriebene „Hinterbühne“ führen, auf der Vandalismus und (häusliche) Gewalt Eingang in den schulischen Alltag finden. (Nicht nur) Ethiklehrkräfte seien dabei, so Rockenbach, einer besonderen „Erschütterung“ ausgesetzt, insofern sie stets befürchten müssten, „dass sich ihre Unwirksamkeit zum Nachteil des gesellschaftlichen Zusammenlebens auswirken kann“. Mit Blick auf die von ihm beschriebenen „Rhythmusstörungen“, die sich vom Unterricht bis auf den Pausenhof erstrecken, reflektiert Rockenbach die Bedingungen der Einlösbarkeit der Lehrkräften häufig zugeschriebenen Aufgabe der Wertevermittlung. Seine nachdenklichen

Schilderungen ethisch fordernder und nicht selten auch überfordernder Situationen des Schulalltags bieten zum Abschluss des Bandes ein Beispiel für ein Verständnis von Ethik als reflexive Komplexitätsanreicherung, bei dem es um den Versuch geht, ethischen Ambivalenzen von Lehrkräften handeln in seinen pädagogischen und weiteren Dimensionen nicht auszuweichen.

Danksagung

Wir danken allen Beitragenden sowohl zur Ringvorlesung als auch zum vorliegenden Band für die stets angenehme Zusammenarbeit. Für die tatkräftige Unterstützung sowohl bei der Planung und Durchführung der Ringvorlesung als auch bei der Erstellung des Bandes danken wir Lea Elhaus, Lukas Pfister, Roberta Tontini, Helene Graf, Johanna Zimmermann, Britt-Marie Landgrebe und Melanie Mayer. Den Fakultäten I und II der Pädagogischen Hochschule Heidelberg danken wir für die großzügige finanzielle Unterstützung der Ringvorlesung. Ebenso bedanken wir uns beim Beltz-Verlag für die Aufnahme des Bandes in sein Programm sowie die professionelle Begleitung des Herstellungsprozesses.

Heidelberg, Mai 2025

Literatur

- Arthur, James/Kristjánsson, Kristján/Cooke, Sandra/Brown, Emma/Carr, David (2015): *The Good Teacher. Understanding Virtues in Practice*. Research Report. University of Birmingham. https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2023/07/The_Good_Teacher_Understanding_Virtues_in_Practice.pdf (Abfrage: 30.03.2025).
- Benner, Dietrich (1998): *Erziehung, Bildung und Ethik. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Lévinas* – In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (2), S. 191–204.
- Benner, Dietrich (2025). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (9. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Bernfeld, Siegfried (1967/1994): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2019): *Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft*. In Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 181–209.
- Bünger, Carsten/Kirschner, Anne (i. E.): *Selbstverhältnisse. Zum Zwischenraum von Bildung und Subjektivierung*. In: Geipel, Karen/Hoppe, Marie/Kleiner, Bettina/Koch, Sandra/Künstler, Phries/Otzen, Anne/Rose, Nadine/Schmidt, Melanie/Strauß, Svenja/Terstegen, Saskia (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung. Theoretische, methodologische und empirische Einsätze*. Bielefeld: Transcript.
- Colgan, Andrew D./Maxwell, Bruce (Hrsg.) (2020): *The Importance of Philosophy in Teacher Education. Mapping the Decline and its Consequences*. New York: Routledge.
- Decker, Dawn M./Wolfe, Jordan L./Belcher, Chelsey K. (2022): *A 30-year systematic review of professional ethics and teacher preparation*. In: *The Journal of Special Education* 55 (4), S. 201–212.

- Dietrich, Cornelia (2024): Die Dimension der Sorge in Schule und Unterricht. In Hartmann, Anna/Windheuser, Jeanette (Hrsg.): Pädagogik als Sorge? Opladen: Budrich, S. 73–86.
- Dietrich, Julia (2007): Ethische Kompetenz – Philosophische Kriterien für die Klärung eines Begriffsfeldes. In: Breitenstein, Peggy H./Steenblock, Volker/Siebert, Joachim (Hrsg.): Geschichte – Kultur – Bildung. Hannover: Siebert, S. 206–220.
- Drahmann, Martin/Cramer, Colin (2019): Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Cramer, Colin/Oser, Fritz (Hrsg.) (2019): Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann. Münster: Waxmann, S. 15–36.
- Forster, Daniela/Maxwell, Bruce (2022): Using codes of professional ethics and conduct in teacher education: pitfalls and best practice. In: Eaton, Sarah Elaine/Khan, Zeenath Reza (Hrsg.): Ethics and integrity in teacher education. Ethics and integrity in educational contexts. Volume 3. New York: Springer, S. 25–42.
- Fuchs, Michael/Luthiger, Herbert/Krammer, Katheine (2018): Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. In: Schäfer, Hans-Rudolf/Zutavern, Michael (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster: Waxmann, S. 117–134.
- Großmaß, Ruth (2024): Ethik als Professionsethik – eine Konzeption für das berufliche Handeln in sozialen Arbeitsfeldern, in der öffentlichen Verwaltung und in der Polizei. In: Wellmann, Tom/John, Emanuel (Hrsg.): Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742761>, S. 83–102.
- Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Gelsing, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–96.
- Häcker, Thomas/Berndt, Constanze/Walm, Maik. (2022). Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen – eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–29.
- Hartmann, Anna/Windheuser, Jeanette (2024): Pädagogik als Sorge? Zur anhaltenden Konjunktur einer Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung. In: dies. (Hrsg.): Pädagogik als Sorge? Opladen: Budrich, S. 11–28.
- Heilbronn, Ruth/Foreman-Peck, Lorraine (Hrsg.) (2015): Philosophical Perspectives on Teacher Education. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Hügli, Anton (1999): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: wbg.
- Kirschner, Anne (2023): Kann man Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft vorbereiten? Sollte man es? Zur Verarbeitung von Zeithorizonten in pädagogischen und bildungsprogrammatischen Texten. Medienimpulse, 61(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-12>
- Kristjánsson, Kristján (2024): Aristotelische praktische Weisheit (*phronesis*) als Schlüssel zur Berufsethik für Lehrkräfte. In: Wellmann, Tom/John, Emanuel (Hrsg.): Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742761>, S. 103–125.
- Malone, Michael (2020): Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. In: Ethics and Education 15 (1), S. 77–97.
- Maxwell, Bruce/Schwimmer, Marina (2016): Professional Ethics Education for Future Teachers: A Narrative Review of the Scholarly Writings. In: Journal of Moral Education 45 (4), S. 354–371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Maxwell, Bruce/Tremblay-Laprise, Audrée-Anne/Filion, Marianne/Boon, Helen/Daly, Caroline/van den Hoven, Mariette/Heilbronn, Ruth/Lenselink, Myrthe/Walters, Sue (2016): A Five-Country Survey on Ethics Education in Preservice Teaching Programs. In: Journal of Teacher Education, 67 (2), S. 135–151. <https://doi.org/10.1177/0022487115624490>
- Müller, Katrin/Pfrang, Agnes (2021): Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte 3 (1). <https://doi.org/10.21248/qfi.59>

- Orchard, Janet/Heilbronn, Ruth/Winstanley, Carrie (2016): Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers’ applied ethical decision-making. In: *Ethics and Education* 11 (1), S. 42–54.
- Oser, Fritz (1998): *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Oser, Fritz (2022): Unterrichten ohne Ethos? – In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2022, S. 133–149. <https://doi.org/10.25656/01:25287>
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2018): The Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Discourse Approach a Valid Model? In: Weinberger, Alfred/Biedermann, Horst/Patry, Jean-Luc/Weyringer, Sieglinde (Hrsg.): *Professionals’ ethos and education for responsibility*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 23–39.
- Pérez-García, Purificación/Latorre-Medina, María José/Blanco-Encomienda, Francisco Javier (2015): Fostering professional ethical competence during teacher training practice. In: *Pedagogika/Pedagogy* 118 (2), S. 5–17.
- Peterson, Andrew/Arthur, James (2022): *Ethics and the good teacher*. London: Routledge.
- Quante, Michael/Wiedebusch, Silvia (2021): Individuelle Förderung in inklusiven Schulen als ethische Herausforderung. Eine Modellkonzeption zum Erwerb von Ethical Literacy in der Lehramtsausbildung. In: *HLZ* 3 (1), S. 104–117. <https://doi.org/10.11576/hlz-4004>
- Quante, Michael/Wiedebusch, Silvia (2025): Ethische Grundbildung für inklusive Schulen: Lehrbedarfe von Studierenden und ihre curriculare Verankerung in der Lehramtsausbildung. In: Wellmann, Tom/Neuhaus, Meike/Thein, Christian/Brödner, Alexander (Hrsg.): *Jahrbuch für philosophiedidaktische Forschung 2025*, Berlin: J. B. Metzler (im Erscheinen).
- Reichenbach, Roland (1994): *Moral, Diskurs und Einigung: zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern/Berlin/Frankfurt am Main/New York/Paris/Wien: Lang.
- Reichenbach, Roland (2015): „Nous ne croyons plus au progrès, le coeur n’y est plus“. Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik – ein Essay. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (6), S. 823–836.
- Reichenbach, Roland (2018): *Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik*. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): *Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rödel, Severin Sales/Schauer, Gabriele/Christof, Eveline/Agostini, Evi/Brinkmann, Malte/Pham Xuan, Robert/Schratz, Michael/Schwarz, Johanna Franziska (2022): *Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manuel zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. <https://doi.org/10.18452/24680>
- Saß, Marcell (2024): „Querschnittsthemen“?: Große gesellschaftliche Herausforderungen in der (Religions-)Lehrkräftebildung. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 47 (1), S. 85–94. <https://doi.org/10.20377/rpb-296>
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2015): *Leistung – eine Einleitung*. In dies. (Hrsg.): *Leistung*. Paderborn: Schöningh, S. 7–35.
- Schleicher, Andreas (2020): Vorwort. In: OECD (Hrsg.): *OECD-Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Online in: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all> (Abfrage: 27.05.2025), S. 6–7.
- Schwimmer, Marina/Maxwell, Bruce (2017): Codes of Ethics and Teachers’ Professional Autonomy. In: *Ethics and Education* 12 (2), S. 141–152.
- Shapira-Lishchinsky, Orly (2020): A Multinational Study of Teachers’ Codes of Ethics: Attitudes of Educational Leaders. In: *NASSP Bulletin* 104 (1), S. 5–19.
- Ta, Tina/Geron, Tatiana/Levinson, Meira/Bogia, Megan (2023): „The power of open dialogue“: Using normative case studies to facilitate ethical dilemmas discussions among school teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 132.
- Wellmann, Tom/John, Emanuel (2023): *Das Fach Ethik in der beruflichen Bildung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2023 (1), S. 18–26.
- Wellmann, Tom/John, Emanuel (Hrsg.) (2024): *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742761>

- Wiedebusch, Silvia/Jauch, Pia/Quante, Michael (2022): Der Erwerb ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium aus der Sicht von Studierenden. In: HLZ 5 (1), S. 409–425. <https://doi.org/10.11576/hlz-5434>
- Wiedebusch, Silvia/Quante, Michael (2022): Ethische Kompetenzen von Lehrkräften in inklusiven Schulen. Plädoyer für eine anwendungsbezogene ethische Grundbildung im Lehramtsstudium. In: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen 2022, 7–8, S. 218–220.
- Wischmann, Anke (2025): Zur Institutik der deutschen Schule: was sie kann und was sie (nicht) soll. In: Pädagogische Korrespondenz – Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Jg. 38, H. 71., S. 57–70.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Paderborn: Schöningh
- Wolf, Ursula (2021): Wie kann die Philosophie angewandte Ethik betreiben? Am Beispiel der Tierethik. In: Information Philosophie 2021 (3), S. 8–13.
- Zutavern, Michael (2021): Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (3), S. 14–31.

Schulisches Handeln in sozialen und politischen Konstellationen

Achtung, „Schutzkonzepte“, „gelebte Demokratie“?

Leitideen und Spannungsfelder menschenrechtlicher Perspektiven auf die Schule

Stefan Weyers

1 Einleitung

Versteht man Ethik in einem weiten Sinn als Reflexion über das gute, sinnvolle und gerechte Leben und Handeln (vgl. Höffe 1997, S. 66), dann stellen sich in allen Bereichen der Bildung und Erziehung ethische Fragen. Sie reichen von der Grundsatzfrage, wie Erziehung legitimiert werden kann, über die Bestimmung ihrer legitimen Ziele, Aufgaben und Mittel bis hin zur ethischen Reflexion der Strukturen und Praktiken pädagogischer Organisationen sowie der gesellschaftlichen Bedingungen des Bildungssystems. Eine zentrale Rolle für die Diskussion spielen heute menschen- und kinderrechtliche Ansprüche, wie z. B. die Rechte auf Bildung, Schutz, Partizipation, Nichtdiskriminierung oder Inklusion. Menschenrechte und Demokratie gehören zu den Leitzielen des Bildungssystems, weisen in pädagogischen Kontexten jedoch einige widersprüchliche Aspekte auf, deren Reflexion für pädagogisches Denken und Handeln unabdingbar ist.

Nach einem kurzen Blick auf Grundfragen der pädagogischen Ethik und der ethischen Bildung (2) richtet sich der Beitrag auf das Verhältnis von Menschenrechten, Demokratie und Schule. Neben menschenrechtlichen Grundlagen des Bildungssystems werden Konzepte und Spannungsfelder der Menschenrechts- und Demokratiebildung sowie aktuelle pädagogische und bildungspolitische Tendenzen und Diskurse diskutiert (3). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den Debatten und Ansätzen zu sog. „Schutzkonzepten“, die eine Reaktion auf die massive Gewalt an Schutzbefohlenen in pädagogischen Organisationen darstellen (4). Abschließend werden Herausforderungen und Ambivalenzen der skizzierten Leitideen diskutiert (5).

2 Grundfragen der Pädagogischen Ethik

Für Jürgen Oelkers (1992, S. 11) ist die „erste Frage“ der pädagogischen Ethik, „wie Erziehung gerechtfertigt werden kann“. Ganz allgemein lässt sich diese Frage mit Verweis auf die aus der „Entwicklungsatsache“ resultierende Notwendigkeit beantworten, die Bildung und Entwicklung Heranwachsender zu fördern. Daher

verstehen Micha Brumlik (2004, S. II) und Klaus Prange (2010, S. 13) die Erziehung als „Pflicht“ gegenüber der jüngeren Generation. Legitimationsbedürftig ist für diese Autoren nicht die Erziehung per se, sondern sind ihre konkreten Ziele, Aufgaben und Mittel. Als legitime *Ziele* gelten die Förderung von Mündigkeit, Wohlergehen und Handlungsfähigkeit (vgl. Giesinger 2019, S. 260). Daraus folgt, dass die Erziehung mit dem Erreichen dieser Ziele enden muss. Für Dietrich Benner ist dieses Ende in jedem Schritt der Erziehung anzustreben: Sie sei „nur legitim, wenn sie ein Unabhängigwerden der Lernenden von pädagogischen Einwirkungen“ (2015, S. 483) im Sinn habe. In Bezug auf die *Erziehungsmittel* gelten heute nur solche als legitim, die nicht demütigend sind und die bereits vorhandenen Fähigkeiten, Einstellungen, Wünsche und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen respektieren (vgl. Giesinger 2019, S. 261). In diesem Sinne bindet Brumlik (2004, S. 169) die Erziehung an die Wahrung der Würde und Integrität der Zu-Erziehenden (vgl. Weyers 2023, S. 464–468).

Über diese Grundprinzipien hinaus ist in der Erziehung immer wieder neu die Frage zu beantworten, was wir für überlieferungswürdig und zukunftsfähig halten. Welche Normen, Werte und Wissensbestände sollen an die jüngere Generation „vermittelt“ werden, welche Fähigkeiten soll diese erwerben? Klaus Mollenhauer nennt das „die erste pädagogische Thematik“ (1983, S. 18). Diese Frage stellt sich vor allem in der Schule als dem zentralen Ort der öffentlichen Erziehung: Welche Ziele und Aufgaben wir der Schule zuweisen, erscheint ethisch ebenso bedeutsam wie die gezielte Förderung spezifisch ethischer Haltungen und Fähigkeiten der Schüler:innen.

Unter *ethischer Bildung* lässt sich der Prozess verstehen, in dem Menschen ethisch relevante Haltungen, Überzeugungen und Kompetenzen aufbauen. Dieser Prozess kann in der Schule pädagogisch *initiiert* werden, noch relevanter dürften jedoch die *nicht-initiierten* Bildungsprozesse sein. Damit geraten nicht nur pädagogische Konzepte ethischer Bildung in den Blick, bspw. die Diskussion moralischer Konflikte; bedeutsam erscheint vielmehr die Gesamtheit der Bedingungen der Schule: vom Unterricht über die sozialen Beziehungen und die Schulkultur bis zu den kulturellen und gesellschaftlichen Grundlagen des Bildungssystems.

Nach Charles Taylor (1989/1996) findet der Aufbau von Wertvorstellungen und -bindungen im Rahmen eines soziokulturellen und moralischen Horizonts statt, der ethische Wertungen und Deutungen enthält und damit Kategorien für die Selbst- und Weltdeutung bereitstellt.¹ Innerhalb solcher Rahmungen bilden Menschen ihre Selbst- und Weltverhältnisse in Auseinandersetzung mit der Welt, wobei sie ihren Erfahrungen Sinn verleihen. Werte werden zumeist als affektiv bedeutsame Zielvorstellungen und Orientierungsleitlinien des Handelns verstanden. Kluckhohn zufolge sind Werte „Auffassungen vom Wünschenswerten“

1 Vgl. im Folgenden ausführlicher: Weyers 2025.

(zitiert n. Klages 1998, S. 107), sie beziehen sich auf ethische Fragen des guten, gelingenden Lebens. Werte können zwar nicht direkt „vermittelt“ werden, nach Hartmut Rosa sind sie aber „den sozialen Praktiken und Institutionen eingeschrieben. Letztere stellen den primären Ort der Aneignung kultureller evaluativer und kognitiver Schemata dar“ (1998, S. 158). In diesem Sinne sind Werte auch allen schulischen Praktiken und Institutionen „eingeschrieben“ – explizit den Bildungszielen und Curricula, implizit den formellen wie informellen Regeln, Praktiken, Beziehungen und Strukturen, die zum Teil im Widerspruch zu den „offiziellen“ Bildungszielen stehen. Ob intendiert oder nicht, bilden diese Aspekte für die ethische Bildung einen unhintergehbaren „moralischen Raum“ (Taylor 1989/1996, S. 95).

3 Schule, Menschenrechte und Demokratie

3.1 Menschenrechtliche Grundlagen der Schule

Die Menschenrechte stellen eine zentrale Grundlage des Bildungssystems dar (vgl. Lenhart 2006; Weyers 2019). Die UN-Menschenrechtskonventionen sprechen allen Menschen das Recht auf Bildung zu, dessen normative Implikationen umfassend ausbuchstabiert wurden: Es beinhaltet Ansprüche auf Zugang zur Bildung, auf gute, inklusive und chancengerechte Bildung, auf Menschenrechtsbildung und auf Achtung der Rechte in der Bildung.

Das *Menschenrecht auf Bildung* gilt als „Empowerment Right“, da Bildung eine Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeit ist, Rechte zu verstehen, zu achten und einzufordern. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) fordert u. a. den unentgeltlichen und obligatorischen Besuch der Grundschule sowie Zugänge zu Berufs- und Hochschulen. Bildung soll auf die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ (Art. 26), die „Achtung vor den Menschenrechten“ (ebd.), Frieden und Toleranz gerichtet sein. In der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) wird dann ein inklusives Bildungssystem gefordert, um Bildung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen“ (Art. 24). Das Recht auf Bildung wird heute als Recht auf *chancengerechte* und *inklusive* Bildung auf *allen Ebenen* des Bildungssystems verstanden (vgl. UNESCO 2019). Allerdings ist die Umsetzung dieses Ziels komplex und umstritten (vgl. Löser/Werning 2015). Chancengerechtigkeit und Inklusion bedürfen umfassender Reformen und bleiben zentrale Herausforderungen für das Bildungssystem.

Das Recht auf Bildung im weiten Sinne umfasst auch die *Menschenrechte als Bildungsziel*. Die Achtung vor den Menschenrechten setzt deren Kenntnis, Verständnis und Akzeptanz voraus. Menschenrechtsbildung beinhaltet die drei

Dimensionen Bildung *über*, Bildung *für* und Bildung *durch* Rechte: Menschenrechte sind erstens Gegenstand von Bildung, haben zweitens das Ziel, Menschen zu befähigen, sie zu achten und für ihre Verwirklichung einzutreten, und werden drittens als Bedingung von Bildung verstanden (vgl. Weyers 2019, S. 80–83). Ein weites Bildungskonzept umfasst alle drei Dimensionen, im Zentrum steht jedoch häufig das Lernen *über* und *für* Rechte. Obwohl die Kultusministerkonferenz die Menschenrechtsbildung in einem Beschluss als ein „Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule“ und als ihr „oberstes Bildungsziel“ (KMK 2000, S. 3) deklarierte, soll der Unterricht „insbesondere Kenntnisse und Einsichten vermitteln“ (ebd.) und „die Bereitschaft wecken und stärken, für ihre Verwirklichung einzutreten“ (ebd., S. 4). Ein breiteres Verständnis deutet sich an, wenn es heißt, Schüler:innen müssten „die Achtung des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben“ (ebd., S. 5) sowie ihnen sei „Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Rechte zu formulieren und wahrzunehmen und das Schulleben verantwortlich mitzugestalten“ (KMK 2018a, S. 5).

Die Idee der Bildung *durch* Menschenrechte verweist auf die Rechte *in* der Erziehung. Die Einführung kindlicher Rechte im deutschen Recht war ein langwieriger Prozess. Grundrechte galten an Schulen erst ab 1973 durch Abschaffung des „besonderen Gewaltverhältnisses“. Ein Meilenstein stellt die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) dar, in der Kinder 1989 erstmals als Rechtssubjekte anerkannt wurden. Die KRK enthält Rechte auf Partizipation, Versorgung, Bildung, Nichtdiskriminierung und Schutz. Leitprinzip ist das Kindeswohl, das „vorrangig zu berücksichtigen ist“ (Art. 3). Seit den 1990er Jahren wurden Kinderrechte in Deutschland gestärkt, u. a. im Jahr 2000 durch das Recht auf gewaltfreie Erziehung (§ 1631 BGB) sowie 1991 durch Einführung von Partizipations- und Beschwerderechten im SGB VIII, die 2012 und 2021 ausgeweitet wurden. An Schulen sind diese Aspekte erst zum Teil umgesetzt (vgl. Maywald 2019), allerdings werden die demokratische Beteiligung und der Kinderschutz heute auch in der Bildungspolitik gefordert.

3.2 Schule als „gelebte Demokratie“?

In allen Bundesländern wird der Schule der Auftrag zugewiesen, zur Demokratie zu erziehen. Dazu sollen Schüler:innen u. a. an der Gestaltung der Schule beteiligt werden. Nach dem Schulgesetz in Rheinland-Pfalz werden sie „in die Entscheidungsfindung über die Gestaltung des Unterrichts, des außerunterrichtlichen Bereichs und der schulischen Gemeinschaft eingebunden“ (§ 3). Die genaue Art der Einbindung bleibt offen, die Mitwirkung soll sich jedoch auch auf Entscheidungen über den Unterricht beziehen.

Das BLK-Programm² „Demokratie lernen und leben“, an dem 175 Schulen von 2002 bis 2007 beteiligt waren, hat die vernachlässigte Aufgabe der Demokratiebildung wieder aufgegriffen (vgl. Edelstein 2010). Mit Bezug auf John Dewey wird die Demokratiebildung als Kernaufgabe der Schule angesehen und die Bedeutung des Erfahrungslernens betont. Während erfahrungsorientierte Ansätze im angelsächsischen Raum seit langem in der Schule verankert sind (vgl. Sliwka 2008, S. 35–50), dominiert in Deutschland bislang die Wissensvermittlung, die Bildung *über* Demokratie. In einem Beschluss im Jahr 2018 hat die KMK dieses Feld breiter gefasst und die Schule als „demokratischen Erfahrungsraum“ (KMK 2018b, S. 3) konzipiert: „Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein“ (ebd., S. 4). Gefordert wird eine „demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (ebd.), was durch Ansätze wie Klassenrat und Service Learning, inhaltliche Bezüge in allen Fächern, demokratische Gremien, die „Verankerung einer Anerkennungs-, Beteiligungs- und Feedback-Kultur“ (ebd., S. 10) und die Integration der Demokratiebildung in die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte erreicht werden soll. Programmatisch werden hier viele Konzepte der Demokratiepädagogik übernommen.

Dewey zufolge sollen Schulen Orte des „Gemeinschaftslebens“ (1916/2000, S. 457) sein, die in enger Beziehung zum Leben stehen und alle sozialen Gruppen umfassen. Die Aufgabe der Lehrenden sei es, eine Lernumwelt zu gestalten, die „zum Denken anregt“ (ebd., S. 213) und Erfahrungen der Selbsttätigkeit und gemeinsamen Problemlösung ermöglicht. Lehrkräfte sollen keine Wissenslieferanten, sondern Lernbegleiter sein (vgl. Bohnsack 2005, S. 95–112). Demokratie ist hier das Ideal einer egalitären Lebensform, die eine umfassende Kooperation gewährleistet. Demokratische Bildung *sensu* Dewey erfordert eine *kooperative Lernkultur* im Unterricht, die *Öffnung* der Schule zum sozialen Umfeld sowie ein *Gesamtschulsystem*, das die Begegnung aller sozialen Gruppen ermöglicht (vgl. Weyers 2014, S. 261 f.). Dewey vernachlässigt jedoch Formen der Mitbestimmung, die zumeist als Kern der schulischen Partizipation gelten. Diese reichen von der Vertretung in Schulgremien über Kinderkonferenz und Schüler:innenparlament bis zum Klassenrat und zur Just Community, die auch Konfliktregelungen beinhalten.

Evaluationen solcher Modelle zeigen positive Auswirkungen auf die Moralentwicklung, die Selbstwirksamkeit und das soziale Engagement, aber auch Ambivalenzen. Wocken (2017, S. 144) betont, dass Mitbestimmung und Konfliktbearbeitung auszubalancieren sind. Wenn kindliche Konflikte und Regelverstöße im Mittelpunkt des Klassenrats stehen, gefährdet dies die demokratische Idee. In einem Just Community-Projekt wurde zwar die Kompetenz der Lehrkräfte

2 Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) war von 1970–2007 das Gremium zur Koordination von Fragen des Bildungswesens und der Forschung zwischen Bund und Ländern.

gestärkt, bei Schüler:innen zeigte sich jedoch keine Veränderung. Oser (2014) führt dies auf die mangelnde Umsetzung des Modells und die erhöhte Sensibilität der Schüler:innen zurück, denen die Bedeutung von Partizipation bewusster geworden sei, was dazu führte, dass sie die Ernsthaftigkeit der Angebote bezweifelten. In vielen Studien wird deutlich, dass schulische Hierarchien und Routinen demokratische Prozesse limitieren. Wird diese Struktur nicht reflektiert, nimmt Partizipation häufig pseudodemokratische Formen an: Sie wird u. a. vorge täuscht, verordnet oder mit Kontrollauflagen verknüpft (Helsper et al. 2001). Im BLK-Programm zeigten sich Diskrepanzen zwischen der *gewünschten* und der *realen* Beteiligung von Schüler:innen (vgl. Abs/Roczen/Klieme 2007). Gerade im Unterricht scheint es häufig nur eine „Scheinpartizipation ohne wirkliches Mitbestimmungsrecht“ (Schmidt 2001, S. 30) zu geben.

3.3 Menschenrechte, Demokratie und Erziehung: ein ambivalentes Verhältnis

Das Verhältnis der Schule zu den Menschenrechten und zur Demokratie ist ambivalent. Diese gelten gemäß der Schulgesetze, Bildungspläne und KMK-Beschlüsse zwar als Leitziele der Bildung, demokratische Partizipation ist in der Schule – gar als „gelebte Demokratie“ und „demokratischer Erfahrungsraum“ – jedoch sehr voraussetzungsreich, wie die referierten Befunde zeigen. Sie steht in einem Spannungsverhältnis zu strukturellen Bedingungen des Bildungssystems, zu Handlungsorientierungen und -routinen vieler Lehrkräfte und zur Struktur der Erziehung, die auf Gleichheit und Selbstbestimmung zielt, aber immer auch ein Verhältnis der Ungleichheit und Fremdbestimmung darstellt. Auf diese Paradoxie verweist Kants (1803/1968, S. 711) Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Auch die Menschenrechte stellen für erzieherische Kontexte zum Teil widersprüchliche Bezugspunkte dar. Die kindlichen Freiheits- und Partizipationsrechte kennzeichnen den Subjektstatus von Kindern, werden aber durch die paternalistisch strukturierten Rechte *auf* Erziehung, Fürsorge und Schutz begrenzt: Vorrangig ist in der KRK die Orientierung am *Kindeswohl*, nicht am *Kindeswillen* (vgl. Weyers 2023, S. 471). So wird die Umsetzung des Rechts auf Partizipation in Art. 12 an die Fähigkeit und die Reife des Kindes gebunden, über die Erwachsene entscheiden. Die meisten Rechte der Konvention betreffen den Schutz und die Versorgung des Kindes, folgen also der „Logik der Fürsorge“ (Behrends 2017, S. 29), nicht der Logik der Autonomie. Rechtlich sind Erwachsene zu stellvertretendem Handeln zum Wohl des Kindes nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet (vgl. Wapler 2017, S. 19).

Bereits in der theoretischen Grundlegung demokratischer Bildung und Erziehung zeigen sich unterschiedliche Akzentsetzungen, die nicht immer bruchlos

miteinander vereinbar sind. Die pädagogische Argumentation nimmt primär auf Bildung und Lernen Bezug, während die menschenrechtliche Begründung auf die prinzipielle Achtung aller Menschen rekurriert.

In der bildungstheoretischen Begründung gelten Erfahrungen demokratischer Partizipation als Bedingung für Bildungsprozesse und den Aufbau demokratischer Kompetenzen. Maßgeblich ist Deweys Idee der Demokratie als „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (1916/2000, S. 121). In diesem Sinne fordert Wolfgang Edelstein: „Die junge Generation (muss) die Kompetenzen erwerben, die für ein Leben in der Demokratie, für die Gestaltung demokratischer Verhältnisse erforderlich sind. Wir müssen Demokratie lernen. Dies ist eine lebenswichtige Aufgabe der Schulen“ (2010, S. 66). Wie Dewey betont er die Bedeutung des *Erfahrungslernens* durch Kooperation, Engagement und Mitbestimmung sowie der Reflexion der Erfahrungen. Demokratische Partizipation ist hier das zentrale Medium der Demokratiebildung.

Aus menschenrechtlicher Perspektive haben Kinder Ansprüche auf Partizipation qua ihres Menschseins unabhängig von Bildungszielen. Janusz Korczak (1929/1999a; 1929/1999b) sieht die Rechte von Kindern in der Achtung ihrer Würde als wertvolle und gleichwertige Menschen begründet, woraus er Rechte auf Fürsorge, Schutz, Handlungsfreiräume und Mitsprache an allen ihren Angelegenheiten ableitet (vgl. Weyers 2022a). Diese Rechte setzt er in zwei Kinderheimen u. a. mit vielen Möglichkeiten zur Partizipation umfassend um. Von den drei Dimensionen der Demokratie- und Menschenrechtsbildung – Bildung *über*, *für* und *durch* Demokratie/Menschenrechte – kommt hier der dritten Dimension eindeutig der Vorrang zu. Die Rechte des Kindes werden allen Bildungszielen vorgeordnet, sie werden nicht gelehrt, sondern sollen im Alltag gelebt und erfahren werden.

Korczak postuliert unveräußerliche Kinderrechte, sieht jedoch die Paradoxie von Selbst- und Fremdbestimmung in der Erziehung. Zu Unrecht wird er u. a. von Liebel (2020, S. 150) für die Ablehnung jedes paternalistischen Handelns in Anspruch genommen. Korczak handelt vormundschäftlich und kritisiert jene, die nicht wissen wollen, „daß sich aus der Erziehung die tragische Kollision des unausführbaren, unerfahrenen Wünschens mit dem aus Erfahrung verhängten Verbot nicht ausklammern läßt“ (1929/1999a, S. 52), und auch nicht „der noch tragischere Zusammenprall zweier Wünsche, zweier Rechte“ (ebd.).

Hier zeigt sich das Kernproblem demokratischer Erziehung: Sie bedarf eines professionellen Umgangs mit dem konstitutiven Spannungsverhältnis zwischen der egalitären Partizipation *von* Kindern und der Verantwortungsübernahme *für* Kinder. Diese haben ein Recht auf Beteiligung und benötigen Erfahrungen der Selbsttätigkeit, Mitsprache und Selbstwirksamkeit für ihre Entwicklung. Kinder bedürfen aber auch „förderlicher Rahmenbedingungen“ (Liegle 2013, S. 148) und einfühlsamer Strukturierungen, damit sie kompetent partizipieren können.

Und bisweilen müssen Erziehende zum Wohl des Kindes in seine Autonomie eingreifen. Den Kindeswillen zum Hauptkriterium zu machen, impliziert dagegen, Kindern Mündigkeit und volle Verantwortung für ihr Tun zuzuschreiben und die eigene Verantwortung abzuwehren.³

4 Schutzkonzepte: Achtung, Schutz und Partizipation

Der Kinderschutz stellt eine Kernaufgabe pädagogischer Organisationen dar, die oftmals vernachlässigt wird. Dies belegen die zahlreichen Fälle physischer und sexueller Gewalt in Heimen und Internaten in den 1950er bis 90er Jahren. Aber auch Regelschulen sind für viele Schüler:innen keine sicheren Orte und keine Orte des Wohlbefindens, wie Befunde zeigen. So ist Schubarth zufolge das Mobbingausmaß bei 13–15-Jährigen in Deutschland im internationalen Vergleich sehr hoch: „Über 20 % der Schülerschaft beteiligen sich mindestens mehrmals pro Monat als Täter an Mobbingaktivitäten“ (2020, S. 100). Und nach dem Deutschen Schulbarometer 2024 nimmt die Hälfte der Lehrkräfte eine hohe Gewaltbelastung an Schulen wahr.⁴

Zum Schutz vor Gewalt und Machtmissbrauch wird u. a. eine demokratisierte Organisationskultur gefordert, so bspw. von Ley und Ziegler (2012, S. 276) und in den Stellungnahmen von Fachverbänden (vgl. Deutscher Verein 2012; DGfE 2011). Zu beachten ist hierbei, dass Kinderrechte in Einrichtungen nicht nur unzureichend verankert oder umgesetzt werden können, sondern dass auch die gelebte Praxis höchst widersprüchlich sein kann. So gab es an der Odenwaldschule eine umfassende Verankerung *und* Umsetzung von Mitbestimmungsrechten, aber dennoch über 20 Jahre lang massive sexuelle Übergriffe durch Lehrkräfte. Neben der „Vorderbühne“ existierte eine „Hinterbühne“, auf der andere Regeln herrschten und ein ganz anderes „Stück aufgeführt“ wurde (vgl. Weyers 2022b, S. 103–115). Auch Mobbing und sexualisierte Peergewalt (vgl. Maschke 2020) finden vor allem auf der Hinterbühne statt. Daher ist es notwendig, eine Schulkultur zu etablieren, in der über Gewalt aufgeklärt wird, in der erlittene Gewalt

3 Mündigkeit wird bereits Vorschulkindern zugesprochen: Das Kind sei als „selbstbestimmtes Subjekt“, „Akteur seiner eigenen Entwicklung“ und „mündige Person“ (Hansen/Knauer/Stutzenhecker 2015, S. 22) zu verstehen. Der Begriff ist hier Ausdruck der Haltung, Kinder als gleichwertig zu achten und ihren Willen, ihre Fähigkeiten und Sichtweisen zu berücksichtigen. Versteht man aber schon Kleinkinder als *mündig* oder *autonom*, werden die Begriffe quasi als Naturtatsache konzipiert und ihres Sinns entleert. An die Stelle des traditionellen Bildes des *unmündigen* Kindes, das an seinen Angelegenheiten nicht beteiligt werden muss, tritt das idealisierte Bild des *mündigen* Kindes, das seine Angelegenheiten selbst regeln kann (vgl. Weyers 2023, S. 473 f.).

4 Siehe: www.bosch-stiftung.de/de/stories/jede-zweite-lehrkraft-beobachtet-gewalt-der-eigenen-schule (Abfrage: 26.04.2024).

artikuliert werden kann, in der sie nicht beschwiegen, sondern gehört wird, und in der Betroffene unterstützt werden – all dies war an der Odenwaldschule nicht der Fall.

Die sexuelle Gewalt an Schutzbefohlenen in pädagogischen Organisationen wurde in Politik, Öffentlichkeit und Erziehungswissenschaft erst ab 2010 ernsthaft zur Kenntnis genommen. In diesem Zusammenhang wurden das Amt der:des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauches (UBSKM) geschaffen, ein „Runder Tisch“ eingerichtet und das Thema Schutzkonzepte auf die Agenda gesetzt (vgl. UBSKM 2013). Dieses Konzept Schutzkonzepte nehmen den organisationalen Rahmen und die Kultur einer Organisation in den Blick, die für die Gewaltprävention, den Umgang mit Verdachtsfällen und die Unterstützung Betroffener zentral sind. Die Entwicklung bzw. Implementierung von Schutzkonzepten bildet auch einen „Schwerpunkt aktueller erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (Kleinau/Tervooren 2024, S. 11). Als Leitziel gilt die Etablierung einer „Kultur der Achtsamkeit“ (Oppermann et al. 2018, S. 41) – hier zeigen sich Parallelen zu Korczaks Pädagogik der Achtung. Um Missachtung und Gewalt zu verhindern, forderte er die konstitutionelle Verankerung und praktische Umsetzung von Kinderrechten. Sie sollten in Erziehung und Gesellschaft garantiert, gelebt und somit erfahren werden. Von Korczak lässt sich lernen, dass die pädagogische *Kernaufgabe* die Etablierung von Organisationen als sichere und wertschätzende Orte darstellt – solche Orte sind zugleich auch eine Ermöglichungsbedingung für Lern- und Bildungsprozesse. Diese Position wird empirisch gestützt: Stein folgert aus Studien, dass inhaltliche Ansätze für den Aufbau von Wertorientierungen wenig effektiv sind: „Werterziehungsansätze greifen nur dann, wenn sie in ein Klima der gegenseitigen sozialen Achtung eingebettet sind“ (2009, S. 564).

Schutzkonzepte richten sich auf die Strukturen und Praktiken von Organisationen mit dem Ziel, die individuellen Rechte aller Beteiligten zu gewährleisten. Anders als der Begriff *Schutzkonzepte* und deren Entstehungskontext es nahelegen, zielen sie nicht nur auf den Schutz Heranwachsender vor (sexueller) Gewalt, sondern auch auf ihre individuelle Entfaltung und aktive Partizipation (vgl. Oppermann et al. 2018, S. 31 f.). Pädagogische Organisationen als sichere Orte sollen Wohlbefinden, Selbsttätigkeit und Lernen ermöglichen, zugleich sollen Schutzkonzepte unter Beteiligung aller Mitglieder der Organisation entwickelt werden. Damit liegen ihnen zentrale menschenrechtliche und demokratische Prinzipien zugrunde.

Schutzkonzepte werden nicht nur in Politik, Praxis und Wissenschaft diskutiert, sondern sind inzwischen auch gesetzlich verankert. Seit 2021 müssen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe „die Entwicklung, Anwendung und Überprüfung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt, geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung

gewährleistet werden“ (§ 45, 2, 4 SGB VIII). Die Implementierung von Schutzkonzepten erfordert eine kontinuierliche Organisationsentwicklung. Mit den Verfahren der Beteiligung und der internen wie externen Beschwerde werden wichtige Elemente von Schutzkonzepten im Gesetz genannt. Weitere Bestandteile sind die Verankerung im Leitbild der Organisation, die zentrale Funktion der Leitung, die Risikoanalyse, die Erarbeitung von Rechten und von Verhaltensregeln des Zusammenlebens sowie von Verfahrensregeln bei Verdachtsfällen; zudem Fortbildungen, eine externe Prozessbegleitung und die kontinuierliche Evaluation (vgl. KMK 2023; Oppermann et al. 2018; UBSKM 2013).

Zwischen 2021 und 2024 wurden Schutzkonzepte in sieben Bundesländern auch für Schulen verpflichtend gemacht (Stand: Juli 2024⁵). Im März 2023 hat die KMK die „Entwicklung von wirksamen Schutzkonzepten“ (KMK 2023, S. 13) für alle Schulen gefordert und in einem Leitfaden aller 16 Länder detaillierte Vorschläge für die Umsetzung und Prozessgestaltung gemacht, die alle genannten Punkte aufgreifen. Zwar richtet sich der Leitfaden primär auf den Schutz vor sexueller Gewalt, es heißt jedoch: „Schule muss ein sicherer Ort sein, an dem alle ohne Angst und Furcht leben, arbeiten und lernen können“ (ebd.). Hervorgehoben wird die Pflicht der Schule, den „Schutz der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen sicherzustellen. Dieser Auftrag umfasst alle Facetten des psychischen wie physischen Wohlergehens“ (ebd., S. 4). Nicht nur Gewalt *in* der Schule soll verhindert werden, sondern auch Schüler:innen, die „andernorts Übergriffe erleiden“, sollten „in der Schule kompetente, verstehende und helfende Ansprechpersonen finden“ (ebd., S. 13). Schulen zu einem sicheren Ort zu machen, wird folgerichtig als „fundamentale Aufgabe der Schulentwicklung“ (ebd., S. 5) bezeichnet.

5 Diskussion und Ausblick

Pädagogische Organisationen müssen sichere Orte sein, an denen die Achtung aller Kinder garantiert wird. Dies umfasst ihren Schutz und ihre Beteiligung ebenso wie die bestmögliche Förderung ihrer Entwicklung. Ganz im Sinne Korczaks und der KRK wird die Schule im Leitfaden der KMK nicht nur als Ort der fachlichen Wissens- und Kompetenzvermittlung konzipiert, sondern auch als Ort, an dem allen Fachkräften eine umfassende Verantwortung für den Schutz sowie für die Entwicklung, Förderung und Begleitung der Schüler:innen zukommt. Diese Aufgabe soll, wie zitiert, „alle Facetten des psychischen wie physischen Wohlergehens“ (ebd., S. 4) umfassen und geht damit weit über den Unterricht hinaus.

5 In Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und Schleswig-Holstein. In Rheinland-Pfalz ist ein Gesetz in Vorbereitung.

Allerdings stellen sich große Herausforderungen bei der Einführung und Umsetzung von Schutzkonzepten. Die KMK spricht von einem „kontinuierlichen Schulentwicklungsprozess“, dem „unterstützende Strukturen zur Verfügung gestellt werden müssen“ (ebd., S. 13). Was für unterstützende Strukturen dies sein sollen, bleibt unklar. Es ist fraglich, ob die Schule für diese Herausforderungen gut aufgestellt ist. Das betrifft zum einen die Art der Qualifizierung, denn die Lehrkräfte wurden und werden in Studium und Referendariat nur unzureichend, wenn überhaupt, auf diese Aufgabe vorbereitet. Das betrifft zum anderen die Strukturen und Schwerpunkte der Schule: Die überwiegende Ausrichtung auf Fachunterricht, Prüfungen und Benotung produziert selbst einen Teil des Problems und lässt oftmals wenig Raum für die Entwicklung eines Gemeinsinns und die Begleitung einzelner Schüler:innen. Die Konzepte der KMK verlangen eine andere Qualifizierung, eine Aufwertung der sozialpädagogischen Arbeit und die Bereitstellung von personellen und finanziellen Ressourcen, damit die Schule zu einem „Kompetenzort“ (ebd.) werden kann, in dem Schüler:innen „kompetente, verstehende und helfende Ansprechpersonen finden“ (ebd.).

Eine noch größere Herausforderung stellt die demokratische Schulentwicklung dar. Die neue bildungspolitische Programmatik ändert nichts an den strukturellen Bedingungen. Die Schule wird in hohem Maße durch Merkmale wie Schulpflicht, Hierarchie, Curricula, Notengebung, Selektion etc. strukturiert, die sich demokratischen Aushandlungen entziehen. Die Rede von der Schule als „gelebte Demokratie“ ist angesichts dieser Bedingungen kaum einlösbar und ohne strukturelle Reformen fragwürdig. Demokratische Partizipation ist in Teilen möglich, bedarf aber günstiger Rahmenbedingungen und eines hohen Engagements der Lehrkräfte.⁶ Da es sich in der Schule immer um eine „Partizipation unter Ungleichen“ (Reichenbach 2006, S. 52) handelt, sind die Möglichkeiten und die Grenzen demokratischer Beteiligung immer wieder zu reflektieren und transparent zu machen. Mitbestimmung wird zur Karikatur, bleibt sie auf Unwichtiges begrenzt; sie wird zur Illusion, wenn suggeriert wird, es könne fast alles demokratisch entschieden werden.

Die Schaffung sicherer und achtsamer Orte sowie die Menschenrechts- und Demokratiebildung sind Querschnittsaufgaben der Schule und zentrale Aufgaben der ethischen Bildung. Da diese auf die Förderung ethischer und demokratischer Urteils- und Handlungsfähigkeit zielt, bedarf sie offener und wertschätzender Diskurse, in denen Dissens respektiert wird, in denen aber auch gute Gründe zählen. Zu vermeiden ist die für die Schule typische Gefahr, dass ethische Diskurse paternalistisch überformt und in eine „Bewertung im Schema von gut und schlecht“ (Luhmann 2002, S. 64) überführt werden, womit das Autonomieversprechen konterkariert wird. Ethische und menschenrechtliche Bildung sollte

6 Dies zeigen bspw. Befunde zur Bielefelder Laborschule (vgl. Hahn et al. 2015; Schmid/Watermann 2018, S. 1148 f.).

zudem relevante Probleme der Schule wie Mobbing aufgreifen. Denn welche Bedeutung hat die Reflexion ethischer Fragen, wenn sie nicht auch auf die eigene Situation, sofern moralische Prinzipien und individuelle Rechte verletzt werden, angewandt wird? Schüler:innen lernen dann vermutlich, dass Ethik mit dem eigenen Leben nichts zu tun hat.

Es bleibt abzuwarten, ob die bildungspolitischen Impulse auch zu strukturellen Reformen führen, welche die Schule in die Lage versetzen, sich zu einem „demokratischen Erfahrungsraum“ (KMK 2018b, S. 3) mit einer „achtsamen und respektvollen Schulkultur“ (KMK 2023, S. 7) weiterzuentwickeln.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Roczen, Nina/Klieme, Eckhard (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK Programms „Demokratie lernen und leben“. Frankfurt am Main: DIPF.
- Behrends, Teresa (2017): Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–36.
- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 4, S. 481–496.
- Bohnsack, Fritz (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim: Beltz.
- Brumlik, Micha (2004): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. 2. Auflage. Berlin: Philo.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen. https://www.deutscher-verein.de/fileadmin/user_upload/dv/pdfs/Empfehlungen_Stellungnahmen/2012/DV-39-11.pdf (Abfrage: 30.09.2021).
- Dewey, John (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- DGfE (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011.04_Kurzstellungnahme_Sexualisierte_Gewalt_päd_Institut.pdf. (Abfrage: 02.05.2011).
- Edelstein, Wolfgang (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 1. Opladen und Toronto: Budrich, S. 65–78.
- Giesinger, Johannes (2019): Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 65, H. 2, S. 250–265.
- Hahn, Stefan/Asdonk, Jupp/Pauli, Dominik/Zenke, Christian T. (Hrsg.) (2015): Differenz erleben, Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (2015): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: das netz.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur. Opladen: Leske + Budrich.
- Höffe, Otfried (1997): Ethik. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der Ethik. 5. Auflage. München: Beck, S. 66–67.
- Kant, Immanuel (1803/1968): Über Pädagogik. In: Werke in zehn Bänden, Band 10. Darmstadt: WBG, S. 691–761.
- Klages, Helmut (1998): Wertewandel und Moralität. In: Günther Lüschen (Hrsg.): Das Moralische in der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 107–125.

- Kleinau, Elke/Tervooren, Anja (2024): Aufarbeitung des Umgangs mit sexueller bzw. sexualisierter Gewalt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE. Konsequenzen, Desiderata und Ausblicke. Einleitung. In: *Erziehungswissenschaft* 35, H. 68, S. 7–14.
- KMK (2000): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Bonn: KMK.
- KMK (2018a): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn: KMK.
- KMK (2018b): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn: KMK.
- KMK (2023): Kinderschutz in der Schule. Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen. Bonn: KMK.
- Korczak, Janusz (1929/1999a): Wie lieb man ein Kind. 2. Auflage. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Band 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 7–315.
- Korczak, Janusz (1929/1999b): Das Recht des Kindes auf Achtung. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Band 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 383–413.
- Lenhart, Volker (2006): *Pädagogik der Menschenrechte*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Ley, Thomas/Ziegler, Holger (2012): Rollendiffusion und sexueller Missbrauch. Organisations- und professionstheoretische Perspektiven. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 264–280.
- Liebel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim: Beltz.
- Liegle, Ludwig (2013): *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: *Erziehungswissenschaft* 26, H. 51, S. 17–24.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maschke, Sabine (2020): Sexualisierte Gewalt Peer-to-Peer. Reflexionen über die Bedeutung der Peers aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): *Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–101.
- Maywald, Jörg (2019): Menschenrechte für Kinder. 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – ein Blick zurück nach vorn. In: *Zeitschrift für Menschenrechte* 13, H. 2, S. 115–131.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Oppermann, Carolin/Winter, Veronika/Harder, Claudia/Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2018): *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen*. Weinheim: Beltz.
- Oser, Fritz (2014): Toward a theory of the just community approach. Effects of collective moral, civic and social education. In: Nucci, Larry/Narvaez, Darcia/Krettenauer, Tobias (Hrsg.): *Handbook of moral and character education*. 2. Auflage. New York: Routledge, S. 198–222.
- Prange, Klaus (2010): *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 39–61.
- Rosa, Hartmut (1998): *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schmid, Christine/Watermann, Rainer (2018): Demokratische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1133–1153.
- Schmidt, Ralf (2001): Partizipation in Schule und Unterricht. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* Nr. 44/2001, S. 24–30.
- Schubarth, Wilfried (2020): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sliwka, Anne (2008): *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Stein, Margit (2009): Werterziehungsansätze an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang mit strukturellen Schulbedingungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 4, S. 562–579.
- Taylor, Charles (1989/1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- UBSKM (2013): Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch. Befragungen zum Umsetzungsstand der Empfehlungen des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch“. Bericht mit Praxisbeispielen zum Monitoring 2012–2013. beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/18122013_UBSKM-Bericht-2013_final.pdf (Abfrage: 12.07.2024).
- UNESCO (2019): Right to Education Handbook. Paris: Unesco.
- Wapler, Friederike (2017): Das Kindeswohl: individuelle Rechtsverwirklichung im sozialen Kontext. Rechtliche und rechtsethische Betrachtungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Sutterlüty, Ferdinand/Flick, Sabine (Hrsg.): Der Streit ums Kindeswohl. Weinheim: Beltz, S. 14–51.
- Weyers, Stefan (2014): Demokratie als Ziel und Mittel der Erziehung? Paradoxien, Perspektiven und Grenzen demokratischer Erziehung. In: Garz, Detlef/Zizek, Boris (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Ansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–286.
- Weyers, Stefan (2019): Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 71–93.
- Weyers, Stefan (2022a): Zwischen Schutz und Partizipation, Achtung und Eugenik. Historische Konzeptionen kindlicher Rechte bei Kate Wiggin, Ellen Key, Eglantyne Jebb und Janusz Korczak. In: Zeitschrift für Menschenrechte 16, H. 1, S. 28–48.
- Weyers, Stefan (2022b): Demokratie und sexuelle Gewalt? Gefährdungen und Grenzen demokratischer Erziehung am Beispiel der Odenwaldschule. In: Fuhrmann, Laura/Akbaba, Yalız (Hrsg.): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–119.
- Weyers, Stefan (2023): Freiheit ohne Fremdbestimmung? Mündigkeit von Anfang an? Das Unbehagen an der Erziehung in Diskursen über Bildung, Partizipation und Kinderrechte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 99, H. 4, S. 462–480.
- Weyers, Stefan (2025): Werte, Identität und Gesellschaft. Über Bedingungen und Ambivalenzen der „Wertebildung“ im Anschluss an Charles Taylor. In: Dietz, Dennis/Kuhn, Melanie/Schlette, Magnus/Weilert, A. Katarina (Hrsg.): Wertebildung in der Schule. Tübingen: Mohr Siebeck (im Druck).
- Wocken, Hans (2017): Demokratie lernen und leben im Klassenrat. Der Klassenrat als Manifestation von Kinderrechten. In: Kruschel, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–160.

Differenz und Teilhabe

Die Befragung schulischer Teilhabeordnungen als Ausgangspunkt einer ethischen Praxis

Jens Geldner-Belli, Melanie Kuhn

1 Einleitung

Teilhabe kann wohl als einer der zentralsten normativen Bezugspunkte pädagogischen Nachdenkens und Handelns gelten. Er wirft in schulischen (und anderen) Kontexten Gerechtigkeits- und Benachteiligungsfragen auf. So lässt sich z. B. fragen, für welche Schüler:innengruppen eine gerechte Teilhabe an Bildungsangeboten erschwert ist? Darüber hinaus evoziert Teilhabe wie kaum ein anderer pädagogischer Anspruch Fragen der Professionalität von Lehrkräften, die nicht selten für noch nicht eingelöste Teilhabeversprechen verantwortlich gemacht werden. Anliegen dieses Beitrags ist, den stets positiv konnotierten und in dieser Bedeutung normativ verwendeten Teilhabebegriff in seiner Komplexität und den hiermit verbundenen Ambivalenzen in den Blick zu nehmen. Wir zeigen, dass der Teilhabebegriff pädagogisches Denken und Handeln mit Herausforderungen konfrontiert, die letztlich nach ethischen Antworten oder einer ethischen Praxis verlangen. Als eine Variante einer solchen ethischen Praxis schlagen wir vor, schulische Teilhabeordnungen gemeinsam mit Schüler:innen zu befragen.

Hierfür werden wir zunächst in die erziehungswissenschaftlichen Kontroversen um den Teilhabebegriff einführen. Wie eingangs mit der Frage, *welche* Schüler:innengruppen eigentlich wie teilhaben können und welche eigentlich benachteiligt sind, bereits angedeutet wurde, sind Teilhabefragen eng mit dem Thema Differenz verbunden. Deshalb werden wir dabei auch das Verhältnis von Teilhabe und Differenz klären (2). An Fallbeispielen zeigen wir dann – ausgehend von einer schließungstheoretischen Sensibilisierungsfolie –, dass Teilhabeansprüche und damit verbundene Konflikte um Verteilung auch Ausschlüsse produzieren und Ambivalenzen mit sich führen (3). Wir veranschaulichen, dass diese nicht mit einer vermeintlich unzureichenden Professionalität von Lehrkräften zu erklären, sondern dem Konzept der Teilhabe selbst *inhärent* sind. Davon ausgehend plädieren wir in einer kritischen Würdigung des Konzepts der „reflexiven Professionalität“ dafür, den Fokus einer Auseinandersetzung mit Teilhabefragen über das Handeln von Lehrkräften hinaus auszuweiten. Wir werden hierfür im dritten Teil am Beispiel eines Projektes ausloten, wie man gemeinsam mit Schüler:innen im Sinne einer ethischen Praxis an Fragen von Differenz und Teilhabe arbeiten könnte (4). Dabei zeigen wir ausblickend, wie auch eine solche

Arbeit gerade in einem schulischen Setting, das strukturell nur begrenzt auf die Freiwilligkeit einer Teilnahme an seinen Angeboten setzen kann, notwendig problematisch bleiben muss (5).

2 Teilhabe als umstrittener normativer Bezugspunkt der Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Teilhabe kann als weithin akzeptierter und selten hinterfragter *normativer Bezugspunkt* von pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Disziplin gelten (vgl. Miethe/Tervooren/Ricken 2017). Sie zeigt sich dabei als ein doppeltes demokratisches Versprechen: Es geht um Teilhabe *an* Bildung – ein Versprechen, das sich z. B. in den Menschenrechten als Recht auf Bildung niedergeschlagen hat (vgl. Weyers 2019). Die Teilhabe an Bildung gilt also als ein Wert an sich. Und zugleich geht es um die Vorstellung, dass eine Teilhabe an der Gesellschaft erst *durch* Bildung möglich ist. Nur wer gebildet ist, so fassen Miethe und Tervooren die Teilhabedebatte zusammen, „sei in der Lage, den Anforderungen moderner Lebensverhältnisse Rechnung zu tragen. Wenn aber Bildung auf (soziale) Teilhabe zielt, dann ist auch Teilhabe an Bildung selbst unverzichtbar und ein systemisches Erfordernis – bedeutete doch der Ausschluss aus Bildung unweigerlich den Ausschluss aus der Gesellschaft“ (Miethe/Tervooren 2017, S. 2).

Es ist gerade dieser doppelte Zusammenhang von Bildung und Teilhabe – also dass nicht nur gewährleistet sein soll, dass alle Kinder und Jugendliche an Bildung teilhaben, sondern dass zugleich auch die adressierten Kinder und Jugendliche über Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt werden sollen – sowie die damit verbundene Unschärfe, der das Teilhabekonzept hoch attraktiv für bildungspolitische Reformbestrebungen, Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis macht (vgl. Thon/Mai 2017, S. 274).

Festhalten lässt sich bezüglich dieser Teilhabedebatten erstens, dass Teilhabe durchgehend *positiv* aufgerufen wird und insofern als etwas Wünschens- oder Erstrebenswertes entworfen wird. Teilhabeforderungen zeigen sich zweitens stets mit *Optimierungsbestrebungen* verbunden: Teilhabe soll immer erhöht, gestärkt oder verbessert werden. Die Debatten um Teilhabe verbinden sich drittens stets aufs Engste mit Fragen der *Differenz*. Bei Differenzkategorien wie race, class, gender oder dis/ability handelt es sich in der hier eingenommenen konstruktivistischen Perspektive um sozial hergestellte, aber ungemein wirkmächtige Resultate von Unterscheidungspraktiken. Diese fungieren als Strukturgeber sozialer Ungleichheit und strukturieren den Zugang zu und das Verfügen über gesellschaftlich relevante Güter wie beispielsweise Bildungszertifikate, Einkommen, Gesundheit, aber auch gesellschaftliches Prestige – und damit eben Möglichkeiten der Teilhabe – ungleich (Hormel 2017; Merl/Mohseni/Mai 2018). Ein Nachdenken über Teilhabegerechtigkeit wirft also die Frage auf, *welche* gesellschaftlichen Gruppen *wie* an

was teilhaben können. Das Versprechen auf gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung ist dabei historisch und in Bezug auf bestimmte soziale Gruppen durchaus in Erfüllung gegangen. Das berühmte „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ war in Zeiten der Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahre ein viel bemühtes Beispiel für eine eingeschränkte Teilhabe an Bildung, ist aber eben schon lange kein Sorgenkind mehr. Und in gewisser Weise hat dies auch zu einer Verfestigung der Überzeugung geführt, Bildung könne als zentraler Schlüssel für den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe gelten (vgl. Solga 2009, S. 63).

Zweifel daran nähren allerdings Studien zu sozialer Ungleichheit, die auf das Problem hinweisen, dass bestimmten sozialen Gruppen – Schüler:innen aus sozioökonomisch marginalisierten Familien (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024; Betz/Bischoff/de Moll 2020), Schüler:innen, die als migrantisch gelesen werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024; Gomolla/Radtke 2009), Schüler:innen mit Beeinträchtigungen (Powell 2007) – der Zugang zu Bildung und damit eben auch der gesellschaftlichen Teilhabe systematisch erschwert ist. Mit Blick auf das Bildungssystem, so lässt sich im Anschluss an diese Studien zusammenfassen, ist es gerade das *Zusammenwirken* unterschiedlicher Phänomene, die einen Beitrag zu sozial ungleich verteilten Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe leisten: Das ist z. B. die Bevorzugung eines bestimmten Verständnisses von Bildung, das mittelschichtorientiert ist und bestimmte nationale Zugehörigkeiten sowie sprachliche, kognitive und körperliche Fähigkeiten privilegiert; es ist die spezifische Organisation von Bildungsangeboten, wie etwa die Mehrgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems und dessen Selektions- und Allokationsfunktion; es ist aber nicht zuletzt auch die alltägliche Unterrichtspraxis in Bildungsorganisationen selbst, in der Benachteiligungen produziert werden.

Festhalten lässt sich also mit Blick auf die Befundlage zu Bildungsungleichheiten erstens, dass Bildung oder Schule nicht sozial unschuldig sind. Ganz im Gegenteil. Bezogen auf die Differenzkategorien race, class, gender und dis/ability wird angesichts des doppelten Zusammenhangs von Bildung und Teilhabe deutlich, dass schulische Teilhabe eine *ordnungsbildende* Funktion hat: Sie leistet einen Beitrag dazu, über die spezifischen Platzierungen ihrer Schüler:innen gesellschaftliche Verhältnisse im Sinne einer Stratifikation in Über- und Unterordnungsverhältnissen zu ordnen. In dieser Hinsicht sprechen wir im Folgenden von schulischen Teilhabeordnungen, von denen wir in praxeologischer Perspektive annehmen, dass diese immer auch *situiert*, im Vollzug konkreter schulischer Praktiken, Prozesse und Routinen (mit)hervorgebracht werden. Schule und schulische Praxis regulieren Teilhabe aber nicht nur über die Frage, welchen gesellschaftlichen Gruppen sie auf welche Weise ermöglicht wird. Schulen sind darüber hinaus zweitens auf vielfältige Art und Weise in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse darüber verstrickt, wie Teilhabe an Bildung ausgestaltet werden soll(te) – etwa die Privilegierung sogenannter Kernfächer oder die Valorisierung bestimmter Fremdsprachen – und demzufolge eben auch: was gesellschaftliche

Teilhabe überhaupt sein kann oder sein sollte (vgl. Geldner 2020, S. 253) – etwa über kontingente Zielvorstellungen (schulischer) Bildung wie Mündigkeit oder Employability.

Teilhabe soll *allen* gesellschaftlichen Gruppen möglich sein und erscheint so einerseits als ein universalistisches Versprechen. Andererseits setzen sich stets partikuläre Verständnisse dessen durch, was konkret Teilhabe sein soll. Und dies schließt wiederum einzelne Personen oder Personengruppen aus, die den an Teilhabe geknüpften *spezifischen* Anforderungen nicht entsprechen können, beispielsweise wenn sie etwa bezogen auf den Arbeitsmarkt als Person in Care-Verantwortung den Anforderungen auf Flexibilität (z. B. die Teilnahme an Abendveranstaltungen) und Mobilität (z. B. Dienstreisen) nicht gerecht werden können. Die mit dem Teilhabekonzept verbundenen konkreten Praktiken sind somit immer auch konfliktbehaftet und es lässt sich die Frage stellen, wer seine Vorstellungen von Teilhabe als allgemeingültige durchsetzen kann. Den Anspruch der Teilhabe kennzeichnet damit eine grundsätzliche Ambivalenz: auf ein Allgemeines verwiesen, bleibt er doch stets partikular.¹ Wenn wir im Folgenden kritische Rückfragen an die Konsensformel Teilhabe stellen (vgl. Thon/Mai 2017, S. 274), dann geht es uns ausdrücklich nicht darum, Teilhabe als normativen Bezugspunkt pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens und Handelns grundsätzlich in Frage zu stellen. Teilhabe bleibt eine sinnvolle, aber eben *umstrittene* und in sich *ambivalente* Zielperspektive. Wenn wir ethisches Handeln im schulischen Kontext als ein verantwortliches Handeln gegenüber dem Anderen in kontingenten und widersprüchlichen Verhältnissen verstehen (vgl. z. B. Wimmer 2014a, 2014b), dann ist vielmehr davon auszugehen, dass gerade die immanente Widersprüchlichkeit des Teilhabekonzeptes äußerst produktive Anschlüsse für ethisches Denken und (Aus)Handeln bieten kann.

3 Je mehr Teilhabe, desto besser? Schließungstheoretische Rückfragen an schulische Teilhabeordnungen

Die im vorigen Abschnitt herausgestellten Ambivalenzen des Teilhabebegriffs lassen sich nun unter Rückgriff auf differente sozialtheoretische Annahmen und empirische Beispiele unterschiedlich konturieren. Sensibilisieren macht- und diskurstheoretische Problematisierungen des Teilhabekonzepts dafür, dass Teilhabeforderungen an Normalitätserwartungen (Link 1996) gebunden sind und immer auch gewisse Zumutungen für die Subjekte produzieren, lassen sich im

1 Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen lässt sich danach fragen, wie in unterschiedlichen Pädagogiken das Allgemeine und das Besondere zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Für die Debatten um Sonder- und Inklusionspädagogik s. z. B. Geldner-Belli 2024 und Tervooren 2017.

Anschluss an (radikale) Demokratietheorien Aushandlungsprozesse und Infragestellungen von Teilhabeordnungen analysieren (vgl. Mayer 2017; Geldner/Körner 2024).

Mit schließungstheoretischen Argumentationen, auf die wir uns im Folgenden beziehen, lassen sich insbesondere die Differenzierungen und Grenzbeziehungen fokussieren, die mit schulischen Teilhabeordnungen einhergehen. Stephan Lessenich konzeptualisiert Teilhabe als ein „Verteilungsproblem“ (Lessenich 2019, S. 36) und veranschaulicht, dass die Geschichte der modernen Demokratie und die Prozesse der Demokratisierung als „eine Geschichte von Teilhabe durch Ausschluss“ verstanden werden kann. So rekonstruiert er die Dynamiken der Öffnung und Schließungen von Berechtigungsräumen für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen im Zeitverlauf (ebd., S. 17). Zentral ist hierbei, dass es sich bei Teilhabe stets um Teilhabe an *begrenzt* zur Verfügung stehenden Ressourcen und die damit verbundenen Kämpfe um *Verteilung* zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen handelt. Wenn Ressourcen also *begrenzt* und *umkämpft* sind, dann kann die Universalantwort „mehr Teilhabe“ das Ver/teilungs/problem nicht lösen. Das wirft die Frage auf, wer in welchem Umfang an was teilhaben kann, welche gesellschaftlichen Gruppen sich mit ihren Antworten auf diese Fragen durchsetzen können und wie diese Verteilungen unter Verweis auf das demokratische Versprechen der Teilhabe herausgefordert werden können.

Dass auch für schulische Teilhabeordnungen umstrittene Ver/teilungs/problems konstitutiv sind, lässt sich an empirischen Befunden verdeutlichen. Rheinland-Pfalz ist das einzige deutsche Bundesland, das Inklusion i.S. einer gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nicht flächendeckend organisiert, sondern in sogenannten Schwerpunktschulen an ausgewählten Standorten. Helbig und Steinmetz (2021) zeigen nicht nur, dass Schwerpunktschulen im Grundschulbereich vor allem in Sozialräumen eingerichtet wurden, in denen der Anteil von Kindern aus einkommensschwachen Haushalten überproportional hoch war. Noch interessanter ist, dass die Armutsquote an diesen Schwerpunktschulen im Vergleich zu anderen Grundschulen zwischen den Jahren 2012 und 2019 überproportional angestiegen ist – was zudem insbesondere für diejenigen Schulen im städtischen Raum gilt, die eine weitere Grundschule in räumlicher Nähe haben. Diesen überproportionalen Anstieg der Armutsquote an städtischen Schwerpunktschulen mit Nachbarschule deuten die Autoren der Studie als Hinweis auf die Abwanderung einkommensstarker Familien von Schwerpunktschulen. Wenn die Autoren zwar bislang keine Elternbefragung zu Schulwahlprozessen durchgeführt haben, so weist doch die Studie von Burgess und Kolleg:innen (2015) für allgemeinbildende Schulen in England nach, dass diese von Eltern seltener gewählt werden, wenn dort vermehrt Kinder mit *special educational needs* unterrichtet werden. Man könnte also sagen, dass das Eröffnen von Berechtigungsräumen für Kinder mit Förderbedarfen an allgemeinbildenden Schulen zu einer neuen Ver/teilung der

Eltern- und Schüler:innenschaft an Schwerpunktschulen führt; mit den Abwanderungsprozessen verstärken sich soziale Segregationsprozesse. Diese elterlichen Bildungsentscheidungen verweisen auf die Konflikthaftigkeit des bildungspolitischen Anspruchs auf Teilhabe aller Kinder an allgemeinbildenden Schulen. In gewisser Hinsicht geht mit der Öffnung von Bildungsinstitutionen für alle und den darauf reagierenden Bildungsentscheidungen privilegierter Eltern eine neue Schließbewegung einher. Anhand eines Interviews mit einer Schulleitung einer Fachschule für Sozialpädagogik im ländlichen Raum, in der angehende Erzieher:innen ausgebildet werden, lassen sich Schließungsprozesse auch auf institutioneller Seite rekonstruieren.²

„Ja ne (.) Wir sind ja eine katholische Fachschule eben und ich denk was uns auszeichnet und momentan laufen die Bewerbergespräche (.) also wir machen das noch. Das ist vielleicht auch sowas Charakteristisches für unsere Fachschule, dass wir (.) wenn möglich die Bewerber alle mal einladen zum Gespräch –I: mhm ((verstehend))- weil man dann doch auch nach na viertel Stunde ungefähr aber manchmal auch bisschen länger mit denen dann auch sprechen darf mit den neuen Bewerbern. Und man dann auch ein Gefühl dafür bekommt ob sie für unsere Schule auch für diesen Beruf natürlich auch passend sind. Äh ich denk das zeichnet uns auch aus, dass wir sehr selektiv sind bei der Auswahl aber jetzt nicht unbedingt mit harten Kriterien die niemand versteht sondern einfach nur was auch in unser Feld passt.“

Die sehr selektive Bewerber:innenauswahl wird als ein Qualitätsmerkmal der Fachschule und als ein Unterschied zu anderen Fachschulen ausgewiesen (*wir machen das noch*). Verwiesen wird auf ein Auswahlgespräch, in dem in ca. 15 Minuten die Eignung der Bewerber:innen für den Beruf, vor allem aber die Passung zur Schule ermittelt wird. Aufgerufen wird ein Gegensatz zwischen vielleicht vergleichsweise objektiven „*harten* Kriterien, die niemand versteht“ (das könnten etwa Schulnoten oder pädagogische Vorerfahrungen sein) und dem Ansinnen, ein subjektives *Gefühl* für die Passung der Bewerber:innen zu bekommen. Anzunehmen ist, dass Passungsannahmen dem Homologieprinzip folgen: Je näher jemandem das soziale Milieu ist, aus dem Menschen kommen, desto höher ist das Gefühl der Passung im Umgang mit ihnen. Eine Seitens der Organisation *gefühlte* Passung der Bewerber:innen als Auswahlkriterium steht damit in Gefahr, in einem hohem Maße diskriminierungsrelevant zu sein und Ausschlüsse für diejenigen zu produzieren, die andere milieuspezifische Erfahrungen mitbringen als die auswählende Person selbst. An einer späteren Stelle im Interview kommt die Schulleitung dann erneut auf die Auswahlgespräche zu sprechen.

2 Das Interview stammt aus dem Projekt Differenz und Ungleichheit in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher*innen (Kuhn/Landhäußer 2021). Wir danken unserer Hilfskraft Hannah Schwab für die Erhebung und Transkription des Interviews.

„Oder wir haben auch Migration (.) einen sehr hohen Anteil, auch von Menschen aus Marokko, Tunesien, die tatsächlich dann auf das Vorstellungsgespräch so wie wir es jetzt machen und- man hat schon ein bisschen die Katze im Sack. Man schon mal wirklich genau weiß (.), was da jetzt wirklich dann auch kommt, ja (.) Und in einem Fall eben auch ohne Kopftuch im Gespräch und dann aber hier, sagen wir mal eingehüllt, wo man denkt, guckt da noch was raus oder ist da jetzt (.) ist da noch immer was drin? Also wo dann a net passt. Wo einfach dann die Diskrepanz da ist, wie man die Leute eigentlich dann noch gedacht hat, anders zu erleben und bisschen weltoffener vielleicht auch“.

In dieser von vielen Satzabbrüchen geprägten und nicht so leicht zu interpretierenden Sequenz wird die Redewendung, nicht die „Katze im Sack zu kaufen“ aufgerufen. Diese verweist historisch auf die Täuschung unachtsamer Käufer:innen auf Märkten, indem anstelle eines Ferkels, Kaninchens oder Hasens eine Katze in den Sack gelegt wurde (Duden 2024). Bezogen auf die Vorstellungsgespräche konnotiert die Schulleitung hier mögliche Fehlentscheidungen in der Bewerber:innenauswahl zumindest implizit mit Fragen der arglistigen Täuschung. Die Leitung führt eine Situation an, in der eine Bewerberin ohne Kopftuch im Gespräch war, als Schülerin zugelassen wurde und dann später an der Schule Kopftuch getragen hat.

Festhalten lässt sich erstens, dass die Schulleitung die Art und Weise des Kopftuchtragens oder der Körperverhüllung als nicht passend markiert, wobei sie zweitens die Weltoffenheit der Schüler:in in Frage stellt und daraus drittens explizit eine Nicht-Passung der Schüler:in zur Schule ableitet. Es ist gerade die Verknüpfung aus in Frage gestellter Weltoffenheit mit der Art und Weise des Kopftuchtragens oder der Körperverhüllung, die diese Sequenz als rassismustheoretisch relevant interpretierbar macht. Zunächst werden hier die normalisierenden Implikationen von Teilhabe deutlich: Teilhabe am Bildungsangebot dieser Fachschule für Menschen aus Marokko oder Tunesien wird nur dann als legitim erachtet, wenn sie kein oder zumindest kein solches Kopftuch tragen oder keine solche religiös konnotierte Verhüllung wählen. In dieser Hinsicht geht es um eine Anpassung der Subjekte an eine hegemoniale Norm, die mit Zumutungen für diese – etwa in Form eines öffentlichen Anpassungsdrucks – einhergeht. Wird hypothetisch angenommen, dass die Bewerberin den Schulplatz nicht erhalten hätte, wäre sie mit Kopftuch zum Vorstellungsgespräch erschienen, dann ließe sich dieser Umstand in einer schließungstheoretischen Perspektive im Anschluss an Lessenich (2019, S. 27) als eine „Schließung von Berechtigungsräumen“ lesen. Hier bliebe möglicherweise ein Zugang verwehrt, der mit der alleinigen Anwendung der benannten „harten Kriterien“ gegeben gewesen wäre. Erkennt man an, dass die Forderung nach Teilhabe immer auch ein *Verteilungsproblem* evoziert, dann lässt sich hier zudem festhalten, dass verwehrt Teilhabe nicht nur Verlierer:innen produziert, sondern eben auch Gewinner:innen, die von diesem Ausschluss

profitieren, weil für diese Bewerber:innen dann schlicht mehr Schulplätze übrig bleiben.³

Diese Beispiele zeigen unseres Erachtens, wie die (Nicht)Realisierung von schulischen Teilhabeansprüchen normalisierende und sozial selektive Teilhabeordnungen hervorbringt.⁴ Dies sensibilisiert für die Zumutungen, die sich mit dem Anspruch der Teilhabe oder auch mit verwehrter Teilhabe verbinden können und verweist auf den Zusammenhang von gesellschaftlicher Teilhabe und gesellschaftlicher Teilung bzw. Verteilung. Wenn Lehrkräfte Teilhabe ermöglichen sollen, zugleich aber immer Gefahr laufen, damit auch Ausgrenzung zu (re)produzieren, sind damit zentrale Herausforderung für pädagogische Professionalität aufgerufen.

4 Schulische Teilhabeordnungen reflektieren? – Professionalisierungstheoretische Überlegungen

Was macht eine pädagogische Professionalität aus, die sich dem demokratischen Anspruch der Teilhabe *an* und *durch* Bildung trotz der hiermit verbundenen Ambivalenzen verpflichtet sieht? Die meisten differenzsensiblen Ansätze adressieren pädagogische Praktiker:innen und Lehrkräfte mit einer Forderung nach einer reflexiven Professionalität (Budde/Hummrich 2013; Heinemann/Mecheril 2018). Sie entwerfen hier eine Idee von pädagogischer Professionalität, die sich einer Reflexion der Praxen der Herstellung von Differenz in Hinblick auf deren Bedeutung für die Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung verpflichtet sieht. „Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die [sic!] Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht“ (Budde/Hummrich 2013).

Vor dem Hintergrund der Verwobenheit von Differenz und schulischen Teilhabeordnungen stellt eine damit aufgerufene „diskriminierungskritische“ (Wagner 2011, S. 103) und dabei zugleich „zuschreibungsreflexive“ (Steinbach/

3 Dieses Verteilungsargument trägt (nur) unter der Annahme, dass es mehr Bewerber:innen als Schulplätze gibt.

4 Dass diese Ordnungen der Teilhabe und Teilung bei aller Machtförmigkeit stets brüchig sind, wäre im Anschluss an radikaldemokratische Einsätze zu betonen. Diese Perspektive kann aufgrund des Umfangs des Artikels hier nur angedeutet werden. Zugleich zeigt auch eine schließungstheoretische Perspektive: Ein- und Ausschlüsse bzw. Teilhabe und Teilung sind politische Phänomene, die in ihrer konkreten Ausgestaltung stets zur Disposition stehen.

Shure/Mecheril 2020, S. 39) pädagogische Professionalität eine zweifelsohne notwendige Forderung dar. Auch der Umstand, dass Forderungen nach Teilhabe *an* Bildung und Teilhabe *durch* Bildung Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen inhärent sind, die eben nicht in der Verantwortung von Lehrkräften liegen, aber gleichwohl von diesen tagtäglich bearbeitet (und bisweilen ausgehalten) werden müssen, dabei aber weder aufgelöst noch harmonisiert werden können, unterstreicht die Reflexionsbedürftigkeit jeder schulpädagogischen Praxis. Allerdings stellt diese zwar eine notwendige, aber alleine noch nicht hinreichende Professionalisierungs- und -aufforderung dar. So problematisiert etwa Sabine Reh die Individuumszentriertheit von Reflexionsforderungen, mit denen Professionalität „fast ausschließlich an eine selbstreflexive Leistung des einzelnen Professionellen gebunden gedacht“ werde (Reh 2004, S. 364). Insofern ist es nicht ausreichend „zu fragen, wie professionell pädagogische Fachkräfte Diversität bearbeiten. Professionalisierungsansinnen, die nur bei Fachkräften ansetzen, greifen zu kurz“ (Cloos 2024). Es geht also erstens darum, nicht allein die individuellen professionellen Kompetenzen oder Haltungen einzelner Lehrkräfte in den Vordergrund zu rücken, sondern auch die Strukturen, Routinen und Logiken der Organisation Schule (vgl. u. a. Heinemann/Mecheril 2018) und eine „Professionalisierung im System“ zu betreiben (Cloos 2024). Bei aller Erfordernis, die je *individuelle* Eingebundenheit in gesellschaftliche Dominanzverhältnisse und das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren, gilt es u. E. einer einseitigen Individuen- und Kompetenzzentriertheit des aktuellen schulpädagogischen Professionalisierungsdiskurses entgegenzuwirken.

Nimmt man zweitens ernst, dass Differenz *interaktiv* hergestellt wird und dass schulische Teilhabeordnungen stets umstritten sind, dann muss man berücksichtigen, dass nicht nur Lehrer:innen an der Herstellung von Differenz beteiligt sind, sondern auch andere Akteur:innen, wie zum Beispiel Schulbehörden, Schulleitungen, Eltern und nicht zuletzt Schüler:innen selbst – wenn auch jeweils mit unterschiedlicher Deutungshoheit ausgestattet. Vor den Hintergrund dieser beiden Gedanken – über die Lehrkräftezentriertheit von Reflexionsforderungen hinauszugehen und der *Interaktivität* von Differenzkonstruktionen Rechnung zu tragen – kann *eine* produktive Möglichkeit darin liegen, Schüler:innen als Adressat:innen der Bildungsangebote in differenz- und teilhabebezogene Reflexionspraxen mit einzubeziehen. Teilhabeansprüche gerade in ihrer Widersprüchlichkeit mit den Schüler:innen nicht nur zum Gegenstand von Wahrnehmung und Artikulation, sondern auch von *Aushandlungsprozessen* im institutionellen Setting Schule zu machen – und damit auch deren Kontingenz erfahrbar zu machen –, begreifen wir als eine ethische Praxis.⁵

5 Hinter diesen Überlegungen verbirgt sich eine Verschränkung zweier Ebenen oder Sphären, die üblicherweise getrennt voneinander konzipiert werden: das Ethische (oder Unbedingte) sowie das Politische (oder Bedingte). Diese Verschränkung kann hier aufgrund des Umfangs

Beispielhaft lässt sich dies am partizipativen Forschungsprojekt „inclusive spaces“ zeigen, das im Rahmen der Citizen-Science-Forschungsinitiative „Sparkling Science“ an einer Wiener Mittelschule danach fragt, wie unterschiedliche Räume in der Schule „sozial angeeignet und gefüllt werden – und inwiefern dabei inklusive Räume geschaffen werden oder Exklusion produziert wird“ (Buchner et al. 2016, S. 149). Dabei wird angenommen, dass die Schüler:innen „Räume und die darin eingelagerten Differenzen untersuchen können“, von denen die erwachsenen schulischen Akteur:innen und Forscher:innen „bisher nichts wussten“ (ebd., S. 151). Hier entwickelte etwa eine Gruppe von Schülerinnen eine Projektidee zum Thema „Mädchen-WC“ und führte Leitfadenterviews zur Bedeutung des WCs für Mädchen durch, die belegten, dass insbesondere der Vorraum des WCs für Gespräche und die Verwendung von Smartphones genutzt wird und dieser als Schutzraum vor „feindlich“ erlebten Praktiken der Jungen dient. Die Präsentation der Projektergebnisse in verschiedenen schulinternen Settings evozierte kritische Diskussionen nicht nur zwischen den Schüler:innen, sondern auch mit den Lehrkräften und der Schulleitung zu den mit dem „Schutzraum WC“ verbundenen Differenzierungspraktiken an (ebd., S. 155). Wenngleich hier Wissenschaftler:innen mitbeteiligt waren, bietet partizipative Forschung unserer Ansicht nach auch Lehrkräften eine produktive Möglichkeit, schulische Teilhabeordnungen *gemeinsam* mit Schüler:innen zu beforschen und gemeinsam nach sozialen Differenzierungspraktiken zu fragen, die weniger ausschließlich sind – also ein mehr an Teilhabe ermöglichen sollen. Sie ermöglicht aber auch die Grenzen, Widersprüche und Ambivalenzen von Teilhabeordnungen zu artikulieren und auszuhandeln (z. B. bezogen auf das o. g. Beispiel: Was bedeuten geschlechtergetrennte Schultoiletten für sich nicht binär-verstehende Schüler:innen? Entlastet eine Umwandlung dieser in genderneutrale Schultoiletten sich nicht binär-verstehende Schüler:innen von den Zumutungen binärer Geschlechterzuweisungen und/oder unterläuft sie zugleich subjektive Schutzbedürfnisse von Mädchen, (nur) hier legitimerweise „unter sich“ sein zu dürfen?)

des Artikels nur angedeutet werden und müsste Andernorts noch weiter ausgearbeitet werden. Wenn wir argumentieren, dass Teilhabeordnungen stets kontingent und umstritten sind und Pädagogik zu reflektieren hat, dass sie immer schon in die Aushandlung dieser Ordnungen involviert ist, dann kann dies als Forderung verstanden werden, die *unbedingte Bedingtheit* der eigenen Vorstellungen von Teilhabe anzuerkennen (vgl. Marchart 2010, S. 342 ff.). Für Oliver Marchart folgt hieraus die Forderung eines „Ethos der Selbstentfremdung“ (ebd., S. 347; Herv. i. Orig.), das sowohl individuell wie auch kollektiv zu denken wäre.

5 Ausblick: Begrenzte Möglichkeiten: mit Schüler:innen schulische Teilhabeordnungen befragen

Wir haben argumentiert, dass die Realisierung des Anspruchs der Teilhabe stets mit Ambivalenzen einhergeht und Nebenwirkungen produziert. Gleichzeitig ist es gerade der Anspruch der universellen Teilhabe – also der Anspruch, dass alle teilhaben können sollen –, der es erst erlaubt, hiermit verbundene Exklusionstendenzen zu problematisieren und über Anerkennungspraxen nachzudenken. In diesem Sinne bleibt Teilhabe eine sinnvolle, ja unabdingbare, wenn auch problematische Zielvorstellung pädagogischen Handelns, die gerade aufgrund der mit ihr verbundenen Ambivalenzen Fragen nach Möglichkeiten eines ethischen Handelns in Differenzverhältnissen evoziert.

Betont man des Weiteren, dass es sich bei diesen Verhältnissen stets um umstrittene Ordnungen der Teilhabe und Teilung handelt, die aus sozialen Konflikten um Öffnungen und Schließungen von Berechtigungsräumen resultieren, in die Pädagog:innen mit verstrickt sind, dann sind damit Vorstellungen einer pädagogischen Professionalität aufgerufen, die zum einen an den universalistischen Anspruch der Teilhabe an Bildung und Gesellschaft gebunden sind und zum anderen die damit verbundenen Ambivalenzen und Konflikte nicht ausblenden. Wir haben vorgeschlagen, diese vielmehr aktiv im Klassen- oder Schulkollektiv zu bearbeiten. Projekte wie das vorgestellte können u. E. als Beispiele dafür gelesen werden, was es heißen kann, der „Anforderung des Umgangs mit Diversität, der Verhinderung von Diskriminierung und Exklusion und der Verbesserung von Teilhabechancen durch Konzepte einer diversitätsreflexiven Professionalisierung *im System*“ zu begegnen (Cloos 2024) und eben nicht allein der Reflexionsfähigkeit individueller Lehrkräfte zu überantworten. Zentrale Anforderung ist es, ein Scheitern an Teilhabenerwartungen nicht zu *individualisieren* und es weder mit mangelnder Leistungsbereitschaft von Schüler:innen noch vermeintlichen Kompetenzdefiziten von Lehrkräften in der Ermöglichung von Teilhabe zu erklären. Hierfür kann es hilfreich sein, sich gemeinsam mit Schüler:innen mit Ambivalenzen, Konflikten und Kämpfen um Teilhabe auseinanderzusetzen, die institutionellen und strukturelle Bedingungen und v. a. auch Begrenzungen von Teilhabe deutlich zu machen, vorhandene Spielräume auszuloten und an Verschiebungen von Teilhabeordnungen zu arbeiten.

Gleichwohl bleiben die von uns vorgeschlagenen Auseinandersetzungen mit und Befragungen von schulischen Teilhabeordnungen *mit* Schüler:innen „angesichts der Machtasymmetrien und vieler struktureller Bedingungen der Schule, die sich demokratischer Aushandlung entziehen“ (vgl. Weyers i. E.) notwendigerweise selbst ambivalent und prekär. So problematisieren Schüler:innen an dem im Regelunterricht angesiedelten partizipativen Forschungsprojekt „Making Democracy“ (Rajal et al. 2020, S. 14) mit der Aussage „Das ist ja das Hauptproblem [...] [d]ass es um Demokratie geht und wir nicht gefragt wurden“ (Landkammer 2020,

S. 50), dass die Teilnahme an diesem kollaborativen Projekt zu „Aushandlungsformen demokratischer Grundwerte“ wie „persönlicher Autonomie und deren Einschränkung, von Gleichheit und Ungleichbehandlung“ (Rajal et al. 2020, S. 142) eben nicht freiwillig war. Sich auf Freiwilligkeit als eine zentrale Prämisse demokratischer Bildung zurückzuziehen, hätte letztlich in ungleichheitsanalytischer Hinsicht problematische Nebenwirkungen: Würden so alle Schüler:innen erreicht, hätte eine freiwillige Teilnahme voraussichtlich „schulischen Erfolg und Habitus aus dem Elternhaus wider[ge]spiegelt und schlussendlich Ausschlüsse reproduziert“ (Landkammer 2020, S. 51).

Diese Problematisierung der Teilhabemöglichkeiten und -bedingungen durch die Jugendlichen machen nicht nur die widersprüchlichen Verwobenheiten von Differenz und Teilhabe deutlich, sondern auch den Umstand, dass Macht- und Ungleichheitsverhältnisse an Schulen ebenso wie schulische Teilhabeordnungen zwar problematisiert, aber eben nicht aufgehoben, sondern bestenfalls neu justiert und verschoben werden können. Dabei eröffnen Teilhabeforderungen allerdings einen Möglichkeitsraum, in welchem die widersprüchlichen Implikationen von Teilhabe zwar nicht aufgehoben sind, in dem aber mit Schüler:innen hierüber gemeinsam reflektiert und auch gestritten werden kann.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv Media.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (Hrsg.) (2020): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Buchner, Tobias/Grubich, Rainer/Fleischanderl, Ulrike/Nösterer-Scheiner, Sylvia/Drexler, Christine (2016): Inclusive Spaces: Ein partizipatorischer Forschungsansatz zur Erkundung von Schule, Differenz, Raum. In: Böing, Ursula/Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147–157.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193 (Abfrage: 24.05.2023).
- Burgess, Simon/Greaves, Ellen/Vignoles, Anna/Wilson, Deborah (2015): What parents want: School preferences and school choice. In: *The Economic Journal* 125, H. 587, S. 1262–1289.
- Cloos, Peter (2024): Diversitätsreflexivität weiterdenken. Plädoyer für eine Professionalisierung im System. In: Rönnau-Böse, Maïke/Friederich, Tina/Liebers, Katrin/Jankowicz, Victoria/Reinhold, Simone (Hrsg.): Facetten der Professionalisierung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Festschrift für Susanne Viernickel. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag, S. 107–118.
- Duden (2024): Die Katze im Sack kaufen. www.duden.de/rechtschreibung/Katze (Abfrage: 05.04.2024).
- Geldner, Jens (2020): Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Geldner-Belli, Jens (2024): Inklusion als leerer Signifikant. Pädagogik und Erziehungswissenschaft zwischen Universalismus und Partikularismus. In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hrsg.): Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–108.
- Geldner-Belli, Jens/Körner, Nadja (2024): Inklusion und die Politisierung der Grenze. Zur Verifizierung der Gleichheit durch die (Werkstatt-)Arbeiter*innen, die keine sind. In: Blaha Kathrin/Boger, Mai-Anh/Geldner-Belli, Jens/Körner, Nadja/Moser, Vera/Walgenbach, Katharina (Hrsg.):

- Inklusion und Grenzen. Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse. Bielefeld: transcript, S. 193–221.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Heinemann, Alishia/Mecheril, Paul (2018): Pädagogische Reflexivität. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 264–270.
- Helbig, Marcel/Steinmetz, Sebastian (2021): Gemeinsamer Unterricht auf Kosten der sozialen Inklusion? Analyse der sozialen Lage in inklusiven Schulen am Beispiel der Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, H. 6, S. 1355–1378.
- Hormel, Ulrike (2017): Pädagogische Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 19–35.
- Kuhn, Melanie/Landhäuser, Sandra (2021): Von sozialer Exklusivität und „sozialem Sprengstoff“ – Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher_innen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16, H. 1, S. 22–35.
- Landkammer, Nora (2020): Das Projekt Making Democracy als Gegenstand demokratischer Forderungen und als Raum für deren Artikulation. In: Rajal, Elke/trafo. K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hrsg.): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. Bielefeld: transcript, S. 49–62.
- Lessenich, Stephan (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Stuttgart: Reclam.
- Link, Jürgen (1996): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Berlin: Suhrkamp.
- Mayer, Ralf (2017): Teilhabe und Teilung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–86.
- Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (2018): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (2017): Einleitung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–7.
- Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (2017) (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS.
- Powell, Justin (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: Waldschmid, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 321–343.
- Rajal, Elke/trafo. K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hrsg.) (2020): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. Bielefeld: transcript.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 3, S. 358–372.
- Solga, Heike (2009): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 63–72.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.

- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–27.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach Plan? In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–278.
- Wagner, Petra (2011): Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.): *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weimar und Berlin: das netz, S. 94–103.
- Weyers, Stefan (2019): Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–93.
- Weyers, Stefan (i. E.): Werte, Identität und Gesellschaft: über Bedingungen und Ambivalenzen der „Wertebildung“ im Anschluss an Charles Taylor. In: Weilert, Katarina/Schlette, Magnus/Kuhn, Melanie/Dietz, Dennis (Hrsg.): *Wertebildung in der Schule. Struktur, Vermittlung, Entwicklungsdynamik – Herausforderungen und Ambivalenzen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wimmer, Michael (2014a): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung. Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.): *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Schöningh, S. 359–374.
- Wimmer, Michael (2014b): Pädagogik in Zeiten der Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzenbedingungen. In: Ders. (Hrsg.): *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Schöningh, S. 45–76.

Unmögliche Gleichheit?

Jacques Rancières These der Gleichheit aller Intelligenz als kritische Herausforderung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Asymmetrie¹

Dagmar Comtesse

1 Hirten und Schafe

Fulminant und pathetisch, wie an vielen Stellen seiner Schriften, beschreibt Jean-Jacques Rousseau den Zustand seiner Zeitgenossen im ersten Kapitel seines *Gesellschaftsvertrags* mit universellem Geltungsanspruch: „Der Mensch ist frei geboren und überall liegt er in Ketten“ (Rousseau 2013, S. 5). Reduziert man die Aussage auf eine Zeitdiagnose der europäischen Gesellschaften im 18. Jahrhundert, dann verpasst man die Aktualität des philosophischen Gehalts: Wie kann es sein, dass frei Geborene sich in festgefühten, berechenbaren und größtenteils nicht selbstbestimmten Lebensformen befinden? Freiheit und Geburt zusammenzuziehen, bewirkt nicht nur den Anspruch auf Geltung zu universalisieren, dass also jeder Mensch qua Geburt frei sei, sondern auch die Freiheit an den Anfang des Seins zu setzen. So wendet Hannah Arendt den Zusammenhang von Geburt und Freiheit ins Ethische, da jedem „Neuankömmling die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang zu machen, d. h. zu handeln“ (Arendt 2002, S. 18). Arendt formuliert die Frage nicht, wie es dazu kommt, dass die „Neuankömmlinge“ ihre Macht, neue Anfänge zu setzen, nicht ausüben – sie gibt sogleich die Antwort. Arbeiten und Herstellen seien die bestimmenden vorgegebenen Lebensformen der durch die europäische Moderne geprägten Gesellschaften geworden (Arendt 2002). Es lohnt sich jedoch sehr, die Frage ernst zu nehmen: Wie kommt es, dass aus zusammenspielenden Kindern, die allein das Hier und Jetzt interessiert, Konsum und Produktion planende Arbeitnehmer:innen werden, denen größtenteils bereits die gemäßigte Forderung nach einer 4-Tage-Woche als Häresie an der Leistungsdoktrin erscheint?²

Jacques Rancière gibt eine Antwort, die am Anfang ansetzt. Er antwortet auf die Frage nach der verloren gegangenen Freiheit mit der Analyse der anezogenen

1 Ich danke der aufmerksamen, den Text stark bereichernden und die Gleichheit der Intelligenz vollauf bestätigenden Lektüre der Herausgeber:innen (Anne Kirschner und Tom Wellmann) und Mitarbeitenden (Lea Elhaus und Lukas Pfister).

2 In der Forsa-Umfrage von 2024 äußerten sich 66 % der Befragten skeptisch: www.new-work.de/de/newsroom/pressemitteilungen/2024-xing-viertagewoche-forsa (Abfrage: 14.06.2025).

Ungleichheit. Die Annahme der Ungleichheit der Intelligenz zwischen Kind und Erwachsenen führe nämlich zur ewigen „pädagogisierten Gesellschaft“ (Rancière 2018a, S. 152–156), in der die Gleichheit als irgendwann zu erreichendes Resultat zwischenzeitlich die „Leitung der dummen Menge durch die Kaste der Intelligenz“ rechtfertigt (Rancière 2018a, S. 153). Der Zusammenhang von angenommener Ungleichheit der Intelligenz und Legitimation von Herrschaft kommt, um an das Beispiel der unterwürfigen Arbeiterkultur anzuschließen, eindrücklich in einer Äußerung des Generaldirektors der VW-Werke in den 1950er Jahren zum Ausdruck, als es darum ging, die Forderung nach einer 5-Tage-Woche abzuwehren. Da die „meisten Menschen [...] ohnehin auf der Flucht vor sich selbst leben“, sei die 5-Tage-Woche für viele ein „Fluch“. Denn „die trostlose Flachheit, mit der die meisten ihre freie Zeit verträdeln, würde nur noch stärker zu Tage treten“ (Faerber-Husemann, 2004). Die dreiste Artikulation der „trostlosen Flachheit“ der Arbeiter:innen, die von den weisen Arbeitgeber:innen zur Arbeit geführt werden müssen wie Schafe auf die Weide, kann nur dann mit Aussicht auf Erfolg formuliert werden, wenn eben diesen Arbeiter:innen bereits vor ihrem Arbeiterdasein die Niedrigkeit *ihrer* Intelligenz und die Führung durch eine überlegene Intelligenz anerzogen wurde. Der Ton der Arbeitgeber:innen hat sich sieben Dekaden später natürlich verändert; nicht jedoch das Motiv. Die Forderung nach einer 4-Tage-Woche sei eine „Milchmädchenrechnung“, so der Geschäftsführer der Arbeitgeberverbände (Deutschlandfunk, 2023). Das Milchmädchen, das so schön Klassismus und Sexismus vereint, steht für die defizitäre Intelligenz der Arbeiter:innen, die zur Arbeit hinzuführen nun mal Aufgabe der weisen Arbeitgeber:innen ist.

Um diese Verbindung von Herrschaftslegitimation durch das Postulieren einer Ungleichheit der Intelligenzen geht es Rancière in seinem gesamten Denken und Schreiben. In *Das Unvernehmen* beschreibt Rancière, wie Aristoteles die unterschiedlichen Denkfähigkeiten von freien Männern und Sklaven aufteilt: „Und der Sklave ist genau derjenige, der die Fähigkeit besitzt, den Logos zu verstehen, ohne die Fähigkeit, den Logos zu besitzen“ (Rancière 2002, S. 30). Die Teilhabe der Unterworfenen am Logos ist sehr praktisch für die Herrschenden, da „man [sowohl] den Befehl verstehen [muss als auch], dass man ihm gehorchen muss“ (Rancière 2002, S. 29). Ist die Annahme, dass die Schüler:innen die Lehrkraft verstehen können müssen, ohne aber deren Verständnis zu besitzen, nicht sehr ähnlich? Schließlich müssen die Schüler:innen sowohl die Arbeitsaufträge verstehen, die sie ausführen sollen, als auch, dass die Ausführung obligatorisch ist. Das Spiel zwischen führenden Hirten und weidenden Schafen wiederholt sich endlos, solange die Annahme der intellektuellen Unfähigkeit mit dem legitimen Anspruch auf Führung verbunden sein wird. Rancière entdeckt in der autodidaktischen und zusammengebastelten Bildung der Arbeiter:innen im 19. Jahrhundert einen möglichen Fluchtpunkt, dem Dilemma von unwissenden Anfänger:innen und wissenden Anführer:innen zu entkommen, um endlich Hirten und Schafe hinter sich zu lassen.

Die Proletarier von Paris hatten verschiedene Wege gefunden, sich selbst ohne Meister zu unterrichten: Lesen lernen durch Zeitungen, die als Packpapier dienten; gegenseitiges Weiterhelfen im Lesen und Schreiben; Gespräche über die Möglichkeiten des Lebens führen; Zeitschriften gründen; eigene Gedichte schreiben; den Blick von der Arbeit weg auf das Schöne hinlenken (Rancière 2013). Aus der Sammlung autodidaktischer und selbstgebastelter Lernweisen arbeitet Rancière eine Methode egalitären Lernens und Lehrens heraus, die für ihn keine Pädagogik, sondern eine Ethik und Politik bedeutet (Rancière 2018b, Minute 3–5). Beleg und Inspiration zugleich findet Rancière in den Schriften des französischen Pädagogen Jacques Jacotot, der von 1815–1830 als nicht niederländisch sprechender Lehrer niederländischen Schüler:innen Französisch lehren soll. Dies gelingt ihm durch gemeinsames gegenseitiges Lernen, was Jacotot zur Formulierung einer Pädagogik veranlasst, die auf der Annahme gleicher Intelligenz von Lehrkraft und Schüler:innen aufruht. Diese Methode des „Universellen Unterrichts“ (Rancière 2018a, S. 26) ist es wert, als eine Möglichkeit dem pastoralen Modus des Unterrichtens zu entkommen, vorgestellt zu werden. Doch ist der Einwand naheliegend und von Rancière mitgedacht worden, dass die Asymmetrie des Alters zwischen Lehrkräften und Schüler:innen die Gleichheitsannahme des Universellen Unterrichts unterminiert. Dieser Einwand verdient Beachtung. Während Rancière auf die Faktizität der sich entwickelnden Gehirne mit einem ausweichenden Immaterialismus reagiert, soll hier der Schwierigkeit nicht aus dem Weg gegangen werden. Entwicklungspsychologie und Neurowissenschaften belegen eindeutig, dass sich das menschliche Gehirn bis zur Pubertät verändert. Allerdings ist unklar, welche Aussagen sich daraus zur Stützung der Annahme einer eindeutigen Asymmetrie der Intelligenz zwischen Lehrkraft und Schüler:innen schließen lassen. Es geht also um die Frage, ob es für Lehrkräfte *unmöglich* ist, Schüler:innen als Gleiche wahrzunehmen. Der Einsatz für die Gleichheit der Intelligenz, wie er von Rancière artikuliert wird, läuft auf eine ethische Entscheidung hinaus, die jede Lehrkraft zu treffen hat. Die Entscheidung für oder gegen die Gleichheit der Intelligenz wird am Ende noch einmal mit ihren praktischen Konsequenzen konfrontiert. Es wird offenbleiben, wofür eine Lehrkraft sich entscheiden soll – entsprechend der Gleichheitsannahme, dass genau diese Entscheidung von allen allein getroffen werden kann.

2 Rancières Annahme der Gleichheit und ihre Herausforderung

Das Problem ist nicht Gelehrte zu erzeugen. Es besteht darin, diejenigen zu ermutigen, sich zu erheben, die sich niedrig an Intelligenz glauben, sie aus dem Sumpf zu ziehen, in dem sie verkommen: nicht den Sumpf der Unwissenheit, sondern der Selbstverachtung, der Verachtung des vernünftigen Geschöpfes in sich. Es geht darum, emanzipierte und emanzipierende Menschen zu bilden (Rancière 2018a, S. 119).

Das von Rancière formulierte Ziel, mündige Bürger:innen zu bilden, wird sinn- gemäß von der KMK verpflichtend für alle Fächer gefordert (KMK 2004, S. 6–7) und steht ähnlich formuliert in jedem Kernlehr- und Bildungsplan für die Fächergruppe Philosophie und Ethik. So wird im hessischen Kernlehrplan „gesellschaftlich[e] Mündigkeit“ als Orientierungspunkt des Faches Ethik genannt (Hess. Kultusministerium, S. 11), der Leitfaden für das Fach Ethik in Baden- Württemberg betont das Bildungsziel der „moralisch mündige[n] Persönlichkeit“ (MKJS Baden-Württemberg 2016, S. 4) und der Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen erklärt zum „[z]entrale[n] Anliegen des Faches“ Praktische Philosophie, „die Entwicklung von Kompetenzen“ bei Schüler:innen zu fördern, in einer „demokratischen Gesellschaft selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und tolerant zu leben“ (MSB 2008, S. 9). „Mündigkeit“ und „Selbstbestimmung“ sollte man doch mit Emanzipation gleichsetzen können – formulieren die bundesrepublikanischen Kernlehrpläne und der französische Radikaldemokrat also die gleichen Ziele? Abgesehen von semantischen Feinunterschieden zwischen Mündigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation ist es vor allem das spezifische Verständnis der „emanzipierenden Menschen“, das die Zielausrichtung von Rancières Denken und den Kernlehrplänen divergent werden lässt. Schärfer formuliert: Die Kernlehrpläne wiederholen das Arrangement von Hirten und Schafen und stellen das Ziel gleicher Freiheit („Mündigkeit“) – welches neben etlichen anderen Zielen nur eines unter vielen ist – in Aussicht: „Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden“ (KMK 2004, S. 6). Rancière fängt mit der Voraussetzung von gleicher Freiheit an: der Annahme gleicher Intelligenz. Auf dieser Annahme aufbauend entwirft er ein Lern- und Lehrszenario, das in erster Linie der emanzipierenden Erfahrung von Gleichheit dient. Entsprechend wird hier zunächst das Ziel, „emanzipierende“ Menschen hervorzubringen, dargestellt (1) und von seinem Gegenteil, dem „Prinzip der Verdummung“, abgegrenzt (2). Es folgt ein Blick auf die emanzipierende Methodik – der Universelle Unterricht – (3), bevor auf den naheliegenden Einwand der ontologisch-neurologischen Ungleichheit zwischen Schüler:innen und Lehrkraft eingegangen wird (4). Rancières Antwort darauf ist ausweichend und schwächt damit seine fundamentale Gleichheitsannahme. Dabei kann gezeigt werden, dass Neurowissenschaften die Gleichheitsannahme sogar stützen können (5).

2.1 Die Gleichheitsannahme

Die Annahme, dass alle Menschen über die gleiche Intelligenz verfügen, ist zunächst nicht evident. Eine genauere Analyse der Gleichheitsannahme Rancières zeigt, dass Intelligenz und Wille unterschieden werden: „Es gibt Ungleichheit in den Erscheinungen der Intelligenz, je nach der größeren oder kleineren Energie, die der Wille der Intelligenz überträgt, um neue Beziehungen zu entdecken, aber es gibt keine

Stufenordnung der intellektuellen Fähigkeit.“ (Rancière 2018a, S. 39f.). Die Gleichheit der Fähigkeit zeige sich in allen Werken des Menschen: Im Erfassen eines Buchstaben genauso wie im Schreiben eines Buches – denn ist *ein* Buchstabe erfasst, ist das genug Beweis für das Vorhandensein der gleichen intellektuellen Fähigkeit, die es braucht, um ein Buch zu schreiben. Die Herstellung eines Handschuhs, so zitiert Rancière den Arbeiter:innen-Lehrer Jacotot, verlangt die gleiche Fähigkeit, ein Objekt zu studieren, wie das Lesen eines Textes (vgl. Rancière 2018a, S. 51). Geistige und körperliche Arbeit sind nicht Ausdruck von höherer und niederer Intelligenz, sondern von unterschiedlichen Einsatzweisen der gleichen intellektuellen Fähigkeit. Ob ein Mensch seine intellektuelle Fähigkeit einsetzt oder nicht, hängt nach Rancière vom Willen ab, der durch Einwirkungen wie Erziehung beeinflussbar ist. Aber dass jeder Mensch über die gleiche intellektuelle Fähigkeit verfüge – das sei nicht von kontingenten Einwirkungen abhängig, sondern eine Gegebenheit des Menschseins. Es gehe darum, Descartes' *cogito* umzudrehen: Nicht „ich denke, also bin ich“, sondern: „Ich bin Mensch, also denke ich“ (Rancière 2018a, S. 49). Mit dieser Gleichsetzung der intellektuellen Fähigkeit, das heißt nach Rancière des Denkens, mit dem Fakt des Menschseins, entkräftet Rancière jede Legitimation von Ungleichheit, die sich auf höhere Intelligenz beruft. Was aber ist nun mit dem Willen, der zum Grund der unterschiedlichen Intelligenzanwendung wird? Der Wille ist das Vermögen, die Aufmerksamkeit zu lenken und sich somit alle möglichen Informationen zu erarbeiten oder Fähigkeiten anzueignen. Da der Wille folglich der Grund für jede aktive Äußerung des Menschseins ist, ist er das Persönlichste am Menschsein: „Der Mensch ist ein Wille, dem eine Intelligenz dient“ (Rancière 2018a, S. 72). Hieraus könnte nun das liberale Credo erwachsen, dass jeder seines Glückes Schmied sei und unterschiedliche Leistungen einzig auf den Effekten von Faulheit und Fleiß beruhten. Das ist tatsächlich die halbe Wahrheit für Rancière: „Die Erbsünde des Geistes ist nicht die Voreiligkeit, sie ist die Abgelenktheit, die Abwesenheit“ (Rancière 2018a, S. 70). Die andere Hälfte liegt jedoch im sozialen Kontext, der entweder Konzentration trainiert oder Zerstreuung zulässt, der zur selbstbewussten Einübung von Fähigkeiten aufruft oder paralyisierende Selbstzweifel hervorbringt, der *Zeit* für Training und Erprobung der Intelligenz zulässt oder Zeit und Raum nimmt, um den Menschen, beispielsweise als Proletarier oder Hausfrau, in stumpfsinnigen Tätigkeiten klein zu halten.³

2.2 Das Prinzip der Verdummung

Es liegt also nicht allein beim Individuum, seine intellektuelle Fähigkeit einzusetzen oder nicht. Im Gegenteil: Rancière sieht im Unterrichtssystem eine Struktur am Wirken, die der befähigenden Sichtweise auf die eigene intellektuelle

3 Eine hervorragende Analyse der Verbindung von Hausarbeit und intellektueller Unterforderung als patriarchale Struktur bietet Iris von Rotens „Frauen im Laufgitter“ (1958).

Fähigkeit genau entgegengesetzt ist. Statt die Schüler:innen zu trainieren, das heißt nach Rancière „zu zwing[en], [ihre] eigene Intelligenz zu gebrauchen“ (Rancière 2018a, S. 25), wird ihnen ihre Unfähigkeit beigebracht. In der „Ordnung des Erklärens“ (Rancière 2018a, S. 14–19) wird die eigenständige Verständnisfähigkeit zugunsten eines erklärenden Lehrmeisters suspendiert: Nein, du kannst den Text noch nicht verstehen, wenn ihn dir die Lehrkraft vorher nicht erklärt hat. Wie aber sollte eine Erklärung das Verständnis erleichtern, wenn doch die Erklärung selbst auch verstanden werden muss? „Die Verdoppelung der Gründe hat keinen Grund jemals aufzuhören“ (Rancière 2018a, S. 14). Das Erklärungsmodell pflanzt die Lehrkräfte zwischen Schüler:innen und den zu verstehenden Gegenstand, ohne dass damit mehr Verständnis garantiert wird. Garantiert ist aber, dass es nun noch ein Hindernis mehr zu verstehen gibt – nämlich die Erklärung der Lehrkraft – sowie eine Autorität, die behauptet, dass ein direktes Verständnis des Gegenstandes nicht möglich wäre. Nun ist es möglicherweise kontraintuitiv, dass eine gut erklärende Lehrkraft das „Prinzip der Verdummung“ vertreten soll. Doch der genaue Blick auf die Lehrtätigkeit in gegenwärtigen Seminaren wie Klassenzimmern zeigt, dass genau dann das Verständnis der Schüler:innen und Studierenden nicht nur aktiviert, sondern sogleich geprüft wird, wenn sie den Gegenstand selbst erklären sollen. Welche Lehrkraft kennt nicht aus der eigenen Praxis die „Verdoppelung der Gründe“, die man auch Paraphrasierung nennen könnte? In der konkreten Lehrpraxis ist also das „Prinzip der Verdummung“ der, wenn auch kurze, Frontalvortrag des Lehrenden über einen Gegenstand, der den Schüler:innen auch direkt zugänglich gemacht werden könnte. Selbst wenn Frontalvorträge selten stattfinden sollten, tritt die Paraphrase in gegenwärtigen Lehrwerken des Ethik- und Philosophieunterrichts häufiger als früher auf, da den Schüler:innen eben nicht zugetraut wird, Originaltexte zu verstehen. Auf einer prinzipiellen Ebene steht das „Prinzip der Verdummung“ dem Universellen Unterricht gegenüber, der – man mag es sich schon denken – Förderung der Eigenständigkeit zum zentralen Inhalt hat.

2.3 Der Universelle Unterricht

Das Unterrichtsmodell, das Rancière anhand der – zeitgenössisch sehr bekannten – Schriften Jacques Jacotots vorstellt, hat nicht bestimmte Wissensinhalte, sondern die Förderung der eigenständigen Anwendung der intellektuellen Fähigkeiten zum Ziel. Jacotot war ein französischer Verwaltungsbeamter unter Napoleon, der nach dem Untergang des napoleonischen Reiches zum Dozenten an der Universität Löwen in Belgien gewordenen war. Inspiration für das Vorgehen des Universellen Unterrichts ist die Erfahrung Jacotots, als nicht-flämisch sprechender Lehrer nur flämisch sprechenden Studierenden die französische Sprache erfolgreich beigebracht zu haben, und zwar auf der Grundlage eines zweisprachigen

Textes, den sich die Lernenden und der Lehrer gleichermaßen selbst erschlossen haben. „Die Methode war rein diejenige des Schülers“ (Rancière 2018a, S. 24). Die Radikalität dieser Methode war bereits unter den Zeitgenossen gefürchtet, wie man an den fast zeitgleich zur Erstveröffentlichung (1823) publizierten „Zurückweisungen“ (Lorain 1830) und diskreditierenden Einordnungen („Homme machine“ von 1829 spielt auf das materialistische Buch von LaMettrie an) ablesen kann. Es wurden mehrere Schulen bzw. Bildungseinrichtungen – gerade auch für Mädchen, denen nach dieser Methode endlich auch die gleiche Intelligenz zugestanden wurde – gegründet, doch konnte Jacotot weder in Belgien noch gar in Frankreich, wo sich mit dem Minister Francois Guizot die royalistische Restauration fest installierte, institutionell Fuß fassen (Garcia 1997). Heute würde die Forderung als absurd empfunden werden, Physiklehrkräfte Sprache unterrichten zu lassen oder umgekehrt Sprachlehrer:innen im Physikunterricht einzusetzen. Doch das inspirierende Moment des unwissenden Lehrmeisters kann man auch aufnehmen, ohne sich vollständig von der Wissensvermittlung zu verabschieden. Emanzipierender Unterricht geht von der radikalen Gleichheit der Intelligenz von Schüler:innen und Lehrkraft aus und zielt auf den eigenständigen Einsatz von Intelligenz – jedoch durchaus geformt vom Willen der Lehrkraft. Den Schüler zu emanzipieren heißt, „wenn man ihn zwingt, seine eigene Intelligenz zu gebrauchen“ (Rancière 2018a, S. 25). Nehmen wir an, eine Physiklehrerin ohne Französischkenntnisse muss (aus welchen Gründen auch immer) Französisch unterrichten. Die so imaginierte fachliche Unwissenheit der Lehrkraft lenkt den Blick auf die Gleichheit zwischen Schüler:innen und Lehrerin, da nun keine Wissensunterschiede die Gleichheit der Intelligenz verdecken. Was nun zwischen der imaginierten Physiklehrerin und den imaginierten Schüler:innen passiert, ist die Entstehung eines auf Gleichheit aufruhenden gemeinsamen Lernvorgangs. Beide Seiten werden offen suchend das Verständnis verifizieren wollen: Ist dies die richtige Übersetzung von *avoir*, ist jenes die richtige Konjugation im Graphem *j'ai fait*? Wenn die Lehrkraft nicht mehr weiß als die Schüler:innen, erarbeiten sich beide Seiten als Lernende kooperativ und konzentriert den Gegenstand, bis sie ihn verstanden haben. Daraus erwächst höchstwahrscheinlich ein respektvoller Umgang von Schüler:innen und Lehrkraft untereinander, da sie sich gegenseitig beim Lernen unterstützen müssen. Die fachlich unwissende Lehrkraft gibt pädagogisch wissend „nur“ die Führung oder Aufrechterhaltung der Konzentration vor – dies ist ihre staatlich-institutionell vorgegebene Rolle, die Rancière nicht in Frage stellt. Der gegenseitige, offene Überprüfungsprozess muss zwar von der Lehrkraft gesteuert werden, aber diese tritt als gleichermaßen fachlich unwissend auf und erhält ihre Autorität nicht durch das bessere Wissen. Geprüft werden die Schüler:innen in erster Linie in der Anwendung ihrer Intelligenz, nicht im Ergebnis. „Der Schüler muss alles von sich aus sehen, ohne Unterlass vergleichen und immer auf die dreifache Frage antworten: Was siehst du? Was

denkst du darüber? Was machst du damit?“ (Rancière 2018a, S. 35). Aus der Annahme, dass der Gegenstand Ausdruck der gleichen Intelligenz ist, die auch Schüler:innen und unwissende Lehrkraft besitzen, resultiert „die Demokratie des Buchs“ (Rancière 2018a, S. 51), das heißt des direkten, ohne Erklärung verstellten Zugangs aller Lernenden zum Gegenstand. Die direkte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen, ohne didaktische Aufarbeitung, wird aus der Perspektive der Gleichheit der Intelligenz möglich, da „jedes Werk der menschlichen Kunstfertigkeit ein Praktizieren derselben intellektuellen Anlagen ist“ (Rancière 2018a, S. 50). Je nach Konzentration und Willenskraft werden die einen schneller als die anderen den Gegenstand verstehen, doch verstehen können alle. Ein solcher Unterricht schließt nicht Binnendifferenzierung aus: Die lenkende Lehrkraft kann sehr wohl sehen, dass die einen schneller als die anderen sind und weitere Gegenstände zum Trainieren der intellektuellen Fähigkeiten bereitstellen. Die Schnelleren können auch den Langsameren beim Verstehen helfen und das Suchen, Finden und Vergleichen anleiten. Sie erklären nicht als Besserwissende, sondern zeigen *ihren* Weg des Verständnisses. In der egalitären kommunikativen Einstellung „verwendet die menschliche Intelligenz ihre ganze Kunstfertigkeit darauf, sich verständlich zu machen und zu verstehen, was die Nachbarintelligenz sagen will“ (Rancière 2018a, S. 78). Fragt die Lehrkraft nicht als Besserwissende, sondern als Verständnissuchende nach, was denn die Schülerschaft denkt, merken diese sehr wohl den Unterschied. Die Antworten der Schüler:innen sind vielleicht nicht richtig, aber intelligent. In ihrer jeweiligen Antwort liegt die ernsthafte Betätigung ihrer Intelligenz. Der „verdummende Unterricht“ unterbricht oder verurteilt die falsche Antwort, d. h. er spiegelt eine Unfähigkeit wider. Der Universelle Unterricht kennt die richtige Antwort nicht, oder nimmt sie nicht als das Zentrale wahr. Das prüfende Kriterium des Universellen Unterrichts ist in erster Linie die Arbeitsweise und in zweiter Linie das gegenseitige Verständnis der Lernenden untereinander. „Wer [...] anerkennt, dass jeder Mensch mit der Fähigkeit geboren ist zu verstehen, was der andere Mensch ihm zu sagen hat, kennt die intellektuelle Emanzipation“ (Rancière 2018a, S. 116). Dieser Unterricht sichert nicht, dass alle den Standard eines als richtig normierten Wissens erreichen, sondern dass alle ihre Intelligenz als gleiche Befähigung zum Verstehen erfahren. Schnelleres oder langsames Verstehen als Einwirkung des Willens und nicht der Intelligenz anzusehen, sichert gleichen Respekt für alle und verhindert, dass soziale Hierarchien durch Verweis auf Intelligenzunterschiede legitimiert werden. Es besteht jedoch die Gefahr, Verständnisprobleme als Faulheit bzw. Unwillen aufzufassen. Und wie könnte man Zweitklässlern vorwerfen, dass sie die *Kritik der reinen Vernunft* nicht verstehen können? Ist es nicht offenkundig, dass Grundschüler:innen *noch* nicht den Sinn in Kants Schriften erkennen können? Wenn das Alter der Schüler:innen nun doch eine Rolle spielt, lässt sich die Annahme der gleichen intellektuellen Fähigkeit nicht halten. Oder?

2.4 Gleichheit und Gehirne

Die erste Frage im Entwickeln von Unterrichtsentwürfen richtet sich immer auf die Jahrgangsstufe der Lerngruppe: Ob achtjährige Zweitklässler:innen, dreizehnjährige Siebtklässler:innen oder sechszehnjährige Zehntklässler:innen vor einem sitzen, ist für jede Lehrkraft ein entscheidender Unterschied. Und damit sind die Lehrkräfte sicherlich nicht allein: Die Legislative legt Altersbeschränkungen für Konsumgüter und Grundrechte fest; die rechtliche Verantwortung für das eigene Handeln wird in Bezug auf das Alter in Straffreiheit, Jugendstrafrecht und Strafrecht unterteilt; die klassische Entwicklungspsychologie spricht von „Stufenmodellen“. (Erikson 1966), die neuere von „stabilen Veränderungen in Lebensläufen“ (Montada 2002, S. 3). Wie kann dann ernsthaft eine gleiche Intelligenz aller Schüler:innen angenommen werden? Und dennoch können auch Grundschüler:innen schon lesen, die „Demokratie des Buchs“ erfahren und Arbeitsaufträge der Lehrkraft verstehen. Welche Auswirkungen auf die These der gleichen intellektuellen Fähigkeit hat nun die Annahme, dass es ontogenetische Entwicklungsstufen des Gehirns gibt?

Neurowissenschaften geben keine eindeutige Antwort auf die Ungleichheit zwischen Schüler:innen und Lehrkraft. Nehmen wir das Beispiel der Entwicklung der Lesefähigkeit (Dehaene 2012). Auf der materiellen, neurologischen Ebene sind hauptsächlich zwei Wege bzw. Hirnregionen zu identifizieren, die während des Lesens aktiv sind.

Wenn wir zu den zerebralen Grundlagen des Lesens kommen, werden wir in der Tat sehen, dass die Organisation in mehreren und parallelen Bahnen ein wesentlicher Zug des Aufbaus der Großhirnrinde ist. [...] Für eine erste Annäherung jedenfalls bleibt die grundsätzliche Trennung zwischen einem Weg der Umwandlung von Graphemen in Phoneme und einem Weg der Sinnerfassung eine wesentliche Unterscheidung (Dehaene 2012, S. 54).

Der erste Weg – das Dekodieren von Lauten und Buchstaben sowie ihre erneute Zusammensetzung – wird bis zum zehnten Lebensjahr durch eine sich entwickelnde Sehfähigkeit begleitet. Das Erlernen der Buchstaben im sechsten Lebensjahr korreliert folglich mit einer noch im Entwicklungsprozess begriffenen Sehfähigkeit, die nun auf das genaue Erkennen kleinster Differenzen von Graphemen trainiert wird – das noch nicht fertig entwickelte Gehirn erweist sich hier eher als Vorteil für die Lernenden. Das ständige Wechselspiel von phonetischem und graphemischen Lernen lässt den doppelten Kode von Lauten und Buchstaben entstehen, aus dem die Lesefähigkeit zusammengesetzt ist. Die Verbindung von Phonemen mit Bedeutung – der zweite Weg – beginnt mit der Geburt und wird umso mehr trainiert, je mehr und vielfältiger mit dem Kind gesprochen wird. Die Aufnahme der Grapheme – durch die Umwandlung in Phoneme – in die

Verbindung mit Bedeutung schließt an das phonetische Bedeutungsmuster an. Weg eins und zwei sind also untrennbar miteinander verbunden. Je geübter die Lesenden sind, desto mehr wird der Weg über die Bedeutung statt über das genaue Erkennen der Buchstaben und deren Umsetzung in Laute genommen. Der Weg des Lesens geht mit einer klar visualisierbaren, plastischen Veränderung des Gehirns einher: „Je besser die Lesefähigkeit wird, desto stärker wird die linke Schläfenregion im Hinterhaupt aktiviert – genau an dem beim Erwachsenen beobachteten Koordinaten“ (Dehaene 2012, S. 235). Nur ist dieser Prozess „mehr vom erreichten Leseniveau des Kindes als von seinem Alter ab[hängig]“ (Dehaene 2012, S. 235). Das heißt, dass es zwar eine materielle Ungleichheit der Gehirne gibt, diese allerdings weit mehr an Übungen und nicht an Entwicklungsstufen des Gehirns hängt. Auch jede weitere Aussage in der normalen, das heißt funktionierenden Gehirnentwicklung, bestätigt den Einfluss der Übungen mehr als jenen des Alters: „Ja, der Erwerb des Lesens verbessert das Gedächtnis. Wenn Kinder das Lesen lernen, kommen sie buchstäblich verwandelt aus der Schule – ihr Gehirn ist nicht mehr dasselbe“ (Dehaene 2012, S. 239). Sogar genetisch bedingte Legasthenie kann durch Übungen abgemildert werden und legt keine Ungleichheit fest. „Der erste Irrtum besteht darin, dass man Biologie mit Unveränderlichkeit gleichsetzt – als wären von den Genen vorgegebene Strukturen lebenslang in den Marmor unserer Organismen eingemeißelt, ohne dass wir daran etwas ändern könnten“ (Dehaene 2012, S. 290). Damit wird zwar die Begründung der Ungleichheit zwischen Schüler:innen und Lehrkräften durch das Alter abgeschwächt, aber die Ungleichheit durch einen unterschiedlichen Stand von Übungen bekräftigt. Ja, die plastische Veränderlichkeit des Gehirns – insbesondere durch Übungen – erlaubt es, von einer ungleichen Intelligenz zu sprechen. Doch zum einen gilt dies nur für die ungeübten Lesenden im Vergleich zu den geübten und zum anderen wird auch Rancières These der Abhängigkeit der Intelligenz vom Willen, der sie einsetzt, bestätigt. Wäre es nun angesichts des Unterschieds in der Lese- und Verstehensleistungen des Gehirns nicht angemessen, die Gleichheitsannahme der Intelligenz von Lehrkraft und Schüler:innen fallen zu lassen, da man annehmen kann, dass Lehrkräfte signifikant mehr Übungen im Lesen und Verstehen absolviert haben?

2.5 Rancières Immaterialismus und die richtige materialistische Antwort

Rancière entzieht sich der Gehirndiskussion durch ein klares Bekenntnis zum Immaterialismus: „Man könnte sich einen konsequenten Materialismus vorstellen. Er würde nur Gehirne kennen [...]. In diesem Fall würden tatsächlich die höheren Geister – das heißt die höheren Gehirne – den niedrigeren Geistern befehlen, wie der Mensch den Tieren befiehlt“ (Rancière 2018a, S. 62). Da dies aber

nicht der Fall sei, weil Menschen untereinander nur durch zu verstehende Befehle herrschen könnten, Verständnis also in Herrschaftsverhältnissen vorausgesetzt werde, habe die materielle Ungleichheit der Gehirne keine Auswirkung auf die Verständigungsfähigkeit. Somit sei belegt, dass Intelligenz immateriell sei, denn hier gebe es kein „Mehr oder Weniger“ (Rancière 2018a, S. 62). Es ist erstaunlich, dass Rancière lieber mit einem sphärischen Immaterialismus einer substanzlosen Intelligenz operiert als mit einem konsequenten Materialismus, der nicht nur seiner These einer vom Willen abhängigen Intelligenz zuspielt, sondern auch plausibel auf die Ontogenese sowie auf die immerwährende Möglichkeit von Hirnschädigungen reagieren kann. Der Materialismus der Neurowissenschaften muss nicht in der Verteidigung der ungleichen Intelligenz münden, wie man an der durch Übungen bewirkten Plastizität des Gehirns gesehen hat. Im Gegenteil: Mit der Berücksichtigung der körperlichen Entwicklung bzw. des körperlichen Zustandes wird die These der Gleichheit der Intelligenz gestärkt. Wenn auch neurowissenschaftlich nachzuweisen ist, dass sich Gehirne durch Tätigkeiten entwickeln und nicht durch Geburt festgelegt sind, ist vollkommen klar, dass es sich bei intellektuellen Leistungen nicht um „angeborene Gaben der Intelligenz“ handeln kann, wie Rancière sein Feindbild umreißt (Rancière 2018a, S. 63). Klarerweise war und ist die Annahme angeborener ungleicher Intelligenz ein zentrales Argument sexistischer, rassistischer und klassistischer Rhetorik und Theoriebildung. Die Neurowissenschaften, die in Methodik und Programmik scharf von der von Rancière angeführten Phrenologie zu unterscheiden sind, haben der diskriminierenden Rhetorik bisher jedoch mehr geschadet als genützt.

Dennoch wird mit der Annahme sich entwickelnder Gehirne auch die Implikation akzeptiert, dass es temporär asymmetrische Verhältnisse zwischen Schüler:innen und Lehrkräften gibt – bis die Schüler:innen so viel Übungen ausgeführt haben, dass sich ihr Gehirn entsprechend jenem der Lehrkräfte vernetzt hat. Es gibt es nun zwei Argumente, welche die hier vertretene Schlussfolgerung stützen, dass Lehrkräfte begründet von der Gleichheit ihrer Intelligenz mit jener der Schüler:innen ausgehen können. Zum ersten ergibt sich aus der belegten Übungsabhängigkeit der Lese- und Verstehensleistungen, dass keine Lehrkraft wirklich sicher sein kann, dass sie mehr Übungen absolviert hat. Somit gibt es keine absolute Grenze zwischen der Intelligenz der Lehrkraft und jener der Schüler:innen. Nehmen wir zum Beispiel an, dass eine Lehrkraft vornehmlich YouTube-Videos ohne Sprachinhalte konsumiert und alle Prüfungsleistungen während des Studiums einschließlich der Abschlussarbeiten von KI produzieren ließ, dann bleibt nur noch die Schulzeit als signifikante Unterscheidung der Anzahl und Qualität von Übungen zwischen Schüler:innen und Lehrkraft übrig. Nimmt man weiterhin an, dass diese Lehrkraft auf extrem wissbegierige Schüler:innen trifft, die in strengen Elternhäusern allein mit dem Medium Buch erzogen werden, dann lässt sich leicht imaginieren, dass diese Schüler:innen dieser Lehrkraft an Übungen überlegen wären. Diese Illustration soll unterstreichen,

dass die Gleichheit der Intelligenz zwischen Schüler:innen und Lehrkraft nicht nur grundsätzlich möglich ist, sondern unter bestimmten Umständen wahrscheinlich sein kann. Zum zweiten impliziert die Übungsabhängigkeit der Lese- und Verstehensleistung, dass es die Gegenstände (die Texte und Aufgaben) sind, welche die intellektuelle Fähigkeit fördern und fordern. Wenn heute Viertklässler:innen Texte von Immanuel Kant nicht verstehen können, dann liegt es – gemäß der neurowissenschaftlichen Darstellung – an einer ungenügenden Vernetzung von Bedeutung und Graphem hinsichtlich der Sprache Kants. Hingegen können heutige Viertklässler:innen Anglizismen und technische Terminologie verstehen, die in ihrer Umwelt ständig mit Bedeutung verwendet werden. Ist also die De- und Recodierung eines Textes einmal geschafft, dann steht der Verstehensleistung kein unüberwindliches Hindernis mehr im Weg. Das wiederum zeigt, dass die Gleichheit der Intelligenz von Lehrkraft und Schüler:innen vor allem dann zu Tage tritt, wenn beide gleichermaßen in der De- und Recodierung der Bedeutung des Textes geübt oder ungeübt sind. Letzteres war der Fall bei Jacotot und seinen Studierenden und ist der anspruchsvolle Ausnahmefall in gegenwärtigen Lehrsituationen: Nur dann, wenn die Lehrkraft, sei es nun Schule oder Universität, gleichermaßen wie die Lernenden ungeübt im Verstehen des Gegenstandes ist, ergibt sich die Situation, dass die Gleichheit der Intelligenz zu Tage treten kann und Menschen emanzipierend aufeinander einwirken können. Nur dann wird es möglich, dass die Lehrkraft fragt: „Wie haben Sie das verstanden? Ich verstehe es (noch) nicht.“ Wie oft dagegen, hört man folgende Sätze: „Das Seminar ist kein Problem, ich habe es letztes Semester schon gehalten“. Nichts anderes als die intellektuelle Superiorität der Lehrkraft, die von institutioneller Seite selbstverständlich gesetzt ist, steht hinter einer solchen Artikulation.

In jenem Moment, in welchem das Lesen des Textes, das Verstehen seiner Bedeutung oder das Rechnen der Aufgabe zum ersten Mal gelingt, ist keine Lehrkraft mehr nötig, die sich erklärend zwischen Gegenstand und Schüler*in stellt. Ab diesem Moment kann die Lehrkraft nur der Inszenierung und Einforderung von Intelligenz dienen. Dies könnte als Konvergenz von Universellem Unterricht und Kompetenzorientierung aufgefasst werden. In der Tat stoßen Rancière und die Vertreter*innen der Kompetenzorientierung in einem ersten Schritt ins gleiche Horn, indem sie die Beherrschung eines bestimmten Wissens als Ziel von Bildung und Unterricht kritisieren. Insbesondere in Frankreich liegt der Ursprung der Nachfrage an kompetenzorientierten Bildungsstandards in der sozialdemokratischen Politik, die das Bildungssystem von den in den 1960er Jahren noch äußerst stark elitär ausgeprägten Wissensstandards lösen wollte (Martens/Wolf 2009, S. 368 f.). Doch die Ausformulierung der Kompetenzorientierung, bestimmte Fähigkeiten zu diagnostizieren und ihre Entwicklung zu messen, wiederholt das Spiel von Schafen und Hirten, auch wenn die Führungsweise nun wechselt vom frontalen Hirten zum gouvernementalen Arrangement von Lernsettings (individuelle Lernpläne und Binnendifferenzierung). Auch der Diskurs

der Kompetenzorientierung geht von der Grundannahme aus, dass Schüler*innen nicht über die gleiche intellektuelle Fähigkeit verfügen, sondern diese erst entwickeln müssen. Das Entwerfen von Merkmalen der Lernprogression, das heißt der Entwicklung von Fähigkeiten, ist eine zentrale Aufgabe in der kompetenzorientierten Lehramtsausbildung. Während Rancière mit Jacotot das gemeinsame, nicht-gouvernemental inszenierte Lernen ins Zentrum rückt, das durch das tastende Verstehen des Gegenstandes gegenseitige Hilfe, Korrektur oder Bestätigung erfordert (Rancière 2018a, S. 78–79), schließt der kompetenzorientierte Unterricht „Prozesse positiver Bewährung [aus]“ (Gelhard 2018, S. 401). Die offene Haltung eines egalitären, gegenseitigen Lernens kann man jedoch nur einnehmen, wenn man sich für die Gleichheit der Intelligenz entscheidet. Sie ist nicht beweisbar, wie die Diskussion um zumindest temporäre Asymmetrien gezeigt hat, sie ist eine Annahme, für die man sich entscheiden muss.

3 Ethische Entscheidung für oder gegen Gleichheit der Intelligenz

Die Gleichheit ist kein Ziel, das man erreicht, sondern ein Ausgangspunkt, eine Annahme, die es gilt, unter allen Umständen aufrechtzuerhalten. Niemals würde die Wahrheit für sie sprechen (Rancière 2018a, S. 160).

Rancières Argumentation für die Gleichheit der Intelligenz und den Universellen Unterricht läuft auf die ethische Entscheidung hinaus, gleiche Intelligenzfähigkeit bei allen Menschen anzunehmen. Diese Entscheidung ist ethisch und politisch, da sie einerseits direkte Auswirkungen auf die Wahl der Handlungsmaxime im Unterricht hat und andererseits indirekt Herrschaftsordnungen in Frage stellt. Aus der Annahme der gleichen intellektuellen Fähigkeit erwächst ein Unterrichten, das Äußerungen von Schüler:innen – solange diese sich auf das Verständnis eines Gegenstandes beziehen – nicht hierarchisiert. Es gibt in der Perspektive der Gleichheit keine intelligentere Äußerung, sondern nur geübte und ungeübte. Die weniger geübte Äußerung drückt die gleiche intellektuelle Fähigkeit aus. Das Ziel des Unterrichtes aus der Perspektive der Gleichheit ist, den Einsatz der intellektuellen Fähigkeit so zu gestalten, dass sich die Schüler:innen *in erster Linie* als gleichermaßen fähig erfahren. Sie erfahren dies im Verstehensprozess selbst und in der Weise, wie die Lehrkraft auf sie reagiert. Daher ist diese Art von Unterricht nicht durch KI oder durch reines Selbststudium möglich: „Nur ein Mensch kann einen Menschen emanzipieren“ (Rancière 2018a, S. 120). Die Entscheidung für die Gleichheit der Intelligenz zwischen Lehrkraft und Schüler:innen als Denkperspektive und Handlungsmaxime wird in der Summe gegenseitiges Anerkennen von Äußerungen und gegenseitiges Verstehen wollen über Wissensvermittlung setzen. Entscheidet sich die Lehrkraft, nicht von der Gleichheit der Intelligenz

auszugehen, gibt es mehrere Möglichkeiten: Die Asymmetrie der Intelligenzen wird bedauert und eine egalitäre Ausrichtung des Unterrichtens zumindest in der Oberstufe angestrebt oder die Asymmetrie der Intelligenz wird bejaht und eine egalitäre Kommunikation gänzlich verneint. Selbst wenn von „gleicher Würde“ oder „gleicher Freiheit“ ausgegangen wird, führt die Annahme überlegener Intelligenz zu einem durchgehenden Führungsanspruch der Lehrkraft, so dass zumindest jede fachliche Kommunikationssituation asymmetrisch strukturiert ist. Letzteres scheint der gewöhnliche Zustand an Schulen zu sein: „Ferner setzen die befragten Lehrkräfte die asymmetrische Beziehungsstruktur mit Selbstverständlichkeit handlungspraktisch voraus und nehmen ihre superiore Position gegenüber den Lernenden selbstverständlich in Anspruch.“ (Bressler 2023, S. 5). Aus dieser Perspektive ist die naheliegende Handlungsmaxime, als besserwissende Lehrkraft aufzutreten, die selbstverständlich den Weg der Erklärung wählt. Auch wenn Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Einzelarbeit durchgeführt werden, ist aus der Perspektive der Ungleichheit immer eine leitende Intelligenz im Klassenraum, die diese selbstständige Arbeit auf richtige Antworten hin prüft. Die Schüler:innen werden daran gewöhnt, dass ihre Ergebnisse vor der höheren Intelligenz bestehen müssen. Statt ihrer eigenen intellektuellen Fähigkeit zu vertrauen, wenden sie sich an den Hirten, der ihre Arbeiten und Äußerungen begutachtet und bewertet. Die ethische Entscheidung, von der Ungleichheit der Intelligenz zwischen Lehrkraft und Schüler:innen in jeder Unterrichtssituation auszugehen, hat den politischen Effekt, dass Ungleichheit und Führung durch eine höhere Intelligenz (Führungskraft) normalisiert werden.

Die Entscheidung für eine bedauerte Ungleichheit der Intelligenz wird zumindest die Inszenierung des Besserwissens vermeiden und die Erklärung des Gegenstandes mit Aufforderungen zur selbständigen Aneignung versehen. Die Kommunikation mit den Schüler:innen wird aus dieser Perspektive auf Egalität abzielen, sie aber nicht wirklich praktizieren, so dass sich die Schüler:innen nur scheinbar als Gleiche erfahren können. Jedoch wird aus der Perspektive einer bedauerten Ungleichheit jede Äußerung, die auf eine geübte und somit gleiche Intelligenz schließen lässt, mit Freude aufgenommen und ein Wechsel von ungleicher zur gleicher Intelligenzwahrnehmung ist möglich. Auch hier folgt der politische Effekt einer Normalisierung von legitimer Führung durch eine höhere Intelligenz. Jedoch kann eine noch in der Schulzeit stattfindende Veränderung der Haltung hin zu einer Gleichheit der Intelligenz die Infragestellung eben dieser Normalität bewirken. Es kann jedoch auch sein, dass die Legitimität der Führung durch eine höhere Intelligenz bestärkt wird, da die Schüler:innen einen sozialen Aufstieg durch die geübte Betätigung ihrer Intelligenz erfahren. Sie sind dann nicht wirklich emanzipiert, weil sie ihre Gleichheit nicht als menschlich, sondern als leistungsabhängig wahrnehmen. In diesem Fall werden sie wohl das Spiel von Hirten und Schafen von Neuem anfangen. Setzt man Emanzipation mit Mündigkeit gleich, so ergibt sich daraus, dass das staatlich formulierte Ziel

mündiger Bürger:innen im Widerspruch zum meritokratischen Schulsystem steht, das auf der mehrfachen Superiorität der Lehrkräfte und ihrer „Meriten“ verteilenden Lehrweise aufruht. Der Universelle Unterricht ist in unserem Schulsystem nicht als pädagogisches Programm umsetzbar. Aber vereinzelte Inseln, vielleicht Vertretungsstunden oder experimentierfreudige Reihenplanungen, sind möglich, um den Erfahrungsraum zu öffnen, dass Lehrkräfte genauso intelligent wie Schüler:innen sind.

Literatur

- Arendt, Hannah (2002): *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Bressler, Christoph (2023): *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkard.
- Dehaene, Stanislas (2012): *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: btb.
- Deutschlandfunk (2023): www.deutschlandfunk.de/vier-tage-woche-ist-wirtschaftliche-milchmaedchenrechnung-gewerkschafter-sehen-chancen (Abfrage: 15.05.2024).
- Erikson, Erik H. (1966): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Faeber-Husemann, Renate (2004): *Samstags gehört Vati mir*. www.deutschlandfunk.de/samstags-gehört-vati-mir (Abfrage: 15.05.2024).
- Garcia, Jean-François (1997): *Jacotot*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gelhard, Andreas (2018): *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. Zürich: diaphanes.
- Hessisches Kultusministerium (ohne Datum): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Realschule. Ethik*. Wiesbaden.
- Homme machine (unbekannter Autor) (1829): *L'homme machine, ou Conséquences funestes de la méthode Jacotot sur l'intelligence des enfants*. Paris: Librairie classique de L. Hachette.
- Martens, Kerstin/Wolf, Klaus Dieter (2009): *PISA als Trojanisches Pferd. Die Internationalisierung der Bildungspolitik der OECD*. In: Botzem, Sebastian (Hrsg.): *Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel*. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges., S. 357–376.
- Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung (Abfrage: 18.10.2024).
- Lorain, Paul (1830): *Réfutation de la méthode Jacotot: considérée dans ses principes, ses procédés et ses résultats*. Paris: Librairie classique de L. Hachette.
- Ministerium für Kultus, Sport und Jugend Baden-Württemberg (2016): *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Ethik*. Stuttgart: Neckar-Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2008): *Kernlehrplan Praktische Philosophie I*. Düsseldorf: Ritterbach Verlag.
- Montada, Leo (2002): *Fragen, Konzepte, Perspektiven*. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz Verlag, S. 3–54.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2013): *Die Nacht der Proletarier*. Archive des Arbeitertraums. Wien und Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Rancière, Jacques (2018a): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, Jacques (2018b): *Maitre ignorant*. www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-chemins-de-la-philosophie/jacques-ranciere-maitre-ignorant (Abfrage: 16.05.2024).
- Rousseau, Jean-Jacques (2013): *Vom Gesellschaftsvertrag*. Stuttgart: Reclam.
- Von Roten, Iris (1958): *Frauen im Laufgitter. Offene Worte zur Stellung der Frau*. Bern: eFeF Verlag.

Phronesis und pädagogisches Handeln bei kontroversen Themen

Douglas Yacek, Marieke Schaper

1 Einleitung

Die jüngsten Ergebnisse der Demokratieforschung und -theorie zeigen in überzeugender Weise auf, dass die unterrichtliche Behandlung von politischen Themen, Fragestellungen und Ereignissen, die sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden als kontrovers wahrgenommen werden, ein Kernanliegen einer zeitgerechten Demokratiebildung darstellt (Drerup 2021; Drerup/Zulaica/Yacek 2021; Gronostay 2019; Hess/McAvoy 2014; vgl. Schmoll 2023). Politik ist – so eine gängige und zunehmend für selbstverständlich gehaltene These – das Reich des Kontroversen, sodass ein Anliegen erst dann wirklich politisch ist, wenn es kontrovers diskutiert wird (siehe z. B. Hilbrich 2023). Sofern die Schule als ein Ort politisch-demokratischer Meinungsbildung aufzufassen ist, benötigen Lehrpersonen und weitere Bildungsakteur:innen somit tragfähige, d. h. wirksame, ethisch und politisch begründete Handlungsansätze, an denen sie ihr pädagogisches Wirken im Rahmen kontroverser Themen ausrichten können.

Gerade dort setzt die Fachdiskussion zu den verschiedenen „Kriterien“ bzw. Kriterienkomplexen (Drerup 2021) an, die allesamt beabsichtigen, eine definitonische Bestimmung von kontroversen Themen sowie approbierte Vorgehensweisen darzulegen, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen Lehrpersonen die Behandlung von kontroversen Themen pädagogisch lenken sollten. Obwohl dieser Diskurs wichtige Fortschritte bei der Reflexion und Konzeption pädagogischen Handelns im Kontext von kontroversen Themen ermöglicht hat, weist er dennoch einige systematische Lücken und Konzeptionsfehler auf, welche in den jüngeren Beiträgen zum Kontroversitätsdiskurs thematisiert worden sind (siehe z. B. Hilbrich 2021, Yacek 2024, Schaper 2025). Bemerkenswert an dieser Fachdiskussion ist bspw. die Annahme, dass definitonische Kriterien der Kontroversität, die von den politischen, epistemischen oder soziologischen Dimensionen kontroverser Themen hergeleitet werden, gleichzeitig eine handlungsleitende Funktion für die pädagogische Praxis erfüllen können, ohne dabei das Unterrichtsgeschehen in einem positivistisch-reduktionistischen Sinne aufzufassen. Denn ein solcher deduktiver Ansatz droht die Komplexität, die Kontextbezogenheit, die Wertpluralität sowie das reflektierte Handeln pädagogischer Akteur:innen misszuverstehen bzw. gänzlich auszuklammern.

In diesem Beitrag wird eine Konzeption pädagogischen Handelns skizziert, die sowohl eine Alternative zu den reduktionistischen Tendenzen des bisherigen Kontroversitätsdiskurses bietet als auch einen allgemeinen didaktischen Orientierungsrahmen darstellt, der einen sensiblen pädagogischen Umgang mit komplexen und konflikthafter Themen begünstigen soll. In einem ersten Schritt wird zu diesem Zweck der Begriff der *phronesis* eingeführt, der – so die These – eine holistische Auffassung pädagogischer Expertise und Urteilskraft ermöglicht und somit der Komplexität pädagogischen Handelns im Kontext einer Kontroverse gerecht werden kann. Im zweiten Schritt wird eine phronetische Auffassung von Kontroversität als Form politischen Konflikts dargelegt, die ein Fundament für eine phronetische, pädagogische Behandlung und Bearbeitung von kontroversen Themen bereitstellen soll. Im dritten Schritt wird dieses Fundament weiter ausgearbeitet, sodass ein phronetisches Modell pädagogischen Handelns bei kontroversen Themen erörtert werden kann. Im letzten Schritt werden die Vor- und Nachteile eines solchen Modells dargestellt, sodass daraus einige Anregungen und Implikationen für die weitere Forschung zur Demokratiebildung bezüglich Konflikt und Kontroversität abgeleitet werden können.

2 Phronesis als Leitkategorie pädagogischen Handelns

Kompetente Lehrkräfte verfügen über eine große Bandbreite professionellen Wissens und Könnens, die es ihnen ermöglicht, wirksame und adressatengerechte Lernumgebungen zu schaffen (Schön 1987; Darling-Hammond 1992; Darling-Hammond 2006; Kraus et al. 2008; Kereluik et al. 2013; Fernandez 2014; Blömeke et al. 2016). Lee Shulman (1987) vertritt die These, dass erfolgreiche Lehrkräfte Kenntnisse und Kompetenzen in mindestens sieben verschiedenen Bereichen aufweisen – darunter Kenntnisse über den Lehrstoff, den Lehrplan, den Lernkontext und allgemein didaktische Unterrichtsansätze sowie darüber, wie komplexe fachliche Inhalte für die Lernenden zugänglich und attraktiv präsentiert werden können. Seit der Darlegung des sog. Shulman-Katalogs in den 1980er Jahren ist in der englisch- und deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eine breite Diskussion über die Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse entstanden, auf die erfahrene und erfolgreiche Lehrkräfte zurückgreifen (siehe Raduan/Na 2020). Neuere Modelle der Lehrer:innenexpertise stützen sich häufig auf Shulmans Katalog, haben aber auch einige weitere Bereiche pädagogischen Wissens herausgearbeitet, die für einen effektiven Unterricht notwendig seien. So fügen Blömeke et al. (2016) dem Modell von Shulman Fähigkeiten hinzu, die für die spontane Diagnose von gängigen Fehlern bei Lernenden erforderlich sind, sowie die Fähigkeit, die Komplexität des Unterrichtsgeschehens gebührend wahrzunehmen, diese Anforderungen des Geschehens akkurat zu interpretieren und auf dieser

Grundlage geeignete didaktische Entscheidungen zu treffen (S. 37). Die Einbeziehung diagnostischer und spezifisch unterrichtsbezogener Wissensbereiche stellt einen Fortschritt in der wissenschaftlichen Erschließung der kognitiven Prozesse von Lehrkräften dar, da sie weitere Kompetenzen erfasst, die Lehrkräfte zur erfolgreichen Herstellung von Lehr-/Lernerfahrungen im Klassenzimmer benötigen (siehe z. B. Döhrmann et al. 2012; Krauss/Brunner 2011).

Dennoch argumentiert eine wachsende Zahl an Wissenschaftler:innen, dass viele der aktuellen Modelle der Lehrer:innenexpertise ein wesentliches Element vermissen lassen. Vertreter:innen der von Aristoteles inspirierten Idee der *phronesis* behaupten nämlich, dass die besonderen Formen des Wissens und Urteilens, die *phronesis* umfasst, für eine angemessene und ausreichend differenzierte Auffassung der Expertise von Lehrer:innen unerlässlich sind (Amobi 2006; Birmingham 2004; Eisner 2002; Ellett 2012; Florian/Graham 2014; Halverson 2004; Hansen 2007; Kessels/Korthagen 1996; Kinsella/Pittman 2012; Phelan 2009; Pickup 2020; Burbules 2019; Kristjánsson 2005). Diesem Diskurs zufolge stellt *phronesis* – auf Deutsch zumeist mit „Klugheit“ oder auch „praktischer Weisheit“ übersetzt – eine intellektuelle Fähigkeit bzw. Tugend dar, die es Akteur:innen ermöglichen soll, in komplexen praktischen Situationen zweckrational begründete, aber auch bewusst wertorientierte Entscheidungen zu treffen, welche ethisch wünschenswerte Zielvorstellungen konsequent und zuverlässig verwirklichen (siehe Kristjánsson 2021). Kontexte der Praxis – auch der pädagogischen Praxis – führen zu Problemen oder bringen Anforderungen mit sich, bei denen man aus phronetischer Sicht keine eindeutig „richtige“ Handlungsoption aus allgemeinen Prinzipien, Regeln oder Verfahren ableiten könne. Mit Hilfe der *phronesis* können pädagogische Akteur:innen über „Regeln, Theoreme oder jegliches begriffliche Wissen“ hinausgehen und auf eine bereits verinnerlichte „Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit [zurückgreifen], die sich eher mit der Wahrnehmung oder dem Verständnis konkreter Einzelheiten als mit Prinzipien oder Universalien beschäftigt“ (Kessels/Korthagen 1996, S. 19).¹ So erweist sich die *phronesis* als eine Fähigkeit, die mit der von Blömeke et al. (2016) erörterten diagnostischen Unterrichtskompetenz verwandt ist, da beide auf einem kontextsensiblen Auffassungsvermögen basieren. Phronetisches Können unterscheidet sich jedoch von einer rein diagnostischen Kompetenz durch die Verbindung strategischer Überlegungen mit den spezifisch ethischen Aspekten und Zielen des praktischen Umfelds. Kristjánsson et al. (2021) argumentieren beispielsweise, dass phronetisch Handelnde vier wesentliche Aufgaben oder Funktionen erfüllen: Sie können (1) die ethischen Implikationen und Motivationen ihrer Handlungen erkennen („konstitutive Funktion“); (2) Konflikte zwischen den ethischen Werten und

1 Alle Zitate, die aus englischen Quellen stammen, wurden eigenhändig durch die Autor:innen dieses Beitrags übersetzt.

Zielvorstellungen, die für die jeweilige Situation relevant sind, lösen („integrative Funktion“); (3) durch ihre Handlungen ein Erleben von Sinn, Erfüllung und Glück realisieren („Lebensentwurfsmfunktion“); und (4) ihre emotionalen Reaktionen bezüglich des praktischen Kontexts angemessen regulieren und steuern („emotionale Regulativfunktion“) (S. 246–247; vgl. Kristjánsson 2024). Mit dieser inhaltlichen Bestimmung lässt sich *phronesis* als eine idealtypische Auffassung kompetenten Handelns verstehen. Dabei lassen sich vier Merkmale eines *phronesis*-basierten Konzepts der Lehrer:innenexpertise gegenüber alternativen Modellen herausarbeiten. Um das Besondere an phronetischen Ansätzen hervorzuheben, handelt es sich im Folgenden um vereinfachende Gegenüberstellungen, bei denen eine ausführliche und differenzierte Darstellung alternativer Ansätze zugunsten einer Präzisierung der phronetischen Denkart ausgeklammert wird.

2.1 Holismus statt Reduktionismus

Vertreter:innen phronetischer Konzepte argumentieren, dass Expert:innen eine Form reflektierten Handelns an den Tag legen, bei dem einschlägige Kenntnisse, Werte sowie situative Einschätzungen ein komplexes Ganzes bilden, welches als „ein Amalgam aus Wissen, Tugend und Vernunft“ (Coulter/Wiens 2002, S. 16) verstanden werden kann. Diese ganzheitliche Sichtweise auf Expert:innenhandeln soll eine Alternative zu reduktionistischen Konzepten darstellen, denen zufolge die Elemente pädagogischer Expertise in konzeptionell isolierbaren, formalisierbaren und wertneutralen Handlungsprinzipien, -regeln, -verfahren und -kompetenzen festgelegt und über traditionelle didaktische Vermittlungsformen in der pädagogischen Ausbildung gefördert werden könnten. Vertreter:innen der *phronesis*-Konzeption kritisieren typischerweise die – aus ihrer Sicht – ungerechtfertigte Bevorzugung der *episteme* (systematisches und formales Wissen) gegenüber anderen, verkörperten Formen des Wissens, wie zum Beispiel *techné* (praktisches Können) oder „implizites Wissen“ (Polanyi 1985), welche vom Wesen her stets an z. T. situationsabhängigen Wertgefügen orientiert seien und nicht formal artikuliert werden könnten. Dies gelte auch für die Vermittlung expertenhaften Könnens, welches dem phronetischen Ansatz nach lediglich *in situ* angelernt werden könne (Kessels/Korthagen 1996). Die Ausbildung einer pädagogischen Expertise müsse demnach Begegnungen ermöglichen, um sich „mit der Komplexität der gelebten Kontexte, in denen Lehren und Lernen stattfinden, auseinanderzusetzen“ (Pickup 2020, S. 9), damit die Kontingenzen und spontanen Herausforderungen der pädagogischen Praxis als solche erkannt und kontextgerecht gemeistert werden können. Oft plädieren Vertreter:innen phronetischer Ansätze deshalb für eine Ausrichtung der Lehrkräftebildung, welche sich von den üblichen universitären Vorlesungs- und Seminarformaten distanziert und sich eher strukturierten Praktika und Reflexionsräumen zuwendet.

2.2 Kontextualismus statt Universalismus

Da die An- und Herausforderungen unterrichtlicher Räume als irreduzibel kontextabhängig betrachtet werden, müssten Lehrkräfte, so die phronetische These, auf Probleme und Dilemmata reagieren können, deren jeweilige Lösungsmöglichkeiten prinzipiell nicht absehbar sind. Aus diesem Grunde gebe es stets eine Lücke zwischen den Empfehlungen der wissenschaftlichen Forschung in Form von Unterrichtsmodellen und Handlungsleitfäden und den Erfordernissen der Praxis – eine Lücke, die durch die *phronesis* der Lehrkraft gefüllt werden soll. Nicht-phronetische Ansätze neigen dazu, „zu abstrakt zu sein, zu sehr von allen Arten von Besonderheiten befreit, die in der konkreten Erfahrung vorherrschen: Emotionen, Bilder, Bedürfnisse, Werte, Willensäußerungen, persönliche Verstrickungen, Temperament, Charaktereigenschaften und dergleichen“ (Kessels/Korthagen 1996, S. 20). Lehrkräfte benötigten daher das, was Vertreter:innen des *phronesis*-Konzepts als situatives Urteils- und Unterscheidungsvermögen und „perzeptives Wissen“ bezeichnen. Dies soll es den Akteur:innen ermöglichen, kontextbezogene „Einzelheiten zu erkennen und zu beurteilen, wie sie sich in verschiedenen Situationen und Kontexten verhalten sollen. Lehrkräfte, die solche Unterscheidungen vornehmen können, sind sensibel für die Besonderheiten des Lebens und der Geschichten der Lernenden, für alle unbequemen Komplikationen und die konkurrierenden Anforderungen der Praxis.“ (Phelan 2005, S. 96). Phronetische Ansätze der Lehrer:innenexpertise erkennen somit den „Stellenwert der Partikularität“ (Eisner 2002, S. 21) an und unterscheiden sich von kontextunabhängigen bzw. universalistischen Modellen pädagogischen Handelns. Die Unterscheidungsfunktion der *phronesis* gilt als implizit (*tacit*) (Kessels/Korthagen 1996) oder verkörpert (Pickup 2020) und erfordert daher im Rahmen der Lehrkräftebildung praxisorientiertere Formen der Einübung und Gewöhnung.

2.3 Exemplarismus statt Propositionalismus

Ein damit eng verbundener Aspekt phronetischer Ansätze ist ihre Anlehnung an vorbildliche Akteur:innen als Träger:innen von handlungsorientierenden Standards und Wertvorstellungen, anstatt diese von Theorien des Unterrichts oder Ergebnissen der empirischen Forschung herzuleiten. Da phronetisches Wissen als nicht universalisierbare sowie nicht artikulierbare Erkenntnisform aufgefasst wird, wird entsprechend geschlussfolgert, dass die *phronesis* lediglich durch besondere, vorbildlich agierende Personen (bzw. Expert:innen) zum Ausdruck gebracht werden kann. Das phronetische Vorbild selbst „ist das angemessene Kriterium für die richtige Entscheidung, nicht die Übereinstimmung oder Konsistenz mit einer abstrakten Regel oder einem abstrakten Prinzip [...], sondern das, was ein Mensch tun würde, der über praktische Weisheit verfügt“

(Kessels/Korthagen 1996, S. 20). Pädagogische Akteur:innen, die im Unterricht auf Schwierigkeiten oder Dilemmata stoßen, sollen demnach eher in Erwägung ziehen, was eine gute, weise und fachkundige Lehrkraft in dieser Situation tun würde, als zu versuchen, Schlussfolgerungen aus einer einschlägigen Theorie oder einem Forschungsergebnis zu ziehen. Dies ist als *exemplaristisches* Begründungsverfahren zu bezeichnen, da es von dem exemplarischen Beispiel vorbildlicher Akteur:innen ausgeht, die Aristoteles als *phronimoi* bezeichnet. *Phronimoi* zeichnen sich durch einen „richtigen Ton und eine Sicherheit im Umgang aus, die in keiner allgemeinen Beschreibung [des Handelns] angemessen erfasst werden können“ (Nussbaum 2001, S. 304) und die daher (ein)geübt werden müssen. Deshalb sei es wichtig, dass angehende Lehrkräfte während ihrer Ausbildung mit exzellenten pädagogischen Akteur:innen in Kontakt kommen und deren besondere Art und Weise, die Lernumgebung zu gestalten, erlernen (vgl. Higgins 2011).

2.4 Humanismus statt Technizismus

Die letzte Gemeinsamkeit unter phronetischen Modellen des Expert:innenhandelns stellt die kritische Bewertung eines „technizistischen“ Verständnisses der Expertise dar, das typischerweise als Gegenfolie für die Formulierung phronetischer Ansätze verwendet wird. Wie just erwähnt, sollen Akteur:innen einem „orthodoxen“ Modell (Hibbert 2012) des Lehrer:innenhandelns zufolge stets ihre Handlungen entlang relevanter, evidenzbasierter Forschungsstrukturen und Handlungsmodelle steuern, diese bei Problemen oder Störungen in verschiedene Handlungsoptionen aufschlüsseln, die potenziellen Implikationen und Konsequenzen der verschiedenen Optionen im aktuellen Kontext ausarbeiten und dann eine dieser Optionen verfolgen, um das gewünschte praktische Ergebnis zu erzielen. Aus der phronetischen Perspektive entspricht eine solche Modellierung des Lehrer:innenhandelns einer rationalistischen, d.h. überformalisierten und letztendlich fragmentierten Auffassung menschlicher Psychologie, die das Handeln verfestigt, systematisches gegenüber intuitivem Wissen bevorzugt und die Akteur:innen als eine Art Maschine auffasst. Die phronetische Perspektive strebt an, der Würde der Praxis besser gerecht werden, d.h. den besonderen, kontextuellen, wertgeladenen Formen des Wissens und Könnens, die Akteur:innen durch ihre Erfahrung und ihre erfahrungsbasierten Reflexionen graduell erwerben. Mit dieser allgemein humanistischen Ausrichtung ähnelt die *phronesis*-Idee stark Herbarts Begriff des pädagogischen Takts, dessen Ausarbeitungen im deutschsprachigen Raum immer wieder diskutiert und vertreten worden sind. Dieser Begriff betont ebenso das synthetische, verstehende und intuitions-gesteuerte Auffassungs- und Urteilsvermögen pädagogischer Akteur:innen, wobei die Rolle des wertorientierten Denken und Handelns – im Vergleich zu phronetischen Ansätzen – oftmals weniger hervorgehoben wird (siehe z. B. van Manen 1995).

Es sollte nun auf der Hand liegen, warum die *phronesis*-Idee in der (anglo-amerikanischen) Erziehungswissenschaft immer wieder vorgebracht worden ist. Das *phronesis*-Konzept des Lehrer:innenhandelns erkennt das implizite und verkörperte Wissen an, das exzellente Akteur:innen durch ihr reflektiertes Handeln entwickeln, und ermutigt dazu, die besonderen Vermittlungsformen dieses Wissens in die pädagogische Ausbildung zu integrieren. Abgesehen von den bereits dargestellten Argumenten, die Vertreter:innen der *phronesis*-Konzeption anführen, wird in zahlreichen Studien zu Berufsanfänger:innen aufgezeigt, dass sich junge Lehrkräfte unvorbereitet und überfordert fühlen, wenn sie nach ihrer Ausbildung erstmalig einen Klassenraum betreten (Santoro 2018; Dias-Lacy/Guirguis 2017; Darling-Hammond 2006; Fantilli/McDougall 2005). Sofern eine *phronesis*-inspirierte pädagogische Ausbildung dazu in der Lage wäre, regelmäßige Begegnungen mit den genuinen An- und Herausforderungen der pädagogischen Praxis zu ermöglichen und angehenden Lehrkräften genügend Zeit zur Reflexion und Integration ihrer Erfahrungswerte zu bieten, könnte sie einen Beitrag zu dieser zentralen Problematik leisten.

Darüber hinaus weisen die Vertreter:innen der *phronesis*-Idee zu Recht auf die besorgniserregende Tendenz zum Reduktionismus und Technizismus in der Erziehungswissenschaft und der wissenschaftlich orientierten Lehrkräftebildung hin. Es ist kaum zu leugnen, dass dort ein Schwerpunkt auf das allgemeine, abstrakte und formale Wissen über Lehren und Lernen gelegt wird, anstatt das verkörperte, phronetische Wissen, das pädagogische Expert:innen aufweisen, mit einzubeziehen. Betrachten wir bspw. noch einmal das eingangs erwähnte Modell der Lehrer:innenexpertise von Blömeke et al. (2016). Diesem Modell zufolge sollten Mathematiklehrkräfte über Kompetenzen in jedem der folgenden Bereiche verfügen: (1) Wissen über mathematische Inhalte, (2) Fähigkeiten zur Diagnose von Fehlern bei Lernenden, (3) pädagogisches Wissen über mathematische Inhalte, (4) Fähigkeiten zur Vermittlung von mathematischen Kenntnissen, (5) allgemeines pädagogisches Wissen und (6) Fähigkeiten zum Klassenmanagement. Jeder dieser Bereiche ist zweifellos als wesentlich für einen gelungenen Unterricht zu betrachten. Zudem ähneln diese Bereiche – insbesondere (1), (3) und (5) – stark dem ursprünglichen Katalog von Lee Shulman. Es gibt jedoch mehrere Bereiche des Schulman-Katalogs, die aus dem Blickfeld geraten sind. Für Shulman (1987) sind Kenntnisse des „pädagogischen Kontextes“ wesentlich für einen gelungenen Unterricht, ebenso wie Kenntnisse über die relevanten „pädagogischen Ziele, Zwecke und Werte und ihre philosophischen und historischen Grundlagen“ (S. 8). Diese Bereiche fehlen bezeichnenderweise im Blömeke-Modell. Einer phronetischen Perspektive zufolge wird das Expert:innenhandeln nicht nur durch die erfolgreiche Anwendung formalen Wissens im Rahmen des Unterrichtsgeschehens bestimmt, sondern auch durch das Verfolgen und konsequente Erreichen von Zielen und Zwecken, die Akteur:innen durch ein exemplarisches Begründungsverfahren als (ethisch) wertvoll erkennen.

Die Argumentation für das *phronesis*-Konzept verweist zudem auf die ubiquitär geführte Theorie-Praxis-Debatte (z. B. Ellinger 2024; Meseth/Proske 2018), die insbesondere innerhalb der Diskurse zu Professionstheorien zum Tragen kommt. So argumentiert man im Rahmen eines strukturtheoretischen Ansatzes, dass für ein professionelles Handeln in der Praxis die Ausbildung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2020, S. 182) unablässig sei, der durch ein wissenschaftliches Studium an der Universität anhand der Analyse und Reflexion von Fallbeispielen ausgebildet werden soll. Laut Helsper handele es sich sogar um eine „doppelte Professionalisierung“ (Helsper 2001, 2020), welche wiederum die Trennung zwischen Theorie und Praxis betont. Im Gegensatz dazu beschreibt der kompetenzorientierte Ansatz, als psychologischer Zugang, das Lehrer:innenhandeln in der Praxis dann als professionell, wenn Lehrkräfte während des Studiums mit genügend Kompetenzen ausgestattet wurden, die das „Wissen und Können [umfassen], über das eine erfolgreiche Lehrperson verfügen sollte“ (König 2020, S. 165). Dadurch lassen sie sich von den Lehrpersonen abstrahieren, formal artikulieren und in angemessen konstruierten Praxisarrangements einüben. Eine weitere Professionstheorie stellt der (berufs-)biografische Ansatz dar (Wittek/Jacob 2020), der die „Lebensläufe und Berufsbiografien von Lehrpersonen in ihrer institutionellen, organisationalen wie auch individuell-biografischen Kontextualisierung“ (S. 196) fokussiert. Dieser Ansatz, welcher der erziehungswissenschaftlichen Biografiefor schung entspringt (s. etwa Marotzki 1999), betont das Krisenhafte im Lehrberuf und arbeitet mit Begriffen wie der „doppelten Sozialisation“ (Terhart 1995; Wittek/Jacob 2020), welche eine erfolgreiche Bearbeitung, Integration und Reflexion der verschiedenen sozialen Rollenerwartungen der Lehrkraft als professionell bezeichnet. Neben dieser „Trias“ der bisher bestehenden Professionstheorien hat sich die „Metareflexivität“ als eine neue und eher integrierende Perspektive herausgebildet (Cramer 2020, 2019). Diese bewegt sich auf einer reflexiven Meta-Ebene, sodass auf alle (bis dato existierenden und auch widersprüchlichen) Professionstheorien geblickt und diese als gleichwertige Beiträge zum Diskurs betrachtet werden. Lehrkräfte werden in diesem Sinne als professionell bezeichnet, wenn sie es schaffen, „situative Deutungen“ (Cramer 2020, S. 204) anhand einer dieser professionstheoretischen Brillen vorzunehmen. Somit sind, laut Cramer, „[a]ngemessene situative Deutungen [...] *professionelle* Deutungen, wenn sie im Lichte der Reflexion wissenschaftlich gesättigter Deutungen erfolgen“ (ebd., S. 206, Herv. i. O.). Cramer räumt zwar ein, dass auch ohne diese wissenschaftliche Reflexion angemessene situative Deutungen möglich sind, diese seien „allerdings nicht als *professionell* zu bezeichnen [...], sondern als intuitiv.“

Hiermit wird dem Begriff der Professionalität die Intuition gegenübergestellt und nahegelegt, dass ein Handeln, das auf Intuition basiert, als unprofessionell zu bezeichnen sei. Jedoch wird ebenfalls zugegeben, dass das Konzept der Metareflexivität weiterer (empirischer) Prüfungen bedarf, da sich, u. a. laut Evans (2008), „Unterrichtserfolg [...] auch aufgrund von Intuition und Erfahrung ein[stellt]“

(ebd., S. 211). Obgleich die unterschiedlichen Professionstheorien jeweils unterschiedliche Aussagen über die pädagogische Praxis treffen, kommen sie doch zu einem ähnlichen Ergebnis: Das Merkmal professionellen Handelns ist ein mehr oder weniger abgegrenztes Zusammenwirken von wissenschaftlichem Denken und praktischem Agieren, sodass sich das unterrichtliche Handeln stets entlang wissenschaftlich bewährter Wege vollzieht. Aus phronetischer Sicht entsteht bei einer solchen Zusammenführung von Wissenschaft und Praxis dennoch ein wesentliches Problem: Wissenschaftliches Denken untergrabe vom Wesen her (als formalistische, systematische und kontextunabhängige Reflexionsform) die praktische Urteilskraft pädagogischer Akteur:innen und stelle – vielleicht überraschenderweise – ein Zeichen fehlender Expertise dar, denn sie störe die synthetische Erfassung von partikularen, kontextuellen Anforderungen und ihre Verbindung mit angemessenen praktischen Zielsetzungen.

So erweisen sich die oben aufgeführten Behauptungen, dass die praktische Intuition als unprofessionell einzustufen sei, als irreführend, sofern Intuition ebenfalls eine eingübte und (bereits) reflektierte Perspektive auf die situativen Besonderheiten und Anforderungen des Praxiskontextes darstellen kann, die gleichzeitig die Wertbezogenheit des eigenen Handelns anerkennt. Auch aus dieser Perspektive kommt man zu dem Schluss, dass die pädagogische Ausbildung die Einübung von expertenhaften Handlungsformen ermöglichen sollte, die möglichst *in situ* sowie in der Präsenz vorbildlicher Akteur:innen geschieht. Wie Malte Brinkmann (2021) in seiner Diskussion der *phronesis*-Idee argumentiert, führt eine „dualistische Trennung zwischen Berufspraxis und Wissenschaftspraxis [dazu] [...], dass Wissen und Können, Reflexion und Handeln nicht in ihrer praktischen Einheit erfasst werden können“ (S. 21). Was aus phronetischer Sicht ebenso problematisch bei den verschiedenen Modellierungen des Lehrer:innenhandelns im Rahmen der Professionstheorien ist, ist die Auslassung der wertbezogenen Dimensionen pädagogischer Handlungsfelder, die nämlich *nicht* lediglich durch die Nennung von Antinomien, die Formulierung von Lösungsansätzen für verschiedene Problemlagen oder die Betonung des unsicheren Charakters der Schulpraxis angemessen dargestellt werden können. Die Wertbezogenheit pädagogischer Handlungsfelder impliziert, dass pädagogisches Handeln eine Orientierung an ethisch begründungsbedürftigen Zielen erfordert, deren Anerkennung, Reflexion und erfolgreiche Realisierung auch im Rahmen einer angemessenen pädagogischen Ausbildung erlernt werden müsste.

Die Ausblendung des Ethischen in den verschiedenen Modellen des Lehrer:innenhandelns ist besonders dann als bedenklich einzustufen, wenn der demokratische Charakter schulischer Lernorte bzw. der demokratische Bildungsauftrag der Schule in Betracht gezogen wird. Denn das Lehren und Lernen in öffentlich-demokratischen Kontexten ist nicht nur von Werten durchzogen – im besten Fall werden diese auch gezielt eingebracht und zu Gegenständen des unterrichtlichen Handelns und der gemeinsamen Diskussion gemacht. Lehrkräfte benötigen

daher begründete, demokratieförderliche sowie ethisch reflektierte Lehransätze, um die Grundgedanken der demokratischen Lebensform zu vermitteln sowie der Konflikthaftigkeit und der Kontroversität politischer Anliegen gerecht zu werden. Im nächsten Abschnitt wird darauf eingegangen, welche Prinzipien und Planungselemente ein phronetischer Ansatz umfasst, um solchen Anforderungen der Demokratieerziehung und -bildung gerecht zu werden.

3 Die Standardmethode des Umgangs mit Kontroversität

Eine zentrale Problematik der zeitgenössischen Demokratietheorie und -praxis bleibt die Formulierung und Legitimierung pädagogischer Zugänge bezüglich Konflikt und Kontroversität. Wie sollen pädagogische Akteur:innen mit Themen umgehen, die ein hohes Konfliktpotenzial aufweisen oder im öffentlichen Diskurs umstritten sind? Wie bereits erwähnt, wird diese Fragestellung bisher generell mit dem Verweis auf ein Kriterium bzw. eine Kombination von Kriterien beantwortet, welche Auskunft darüber geben sollen, wie Kontroversität an sich zu definieren und wie kontroverse Themen im Unterricht zu behandeln sind. Das Kriterium, etwa das politische (vgl. Hess/McAvoy 2014), epistemische (vgl. Hand 2008) oder soziale (vgl. Dearden 1981), fungiere demnach als handlungsleitendes Prinzip, das in dem Sinne zu „beachten“ sei, dass pädagogische Entscheidungen auf Basis der inhaltlichen Vorgaben des Kriteriums im Vorhinein getroffen werden, damit das (spätere) unterrichtliche Handeln seitens der Lehrkraft politisch legitimiert und ethisch begründet ausgeführt werden kann.

Dabei lässt sich eine Standard-Methode der unterrichtlichen Kontroversenbehandlung erkennen, welche nicht nur ein Legitimationsverfahren zur Sicherstellung der pädagogischen und politischen „Güte“ des Lehrvorgangs bietet, sondern auch einen Leitfaden bereitstellt, wie mit genuin kontroversen und nicht-kontroversen Themen umzugehen sei. Wenn, dem gewählten Kriterium zufolge, ein zu behandelndes Thema als kontrovers gilt, soll bspw. ein nicht-direktives Gesprächsformat eingeleitet werden, bei dem die Lehrkraft strikte pädagogische Neutralität praktiziert. Ein Verstoß gegen diese Anforderung laufe auf einen indoktrinatorischen Eingriff hinaus, da mögliche Denk- und Meinungsoptionen bevorzugt bzw. ausgeschlossen werden. Sollte dem Kriterium zufolge das Unterrichtsthema als nicht-kontrovers gelten, soll ein direktives Lehrformat angewandt werden, demgemäß die einzig legitime Meinungsoption vertreten und intentional vermittelt werden soll. Ein Verstoß gegen diese Anforderung laufe auf einen Eingriff hinaus, der die Entwicklung der (praktischen, politischen) Vernunft untergrabe (vgl. Hand 2008; Hess/McAvoy 2014).

Diese Standard-Methode wurde indes vielerorts kritisiert, neuerdings auch durch Michael May (2022), der in seinen Ausarbeitungen ebenfalls das Vokabular der Kriteriendebatte übernimmt. Michael May (2022) postuliert, dass es

eines *pädagogischen Kriteriums* bedarf, um vorab einschätzen zu können, ob Lernende überhaupt von der Thematisierung von Kontroversität in einem bestimmten Kontext profitieren können. Da es „unsicher“ sei, vorab einzuschätzen, was und inwiefern die Lernenden von einer Kontroverse gewinnen, schlägt May vor, die Möglichkeitengrenzen der Kontroversenbehandlung abzustecken. Mays pädagogisches Kriterium fungiert, so lässt sich argumentieren, konzeptionell als Stellvertreter des klassischen Begriffs der pädagogischen Urteilskraft. Obwohl sich May der Rhetorik der zuvor benannten Kriteriendebatte bedient, wird dabei die Entscheidungshoheit nicht erneut dem Kriterium (politisch, epistemisch etc.) überlassen – vielmehr rückt May die reflektierte Handlungsfähigkeit und praktische Vernunft der pädagogischen Akteur:innen wieder in den Vordergrund. Ähnlich verhält es sich mit der sog. „soft-directive“-Methode von Warnick und Smith (2014), die darlegt, dass pädagogische Akteur:innen bei der Behandlung von Kontroversen eine Reihe begründeter, gegenseitig konkurrierender Zielsetzungen verfolgen müssten, was zur Folge habe, dass die alleinige Orientierung an Kriterien wichtige Facetten des Lehr- und Lernraumes ausklammert. Sie behaupten, dass thematische bzw. inhaltliche Merkmale der Kontroverse zur Bestimmung pädagogischen Handelns nicht zwangsläufig als ausschlaggebend zu betrachten seien, da vor allem in demokratiebildenden Unterrichtskontexten auch das spontane Denken, Handeln und Partizipieren der Lernenden die Umgangsformen der Lehrkraft mit Kontroversität beeinflussen sollten.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt man auch auf Basis der vorigen Ausarbeitungen zum *phronesis*-Begriff. Denn aus der phronetischen Sicht hat eine kriteriale Bestimmung des Lehrer:innenhandelns zur Folge, dass man den impliziten, verkörperten und dynamischen Formen des Umgangs mit kontroversen und konflikthaften Lehr- und Lernszenarien nicht gerecht wird. Insbesondere bei solchen komplexen Themen soll die Lehrkraft selbst über die Entscheidungsinstanz verfügen, welche die Ausrichtung und den Charakter des Lehrvorgangs bestimmt. Ein Kriterium anzuwenden, das gewisse Handlungsvorgaben ausschließlich aufgrund bestimmter Eigenschaften des Themas – etwa dessen politische, gesellschaftsbezogene, epistemische oder legitimatorische (Giesinger 2021) Aspekte – vorschlägt, würde sowohl die kontextuellen Besonderheiten des unterrichtlichen Handelns als auch die wechselhaften, spontanen und diversen Bedürfnisse der Lernenden verfehlen. Ansätze des Umgangs mit Kontroversität dürfen aus phronetischer Sicht ausschließlich aus der Aktivierung einer eingeübten pädagogischen Urteilskraft bezüglich der An- und Herausforderungen des jeweiligen Kontextes erfolgen. So können im Rahmen der Kontroversenbehandlung nicht nur inhaltliche, sondern auch schüler:innenorientierte Zielsetzungen verfolgt werden, die anstreben, das Auffassungsvermögen, die Kommunikationskultur oder die Lernmotivation der Lernenden zu erhöhen.

Um nochmals zu rekapitulieren: Man kann keine zwingenden Vorgaben für den Umgang mit unterrichtlicher Kontroversität im Sinne eines

handlungsbestimmenden Kriteriums bereitstellen, ohne die Würde und epistemische Integrität der pädagogischen Praxis zu untergraben. Damit ist jedoch *nicht* gemeint, dass die Ergebnisse kriteriengesteuerten Denkens in der pädagogischen Planung und Reflexion unterrichtlichen Handelns gänzlich ausgeschlossen werden müssten. Das Resultat der vorangegangenen Argumentation ist vielmehr, dass solche Kriterien nicht als alleiniges deduktives Fundament zur Bestimmung (und Legitimation) von pädagogischem Handeln aufgefasst und verwendet werden sollten.

4 Der phronetische Umgang mit Kontroversität

Wenn keine in Stein (oder in Kriterien) gemeißelten Vorgaben zur Bestimmung pädagogischen Handelns im Rahmen von Kontroversität möglich sind – was kann die Wissenschaft noch über den Umgang mit kontroversen Themen sagen? Muss sie, um es mit Wittgensteins Worten auszudrücken, schweigen, worüber man nicht sprechen kann? Aus einer phronetischen Perspektive können tatsächlich keine kontextunabhängigen Aussagen über den pädagogischen Umgang mit Kontroversität getroffen werden. Es können lediglich Domänen des Handelns beschrieben werden, *worin* die phronetische Auseinandersetzung mit Kontroversität, gesteuert durch die kontextsensible Urteilsfähigkeit von Akteur:innen, stattfindet. Im Sinne der *phronesis* wäre also aufzuzeigen, in welchem Verhältnis diese Handlungsdomänen zu erstrebenswerten ethischen Werten, Tugenden und Idealen stehen, die durch phronetische Akteur:innen verwirklicht werden können.

Die *erste* Domäne des Umgangs mit Kontroversität ist beispielsweise die unterrichtliche *Zielsetzung*, die die Lehrkraft bei der Behandlung einer Kontroverse verfolgt. Wie bereits erwähnt, kann eine Reihe verschiedener Zielsetzungen im Rahmen der Behandlung von Kontroversen in legitimer Weise angestrebt werden. Neben der Vermittlung fachrelevanter Inhalte können Kontroversen gemäß der phronetischen Perspektive als besonders vorteilhafte Gelegenheiten zur Förderung relevanter politischer-demokratischer Tugenden dienen: zum Beispiel der Responsivität für diverse Denk- und Lebensformen. Bei der Auseinandersetzung mit Meinungsverschiedenheiten kann im Sinne der Responsivität die *Modifizierung* der eigenen Position gefördert werden. Neben der Modifizierung gibt es jedoch noch weitere Möglichkeiten: Ebenso erstrebenswert wäre eine *Nuancierung* der eigenen Meinung, wobei die epistemische Qualität der Gründe für die bereits formulierte Position verbessert wird. Es wäre zudem eine *Umbegründung* denkbar, wobei eine gänzlich neue Begründung für die eigene Position gesucht wird. Des Weiteren kann eine *Perspektivierung* eine mögliche Zielsetzung darstellen, indem die Anerkennung und Affirmation der Meinungsverschiedenheit gegenüber einem Thema gefördert wird, wodurch (im besten Fall) wiederum Toleranz, Empathie und Solidarität für andere hervorgebracht werden kann. Oder

es kann eine *Aktivierung* ermöglicht werden, indem die konkreten Folgen und Handlungsmöglichkeiten des eigenen Standpunkts ausgearbeitet werden (vgl. Warnick/Yacek/Robinson 2018).

Welche Zielsetzungen im Unterricht anzustreben wären, kann jedoch – wie bereits argumentiert – nicht im Voraus bestimmt werden. Nur die Lehrkraft selbst kann mittels der eigenen reflektierten Handlungsfähigkeit und phronetischen Urteilskraft legitime und effektive Handlungsweisen erkennen und verwirklichen. So schreibt ebenfalls Cortina (2020), dass das tägliche Ausräumen unterschiedlicher Ziele sowie das begründete Priorisieren bestimmter Ziele gegenüber anderen die eigentliche Freiheit des Lehrberufs ausmacht und eine Fähigkeit darstellt, die sich nicht durch die empirische Bildungsforschung messen lässt.

Die Behandlung einer Kontroverse kann verschiedene legitime und demokratieförderliche Zielsetzungen in den Blick nehmen, welche wiederum verschiedene Handlungsweisen und -ansätze erfordern. Die Lehrkraft mag sich die Einübung demokratischer Einstellungen und Tugenden als Ziel setzen, sich auf das eigene Vorleben demokratischer Einstellungen und Tugenden konzentrieren, die Absteckung und Kommunikation angemessener Diskursgrenzen in den Blick nehmen oder die Vermittlung einschlägigen Wissens fokussieren. Je nach intendiertem Ziel werden Faktoren wie die Zusammenstellung der Klasse, die Schulform, das Alter und sogar die Uhrzeit die Entscheidungsmöglichkeiten der Lehrkraft berechtigterweise beeinflussen.

Dies gilt insbesondere für die pädagogische *Lenkung* bei der Behandlung von Kontroversen, welche die *zweite* Domäne eines phronetischen Umgangs mit Kontroversität darstellt. Die Lenkung kann auf „logische“ Art und Weise erfolgen – also durch eine Argumentation für einen Standpunkt im Rahmen einer Kontroverse. Die Behandlung der Kontroverse kann aber auch durch Lernformen, die durch die Lernenden selbst gesteuert werden, erfolgen – beispielsweise durch Projekte oder andere explorative Aufgaben. Hier wird der pädagogische Einfluss auf die Rahmung und Gewichtung gewisser Positionen in der Kontroverse gezielt reflektiert und gesteuert, sodass relevante politische Tugenden wie Responsivität, Zivilcourage usw. gefördert werden können.

Die dritte Domäne umfasst die *Offenlegung* bzw. Nicht-Offenlegung des eigenen Standpunkts seitens der Lehrkraft in der Kontroverse. Lehrkräfte sollten im Vorfeld unterrichtlicher Kontroversität reflektieren, ob und inwiefern ein Beitrag der eigenen Meinung die Diskurssituation im Klassenzimmer – natürlich auch in Bezug auf die erwünschten Ergebnisse der Lehreinheit – bereichern oder beeinträchtigen wird. Lehrkräfte, die in öffentlichen Einrichtungen unterrichten, dürfen laut dem Grundgesetz und auch im Einklang mit dem Beamtenstatusgesetz der Länder ihre eigene Position äußern, solange sie nicht „einseitig“ und „provokativ“ dargestellt wird (Wrase 2020). Die Offenlegung der eigenen Position kann natürlich einen negativen Effekt auf die Förderung demokratischer Ziele haben, sofern sie bspw. einen *silencing effect* herbeiführt, wobei die freie

Meinungsäußerung der Lernenden untergraben wird. Sie kann jedoch auch die Chance bieten, den Lernenden zu zeigen, wie man selbst trotz epistemischer Ungewissheit argumentativ zu einer Position gelangen kann. Um feststellen zu können, ob und inwiefern eine solche Offenlegung zu demokratieförderlichen oder -schädlichen Ergebnissen führt, bedarf es eines pädagogischen Takts, einer eingübten pädagogischen Urteilskraft sowie einer didaktischen Souveränität der Lehrkraft – nicht einer bloßen „Erfüllung“ der im Voraus formulierten „Vorbedingungen“ bzw. „Kriterien“ gelingenden pädagogischen Handelns.

Um den Fokus auf die Individualität und Selbsttätigkeit der Lernenden für das weitere (demokratische) Lernen zu setzen, wird als letzte Domäne die *Überantwortung* vorgeschlagen. Hier werden die Lernenden dazu ermutigt, die Aufgabe der eigenen Meinungsbildung in die Hand zu nehmen sowie die eigenen Perspektiven selbstständig weiterzuentwickeln. Die Lehrkraft entzieht sich – freilich nicht gänzlich, dennoch spürbar – der Steuerung und Kontrolle der folgenden Arbeitsschritte, sodass die Lernenden selbst ihre Lernerfahrungen mit der Kontroverse (mit)gestalten können. Wichtig dabei ist, dass die Lernenden das Gefühl bekommen, dass die Behandlung der Kontroverse eine aktivierende Wirkung hat, die sie zu demokratischem Handeln auf Basis ausreichenden Wissens und bewährter Praxisformen anspornen kann – d. h., dass die Behandlung der Kontroverse ihre (demokratische) Lebenspraxis bereichert. Die unterrichtliche Gestaltung der Überantwortung, ebenso wie bei den anderen Domänen, kann nicht a priori durch Kriterien bestimmt werden. Um den Mittelweg der pädagogischen Entziehung und der Kontrolle zu finden und dabei überzeugende Verbindungen zwischen Unterricht und Leben zu ermöglichen, benötigen Lehrkräfte wiederum *phronesis*.

Mit diesen Domänen – der Zielsetzung, Lenkung, Offenlegung und Überantwortung – sind vier Entscheidungsräume abgesteckt worden, in denen sich phronetische Akteur:innen im Kontext kontroverser Themen bewegen können. Phronetische Akteur:innen orientieren sich – der These nach – in jeder Domäne an einer Art Endziel: Dem (neo-)aristotelischen Gedanken zufolge sollen (demokratie-)pädagogische Maßnahmen auf das gemeinsame Ergebnis ausgerichtet sein, den demokratischen Charakter der Lernenden durch die Vermittlung bzw. Einübung politisch-demokratischer Tugenden zu stärken und (dadurch) Bedingungen für (soziales) Wohlergehen (*eudaimonia*) zu schaffen. Denn die *phronesis* befindet sich in einem engen konzeptionellen und praktischen Zusammenhang mit den moralischen Tugenden und der Herbeiführung menschlichen Wohlergehens (Kristjánsson et al. 2021). Obwohl in der Theorie zwar nicht exakt bestimmt werden kann, wie sich Lehrkräfte einem solchen Endziel annähern und entsprechende demokratische Tugenden fördern können, so kann dennoch festgehalten werden, dass ein solches Unterfangen durch die praktische Orientierung an vorbildlichen Akteur:innen erfolgen kann, welche durch ihr lebendiges pädagogisches Beispiel Orientierung bieten.

5 Fazit

Das Konzept der *phronesis* wurde als eine synthetische intellektuelle Disposition dargestellt, welche, der neoaristotelischen Konzeption zufolge, die Anerkennung der Komplexität anspruchsvoller praktischer Situationen sowie der Wertgeladenheit des praktischen Umfelds ermöglicht. So wurde insbesondere der internationale Forschungsstand thematisiert, der den *phronesis*-Begriff rezipiert, aber im deutschsprachigen Raum bisher kaum Beachtung gefunden hat. Dabei wurde auf bestehende Modellierungen pädagogischen Handelns (z. B. psychologische und professionstheoretische Ansätze) eingegangen, um die besonderen Merkmale einer phronetischen Perspektive auf die pädagogische Handlung und Entscheidungsfindung auszuarbeiten sowie die alternativen Modelle auf den Prüfstand zu stellen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die *phronesis*-Konzeption eine holistische, kontextsensible, exemplaristische und humanistische Sichtweise auf das Lehrer:innenhandeln darstellt. Gleichzeitig ist aufgezeigt worden, dass alternative Modelle Tendenzen zum Reduktionismus, Universalismus, Propositionalismus, Technizismus und generell zur Auslassung des ethischen Inhalts pädagogischen Handelns aufweisen. Diese Tendenzen prägen ebenfalls einige der Ansätze zur Behandlung von kontroversen Themen, die im letzten Jahrzehnt dem Diskurs zu Kontroversität und Konflikt im Klassenzimmer entwachsen sind. Abschließend kann zusammengefasst werden, dass sich ein phronetischer Ansatz zur Bearbeitung von Kontroversen als eine umfassende Heuristik darstellt, welche wichtige Handlungsdomänen bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Kontroversität benennt und beschreibt, damit pädagogische Akteur:innen mittels der eigenen Urteilskraft ihre Bildungskontexte souverän, zielorientiert und demokratieförderlich gestalten können.

Literatur

- Amobi, Funmi A. (2006): Beyond the call: Preserving Reflection in the Preparation of „Highly Qualified“ Teachers. In: *Teacher Education Quarterly* 33(2), S. 23–35.
- Birmingham, Carrie (2004): Phronesis: A model for pedagogical reflection. In: *Journal of Teacher Education* 55(4), S. 313–324.
- Blömeke, Sigrid/Busse, Andreas/Kaiser, Gabriele/König, Johannes/Suhl, Ute (2016): The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. In: *Teaching and Teacher Education* 56, S. 35–46.
- Brinkmann, Malte (2021): Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichten-Könnens. In: Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/Košínár, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, S. 21–40.
- Burbules, Nicholas C. (2019): Thoughts on phronesis. In: *Ethics and Education*, 14(2), S. 126–137.
- Cortina, Kai S. (2020): Zur Optimierbarkeit von Lernen und Lehren aus empirischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66(1), S. 72–77.

- Coulter, David/Wiens, John R. (2002): Educational judgment: Linking the actor and the spectator. In: *Educational Researcher* 31(4), S. 15–25.
- Cramer, Colin (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb. S. 204–214.
- Cramer, Colin/Harant, Martin/Merk, Samuel/Drahmann, Martin/Emmerich, Marcus (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65(3), S. 401–423.
- Darling-Hammond, Linda (1992): Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers. In: *Peabody Journal of Education* 67(3), S. 123–154.
- Darling-Hammond, Linda (2006): Constructing 21 st century teacher education. In: *Journal of Teacher Education* 57(3), S. 300–314.
- Dearden, Robert (1981): Controversial Issues and the Curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies* 13(1), S. 37–44.
- Dias-Lacy, Samantha L./Guirguis, Ruth V. (2017): Challenges for new teachers and ways of coping with them. In: *Journal of Education and Learning* 6(3), S. 265–272.
- Döhrmann, Martina/Kaiser, Gabriele/Blömeke, Sigrid (2012): The Conceptualisation of Mathematics Competencies in the International Teacher Education Study TEDS-M. In: Blömeke, Sigrid/Hsieh, Feng-Jui/Kaiser, Gabriele/Schmidt, William H. (Hrsg.): *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs, and Opportunities to Learn*. Springer: Dordrecht, S. 431–456.
- Drerup, Johannes (2021): *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart: Reclam.
- Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hrsg.) (2021): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Eisner, Elliot W. (2002): From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 18(4), S. 375–385.
- Ellett, Frederick S. (2012): Practical rationality and a recovery of Aristotle's 'phronesis' for the professions. In: Kinsella, Elizabeth Anne/Pitman, Allan (Hrsg.): *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*. Rotterdam/Boston/Taipei: Brill Sense, S. 13–33.
- Ellinger, Stephan (2024): Theorie für die Praxis oder Praxis für die Theorie? Zu einem umstrittenen Verhältnis. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 100(2), S. 177–193.
- Evans, Linda (2008): Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. In: *British Journal of Educational Studies* 56(1), S. 20–38.
- Florian, Lani/Graham, Archie (2014): Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? In: *Cambridge Journal of Education* 44(4), S. 465–478.
- Giesinger, Johannes (2021): Kontroversität im Ethikunterricht: Das Kriterium der öffentlichen Rechtfertigbarkeit. In: Kim, Minkyung/Gutmann, Tobias/Friedrich, Jan/Neef, Katharina (Hrsg.): *Werte im Ethikunterricht: An den Grenzen der Wertneutralität*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 103–124.
- Gronostay, Dorothee (2019): *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht: Eine Video-studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Halverson, Richard (2004): Accessing, Documenting, and Communicating Practical Wisdom: The Phronesis of School Leadership Practice. In: *American Journal of Education* 111(1), S. 90–121.
- Hand, Michael (2008): What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. In: *Educational Theory* 58(2), S. 213–228.
- Hansen, Finn T. (2007): Phronesis and Authenticity as Keywords for Philosophical Praxis in Teacher Training. In: *Paideusis* 16(3), S. 15–32.
- Helsper, Werner (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb, S. 179–187.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1(3), S. 7–15.
- Hess, Diana E./McAvoy, Paula (2014): *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.

- Hilbrich, Ole (2021): Kontroversität anders denken. Die Bedeutung von Streit für eine demokratische Erziehung. In Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hrsg.): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. Stuttgart: Kohlhammer, S. 61–72.
- Hilbrich, Ole (2023): Erziehen und Streiten: Erziehung und ihre Theorie unter der Bedingung der Demokratie. Paderborn: Brill | mentis.
- Kereluik, Kristen/Mishra, Punya/Fahnoe, Chris/Terry, Laura (2013): What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. In: *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 29(4), S. 127–140.
- Kessels, Jos P./Korthagen, Fred A. (1996): The Relationship Between Theory and Practice: Back to the Classics. In: *Educational Researcher* 25(3), S. 17–22.
- Kinsella, Elizabeth A./Pitman, Allan (Hrsg.) (2012): *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. Springer.
- König, Johannes (2020): Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb, S. 163–171.
- Krauss, Stefan/Brunner, Martin (2011): Schnelles Beurteilen von Schülerantworten: Ein Reaktionszeittest für Mathematiklehrer/innen. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 32(2), S. 233–251.
- Kristjánsson, K. (2005): Smoothing it: Some Aristotelian misgivings about the phronesis-praxis perspective on education. In: *Educational Philosophy and Theory* 37(4), S. 455–473.
- Kristjánsson, Kristján (2024), Aristotelische Praktische Weisheit (phronesis) als Schlüssel zur Berufsethik für Lehrkräfte. In: Wellmann, Tom/John, Emanuel (Hrsg.): *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen*. Berlin/Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 103–125.
- Kristjánsson, Kristján/Fowers, Blaine/Darnell, Catherine/Pollard, David (2021): Phronesis (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking. In: *Review of General Psychology* 25(3), S. 239–257.
- Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. *Methodologie – Tradition – Programmik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2(3), S. 325–341.
- May, Michael (2022): Demokratiebildung und die unscharfen Grenzen der Kontroversität. Zur Notwendigkeit eines pädagogischen Kriteriums bei der Bestimmung des kontroversen Raumes. In: Weber-Stein, Florian/Albers, Stine/Blanck, Bettina (Hrsg.): *BuD – Bildung und Demokratisierung*. Itdb Nr. 2, S. 49–53.
- Phelan, Anne M. (2005): A Fall from (Someone Else's) Certainty: Recovering Practical Wisdom in Teacher Education. In: *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 28(3), S. 339–358.
- Pickup, Austin (2020): Embodied Phronesis: Conceptualizing materially engaged practical wisdom in teaching, teacher education, and research. In: *Journal of Thought* 54, S. 4–22.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Übersetzt von Horst Brühmann. Suhrkamp.
- Prose, Matthias/Meseth, Wolfgang (2018): Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–43.
- Raduan, Nur A./Na, Seung-Il (2020): An integrative review of the models for teacher expertise and career development. In: *European Journal of Teacher Education* 43(3), S. 428–451.
- Santor, Doris A. (2018): *Demoralized: Why Teachers Leave the Profession They Love and How They Can Stay*. Harvard Education Press.
- Sætra, Emil (2019): Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. In: *Journal of Philosophy of Education* 53(2), S. 323–339.
- Schaper, Marieke (2025): Kontroverse Themen unterrichten – Über die Bildung von Welt- und Menschenbildern. In: Yacek, Douglas/Lipkina, Julia (Hrsg.): *Unterricht jenseits der Kompetenzorientierung. Lehr- und Lernansätze für mehr Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 87–103.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57(1), S. 1–23.

- Terhart, Ewald (1995): Lehrerbiographien. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden, S. 225–264.
- Warnick, Bryan R./Smith, D. Spencer (2014): The controversy over controversies: A plea for flexibility and for „soft-directive“ teaching. In: Educational Theory 64(3), S. 227–244.
- Warnick, Bryan R./Yacek, Douglas/Robinson, Shannon (2018): Learning to be Moved. The Modes of Democratic Responsiveness. In: Philosophical Inquiry in Education 25(1), S. 31–46.
- Wittek, Doris/Jacob, Cornelia (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb, S. 196–203.
- Wrase, Michael (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/306955/wie-politisch-duerfen-lehrkraefte-sein/ (Abfrage: 23.04.2025).
- Yacek, Douglas (2024): Kampf um Kontroversität. Die internationale Kriterien-debatte in der Demokratiepädagogik und politischen Bildung. In: Goll, Thomas (Hrsg.): Kontroversität. Schriften des Initiativzentrums für politische Bildung und Demokratie. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 36–55.

Werte und Normen schulischen Handelns

Ethische Bildung als schulische Querschnittsaufgabe

René Torkler

1 Was ist eine schulische Querschnittsaufgabe?

Ist ethische Bildung eine schulische Querschnittsaufgabe? Ja und nein. Diese Frage klar zu beantworten ist nämlich schon deshalb nicht ganz leicht, weil es sich bei „Querschnittsaufgaben“ nicht um einen schulpolitisch offiziell eingeführten oder gar um einen rechtlich oder wissenschaftlich klar definierten Begriff handelt. Und so gibt es zwar einen allgemeinpädagogischen Diskurs darüber, was als schulische Querschnittsaufgabe gelten kann und was nicht – aber letztlich keine verbindliche Definition des Begriffs. Tatsächlich wird unter „Querschnittsaufgaben“ im bundesdeutschen Föderalismus durchaus sehr Unterschiedliches verstanden – wobei in vielen Bundesländern auch alternative Begrifflichkeiten Verwendung finden: Die Palette reicht hier von relativ prägnanten Konzepten wie „Leitperspektiven“ (Baden-Württemberg) über „schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“ (Bayern) bis hin zur Bezeichnung als „Aufgabengebiete, die nicht einzelnen Unterrichtsfächern zugeordnet werden können und in der Regel mehrere Fächer und Lernbereiche zugleich betreffen“ (Hamburg). Über den bundesdeutschen Bereich hinaus wird diese begriffliche Bandbreite im deutschsprachigen Raum noch um „Unterrichtsprinzipien“, „Bildungsanliegen“ (Österreich) und „Module“, „übergreifende Themen“ sowie „Transversalthemen“ (Schweiz) erweitert (vgl. Bieber 2016, S. 280; Künzli/Brunner/Müller 2016). Damit ist ein semantisches Feld eröffnet, in dem sich politische und regionale Unterschiede der verschiedenen Schul- und Bildungssysteme ebenso spiegeln wie der internationale Konsens, dass die Orientierung an fächerübergreifenden schulischen Lernzielen und Bildungsaufgaben für pädagogisches Handeln von zentraler Bedeutung ist (vgl. Rychen/Salagnik 2003). Einige der Gegenstände, die unter den genannten Begrifflichkeiten rubriziert werden, werden in nahezu allen genannten Ländern als Querschnittsaufgabe verstanden – wie z. B. *Medienbildung* oder *Umweltbildung* bzw. *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Andere „übergreifende“ Aufgaben oder Ziele tauchen hingegen eher regional vereinzelt auf.

Die Bandbreite möglicher Themen im Bereich der Querschnittsaufgaben wird deutlich, wenn man die entsprechenden Verlautbarungen der KMK zu den dort recht nüchtern betitelten „weiteren Unterrichtsinhalten und Themen“ in den

Blick nimmt. Hier werden inzwischen 16 verschiedene Querschnittsaufgaben gelistet und erläutert:

„Antisemitismus; Berufliche Orientierung; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Demokratiebildung; Europabildung; Gesundheitserziehung; Holocaust und Nationalsozialismus; Interkulturelle Bildung; Jüdische Geschichte; Religion und Kultur; Kulturelle Bildung; Medienbildung; Menschenrechtsbildung; Sinti und Roma; Verkehrserziehung; Wirtschaftliche Bildung und Verbraucherbildung“ (KMK 2016, o. S.).

Diese Auflistung enthält offensichtlich sehr unterschiedliche Anliegen und Konstrukte. Dabei ist unübersehbar, dass Querschnittsaufgaben sich in besonderer Weise dafür eignen, in bildungspolitischen Zusammenhängen parteipolitische Agenden und Akzente unterzubringen, indem bestimmte politisch-gesellschaftliche Problembereiche als bildungspolitische Herausforderungen von besonderer Dringlichkeit markiert werden. Klar ist aber auch, dass viele der Anliegen, die in breitem Konsens als Querschnittsaufgaben betrachtet werden, über die Kurzfristigkeit tagespolitischer Streitigkeiten weit hinausweisen. Und wenngleich praktisch alle Bundesländer sich z. T. sehr konkrete Querschnittsaufgaben verordnen, die als Kompetenzen im Sinne des Literacy-Konzepts begriffen werden können, so bilden diese doch bestenfalls eine überschaubare „Teilmenge“ (Wiechmann/Becker 2016, S. 301) dessen, was in übergreifender Weise als relevante Bildungsanliegen verstanden werden soll.

Bei aller Heterogenität lassen sich zwischen den Querschnittsaufgaben in praktisch allen der genannten Länder durchaus wichtige Gemeinsamkeiten ausmachen:

- Es handelt sich um schulische Aufgaben oder Bildungsziele, die weit über den Inhaltsbereich eines einzelnen Faches hinausreichen und die daher nicht von einem Fach *allein* abgebildet werden können (vgl. Bieber 2016, S. 280).
- Zu ihrer Realisierung bedarf es einer Thematisierung über mehrere Jahrgangsstufen hinweg (ebd.).
- Die Bedeutung der jeweiligen Aufgaben bzw. Ziele liegt darin, dass sie mehr oder weniger direkt mit konkreten weltlichen Problemstellungen korrespondieren und daher untrennbar mit der „Bewältigung außerschulischer Lebenssituationen“ (Wiechmann/Becker 2016, S. 288) verbunden sind.
- Im Zusammenhang der genannten Bildungsanliegen spielen „normative Haltungen eine wesentliche und unverzichtbare Rolle“ (ebd.).

In Ermangelung einer konsensfähigen Definition können diese vier Eigenschaften mindestens als erste Indikatoren dafür gelten, ob ein Bildungsanliegen sinnvollerweise als schulische Querschnittsaufgabe verstanden werden kann.

Der weitaus größte Teil der in den verschiedenen Bundesländern vorgesehenen Querschnittsaufgaben richtet sich auf Normen, Werte und Tugenden, die mit Blick auf eine reflektierte Lebensführung und die gedeihliche Entwicklung von Individuum, Gesellschaft und politischem Gemeinwesen als zentrale Grundorientierungen begriffen werden wie die Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Rechtsstaatlichkeit, Toleranz und Respekt (vgl. ebd. S. 297–299). Auch die von der KMK und vielen Bundesländern formulierten kulturellen und interkulturellen Ziele folgen letztlich in den meisten Fällen der Grundintention, in einer pluralen Gesellschaft zu einem gelingenden Miteinander zu befähigen. Unter den Querschnittsaufgaben, über die ein breiter Konsens besteht, berühren also inhaltlich die allermeisten ethische Zusammenhänge. Es ist daher wohl nicht übertrieben, wenn man dem Konzept der Querschnittsaufgaben eine insgesamt *ethische* Grundsignatur attestiert.¹ Doch inwiefern gilt auch umgekehrt, dass ethische Bildung selbst insgesamt als Querschnittsaufgabe verstanden werden kann oder sollte?

Um diese Frage zu beantworten, soll im Folgenden (2) zunächst ein Blick auf das Verhältnis von ethischer Bildung und Philosophie-/Ethikunterricht geworfen werden, um herauszustellen, dass beides keineswegs deckungsgleich miteinander ist. Um das Anliegen ethischer Bildung zu konkretisieren, werden (3) verschiedene Ansätze in diesem Bereich kurz und eher idealtypisch skizziert. In einem weiteren Schritt möchte ich (4/5) zwei Dimensionen ethischer Bildung voneinander unterscheiden, die es – so die Grundthese des Beitrags – zusammen erlauben, ein umfassendes Verständnis dieses Bildungsanliegens zu umreißen. Abschließend möchte ich (6) dafür argumentieren, dass das Anliegen ethischer Bildung in diesem weiten Verständnis nicht nur als schulische Querschnittsaufgabe verstanden werden muss, sondern eigentlich den gemeinsamen Hintergrund schulischer Querschnittsaufgaben überhaupt darstellt.

2 Ethische Bildung und Philosophie-/Ethikunterricht

Nun war es für die Qualifizierung als Querschnittsaufgabe zentral, dass es sich bei dem in Frage stehenden Anliegen um eines handelt, das nicht von einem Fach allein abgebildet werden kann – und hier kann man sich fragen, ob ethische Bildung nicht als genau der Teil des schulischen Bildungsauftrags verstanden werden kann, der eben Gegenstand und Auftrag des Philosophie- und Ethikunterrichts bzw. der entsprechenden Fächer in den jeweiligen Bundesländern ist. Trotz

1 Und nicht unbedingt eine schwerpunktmäßig *politische* Grundausrichtung, wie Wiechmann/Becker es tun, wenn sie die genannten Werte als „politische Ziele“ kategorisieren. Dabei wird nämlich u. a. übersehen, dass ihre Untersuchung nicht nur politisch relevante, sondern auch auf das individuelle Gedeihen abzielende Werte und Tugenden (z. B. Empfindungsfähigkeit, Selbstdisziplin oder Fleiß) sowie „interpersonale Ziele“ als zentrale überfachliche Zielsetzungen herausstellt (vgl. Wiechmann/Becker 2016, S. 297–301).

eines breiten Überschneidungsbereichs schiene mir das jedoch aus mehreren Gründen ein Missverständnis zu sein:

1. Philosophie- und Ethikunterricht ist in Deutschland als Ersatzfach für den Religionsunterricht eingeführt worden. Es ist schon häufig bemerkt worden, dass diese Konstellation als Ersatzfach in vielerlei Hinsicht unglücklich ist und zu problematischen Fokussierungen auf das Verhältnis beider Fächer führt, das insgesamt umstritten bleibt (vgl. Dressler 2010, S. 112–117; Torkler/Pohl-Patalong 2023, S. 122–125). Dass die Entwicklung und Förderung eines ethischen Bewusstseins sowie ethischer Argumentations-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten grundsätzlich zu den Kernanliegen von Ethik- und auch von Philosophieunterricht zählen, dürfte hingegen als unstrittig gelten. So formuliert etwa die KMK für den Ethikunterricht: „Ziel des Ethikunterrichtes ist die Vermittlung einer ethischen Grundbildung und die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu begründeter Urteilsbildung und zu verantwortlichem Handeln.“ (KMK 2008, S. 8) Gerade *Ethik*fächer dürfen damit als der Rahmen gelten, in dem ethische Bildung sich nicht nur vollzieht, sondern in dem die eigene ethische Haltung und Entwicklung in einem Maße selbst thematisch wird wie kaum in einem anderen Fach.
2. Dies gilt auch für den *Philosophie*unterricht – auch wenn man hier insofern differenzieren muss, als das Fach Philosophie neben Ethik noch zahlreiche weitere Themengebiete umfasst und die Zielsetzung des Philosophieunterrichts schon von daher weiter über praktische Anliegen wie Wertereflexion und ethische Urteilsbildung hinausgeht als die des Ethikunterrichts: Philosophische Teildisziplinen wie Metaphysik, Erkenntnis- oder Wissenschaftstheorie, Logik, Ästhetik und viele andere werden hier ebenso zu Unterrichtsgegenständen werden wie Fragen philosophischer Ethik. Gerade Philosophieunterricht ist so gesehen noch mehr und Anderes als ethische Bildung. Dennoch darf unterstellt werden, dass auch in denjenigen Bundesländern, in denen nicht *Ethik*, sondern eben *Philosophie* das Ersatzfach für den Religionsunterricht ist, Ethik und die Reflexion der eigenen Werthaltung im Philosophieunterricht einen festen Platz haben.
3. Wenngleich dieser Platz sowohl im Ethik- als auch im Philosophieunterricht durchaus fester reserviert sein mag als in manch anderen Fächern, so ist ethische Bildung weder mit dem Unterricht in Ethik noch in Philosophie einfach deckungsgleich. Das liegt nicht nur an der Vielzahl nicht-ethischer Gegenstände im *Philosophie*unterricht, sondern auch daran, dass gerade die *Ethik*fächer in Deutschland meist interdisziplinär aufgestellt sind und – je nach Bundesland – auch eher religiös oder psychologisch konnotierte Gegenstandsbereiche umfassen, die mit Philosophie oder philosophischer Ethik bestenfalls mittelbar etwas zu tun haben wie z. B. Feste in den verschiedenen Religionen (vgl. Torkler 2024a, S. 178–180).

4. Der entscheidende Punkt scheint mir am Ende jedoch zu sein, dass der Beitrag, den der Ethik- und Philosophieunterricht zum Anliegen ethischer Bildung leistet, vor allem auf der diskursiven Ebene rationaler Argumentation liegt. Sowohl die Auseinandersetzung mit Positionen der philosophischen Ethik als auch die diskursiv-argumentative Grundausrichtung gerade des Philosophieunterrichts setzt schwerpunktmäßig auf die Reflexion der rationalen Aspekte des ethischen Lebens. Wenn ethische Bildung in einem umfassenden Sinne verstanden werden soll, kann es aber nicht nur darum gehen, ethische Probleme besser zu *verstehen* und zu *wissen*, mittels welcher philosophischen Positionen und argumentativen Strategien Lösungen *denkbar* werden. Da es ethischer Bildung am Ende immer auch um ethische *Handlungsfähigkeit* gehen muss und um die Bereitschaft, das, was für gut *erkannt* worden ist, auch in Handeln umzusetzen, kommen neben kognitiven und diskursiven Aspekten auch motivationale, emotionale und soziale Fähigkeiten wie Empathie- und Imaginationsfähigkeit oder Ambiguitätstoleranz in den Blick. Zwar sind auch Philosophie- und Ethikunterricht gut beraten, sich für die Gefühlsbildung von Schüler:innen sowie die Entwicklung von Imaginationsfähigkeiten mit verantwortlich zu fühlen – doch es ist ziemlich offensichtlich, dass die Förderung solcher und ähnlicher Fähigkeiten, deren Entwicklung und Kultivierung für ethisches Handeln unerlässlich ist, nicht durch den Philosophie- oder Ethikunterricht *allein* zustande gebracht werden kann. Wenngleich also der Unterricht in Philosophie oder Ethik einen ganz zentralen Betrag zur ethischen Bildung leisten mag, so ist die Entwicklung ethischer Handlungsfähigkeit in einem umfassenden Sinne nicht durch die Auseinandersetzung mit philosophischer Ethik oder der philosophischen Reflexion ethischer Probleme und Argumente *allein* sicherzustellen. Daher hat ethische Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht zwar ohne Frage einen festen Platz – bedarf aber darüber hinaus vielfältiger fachlicher Anstrengungen und Zugänge, wenn Ethik und Moral nicht nur auf der Ebene unterrichtlicher Gegenstände *thematisiert*, sondern auch in gelebten Handlungsfähigkeiten *realisiert* werden soll.

3 Konzeptionen ethischer Bildung

Doch wie darf man sich diese Realisierung vorstellen und welche Fähigkeiten sollten in diesem Zusammenhang konkret gefördert werden? Hier bedarf es zunächst eines genaueren Blicks auf den *Charakter des Prozesses*, der ethische Bildung genannt werden kann. Dazu ist es hilfreich, sich wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen paradigmatischen Ansätzen ethischer Bildung zu verdeutlichen, die in der didaktischen Diskussion üblicherweise gegenübergestellt werden (vgl. Henke 2017).

Es ist in diesem Zusammenhang durchaus auffällig, dass dem Begriff der *Werte* in der ethischen Bildung eine weit zentralere Rolle zugeschrieben wird als in der philosophischen Ethik. Dass dies so ist, ist der Sache nach insofern nahelegend, als Werte eine „motivational starke Bindungsrelation zu stabilen Orientierungsmustern der Lebensführung“ (Dabrock 2015, S. 62) herstellen. Werte lassen sich daher als wichtiger Bezugspunkt einer ethischen Bildung verstehen, der es eben nicht nur um eine *theoretische* Reflexion geht, sondern die auch im Leben, Fühlen und tatsächlichen Handeln von Lernenden einen praktischen Niederschlag finden will. Der Wertbegriff ist darum in verschiedenen Formen Ausgangspunkt für Konzeptionen ethischer Bildung geworden, die unterschiedliche Probleme mit sich bringen.

So geht etwa die Rede von der *Werte Vermittlung* auf einer sehr grundsätzlichen Ebene an der Sache ethischer Bildung vorbei (vgl. Torkler 2023, S. 211 f.): Will man Werte *vermitteln*, so muss man von konkreten, vorgegebenen Werten ausgehen, die dem eigentlichen Bildungsprozess vorausgehen und diesem zugrunde gelegt werden – und lässt damit zu wenig Raum für die Entwicklung einer Position, die als eine *eigene* Werthaltung verstanden werden kann. Das stünde mindestens in einer deutlichen Spannung zu dem Anspruch auf Freiheit und Selbstbestimmung, den Autor:innen der ethischen Bildung gemeinhin für Bildungssubjekte geltend machen.

Demgegenüber wird der Aspekt einer eigenen Werthaltung von *wertklärenden* Ansätzen sogar ins Zentrum des Bildungsprozesses gestellt. Grundlage der Wertklärung (*value clarification*) ist die häufig auf Rousseau und andere zurückgeführte Vorstellung einer negativen Erziehung, die auf externe Vorgaben verzichten will und im unverfälschten Wachsenlassen der guten natürlichen Anlagen Heranwachsender den Weg zu deren gedeihlicher ethischer Entwicklung sieht. Entsprechend würde es der Wertklärung in moralischer Hinsicht vor allem darum gehen, ohne eine lenkende Einwirkung auf Lernende herauszuarbeiten – eben zu *klären* –, welche Werte den Handlungen und Einstellungen von Lernenden *de facto* zugrunde liegen.

Es ist klar, dass die *value clarification* auf diesem Wege dem Indoktrinierungsvorwurf, der gegen eine heteronom gedachte *Werte Vermittlung* nicht ganz zu Unrecht erhoben würde, entgeht. Anders als die *Werte Vermittlung* geht die Wertklärung damit am Grundanliegen ethischer Bildung immerhin nicht vollständig *vorbei*, da sie eine selbstbestimmte moralische Praxis mindestens vorbereiten kann (vgl. Henke 2017, S. 4).

Klar ist aber auch: Wo *Werte Vermittlung* zu viel will, da tut Wertklärung insgesamt zu wenig (vgl. Rekus 1993, S. 35 ff.): Anders als die *Werte Vermittlung* suggeriert, kann die Entwicklung einer ethischen Haltung nicht *von außen* durch heteronome Vorgaben bewerkstelligt werden, ohne die Freiheitlichkeit dieses Anliegens zu unterminieren. Ebenso wenig aber können Lernende alle sie betreffenden ethischen Angelegenheiten einfach *aus sich selbst heraus klären*; vielmehr

soll mit Blick auf ethische Angelegenheiten ja ein *Zuwachs* erreicht werden, der über den *status quo*, auf dem sich Lernende zu Beginn des Bildungsprozesses befinden, hinausgeht. Bildungsprozesse haben insofern immer den Sinn, dass Personen sich weiterentwickeln, weil der Stand ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten es eben nicht erlaubt, die Situationen und Herausforderungen, vor denen sie stehen, angemessen zu bewältigen – und in diesem Sinne ist Bildung immer ein Prozess der Transformation (vgl. Koller 2018, S. 15–19).

In der Philosophie- und Ethikdidaktik hat sich heute die Auffassung durchgesetzt, dass (auch) mit Blick auf die ethische Bildung ein Prozess der *Urteilsbildung* anzustreben ist, der Lernende weder mit vorgegebenen Antworten normativ überwältigt noch mit ihren Orientierungsproblemen alleine lässt, indem er bei einer bloßen „Klärung“ anfänglicher Wertvorstellungen stehenbleibt, sondern in der Weiterentwicklung ihrer Fähigkeit zur Urteilsbildung unterstützt. Dieses Ziel, Lernende in ihrer Fähigkeit zur Formulierung moralischer Urteile zu fördern, hatte schon der auf Kohlberg zurückgehenden Methodik der Dilemmadiskussion zugrunde gelegen. Kohlberg ging davon aus, dass moralische Urteile in ihrer Begründung drei verschiedenen Ebenen ethischer Reflexion verortet können: Einer (1) „präkonventionellen“ Ebene, bei der es der Person nur um erwünschte oder zu vermeidende Sanktionen geht, eine (2) „konventionelle“ Ebene, auf der sich der oder die Urteilende nach vorgegebenen Normen richtet und eine (3) „postkonventionelle“ Ebene, auf der sich die Begründungen an vertraglich vereinbarten oder universell gedachten moralischen Prinzipien orientieren. In seiner Methode der Dilemmadiskussion ging es ihm es darum, die moralische Sprech- und Argumentationsfähigkeit von Schüler:innen durch die Konfrontation mit (prinzipiell unlösbaren) moralischen Dilemmata in ihrer Fähigkeit zur Begründung moralischer Urteile über die verschiedenen Stufen hinweg zu fördern, bis die Fähigkeit zur Formulierung von Urteilen auf der höchstmöglichen Stufe autonomer und prinzipiengleiteter Begründungen erreicht ist (vgl. Kohlberg 1987).

Gegenwärtig wird das Verständnis von Unterricht als einem Prozess der Urteilsbildung in der Didaktik von vielen Autor:innen mit dem Gedanken der *Konzeptveränderung* verbunden (vgl. Zimmermann 2016, S. 63–67): In Form sogenannter *Präkonzepte* werden die anfänglichen Auffassungen und Erklärungshypothesen von Schüler:innen, die diese in die unterrichtliche Auseinandersetzung einbringen, zum Ausgangspunkt des Unterrichts. Der Lernprozess bleibt jedoch nicht einfach bei der Klärung dieser anfänglichen Auffassungen stehen, sondern dient im Modell der Konzeptveränderung dazu, die zunächst oft noch diffusen und unreflektierten Vorstellungen von Schüler:innen entlang konkret formulierter Problemstellungen mit philosophischen Positionen und anderen Gegenständen zu konfrontieren. Auf diese Weise sollen die Lernenden letztlich zu einer Transformation ihrer Präkonzepte gelangen, die auf dem Wege diskursiver unterrichtlicher Auseinandersetzung informierter, differenzierter und reflektierter werden.

4 Die räumliche Dimension ethischer Bildung: *Sich positionieren-lernen*

Gerade wenn wir ethische Bildung nicht einfach mit Ethik- oder Philosophieunterricht gleichsetzen, sondern in einem umfassenden Verständnis als schulische Querschnittsaufgabe begreifen wollen, ist es allerdings von zentraler Bedeutung, das Anliegen ethischer Bildung nicht von vornherein kognitiv zu verkürzen (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 178). Ich möchte daher vorschlagen, ethische Bildung als einen *Prozess der Orientierung* zu begreifen – und damit im Rahmen eines *räumlich* gedachten Modells, in dem neben der sprachlich-argumentativen Ebene auch andere Ebenen ethischer Bildung mitgedacht werden.

Dieser Gedanke geht auf die Beobachtung zurück, dass wir über Angelegenheiten der Ethik in einer ähnlichen Sprache sprechen wie über räumliche Zusammenhänge: Wir *nehmen Stellung*, wir gehen zu der einen *Position auf Distanz*, während wir zu einer anderen *Position eine Nähe* empfinden. Auch der Begriff der *Orientierung* ist letztlich eine räumliche Metapher. Diesen Umstand greift Charles Taylor mit seinem Begriff eines *moralischen Raums* (vgl. Taylor 2018, S. 52–64) auf, der die Orientierung in ethischen Angelegenheiten mit der geografischen Orientierung im Raum analogisiert: So wie wir uns geografisch in einer Gegend nur dann sicher zurechtfinden, wenn wir mit der jeweiligen Topographie hinreichend vertraut sind, so wird uns eine entsprechende Orientierung in ethischen Angelegenheiten nur dann gelingen, wenn wir über hinreichende Kenntnisse darüber verfügen, welche Positionen im Feld der Moral eingenommen werden können und mit welchen „Ortsnamen“ diese Positionen zu bezeichnen sind. In beiden Fällen muss also auch eine spezifische Sprache erlernt werden, in der sich der Orientierungsprozess angemessen fassen lässt. Mit dieser Sprache werden in beiden Fällen objektive „topographische“ Gegebenheiten beschrieben, innerhalb derer sich dieser Prozess vollzieht – und über die ein Wissen notwendig ist, wenn Orientierung gelingen soll. Im Falle ethischer Orientierung wäre das eben ein Wissen über die Bandbreite möglicher Positionen, die im Feld der Moral eingenommen werden können.

Taylor weist nun darauf hin, dass die Möglichkeit zur Orientierung noch etwas Weiteres voraussetzt: Es bedarf nicht nur eines Wissens über *mögliche* Positionen, sondern auch der Klarheit über die *eigene* Position: Um mich orientieren zu können, muss ich zunächst wissen, *wo ich stehe*. Wer die Topographie einer Gegend bestens kennt, ohne zu wissen, wo er selbst sich in dieser Gegend befindet, der kann sich dort ebenso wenig orientieren wie diejenige, die den eigenen Aufenthaltsort zwar klar benennen – ansonsten aber keinerlei andere Orte in der Umgebung lokalisieren kann (vgl. Taylor 2018, S. 84 f.). Damit Orientierung gelingen kann, braucht es also sowohl ein Mindestmaß an Kenntnissen über die objektiven Gegebenheiten des mich umgebenden Gebiets als auch Gewissheit über die eigene Position als dem subjektiven Ausgangspunkt des Orientierungsprozesses.

In der geografischen wie in der ethischen Orientierung geht es letztlich im Kern darum, diese eigene Position *ins Verhältnis setzen* zu können zu anderen möglichen Positionen.

Nehmen wir Taylors Analogie zwischen räumlicher und ethischer Orientierung und seinen damit korrespondierenden Gedanken eines moralischen Raums auf, ermöglicht dies einen recht klaren Blick auf Prozesse ethischer Bildung und es wird noch etwas deutlicher, warum die oben skizzierten Modelle ethischer Bildung dem Prozess ethischer Orientierung nur teilweise gerecht werden:

Sich zu orientieren ist ein reflexiver Prozess, der von außen *unterstützt*, nicht aber heteronom *gesteuert* werden kann. Die Vorgabe „Nimm diesen Weg!“ trägt nichts dazu bei, dass die adressierte Person die Fähigkeit entwickelt, sich *selbst* orientieren zu können. Entsprechend leistet Wertevermittlung keinen Beitrag zu einer ethischen Bildung, die ebenfalls *selbstreflexiv* („Ich orientiere mich!“) gedacht werden muss, wenn sie ihrem Begriff gerecht werden will.

Ansätze der *Wertklärung* dagegen lenken die Aufmerksamkeit nun auf einen durchaus zentralen Punkt, wenn sie geltend machen, dass die Klärung der eigenen Werthaltung den notwendigen Ausgangspunkt von Prozessen ethischer Bildung darstellt, und diese Überlegung konvergiert mit Taylors Hinweis, dass das Gelingen von Orientierungsprozessen stets von einer Kenntnis der eigenen Position abhängig ist.

Dieser Hinweis ist für sich genommen zwar zutreffend, mit Blick auf eine umfassende ethische Bildung aber schon deshalb nicht genug, weil es in der ethischen Bildung nicht nur um einen *Selbstklärungsprozess* geht, sondern immer auch um ein *Verhältnis zu Anderen*. Die eigene Werthaltung zu *klären*, ist in Prozessen ethischer Orientierung also sicher notwendig – aber eben nicht hinreichend. Ethische Orientierung kann darum nicht als argumentatives Glasperlenspiel im luftleeren Raum erfolgen, sondern es bedarf immer auch einer Auseinandersetzung mit konkreten Positionen aus Tradition, Gesellschaft, Ethik und Gegenwartsphilosophie, die zu den objektiven topographischen Gegebenheiten des Gebiets gehören, in dem wir uns ethisch orientieren. *Sich orientieren zu können* heißt hier nicht nur, zu wissen, wo man steht, sondern auch, wo man nicht steht und wie sich mögliche andere Positionen zur eigenen verhalten. So wie räumliche Orientierung immer davon abhängt, neben der eigenen Position auch mögliche andere im Überblick zu haben, die als Orientierungspunkte und Alternativen von Bedeutung sind, impliziert ethische Orientierung keine Positionierung *für sich*, sondern schließt immer auch die Fähigkeit ein, *sich zu konkreten Anderen und damit zu alternativen Möglichkeiten der Positionierung ins Verhältnis setzen zu können*. In eben diesem Sinne ist ethische Bildung immer auch *relational* zu denken.

Diesem Aspekt wird im Modell der Konzeptveränderung, das in der Philosophie- und Ethikdidaktik zunehmend an Einfluss gewinnt, nun insofern Rechnung getragen, als die Schüler:innen im urteilsbildenden Ethik- und

Philosophieunterricht nicht nur mit tradierten Theorie- und Praxisformen konfrontiert werden sollen, sondern auch in einem grundsätzlich diskursiv angelegten Unterrichtssetting auf die Positionen der anderen Diskursteilnehmer:innen verwiesen sind. Hier ließe sich also durchaus von einem Orientierungsprozess sprechen, in dem Schüler:innen sich permanent darin erproben, sich zu Anderen ins Verhältnis zu setzen. Dabei entwickeln sie ihre Vormeinungen in einem Prozess des Gebens und Nehmens von Gründen weiter, indem sie an der argumentativen Fundierung ihrer ursprünglichen Auffassungen arbeiten und so zu einer „Transformation der Präkonzepte in Gründe“ (Thein 2020, S. 161) gelangen.

Allerdings stellt das Verständnis ethischer Bildung als *Konzeptveränderung* vor allem die Förderung der begrifflich-argumentativen Fähigkeiten von Schüler:innen in den Mittelpunkt. Das ist mit Blick auf die Kernaufgabe von Philosophieunterricht sicher nachvollziehbar – erweist sich aber als zu eng, um ethische Bildung als eine allgemeine unterrichtliche *Querschnittsaufgabe* zu verstehen. Das Modell einer *Konzeptveränderung* gerät nämlich spätestens da an seine Grenzen, wo es darum geht, eben nicht nur die begrifflich-argumentative Ebene der *Konzepte* in den Blick zu nehmen, sondern auch die imaginative, emotionale und habituelle Dimension ethischer Bildungsprozesse. (Torkler 2023, S. 220–230).

Der Raum ethischer Orientierung ist in diesem Sinne nicht nur ein Raum rational-argumentativer Begründungen, sondern es spielen hier verschiedenartige Ebenen des Lernens auf der gesamten Breite des ethischen Lebens eine Rolle, die mit der im Philosophieunterricht akzentuierten „argumentativen Strukturierung der Präkonzepte im Rahmen von diskursiven Explikationen“ (Thein 2020, S. 162) zwar korrespondieren, mit einer solchen rationalen Rekonstruktion aber auch nicht einfach in eins fallen.

Die Frage, wo wir uns im moralischen Raum befinden und welche Position wir in ihm einnehmen, ist für Taylor gleichbedeutend mit der Frage, *wer wir als handelnde Personen sind*. Und eine Antwort auf diese Frage kann nicht auf der Ebene argumentativ-diskursiver Rationalität *allein* gegeben werden, sondern sie manifestiert sich immer auch im leiblichen Menschen, in dessen Gefühlen, seinem Temperament und Habitus. Die Vorstellung eines Orientierungsraumes reflektiert nicht zuletzt diese leiblich-emotionale Dimension von Prozessen ethischer Bildung, in denen Menschen nie nur als rationale Wesen stehen, sondern vom Bildungsprozess auch als leiblich-emotionale Wesen mitgenommen werden müssen.

Ethische Bildung ist in dem umfassenden Sinne *Persönlichkeitsbildung*, dass sie stets *Bildung einer Persönlichkeit im Ganzen* ist – so wie der Anspruch, sich zu *positionieren*, notwendigerweise auf ganze Menschen abzielt und nicht nur auf ihre Rationalität oder auf einzelne rationale Akte. Letztlich ist schon das Fällen moralischer Urteile immer mehr als ein isolierter Akt der Ausdifferenzierung zuvor diffuser Präkonzepte; es ist Ausdruck einer Persönlichkeit, die sich in diesem Urteil im Feld der Moral *als ganzer Mensch positioniert* (vgl. Torkler 2024b, S. 7).

5 Die zeitliche Dimension ethischer Bildung: Das eigene Leben erzählen können

Im Modell eines moralischen Raums fällt die Frage, *wo wir stehen* mit der Frage zusammen, *wer wir sind* – und die Antwort auf diese Fragen bildet einen notwendigen Ausgangspunkt für alle Prozesse ethischer Bildung, die als *Orientierungsprozesse im Feld der Moral* verstanden werden können.

Dieses räumliche Modell bleibt für sich genommen jedoch so lange unterkomplex, wie der verwendete Terminus einer *Positionierung* etwas Statisches behält, dass der ethischen Entwicklung, die wir in unserem Leben nehmen, nicht gerecht wird. Taylor sieht hier sehr genau, dass es sich dabei um einen zeitlich strukturierten Prozess handelt, dem nicht nur eine räumliche Dimension zukommt:

„Die Frage nach unserer Situation ist durch Angabe dessen, was wir *sind*, für uns niemals erschöpfend zu beantworten, denn stets sind wir auch im Wandel und im *Werden* begriffen. [...] Nun erkennen wir, daß dieser Sinn für das Gute in mein Verständnis des eigenen Lebens als einer sich entfaltenden Geschichte eingeflochten werden muß. Doch damit wird eine weitere Grundbedingung des Selbstverstehens genannt, nämlich daß wir das eigene Leben im Sinne einer *narrativen Darstellung* begreifen müssen. [...] Es geht also nicht nur um die Frage, wo wir uns gerade befinden, sondern auch um die Frage, wohin wir unterwegs sind [...].“ (Taylor 2018, S. 93 f.).

Gerade in ethischer Hinsicht haben Personen nicht nur eine *Position*, sondern ihr Leben hat in seinem zeitlichen Verlauf auch eine *Richtung*, die mit Veränderungen von Überzeugungen und Werthaltungen verbunden ist. Es kann also auch in der ethischen Bildung nicht nur darum gehen, wie wir in ethischen Angelegenheiten positioniert *sind*; wenn wir Bildungsprozesse als Transformationsprozesse begreifen, dann muss gerade ein Modell ethischer Bildung auch die Möglichkeit von *Positionsveränderungen* mit abbilden. Zusätzlich zur *räumlichen* Dimension ethischer Bildung wird damit unweigerlich eine *zeitliche* Dimension sichtbar, die sich für Taylor in einem narrativen Verständnis menschlichen Lebens niederschlägt.

Neben Charles Taylor ist es besonders Paul Ricoeur, der auf diese zeitliche Dimension personaler Identität hingewiesen und darum ebenfalls den Gedanken eines narrativen Zugangs zum eigenen Selbst stark gemacht hat. Das Erzählen stellt für ihn in seiner reflexiven Form – als die Fähigkeit, *sich selbst erzählen zu können* – die zentrale menschliche Fähigkeit dar, wenn es darum geht, zur Konstitution der eigenen Identität ein differenziertes Verhältnis zu gewinnen: „Die Idee der narrativen Identität eröffnet nun ihrerseits einen neuen Zugang zum Begriff der Selbstheit.“ (Ricoeur 2006, S. 132) Wer wir sind, verstehen wir wesentlich dadurch, dass wir *lernen, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen*.

In seiner Auseinandersetzung mit dem Mimesis-Begriff stellt Ricoeur heraus, dass die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte stets in einem Wechselverhältnis

steht zur Rezeption narrativer Strukturen – seien es nun Werke erzählender Literatur oder die erzählten Lebensgeschichten anderer Menschen: „Ein Leser kann erklären, er *erkenne sich* in dieser oder jener Erzählhandlung wieder.“ (Ricoeur 2006, S. 134) Das Ausgangsmaterial zur narrativen Interpretation des eigenen Selbst generieren Erzählende also aus der Interpretation anderer narrativer Zusammenhänge, die wiederum durch Strukturen der eigenen Lebensgeschichte mitgeformt wird, die die Interpretierenden von sich selbst erzählen. Auf diese Weise ergibt sich ein hermeneutisches Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdinterpretation, die beide wechselseitig aufeinander angewiesen sind. In Ricoeurs Worten „refiguriert“ sich im Akt der Lektüre nicht nur der Text und erhält in unserer Interpretation eine neue Gestalt. Auch der Rezipient transformiert sich im Akt der Lektüre in seinem Selbst- und Weltverhältnis: „Lernen, sich zu erzählen, bedeutet auch: lernen, sich anders zu erzählen.“ (Ricoeur 2006, S. 134) Die Auseinandersetzung mit narrativen Strukturen ist für die Rezipierenden mit Transformationsprozessen verbunden, die sich auch als Bildungsprozesse begreifen lassen (Kokemohr 2007, S. 35–38).

Der zentrale didaktische Punkt besteht nun darin, dass der Umgang mit narrativen Strukturen damit auch grundlegende Bedeutung gewinnt für die Entwicklung vieler Kompetenzen, zu denen eine umfassend verstandene ethische Bildung einen Beitrag leisten muss. Darauf hat besonders Martha Nussbaum immer wieder hingewiesen: Erzählungen erlauben uns die Kultivierung einer Form der Vorstellungskraft, die sie *narrative Imaginationsfähigkeit* nennt: „The ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story [...]“ (Nussbaum 1997, S. 10 f.).

Die Bedeutung dieser narrativen Imaginationsfähigkeit betrifft nun sowohl den Bereich moralischer Motivation als auch die Fähigkeit zur Reflexion und Beurteilung von Handlungen. Didaktisch gesprochen könnte man sagen: Sie betrifft sowohl die ethische *Handlungs-* als auch die *Urteilskompetenz*.

Zum einen ist die Entwicklung vieler ethisch relevanter Gefühlsvermögen davon abhängig, dass wir lernen, uns in die Gefühlslage anderer Menschen hineinzuversetzen. Das betrifft etwa die Empfindung von Mitleid, die Nussbaum als starke Motivationskraft ethischen Handelns begreift (vgl. Nussbaum 1997, S. 90–92). Narrative Imaginationsfähigkeit kann also von Bedeutung sein für die Überwindung emotionaler Selbstbezogenheit und die Entwicklung ethischer *Handlungsmotive*. „In these various ways, narrative imagination is an essential preparation for moral interaction“ (Nussbaum 1997, S. 90).

Zum anderen ist die durch Erzählungen zu schulende Vorstellungskraft auch von direkter Bedeutung für die Fähigkeit moralischen *Urteilens*: „Emotions [...] have a narrative structure. The understanding of any single emotion is incomplete unless its narrative history is grasped and studied for the light it sheds on the present response“ (Nussbaum 2001, S. 236). Ohne dass wir in der Lage sind, Gefühle in einen narrativen Zusammenhang einzuordnen und uns auf diese Weise

zu erklären, wie sie zustande kommen, könnten wir weder mit der eigenen noch mit Gefühlslagen anderer Personen reflektiert umgehen. Das würde nicht nur unsere Interaktionsfähigkeit mit anderen Menschen auf eine harte Probe stellen. Erst durch die Fähigkeit, eine Geschichte davon zu erzählen, wie Stimmungen, Gefühle und Emotionen in einem zeitlichen Verlauf zustande gekommen sind, können wir den Charakter und die Intensität einer Gefühlsverfassung abschätzen und bewerten: Je nach Vorgeschichte können wir etwa einen Wutausbruch für überzogen oder für verständlich, für verwerflich oder entschuldbar halten. Könnten wir das nicht, wären wir kaum in der Lage, die Motive und Beweggründe zu verstehen, welche unser Gegenüber zu seiner Handlungsweise veranlasst haben. Insofern eröffnet erst die narrative Einordnung von Gefühlslagen und Handlungsmotiven die Möglichkeit zu einer angemessenen und differenzierten Beurteilung der in Frage stehenden Handlungen; die Fähigkeit zur Beurteilung ist also letztlich immer von narrativen und imaginativen Fähigkeiten abhängig. Nussbaum zufolge erwerben wir diese Kompetenzen nicht zuletzt durch den Umgang mit Kunst und erzählender Literatur: „We must [...] cultivate in ourselves a capacity for sympathetic imagination [...]. Here arts play a vital role, cultivating powers of imagination“ (Nussbaum 1997, S. 85).

Für die ethische Bildung bedeutet das, dass sie notwendigerweise imaginative und narrative Fähigkeiten umfassen muss, die in einem diskursiv ausgerichtetem Philosophieunterricht allein aber kaum angemessen zu erwerben und zu fördern sind. Und damit gelangen wir zurück zu unserer Ausgangsfrage, inwiefern es sich bei ethischer Bildung um eine schulische Querschnittsaufgabe handelt.

6 Fazit

Im Ergebnis zeigt sich, dass die vier Indikatoren schulischer Querschnittsaufgaben, die wir am Anfang unserer Überlegungen herausgearbeitet hatten, mit Blick auf ethische Bildung am Ende mehr als nahelegen, dass wir es mit einer schulischen Querschnittsaufgabe zu tun haben:

(1) Ethische Bildung stellt ein viel zu vielschichtiges Bildungsanliegen dar, um in der Zuständigkeit des Philosophie- und Ethikunterrichts allein liegen zu können. Neben dem vor allem auf rationale, diskursive und argumentative Kompetenzen abstellenden Ethik- und Philosophieunterricht sind hier auch Fächer angesprochen, an die man nicht sofort denken mag – wie etwa der Sportunterricht. Freilich ist „Fair-Play“ allein noch keine didaktische Basis für ethische Bildung. Dennoch spricht der Umstand, dass ethisches *Sich-positionieren-lernen* kein bloßes Gedankenspiel bleiben darf, sondern immer auch eine leibliche Dimension umfasst, doch dafür, das Anliegen ethischer Bildung bis in spielerische Tätigkeiten und Bewegungsabläufe hineinzuverfolgen (vgl. Wolf 2016). Und wenn es darum geht, die *Imaginationsfähigkeit* von Schüler:innen zu fördern, sind neben Literatur- und

Kunst- nicht zuletzt Politik- und Religionsunterricht angesprochen, die dafür nicht nur über ein breiteres methodisches Repertoire verfügen, sondern auch größere zeitliche Ressourcen eröffnen als der Ethik- und Philosophieunterricht allein.

Die zeitliche Dimension von Prozessen ethischer Bildung legt es zudem (2) nicht nur nahe, dass dieses Anliegen über mehrere Jahrgangsstufen hinweg verfolgt werden muss, um realisiert werden zu können. Diese zeitliche Dimension des eigenen Lebens reflektieren zu lernen, ist auch untrennbar mit der Fähigkeit verbunden, *sich selbst und andere narrativ interpretieren zu können* – und mit Blick auf solche narrativen Kompetenzen sind besonders Literatur- und Geschichtsunterricht als Kooperationspartner angesprochen, eine Verbindung zur Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit herzustellen.

Es liegt darüber hinaus auf der Hand, dass (3) das Anliegen ethischer Bildung untrennbar mit der „Bewältigung außerschulischer Lebenssituationen“ (Wiechmann/Becker 2016, S. 288) verbunden ist, da gerade die überfachliche Querschnittsperspektive weniger einen lehr- und lernbaren Gegenstandsbereich in den Blick nimmt, sondern vielmehr eine Fähigkeit, ethische Konfliktsituationen im eigenen Leben reflektieren und beurteilen zu können. Und dass dabei (4) der kompetente Umgang mit „normativen Haltungen eine wesentliche und unverzichtbare Rolle“ (ebd.) spielen muss, bedarf kaum eines weiteren Arguments.

Bildungsanliegen, die so umfassend sind, dass sie alle vier Kriterien erfüllen, sind immer mit grundlegenden Wertentscheidungen verbunden. Darin scheint mir der eigentliche Sinn schulischer Querschnittsaufgaben zu liegen: Sie sind *wert*, als solche verfolgt zu werden. Und daher sind sie auch immer mit einer ethischen Intention verbunden in dem Sinne, dass sie Einfluss nehmen (wollen) auf die Art und Weise, wie Heranwachsende sich in der Welt positionieren und welche Geschichte sie von ihrem Leben erzählen. Selbst ökonomisch konnotierte Querschnittsaufgaben wie „Wirtschaftliche Bildung und Verbraucherbildung“ (s. o.) bilden da keine Ausnahme.

Diesen grundlegenden Zusammenhang zu reflektieren und aus dieser Reflexion für das eigene Leben Konsequenzen ziehen zu können, ist nun das eigentliche Anliegen ethischer Bildung. Und in diesem Sinne ist ethische Bildung nicht nur selbst *die zentrale Querschnittsaufgabe* schulischen Lernens, Querschnittsaufgaben entfalten ihren vollen Sinn erst da, wo sie vor dem Hintergrund ethischer Bildung begriffen werden.

Literatur

- Bieber, Götz (2016): Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. In: DDS – Die Deutsche Schule 108, H. 2, S. 278–286.
- Dabrock, Peter (2015): Werte und Normen. In: Zeitschrift für evangelische Ethik 59, S. 62–65.
- Dressler, Bernhard (2010): Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen. Mangels repräsentativer Daten zwei Schlaglichter aus dem eigenen Erfahrungsumfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62, H. 2, S. 112–128.

- Henke, Roland W. (2017): Die Demokratie und der Streit um Werte. Wertediskurse im Unterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kohlberg, Lawrence (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, Georg/Raschert, Jürgen (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz, S. 25–43.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse als Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Zur-Situation-Ethikunterricht-22-02-2008.pdf (Abfrage: 30.07.2024).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016): Weitere Unterrichtsinhalte und Themen. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html> (Abfrage: 30.07.2024).
- Künzli David, Christine/Brunner, Beat/Müller, Hanspeter (2016): Transversales Unterrichten. – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34, H. 1, S. 21–27.
- Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Nussbaum, Martha C. (1997): Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2001): Upheavals of thought. The intelligence of emotions. Cambridge: University Press.
- Rekus, Jürgen (1993): Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim und München: Juventa.
- Ricœur, Paul (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rychen, Dominique Simone/Hersh Salganik, Laura (Hrsg.) (2003): Key Competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA und Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Taylor, Charles (2018): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Thein, Christian (2020): Präkonzepte und Gründe im lebensweltbezogenen Philosophieunterricht – Zur Relevanz der Gegenwartsphilosophie für die fachdidaktische Grundbildung. In: Torkler, René (Hrsg.): Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie. Stuttgart: Metzler, S. 157–169.
- Torkler, René (2023): Verstehen, Werten und Urteilen. Überlegungen zur Wertorientierung in der ethischen Bildung. In: Weilert, A. Katarina (Hrsg.): Werteerziehung durch die Schule. Begriffliche Grundlagen, staatsrechtliche Basis und institutionelle Ziele. (Religion und Aufklärung 29). Tübingen: Mohr-Siebeck, S. 207–232.
- Torkler, René (2024a): Erzählung und Narrativ. Ambivalenzen und Perspektiven narrativer Didaktik in den Ethikfächern. In: Burkard, Anne/Martena, Laura (Hrsg.): Denken ohne fachliches Gelände? Ethik-Unterricht zwischen den Disziplinen. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 177–193.
- Torkler, René (2024b): Meinung – Orientierung – Urteil. Urteilskraft als Inbegriff menschlicher Selbstbestimmung. In: Ethik & Unterricht 35, H. 4, S. 4–7.
- Torkler, René/Pohl-Patalong, Uta (2023): Zwischen Neutralität und Positionalität – Perspektiven von Religions- und Philosophielehrkräften im Dialog. In: Theo-Web 22, H. 2, S. 120–138.
- Wiechmann, Jürgen/Becker, Günter (2016): Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. In: DDS – Die Deutsche Schule 108, H. 3, S. 287–305.
- Wolf, Barbara (2016): Kinder lernen leiblich: Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung. Freiburg: Alber.
- Zimmermann, Peter (2016): Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion. In: Ders./Pfister, Jonas (Hrsg.): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, Bern: Haupt, S. 61–78.

Über den Umgang mit Werten in Bildungsorganisationen

Georg Zenkert

1 Das Wertedilemma

Werte werden nicht nur in Parteiprogrammen und Sonntagsreden beschworen, sondern nehmen auch einen prominenten Platz in den schulischen Bildungsplänen ein. In der Einführung in den Bildungsplan 2016 von Baden-Württemberg ist die Rede von einem „Angebot für Orientierungswissen und Wertevergewisserung“ (Pant 2016). Damit sind zweifellos gute Absichten verbunden. Aber was sind Werte und wie kann man sich ihrer vergewissern? Die Bildungspläne verraten darüber nichts und sprechen stattdessen von Kompetenzen. Weil Kompetenzen keine Orientierung stiften, schulische Bildung aber Orientierung bieten soll, müssen Werte als Bezugsrahmen zitiert werden. Sie gelten als etwas Selbstverständliches. Wären sie allerdings selbstverständlich, dann müsste man sich ihrer nicht erst noch vergewissern.

Werte wirken in dieser Funktion als Relikte vergangener Zeiten, die ihren angestammten Platz in den Bildungsplänen einnehmen, aber ihre praktische Bedeutung verloren haben. Dabei ist schulische Wertebildung nicht nur ein Anliegen von Bildungsplänen, sondern basiert auf einem Verfassungsauftrag. Eine grundsätzliche normative Orientierung im Hinblick auf die schulische Bildung sieht das deutsche Grundgesetz (Art. 7 Abs.1) mit der Aufsicht über das Schulwesen vor. Dieser Verfassungsauftrag bleibt unbestimmt, begründet aber eine grundsätzliche Gestaltungsbefugnis, die sich auf Bildung und damit auch die ethische Bildung erstreckt.

In den Landesverfassungen wird dieser Auftrag konkretisiert. Sie enthalten normative Vorgaben, die, vermittelt über die Stufen der Administration und die Bildungspläne, die Wertebildung in der Schule konfigurieren. In der Verfassung Baden-Württembergs beispielsweise wird ein massives Werteprogramm vertreten, das offensichtlich von der geistigen Atmosphäre ihrer Entstehungszeit geprägt ist: „Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen“ (Art. 2, 1). Ähnlich klingen die einschlägigen Artikel in den

Verfassungen der älteren Bundesländer, während die neueren Länder die Entwicklung der freien Persönlichkeit ins Zentrum stellen.¹

Gemessen an diesen Vorgaben ist die durch Bildungspläne, Erlasse und Schulcurricula vorgenommene Umsetzung überraschend zurückhaltend. Auffällig ist dabei vor allem, dass die Bildungspläne im Kontrast zu den starken normativen Vorgaben der Verfassungen hinsichtlich der Identifikation konkreter Werte offensichtlich weitgehend neutral zu bleiben scheinen. Das bedeutet nicht, dass das Curriculum insgesamt wertneutral ist. Aber Werte werden hier nicht programmatisch eingefordert, sondern sind integraler Bestandteil bestimmter Inhalte und Kompetenzen, insbesondere der sprachlich, ästhetisch, historisch und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Fächer.

Aber gerade in diesen Fachdomänen droht das Dilemma von Wertfreiheit einerseits und einem werteorientierten Bildungsauftrag andererseits. Werte gelten als willkürliche Setzungen, stets vom Verdacht politischer Einflussnahme begleitet, während für Wissenschaft Wertneutralität postuliert wird. Die Situation verkompliziert sich noch dadurch, dass die modernen Gesellschaften liberal ausgerichtet sind und einer Pluralität von Wertorientierungen Raum geben, die Absicht der Vermittlung eines konkreten Wertekanons also vor vornherein suspekt sein muss. So fragt sich, wie eine methodische Analyse von Werten überhaupt möglich ist, die als tragfähiges Fundament einer Wertevermittlung dienen könnte.

2 Was sind Werte?

Von Werten spricht man, seit sie in die Kritik geraten sind. Die Aufklärung ist die Epoche, in der erstmals explizit von Werten die Rede ist. Nietzsches radikale Moralkritik basiert darauf, alle moralischen Gebote als bloße Werte, als Setzungen zu entlarven. So wird die Sphäre der Werte von der wissenschaftlichen Rationalität abgekoppelt. Die Evolution des modernen Wissenschaftsverständnisses und die Etablierung des politischen Liberalismus sind in historischer Betrachtung jedoch keine Konkurrenten einer wertbasierten Ethik, sondern gehören zu deren Entstehungsbedingungen. Als gesetzt gilt, dass die empirischen Wissenschaften keine Werte begründen können, auch wenn sie sich, wie die historischen

1 In den älteren Landesverfassungen, die dem Grundgesetz vorausgehen, sind traditionelle Vorstellungen von Werten festgeschrieben, so etwa neben der Ehrfurcht vor Gott, der Nächstenliebe, der Brüderlichkeit, der Friedensliebe, der Liebe zu Volk und Heimat in der Verfassung Bayerns unter anderem noch Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Hilfsbereitschaft (Art. 131). Neuere Verfassungen statuieren als Werte die Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe (Sächsische Verfassung Art. 101), die Entwicklung der freien Persönlichkeit (Verfassung Brandenburgs Art. 28, Verfassung Sachsen-Anhalts Art. 27, Verfassung Mecklenburg-Vorpommerns Art. 15 Abs. 4).

Disziplinen, mit der Wirkung von Wertideen beschäftigen. Damit entsteht das Bedürfnis einer philosophischen Werttheorie. Deren Anspruch ist jedoch leicht angreifbar. Die prominenten zeitgenössischen Versuche einer objektiven Wertlehre werden von Heidegger mit der Bemerkung quittiert, dass der Wert hier zum „positivistischen Ersatz für das Metaphysische“ wird: „Man spricht von Lebenswerten, von den Kulturwerten, von Ewigkeitswerten, von der Rangordnung der Werte, von geistigen Werten, die man zum Beispiel in der Antike zu finden glaubte. Bei der gelehrten Beschäftigung mit der Philosophie und bei der Umbildung des Neukantianismus kommt man zur Wert-Philosophie. Man baut Systeme von Werten und verfolgt in der Ethik die Schichtungen von Werten. [...] Man hält die Wissenschaft für wertfrei und wirft die Wertungen auf die Seite der Weltanschauungen“ (Heidegger 1950, S. 209 f.). Dieses Verdikt lastet auf den ethischen Versuchen einer Werterkenntnis.

Seither überwiegt in der philosophischen Debatte die Skepsis gegenüber Werten, während sie in der politischen Rhetorik omnipräsent sind. Die Sozialwissenschaften scheinen keine Bedenken bezüglich der Wirksamkeit von Werten zu haben, lassen freilich dabei die Frage der Geltung offen. Inzwischen hat sich eine methodisch fundierte und breit angelegte Werteforschung etabliert.² Üblicherweise werden Werte verstanden als „a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action“ (Kluckhohn 1951, S. 395). Damit kommen drei Charakteristika von Werten zum Ausdruck: Erstens basieren sie auf einer Differenz zwischen dem Gewünschten und dem Wünschenswerten, womit unterstellt wird, dass es gewisse Gründe dafür gibt, dass etwas nicht nur faktisch gewünscht wird, sondern dies auch gerechtfertigt sei. Zweitens charakterisieren sie ein Individuum oder eine Gruppe, die bestimmte Werte vertritt. Drittens wirken Werte als handlungsleitende Prinzipien.³

Allerdings kann diese Aufzählung nicht als operationalisierbare Definition des Begriffes gelten. Sie bietet keine Trennschärfe für die Abgrenzung von Normen, traditionellem Ethos und Bedürfnissen. Außerdem machen sich die methodischen Grenzen bemerkbar, die empirischer Werteforschung gesetzt sind. Indem die Werteforschung, analog zur Meinungsforschung, Haltungen isolierter Einzeller erhebt, kappt sie die sozialen Kontexte, die ja gerade konstitutiv sind für die Genese und Geltung von Werten. Die soziale Dimension muss dann mit stochastischen Mitteln konstruiert werden, nachdem sie zuvor ausgeblendet wurde.

2 Das von Inglehart initiierte internationale Forschungsnetzwerk World Values Survey untersucht die Entwicklung von Wertorientierungen. Es bietet eine auf demoskopischer Basis erstellte weltweite Kartographie der Werte (Haerpfer et al. 2022).

3 Thome hebt neben diesen Aspekten noch hervor, dass Werte nicht präferierte Objekte der Wertschätzung sind, sondern Gesichtspunkte, nach denen diese selektiert werden (Thome 2005, S. 389 f.). Dieses Moment ergibt sich allerdings analytisch aus dem Begriff von Werten.

Zudem erfasst sie nur die Oberfläche eines Phänomens, das sich bei genauere Analyse als vieldimensional erweist. Werte erschöpfen sich nicht in messbaren Haltungen, sondern sind Produkte reflexiver Prozesse. Wer Werturteile fällt, bewertet Handlungen und zugleich damit die Bewertungen anderer, so wie sich das Selbst in den Bewertungen anderer spiegelt. Mit diesen doppelt reflexiven Bewertungen positionieren sich Individuen im sozialen Raum. Werteforschung reduziert dagegen den Wertbezug auf das Selbstverständnis einzelner und ignoriert so die soziale Funktion von Werten ebenso wie ihre logische Einbettung in Werturteile.

Für kulturübergreifende Untersuchungen stellt sich zusätzlich das Problem, dass die Semantik der Wertbegriffe nicht als einheitlich gelten kann. Selbst bei allgemeinen und verbreiteten Konzepten wie etwa der Idee von Freiheit wäre es naiv, eine allgemein geteilte Auffassung zu unterstellen. Dennoch gelingt es der Werteforschung, durch kontrastive Anlage der Fragestellungen bestimmte Trends zu ermitteln, die freilich die in der Fragestellung insinuierten Wertpräferenzen widerspiegeln (Inglehart 1989).⁴

Es ist nicht zu bestreiten, dass sich damit allgemeine Tendenzen darstellen lassen, obwohl die Aussagekraft sehr begrenzt ist und letztlich nur das Selbstverständnis eben dieser westlich geprägten Kulturen abbildet.⁵ Vor allem aber lässt die empirische Erhebung von Werten die Fragen, was Werte eigentlich sind und wie sie vermittelt werden, auf sich beruhen. Um diese zu klären, bedarf es einer weitergehenden Analyse, die sich nicht auf das Oberflächenphänomen faktischer Wünsche beschränkt.

„Wert“ ist ursprünglich ein Begriff der Ökonomie: Der Wert einer Sache beruht auf dem Verhältnis von Bedarf und Angebot, allgemein gesprochen auf einem Verhältnis zwischen einem Subjekt und einem Objekt, das als Gut betrachtet wird. Werte sind immer relativ im doppelten Sinne: relativ hinsichtlich ihrer Geltung, da abhängig vom Interesse, und hinsichtlich ihrer Reichweite, der Bedeutung eines Wertes im Vergleich zu anderen Werten. Das gilt auch für moralische Werte. Die Adressierung von Normen als Werten stellt deshalb eine doppelte Relativierung dar. In diesem Sinne und mit dieser Absicht wird der Wertbegriff von Nietzsche aufgegriffen. Ein Gut als Wert zu bezeichnen bedeutet, zu zeigen,

4 Inglehart kommt auf der Grundlage seiner Untersuchungen zu der These, dass sich in den Industriegesellschaften ein Wertwandel von eher materialistischer Orientierung zu post-materialistischen Werten abzeichnet. Ein zweiter Parameter besteht in der Skala von eher traditionellen und säkular-rationaler Wertauffassung (Inglehart 1989).

5 Die weltweiten Befragungen des World Values Survey und die Kartierung der Ergebnisse lassen vermuten, dass sich bereits in der Formulierung der Fragen ein Bias bemerkbar macht. Es ist im Resultat wenig überraschend, wenn die protestantisch geprägten Länder des Westens in ihrer Präferenz für säkulare Werte und Werten der Selbstverwirklichung, den beiden Parametern der Umfrage, einen Pol bilden, der den islamisch geprägten Ländern des afrikanischen Kontinents gegenübersteht.

wie es zum Wert geworden ist, wie es kommt, dass jemand dieses Gut für einen Wert hält. Das heißt, dass es diese Wertschätzung auch wieder verlieren kann. Werte sind in dieser Perspektive betrachtet psychologisch zu entschlüsseln als Setzungen; sie sind der Ausdruck von Kräfteverhältnissen. Waren es vormalig die Vornehmen und Mächtigen, die Werte geschaffen haben, so sind die christlichen Werte aus dem Sklavenaufstand der Moral heraus entstanden als Ausdruck des Ressentiments der Schwachen (Nietzsche 1887/1988, S. 258 ff. u. S. 70 ff.).

Wert ist demnach ein Begriff, der dazu angelegt ist, vermeintlich objektiv Gutes als bloße Konstruktion, als Setzung zu entlarven. Dieser kritische Blick auf Moral ist heute selbstverständlich. Was in bestimmten Traditionen als objektiv richtig galt, erweist sich in genealogischer Betrachtung als bloß relativer Wert. So sind die traditionellen Lebensformen in den Sog der Umwertung geraten. Die Diversifizierung der modernen Gesellschaften trägt dazu bei, den Eindruck der Relativität von Werten zu verstärken.

Vor diesem Hintergrund erscheint das Bemühen, objektive Werte aufrechtzuerhalten, als nahezu aussichtslos. Jeder Versuch, Werte als an sich gültig auszuweisen, ist zum Scheitern verurteilt, weil Werte immer nur relativ in Bezug auf konkrete Individuen Geltung beanspruchen können. Was heißt es jedoch, dass Werte hinsichtlich ihrer Geltung relativ sind? Relativ kann bedeuten, dass Werte in Relation zu einem Individuum zu betrachten sind. Genauer gesagt handelt es sich um eine Relation zwischen dem urteilenden Individuum, einer Sache oder Handlung, die bewertet wird und einem Wert, der diese Beziehung repräsentiert. Werte stehen für eine Relation zu etwas Wünschenswertem. Mit dem Werturteil, das diese Relation zum Ausdruck bringt, positioniert sich das Individuum und nimmt gewissermaßen zu sich selbst Stellung.

Wären Werte nur subjektive Präferenzen, dann böten sie keine Orientierung. Versucht man zu verstehen, was Werte sind, dann muss man die Beziehung zwischen Handelnden und dem, was als Wert ausgewiesen wird, in den Blick nehmen. Der Begriff „Wert“ bezieht sich im weitesten Sinne auf Güter, Einstellungen, Strukturen, Tugenden, Lebensformen, Institutionen, Rechte und kulturelle Errungenschaften, also alles Mögliche, was als positiv im weitesten Sinne betrachtet werden kann. Werte sind selbst keine Güter, keine Ressourcen, die verbraucht werden, sondern Konzepte. Sie sind keine Fakten, sie existieren nicht, sondern sie erheben einen Geltungsanspruch. Aber sie erheben diesen Anspruch nur für diejenigen, die sie anerkennen. Die entscheidende Frage ist: werden die als Werte ausgewiesenen Güter erstrebt, weil sie werthaft sind, oder sind sie werthaft, weil sie erstrebt werden?

Von Harry Frankfurt stammt die These, dass es Wünsche zweiter Ordnung (second order volitions) gibt, also Wünsche, die zu haben man sich wünscht oder die man haben sollte (Frankfurt 1971, S. 6). Charles Taylor erläutert mit dieser Struktur den Bezug auf Werte (Taylor 1992, S. 10 f.) Wünsche zweiter Ordnung stellen eine Bewertung meines ursprünglichen Wunsches dar. Aber warum sollte ich mir wünschen, einen bestimmten Wunsch zu haben? Es klingt nicht

unplausibel sich zu wünschen, dass man anderen gegenüber immer freundlich sei. Aber es ist nicht offensichtlich, warum eine Person sich dies wünschen sollte. Verweist man auf intrinsische Werte, dann gerät die Argumentation in einen Zirkel. Auch die Idee eines Wunsches zweiter Ordnung klärt noch nicht, wie der normative Erwartungsdruck entsteht, den wir mit Werten verbinden.

Deshalb muss die Relation zwischen Subjekt und Wert analysiert werden. Das bloß Subjektive, das Gewollte, ist, insofern es gewollt ist, kein Wert, sondern ein bloßer Wunsch. Andererseits ist eine reine Norm kein Wert, solange sie nicht gewollt und anerkannt wird, denn eine Norm ist eine Regulierung subjektiven Handelns. Von einer Wertbeziehung können wir dann sprechen, wenn das subjektiv Gewollte, der Wunsch, einem objektiv Gesollten korrespondiert. Was aber ist objektiv? Versteht man darunter etwas Absolutes, dann sollte man auf den Begriff des Wertes verzichten. Historisch betrachtet löst der Begriff des Wertes Vorstellungen vom objektiv Guten, von einer universalen Moral oder vom göttlichen Gebot ab. Werte treten dort auf, wo die Moral flüssig wird, wo es Alternativen gibt und der Standpunkt der Individuen relevant wird.

Für die Wertbeziehung ist gerade die Beziehung zwischen subjektivem Wunsch und objektiver Qualität des Gewünschten charakteristisch. Werthaft ist etwas nicht allein dadurch, dass es gewünscht wird, sondern weil es zu wünschen für die Betroffenen als positiv gilt. Das könnte bedeuten, dass es einen anderen, weiteren oder höheren Wunsch erfüllt. Dieses Verhältnis wäre jedoch rein instrumentell. Anders verhält es sich bei Werten. Wir halten ein gegebenes Versprechen, sofern wir wertbezogen handeln, nicht deshalb, weil wir damit strategisch einen Zweck erfüllen wollen, sondern weil wir es für richtig halten, so zu handeln, weil wir verlässlich sein wollen. Es geht also darum, wie wir uns selbst verstehen, wie wir *sein* wollen (Taylor 1996, S. 15).

Dazu müssen keine ewigen Werte postuliert werden. Werte haben nicht den Status von Geboten, mit denen ein Individuum konfrontiert wird, sondern sind Bestandteil der Interpretation des Selbst. Dieses Selbstbild entsteht im Austausch mit der Mitwelt unter kulturellen Rahmenbedingungen, unter denen Individuen aufwachsen und sich bewegen. Es ist das Resultat eines langen Bildungsprozesses und es verändert sich im Laufe einer Biografie. Werte übernimmt man nicht oder im seltenen Fall durch bloße Einflüsse anderer, durch Fremdbestimmung. Zu behaupten, dass man einen bestimmten Wert nur deshalb schätzt, weil man damit den Erwartungen anderer entspricht, ist nicht verträglich mit der Auffassung, dass man von diesem Wert überzeugt sei. Wer einen Wert deshalb für richtig hält, weil andere es erwarten, hat nicht verstanden, was es heißt, etwas als wertvoll anzuerkennen, also die Geltung eines Wertes zu begreifen. Er spielt ein paradoxes Sprachspiel.⁶

6 Dass man Konventionen befolgt, weil man sie als Konventionen schätzt, ist ein anderer Fall. Hier wird dann die Konvention als solche zum Wert, während der Inhalt als kontingent gilt.

Sind Werte objektiv? Werte sind weder gegeben noch können sie gesetzt werden wie Vereinbarungen oder Rechtssätze. Werte sind das Ergebnis kultureller Sinnstiftung. In ihnen verdichtet sich die normative Struktur von Lebensformen. Sie entstehen als emergente Konzepte im Kontext einer Praxis, die grundsätzlich als positiv bewertet wird, weil sie Möglichkeiten gelingenden Lebens bietet. Werte stellen die Markierungen des geistigen Horizonts einer Handlungswelt dar. Insofern werden sie nicht gesetzt, sondern durch Deutung und Strukturierung der eigenen Praxis erschlossen. Sie sind aber dennoch nicht nur Ausdruck des status quo einer bestehenden Praxis, sondern haben in konkreten Handlungssituationen Aufforderungscharakter.

Jede Praxis beruht auf impliziten Normen. Überall wo Güterverteilung stattfindet oder wo es Strafen gibt, gibt es auch ein Konzept von Gerechtigkeit. Es ist nicht immer klar artikuliert, kann aber reflexiv entdeckt und weiterentwickelt werden. Dazu ist eine elaborierte Praxis der Interpretation notwendig. Die Begegnung mit anderen Kulturen, die Fähigkeit, die eigene Praxis gewissermaßen von außen zu betrachten, kann zur Klärung der eigenen normativen Voraussetzungen und damit zur Ausdifferenzierung von Wertbegriffen ebenso beitragen wie eine theoretische Beleuchtung derselben. Grundsätzlich lässt sich behaupten, dass explizite Werte in denjenigen Kulturen und Gesellschaften auszumachen sind, die kritischer Reflexion Raum lassen. Auch die Überschneidung von Kulturen und Lebensformen, die Entstehung hybrider Formen der Praxis befördert die Schärfung der Kontur von Werten, führt freilich auch in manchen Fällen zu deren Erosion. Das Ergebnis ist dann kein homogenes System von Werten, sondern ein Wertepluralismus, der auch zu Konflikten führen kann. Aber die Profilierung der jeweiligen Werte ist der erste Schritt zu einer rationalen Auseinandersetzung. Eine von empirischen Verhältnissen ausgehende Axiomatik wäre ein erster Schritt zu einem rationalen Umgang mit Werten.

Wer Werte hat, orientiert sich an ihnen. Das Modell der Orientierung beruht auf der Vorstellung der Bewegung im Raum. Ein Individuum ist offen für Orientierung dann, wenn es ein Ziel sucht. Dass man genau weiß, wohin man will, ist der triviale Fall. Aber in den entscheidenden Fragen der Lebensführung sucht man nicht ein bereits festgelegtes Ziel, sondern *nach* einem Ziel oder nach der genaueren Bestimmung eines Zieles. Entscheidend ist, dass einerseits ein zumindest vages subjektives Interesse gegeben ist und andererseits eine Aussicht, die nicht dieses gegebene Interesse nur bestätigt, sondern erweitert dadurch, dass sich etwas als wertvoll zeigt. Werte dienen dabei als Index des Guten. Man sucht das Gute und verfolgt das als gut indizierte Ziel. Orientierung führt dann entweder zu einer Konkretisierung oder zu einer Korrektur des ursprünglichen Interesses.

Wertungen betreffen das konkrete Handeln im Horizont allgemeiner Zusammenhänge. Dies sind die Lebensformen, in denen sich das gemeinschaftliche und das individuelle Dasein entfaltet. Das Selbst ist reflexiv, es bewertet sein eigenes

Tun, nimmt Stellung zu sich. Das ist nicht notwendig so in jedem einzelnen Akt des Lebens. Selbstverständlich ist sich kein Selbst jemals vollkommen transparent. Vermutlich ist eher ein kleiner Teil dessen, was ein Selbst ausmacht, diesem in reflektierender Betrachtung gegenwärtig. Dies entlastet das Individuum jedoch nicht von der Aufgabe, Stellung zu beziehen und sich um ein Selbstbild zu bemühen.

Die Möglichkeit wertorientierter Entscheidungen kann prinzipiell alle Willensakte des Selbst begleiten, sofern dieses frei ist. Ein Bedürfnis ist nicht deshalb schon positiv, weil ich es habe; man kann es in Frage stellen, bewerten und dazu Stellung nehmen. Der Mensch existiert nicht in einfacher Identität mit sich, sondern ist exzentrisch (Plessner 2003, S. 392); er steht sozusagen immer neben sich und bewertet sein eigenes Wollen. Es versteht sich, dass dies ein dynamisches Verhältnis ist, ein Prozess, der ein erreichtes Resultat, ein Selbstgefühl, immer wieder aufbricht, weil jede Reflexion die Identität in Frage stellt. Mit dem Selbstbezug ist grundsätzlich die Möglichkeit der Orientierung an anderen gegeben. Identitätsbildung steht in engem Zusammenhang mit der Frage der sozialen Zugehörigkeit (Taylor 1996, S. 69 ff.). Das Selbst ist kein einsames Subjekt, sondern agiert im sozialen Raum, in dem es anderen mehr oder weniger verbunden ist.

Werte sind Ausdruck des Selbstverständnisses einer Person im Verhältnis von Anspruch und Aufforderung. Werte wählt man weder wie Konsumartikel noch sind sie nur Produkt der Sozialisation. Sie artikulieren die Erwartungen, die ein Selbst an sich stellt. Es nimmt Stellung zu sich und der Situation, in der es handelt. Es übernimmt Verantwortung und kann dafür zur Rechenschaft gezogen werden. Mit einem Wert bindet sich ein Individuum. Damit erzeugt ein Wert einen normativen Erwartungsdruck, dem durch das Handeln entsprochen werden soll.

Wertorientierung führt jedoch nicht unmittelbar zum Handeln. Um aus Werten Handlungen abzuleiten, bedarf es der Interpretation dieses Wertes in Bezug auf die Handlungssituation. Werte enthalten keine konkreten Handlungsanweisungen. Sie sind das Resultat zurückliegender Bewertungen und werden, in kondensierter Form, herangezogen, um Bewertungen vorzunehmen. Man schätzt beispielsweise Ehrlichkeit als Wert und bewertet dann das Handeln von sich und anderen. Werte bieten eine Beurteilung des Handelns in einem größeren Horizont. Sie transzendieren unmittelbare Interessen und eröffnen damit den Raum für eine Evaluierung der konkreten Handlungszwecke.

Werte sind notorisch abstrakt. Als Wert kann nur gelten, was sich begrifflich elementar und unspezifisch darstellen lässt. Werte sind häufig Schlagwörter. Ihre Begriffe sind unscharf und deshalb auch vieldeutig. Sie bedürfen der Interpretation. Richard Dworkin sieht einen engen Zusammenhang zwischen der professionellen juristischen Interpretationspraxis und der Interpretation von Werten (Dworkin 2012, S. 224 ff.). Auch dort, wo Einigkeit in Bezug auf die Werte besteht, ist deren Auslegung oft strittig. Dies ist kein Mangel von Werten, denn genau diese Eigenschaft qualifiziert sie als orientierungsstiftende Bezugspunkte. Ihr rhetorischer Nutzen liegt darin, Verständigungszusammenhänge zu eröffnen. Ihre

Unschärfe erlaubt, zusammenzuführen, was sich sonst in unendlichen Auseinandersetzungen auflösen würde. Die Begriffe „Frieden“ oder „Gerechtigkeit“ sind gewiss Parolen, aber als solche nicht sinnlos, da sich mit ihnen Diskurse strukturieren lassen, in denen dann Gemeinsamkeiten und Differenzen artikuliert werden können. Werte erscheinen außerdem immer im Plural. Kein Wert ist absolut. Ihr Sinn erschließt sich oft erst im Zusammenhang mit anderen Werten. Werte sind also auch relativ im Sinne ihrer Reichweite, indem sie sich wechselseitig bedingen und begrenzen. Es gibt zwar kein konsistentes Wertesystem, aber durchaus Sinnzusammenhänge, die deutlich machen, inwiefern sich unterschiedliche Werte zum Ganzen einer Lebensform verbinden und Perspektiven für die Lebensführung eröffnen. Man kann von einer Topografie, von einer Landkarte des moralischen Raums sprechen (Taylor 1996, S. 59). Einen Wert zu vertreten verlangt, dass das Individuum in der Lage ist, diesen in seiner Beziehung zu anderen ebenfalls vertretenen Werten darstellen zu können. Aus dem Bezug auf Werte können jedoch auch unauflösbare Wertekonflikte entstehen. Der Wertpluralismus kann in tragische Konstellationen führen. Im politischen Maßstab stehen die Prinzipien Freiheit und Gleichheit oft in einem spannungsvollen Verhältnis, im privaten Bereich konkurrieren individuelle Autonomie und soziale Verpflichtung.

Wie kann eine Auseinandersetzung um Werte jedoch erfolgversprechend sein, wenn jedes Individuum seine Interpretation verteidigt? Woran lassen sich „echte“ Werte erkennen? Müssen wir auch dubiose und „schlechte“ Werte tolerieren? Wer alle Werte akzeptiert, hat alle entwertet. Wer Werte verabsolutiert, verschanzt sich in einer Tyrannei der Werte. Aber diese Extrempositionen verkennen den Stellenwert der Werte. Werte sind weder absolut noch subjektiv. Sie sind relational in dem Sinne, dass sie die Verhältnisse, die Lebensformen repräsentieren, in deren Kontext wir uns verstehen und in denen wir handeln. Deshalb kann man sich über Werte auch streiten.

Muss alles, was als Wert behauptet wird, auch als Wert toleriert werden? Kann auch Rassismus als Wert vertreten werden? Ein Qualitätsmerkmal von Werten ist, dass sie unter der Voraussetzung freier Urteilsbildung aller Beteiligten und Betroffenen erwogen werden. Die Freiheit des Urteilens ist die Bedingung der Möglichkeit von Wertung. Wer für sich in Anspruch nimmt, Werturteile zu fällen, muss auch anderen diese Möglichkeit zugestehen. Werte stecken die Räume der Entfaltung eines freien Selbst in einer freien Gesellschaft ab. Freiheit ist folglich nicht nur ein Wert unter anderen, sondern ein Meta-Wert. Wertvorstellungen, die andere diskriminieren, indem sie ihnen die Möglichkeit eines freien Urteils absprechen, Werte einer totalitären Gesellschaft, die den Pluralismus von Werten unterbinden, stellen einen performativen Widerspruch dar. Insofern ist hier Toleranz nicht angemessen. Dieser positive Freiheitsbegriff, nicht die Vorstellung von individueller Willkür, ist der normative Kern der Idee der Menschenwürde. Sie ist nicht verhandelbar, weil Freiheit die Voraussetzung der Anerkennung von Werten ist.

3 Wertvermittlung

Wie ist eine Vermittlung von Werten in Bildungsorganisationen möglich? Schulen befinden sich in einem Dilemma, denn einerseits gibt es den verfassungsrechtlichen Auftrag der Vermittlung von Werten, andererseits ist Indoktrination aus pädagogischen Gründen auszuschließen, da diese mit der Idee individueller Selbstentfaltung nicht vereinbar ist. Einschlägige Handreichungen liefern ein buntes Potpourri an Werten. Kennzeichnend für die Ausgangssituation der Wertevermittlung ist die Konkurrenz von Werten und ihre Unvereinbarkeit nicht nur über kulturelle Grenzen hinweg, sondern auch innerhalb einer Kultur.

Was kann schulischer Unterricht zur Wertebildung beitragen? Werte können nicht, wie theoretisches Wissen oder technische Fertigkeiten, intendiert vermittelt werden. Wertebildung basiert auf Selbstbildung. Selbsterkenntnis beginnt damit, das Selbstverständliche und die unmittelbaren Bedürfnisse in Frage zu stellen. Wenn Lernen grundsätzlich mit der Einsicht in das eigene Nichtwissen beginnt, so steht am Anfang der Wertorientierung die Bereitschaft, sich in Frage zu stellen. Orientierung zu suchen bedeutet, sich nicht mit seinen momentanen Präferenzen zu begnügen. Lernen beginnt mit Entfremdung. Schülerinnen und Schüler müssen herausgefordert werden, um den Prozess der Orientierung anzustoßen.

Das Verstehen kultureller Lebensformen ist die Voraussetzung dafür, sich in der moralischen Topografie zu bewegen. Dazu können fast alle Schulfächer beitragen. Eine Kultur zu verstehen heißt, ihre Wertimplikationen zu kennen und Einsicht in den Zusammenhang von Werten, Institutionen und Lebensformen einschließlich ihrer ästhetischen Repräsentation zu gewinnen. Dies ist, was man in der Summe unter Bildung versteht. In diesem Sinne ist Wertevermittlung größtenteils identisch mit Bildung überhaupt. Sie ist freilich nicht so angelegt, dass damit ein bestimmtes Persönlichkeitsbild vermittelt wird.

Auch eine methodisch ausgerichtete Wertevermittlung kann nicht direkt eine bestimmte moralische Disposition generieren. Die Möglichkeit moralischer Bildung beruht darauf, dass sich Individuen dazu anregen lassen, sich um Orientierung zu bemühen. Sich in der Topografie der moralischen Welt auf Werte zu beziehen bedeutet, von der Unmittelbarkeit der Bedürfnisse und Interessen abzuweichen. Abstraktion erfordert Distanz zu sich selbst und zur unmittelbaren Situation. Das Höhere, Ideelle der Werte beruht auf ihrer begrifflichen Allgemeinheit.

Die Abstraktheit der Wertkonzepte ist eine Bedingung des Geltungsanspruchs von Werten. Mit der Abstraktheit wächst jedoch auch die inhaltliche Unbestimmtheit. Alle wollen das Gute. Aber es stellt sich unterschiedlich dar. Deshalb bedürfen Werte der Interpretation. Es gibt zwar kein objektives Kriterium dafür, was eine richtige Interpretation ist, aber in jeder Kultur eine Praxis der Interpretation, die informelle Standards entwickelt hat. Durch die Interpretation wird ein Wert auf konkrete Verhältnisse bezogen. Dadurch gewinnt dann auch

der jeweilige Wert an inhaltlicher Bestimmung. Dieses Wechselspiel zu verstehen heißt, Urteilskraft zu entwickeln als die fundamentale Fähigkeit, mit Werten angemessen umzugehen.

Die Abstraktheit eines Wertes ist keine lästige Ungenauigkeit, die zu beheben wäre, sondern der Spielraum, der Urteilsbildung in Bezug auf unterschiedliche Fälle ermöglicht. Urteilskraft ist die Schlüsselkompetenz der Wertebildung. Der Mangel an Urteilskraft äußert sich entweder als Dogmatismus, als Glauben, man verfüge über die allein richtige und gegen jede Kritik immune Einsicht in die gültige Auslegung eines Wertes, oder als Nihilismus, als Auffassung, jede Auslegung sei so gut wie eine andere. In beiden Haltungen dokumentiert sich die Unfähigkeit, mit Werturteilen umzugehen. Dagegen hilft nur die Anstrengung der Urteilskraft und die Fähigkeit, sich der Kritik anderer Interpretationen zu stellen.

Eine besondere Herausforderung der Interpretation stellt die Konkurrenz von Werten dar. Bereits eine einfache Konstellation wie die Verbindung von Gleichheit und Freiheit birgt Probleme. Die Herstellung von Gleichheit bedeutet meist eine Einschränkung individueller Freiheit; Freiheit führt oft zu Ungleichheit. In komplexen Handlungssituationen kann die Orientierung an Werten zu Wertkonflikten führen, die sich selten einfach auflösen lassen. Hier muss der Kontext in den Blick kommen. Eine kontextspezifische Lösung zu finden bedeutet, zu entscheiden, welche Werte zur Beurteilung des Handelns in welcher Rangfolge zu veranschlagen sind. Alle urteilsfähigen Menschen würden wohl unter extremen Umständen eine Notlüge als zulässig erachten, wenn damit andere Werte, wie zum Beispiel der Schutz einer bedrohten Person, erfüllt werden. Werte stehen nicht für sich selbst, sie müssen vielmehr in ein Verhältnis gesetzt werden zur Handlungssituation. Nur Fanatiker handeln ohne Rücksicht auf Verluste, um einen vermeintlich absoluten Wert durchzusetzen.

Wer Werte vertritt, muss deshalb auch mit der Agonalität der Werte, mit sich widersprechenden Werten umzugehen wissen. Kontroverse Diskussionen im Unterricht sind sicher ein Beitrag, um das Bewusstsein der Diversität zu schärfen. Indes ist nicht zu erwarten, dass durch Pro- und Kontra-Debatten alle Differenzen überwunden werden könnten. Es gibt keinen belastbaren Grund für die Annahme, dass im Diskurs immer ein Konsens gefunden werden kann.

Wertevermittlung setzt eine Selektion und eine Interpretation von Werten voraus. Der kulturelle Wandel moderner Gesellschaften bringt es mit sich, dass bestimmte Haltungen, die früher als alternativlos galten, heute der Entscheidung der Individuen überlassen bleiben. Andere Werte gelten als essentielle kulturelle Standards, deren Ablösung die gemeinsame Praxis mit problematischen Folgen verändern würde. Schulische Wertvermittlung sollte sich mit diesen unterschiedlichen Geltungsansprüchen und ihren Folgen beschäftigen. Der jeweilige Unterschied zwischen den substantiellen Grundwerten und der Varianz von Werten im Sinne von Lebensstilen ist selbst kulturspezifisch. Es macht die besondere Qualität einer liberalen Gesellschaft aus, sich hier als flexibel zu zeigen. Andere

Kulturen ziehen diese Grenzen anders. Für diesen Unterschied kann schulische Wertevermittlung sensibilisieren.

Wenn Wertkonflikte sich nicht diskursiv auflösen lassen, bedarf es eines Wechsels des Bezugssystems. Komplexe Gesellschaften lassen sich nicht allein moralisch, durch den Rekurs auf Werte organisieren. Dazu sind vielmehr Institutionen notwendig, allen voran das moderne Rechtssystem, das die friedliche Koexistenz von Individuen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen ermöglicht. Eine liberale Gesellschaft setzt regulierende Machtstrukturen als Freiheitsgarantien voraus. Politische Entscheidungen werden in demokratischen Staaten nicht direkt durch Werte legitimiert, sondern durch komplexe Verfahren der Repräsentation, in denen sich die Meinungs- und Willensbildung vollzieht. Die Rhetorik der Werte wird auf der Bühne der Repräsentation moderiert. Jede Beschwörung unveränderlicher Werte muss sich dabei der offenen Diskussion stellen. Verantwortungsvolle Wertebildung sollte auch das Verständnis für die institutionellen Rahmenbedingungen des Zusammenlebens vermitteln.

Literatur

- Dworkin, Ronald (2012): *Gerechtigkeit für Igel*. Berlin: Suhrkamp.
- Frankfurt, Harry G. (1971): *Freedom of the Will and the Concept of a Person*. In: *Journal of Philosophy* 68, H. 1, S. 5–20.
- Haerpfer, Christian/Inglehart, Ronald/Moreno, Alejandro/Welzel, Christian/Kizilova, Kseniya/Diez-Medrano, Juan/Lagos, Marta/Norris, Pippa/Ponarin, Eduard/Puranen, Bi (Hrsg.) (2022): *World Values Survey: Round Seven – Country-Pooled Datafile Version 6.0*. Madrid und Wien: JD Systems Institute & WVSA Secretariat. www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV7.jsp (Abfrage: 01.09.2024).
- Heidegger, Martin (1950): *Nietzsches Wort ‚Gott ist tot‘*. In: Ders.: *Holzwege*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Inglehart, Ronald (1989): *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Kluckhohn, Clyde (1951): *Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification*. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (Hrsg.): *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Routledge, S. 388–433.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Zur Genealogie der Moral*. In: Colli, Giorgio/Montinari,azzino (Hrsg.): *Kritische Studienausgabe*. Bd. 5. München: dtv/de Gruyter.
- Pant, Hans Anand (2016): *Einführung in den Bildungsplan 2016. Bildungspläne Baden-Württemberg*. www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG (Abfrage: 01.09.2024).
- Plessner, Helmuth (2003): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Gesammelte Schriften*. Bd. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, Charles (1992): *Was ist menschliches Handeln?*. In: Ders.: *Negative Freiheit. Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, Charles (1996): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thome, Helmut (2005): *Wertewandel in Europa aus der Sicht der empirischen Sozialforschung*. In: Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hrsg.), *Die kulturellen Werte Europas*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 386–443.

„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“

eine Leitperspektive des baden-württembergischen Bildungsplans unter ethischer und pädagogischer Perspektive

Karl-Heinz Dammer

1 Einleitung

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Analyse eines neuen Phänomens (nicht nur) der baden-württembergischen Bildungspläne für die Sekundarstufe I sowie die Frage nach den Gründen und Konsequenzen dieser Innovation. Gemeint sind die „Leitperspektiven“, eine Form normativer Orientierung, die früher nie in deutschen Bildungs- bzw. Lehrplänen auftauchte. Ich werde diese Leitperspektiven zunächst kurz allgemein vorstellen und mich dann exemplarisch auf eine konzentrieren, nämlich die „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“, weil in dieser die ethische Zielsetzung am deutlichsten zutage tritt. Danach soll der Toleranzbegriff im Fokus stehen, d.h. seine wechselhafte Geschichte, seine unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten und die Fragen, die er aufwirft. Dieser Problemaufriss ermöglicht, sachhaltige pädagogische Überlegungen zur Vermittlung von Toleranz anzustellen und zu überprüfen, inwieweit die aus der Begriffsgeschichte sich ergebenden Probleme ihren Niederschlag in den Bildungsplänen der einzelnen Fächer finden. Der Beitrag schließt mit einigen ethischen und pädagogischen Überlegungen zu den Konsequenzen der Leitperspektiven.

2 Darstellung der Leitperspektiven im Vergleich zu den vorherigen Bildungsplänen

Die Leitperspektiven sind inzwischen kein Spezifikum der baden-württembergischen Bildungspläne mehr, Vergleichbares findet sich auch in den Bildungsplänen anderer Bundesländer unter z. T. anderen Begriffen (z. B. „Querschnittsaufgaben“). Es handelt sich dabei um Themen von gesamtgesellschaftlicher Relevanz bzw. solchen, die im öffentlichen Diskurs dominant verhandelt werden. In Baden-Württemberg sind dies:

- Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
- Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)
- Prävention und Gesundheitsförderung (PG)
- Berufliche Orientierung (BO)
- Medienbildung (MB)
- Verbraucherbildung (VB)

Die drei erstgenannten Leitperspektiven sind, so Pant in seiner *Einführung in den Bildungsplan 2016*, „prinzipiell jedem Fach aufgetragen“, während die anderen drei „stärker[e] Affinität zu einzelnen Fächern“ aufweisen (Pant 2016, S. 5). Den Leitperspektiven liegen nach Pant die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele zugrunde, wie sie im § 1, Abs. 2 des baden-württembergischen Schulgesetzes vorgegeben sind, also „Leistungswillen“, „Eigenverantwortung“, „Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung“, Vorbereitung auf die „Wahrnehmung [...] der verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten“ etc. (zitiert nach ebd., S. 4). „Die Leitperspektiven“, so Pant weiter, seien „in ihrer Gesamtheit und ihrem Zusammenspiel zu verstehen als zeitgemäße Auslegung solcher normativen Grundlagen, eine Auslegung, die jede Generation angesichts wechselnder Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben von Neuem leisten muss“ (ebd.). Sie werden danach von Pant allerdings nur paraphrasiert, ohne dass sich daraus ihre normative Begründung ergäbe; ebenso offen bleibt, inwiefern sie in ihrem (worin bestehenden?) Zusammenspiel die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele konkretisieren. Die Begründung der Innovation bleibt also unklar, deutlich aber wird, dass sie das normative Gerüst der neuen Bildungspläne sein soll und dass wir es hier de facto mit einer einschneidenden Veränderung bisheriger Lehrplankonzeptionen zu tun haben, die eine genauere Betrachtung wert ist.¹ Dies zeigt sich, wenn man den Bildungsplan mit seinen Vorgängern vergleicht. Weder in dem Bildungsplan für die Werk-, Haupt- und Realschule (WHRS) von 2012, noch in dem Bildungsplan für die Realschulen aus dem Jahre 2004 ist von „Leitperspektiven“ die Rede, sondern nur von „Leitgedanken“ (WHRS), womit fachbezogene Grundsätze gemeint sind (Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Bewertung, Bildungsplan WHRS, S. 95 ff.), bzw. von „Leitaufrägen“ der Schule (Bildungsplan Realschule, S. 18), wie „Lernen und Arbeiten“, „in Gemeinschaft leben“ oder „Demokratie lernen“. Themen mit Bezügen zu den heutigen „Leitperspektiven“ tauchen in diesen Bildungsplänen nur sehr vereinzelt in inhaltlich dafür zuständigen Fächern auf. Ein pädagogisch normgebender Anspruch ist dabei nicht erkennbar; hier stehen eindeutig die Fachinhalte im Vordergrund.

1 Dies umso mehr, als die wissenschaftliche Pädagogik bisher kaum Notiz von dieser Innovation genommen hat.

Im Gegensatz dazu nehmen die Leitperspektiven in den Bildungsplänen von 2016 inhaltlich wie konzeptionell einen ungleich höheren Stellenwert ein: Sie sollen über den gesamten Zeitraum der Sekundarstufe I hinweg in allen Fächern an gegebener Stelle thematisiert werden. In der Einleitung jedes Bildungsplans wird der spezifische Beitrag, den das jeweilige Fach zu den Leitperspektiven leisten soll, aufgeführt. Konkret sieht dies so aus, dass nach der Beschreibung der Kompetenzen, die in den jeweiligen Unterrichtseinheiten erreicht werden sollen, grün markiert Teilaspekte der Leitperspektiven aufgeführt werden, die mit der gerade beschriebenen fachlichen Kompetenz in Verbindung gebracht werden können, was beispielsweise im Bildungsplan für „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (AES, S. 24) so aussieht:

Bildungsplan für Alltagskultur, Ernährung, Soziales (BIPIAES 2016, S. 24)

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(6) Möglichkeiten zur Steigerung der persönlichen Gesundheitsressourcen im Alltag beschreiben, erproben und beurteilen	(6) Möglichkeiten zur Steigerung der persönlichen Gesundheitsressourcen im Alltag analysieren, erproben und beurteilen	(6) Möglichkeiten zur Steigerung der persönlichen Gesundheitsressourcen im Alltag analysieren, erproben, beurteilen und gesellschaftliche Gesundheitsressourcen beschreiben
<p>P 2.1 Erkenntnisse gewinnen 1, 2, 6</p> <p>P 2.2 Kommunikation gestalten 1</p> <p>P 2.3 Entscheidungen treffen 6</p> <p>P 2.4 Anwenden und gestalten 1, 6</p> <p>I 3.1.2.2 Ernährungsbezogenes Wissen (1), (3), (8)</p> <p>I 3.1.5.1 Individuelle Lebensplanung (3)</p> <p>I 3.1.5.3 Bewusste Freizeitgestaltung (3)</p> <p>L BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p> <p>L MB Information und Wissen</p> <p>L PG Bewegung und Entspannung; Ernährung; Körper und Hygiene; Wahrnehmung und Empfindung</p> <p>L VB Bedürfnisse und Wünsche; Umgang mit eigenen Ressourcen</p>	<p>P 2.1 Erkenntnisse gewinnen 1, 2, 6</p> <p>P 2.2 Kommunikation gestalten 1</p> <p>P 2.3 Entscheidungen treffen 6</p> <p>P 2.4 Anwenden und gestalten 1, 6</p> <p>I 3.1.2.2 Ernährungsbezogenes Wissen (1), (3), (8)</p> <p>I 3.1.5.1 Individuelle Lebensplanung (3)</p> <p>I 3.1.5.3 Bewusste Freizeitgestaltung (3)</p> <p>L BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p> <p>L MB Information und Wissen</p> <p>L PG Bewegung und Entspannung; Ernährung; Körper und Hygiene; Wahrnehmung und Empfindung</p> <p>L VB Bedürfnisse und Wünsche; Umgang mit eigenen Ressourcen</p>	<p>P 2.1 Erkenntnisse gewinnen 1, 2, 6</p> <p>P 2.2 Kommunikation gestalten 1</p> <p>P 2.3 Entscheidungen treffen 6</p> <p>P 2.4 Anwenden und gestalten 1, 6</p> <p>I 3.1.2.2 Ernährungsbezogenes Wissen (1), (3), (8)</p> <p>I 3.1.5.1 Individuelle Lebensplanung (3)</p> <p>I 3.1.5.3 Bewusste Freizeitgestaltung (3)</p> <p>L BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p> <p>L MB Information und Wissen</p> <p>L PG Bewegung und Entspannung; Ernährung; Körper und Hygiene; Wahrnehmung und Empfindung</p> <p>L VB Bedürfnisse und Wünsche; Umgang mit eigenen Ressourcen</p>
(7) mit Unterstützungsmaterial regionale Angebote zur Förderung der Gesundheit recherchieren und darstellen, nach gesundheitsbezogenen Kriterien und aus Verbraucherperspektive bewerten und Handlungsoptionen ableiten	(7) regionale Angebote zur Förderung der Gesundheit selbstständig recherchieren, vergleichen und die Ergebnisse anderen erklären, nach gesundheitsbezogenen Kriterien und aus Verbraucherperspektive bewerten und Handlungsoptionen ableiten	(7) regionale Angebote zur Förderung der Gesundheit selbstständig recherchieren, vergleichen und die Ergebnisse anderen erklären, nach gesundheitsbezogenen Kriterien, aus Verbraucherperspektive bewerten, Handlungsoptionen ableiten und darstellen

Bereits rein optisch sticht hier die Bedeutung der Leitperspektiven (L) hervor, wobei allerdings auffällt, dass keine Kompetenzen, sondern nur Teilthemen der jeweiligen Leitperspektiven aufgeführt werden, die Bildungspläne hier also einer Input-, nicht einer Output-Orientierung folgen.

Auch wenn die Grundidee der Leitperspektiven, gesellschaftlich relevante Themen zur Grundlage der Lehrplankonstruktion zu erklären, nicht ganz neu ist – Klafki verfolgte bereits seit 1985 mit seinen „Epochaltypischen Schlüsselproblemen“ eine ähnliche Absicht, wenn auch nicht mit so grundlegend normativem Anspruch – erscheint diese Innovation doch in mehrfacher Hinsicht als zeitgemäß. Die sechs Themen, die man problemlos noch um einige erweitern könnte, sind nicht nur im gesellschaftlichen Diskurs allgegenwärtig, sondern stellen auch faktisch Probleme dar, die für das Leben in der gegenwärtigen und künftigen Gesellschaft bedeutsam sind.

Weiterhin lassen sich die Leitperspektiven als Antwort auf die seit Jahrhunderten gängige Klage verstehen, die Schule bereite nicht ausreichend auf das Leben vor, sondern orientiere sich nur an der die Komplexität der Welt nicht adäquat abbildenden Addition der Inhalte von Fachdisziplinen. Hinzu kommt, dass eine solche Strukturierung von schulischen Normativen der zunehmenden Tendenz auch der Wissenschaft entspricht, nicht mehr in Fächern, sondern interdisziplinär zu denken und zu forschen.

In ethischer Perspektive schließlich können die Leitperspektiven für sich in Anspruch nehmen, was ich hier einmal etwas zugespitzt als die „Selbstevidenz des Guten und Richtigen“ bezeichnen möchte. Wer wollte leugnen, dass BNE angesichts der Klimakrise dringend notwendig ist? Welche Tugend wäre für ein gedeihliches Zusammenleben in einer von Vielfalt gekennzeichneten Gesellschaft näherliegend als Toleranz? Ist es nicht sinnvoll und notwendig, mit der Anleitung zu einer gesundheitsförderlichen Lebensführung so früh wie möglich zu beginnen, angesichts der Statistiken, die die beunruhigende Zunahme von körperlichen und psychischen Problemen schon bei Kindern und Jugendlichen belegen? Der offensichtlich rhetorische Charakter dieser Fragen lässt vermuten, dass die Leitperspektiven in der Öffentlichkeit kaum auf Widerspruch stoßen werden.

3 Zur Begründung der „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“

Wie bei den anderen fünf Leitperspektiven wird auch bei der „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (künftig „BTV“) deren Relevanz in einem knappen Text begründet,² zunächst mit der „Individualisierung und Pluralisierung von

2 Vgl. hierzu www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV (zuletzt abgerufen am 14.06.2025).

Lebensentwürfen“ als wesentlichem Kennzeichen moderner Gesellschaften, deren Vielfalt exemplarisch in unterschiedlichen Dimensionen vor Augen geführt wird: „unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Nationalität, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition sowie geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung.“ Dieser Sachverhalt begründet das „Kernanliegen“ der Leitperspektive, nämlich den „Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu fördern“ auf der Basis der „Menschenwürde“, des „christlichen Menschenbildes“ sowie der „staatliche[n] Verfassung mit dem besonderen Schutz von Ehe und Familie.“ Besonders hervorgehoben werden dabei der „interkulturelle und interreligiöse Dialog“, der auf einem „friedliche[n] Umgang mit unterschiedlichen Positionen“ beruhen müsse. Hauptziel der gesamten Leitperspektive sei die „Erziehung zum Umgang mit Vielfalt“, in der ein Beitrag zur „Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft“ gesehen wird.

So sehr mit dieser Begründung einer gängigen Sichtweise auf die Gegenwartsgesellschaft Rechnung getragen werden mag, wirft sie doch einige Fragen auf. Zunächst ist festzuhalten, dass Vielfalt, Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen als gesellschaftliche Tatsachen eingeführt werden, die augenscheinlich nicht zur Diskussion stehen und daher die Zielsetzungen der Leitperspektive als per se gerechtfertigt erscheinen lassen. Damit ist nicht gesagt, dass diese Tatsachenbehauptung falsch ist, man könnte aber durchaus Fragen stellen, wie: Haben wir es dabei mit verstärkter Individualisierung oder mit gewachsenem Distinktionsbedürfnis zu tun? Hat die Individualisierung zugenommen oder nur die gesellschaftliche Wahrnehmung von und Toleranz gegenüber Manifestationen von Individualität? Handelt es sich bei der Thematisierung von Vielfalt wirklich um ein gesamtgesellschaftliches Phänomen oder eher um ein milieuspezifisches? Wird das Bedürfnis nach besonderer Markierung der eigenen Identität, so es denn in breitem Ausmaß existiert, nicht auch durch den kapitalistischen Markt getriggert, auf dem man sich nur mit „Alleinstellungsmerkmalen“ behaupten kann, und wäre dies dann nicht ein ausgesprochen affirmatives Verhalten, bei dem fraglich ist, inwiefern es Unterstützung verdient? Weiterhin ist anzumerken, dass die „inklusive Gesellschaft“ als Ziel der BTV normativ gesetzt wird, obwohl durchaus darüber zu diskutieren wäre, wie man sich den Weg dahin ausgehend von einer faktisch antagonistischen Gesellschaft, deren zunehmende Spaltung – sei es zu Recht oder zu Unrecht – allenthalben beklagt wird, vorzustellen hat. Außerdem wäre zu diskutieren, auf der Basis welcher Homogenitätsvorstellungen man sich eine inklusive Gesellschaft wünscht. Auch ließe sich fragen, ob die aufgezählten Differenzkriterien von der „Staatsangehörigkeit“ bis zur „sexuellen Orientierung“ alle unterschiedslos unter individuelle Lebensentwürfe zu subsumieren sind. Oder sind es eher Merkmale, die jeweils eine mehr oder minder große Rolle für die individuelle Identitätsbildung spielen können? Daraus resultiert die Frage,

ob man dann das einzelne Merkmal oder den gesamten Lebensentwurf tolerieren soll, was einen erheblichen Unterschied machen würde. Die formulierten Ziele – „Respekt“, „Achtung“ und „Wertschätzung“ gegenüber Verschiedenheit – werden nebeneinander gestellt, sind aber keineswegs normativ gleichrangig. Während Respekt und Achtung nur darauf abheben, dass die Merkmale des Anderen als gleichrangig gegenüber den eigenen angesehen werden sollen, impliziert Wertschätzung eine emphatisch positive Haltung diesen Merkmalen gegenüber, was als problematisch erscheint: zum einen, weil die pauschale Forderung nach Wertschätzung ethisch indifferent und daher nicht plausibel zu begründen ist; zum anderen, weil es fragwürdig ist, ob man überhaupt ein Abstraktum wie „Verschiedenheit“ wertschätzen kann oder ob diese Haltung nicht allein Menschen gegenüber möglich ist. Abschließend sei auch noch die unfreiwillig selbstironische Pointe vermerkt, dass einerseits die Wertschätzung jeglicher Partikularität gefordert wird, andererseits aber *en passant* das christliche Menschenbild sowie Ehe und Familie normativ als Rahmen gesetzt werden, der anscheinend nicht zur Disposition steht und damit zugleich die Grenzen der Toleranz markieren würde, von denen später noch genauer die Rede sein wird.

4 Begriffliche Klärungen: Was ist unter „Akzeptanz“ und „Toleranz“ zu verstehen?

Bevor wir uns der Frage zuwenden, was unter „Toleranz“ und „Akzeptanz“ verstanden werden kann, sei zunächst auf eine Unklarheit in der Formulierung der Leitperspektive hingewiesen: Sie lässt offen, wie das Verhältnis von Toleranz und Akzeptanz zu verstehen ist. Man kann sie als gleichrangig nebeneinander stehend interpretieren, aber auch als normative Prioritätensetzung, die der Toleranz Vorrang gegenüber der Akzeptanz einräumt, oder als ein sachlogisches Verhältnis in dem Sinne, dass man zunächst tolerant geworden sein muss, um zur Akzeptanz fähig zu sein.

4.1 Was ist „Akzeptanz“?

Da „Akzeptanz“, anders als „Toleranz“, kein Begriff mit einer wechselhaften und politisch aufgeladenen Geschichte ist, kann man sich hier zunächst an den Duden halten, der „Akzeptanz“ als „Annahme“ oder „Anerkennung“ bzw. die Bereitschaft dazu definiert. Dass hier der philosophisch implikationsreiche Begriff „Anerkennung“ (vgl. Honneth 1992) als Synonym für Akzeptanz angegeben wird, ist erstaunlich, da „Anerkennung“ ethisch und soziologisch gesehen weit über die bloße Akzeptanz hinausgeht. Es sei dahingestellt, ob im Bildungsplan mit der Wahl des Begriffs „Akzeptanz“ eine tiefergehende Auseinandersetzung

mit „Anerkennung“ vermieden werden sollte, es kann aber davon ausgegangen werden, dass es in diesem pädagogischen Kontext lediglich um die Bereitschaft zur Annahme geht, da der ethisch stärker aufgeladene Begriff „Toleranz“ danach folgt. Der Begriff „Annahme“ kann allerdings unterschiedlich ausgelegt werden. Entweder als Bereitschaft, etwas anzunehmen, was man nicht ändern kann, mit dem man aber seinen inneren Frieden schließen will oder muss, oder aber als das Resultat einer Reflexion, die zu dem Schluss geführt hat, dass etwas mit guten Gründen zu akzeptieren ist, was man prinzipiell auch hätte ablehnen können. Keine der beiden Lesarten kann in unserem Zusammenhang wirklich befriedigen: Die erste, eher resignierte, wäre minimalistisch und pädagogisch wenig überzeugend, wenn es darum gehen soll, die Wertschätzung von Vielfalt zu vermitteln. Die zweite Lesart wäre pädagogisch ambitionierter, wirkt aber überschüssig, wenn Vielfalt ohnehin als gesellschaftliche Tatsache gesetzt ist. Die pädagogische Anstrengung liefe dann bestenfalls darauf hinaus, zur Einsicht in die Notwendigkeit zu bewegen. Historisch wesentlich gehaltvoller und komplexer ist demgegenüber der Begriff „Toleranz“, dem wir uns nun zuwenden wollen.

4.2 Was ist Toleranz?

Dass wir es bei „Toleranz“ mit einem wesentlich komplexeren Begriff zu tun haben als bei „Akzeptanz“ lässt sich äußerlich bereits daran ablesen, dass die von Brunner, Conze und Koselleck herausgegebenen *Geschichtlichen Grundbegriffe* ihm 160 Seiten widmen (Brunner/Conze/Koselleck 2022). Aus ihnen geht die historisch gewachsene Bedeutungsvielfalt von „Toleranz“ hervor, die dazu geführt hat, dass der Begriff auch heute noch alles andere als eindeutig verwendet wird, weil er hinsichtlich seiner ethischen und politischen Implikationen unterschiedlich ausgelegt werden kann und dabei auch blinde Flecke aufweist.³ Von seinem etymologischen Ursprung her hat der Begriff „Toleranz“ eine enge und zugleich weite Bedeutung: *tolerantia* bezeichnete im Lateinischen die Fähigkeit, etwas Leidvolles geduldig zu ertragen und war damit einerseits reduziert auf eine quasi defätistische Haltung den Dingen gegenüber, die man nicht ändern kann, andererseits ließ der Begriff in der Antike aber unbestimmt, wem oder was gegenüber Toleranz geübt wurde. Insofern hatte er ursprünglich noch keine politischen oder ethischen Implikationen. Diese Implikationen bekam er erst im Spätmittelalter und der frühen Neuzeit in den Debatten über den Umgang mit Häretikern, später auch Protestanten, bei denen es um die Frage ging, inwieweit Abweichungen vom katholischen Dogma zu dulden seien oder nicht. Das wohl bekannteste Zeugnis dieser Debatten ist das Toleranzedikt von Nantes, das der protestantischen

3 Zur ausführlichen Darstellung der Begriffsgeschichte vgl. Brunner/Conze/Koselleck 2022.

Minderheit in Frankreich die freie Ausübung ihres Glaubens garantierte. Es ist nicht zu übersehen, dass dieser Form von Toleranz ein asymmetrisches Verhältnis der beiden Parteien zugrunde lag: Toleranz wurde gleichsam top-down als Gnade gewährt, die jederzeit wieder entzogen werden konnte und die normative Geltung des Dogmas unberührt ließ. An dieser Asymmetrie änderte sich auch zu Zeiten des Absolutismus nichts, zu den religiösen kamen nun aber auch gesellschaftspolitische und ökonomische Motive für Toleranz hinzu: Sie wurde zum Instrument der Sicherung inneren Friedens, welcher Voraussetzung für gedeihlichen Handel und dieser wiederum eine Bedingung für den Wohlstand des Gemeinwesens war. Nach wie vor war Toleranz aber auch in diesem Zusammenhang pragmatisch motiviert, nicht normativ als ein ethisches Gebot im Umgang mit Außenseitern oder Minderheiten. Die normative Begründung von Toleranz entstand erst mit der Aufklärung, die die Menschen zu von Natur aus freien und gleich zu behandelnden Individuen erklärte. Damit wandelte sich Toleranz von einer Gnade der Machthaber zu einer personalen ethischen Grundhaltung, in der das Recht auf Anderssein und der Anspruch auf dessen Anerkennung konkret zum Ausdruck kamen. Erkennbar wird dies in der Position Goethes, der Toleranz als bloße Duldung durch Anerkennung überwunden sehen wollte, wie auch in der scharfen Kritik Mirabeaus, der Toleranz als einen Ausdruck von Tyrannei verurteilte. Paradigmatisch vorgeführt wird das neue Verständnis von Toleranz als personaler Grundhaltung in Lessings *Nathan*. Die Aufklärung schuf damit die Grundlagen für unser heutiges Verständnis von Toleranz, mit der eher eine innere Einstellung als ein rechtlich-politisches Gebot bezeichnet wird. Beide hängen aber zusammen: Das Grundgesetz fordert nicht explizit Toleranz, wohl aber den Respekt vor der Würde und Gleichberechtigung aller Menschen. Ohne Toleranz als individuelle Haltung aller Bürgerinnen und Bürger bliebe dieses Gebot jedoch eine leere Forderung. Insofern kann man sagen, dass Toleranz den Geist des Grundgesetzes zum Leben erweckt. Zugleich stellt sich damit aber auch die Frage nach Ausmaß und Grenzen der Toleranz: Soll oder kann sie absolut gelten oder ist es legitim, ihr normativ unverhandelbare Grenzen zu setzen und wenn ja, wer darf dies mit welchem Recht tun? Vor diesem historischen Hintergrund lässt sich das Toleranzkonzept systematisch etwa folgendermaßen fassen. Logisch beruht es, nach Forst, auf drei Komponenten, deren erste die Ablehnung ist, denn tolerieren kann ich nur, was ich spontan für fremd, verdächtig und meinen Prinzipien zuwiderlaufend halte. Der Ablehnung folgt die Akzeptanz als Ergebnis einer Reflexion der Gründe, die es mir moralisch gerechtfertigt erscheinen lassen, das Andere auszuhalten, statt es abzulehnen. Als dritte Komponente nennt Forst die Zurückweisung, worunter er die Erwägung der Grenzen von Toleranz versteht, denn gäbe es diese nicht, wären die ersten beiden Komponenten überflüssig, da Toleranz dann per se absolute Geltung beanspruchen könnte (Forst 2011, S. 2). Innerhalb dieses Rahmens unterscheidet Forst vier Konzeptionen von Toleranz (vgl. ebd., S. 3 ff.):

1. Die *Erlaubnis-Konzeption*, die strukturell der voraufklärerischen Toleranzpraxis entspricht, aber auch unter demokratischen Verhältnissen noch praktiziert wird als Konzession einer Autorität oder einer Mehrheit einer Minderheit gegenüber, solange dies die Vorherrschaft der Tolerierenden nicht antastet. Die Erlaubnis-Konzeption beruht also nach wie vor auf Asymmetrie und betrachtet Anderssein lediglich als Privatsache.
2. Die *Koexistenz-Konzeption* ähnelt der ersten Variante mit dem Unterschied, dass hier von einem symmetrischen Verhältnis zwischen Tolerierenden und Tolerierten ausgegangen wird. Toleranz fungiert hier primär als pragmatische Tugend zum Erhalt des inneren Friedens nach dem Prinzip „leben und leben lassen“.
3. Einen qualitativen Sprung markiert erst die *Respekt-Konzeption*, da hier die Forderung nach wechselseitiger Achtung und Anerkennung als freie Bürger und Bürgerinnen moralisch begründet wird und selbst für nicht vereinbare Positionen gilt. In dieser Konzeption werden die Anderen entweder ethisch als individuelle Urheber ihres Lebens oder als moralisch und rechtlich Gleiche angesehen.
4. Ihre maximale Ausdehnung erfährt die Toleranz in der *Wertschätzungs-Konzeption*, die über die rein formale Anerkennung der Anderen als Gleiche hinausgeht, indem sie fordert, die anderen Positionen in jedem Fall auch als ethisch wertvoll zu schätzen, und sei es auch nur im Hinblick auf bestimmte Merkmale. Dieser Konzeption liegt die Annahme eines Wertpluralismus zugrunde, allerdings auf der Basis sozial geteilter Vorstellungen von gutem Leben. Da in den Erläuterungen zur Leitperspektive BTV ausdrücklich von Wertschätzung die Rede ist, lässt sich vermuten, dass in den Bildungsplänen die maximale Variante zugrunde gelegt wird und dementsprechend auch als pädagogische Zielsetzung anzusehen ist. Es ist offensichtlich, dass mit dieser Variante zugleich hohe ethische, aber auch psychologische Ansprüche an das Individuum gestellt werden, wenn man zum einen von einer zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft, die erhöhte ethische Anforderungen stellt, und davon ausgeht, dass es Menschen psychisch schwer fallen dürfte, Haltungen, an denen sie ihre Identität festmachen, in Frage stellen zu lassen, da die Selbstverständlichkeiten ihres Lebensentwurfs darauf beruhen.

Unser Versuch, das Bedeutungsfeld von Toleranz auszumessen, führt zu einigen ethischen und politischen Grundfragen, die hier nicht erschöpfend diskutiert werden können, sondern nur den Problemhorizont skizzieren sollen, mit dem man es, letztlich auch pädagogisch, zu tun hat.

1. Kann oder soll man sich auf eine Toleranz beschränken, die nur als Duldung von Minderheiten aus der überlegenen Perspektive einer politischen Autorität oder Bevölkerungsmehrheit verstanden wird, oder soll Toleranz auch

die Anerkennung des Anderen in seiner Andersartigkeit umfassen, wie die Respekt- und die Wertschätzungskonzeption es vorsehen, womit die Praxis von Toleranz, wie eben angedeutet, auf eine höhere und komplexere Ebene gehoben würde?

2. Soll oder darf Toleranz zur Aufgabe von Wahrheitsansprüchen führen? Wenn mit dem Verweis Toleranz in letzter Konsequenz alle Partikularitäten für gleich gültig erklärt würden, erübrigte sich die Frage, welche zu tolerierende Position ggf. mehr Recht auf Akzeptanz aus vernünftig nachvollziehbaren Gründen hätte. Über die politischen bzw. verfassungsrechtlichen Implikationen dieser Frage entstand in den 1920er-Jahren ein Streit zwischen den beiden Staatsrechtlern Hans Kelsen und Carl Schmitt: Während ersterer für eine unumschränkte Geltung der Toleranz plädierte, wollte Schmitt Toleranz nur unter der Bedingung eines starken Staats mit gefestigter Sittlichkeit und durchsetzungsfähigen Institutionen gewähren (vgl. Brunner/Conze/Koselleck 2022, S. 591 f.).

Einen Ausweg aus diesem Dilemma versuchten nach dem Krieg der Philosoph Karl Popper und der Politikwissenschaftler Dolf Sternberger mit der Formel zu weisen, alles sei zu tolerieren außer Intoleranz (ebd.), was aber das Problem nicht löst, denn Intoleranz kann sich ja möglicherweise auf verteidigungswürdige Normen berufen und damit gut begründet sein. Wie also kann man die Grenzen von Toleranz begründen, wenn man vermeiden will, dass sie in Gleichgültigkeit ausartet? Rawls hat dazu die eher formale *Maxime* aufgestellt, dass Toleranz nur „by the common interest in public order and security“ (zitiert nach Schlüter/Grötter 1998, Sp 1259) eingeschränkt werden dürfe. Wer aber bestimmt mit welchem Recht und welchen Mitteln darüber, wann die öffentliche Ordnung und Sicherheit gefährdet sind – eine Frage, die aktuell angesichts der Aktionen der „Last Generation“ kontrovers diskutiert wird. Ist eine solche Grenze überhaupt klar bestimmbar? Oder anders gefragt: Gibt es substanzielle, d. h. inhaltlich bestimmbare Normen, denen jeder vernünftigerweise zustimmen muss und die damit legitimerweise die Grenze des Tolerierbaren markieren? Solche Normen lassen sich nicht durch wie auch immer geartete höhere Wahrheiten begründen, sondern nur dadurch, dass ihre jeweilige Geltung reziprok zwischen den Beteiligten vereinbart wird. Die Grenzen dieses Aushandlungsprozesses hängen dann von den Einstellungen der Vertragspartner und den politisch-kulturellen Umständen ab, unter denen die Aushandlung stattfindet, sie werden aber stets um folgende Grundsatzfragen kreisen: Soll es primär um ein politisches freies Leben für alle, um ein persönlich autonomes oder um ein ethisch gutes Leben gehen? Ohne Einigung auf einen gemeinsamen Maßstab ist eine einheitliche Grenzziehung schwer denkbar, denn jeder Maßstab würde andere Grenzziehungen erfordern. Es gibt aber keinen zwingenden Grund für das Primat eines bestimmten

Maßstabs, und je höher der moralische Anspruch für Toleranz angelegt wird, desto schwieriger wird die Verständigung darüber.

So bleibt vielleicht als, allemal anspruchsvoller, Minimalkonsens die Position Forsts übrig, nach der Toleranz als die Fähigkeit zu bestimmen wäre, die moralische Autonomie des jeweils Anderen als ein gründegebendes und gründebedürftiges Wesen zu achten. D. h. Toleranz setzt Begründungsdiskurse voraus, zu denen man bereit und in der Lage sein und deren Ergebnis man akzeptieren muss, auch wenn es den eigenen Identitätsvorstellungen zuwiderläuft (Forst 2011, S. 15). Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen zur Bestimmung der Grenzen von Toleranz bliebe schließlich auch zu klären, was in der pauschalen Forderung des Bildungsplans nach einer Toleranz von Vielfalt verborgen bleibt, nämlich die Frage, welche Arten von Verschiedenheit in diese Forderung einbezogen werden sollen. Man kann natürlich, wie die Erläuterungen zu BTV oder auch Prengel es tun, Vielfalt unendlich weit in jegliche denkbare Partikularität hinein ausbuchstabieren, von der Gruppenzugehörigkeit bis hin zu individuellen Charaktermerkmalen (Prengel 2010, S. 2 ff.), nur endet man dann bei Allgemeinplätzen wie „es ist normal, verschieden zu sein“. Sobald man jedoch, wie es faktisch geschieht, bestimmte Arten von Merkmalen herausgreift und ihnen im öffentlichen Diskurs, ggf. auch durch politische Interventionen, größere Aufmerksamkeit schenkt als anderen Merkmalen, wäre ebendies zu begründen und die Frage zu beantworten, wer mit welchem Recht über solche Priorisierungen entscheidet. Abschließend sei noch eine dialektische Überlegung zur Diskussion gestellt, nämlich die, dass die Toleranz gegenüber Partikularitäten stets Homogenitätsvorstellungen voraussetzt, ohne die die Partikularitäten gar nicht als solche benannt werden könnten. Konkreter gefragt: Gehört zur Debatte darum, was zu tolerieren ist, nicht immer auch eine Debatte darüber, was die Gesellschaft homogenisiert, also zu mehr macht, als die Summe ihrer Teile?

Die hier aufgeworfenen Fragen verweisen auf einige blinde Flecke des pädagogischen Toleranzdiskurses, die im Folgenden benannt werden sollen. Die Forderung nach Wertschätzung von Vielfalt steht in der Gefahr, die Frage nach Strukturen gesellschaftlicher oder ökonomischer Herrschaft in den Hintergrund treten zu lassen, was bereits Marcuse in seinem Aufsatz zur „Repressiven Toleranz“ kritisierte (Marcuse 1982). Dies wird erkennbar, wenn man konkreter fragt, wer von wem in welcher Situation wem oder was gegenüber Toleranz fordert, denn dann tritt zutage, wie unterschiedlich Toleranz sich konkret gestaltet. Wird Toleranz aus einer privilegierten gesellschaftlichen Position heraus gefordert, deren Privilegien durch die Konsequenzen von Toleranz nicht berührt werden, oder soll sie unter den Bewohnern eines segregierten Problemviertels mit vielen ethnischen und politischen Spannungen ausgeübt werden? Das Beispiel zeigt, dass dieselbe Forderung nach Toleranz je nach sozialen Umständen und Machtmöglichkeiten ganz unterschiedliche Grade von Zugeständnissen verlangt.

Insofern ist Heitmeyers Warnung nicht von der Hand zu weisen, dass Toleranz als befriedender „Alleskleber“ fungieren könne, der sozialstrukturelle Desintegrationsdynamiken ausklammert. Gerade diese sind aber eine Quelle von Hass und Aversion, welche dann das Praktizieren von Toleranz umso schwieriger machen (Heitmeyer 2006, S. 8). Gefährlich ist der „Alleskleber“ auch dann, wenn er dazu dient, Konflikte zu vermeiden oder Probleme zu vertuschen; dies für „gelebte Toleranz“ zu halten, ist „eine Illusion, die für Gesellschaft und Bildung toxisch ist“ (Tiedemann 2021, S. 5).⁴

Wenn wir von ungleich verteilter gesellschaftlicher Macht ausgehen und damit auch unterschiedlichen Möglichkeiten, gesellschaftliche Diskurse zu bestimmen, kann dies zu weiteren blinden Flecken führen:

- Jenseits des allgemeinen, vom Grundgesetz ausgehenden Toleranzgebots ist offen, wer die Definitionsmacht darüber hat, welchen Partikularitäten besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Es fällt beispielsweise im pädagogischen Toleranzdiskurs die Fokussierung auf die beiden Differenzkriterien kulturell-religiöse Herkunft und sexuelle Orientierung auf, die beide die gesellschaftlichen Machtverhältnisse kaum berühren: Die Kulturalisierung lenkt den Blick von den sozialen Verwerfungen als eigentlicher Problemquelle ab und die sexuelle Orientierung gefährdet das Funktionieren der Gesellschaft nicht, solange noch genug Nachwuchs da ist.
- Hinter wohlmeinender Toleranz, der im Endeffekt eine auf Asymmetrie beruhende Erlaubnis-Konzeption im Sinne Forsts zugrundeliegt, können sich Zuschreibungen an Minderheiten verbergen, die nicht unbedingt deren Selbstbeschreibungen bzw. Identitätskonzepten entsprechen und möglicherweise identitätsgefährdend wirken, wenn sie Opferrollen verstärken.
- Wie geht man unter Toleranz-Gesichtspunkten mit Konflikten um, die aus, isoliert betrachtet, zu tolerierenden Partikularitäten erwachsen, z. B. religiös-kulturell motivierter Homophobie oder Antisemitismus?
- Das oben genannte Problem des je nach sozialer Lage unterschiedlichen Anspruchs an Toleranz lässt sich psychologisch zu der durchaus diskussionswürdigen Frage verlängern, was grundsätzlich einem Individuum mit Toleranzforderungen abverlangt wird, denn Toleranz ist immer schmerzhaft, weil sie gegen eigene Überzeugungen ausgeübt werden muss, die sozialisatorisch verfestigt sind und darüber hinaus auch ihre guten Gründe haben können.

4 Tiedemann macht dies u. a. an der Beobachtung fest, dass Chomeinis Aufruf zur Fatwa gegen Salman Rushdie noch eine globale politische und zivilgesellschaftliche Protestwelle hervorrief, während 17 Jahre später anlässlich der Veröffentlichung der Mohammed-Karikaturen sich „europäische Staatsoberhäupter und Verleger mit Entschuldigungen und Bekundungen des Bedauerns [überschlagen]“ hätten (Tiedemann 2021, S. 6f.).

Die zuletzt aufgeworfene Frage ist nicht nur eine psychologische, sondern auch eine pädagogische, denn schließlich wird in der Leitperspektive das hohe Ziel vorgegeben, Wertschätzung von Vielfalt in der Schule zu vermitteln. Ich komme damit zu der pädagogischen Dimension unseres Themas, zunächst mit einer allgemeinen Überlegung zu den Voraussetzungen der pädagogischen Forderung nach Toleranz, um dann deren Umsetzung im Bildungsplan darzustellen. Der Umweg über die Geschichte und Probleme des Toleranzbegriffs sollte vor Augen führen, was es zu reflektieren gilt, wenn bzw. bevor man sich an die Konzeption einer Bildung zur Toleranz begibt. Motiviert ist dieser Umweg dadurch, dass in der Pädagogik bereitwillig aktuelle gesellschaftliche Diskurse aufgegriffen und in pädagogische Probleme mit Lösungsperspektiven umgemünzt werden, ohne dass dabei immer die gesellschaftliche, politische oder auch philosophische Dimension des Problems hinlänglich berücksichtigt würde (vgl. Dzierzbicka/Schirlbauer 2006 und Dammer/Kirschner 2023).

5 Pädagogische Aspekte einer Bildung für Toleranz

5.1 Allgemeine Vorüberlegungen

In den Leitperspektiven generell scheint ein altes Problem, zumal der deutschen Pädagogik, wieder aufzutauchen, nämlich die Erwartung, gesellschaftliche Probleme ließen sich auf dem Wege der Erziehung lösen bzw. die Pädagogik sei der Königsweg zu einer besseren Gesellschaft, eine seit den Philanthropen gehegte Illusion, die durch die Bildungsreformgeschichte mehrfach widerlegt ist: Pädagogische Reformen setzten faktisch meist erst dann ein, wenn Umbrüche längst im Gange waren. Hier scheint es ähnlich zu sein: Die Leitperspektiven reagieren auf eine gesellschaftliche Diskurslage in der Hoffnung, dass durch das richtige pädagogische Einwirken auf die nachfolgenden Generationen die verhandelten Probleme gelöst werden könnten.

So ist auch speziell bezogen auf die Toleranz der pädagogische Beitrag dazu, historisch betrachtet, gering; wenn es in dem Bereich Fortschritte gab, dann am ehesten durch Gesetzgebung, also staatliche Macht (Hofmann 2012, S. 88). Da es hier außerdem um Einstellungen geht, die die Identitätsbildung betreffen und die daher tief in den Individuen verwurzelt sind, liegt es, wie bereits erwähnt, näher, die Dispositionen für oder gegen eine tolerante Haltung eher in sozialisatorischen Erfahrungen und den sozialen Positionen der Individuen zu suchen, als sie auf pädagogische Einwirkungen zurückzuführen. Empirisch belegt Heitmeyers Langzeitstudie *Deutsche Zustände* (Heitmeyer 2002) ein Ausmaß an „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“, d. h. von Intoleranz gegenüber schwächeren gesellschaftlichen Gruppen, das einer Demokratie unwürdig ist. Heitmeyers Studie führt die soziostrukturellen, -ökonomischen und politischen Gründe dieses

Phänomens zutage, so dass es wenig plausibel erscheint, den Mangel an Toleranz auf das Fehlen einer entsprechenden Erziehung zurückzuführen. Geht man davon aus, dass das Praktizieren von Toleranz hohe Ansprüche an das Individuum stellt, so ginge es darum,

- Jugendliche zur Reflexion über ihre Identität und deren Bedingungen, ihren Modus des Sich-in-die-Welt-Setzens und ihre Gefühle anzuregen und diese ggf. zu hinterfragen,
- sie mit Motiven und Gründen für andere Identitätsmodelle bekannt zu machen und ihnen deren Verständnis nahezubringen, und schließlich
- die Fähigkeit anzubahnen, begründete eigene Positionen zu anderen Lebensentwürfen einzunehmen und diese zur Diskussion zu stellen.

Dies wären anspruchsvolle, aber unabdingbare Voraussetzungen für die oben mehrfach betonte Notwendigkeit des Aushandelns von divergierenden Identitätsentwürfen, bei denen nach wie vor offen bleibt, ob aus einem so eingeleiteten Bildungsprozess im Endeffekt auch die erwünschte Wertschätzung resultiert. Ebenfalls von diesen Überlegungen nicht berührt sind der Widerstreit und die Reflexion machtbestimmter Rahmenbedingungen. Sie wären ein letzter Schritt, bei dem fraglich ist, wie weit er in der Schule gegangen werden kann. Entscheidend ist bei allem die von der Schule nur sehr bedingt zu beeinflussende Integration von Toleranzüberlegungen in den individuellen Bildungsprozess.

5.2 Operationalisierung der BTV im Bildungsplan

Mustert man die 2016er Bildungspläne aller Fächer durch, so ergeben sich bezogen auf BTV im Wesentlichen drei Arten von Relationen zwischen der Leitperspektive und den jeweiligen fachlichen Kompetenzzielen. In nicht wenigen Fällen ist gar keine Passung erkennbar, so z. B. im Fach Deutsch, wenn die Kompetenz „Wirkung von Gestaltungsmitteln erkennen und beschreiben“ auf das Thema „personale und gesellschaftliche Vielfalt“ bezogen wird (Bildungsplan Deutsch, S. 77). In anderen Fällen ist eine Passung zwar denkbar, bedarf aber einer spezifischen Art der Thematisierung, die vom fachlichen Kompetenzziel her nicht naheliegt. So hat beispielsweise das Kompetenzziel des Faches Deutsch „distinktive Merkmale von gesprochener und geschriebener Sprache erkennen und beschreiben“ potentiell etwas mit Diskriminierung zu tun, es erschließt sich aber kaum, inwiefern hier „wertorientiertes Handeln“ als ein Merkmal von BTV eine Rolle spielt (ebd., S. 91). Fraglich erscheint auch, wann der Einfluss der EU auf das Alltagsleben der Bürger tatsächlich relevant ist für Fragen der „Toleranz, Solidarität, Inklusion und Antidiskriminierung“ (Bildungsplan Gemeinschaftskunde, S. 40). In vielen Fällen ist der Bezug zu Akzeptanz und Toleranz indes

auch nachvollziehbar, allerdings beschränkt er sich weitgehend auf die Fächer, in denen das Thematisieren von Toleranzaspekten ohnehin nahe liegt, nämlich in Ethik, Religionslehre (merkwürdigerweise nur der katholischen) und in Gemeinschaftskunde. In diesen Fächern werden viele Anknüpfungspunkte für die Thematisierung BTV-relevanter Aspekte in spiralcurricularer Form geboten wie z. B. Identitätsfindung, Ursachen für Fremdheitserfahrungen, Konfliktlösung, ethische Bewertung von Positionen, Erörterung zentraler ethischer Begriffe wie „Gerechtigkeit“ etc. Im Einzelfall ergeben sich daraus allerdings bisweilen Nachfragen bezogen auf das Toleranzthema. Wenn beispielsweise in Deutsch „individuelle Sprachregister als Ausdruck persönlicher Identität“ erkannt und respektiert werden sollen, so betrifft dies natürlich im Hinblick auf Vielfalt einen wesentlichen sprachlichen Aspekt, die Verknüpfung des epistemologischen (erkennen) mit dem normativen Ziel (respektieren), blendet aber die inkludierende und damit auch exkludierende Macht von Sprachregistern als Ausdruck sozialer Habitus’ aus (Bildungsplan Deutsch, S. 93).

Die Beschreibung von „Anforderungen an die Aufnahmegesellschaft und an die Zuwanderer im Integrationsprozess“ ist ein für unser Thema politisch relevantes Ziel des Gemeinschaftskundeunterrichts, aber zugleich auch eines von mehreren möglichen Beispielen für die Konsequenzen der Behandlung des Themas auf unterschiedlichen Niveaus (G, M oder E). Während die Niveaus G und M dieses Thema nur auf der Ebene der „kommunale[n] Integrationspolitik“ erörtern sollen, werden die zentralen Aspekte („Kulturelle Offenheit und Akzeptanz, Bildung, Sprache, Gestaltung des Staatsangehörigkeitsrechts“) nur auf dem G-Niveau behandelt. Dies ist insofern problematisch, als Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus, die wahrscheinlich eher in den unteren Niveaus beschult werden, bei dieser zentralen Frage nur rudimentär adressiert werden (Bildungsplan Gemeinschaftskunde, S. 20). Als Bilanz der Analyse können wir festhalten:

- Von einer Leitperspektive kann hier nicht die Rede sein. In der Mehrzahl der Fächer lassen sich Aspekte von BTV nicht oder nur über Umwege in den Unterricht integrieren. Allein in den Fächern, die von jeher für die Thematisierung dieser Aspekte in Frage gekommen wären, finden sich überzeugende Anknüpfungspunkte. Dieser Befund steht in Kontrast allein schon zu dem räumlichen Stellenwert, den die Verweise auf Bezüge zu den Leitperspektiven in den Bildungsplänen einnehmen.
- Die letztgenannte Beobachtung lässt die Vermutung aufkommen, dass eine zweidimensionale Perspektivierung in einerseits fachliche und andererseits inhaltlich übergeordnete normative Ziele eine praktisch handhabbare Curriculumkonstruktion überfordert. Sie gleichzeitig zu berücksichtigen dürfte schwierig sein, zumindest, wenn man versucht, sie, wie hier der Fall, extrem parzelliert an die Fachinhalte zu binden.

- Bis zu welchem Grad der Problemhorizont in den Fächern, in denen sich die Behandlung von BTV anbietet, faktisch aufgemacht und die damit postulierten hohen Bildungsziele ggf. erreicht werden, lässt sich aus unserer Beschreibung und Analyse der Leitperspektive in den Bildungsplänen nicht erschließen. Grundsätzlich denkbar ist dies, und es wäre dann eine Aufgabe von Unterrichtsbeobachtungen und -interpretationen, empirisch zu überprüfen, inwieweit faktisch durch den Unterricht die gewünschten Bildungsprozesse angestoßen werden.

6 Ethische und bildungstheoretische Überlegungen zu den Leitperspektiven

Wie eingangs bereits angedeutet, scheinen die Leitperspektiven einerseits diskursiv wie auch faktisch zeitgemäß zu sein, denn niemand kann bestreiten, dass sie Themen ansprechen, die für das Leben in der künftigen Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind. Insofern könnte man die Ansicht vertreten, dass diese Innovation überfällig war. Andererseits jedoch kommt darin auch ein Anspruch von Schule zum Ausdruck, der in der Regel nur in Erziehungsstaaten erhoben wird, nämlich die zumindest in den ersten drei Leitperspektiven formulierte Absicht, die künftigen Erwachsenen im Sinne für wünschenswert erklärter gesellschaftlicher Ziele und einer inhaltlich bestimmten Moral zu formen. Die Schule wird damit zu einer Instanz expliziter moralischer Einflussnahme, die, dem Stellenwert der Leitperspektive entsprechend, in jedem Fachunterricht stattfinden und zu einer sozial erwünschten Lebensführung beitragen soll.

Die früheren mir bekannten Lehrpläne beschränkten sich demgegenüber auf kantianisch anmutende Formeln wie „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“, ohne inhaltlich vorzugeben, worin diese Verantwortung besteht. Augenscheinlich wurde den Schülerinnen und Schülern damit noch zugestanden und zugetraut, sie seien ohne weitere explizite Anleitung in der Lage, den Weg zwischen diesen beiden Anforderungen zu finden, ein Prozess, der traditionellerweise als „Mündigkeit“ bezeichnet wird. Man könnte nun der Frage nachgehen, warum die für die Bildungspläne Verantwortlichen meinen, dies der heutigen Schülergeneration nicht mehr zumuten zu können, und die Antwort beispielsweise in der von Beck so bezeichneten „reflexiven Moderne“ suchen, deren Individualisierungstendenzen zugleich die persönliche Orientierung schwieriger gemacht hätten, weswegen die Schule nun explizite Hinweise auf eine richtige Lebensführung geben müsse. Vielleicht sind auch die sozialen und gesundheitlichen Gefährdungen heute virulenter als früher, weswegen man meint, den Umgang der künftigen Generationen damit nicht mehr dem Zufall überlassen zu können.

Ich belasse es hier bei diesen Spekulationen, da es mir auf etwas anderes ankommt, nämlich die pädagogische und ethische Begründung der Leitperspektiven.

Wichtig ist hier zunächst, dass die Relevanz der Leitperspektiven ethisch und politisch evident zu sein scheint, so dass es sich erübrigt, im öffentlichen Diskurs darüber zu verhandeln. Aus dieser Legitimation ergibt sich dann zwanglos auch die pädagogische, die künftige Generation im Sinne der Leitperspektiven zu bilden. Schaut man etwas genauer hin, sind diese Themen bzw. die Art ihrer Behandlung als Leitperspektive aber keineswegs selbstevident. Was die letzten drei, eher auf Handlungsfähigkeit in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen zielenden als ethisch markanten Leitperspektiven der Beruflichen Orientierung, der Medien- und der Verbraucherbildung betrifft, so ist deren schulische Behandlung zweifelsohne berechtigt in einer Gesellschaft mit einem sich schnell verändernden Arbeitsmarkt, die ökonomisch auf intensivem Konsum beruht und zunehmend in allen Bereichen von Digitalisierung beeinflusst wird. Strittig erscheint aber, inwieweit der Bildung zu diesen Themen mit der curricularen Verankerung als Leitperspektive gedient ist.

Was die berufliche Orientierung angeht, so dürfte dieses Bildungsziel eher mit spezifischen Angeboten, wie sie bereits seit langem üblich sind, erreicht werden, also Praktika, Betriebserkundungen, Berufsberatung, Tests zur Entdeckung der eigenen Interessen und Talente etc. Pädagogisch-didaktisch wäre hier also von der Behandlung der Berufsorientierung als Leitperspektive kein Mehrwert zu erwarten. Wenn die berufliche Orientierung dennoch auf diese Ebene gehoben wird, so vielleicht, um zu signalisieren, dass die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt nun stärker als wesentlicher Zweck der Schule verankert werden soll, wie er auch in der Kompetenzorientierung mit ihrem Fokus auf die Brauchbarkeit von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ausdruck kommt. Auch im Hinblick auf die Medien- und Verbraucherbildung gibt es durchaus eine didaktische Diskussion darüber, ob die fokussierte Behandlung des Themas, ggf. in einem neu zu kreierenden Fach, nicht effektiver wäre als die fragmentarische Thematisierung in unterschiedlichen Fächern.

Während die drei eben genannten Leitperspektiven eher auf bereichsspezifische Handlungsfähigkeit zielen, haben die anderen einen eindeutig ethischen Akzent, denn BNE, BTV und Gesundheitsförderung zielen alle darauf, eine richtige Lebensführung zu vermitteln. Hier geht es also darum, bestimmte Einstellungen zu erzeugen, was zwar im Hinblick auf die gesellschaftliche Integrationsfunktion ein legitimes Ziel von Schule, aber dennoch ethisch rechtfertigungspflichtig ist. Hier reicht die scheinbare Selbstevidenz des Guten nicht aus, denn die drei Themen werden sowohl in fachlichen als auch in öffentlichen Diskursen durchaus kontrovers verhandelt.⁵ Die Kontroversen können hier nicht entfaltet werden, bei dem Thema Toleranz und Vielfalt zeigte sich

5 Vgl. dazu exemplarisch bezogen auf BNE Vogel (2023). Eine aufschlussreiche Kritik des Gesundheitsdiskurses findet sich bei Kirschner (2020). Zur Auseinandersetzung mit dem Vielfaltsdiskurs vgl. Dammer (2015 u. 2016).

aber bereits, dass Toleranz unterschiedlich verstanden werden kann, mit jeweils unterschiedlichen ethischen und politischen Konsequenzen, und dass es folglich auch keine eindeutig richtige Art und Weise des Umgangs mit Vielfalt gibt. Eine ethisch angemessene Behandlung der Leitperspektive bestünde hier also eher in der Problematisierung als in der Vermittlung einer bestimmten Haltung.

Die Frage ist allerdings, ob die Leitperspektiven ein geeignetes Mittel sind, um diese Vermittlung anzuregen, wenn sie ihrem Anspruch gerecht werden wollen, ihre Behandlung sich also nicht auf die Thematisierung in inhaltlich für sie primär zuständigen Fächern beschränkt, wie in unserem Fall Ethik, Religionslehre und Gemeinschaftskunde. Dies würde entweder implizieren, dass die Fachinhalte gegenüber der Erörterung der Leitperspektiven in den Hintergrund zu treten hätten, oder, dass die Leitperspektiven bei mehr oder minder passender Gelegenheit bestenfalls angerissen würden. Wenn wir davon ausgehen, dass die erstgenannte Alternative die weniger wahrscheinliche ist, da sie eine Neuausrichtung der Unterrichtsstrukturen und -zwecke nach sich zöge, so gilt es, einen genaueren Blick auf die zweite Alternative und ihre Konsequenzen zu werfen. Lässt man die Erwägung außen vor, dass im Unterrichtsalltag erfahrungsgemäß ohnehin wenig Freiraum für die Bearbeitung zusätzlicher Themen bleibt, so wird die punktuelle Behandlung einiger isolierter Aspekte der Leitperspektiven in der Praxis letztlich den Überzeugungen und dem Wissen der Lehrkraft überlassen. Aber selbst dann, wenn Beziehungen zu den Leitperspektiven öfter hergestellt würden, dürften sich kaum die Bildungswirkungen einstellen, die man sich von dieser strukturellen und inhaltlichen Innovation erwartet, wohl aber andere.

Nimmt man unser Beispiel der BTV, so könnte die aleatorische und parzellierte Behandlung von Vielfaltsaspekten in unterschiedlichsten Fächern zu einer Art zeitgemäßer Halbbildung führen, wie Adorno (1998) sie versteht, nämlich als Fähigkeit, stichwortartig mitzureden, ohne ein Verständnis von der Komplexität der Sache zu entwickeln. Der Vielfalt wäre dann schon damit Genüge getan, dass sie bei vielen verschiedenen Gelegenheiten in vielen verschiedenen Kontexten angesprochen würde. Die Gründe, warum Vielfalt wertzuschätzen wäre, tauchten dabei gar nicht mehr auf – es bliebe dann bestenfalls, was eingangs in Frage gestellt wurde, nämlich der Appell zur Wertschätzung der Vielfalt als Abstraktum und damit zu einem reflexionslosen politischen Bekenntnis, das nur noch wenig zu tun hat mit der großen normativen pädagogischen Bedeutung, die Pant den Leitperspektiven zuschrieb. Dass mehr vielleicht auch gar nicht erwartet wird, lässt sich implizit aus der Tatsache schließen, dass die Leitperspektiven in den einzelnen Bildungsplänen nur thematisch angedeutet, aber nicht als Kompetenzziele ausgewiesen, die erhofften Bildungswirkungen also gar nicht konkretisiert wurden.

Damit kommen wir zu der abschließenden Frage, welches Verständnis von Bildung aus den Leitperspektiven abzuleiten ist. Das seit 200 Jahren normgebende humanistische Bildungsverständnis, wie Humboldt es paradigmatisch formulierte, ging von der Autonomie der Person aus, die sich selbstbestimmt mit der Welt auseinandersetzt, um dort den ihr gemäßen Ort zu finden und ihre Individualität aus eigener Kraft hervorzubringen. Mag man, mit Oelkers, auch nüchtern feststellen, dass dieses Bildungsverständnis „weitestgehend ungeeignet“ zur Orientierung schulischen Unterrichts sei, in dem es primär darum gehe, „kulturelle Fertigkeiten, Basiswissen und Kompetenz in bestimmten Fächern“ zu vermitteln (Oelkers 2002, S. 1), so war es trotz seines idealistischen Überschusses nicht unwirksam, sondern sehr wohl implizit normgebend, wenn man an die oben zitierte Formulierung aus den Lehrplänen der 1970er- und 1980er-Jahre denkt, die „Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung“ als übergeordneten Zweck der Schule setzte. Aus dieser Formulierung spricht ein Verständnis der Schule, der man zutraute, auf der Basis eines verbindlichen Inputs in Form von Lehrplänen ihren Bildungsauftrag so zu erfüllen, dass dadurch mündige Bürgerinnen und Bürger heranwachsen können. Wie das faktisch im Unterricht und danach vonstatten ging, war der professionellen Freiheit der Lehrkräfte bzw. der Bildsamkeit der Schülerinnen und Schüler überlassen.

Implizit war hier also zu beiden Seiten hin die Autonomie des Subjekts die ethische Richtschnur, was insofern berechtigt erscheint, als es faktisch nachfolgenden Generationen meist gelungen ist, die Gesellschaft in irgendeiner Weise weiterzuentwickeln, man also der Schule nicht pauschal Versagen vorwerfen kann. Dieses Vertrauen in die Bildungskraft der Institution scheint nun verschwunden zu sein, was sich nicht nur an dem seit zwei Jahrzehnten zunehmenden Bedürfnis nach objektiver Outputkontrolle ablesen lässt, sondern eben auch darin, dass man meint, konkrete Leitperspektiven für die ethische Orientierung von Bildung formulieren zu müssen, die mit gesellschaftlicher Notwendigkeit begründet werden. Den sich bildenden Subjekten wird somit augenscheinlich in nur noch geringem Ausmaß zugetraut, selbstbestimmt zu einem richtigen Umgang mit sich (Gesundheit), mit anderen (Toleranz) und mit der Welt (BNE) zu finden. Damit wird nicht nur die Idee von Bildung als ein offener, nicht von außen determinierbarer Prozess infrage gestellt, sondern sie wird auch in merkwürdiger Weise reduziert auf eine Art individuellen Modus der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme, mit der impliziten Botschaft, sie hänge primär vom eigenen Verhalten und der eigenen Einstellung ab. Damit wird Bildung auf Kompetenz reduziert, deren einziger Zweck, nach der Weinert (2001) zugeschriebenen Definition, das Lösen von Problemen ist. Was verschwindet, ist das emanzipatorische Moment von Bildung, das hier in der Einsicht in und Kritik an für die Krise mit verantwortlichen Machtstrukturen bestünde.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 8. Darmstadt: WBG, S. 93–121.
- Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.) (2022): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 6: St-Vert. Toleranz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 445–605.
- Dammer, Karl-Heinz (2015) Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Jahrbuch für Pädagogik. Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main, S. 21–39
- Dammer, Karl-Heinz (2016) Henri und das Menschenrecht auf Bildung. Inklusion im Spannungsfeld von Diversität und Allgemeiner Bildung. In, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 61–78.
- Dammer, Karl-Heinz/Kirschner, Anne (Hrsg.) (2023): Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dammer, Karl-Heinz/Wortmann, Elmar (2014): Mündigkeit. Didaktische, bildungstheoretische und politische Überlegungen zu einem schwierigen Begriff. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker.
- Forst, Rainer (2011): „Dulden heißt beleidigen“ – Toleranz, Anerkennung und Emanzipation. www.wzb.eu/system/files/docs/tsr/cgc/forst-paper.pdf (Abfrage: 11.08.2023).
- Heitmeyer, Wilhelm (2002): Deutsche Zustände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm (2006): Toleranz ist gefährlich. Warum gut gemeinte Forderungen am Ziel vorbeigehen. In: Kramer-Hellermann, Marion: Ethik. Formen, Begründung und Grenzen von Toleranz. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung, S. 8–10. www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Württemberg/dateien/unterrichtsmaterialien/H-06-49e-Toleranz.pdf (Abfrage: 11.08.2023).
- Hofmann, Dietrich (2012): Über die Schwierigkeiten einer Erziehung zur Toleranz. www.leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2012/11/05_hoffmann.pdf (Abfrage: 11.08.2023).
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirschner, Anne (2020): Eine Analyse des Diskurses über Schule und Gesundheit aus biopolitischer Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marcuse, Herbert (1982): Repressive Toleranz. In: Wolff, Robert Paul/Moore, Barrington/Marcuse, Herbert: Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91–128.
- Oelkers, Jürgen (2002): Und wo, bitte, bleibt Humboldt? In: DIE ZEIT, Nr. 27 vom 27.06.2002.
- Pant, Hans-Anand (2016): Einführung in den Bildungsplan 2016. Warum ein „neuer“ Bildungsplan? Anlässe und Absichten der Bildungsplanreform. www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG (Abfrage: 11.08.2023).
- Prenzel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Themen/PDF/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf (Abfrage: 11.08.2023).
- Schlüter, Gisela/Grötter, Ralf (1998): Toleranz. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 10: St–T. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Spalten 1251–1262.
- Tiedemann, Markus (2021): Toxische Toleranz. In Verneigung vor Samuel Paty, dessen Schicksal auch in Deutschland kein Zufall wäre. In: Birnbacher, Dieter/Goergen, Klaus/Tiedemann, Markus. (Hrsg.): Normative Integration. Kulturkampf in der Schule und netzgeprägte Schülerschaft. Paderborn: Schöningh, S. 1–7.
- Vogel, Thomas (2023): Nachhaltigkeit. Ist Bildung für nachhaltige Entwicklung nachhaltig? Kritische Anmerkungen zum Nachhaltigkeitsdiskurs und ein Plädoyer für eine naturgemäße Bildung. In: Dammer, Karl-Heinz/Kirschner, Anne (Hrsg.): Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 211–238.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

Ethik für Lehrkräfte

Grundfragen und Fallstudie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Johannes Abel

1 Grundfragen

1.1 Zum Problemfeld philosophischer Ethik

Die Frage nach einer Ethik für Lehrkräfte setzt den Begriff „Ethik“ voraus. Nun ist es die Eigenart der Referenzwissenschaft Philosophie, dass keineswegs klar ist, was unter diesem Begriff zu verstehen ist. Die Klärung des Begriffs ist selbst Gegenstand der Philosophie. Es gibt keinen Konsens oder Forschungsstand, vielmehr führt die Frage mitten in die Philosophie selbst. Aber wie fängt man an, wenn schon die Frage des Anfangens selbst eine philosophische ist (vgl. Hegel 1812/2014, S. 68–75)?

Eine Möglichkeit ist eine Klassifizierung philosophischer Fragen nach historischen und systematischen Fragestellungen, und eine Unterklassifizierung der systematischen Fragen nach theoretischen und praktischen Fragen, d. h. nach Fragen der Erkenntnis und nach Fragen des richtigen Handelns. So verstanden ist die Ethik eine Teildisziplin der praktischen Philosophie. Daran anschließend fragt nun die antike Ethik tendenziell nach dem guten, gelingenden Leben, während die Ethik in Neuzeit und Moderne tendenziell nach dem richtigen Handeln und Gerechtigkeit fragt (vgl. Steigleder 1999, S. 17–19). Philosophische Ethik ist des Weiteren eine normative Disziplin. Sie fragt nicht nach dem, was ist, sondern nach dem, was sein soll. Bereits Kant unterscheidet in seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* zwischen einer normativen philosophischen Ethik als, in seiner Terminologie, einer „Metaphysik der Sitten“ und einer deskriptiven empirischen Moralwissenschaft, die Kant „Praktische Anthropologie“ nennt (vgl. Kant 1785/2007, S. 12). Empirische Disziplinen, die sich mit ethisch-moralischen Fragen beschäftigen, wie Kulturwissenschaft, Kulturanthropologie, Soziologie oder Moralpsychologie, bilden gegenüber der philosophischen normativen Ethik den Bereich der deskriptiven Ethik. Ob der Geltungsanspruch theologischer Ethik auf der Seite der normativen oder der deskriptiven Ethik zu verorten ist, ist die berühmte Gretchenfrage. Ihrem eigenen Selbstverständnis nach ist sie normativ. Dies gilt jedoch für jede Weltanschauung als Gegenstand deskriptiver Ethik. Jedoch ist auch diese von Kant ausgehende Klassifizierung in normative Ethik und

deskriptive Ethik nicht Konsens. Neuere philosophische Ansätze integrieren empirische Erkenntnisse aus der Moralphysikologie und geraten damit in mit dem Übergang vom „Ist“ zum „Soll“ verknüpfte logische Schwierigkeiten. Eine weitere wesentliche Grundfrage ist, ob wir in normativen Fragen von einem übergreifenden Konsens ausgehen können, ob wir also im Grunde seit Platon schon wissen, was richtig und was falsch ist. „Securus judicat orbis terrarum – Der Erdkreis urteilt sicher“ schreibt Robert Spaemann (2006, S. 20). In dieser Perspektive wäre das ethisch Richtige kulturübergreifend bekannt, so dass wir „lediglich“ mit Fragen der Bildung, der Vermittlung und der Anwendung konfrontiert wären. Die Gegenposition geht davon aus, dass es in der postmodernen Welt zwischen empirisch beschreibbaren Wertegemeinschaften grundsätzliche Dissense in Bezug auf wesentliche moralische Fragen gibt, und dass, selbst wenn wir uns auf bestimmte Werte einigen könnten, durch den Streit um die Hierarchisierung dieser Werte in Bezug auf Anwendungsfragen wiederum grundlegender Dissens herrschen würde (vgl. Engelhardt 1996, S. 34). Dass Freiheit und Sicherheit beides allgemein anerkannte Werte wären, löste noch keine moralischen Fragen im Falle des Konflikts dieser Werte, etwa in einer Pandemie. Eine abschließende Grundfrage der philosophischen Ethik ist, ob wir angewandte Ethik – Wirtschaftsethik, Medienethik, Umweltethik, Medizinethik – betreiben können, ohne den Grundlagenstreit zu klären, oder ob wir erst den Grundlagenstreit klären müssen und dann von dem einen, als richtig erkannten moralischen Grundsatz aus, Anwendungsfragen beurteilen können. Wie ist nun mit Blick auf die Frage dieses Beitrags nach einer Ethik für Lehrkräfte mit diesen fachphilosophisch offenen Fragen umzugehen? Zumal hier von Seiten der Philosophie mit keinem Ergebnis der Debatte im Sinne eines Konsenses zu rechnen ist. Aber auch, „dass es keinen Konsens geben wird“, ist nicht sicher, sondern lediglich induktiv aus 2.500 Jahren Philosophiegeschichte gefolgert. Die Philosophie- und Ethiklehrer:innenbildung ist mit diesem Problem konfrontiert, und macht dafür in Bayern per Gesetz folgenden Lösungsvorschlag: Die klassischen Werke der Ethik sind laut Staatsprüfungsordnung Platons *Gorgias* und *Politeia*, Aristoteles’ *Nikomachische Ethik*, Thomas von Aquins *Summa Theologiae*, darin Prima Secundae, q. 1 und q. 18–21, Thomas Hobbes’ *Leviathan*, Immanuel Kants bereits zitierte *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und *Kritik der Praktischen Vernunft*, John Stuart Mills *Utilitarismus* und John Rawls *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Dazu werden Medizinethik, Wirtschaftsethik, Umweltethik, Medien- und Informationsethik als Teilgebiete der angewandten Ethik benannt, ohne näher bestimmt zu werden (vgl. Bayerische Staatskanzlei 2022, § 76). Die hier vorgeschlagene Lösung ist also eine

Kanonbildung¹, während jegliche Form der Kanonbildung selbst Gegenstand fachwissenschaftlicher Debatten ist.

Eine schlankere Version ist die Reduktion des Kanons von sechs auf drei Autoren – auf Aristoteles, Mill und Kant – und die damit verbundene praktikable Lösung, ethisch-moralische Fragen nach tugendethischen, utilitaristischen und/oder pflichtethischen Gesichtspunkten zu beurteilen. In diesem „und/oder“ liegt nun genau der oben benannte Streit zwischen Konsens und Dissens der Moraltheorien generell. Und nur weil etwas praktikabel ist, ist es noch nicht richtig, es sei denn „Praktikabilität“ selbst wäre das höchste oder letzte Kriterium, was wiederum zu beweisen wäre. Eine bildungsphilosophische Antwort lautet, dass Lehramtsanwärter:innen dies für sich selbst entdecken und klären müssen. Genau das ist die Aufgabe des Lehramtsstudiums: das Entwickeln einer eigenen „groben Landkarte“ (Bieri 2012, S. 229), die dazu befähigt, selbst theoretische Positionen einordnen und beurteilen zu können. Die Auffassung, dass diese Entscheidung auf den Einzelnen zurückfällt, hat wiederum, wie noch erläutert werden wird, Schnittmengen mit der Idee einer negativen Ethik. Die eigene Landkarte bedarf der eigenen intensiven Beschäftigung mit philosophischer Ethik. Es gibt für diese unendlich viele Anknüpfungspunkte. Exemplarisch sei das *Ethik – Lehr- und Lesebuch* der Herausgeber Robert Spaemann und Walter Schweidler genannt, das Auszüge aus klassischen Texten mit kurzen Einführungen verbindet. Dieser Beitrag möchte im Folgenden den Raum nutzen, um zwei moraltheoretische Ansätze zu skizzieren, die sich am Rand der meisten individuellen Ethik-Landkarten bewegen, die jedoch in besonderer Weise fruchtbar erscheinen, obwohl sie in der gegenwärtigen Forschung wenig Beachtung finden. Der erste ist der deontologische Konsequentialismus des amerikanischen Philosophen Alan Gewirth (1912–2004). Dieser erhebt den Anspruch, als erster Ansatz in der Philosophiegeschichte ein Moralprinzip letztbegründet zu haben. Nach Gewirth sind Fragen der angewandten Ethik und der politischen Philosophie immer von diesem Moralprinzip ausgehend zu erörtern. Das von ihm ausgewiesene Moralprinzip findet Gewirth selbst in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* wieder. Deontologischer Konsequentialismus meint hier an Kant orientierte Pflichtethik, die sehr wohl die Konsequenzen von Handlungen im Blick hat.

Der zweite Ansatz ist der des dänischen Philosophen Søren Kierkegaard (1813–1855), der, im Ausgang von der Annahme des Scheiterns idealistischer Ethikkonzeptionen nach dem Vorbild Kants, die Kierkegaard „erste Ethik“ nennt, eine neue, zweite, negative Ethik konzipiert, die sich vorwiegend auf die Beschreibung von Negativphänomenen beschränkt und den Einzelnen frei lässt, daraus das Richtige für sich selbst zu entdecken. Der Beitrag wird im Folgenden beide zunächst

1 Zum genannten Kanon ist kritisch anzumerken, dass alle hier gewählten Autoren offenbar weiß und männlich sind, weitestgehend heteronormative Ordnungen vertreten, relativ wohlhabend sind und dem abendländischen Kulturkreis entstammen.

gegensätzliche Ansätze vorstellen, um dann zu zeigen, wie sie sich im Fallbeispiel „BNE“ fruchtbar ergänzen.

1.2 Ethik der Menschenrechte nach Alan Gewirth

Alan Gewirths Projekt ist eine handlungsreflexive Moralbegründung, die im deutschsprachigen Raum am ehesten mit der sprachreflexiven Moralbegründung der Frankfurter Schule in der Version von Karl-Otto Apel (vgl. Apel 1973, S. 397–414) vergleichbar ist. Der Ansatz wurde im deutschsprachigen Raum vor allem durch Klaus Steigleder bekannt gemacht und weiterentwickelt. Philosophiegeschichtliches Vorbild ist der Ansatz Kants, Ziel ist die Letztbegründung eines universalistischen moralischen Imperativs. Eine moralische Letztbegründung scheint unmöglich zu sein, da jeder Begründungsversuch entweder in einen infiniten Regress führt (A weil B, B weil C, C weil D usw.), in einen logischen Zirkel (A weil B, B weil C, C weil A) oder zu einem dogmatischen Abbruch des Verfahrens (A weil B, B weil C, C bleibt unbegründet) (vgl. Albert 1975, S. 15). Gewirth und Apel beanspruchen beide, dieses Begründungstrilemma durch eine reflexive Figur überwunden zu haben. Gewirth begründet das Moralprinzip, indem er, wie erläutert werden wird, von einem Ausgangspunkt ausgehend eine Sequenz dialektisch notwendiger Urteile aufstellt. Ein dialektisches notwendiges Urteil nach Gewirth hat die Form ‚X ist logisch genötigt zu meinen, dass P‘ und ist ein Urteil, das der Urteilende in Bezug auf sich selbst nicht ohne Selbstwiderspruch bestreiten kann (vgl. Steigleder 1999, S. 31). Die Notwendigkeit mündet dabei in den kategorischen Verbindlichkeitsanspruch des Moralprinzips. Demgegenüber ist ein nach Gewirth assertorisches Urteil eine Tatsachenbehauptung. Durch den dialektischen Aspekt gelinge, so Gewirth, die Bewältigung bekannter logischer Schwierigkeiten beim Übergang vom Sein zum Sollen (vgl. Gewirth 1996, S. 16), also die Lösung Problems des naturalistischen Fehlschlusses. Damit am Ende ein kategorisch verbindliches Prinzip stehen kann, muss das erste Urteil der Sequenz selbst ein dialektisch notwendiges Urteil sein. Urteil (1) bei Gewirth lautet „Ich tue eine Handlung H um eines Zieles Z willen“ (vgl. Gewirth 1996, S. 16). Jeder Mensch verfolgt handelnd Ziele. Er kann nicht willentlich nicht handeln, auch Unterlassung ist Handeln. Handeln ist „unausweichlich“ (Gewirth 1996, S. 13) und „unhintergebar“ (Steigleder 2006, S. 135). Gewirth untersucht nun, was dieses Urteil logisch impliziert (vgl. Gewirth 1996, S. 16). „Logisch impliziert“ meint den Versuch, aufzuzeigen, dass jeder Urteilende, der Urteil (1) treffen muss, ein Urteil (2) notwendig treffen muss, sofern er minimal rational ist. „Unter ‚minimaler Rationalität‘ versteht Gewirth die Beherrschung der elementaren Kanons deduktiver und induktiver Logik, wobei letzteres die Fähigkeit meint, elementare Tatsachenerfahrungen in seine Überlegungen einzubeziehen“ (Steigleder 1999, S. 32). Das zweite dialektisch notwendige Urteil (2) der Sequenz lautet,

dass jeder Handelnde das Ziel seiner Handlung aus seiner Perspektive heraus als positiv bewerten muss. Methodisch beansprucht Gewirth zu zeigen, dass wer Urteil (1) treffen muss, auch Urteil (2) treffen muss, wer Urteil (2) treffen muss auch Urteil (3) treffen muss usw., bis am Ende der Sequenz von je nach Version zehn (vgl. Gewirth 1996, S. 16–19) bis zu 23 Urteilen (vgl. Steigleder 1999, S. 112) ein gehaltvolles und verbindliches Moralprinzip ausgewiesen wird. Dabei geschieht der Argumentationsgang in jeder Fassung in drei Hauptschritten: Im ersten Schritt zeigt Gewirth, dass jeder Handlungsfähige davon ausgehen muss, dass „Freiheit“ und „Wohlergehen“ für ihn notwendige Güter sind (vgl. Steigleder 2006, S. 138). Freiheit wird dabei verstanden als das Vermögen, sich zu und in seinen Handlungen selbst zu bestimmen und diese zu kontrollieren, und ist in einem jeweils–konkreten und in einem dispositional–allgemeinen Sinn zu verstehen (vgl. Steigleder 1999, S. 52). Wohlergehen ist in diesem Kontext ein Fachbegriff, den Gewirth definiert als „über die Voraussetzungen und Fähigkeiten zu verfügen, die unmittelbar notwendig sind, um entweder überhaupt handeln zu können oder um allgemein die Aussicht zu haben, durch seine Handlungen seine Ziele zu erreichen“ (Gewirth 1996, S. 14). Dieses umfasst eine Hierarchie notwendiger Güter, klassifiziert nach sogenannten Elementargütern, Nichtverminderungsgütern und Zuwachsgütern, wobei die Hierarchie wiederum durch den Grad der Notwendigkeit für die Handlungsfähigkeit begründet wird (vgl. Düwell 2002, S. 153). Elementargüter schaffen die essenziellen Voraussetzungen, um zu handeln, von physischer und psychischer Integrität bis hin zu einem Gefühl der Zuversicht, die grundsätzliche Möglichkeit zu besitzen, seine Ziele zu erreichen. Sie sind inhaltlich nicht beliebig (vgl. Steigleder 1999, S. 54). Nichtverminderungsgüter sind notwendige Güter, um das Niveau der eigenen Zielerreichung beibehalten zu können, etwa nicht betrogen oder bestohlen zu werden. Zuwachsgüter sind notwendig, um das Niveau der eigenen Zielerreichung zu erhöhen. Ein Beispiel ist Bildung (vgl. Gewirth 1996, S. 14). Nichtverminderungsgüter und Zuwachsgüter sind nur teilweise inhaltlich näher spezifizierbar, es ist „mit großer Bandbreite und Varianz zwischen unterschiedlichen Handelnden zu rechnen“ (Steigleder 1999, S. 55). Sowohl Elementargüter als auch Nichtverminderungsgüter und Zuwachsgüter sind für den Handelnden, aus seiner jeweiligen Sicht, notwendige Güter. Im zweiten Hauptschritt der Argumentation zeigt Gewirth nun anhand einer detaillierten Sequenz dialektisch notwendiger Urteile, dass jeder Handlungsfähige davon ausgehen muss, gegenüber allen anderen Handlungsfähigen ein Anspruchsrecht auf diese notwendigen Güter zu haben, unter der Prämisse, dass andere Handlungsfähige seine Freiheit und sein Wohlergehen beeinträchtigen können (vgl. Steigleder 2006, S. 142). Ein Anspruchsrecht hat die Form „A hat ein Recht auf X gegenüber B wegen Y“, wobei mit jedem Recht eine Pflicht auf Seiten der Adressaten korreliert (vgl. Gewirth 1996, S. 8–9). Gewirth begründet an dieser Stelle noch kein ethisch-moralisches Recht, sondern zeigt, dass jeder Handlungsfähige im Sinne eines dialektisch notwendigen Urteils

davon ausgehen muss, sich selbst für berechtigt und andere für verpflichtet zu halten (vgl. Steigleder 1999, S. 67). Weil etwa meine physische Integrität notwendiges Gut für mein Handeln im Allgemeinen ist, und andere diese verletzen können, muss ich davon ausgehen, dass ich einen Anspruch gegenüber anderen habe, dass diese meine physische Integrität nicht verletzen. Im letzten Hauptschritt der Argumentation schließt Gewirth mit Hilfe des logischen Universalisierungsprinzips auf das Moralprinzip. Da jeder Handlungsfähige davon ausgehen muss, dass er Anspruchsrechte auf notwendige Güter allein aus dem hinreichenden Grund hat, dass er ein zielverfolgender Handelnder ist, ist er logisch genötigt, anzuerkennen, dass jeder Handlungsfähige Rechte auf Freiheit und Wohlergehen sowie korrespondierende Pflichten hat (vgl. Gewirth 1996, S. 18; vgl. auch Steigleder 2006, S. 143). Damit ist er logisch genötigt, seine Perspektive von sich auf andere zu erweitern und in diesem Sinne moralische Rechte anzuerkennen und moralisch zu handeln. Das Moralprinzip kann formuliert werden als „Jeder Handelnde soll stets in Übereinstimmung mit den konstitutiven Rechten der Empfänger seiner Handlungen wie auch seiner selbst handeln“ (Steigleder 1999, S. 127). Damit werden sowohl moralische Pflichten begründen als auch die Konsequenzen von Handlungen als moralisch relevant ausgewiesen.

Im anglo-amerikanischen Diskurs unterscheidet man nun zwischen negativen und positiven Rechten und korrespondierenden Pflichten. Unter einem negativen Recht versteht man ein Recht auf Unterlassung und korrespondierende Unterlassungspflichten. Sie gelten nach Gewirth „ausnahmslos und unbedingte“ (Steigleder 1999, S. 147). Niemand darf mir physische und psychische Gesundheit, Nahrung, Kleidung und Obdach nehmen, mich belügen oder bestehlen, oder mir die Möglichkeit nehmen, mich zu bilden und im Leben meine Ziele zu verfolgen. Nun können aber andere meine Freiheit und mein Wohlergehen nicht nur im negativen Sinne beeinflussen. Der Handelnde kann „für den Erhalt seiner Freiheit und seines Wohlergehens auf die Unterstützung oder die Hilfe angewiesen sein“ (Steigleder 1999, S. 146). Da der Handlungsfähige davon ausgehen muss, Rechte auf Freiheit und Wohlergehen als notwendige Güter des Handelns zu haben, muss er unter dieser Voraussetzung davon ausgehen, grundsätzlich auch ein positives Recht auf diese notwendigen Güter zu haben. Das Problem ist nun, dass die mit diesem Recht korrespondierenden positiven Hilfspflichten die eigenen notwendigen Güter beschränken können. Wenn etwa ein Kind zu ertrinken droht, wäre man zur Hilfe verpflichtet und könnte eigenen Ziele nicht weiter verfolgen. Angesichts der Armut in der Welt könnten solche Einschnitte gravierend sein. Gewirth löst dieses Grundproblem potenziell unbegrenzter positiver Pflichten durch zwei Bedingungen. Zum einen muss der Handlungsfähige nur dann notwendigerweise davon ausgehen, ein Recht auf Hilfe zu haben, wenn er sich selbst nicht helfen kann (vgl. Gewirth 1996, S. 42). Zum anderen ist nur derjenige zur Hilfe verpflichtet, der ohne vergleichbare Kosten für sich selbst helfen kann, wobei diese Abwägung auf die Hierarchie notwendiger Güter zurückgreift

(vgl. Gewirth 1996, S. 40). Ich bin demnach verpflichtet, das ertrinkende Kind zu retten, wenn ich dies ohne Gefahr für mich selbst kann, auch wenn ich dadurch eine Seminarsitzung versäume und mein Recht auf Bildung eingeschränkt wird. In diesem Zusammenhang ist zwischen isolierten einmaligen Akten und „Benachteiligungen in großem Umfang“ (Gewirth 1996, S. 56) zu unterscheiden. Es besteht in der einmaligen Situation die unbedingte Pflicht, dem Ertrinkenden den Rettungsring zuzuwerfen. Liegen jedoch die Ursachen von Problemen auf institutioneller und politischer Ebene, so müssen die Lösungen primär politischer und institutioneller Natur sein (vgl. Gewirth 1978, S. 315).

In gewissem Sinne begründet Gewirth einen ethischen Individualismus. Der Mensch verfolgt seine Ziele und die anderen dürfen ihn dabei nicht beeinträchtigen (vgl. Gewirth 1996, S. 97). Jeder Mensch hat ein Recht auf die Früchte seiner Arbeit (vgl. Steigleder 1999, S. 173). Wenn jedoch Menschen auch unter bestimmten Bedingungen verpflichtet sind, sich wechselseitig zu helfen, dann fordert das Moralprinzip eine entsprechende Struktur der Gesellschaft (vgl. Gewirth 1996, S. 77). Der Staat, so Gewirth, ist der primäre Träger positiver Pflichten und muss moralische Rechte durch legale Rechte effektiv gewährleisten (vgl. Gewirth 1996, S. 86). Über Steuern und andere Maßnahmen stellt er sicher, dass jeder Einzelne seinen positiven Pflichten nachkommt (vgl. Gewirth 1996, S. 83). Dies kann gerade nicht durch private Wohltätigkeitsorganisationen und private Initiativen übernommen werden (vgl. Gewirth 1996, S. 79). Minimalstaat, demokratischer Verfassungsstaat und Wohlfahrtsstaat (vgl. Gewirth 1996, S. 60) sind nach Gewirth begründet durch das Argument für grundlegende Menschenrechte und die Notwendigkeit ihrer effektiven Gewährleistung. Man könnte sich nun das Bild einer Gesellschaft vorstellen, in der ein großer Teil der Menschen für sich selbst sorgen kann, und durch ein Umverteilungssystem eine Klasse permanenter Sozialhilfeempfänger, die sich selbst nicht helfen können, dauerhaft unterstützt (vgl. Gewirth 1996, S. 59). Solch ein Umverteilungssystem ist nach Gewirth durch Abhängigkeiten gekennzeichnet und verstößt in diesem Punkt selbst gegen das Moralprinzip (vgl. Gewirth 1996, S. 79). Es ist vielmehr Aufgabe des Wohlfahrtsstaates, den Einzelnen in die Lage zu versetzen, selbst seine eigenen Ziele zu verfolgen und in wichtigem Sinne autonom zu sein (vgl. Gewirth 1996, S. 121). Daher fordert das Moralprinzip ein umfassendes Recht auf Bildung, welches nicht auf die Fähigkeit, ein Einkommen zu erzielen, reduziert werden kann, diese aber miteinschließt (vgl. Gewirth 1996, S. 137). Alan Gewirth erhebt also den Anspruch, mit logischer Notwendigkeit sowohl ein gehaltvolles Moralprinzip für Einzelhandlungen als auch ein Sozialstaatsprinzip als Grundlage einer politischen Theorie zu begründen. Damit scheint die Moraltheorie abgeschlossen zu sein. Und in der Tat zeigt Gewirth überzeugend, dass viele Kritiker der Komplexität und dem Argumentationsgang des Ansatzes nicht gerecht werden (vgl. Gewirth 1999, S. 191–213). Eine Kritik müsste fundamental sein. Eine in diesem Sinne fundamentale Kritik an einem Ansatz, der mit einem ähnlichen Anspruch

wie derjenige Gewirths auftritt – gemeint ist die Moralphilosophie Kants – findet sich bei Kierkegaard. Inwiefern die Kantkritik Søren Kierkegaards den Ansatz von Alan Gewirth trifft, wäre im Detail zu prüfen und wird hier lediglich knapp skizziert.

Kierkegaards Gegenargument gegen die deontologische Ethik Kants lautet: Jede naiv-optimistische nicht-metaphysische handlungsorientierte Sollensethik scheitert an der Negativität der Wirklichkeit (vgl. Theunissen 1991b, S. 29). Ein kategorischer moralischer Imperativ verfehlt sowohl das Individuum als auch die Wirklichkeit (vgl. Hühn 2009, S. 231). Weder kann ein Moralprinzip sagen, was konkret zu tun ist, noch ändert der Mensch sein Verhalten aufgrund von moralischen Imperativen oder Appellen. Kierkegaards Alternative ist eine neue, zweite, negative Ethik, das heißt die inhaltliche Ausrichtung an Negativphänomenen und der Versuch, durch Analyse und Reflexion des Falschen indirekt zum Richtigen zu gelangen (vgl. Theunissen 1991a, S. 17–18). Kierkegaard vollzieht dies in seinem Hauptwerk *Die Krankheit zum Tode*, in dem er Strukturen und Figuren der Grade menschlicher Verzweiflung beschreibt. Eine Phänomenologie des Nihilismus ist die Konzeption eines gelingenden Lebens in negativer Gestalt. Kierkegaard beschreibt dabei Strukturen der Verkehrung, die sich bis in die Sprache ziehen. Ein Beispiel: Ein Mensch steht mit dem Rücken zum Rathaus, blickt auf die Bibliothek und sagt „Ich stehe vor dem Rathaus“ (vgl. Kierkegaard 1849/2005, S. 80). Was er sagt, ist richtig, jedoch nicht so, wie er es versteht. Es ist noch einmal andersherum. So ist unser Verhältnis zur Sprache. Aufgrund der völligen „Deformation unserer Ideale“ (Theunissen 1996, S. 17) unter den Bedingungen der modernen Welt können wir nach Theunissen keinen sicheren positiven Entwurf mehr formulieren. Der „Clou“ (Deuser 1980, S. 215) der kierkegaardschen Ideologiekritik liegt darin, dass Kritiker und Kritisierte dieselbe Sprache sprechen, dieselben Begriffe verwenden. Die richtigen Begriffe meinen das Falsche. Was nach Kierkegaard bleibt, ist eine Beschreibung und sind Analysen eines negativen Status quo, mit dem Ziel, den Einzelnen sich selbst und seine eigene ethische „Aufgabe“ (Kierkegaard 1849/2005, S. 50) selbst entdecken zu lassen.

In der Konzeption von Gewirth wird dieses Offene angedeutet, wenn Steigleder schreibt, die Nichtverminderungsgüter und Zuwachsgüter seien nur „teilweise inhaltlich näher spezifizierbar“ (vgl. Steigleder 1999, S. 56). Dieses Offene wird in der negativen Ethik zentral und bietet damit einen Schutz vor dem „Sinnesbetrug“ (vgl. Kierkegaard 1849/2005, S. 69), der unbewussten ideologischen Verkehrung des eigenen Weltbildes und damit verknüpfter Begriffe. Die Kehrseite ist die Unmöglichkeit eines allgemeingültigen positiven Entwurfs. Im Folgenden soll das Fallbeispiel BNE dazu genutzt werden, das Verhältnis der sich zunächst widersprechenden Moraltheorien von Gewirth und Kierkegaard näher zu bestimmen.

2 Fallstudie: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Als fächerübergreifendes Querschnittsthema und Leitperspektive für alle Unterrichtsfächer ist „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) derzeit in aller Munde.² Der Begriff „Nachhaltigkeit“ geht zurück auf eine forstwissenschaftliche Publikation aus dem frühen 18. Jhd. Hans Carl von Carlowitz versteht darunter die Wiederherstellung und den langfristigen Erhalt der ursprünglichen natürlichen Lebensgrundlage (vgl. von Carlowitz 1713/2013, S. 77–79). Das Werk legt dabei den Fokus auf Wiederaufforstung (vgl. von Carlowitz 1713/2013, S. 80–84), da Holz zur damaligen Zeit als Baustoff und als Brennstoff in der Erzgewinnung die zentrale Ressource war. Unverändert aktuell ist von Carlowitz' Analyse als Rückblick auf eine Epoche von Ressourcenverschwendung und Misswirtschaft (vgl. von Carlowitz 1713/2013, S. 77) mit dem Hinweis darauf, dass, wenn man in der Vergangenheit Gegenmaßnahmen getroffen hätte, man sich nicht in die gegenwärtige Problemlage gebracht hätte (vgl. von Carlowitz 1713/2013, S. 76). Die Auswirkungen werden zuerst die Armen treffen (vgl. von Carlowitz 1713/2013, S. 77), aktuell werden nicht die richtigen Entscheidungen getroffen, die Dringlichkeit ist hoch (vgl. von Carlowitz 1713/2013, S. 84) und die Lösung muss auf gesetzlich-institutioneller Ebene gefunden werden (vgl. von Carlowitz 1713/2013, S. 78).

All diese genannten Punkte werden in Bezug auf den anthropogenen Klimawandel heute in ähnlicher Weise vorgebracht. Können wir also das Nachhaltigkeitsdenken aus dem 18. Jhd. auf die heutige Situation übertragen? Das Problem ist die Idee einer „ursprünglichen Natur“ und die theologisch-metaphysischen Prämissen eines solchen Naturverständnisses bei von Carlowitz (vgl. von Carlowitz 1713/2013, S. 76, 79, 84). Die ursprüngliche Natur hat es nie gegeben. Den heutigen geowissenschaftlichen Diskurs prägt die These vom Anthropozän, vom Erdzeitalter des Menschen, dessen Beginn man auf etwa 1800 datieren kann, also 100 Jahre nach von Carlowitz. Der Planet und das Ökosystem sind durch Eingriffe des Menschen „modifiziert“ (Crutzen/Stoermer 2000, S. 17) worden und die Schäden müssen größtenteils als irreversibel erachtet werden (vgl. Töpfer 2013, S. 33). Ein Negativszenario ist damit real geworden. Philosophisch gesehen wird damit die klassische Differenz zwischen Natur und Kultur verwischt (vgl. Höfele/Hühn/Müller 2019, S. 64), weil das gesamte Erdsystem durch den Menschen (kulturell) überformt wurde und wird. Die Natur vergangener Zeiten ist nicht wiederherstellbar, Nachhaltigkeit im klassischen Sinne ist ein Ding der Unmöglichkeit. Diese Modifikation oder Überformung der Geosphäre geschieht durch kumulativ kausales Handeln. Einzelhandlungen sind kausal unwirksam (vgl. Jonas 1979/2017, S. 27). Der kumulative Effekt kann wohl nur durch eine

2 Zum Begriff „Nachhaltigkeit“ in den Bildungsplänen des Bundeslandes Baden-Württemberg und mit diesem verknüpften Problemfeldern vgl. Abel 2023, S. 56–61.

institutionelle Rahmenordnung vermieden werden. Die Staatengemeinschaft müsste Regeln per Gesetz erlassen und entsprechende Anreize setzen, damit genügend Menschen sie befolgen. Eine Einzelhandlung verursacht weder den Klimawandel noch kann sie ihn aufhalten. Die Einzelentscheidung für die Plastikflasche oder Anzahl der eigenen Langstreckenflüge wird am Ende für das Erdsystem keinen Unterschied machen, sie wirkt nicht kausal, und diese Einsicht ist für das Thema BNE entscheidend. Sie fordert eine globale Institutionenethik (vgl. Jonas 1979/2017, S. 37). Für die Sphäre des unmittelbaren intersubjektiven Handelns gilt nach Jonas weiterhin die deontologische Ethik nach dem Vorbild Kants. Dies ist aber nicht die Sphäre der Nachhaltigkeitsproblematik. Nachhaltigkeitsethik meint also, eine gerechte globale institutionelle Ordnung zu schaffen, damit Auswirkungen kumulativer Effekte in Zukunft reduziert oder vermieden werden. Es gibt keine andere Lösung. Mit dieser Darstellung eines Übergangs von der Ethik zur politischen Theorie trifft sich die Nachhaltigkeitsethik nicht nur mit der oben dargestellten Konzeption von Alan Gewirth, sondern etwa auch mit der eigenen Position des Kierkegaard-Interpreten Michael Theunissen (vgl. Theunissen 1991b, S. 31).

Was bleibt dann für BNE? BNE meint nach dem Gesagten zunächst die Einsicht in diese Zusammenhänge, in die Unmöglichkeit der Nachhaltigkeit im klassischen Sinne, in kumulative Effekte und die normative Forderung nach globalen Institutionen. Hier bewegen sich fächerübergreifende Bildungsziele im Horizont universaler Menschenrechte auf notwendige Güter nach Alan Gewirth. Aber was bleibt für den Einzelnen? Was kann sein Beitrag sein, wenn der Verzicht des Einzelnen auf Plastiktüten und Langstreckenflüge kausal unwirksam ist? Die Frage muss formuliert werden als Frage nach ethisch-moralischen Pflichten des Einzelnen in der Übergangszeit, damit eine effektive globale Rahmenordnung und effektive globale Institutionen geschaffen werden.

Die These dieses Beitrags lautet nun, dass diese Frage die Grenze einer Ethik der Menschenrechte markiert und eine negative Ethik sozusagen ergänzend übernimmt. Es gibt im Übergang zu dem, was institutionell begründet durch die Menschenrechte zu realisieren ist, vielleicht keine allgemeinen Imperative. Was der Einzelne tun muss, muss er selbst entdecken. Dabei geht es nicht um das Individuum allgemein, sondern um den je konkreten Menschen in seiner absoluten Einzigartigkeit. Ist es z. B. meine moralische Pflicht, lediglich Steuern zu zahlen, damit sich Berufspolitiker für entsprechende Institutionen einsetzen? Muss ich die „richtige“ Partei wählen? Muss ich selbst für ein politisches Amt kandidieren? Muss ich meine Berufswahl an der Nachhaltigkeitsproblematik ausrichten, also etwa Geowissenschaftler oder Gerechtigkeitstheoretiker werden? Oder muss ich Aktivist werden, und mich mit Leib und Leben, unter eventuell hohen Kosten, diesem Thema widmen? Auf meine konkreten Fragen gibt es gemäß einer negativen Ethik keine allgemeingültigen Antworten. BNE meint hier also, einen Raum zu schaffen, in dem die Lehrkraft sich selbst und ihre eigene Auffassung

zurücknimmt und Schüler:innen sich selbst und ihre eigene Aufgabe entdecken können – jeder für sich (vgl. Hühn 2009, S. 209).

Bildung vollzieht sich hier indirekt, sie braucht in erster Linie Raum und Zeit, und sie entzieht sich der Quantifizierbarkeit, der Outputorientierung, dem Bildungsmonitoring und der Erfolgskontrolle. Bildung ist ein offenes Geschehen. Bildung ist Übersetzen – „Was bedeutet das für mich?“ Sie geschieht nicht gleichförmig verteilt über die optimierte homogene Lernzeit³, sondern sprunghaft in Augenblicken der eigentlichen Zeit. Sie geschieht, oder sie geschieht nicht. Genau dieses nur „teilweise inhaltlich näher spezifizierbare“ (vgl. Steigleder 1999, S. 56) und in diesem Sinne negativistische Zuwachsgut ist, nun mit Gewirth gegen Kierkegaard, wiederum ein universales Menschenrecht. Den ethischen Rahmen für eine zukünftige globale Ordnung bietet also eine Ethik der Menschenrechte, den Horizont konkreter moralische Pflichten in der Übergangszeit eine negative Ethik. Die beiden sich widersprechenden Theorien ergänzen sich wechselseitig.

3 Fazit

Philosophische, das heißt normative Ethik fragt nach dem richtigen Handeln. Die klassischen Ansätze gehen auf Aristoteles, John Stuart Mill und Immanuel Kant zurück. Sie einzuordnen ist die eigene Aufgabe in der Lehrer:innenbildung. Der Beitrag stellte zwei fruchtbare Ansätze vor, die in der gegenwärtigen Forschung wenig Beachtung finden. Alan Gewirth schlägt die handlungsreflexive Begründung eines universalistischen Moralprinzips und damit einer Ethik der Menschenrechte durch eine Sequenz dialektisch notwendiger Urteile vor. Das Moralprinzip begründet Anspruchsrechte auf grundlegende Güter, einschließlich eines umfassenden Rechts auf Bildung, und fordert eine institutionelle Rahmenordnung.

Demgegenüber argumentiert Kierkegaard für ein Scheitern jeder Sollensethik unter den Bedingungen der modernen Welt und für eine negative Ethik, die den Einzelnen selbst seine Aufgabe entdecken lässt. Die Nachhaltigkeitsproblematik unter den Bedingungen des Anthropozän fordert in Anbetracht des Problems der kumulativen Effekte eine globale Institutionenethik. Hier bewegen sich BNE-Bildungsziele mit Gewirth im normativen Horizont universaler Menschenrechte auf grundlegende Güter und sie gewährleistende Institutionen. Die ethischen Pflichten des Einzelnen in der Übergangszeit sind, so die These dieses Beitrags, im Sinne einer negativen Ethik nicht allgemein konkretisierbar. BNE kann nur indirekt geschehen. Die Lehrkraft gestaltet Lernumgebungen und lässt Schüler:innen

3 Zu Optimierungsüberlegungen der Lernzeit in den Erziehungswissenschaften im Horizont eines ökonomisch-verkehrten Bildungsverständnisses des Angebots-Nutzung-Modells vgl. Helmke 2007, S.44–48.

als Lernziel Sachstrukturen entdecken, ohne an dieser Stelle selbst in ihrer Rolle als Lehrkraft eindeutige Position zu beziehen. Dieser offene Raum ist wiederum Gegenstand des universalen Menschenrechts auf Bildung.

Literatur

- Abel, Johannes (2023): Philosophische Fallstricke beim Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bussmann, Bettina (Hrsg.): Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie. Kontroversen und neue Aufgaben. Berlin: J. B. Metzler, S. 55–64.
- Albert, Hans (1975): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Apel, Karl-Otto (1973): Transformation der Philosophie. Band 2. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bayerische Staatskanzlei (2022): Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I (Abfrage: 21.09.2023).
- Bieri, Peter (2012): Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Hastedt, Heiner (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, S. 228–240.
- Crutzen, Paul J./Stoermer, Eugene F. (2000): The ‚Anthropocene‘. In: Global Change Newsletter 41, S. 17–18.
- Deuser, Hermann (1980): Dialektische Theologie. Studien zu Adornos Metaphysik und zum Spätwerk Kierkegaards. München und Mainz: Chr. Kaiser Verlag, Matthias-Grünewald Verlag.
- Düwell, Marcus (2002): Handlungsreflexive Moralbegründung. In: Düwell, Marcus/Hübenthal/Christoph, Werner/Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 152–162.
- Engelhardt, Hugo Tristram Jr. (1996): Konsens: Auf wieviel können wir hoffen? Eine begriffliche Erkundung, veranschaulicht an neueren Debatten über die Verwendung von Reproduktionstechnologien beim Menschen. In: Bayertz, Kurt (Hrsg.): Moralischer Konsens. Technische Eingriffe in die menschliche Fortpflanzung als Modellfall. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 30–59.
- Gewirth, Alan (1978): Reason and Morality. Chicago: University of Chicago Press.
- Gewirth, Alan (1996): The Community of Rights. Chicago: University of Chicago Press.
- Gewirth, Alan (1999): Replies to my Colleagues. In: Boylan, Michael (Hrsg.): Gewirth. Critical Essays on Action, Rationality and Community. Lanham: Rowman and Littlefield, S. 191–213.
- Hegel, Georg W.F. (1812/2014): Wissenschaft der Logik I, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helmke, Andreas (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: Pädagogik 5, H. 59, S. 44–49.
- Höfele, Philipp/Hühn, Lore/Müller, Oliver (2019): livMatS as Part of and Reaction to the Anthropocene. Ethical and Philosophical Implications of Living Materials Systems. In: FIT Freiburg Center for Interactive Materials and Bioinspired Technologies (Hrsg.): FIT Report 2019, S. 64–66. www.fit.uni-freiburg.de/Dateien/FIT-Report%202019 (Abfrage: 18.01.2023).
- Hühn, Lore (2009): Kierkegaard und der Deutsche Idealismus. Konstellationen des Übergangs. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jonas, Hans (1979/2017): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1785/2007): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kierkegaard, Søren (1849/2005): Die Krankheit zum Tode. In: Diem, Hermann/Rest, Walter (Hrsg.): Kierkegaard, Søren: Die Krankheit zum Tode. Furcht und Zittern. Die Wiederholung. Der Begriff Angst. Rest, Walter/Jungbluth, Güter/Lögstrup, Rosemarie (Übers.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Spaemann, Robert (2006): Einleitung. Was ist philosophische Ethik? In: Spaemann, Robert/Schweidler, Walter (Hrsg.): Ethik Lehr- und Lesebuch. Texte – Fragen – Antworten, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 11–25.
- Steigleder, Klaus (1999): Grundlegung der normativen Ethik. Der Ansatz von Alan Gewirth. Freiburg: Karl Alber.

- Steigleder, Klaus (2006): Ein Vorschlag, moralische Normen zu begründen. Die Konzeption von Alan Gewirth. In: Steenblock, Volker (Hrsg.): *Praktische Philosophie/Ethik. Ein Studienbuch*. Münster: Lit, S. 131–145.
- Theunissen, Michael (1991a): *Das Selbst auf dem Grund der Verzweiflung*. Frankfurt am Main: Anton Hain.
- Theunissen, Michael (1991b): Möglichkeiten des Philosophierens heute. In: Theunissen, Michael: *Negative Theologie der Zeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13–36.
- Theunissen, Michael (1996): Kierkegaards philosophisches Profil. In: *Kierkegaardiana*, 18, S. 6–27.
- Töpfer, Klaus (2013): Nachhaltigkeit im Anthropozän. In: *Nova Acta Leopoldina NF 177*, NR. 398, S. 31–40.
- Von Carlowitz, Hans Carl (1713/2013): *Sylvicultura oeconomica*. Remagen-Oberwinter: Kessel.

Wer bestimmt, was gut ist?

Moralunterricht und moralische Bildung in der Ethischen Bewegung

Sebastian Engelmann

1 Einleitung

Die Frage danach, was in der Schule zum Gegenstand gemacht werden soll, welche Fächer in ihr einen festen Platz haben dürfen und welche Inhalte Schüler:innen vermittelt werden müssen, um sie auf eine gar nicht so gewisse Zukunft vorzubereiten, ist ein rege diskutiertes Thema. Vom Unterrichtsfach Glück und einer stärkeren Betonung von Wirtschaft als Unterrichtsgegenstand bis hin zum Ruf, Steuererklärungen im Unterricht zu üben oder auch der Idee, Anträge auf Arbeitslosengeld auszufüllen, finden sich in der bildungspolitischen – und auch bildungswissenschaftlichen – Diskussion verschiedene Versuche, Schule und Unterricht inhaltlich zu bestimmen und klare Grenzen zu ziehen. Sicher ist aber nur, dass ein Eingriff in den lieb gewonnenen Status quo der Schulrealität immer eine Irritation des Systems ist. Dies konnten interessierte Beobachter:innen Anfang 2024 in Bayern miterleben: Als Reaktion auf die Ergebnisse von Schüler:innen in der international vergleichenden PISA-Studie hat das Kultusministerium in Bayern sich dazu entschlossen, die Stundentafel der Grundschulen maßgeblich zu reformieren. Idee war es, die Grundfächer Deutsch und Mathematik zu stärken. Die Stärkung einzelner Fächer über die Erhöhung der ausgebrachten Stunden hat zur Folge, dass entweder die in der Schule verbrachte Zeit verlängert werden muss oder an anderer Stelle Fächer Stunden abgeben müssen. Pädagogische Allgemeinplätze wurden schnell zur Argumentation herangezogen (Günther 2024). Englisch könne reduziert werden, denn zunächst müssten Kinder ihre Muttersprache erlernen, was vor dem Hintergrund einer hyperdiversen Gesellschaft und dem schon lange nicht mehr homogenen Klassenzimmer eher Ausdruck des monolingualen Habitus der deutschen Schulen ist als begründete pädagogische Praxis. Spannender als diese Entwicklungen ist aber ein direkt im Anschluss an die Verkündung der Reformpläne diskutierter Vorschlag: Der Religionsunterricht könne gestrichen bzw. zumindest im Umfang reduziert werden. Die bayerische Politik reagierte und Bayerns Ministerpräsident Markus Söder erklärte – ganz im Sinne der von Söder proklamierten christlich-konservativen Ausrichtung des Freistaats –, dass die Kürzung des Religionsunterrichts nicht in Frage komme (Jerabek 2024). Stattdessen wurden die musisch-künstlerischen Fächer zu einem Fächerverbund zusammengelegt und die Schulen sollen seither

selbst entscheiden, wie sie mit der Verschiebung in der Studententafel umgehen. Das mit lauter Stimme und oftmals mit populistischen Untertönen verhandelte Problem ist keineswegs neu. Spätestens seit dem 18. Jahrhundert ist die Diskussion virulent, welche Fächer in Schule stattfinden müssen und welche Werte für die Ausrichtung des immer auch historisch gewachsenen Kanons leitend sein sollen. Im 21. Jahrhundert sind diese Fragen nicht weniger drängend und zeigt sich immer dort, wo Fächer gestrichen, Inhalte geändert oder auch neue Unterrichtsmethoden eingeführt werden sollen (Engelmann 2019). In der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion spiegelt sich dann das Ringen um den jeweiligen Gegenstand des Streits wider, wie es z. B. in der Diskussion um die Relevanz des Religionsunterrichts in 2020 der Fall war. Mit den Schulschließungen aufgrund der steigenden Infektionszahlen während der Corona-Pandemie wurde schulischer Unterricht vermehrt auf Hauptfächer wie Mathematik und Deutsch reduziert. Die Bildungsmöglichkeiten z. B. des Religionsunterrichts wurden auf diese Weise stark eingeschränkt, was dazu geführt hat, dass Plädoyers dafür gehalten wurden, die Eigenart ebendieses Faches zu stärken und es genau so wichtig zu nehmen wie andere Fächer (vgl. Käbisch et al. 2020).

Gerade diese Frage nach dem Stellenwert und der inhaltlichen Gestaltung der Themen Religion und Moral in der Schule wurde nun in der Geschichte pädagogischen Denkens und Handelns immer wieder diskutiert. Es ist davon auszugehen, dass seit der italienischen Renaissance, später dann insbesondere der raumgreifenden westeuropäischen Aufklärung, im Rahmen der pädagogischen Diskussion das Verhältnis von Moralität, Religiosität und Säkularität immer wieder neu ausgehandelt wurde, wobei die Schule als Institution Ort des Ringens um dieses Verhältnis war und ist (Koerrenz 2024). Spätestens zu dem Zeitpunkt, zu dem, wie Jürgen Habermas festhält, die moderne Vorstellung von Vernunft sich gegen die Vorherrschaft des Glaubens stemmte (Habermas 1988, S. 30), musste diese Diskussion notwendigerweise auch in der Pädagogik Einzug halten.

In diesem Beitrag werde ich anhand einer historischen Spurensuche Argumente für einen allgemeinen Moralunterricht und eine allgemeine Bildung herausarbeiten, die sich in einem besonderen Kommunikationsraum ausmachen lassen. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die in den USA gegründete, in Großbritannien, Frankreich, Belgien und auch Deutschland präsenste „Ethische Bewegung“ und die von ihren Vertretern geführten pädagogischen Diskussionen. Um die systematische Kritik am Religionsunterricht im Diskussionsraum der Ethischen Bewegung herauszuarbeiten, werde ich in einem ersten Schritt kurz auf den Forschungsstand zu dieser Bewegung eingehen. In einem zweiten Schritt werde ich zwei „Probebohrungen“ vornehmen, und anhand kurzer Auseinandersetzungen mit Felix Adler (1851–1933) und Friedrich Jodl (1849–1914) Kritik am und Gegenvorschläge zum konfessionellen Religionsunterricht aufzeigen. Adler und Jodl argumentieren dafür, dass es keine nach Konfessionen oder philosophischen Strömungen differenzierte Bildung geben müsse bzw. könne. Die

Positionen werde ich in einem dritten Schritt bündeln und aufzeigen, welche weiteren historischen „Grabungsarbeiten“ anzuschließen wären. Die Fallbeispiele zeigen einerseits an, dass auch in sozialen Bewegungen wie der transatlantischen Ethischen Bewegung pädagogische Fragen intensiv diskutiert wurden. Andererseits wird mit Blick auf die Fallbeispiele mehr als deutlich, dass jede bildungspolitische Diskussion eng mit der Vorstellung des Verhältnisses von Staat und Schule, bildungstheoretischen Erwägungen und letztlich weitreichenden didaktischen Überlegungen verbunden ist, die hier alle nur angerissen werden können.

2 Die Ethische Bewegung – Einführendes zur Geschichte und zum Forschungsstand

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen einige ausgewählte und in der Erziehungswissenschaft nur wenig betrachtete Schriften aus dem Diskussionszusammenhang der Ethischen Bewegung. Bis auf sehr wenige Ausnahmen hat die Ethische Bewegung weder in der historischen noch der systematischen Pädagogik große Aufmerksamkeit erhalten. Das erstaunt, denn die Ethische Bewegung erfüllt einige der Kriterien, die spannende Untersuchungsgegenstände ausmachen: Sie ist *interdisziplinär* angelegt, sie ist *politisch*, sie ist *international*, zahlreiche gesellschaftlich relevante Diskussionen werden in ihr aufgegriffen und sie ist in vielen Publikationen – von Briefen bis hin zu ganzen Zeitschriften – greifbar. Obwohl die Ethische Bewegung insofern als Reformbewegung sicherlich Beachtung verdient hätte, wird sie z. B. im Handbuch der Deutschen Reformbewegungen (Kerbs/Reulecke 1998) nicht erwähnt. Die Ethische Bewegung war ihrem Selbstverständnis nach ein großangelegtes Reformprojekt, das die Lebensverhältnisse der Menschen in ihrer Gesamtheit zu verändern trachtete. Die Ausblendung der Ethischen Bewegung verschenkt historische und systematische Erkenntnispotenziale, denn die Akteur:innen der Ethischen Bewegung waren vielseitig vernetzt, standen doch sowohl ihr Personal als auch die diskutierten Ideen in Bezug zu zahlreichen anderen Reformbewegungen wie z. B. zur Arbeiter:innenbewegung in Deutschland (Uhlig 2006).

Die Ethische Bewegung war eine in der Mitte des 19. Jahrhunderts in Amerika einsetzende, aber u. a. auch in Großbritannien, den Niederlanden, Belgien und Deutschland vertretene Bewegung von pädagogisch, soziologisch, politisch und auch moralphilosophisch interessierten Akteur:innen, die sich insbesondere für ein säkularisiertes Verständnis von Moralität einsetzten (Engelmann 2022). Sie firmierte unter je eigenen Bezeichnungen, z. B. in den USA als *Ethical Society*, die wiederum in verschiedene Ortsgruppen aufgeteilt war. Begründet ist das Ziel der Bewegung in einem Verständnis von Sozialethik, das im Anschluss an den deutsch-amerikanischen Initiator der Bewegung Felix Adler die moralische Umgestaltung der Gesellschaft zum Ziel hat. Gemeint ist hiermit eine

vollumfängliche Umgestaltung der als unmoralisch markierten Gesellschaft hin zu einer moralischen Gesellschaft. Die Sozialethik ist hier gerade nicht nur Reflexionsinstanz, sondern im Sinne einer Angewandten Ethik auch damit betraut, Impulse zur praktischen Veränderung zu geben und nicht zuletzt durchzusetzen. Die Ethische Bewegung strebte nicht mehr und nicht weniger als die moralische Erneuerung der Gesellschaft, an: „[G]anz allgemein strebte man gemäß der grundsätzlich als möglich erachteten wissenschaftlichen Erkenntnis des sittlich Guten nach der Ethisierung des Lebens insgesamt“ (Lanser 2020a, S. 515). Die Bewegung präsentierte ihre Ideen als fortschrittliche Projekte der Sozialreform. Dabei verbanden sie sozialevolutionäre Vorstellungen mit einem generellen Fortschrittsoptimismus, der in einem Vernunftglauben gegründet war, der klassische aufklärerische Positionen aktualisierten wollte.

In den USA wurde die Idee der gesellschaftlichen Veränderung und Verbesserung durch Ethisierung u. a. von den Ideen ihres deutsch-amerikanischen Gründers Felix Adler vorangetrieben, auf dessen Werk gleich noch genauer einzugehen ist. Die wichtigsten Publikationsorgane der Ethischen Gesellschaft in den USA – die beide bisher noch keine erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren haben – waren *The Ethical Record* und die Zeitschrift *International Journal of Ethics*. Adlers Schriften zur Sozialreform und auch zum Moralunterricht blieben nicht lange ohne Resonanz. In Deutschland gründete sich 1892 als Reaktion auf die Impulse aus Übersee ein deutscher Ableger der internationalen Bewegung, die Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur. Den Gründungsmitgliedern der Ethischen Gesellschaft gehörten unter anderem Wilhelm Foerster (1831–1921), aber auch Georg von Gizycki (1851–1895) an. Georg von Gizycki war wiederum auch Herausgeber des zentralen Organs der Bewegung in Deutschland, der Zeitschrift *Ethische Kultur*. Diese Wochenschrift für sozial-ethische Reformen verantwortete er bis zu seinem Tod (Visser 1998). Die Zeitschrift, in der sich die zentralen pädagogischen Diskussionen innerhalb der Ethischen Bewegung abspielten, wurde unter anderem vom Sohn von Wilhelm Foerster, Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966), aber auch vom damals in Prag lebenden Friedrich Jodl (1849–1914) mit Reflexionen und Artikeln bespielt (Lanser 2020b). Friedrich Jodl war im Rahmen der Veranstaltungen der Ethischen Bewegung darüber hinaus als Redner sehr gefragt, denn er konnte theoretische und komplexe Diskussion anschlussfähig darstellen und zur Verbreitung der Ideen der Bewegung beitragen. Zugleich wirkte er in kritischer Absicht und im Einklang mit u. a. Felix Adler auf einen säkularen Moralunterricht hin, mit dem Ziel, „den wahren Katechismus bürgerlicher Moral für das deutsche Volk zu schreiben“ (Jodl 1892, S. 36), und um damit alle zu erreichen, denen die kirchliche Moral etwa zu weit von Alltag entfernt oder zu dogmatisch war.

Im Umfeld der Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur wirkten Personen wie Georg Simmel, Ferdinand Tönnies, Paul Natorp, Robert Michels oder auch Bertha von Suttner (Groschopp 2014), die wiederum zahlreiche Beziehungen zu

den aktuellen Diskussionen der Zeit hatten. Georg Simmel ist als einer der Gründerväter der Soziologie bekannt, wenngleich seine pädagogischen Arbeiten eher wenig rezipiert sind. Obwohl z. B. das zentrale Publikationsorgan *Ethische Kultur* bis 1936 Bestand hatte und zahlreiche Verbindungen zu zentralen Personen des öffentlichen Lebens und der pädagogischen Diskussion offensichtlich sind, sind eingehendere Auseinandersetzungen mit ihren pädagogischen Ideen zu einem säkularen Humanismus bis auf die bereits genannten Ausnahmen bis heute größtenteils ausgeblieben. Aber gerade die pädagogische Dimension der Ethischen Bewegung ist von Interesse, denn ohne die als für die Gesellschaftsreform notwendigerweise zu verändernde pädagogische Praxis in Bildungseinrichtungen konnte das Reformprogramm nicht umgesetzt bzw. gar nicht erst gedacht werden. Fest steht, dass die Ethische Bewegung vornehmlich moralpädagogische Ziele verfolgte, d. h. die Verbesserung der Sitten anstrebte. Wie sollten aber welche Ziele durch die Moralpädagogik der Ethischen Bewegung befördert werden? Um diese Frage zu beantworten, braucht es zunächst einen Blick in Felix Adlers für die gesamte Bewegung grundlegende Schrift *The Moral Instruction of Children*.

3 Adler und der Moralunterricht

Die Schrift *The Moral Instruction of Children* von Felix Adler ist – so der Autor in seinem Vorwort – im Rahmen einer Vorlesungsreihe an der School for Applied Ethics in Plymouth, Massachusetts im Jahr 1891 entstanden. Im Mittelpunkt steht ein „logical scheme which underlies the plan of instruction.“ (Adler 1892, S. xi). Der Text wurde später von einem nicht namentlich benannten Mitglied der Gesellschaft für Ethische Kultur und Georg von Gizycki ins Deutsche übersetzt, der als Herausgeber der Zeitschrift *Ethische Kultur* wirkte. Der Text kann sowohl wegen der personellen Verbindung als auch wegen der normativen Stoßrichtung als zentraler Bezugspunkt der Ethischen Bewegung in Deutschland verstanden werden. Zugleich ist er eine Scharnierstelle zwischen dem amerikanischen und dem deutschen Zweig der Ethischen Bewegung: Durch die Übersetzung wird ein Rezeptionzusammenhang geschaffen, der beide im Rahmen von Nationalstaaten agierenden Akteure miteinander verbindet. Was aber ist das Anliegen dieser Schrift?

Adlers erklärtes Ziel ist es, eine strikt systematische Unterweisung zu skizzieren, welche Kinder und Jugendliche in die Moral einführt. Das Besondere an dieser Unterweisung ist, dass sie nicht auf religiösen Begründungsfiguren aufbauen soll. Adlers Anliegen ist vielmehr ein säkularer Moralunterricht. Hierzu muss zunächst ein systematischer Grundstein gelegt werden, der sich bei Adler in der Annahme einer allgemeinen menschlichen Moral findet. Er skizziert in Folge „subject-matter of moral instruction for children from six to fourteen or fifteen years of age“ (Adler 1892, S. 3) und stellt heraus, dass es sich um eine inkorrekte

Annahme handelt, wenn davon ausgegangen wird, dass jeder Moralunterricht auf religiösen Prämissen aufbauen müsste: „To those who think in this way the very phrase, unsectarian moral teaching, is suspicious, as savoring of infidelity“ (ebd.). Für Adler ist Moral nicht von Religion abhängig. Ganz im Gegenteil postuliert er, seine Form des Moralunterrichts „rests purely [on, S.E.] educational grounds, with which the educational bias of the teacher has nothing to do about“ (ebd.). Damit ist der Moralunterricht in der von Adler angebotenen Form weder religiös noch anti-religiös. Stattdessen ist er nur erzieherisch, wobei das nach Adlers Auffassung insbesondere der Vorstellung einer zweckmäßigen Erziehung zu den von ihm vertretenen allgemeinen menschlichen Verhaltensregeln entspricht, die gleich noch Thema sein werden.

Die Problematik eines konfessionellen Religionsunterrichts trete bereits dort in Erscheinung, wo ein staatliches Bildungssystem über Steuergelder finanziert und dann, trotz des Rechtes auf freie Religionswahl, eine von einer bestimmten Religion gefärbte Bildung vermittelt würde: „Clearly it would be an act of gross injustice to force a citizen belonging to one denomination to pay for instilling the doctrines of some other into the minds of the young – in other words, to compel him to support and assist in spreading religious ideas in which he does not believe.“ (Adler 1892, S. 3) Adler schreibt hier explizit über die USA des ausgehenden 19. Jahrhunderts und weist darauf hin, dass die USA keine Staatsreligion haben. Jede Privilegierung einer einzelnen Religion würde gegen das Gebot der Gleichheit verstoßen und auch die Vielfalt der in Gesellschaft vorhandenen Positionen zu Moral verkennen. Adler diskutiert verschiedene Modelle, um einen Umgang mit der Vielfalt der moralischen Überzeugungen zu finden, die von ihm jedoch alle verworfen werden: Es sei nicht möglich, alle Parteien an einen Tisch zu holen – irgendjemanden würde man immer vergessen oder nicht berücksichtigen und so durch einen Mehrheitsbeschluss ein Vorgehen diktieren. Auch die Idee eines konfessionell getrennten Religionsunterrichts überzeugt Adler nicht, denn dieser würde der Vorstellung eines gemeinsamen Staates widersprechen. Denn wenn einerseits darauf bestanden wird, dass Religionsunterricht in der Schule stattfindet, kann nicht andererseits in anderen Fächern auf vermeintliche Objektivität und Wissenschaftlichkeit gesetzt werden, da dies laut Adler der Idee von Schule als staatlicher und damit neutraler Institution entgegenlaufen würde. Eine öffentliche Schule – so Adler – dürfe keinerlei Spaltung zulassen. Ein republikanischer Geist, der die Nation unterstützt, würde nur in einer Schule befördert, in der Kinder aller Konfessionen und auch sozialer Schichten miteinander interagieren:

In a republic only the spirit of unity among the people themselves can keep them a people. And this spirit is fostered in schools, where children of all classes and sects are brought into daily, friendly contact, and where together they are indoctrinated into the history, tradition, and aspirations of the nation to which they belong (Adler 1892, S. 11–12).

Die öffentliche Schule soll dementsprechend ein Ort sein, an dem alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam die Werte der Nation erlernen, bzw. in ihnen unterrichtet werden. Dies alles habe zum Wohle der Nation zu geschehen. Religion hat hier keinen Ort, und sie muss in der öffentlichen Schule auch keinen Ort haben, denn Moralunterricht ist, wie Adler zu erläutern beabsichtigt, auch ohne Religion möglich.

Doch auch philosophische Begründungen von Werten und moralischem Handeln sind laut Adler im pädagogischen Bereich fehl am Platz – stattdessen braucht es, dem Titel des Bandes entsprechend, einen klar geregelten Moralunterricht. Das Ziel des Moralunterrichts ist nicht etwa, eigenständige Vorstellungen von gut und böse zu entwickeln oder in höherem Alter philosophische Systeme zu diskutieren. Stattdessen soll in der Moral unterwiesen werden, ohne solche Diskussionen zu führen: „The conscience can be enlightened, strengthened, guided and all this can be done without raising the question why it is wrong to do what is forbidden“ (Adler 1892, S. 15). Die Lehrpersonen sind dementsprechend auch von der Aufgabe entbunden, zwischen verschiedenen theologischen oder auch philosophischen Positionen zu vermitteln. Selbst wenn die Lehrperson sich zu einer Position hingezogen fühlt, muss nicht erklärend begründet werden, weshalb Kinder und Jugendliche dieser oder jener Position folgen müssen (Adler 1892, S. 15). Die zugrundeliegende Annahme ist, dass es allgemeine moralische Wahrheiten gibt, die von allen Menschen akzeptiert werden können. Die Vermittlung dieser Grundlage ist es, die als Aufgabe von öffentlichen Schulen verstanden werden muss.

Adlers Moralunterricht fußt also auf der Vorstellung einer nicht weiter rechtfertigungsbedürftigen allgemeinen menschlichen Moral. Diese allgemeine menschliche Moral ist für ihn die Bedingung der Möglichkeit, um eine Schule für *alle* Kinder und Jugendlichen zu schaffen, in der *alle* Moral erlernen. Wie aber soll dieser Moralunterricht aussehen?

Zunächst muss differenziert werden, denn keineswegs soll eine strikte und starre Pflichterfüllung Ergebnis des Moralunterrichts sein. Um Moral zu lernen, braucht es keine mechanische Moralisierung, sondern den angekündigten

systematic way, the moral lessons being graded to suit the varying ages and capacities of the pupils, and the illustrative material being sorted and arranged in like manner. Conceive the modern educational methods to have been applied to that stock of moral truths which all good men accept, and you will have the material for the moral lessons, which are needed in a public school (Adler 1892, S. 15–16).

Pädagogisch wird der Moralunterricht im Sinne Adlers dadurch, dass Beispiele in einer für Kinder und Jugendliche altersgemäßen, anschaulichen Form dargebracht werden. Die Voraussetzung für die Akzeptanz dieser Beispiele und die daraus in Adlers Vorstellung idealtypisch hervorgehenden Lernprozesse ist eine im Menschen allgemein angelegte Instanz, die Adler im „self-respect“ (Adler 1892,

S. 25) ausmacht. Diese Instanz „implies the idea of moral personality [...]; the pupil will somehow understand, for his conscience will respond“ (Adler 1892, S. 26). Das Gewissen reagiert laut Adler in strittigen Situationen. Aufgabe des Moralunterrichts ist es nun, um im Bild Adlers zu bleiben, ein Echo im Gewissen zu erzeugen. Adler trennt den Bildungsgang des Moralunterrichts in zwei verschiedene Kurse. Der erste Kurs, der „Primary Course“, nutzt Märchen, Fabeln, die Ilias und die Odyssee. Zudem werden auch ausgewählte Geschichten aus der Bibel genutzt. Dabei wird die Bibel aber gerade nicht als Buch Gottes eingeführt, sondern in ihrer Funktion mit der klassischen Literatur der griechisch-römischen Antike gleichgesetzt. Im Vergleich der Geschichten kommt Adler zu dem Ergebnis, dass auch die Bibel didaktisch wertvolle Geschichten enthält, in denen universelle Darstellungen von Menschen auftauchen, die wiederum spezifische moralische Probleme behandeln. Gerade dort finden sich die „filial and fraternal duties to an extent hardly qualed elsewhere“ (Adler 1892, S. 109).

Deshalb braucht es die Bibel im Moralunterricht: Hier finden sich die notwendigen Beispiele, um das Handeln von Menschen untereinander in seinen Konsequenzen aufzuzeigen. Der „Primary Course“ von Adler zielt darauf ab, in möglichst anschaulichen Bildern das Echo des Gewissens anzuregen. Über die Auseinandersetzung mit Beispielen – aus Literatur und Kunst – soll ein Prozess in Gang gesetzt werden, der zur Moralisierung beiträgt. Mit diesem konsequenten Primat der Darstellung wird auch im „Grammar Course“ nicht gebrochen, der auf den „Primary Course“ folgt. Dieser „is intended for children between twelve and fifteen years“ (Adler 1892, S. 160) und zielt darauf ab, die im Primary Course geschulte moralische Unterscheidungsfähigkeit auf eine konzeptuelle Ebene zu heben. Statt der ersten Prinzipien möchte Adler im Moralunterricht allgemeine Verhaltensregeln und die Einsicht in ihre Relevanz vermitteln: „We are not concerned with first principles. We exclude the discussion of them, be they philosophical or theological, from the school“ (Adler 1892, S. 170). Der „Grammar Course“ zielt darauf ab, Regeln zu formulieren, an konkreten Situationen zu erproben und dann letztlich darauf hinzuweisen, welche Aspekte der Regeln allgemeine Gültigkeit beanspruchen können und an welchen empirischen Situationen sie ihre Geltung bewähren müssen. Die von Adler formulierten Verhaltensregeln bzw. Pflichten gegenüber anderen Menschen lesen sich dann – trotz der alternativen Herleitung – wie Regeln, die sich auch aus philosophischen Systemen oder aus der christlichen Moral herleiten können: Das Tötungsverbot, die persönliche Freiheit anderer Menschen, der Schutz des Eigentums anderer Menschen, das Recht auf freie Meinungsäußerung, die Wahrung des Ansehens anderer Menschen und der Anspruch, die Wahrheit zu sprechen, finden sich auch an anderen Stellen. Die Auseinandersetzung mit diesen Regeln, die an Fällen diskutiert und auf ihre Reichweite hin geprüft werden sollen, fördert laut Adler aber auch ein über die jeweils einzelnen Regeln hinausgehendes allgemeines Verständnis von Gerechtigkeit, das ohne eine philosophische oder theologische Letztbegründung auszukommen scheint.

4 Jodls (sozial-)pädagogisches Bildungsprogramm für alle

Die von Felix Adler vorgebrachten moralpädagogischen Überlegungen beeinflussen auch das von Friedrich Jodl entfaltete Bildungsverständnis, das der Kultursociologe in zahlreichen Publikationen immer wieder vorbringt. Jodl schließt dabei in kritischer Absicht an die bei Adler noch wenig begründete Vorstellung der Bildung einer allgemeinen menschlichen Moral an. Dies tut er in Auseinandersetzung mit dem in der deutschen Diskussion zentralen Begriff der Bildung. Er weist mit Emphase darauf hin, dass es selbstverständlich Argumente – beispielsweise aus Psychologie und Geschichte – dafür gibt, dass Moral an verschiedenen Orten unterschiedliche Form annimmt, was aber kein Grund dafür sei, in der Verschiedenheit keine Gemeinsamkeit mehr zu vermuten:

Aber selbst diese welthistorische Betrachtung der Sittlichkeit als eines Entwicklungsproductes der Cultur zeigt in aller Mannichfaltigkeit auch die Einheit, den gleichmäßigen Typus der menschlichen Natur, welche unter allen Himmelsstrichen und zu allen Zeiten gewisse äußere und innere Nöthe gleichmäßig empfindet und ihnen durch gleiche Anforderungen an die Kraft des menschlichen Willens, das heißt, durch gleiche sittliche Normen, zu begegnen sucht. (Jodl 1892, S. 9)

Statt Differenz sieht Jodl in der Geschichte der Kulturentwicklung Einheit, die er auch für seine bis heute einzigartige Geschichte der Moralpädagogik festhält (Jodl 1913). Jodls Verständnis von Bildung richtet sich daher seinem eigenen Anspruch nach genau wie Adlers Überlegungen zum Moralunterricht an universalen und nicht an partikularen Vorstellungen aus, was er in einer komprimierten Form anlässlich der Eröffnung des ersten Volksbildungshauses des Wiener Volksbildungsvereins im Jahr 1909 genauer ausformulierte.

Jodl stellt eine für die Pädagogik seiner und auch der heutigen Zeit zentrale Frage: Was heißt Bildung? Bildung ist Jodl folgend der „Zentralbegriff, auf welchem unsere ganze Tätigkeit aufgebaut ist“ (Jodl 1909, S. 4). Daher sei dieser Begriff „ins hellste Licht der verständigen Besinnung zu rücken“ (ebd.). Eine Selbstaufklärung über das Begriffsverständnis wird von Jodl als notwendig markiert, wobei sein Bildungsverständnis ein formales ist, d. h. von konkreten Wissensbeständen abstrahiert.

Ziel aller pädagogischen Bemühungen ist es für Jodl, Kinder und Jugendliche bei der Aneignung der „Gattungsvernunft“ (ebd.) zu unterstützen. Gattungsvernunft benennt das unerschöpfliche Potenzial der menschlichen Kultur und damit sowohl Wissensbestände als auch Verhaltensweisen, die der Mensch durch die Auseinandersetzung mit ebendieser Kultur – sowohl in der Schule als auch in anderen Institutionen – erwirbt.

Auf einer Linie mit klassisch gewordenen Positionen der Pädagogik wie der aus Immanuel Kants *Vorlesung über Pädagogik* hält auch Jodl fest, dass der

Mensch zunächst Tier ist, schließlich aber durch den bildenden Einfluss von Pädagog:innen zum menschlichen Wesen wird: „[D]er Mensch wird Mensch nur durch Bildung; der Mensch ohne Bildung bleibt Tier.“ (ebd., S. 6)

Als konkreter Schritt im Prozess der Menschwerdung meint Bildung dann

die Fähigkeit, hinauszublicken über den engen Kreis persönlichen Daseins, unmittelbarer Erfahrung, beruflicher und ernährender Tätigkeit, auf den allgemeinen Zusammenhang menschlichen Tuns und Wissens, auf den großen Bau der menschlichen Gedankenwelt, auf die Schöpfungen der Kunst, auf die hehren Gestalten und Ideale des Glaubens. (Jodl 1909, S. 11)

Bildung ist so verstanden für Jodl „eine Tätigkeit des Formens und des Gestaltens, welche irgend einen gegebenen Stoff, ein Material, voraussetzt, an dem und mit dem sich diese Tätigkeit vollzieht“ (ebd., S. 5). Die Menschheit als angenommene Gesamtheit, all ihr Wissen und ihre kulturellen Praktiken sollen im Sinne Jodls der Maßstab und zugleich der Fundus der individuellen Bildung sein, was Bildung wiederum als „ungeheure, fast unerfüllbare“ (ebd., S. 11) Aufgabe markiert, die mit zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung, aber auch mit zunehmendem Wissen über die Welt, immer komplexer wird. Wenn diese Aufgabe aber so komplex und kaum zu bewältigen ist, dann muss sie im Sinne ihrer Popularisierung reformuliert werden. Bildung als Aufgabe fasst Jodl daher in alltagstauglicher und allgemein-regelhafter Form. Bildung bedeutet dann

die Augen und den Kopf offen behalten für das Allgemein-Menschliche neben dem Individuellen; für weitere Kulturkreise neben und außer dem eigenen; für die Vergangenheit neben der Gegenwart; für fremde Völker und ihre Gesittung außer der nationalen und für den Zusammenhang des eigenen Tuns und Treibens mit der allgemeinen Kulturarbeit (ebd., S. 13).

Damit wird Bildung in der Vorstellung von Jodl in der Auseinandersetzung mit der Welt zum Erkenntnisinstrument der Regeln des menschlichen Miteinanders. Diese Auseinandersetzung mit den oben genannten mannigfaltigen Möglichkeiten des Mensch-Seins

zeigt uns auf Schritt und Tritt unsere Abhängigkeit von der Gesamtarbeit der Menschheit; zeigt uns, wie wenig der Einzelne – auch der begabte Einzelne – bedeutet; wie viel von seinem Besten er der Vorwelt und der Umwelt verdankt; wie verschwindend gering die Zahl der Menschen ist, die man aus der Geschichte nicht streichen könnte, ohne daß die ganze geistige Entwicklung eine andere Bahn eingeschlagen hätte (ebd., S. 15).

In der Betrachtung der Verschiedenheit soll durch Bildung das Gemeinsame erkannt werden – und wenn das Gemeinsame erkannt wird, verändert sich der

Mensch. Die Bildung öffnet „unsere Augen auch für das Fremdartige und lässt uns unter den hundert- und tausendfachen Masken und Verkleidungen der Kultur das eine Menschenantlitz schauen“ (Jodl 1909, S. 16).

Auch wenn Jodl hier nicht explizit über Moralunterricht schreibt, so schließt er sich doch der Argumentation von Adler an und schreibt indirekt über das Programm der Ethisierung von Gesellschaft. Seine Vorstellung von allgemeiner Bildung korrespondiert mit Adlers Idee eines allgemeinen Moralunterrichts; sie wechselt aber die Ebene vom Unterricht zum gesellschaftlichen Großprojekt und bringt den Bildungsbegriff gegen den Begriff der Erziehung in Stellung. Wo Jodl die Schau des Allgemeinen in der Verschiedenheit der Menschen selbst als Bildung begreifen will, nutzt Adler die in der Verschiedenheit angenommene Allgemeinheit, um auf geteilte Erfahrungen hinzuweisen und geteilte moralische Regeln auszuweisen. Das Bildungsverständnis von Friedrich Jodl erhebt den Anspruch, für alle Menschen gültig zu sein. Und damit ist es losgelöst von ver einzelnden Tendenzen, die auch Adler kritisiert. Jodl und Adler brauchen weder Religion noch ausgeführte philosophische Systeme, um für geregeltes Zusammenleben der Menschen einzutreten – ob die Annahmen aber tragfähig sind oder ob sich nicht doch zahlreiche gesellschafts- und sozialtheoretische sowie philosophische und theologische Überschüsse bei Adler und Jodl finden, muss hier offenbleiben. Es ist aber durchaus erwartbar.

5 Wer bestimmt, was gut ist? Zur offenen Determiniertheit von Schule

Die Auseinandersetzung mit zwei zentralen Positionen aus der Ethischen Bewegung hat verdeutlicht, dass der Kampf um Unterrichtsinhalte und die Ausrichtung von Schule keiner ist, der erst im 21. Jahrhundert begonnen hat. Die Frage danach, wer bestimmt, was in Schule zu unterrichten ist bzw. was in Schule keinen Platz hat, ist ein Thema, das sich durch die Geschichte der Pädagogik hinweg in verschiedensten Formen ausmachen lässt. Dabei ist die Frage nach Unterrichtsinhalten untrennbar mit der Frage nach dem Verständnis und auch nach der Funktion von Bildung verbunden.

Ein Blick in die Geschichte der pädagogisch informierten und zugleich politisch akzentuierten Diskussion in der Ethischen Bewegung zeigt deutlich an, dass es gar nicht so klar ist, was denn nun die „richtige“ oder die „gute“ oder auch die „schlechte“ Art des Umgangs mit Fragen der Moralität ist. Die Frage danach, warum es „gut“ sein soll, moralisch zu sein, wird in der Ethischen Bewegung verhandelt und damit beantwortet, dass moralisches Handeln Gesellschaft letztlich verbessern würde. Allein die explizite Verhandlung der Frage und die klare Antwort sind mehr, als aktuelle Diskussionen um z. B. Demokratiebildung überhaupt zulassen. In den Schriften der Vertreter der Ethischen Bewegung wird

deutlich, dass dem Anspruch, Moralbildung im konfessionellen Religionsunterricht zu verorten, schon immer Stimmen entgegenschallten, die im Sinne einer allgemein(eren) Moral gegen die Vorherrschaft der Religion andiskutieren. Dies weist darauf hin, dass diese Diskussion eng mit der Aufgabenbestimmung von Schule als gesellschaftlicher Institution verbunden ist und nicht einfach von ihr gelöst werden kann: Die Diskussion um Schule – um Unterrichtsfächer, Umgang mit Schüler:innen, Ziele von Schule oder auch Leistungsbewertung – ist eine, die auch im moralischen Register geführt wurde und wird.

In Deutschland sollten diese Stimmen – nach Jodl – beispielsweise aufgrund der oben nur kurz angeschnittenen Interventionen von Rudolf Penzig im Jahr 1920 dazu führen, dass in Berlin das Unterrichtsfach Lebenskunde eingeführt wurde. Das humanistisch geprägte Unterrichtsfach zeichnete sich in der bei Penzig sichtbaren Anlage dadurch aus, dass Moralität und Orientierung im Leben in Auseinandersetzung mit anderen Positionen zu gewinnen sei. Naturwissenschaften, Psychologie, Politikwissenschaft und auch die Geschichtswissenschaft wurden die wissenschaftlichen Referenzpunkte der Lebenskunde, die dann 1933 von den Nationalsozialisten begrifflich als rassistische Biologie neu besetzt wurde.

Was bei all diesen Diskussionen aber deutlich wird, ist, dass sich eine abschließende Antwort auf die Frage danach, was denn nun ein unabdingbarer Bestandteil von Schule und Unterricht sein soll, im pädagogischen Register nicht findet. Die letzte Entscheidung über Form und Inhalt von Schule ist noch nicht getroffen. Viel eher offenbart sich die Frage danach, was in Schule und Unterricht in welcher Form einen Platz haben soll, als Kern der Diskussion um Schulreform(en), die immer auch eine ethische Diskussion ist, die dieses Register aber im 21. Jahrhundert aber immer seltener bemüht. Dabei wiederholen sich die Diskussionen; Positionen werden aktualisiert und neu relationiert. Abschließend beendet werden die Diskussionen aber nicht. Gerade deshalb ist es sinnvoll, die systematischen Fragen nach der Begründung von Unterrichtsinhalten und damit auch der Ausrichtung von Schule immer wieder aufs Neue zu stellen und die Antworten auf die Fragen zu historisieren. Bevor über vermeintlich neuartige Ideen diskutiert wird, gilt es zu verstehen, wieso diese oder jene Fragen in dieser oder jener Situation so und nicht anders gestellt und beantwortet wurden. Dafür braucht es einerseits ein scharfes systematisches Instrumentarium, das einen auch gesellschaftstheoretisch informierten Blick zuallererst ermöglicht. Andererseits braucht es skrupulöse Kenntnis historischer Positionen und Diskussionen in ihrem Zusammenhang, um Erklärungsmuster in ihrer Reichweite zu verstehen. Denn schon die Auseinandersetzung mit der in der Forschung marginalisierten Ethischen Bewegung in Deutschland zeigt an, dass die bildungsgeschichtliche Diskussion weniger Interesse an einer vertieften Auseinandersetzung mit ethischem Denken in schulischen Kontexten hat, was auch für den gesamten Diskursraum der Erziehungswissenschaft in Deutschland gilt. Statt in Versuchen einer elaborierten pädagogischen Ethik erschöpft sich das disziplinäre Gespräch

zusehends in einer technizistischen Verengung auf „machbare“ Reformversuche. Notwendigerweise sind große gesellschaftliche Reformversuche aber immer auch mit ethischen Fragen verbunden, wie die Auseinandersetzung mit wenigen zentralen Schriften aus der Ethischen Bewegung gezeigt hat. Diese Fragen wieder in den Blick zu nehmen kann Anliegen einer historisch und systematisch informierten Erziehungswissenschaft sein – ob dadurch aber abschließende Antworten gefunden werden können, bleibt fraglich.

Literatur

- Adler, Felix (1892): *The Moral Instruction of Children*. New York: D. Appleton and Company.
- Engelmann, Sebastian (2019): Brennpunkt Bildungsreform – Die Perspektive einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Bos, Wilfried/Berkemeyer, Nils/Hermstein, Björn (Hrsg.): *Schulreform gestern, heute, morgen. Zugänge, Gegenstände und Trends*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 607–617.
- Engelmann, Sebastian (2022): Das gangbare Kleingeld moralpädagogischer Unterweisung – Pädagogische Wege zur Toleranz in den Schriften der Ethischen Bewegung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 98 (1), S. 58–72.
- Groschopp, Horst (2014): Die drei berühmten Foerstes und die ethische Kultur. Humanismus in Berlin um 1900. In: ders. (Hrsg.): *Humanismus und Humanisierung*. Aschaffenburg: Alibri, S. 157–173.
- Günther, Anna (2024): Hat der Religionsunterricht noch Zukunft in Bayern? www.sueddeutsche.de/bayern/religionsunterricht-grundschulreform-pisa-studie-bayern-kirche-glaube-1.6541573?reduced=true (Abfrage: 01.10.2024).
- Habermas, Jürgen (1988): *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jerabek, Petr (2024): Söder spricht Machtwort: „Bei Religion wird nicht gekürzt“. www.br.de/nachrichten/bayern/soeder-machtwort-zu-grundschulen-bei-religion-wird-nicht-gekuerzt,U2lAzgr (Abfrage: 24.09.2024).
- Jodl, Friedrich (1892): *Moral, Religion und Schule. Zeitgemäße Betrachtungen zum Preußischen Schulgesetz*. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.
- Jodl, Friedrich (1908): *Wesen und Ziele der ethischen Bewegung in Deutschland*. Frankfurt am Main: Neuer Frankfurter Verlag.
- Jodl, Friedrich (1909): *Was heisst Bildung?* Wien: Hugo Heller.
- Jodl, Friedrich (1913): *Ethik und Moralpädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart und Berlin: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.
- Käbisch, David/Koerrenz, Ralf/Kuhmlehn, Martina/Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik (2020): Gerade jetzt! – 10 Thesen, warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 72, H. 4, S. 395–399.
- Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hrsg.) (1998): *Handbuch der Deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Koerrenz, Ralf (2024): *Schule und Religion. Perspektiven der kritisch-operativen Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lanser, Edith (2020a): Die „Ethische Gesellschaft“ als Gelehrten-Netzwerk in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. In: Acham, Karl (Hrsg.): *Die Soziologie und ihre Nachbardisziplinen im Habsburgerreich: ein Compendium internationaler Forschungen zu den Kulturwissenschaften in Zentraleuropa*. Wien, Köln und Weimar: Böhlau Verlag, S. 514–519.
- Lanser, Edith (2020b): Friedrich Jodl zur Methode der Kulturgeschichtsschreibung. In: Acham, Karl (Hrsg.): *Die Soziologie und ihre Nachbardisziplinen im Habsburgerreich: ein Compendium internationaler Forschungen zu den Kulturwissenschaften in Zentraleuropa*. Wien, Köln und Weimar: Böhlau Verlag, S. 679–684.

- Uhlig, Christia (2006): Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften „Die Neue Zeit“ 8 (1883–1918) und „Sozialistische Monatshefte“ (1895/97–1918). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Visser, Alderik (1998): Die Evolution der Gesinnung. Ethische Gesellschaften in Europa und den USA zwischen Wissenschaft und Religion. Beitrag zur Geschichte der internationalen Reformpädagogik. In: Rücker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Berlin: Peter Lang, S. 323–348.

Ethisches Denken *im* schulischen Handeln

Übergang vom Lehrer- zum Schulleiterdasein

Chancen und Risiken im Umgang mit dem Amtsantrittsschock

Peter Danz

Die folgenden Überlegungen beruhen auf den Erfahrungen, die der Verfasser in den Jahren seiner Tätigkeit als Schulleiter gemacht hat. Da sie ihrerseits eine Komplexitätsreduktion im Bereich der Interpretation menschlichen Verhaltens darstellen, können und sollen sie keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, doch haben sie dem Verfasser geholfen, seine Rolle besser zu verstehen. Zudem deuteten zahlreiche Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen auf einen repräsentativen Charakter der Empfindungen hin, von denen hier die Rede sein soll.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen sind Schulleiter ehemalige Lehrer. Formaljuristisch gelten sie auch noch als solche, d.h. sie wechseln innerhalb der Schule ihre Funktion, aber nicht den Beruf. Dass die Tätigkeit als Schulleiter jedoch nicht eine bloße Erweiterung der Arbeit darstellt, die man als Lehrer verrichtet hat, sondern etwas genuin Anderes, erzeugt regelmäßig einen hier so genannten Amtsantrittsschock, der im Folgenden näher untersucht werden soll, vor allem hinsichtlich seiner Implikationen auf den Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, zu deren Kreis der Schulleiter nicht länger gehört.

In der Regel arbeiten Schulleiter, ehe sie ihr Amt übernehmen, eine beträchtliche Zeit als Lehrer. In dieser ersten Phase ihrer Berufstätigkeit stehen sie in der Interaktion mit ihrem Schulleiter und machen sich – auch gemeinsam mit anderen Lehrern – bestimmte Ansichten hinsichtlich seiner Person und seiner Handlungsweisen zu eigen: diktatorisch, streng, milde, verständnisvoll, kompetent, inkompetent etc. Allen Sichtweisen ist eine grundsätzliche formale Akzeptanz der Vorgesetztenposition gemeinsam: Egal, ob er als tauglich oder als untauglich hinsichtlich seiner Leitungstätigkeit angesehen wird, bleibt der Schulleiter – sieht man von den insgesamt seltenen Fällen ab, in denen ernsthaft mit dienstrechtlichen Mitteln oder durch Mobbing auf eine Entfernung aus dem Amt hingearbeitet wird – der Schulleiter. Auf diesen Punkt werde ich später zurückkommen.

Wird nun ein Lehrer zum Schulleiter befördert, betrachtet er sich zunächst selbst mit dem unter Lehrern üblichen Wahrnehmungsapparat, den er sich in seiner Zeit als Lehrer angeeignet hat. Ein anderer steht ihm nicht zur Verfügung. Er ist also Schulleiter, sieht sich aber mit den Augen eines Lehrers: Bin ich diktatorisch, streng, milde, verständnisvoll, kompetent, inkompetent etc.? Das Einnehmen (oder vielmehr Beibehalten) der Lehrerperspektive bewirkt auch gerade bei neuen Schulleitern eine besonders intensive Verbundenheit mit dem

Kollegium, dessen Reaktionen auf das eigene Leitungsverhalten man in dieser Phase als maßgeblich betrachtet und die einem deshalb besonders wichtig sind. Als ich mich in dieser Situation befand, hielt ich mich nach Gesamtkonferenzen noch unauffällig im Lehrerzimmer auf und wartete auf ein Lob. In Gesprächen gab ich meinem Gegenüber Gelegenheiten, sich positiv über meine Amtsführung zu äußern (Aussagen wie ...*ich weiß, dass mein Vorgänger Beachtliches geleistet hat; ich glaube nicht, dass ich den daraus resultierenden Ansprüchen des Kollegiums gerecht werden kann...* forcieren geradezu Widerspruch und damit ein positives Feedback).

Nach kurzer Zeit bemerkte ich jedoch, dass meine Lehrersicht auf die neue Tätigkeit als Schulleiter keine Hilfe darstellte, sondern mir unter Umständen sogar schadete. Die Kriterien, die Lehrern sinnvoll erscheinen, um den Schulleiter zu bewerten, waren plötzlich andere als die, die ich nun selbst verwendete, um mein Wirken vor mir selbst zu rechtfertigen. Beispielsweise gilt *Lehrern* Transparenz im Leitungshandeln allgemein als hohes Gut. Es wird erwartet, dass Entscheidungen auf nachvollziehbare Weise begründet werden, vor allem hinsichtlich dienstlicher Beurteilungen, der Verteilung der Arbeit, dem Gewähren von Karrierechancen und anderer Dinge von Relevanz. Unter *Schulleitern* hingegen wird eine kommunikative Offenheit, die in diese Richtung geht, bisweilen als Leitungsschwäche angesehen: Je mehr man begründe, desto mehr Angriffsfläche biete man. Die Begründungen bedürften weiterer Begründungen, so dass man sich binnen kurzer Zeit in eine dauerhafte und nur schwer wieder zu verlassende Rechtfertigungsposition begeben. Wer aber anfangs, sich zu rechtfertigen, räume Defizite ein. Man halte sich eher an den Leitspruch *never explain, never complain*.

Mit anderen Worten: Ein in den Augen der Lehrer guter Schulleiter kommt in seiner Selbstwahrnehmung eventuell zu einem anderen, negativen Ergebnis. Auch eine umgekehrte Möglichkeit ist denkbar: Ein Schulleiter, der mit seiner eigenen Arbeit zufrieden ist, gilt nicht unbedingt auch den Lehrern als guter Schulleiter.

Die mit der Amtsübernahme einsetzende Modifikation in der Wahrnehmung des Schulleiters gilt nicht nur bezüglich der *eigenen* Tätigkeit, sondern auch und vielleicht noch mehr hinsichtlich der Arbeit und des Verhaltens der *Lehrer*. Solange man die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen aus der Lehrerperspektive beurteilte, war man zu größerem Verständnis bereit, das sogar bis zum Tolerieren oder Verdrängen offensichtlichen Fehlverhaltens wie Zuspätkommen oder nachlässige Klassenarbeitskorrekturen reichte. Als Schulleiter jedoch verurteilt man diese Defizite auf Grund der rollenbedingten Wahrnehmungsveränderung aufs Schärfste, wohingegen man andere Eigenschaften wie Pünktlichkeit oder Zuverlässigkeit als wichtiger einschätzt als in seiner alten Funktion.

Die Verschiebungen der Sichtweisen können zu der beträchtlichen Versuchung führen, einen Graben zwischen sich und dem Kollegium entstehen zu lassen, eine Distanz, die in Zynismus und regelrechten Hass auf Lehrer münden

kann, vor allem im Kontakt mit anderen Schulleitern, deren gemeinsame Gespräche schnell eine entsprechende Dynamik annehmen. Dazu später mehr.

Im Folgenden soll versucht werden, eine theoriegestützte Begründung für die persönlichen Erfahrungen zu formulieren, die von vielen Schulleiterinnen und Schulleitern geteilt werden. Zunächst eine kurze Skizze der Grundannahmen: Die uns umgebende Welt ist uneindeutig und in sich widersprüchlich. Vergeblich versuchen wir, in dem Chaos, das uns umgibt, Anhaltspunkte für angemessene Handlungsweisen oder Einstellungen zu finden. Zwar ist beispielsweise die Orientierung an der „Natur“ (deren Begriff allein das Resultat einer Wirklichkeitskonstruktion und mit seiner Unklarheit ein eigenes Problem darstellt; vgl. Birnbacher 1991, S. 60–76) relativ verbreitet¹ und wird in bestimmten Kreisen als Ratgeber für Fragen im Bereich der Moral verwendet (so etwa als Argument zur Verurteilung der Homosexualität, die ja in „der Natur“ nicht vorkomme²), doch ergeben sich bei näherem Hinsehen große Schwierigkeiten: Allein die Handlungsweisen, die wir im Tierreich beobachten, zeigen teilweise in sich konträre Ausprägungen (der Regenbogenpapagei bleibt sein ganzes Leben bei einem Partner, Marienkäfer suchen sich alle zwei Tage einen neuen), teilweise auch abstoßend und mit unseren Vorstellungen von richtig und falsch nicht zu vereinbaren (ein neues Alpha-Tier im Löwenrudel tötet die Nachkommen seines Vorgängers; die Kreuzspinnenweibchen fressen die Männchen nach dem Geschlechtsakt auf etc.). Eine Orientierung an der Natur geschieht immer selektiv, und die Art und Weise der Selektion bestimmen wir. Die Natur liefert uns keine Hinweise, was wir tun und was wir nicht tun sollen. Sobald wir etwas in dieser Art annehmen, interpretieren wir das, was wir wahrzunehmen glauben, nach Kriterien, die nicht vorgegeben sind, sondern von uns gesetzt werden.

In der Philosophie wird seit langem darüber nachgedacht, wie wir zu moralischen Urteilen gelangen können, wenn bzw. falls die uns umgebende Welt amoralisch ist und uns demzufolge nicht moralisch anleitet.³ Im Rahmen dieses Aufsatzes kann auf dieses Thema, das eine nähere Betrachtung verdient, nicht eingegangen werden. Wir lassen es bei der Feststellung bewenden, dass die Betrachtung des Universums uns Menschen eher vor Rätsel stellt als uns zu helfen, wenn wir nach Orientierungspunkten suchen. Da uns also die Komplexität der Welt überfordert, versuchen wir, ihrer (der Komplexität) Herr zu werden: Wir *reduzieren* sie auf ein handhabbares Maß, wir *modifizieren* sie entsprechend unseren kognitiven und intellektuellen Möglichkeiten. Wir machen uns sowohl als einzelne Individuen als auch als soziale Gruppen die Wirklichkeit so, dass wir mit ihr zurechtkommen, wir sehen in ihr Strukturen und Ordnungsprinzipien,

1 So lässt sich Barry Commoners „Third Law of Ecology“ verstehen (Commoner 1975, S. 41).

2 So argumentiert beispielsweise die Katholische Kirche, die Homosexualität deswegen als widernatürlich annimmt, da aus der gleichgeschlechtlichen Liebe keine Fortpflanzung entstehen könne (Katechismus der Katholischen Kirche, Abschnitt 2357).

3 So etwa im Dezisionismus, im Kommunitarismus oder im Emotivismus.

die das Zustandekommen bestimmter Erscheinungen erklären und eventuell sogar Aussagen hinsichtlich der Zukunft erlauben. Oft können wir die Richtigkeit unserer Deutungen nicht beweisen; oft werden sie von nachfolgenden Generationen als falsch angesehen (so z. B. das geozentrische Weltbild oder die Ansicht, Magengeschwüre seien die Folge von zu viel Stress). Viele Erkenntnisse sind nicht nur zeit-, sondern auch kulturabhängig: Blitz und Donner werden als göttliches Wirken oder als physikalisch erklärbares Naturphänomen gedeutet.

Wenn wir diesen Gedanken der angesichts einer überfordernden kognitiven Dissonanz notwendigen Komplexitätsreduktion weiterverfolgen, müssen wir die Existenz einer für alle verbindlichen Realität anzweifeln; das, was wir als Realität ansehen, ist das Konstrukt unseres Wahrnehmungsapparats, also unserer Sinne und unseres Denkens, das diese Sinne verarbeitet. Die subjektive, konstruierte Wirklichkeit stellt die Kernthese des Konstruktivismus dar (von Glasersfeld 1996).

Das auf diese Weise entstandene Wahrnehmungsergebnis ist ziemlich stabil und lässt sich auch von konträren äußeren Impulsen nicht leicht beeinflussen. Im Gegenteil: Selbst oder gerade die Informationen, die unser Bild von dem stören müssten, was wir als Wirklichkeit ansehen, werden so interpretiert, dass sie unsere diesbezügliche Ansicht argumentativ stützen. Man spricht von *Autopoiesis* (dem Streben eines psychischen oder sozialen Systems, also – vereinfacht und nicht ganz korrekt formuliert – eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen, sich selbst in möglichst unveränderter Form zu erhalten) und *Selbstreferenzialität* (Einwirkungen von außen auf das System werden auf der Basis der Erfahrungen, der Überzeugungen, der Werte und des Wissens interpretiert, die dem System zur Verfügung stehen; Luhmann 1987, S. 60 ff.).

Ein Rassist, der von der Minderwertigkeit von Menschen mit dunklerer Hautfarbe überzeugt ist, erklärt herausragende Erfolge eines Menschen mit diesem Phänotyp so, dass sein Weltbild von diesem störenden Faktum nicht tangiert wird (Ausnahme, Quote, zur Not eine internationale Verschwörung mit Beteiligung der CIA).

Wenden wir die Theorie auf den vorliegenden schulischen Zusammenhang an, so ergibt sich folgende Argumentation: Ein Schulleiter wird mit anderen Problemen konfrontiert als ein Lehrer und nimmt nicht nur in Folge realer Sachzwänge eine andere Sichtweise ein, sondern zumindest teilweise auch deshalb, weil diese veränderte Sichtweise die Komplexität seiner neuen Situation so reduziert, dass er leichter mit ihr umgehen kann. Mit anderen Worten: Die Veränderung seiner Lage (vom Lehrer zum Schulleiter) bewirkt eine Veränderung seiner Wirklichkeitskonstruktion.

Es liegt auf der Hand, dass die konstruktivistischen Wirkungsmechanismen nicht frei von Risiken sind; ein Realitätenrelativismus, der jeder Wirklichkeit eine gleiche Daseinsberechtigung zuspricht, stößt angesichts unserer verbindlichen Moralvorstellungen und unseres Bedürfnisses nach Eindeutigkeit schnell an

seine Grenzen, wie beispielsweise die Unvereinbarkeit der Positionen der Klimaschützer und der Klimaveränderungsleugner belegt. Wir sind in der Regel nicht in der Lage, ein gleichberechtigtes Nebeneinander sich gegenseitig ausschließender Ansichten zu ertragen.⁴

Ein anderes Risiko besteht in dem bloßen *Anschein* einer gelungenen Komplexitätsreduktion, die dann in Wahrheit andere und größere Schwierigkeiten erzeugt, als zunächst angenommen wird: Wir glauben, ein Erklärungsmuster gefunden zu haben, das in Wahrheit den Umgang mit einem Phänomen jedoch nur erschwert. Wenn ich aus einem persönlichen Erlebnis, dass zum Beispiel ein Freund, der zur Behandlung einer lebensgefährlichen Infektion Antibiotika einnahm, kurz danach von seiner Frau verlassen wurde, eine komplexitätsreduzierende Regel formuliere und prinzipiell auf die Einnahme von Antibiotika verzichte, damit meine Frau bei mir bleibt, schade ich mir selbst. Zugegebenermaßen ist dieses Beispiel absurd; es sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, dass simple Erklärungsmodelle (eben wegen ihrer Einfachheit) über eine hohe Attraktivität und durchaus über das Potenzial verfügen, zu Annahmen bezüglich der Welt zu verleiten, die sich bei genauerem Hinsehen nicht aufrecht erhalten lassen. Auf der Basis dieser Überlegungen kann das Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion für diskriminierende Überzeugungen zu Menschen mit Migrationshintergrund, Homosexuellen oder Frauen mitverantwortlich gemacht werden.

Auch ein Schulleiter unterliegt bisweilen der Versuchung einer vorschnellen und unsachgemäßen Wirklichkeitskonstruktion, die durch eine eindeutige, klare Schuldzuweisung überzeugt: Vor allem im Gespräch mit anderen Schulleitern lässt man sich dazu hinreißen, alle – tatsächlich bestehenden – Probleme im schulischen Kontext mit der Faulheit und Unverschämtheit der Lehrer, der Anspruchshaltung der Eltern, der Dummheit der Schüler sowie der Unfähigkeit der Behörden zu erklären.

Die gefährliche Wirkung dieser Konstruktivismusfalle besteht nicht nur in ihrer Perpetuierung durch selektive Wahrnehmung in Form von *selffulfilling prophecies* und nicht nur im Unrecht, das man als Schulleiter somit seinen Mitarbeitern unter Umständen antut. Darüber hinaus nämlich schadet man sich in beträchtlichem Maße selbst: Die Welt ist durch eine graue oder gar schwarze Brille betrachtet eben grau oder schwarz.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, Überlegungen aus dem Bereich der Anthropologie aus der Mitte des letzten Jahrhunderts auf den vorliegenden Kontext zu transferieren und auf eine Lösung hinzuarbeiten.

Verschiedene Anthropologen haben sich seit der Mitte des 20. Jahrhunderts mit dem psychischen Erleben eines Menschen auseinandergesetzt, der mit den

4 Diese Beobachtung machte bereits Aristoteles (Metaphysik 1005b).

Eigenheiten einer ihm fremden Kultur konfrontiert wird. Es entstanden in diesem Kontext der auch heute noch verwendete Begriff des *Kulturschocks*⁵ und das so genannte *U-Modell*, das die Phasen beschreibt, die ein Individuum in einer entsprechenden Situation durchlebt:⁶

Die Flitterwochen-Phase (The Honeymoon Stage)

Das Neue wird als exotisch und aufregend empfunden, auch deswegen, weil sein Wesen und sein Ausmaß noch nicht überblickt werden (so glauben manche Touristen, ein Land, seine Kultur und die dort angeblich vorzufindende Mentalität zu kennen, wenn sie sich zwei Wochen in einem Urlaubsresort aufgehalten haben).

Die Frustrationsphase (The Frustration Stage)

In der Wahrnehmung dominieren die negativen Seiten der fremden Kultur, der die vermeintlich bessere eigene kontrastiv gegenübergestellt wird. Die Gastfreundschaft ist vergessen, man konzentriert sich stattdessen auf den Schmutz, die Unpünktlichkeit und das Fehlen des Schwarzbrotts und der Leberwurst (Ethnozentrismus).

Der Wunsch des Wahrnehmenden, seine Sichtweise zu perpetuieren (das ist die weiter oben erwähnte *Autopoiesis*), bringt ihn in den Kontakt mit Landsleuten, die wie er in der Fremde leben und sein Los teilen. In dieser Gemeinschaft herrscht hinsichtlich der Beurteilung der Defizite des Gastlandes sowie der Erzungenschaften des Herkunftslandes oft große Einigkeit, so dass eine permanente Bestätigung der eigenen Überzeugung erfolgt. Aus diesem Grunde wird die zweite Phase des Kulturschocks manchmal nicht überwunden und über Jahre, manchmal sogar über Generationen bewahrt. Manche Deutschstämmige in fernen Ländern nehmen das Gastland, in dem sie groß geworden sind, als unvollkommen

5 Die Anthropologin Cora DuBois verwendete ihn anscheinend als erste in einer (unveröffentlichten) Rede, die sie 1951 im Rahmen des ersten „Midwest regional meeting of the Institute of International Education“ hielt (Dutton 2011).

6 Oberg, ein US-amerikanischer Anthropologe, der in Afrika und Südamerika geforscht hatte, ging von der prinzipiellen, in Phasen verlaufenden Überwindbarkeit des Kulturschocks aus (Oberg 1960, S. 177–182; nach einem Vortrag vor dem „Women’s Club of Rio de Janeiro“ am 03.08.1954). Der norwegische Soziologe Sverre Lysgaard ordnete die Phasen in ihrem Verlauf in der Gestalt des Buchstaben U an, der den Verlauf des möglichen Anpassungsgeschehens illustriert, wobei die horizontale Achse die Zeit, die vertikale das Befinden des Menschen in ihrer jeweiligen Graduierung wiedergeben. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden beschränkt sich nicht auf einen Schockmoment, sondern kann zu einer allmählichen Adaptionsleistung führen (Lysgaard 1955, S. 45–51).

wahr, betonen ihre „eigentliche“ Herkunft und verehren Deutschland, das sie unter Umständen aus eigener Anschauung nicht kennen.⁷

Die Anpassungsphase (The Adjustment Stage)

Der Fremde stellt seine Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in Frage. Er entwickelt die Bereitschaft, andere Interpretationen seiner Eindrücke zu wagen, und gelangt zu neuen Werturteilen: Dass etwas anders ist als das Gewohnte, bedeutet nicht zwangsläufig, dass es auch schlechter ist.

Die Akzeptanzphase (The Acceptance Stage)

Der Fremde lernt, sich mit der neuen Umwelt zu arrangieren. Einiges mag ihm nach wie vor unverständlich erscheinen, doch hat er mittlerweile Möglichkeiten gefunden, mit den kulturellen Eigenheiten zu leben, ohne sich zu sehr anstrengen zu müssen.

Das U-Modell lässt sich, denke ich, auf plausible Weise mit der Theorie des Konstruktivismus vereinbaren: Die *Umgebung*, in der der Neuankömmling sich orientieren muss, verändert sich nicht – wohl aber seine *Sicht* auf sie, mit anderen Worten: seine Wirklichkeitskonstruktion.

Hierzu ein Beispiel: Die Lebensfreude, die ein Urlauber in einem südtalienischen Küstenort während des *Honeymoon Stage* zu spüren glaubt, wird unter Umständen ein paar Wochen später als Chaos und Undiszipliniertheit wahrgenommen, wenn er als Nichtortsansässiger die Phase des *Frustration Stage* erreicht hat. Angenommen, der Urlauber und die Italienerin, die ihm im Hotel das Frühstück zubereitet, verlieben sich ineinander, sie heiraten, er nimmt im selben Hotel, in dem er Gast war, eine Stelle als Koch an: Im Laufe der Monate und Jahre wird er sich – zumindest wäre das die bestmögliche Entwicklung – mit der fremden Kultur arrangieren, weil sich seine Sicht auf seine Umgebung adaptiert hat – und das alles, obwohl die Umwelt definitiv dieselbe ist wie vorher.

Ich habe eben bereits angedeutet, dass manche Menschen nicht in der Lage sind, die *Frustration Stage* zu überwinden, sondern lange Zeit oder sogar ihr Leben lang in ihr verharren. Dass man eine immerwährende Frustration dem Versuch einer Auseinandersetzung mit der Situation vorzieht, hat mit den auto-poietischen und selbstreferenziellen Kräften des psychischen Systems zu tun, das sich in der Situation befindet (Luhmann 1987, S. 296 ff.). Letztlich steht auch hier wieder das Bemühen um Komplexitätsreduktion im Vordergrund, das bisweilen eine derartige Wirksamkeit entfaltet, dass eine gewohnte „Wahrheit“, auch wenn sie Schmerzen und andere Nachteile bereitet, eher akzeptiert wird als die

7 Vgl. zu diesem Thema Schweitzer 2005, besonders aber: Schmidt-Lauber 1993.

Neubewertung einer Sachlage mit ungewissem Ausgang: Eine defizitäre Situation, der man seit längerem ausgesetzt ist, erscheint oft attraktiver als ein neu aufgekommenes Mittel zu ihrer Abhilfe.

Dennoch steht fest, dass man, wenn man am unteren Punkte des Us angekommen ist, einem beträchtlichen Leidensdruck ausgesetzt ist – allen scheinbaren Erleichterungen zum Trotz, die die Komplexitätsreduktion mit sich bringt. Genauso gewiss ist aber auch die zumindest theoretisch bestehende Möglichkeit der Leidensminderung, sollte diese Phase überwunden und die *Adjustment Stage* erreicht werden.

Zur Beantwortung der Frage, wie ein derartiger Schritt gelingen kann, lohnt es sich, die Wege zu betrachten, die in der Wissenschaft als Möglichkeiten der Minimierung des Kulturschocks diskutiert werden. Im Idealfall können die dort sichtbar werdenden Wirkungsmechanismen auf den uns vorliegenden Kontext übertragen werden.

Ferraro plädiert für ein Bemühen um eine vorurteilsfreie Reflexion des fremden und eigenen Standpunkts, die im Idealfall die Wahrnehmungsabhängigkeit des Urteils offenbart, zu dem man bei oberflächlicher Betrachtung gelangt. Er nennt diesbezüglich vier Faktoren:

1. Die *Auseinandersetzung* mit der fremden Kultur, die Internalisierung ihrer Strukturen und Regeln lassen uns erkennen, dass – entgegen unseren ersten Eindrücken – auch das Fremde einer inneren Logik gehorcht. Unsere anfängliche Unfähigkeit, diese zu durchschauen, lässt uns Zuflucht nehmen zu falschen Attribuierungen wie dumm oder primitiv (was wiederum eine Komplexitätsreduktion darstellt) (Ferraro 2002, S. 20 ff.).
2. Man gewinnt einen besseren Zugang zur fremden Kultur, wenn man sich auf ihre *Kommunikation* einlässt oder sie im besten Fall sogar erlernt (ebd., S. 46 ff.).
3. Um das Neue zu verstehen, ist eine *Reflexion des eigenen Standpunkts* unerlässlich. Das Verständnis einer fremden Kultur wird also durch die Beschäftigung mit der eigenen erleichtert (ebd., S. 136).
4. Schließlich hilft es, sich *auf den Kulturschock im Vorfeld einzustellen*. Ehe man die fremde Umgebung betritt, sollte man sich möglichst viele Informationen aus unterschiedlichen Quellen beschaffen (ebd., S. 134).

Im Folgenden werde ich versuchen, diese Vorschläge *mutatis mutandis* auf die Situation eines Lehrers zu übertragen, der in eine Leitungsfunktion befördert wird. Es soll zumindest die These erlaubt sein, dass sein emotionales Erleben mit den weiter oben geschilderten Verarbeitungsmechanismen eines Menschen zu vergleichen ist, der in ein fremdes Land zieht und mit einer andersartigen Kultur konfrontiert wird. Aus diesem Grunde habe ich die Terminologie übernommen und spreche von „Amtsantrittsschock“.

Der neue Schulleiter sollte sich demzufolge in dem Moment, in dem seine bewährten (Lehrer-)Deutungsmuster nicht länger funktionieren, des Risikos bewusst sein, das neue Deutungsmuster mit sich bringen, da sie nicht oder zumindest nur zum Teil eine objektive Realität widerspiegeln, sondern in erster Linie von ihm verwendet werden, damit er sich in seiner neuen Realität zurechtfindet.

In der *Frustration stage*, in die er aller Wahrscheinlichkeit nach irgendwann gerät, sollte er sich der Subjektivität, der Vorläufigkeit und Unvollkommenheit seines Standpunktes gewahr sein. Dass ihm die Handlungsweisen der Lehrer undurchschaubar und unprofessionell erscheinen, kann das Resultat seiner Komplexitätsreduktion sein. Vielleicht sind auch andere Erklärungen möglich, zu denen er jedoch noch nicht gelangt ist. Sollte er seine Wahrnehmung derart eingengen, dass sie nur die Faulheit und Dummheit seiner Kollegen als Ursachen für die (von ihm empfundenen) Missstände gelten lassen, so wird er in diese Lehrer-eigenschaften mit der Zeit als unumstößliche Wahrheiten ansehen.

Um der Gefahr der beschriebenen Risiken zu begegnen und den skizzierten Weg aus der Konstruktivismusfalle zu gehen, muss der Schulleiter mit dem Kollegium *kommunizieren*. Er muss in den Gremien präsent sein, Mitarbeitergespräche führen, möglichst viele schulische Veranstaltungen besuchen, Sprechstunden anbieten, Smalltalk in den Pausen machen – und sich Konflikten stellen. Er muss eine Gesprächs- und Streitkultur etablieren und selbst vorleben, um zumindest in die *Adjustment stage* vorzudringen.

Eine Schule zu leiten ist eine erfüllende, schöne Aufgabe. Die allermeisten Schulleiter, die ich kenne, haben es nie ernsthaft bereut, dieses Amt übernommen zu haben. Dennoch sollte man sich darüber im Klaren sein, dass die Tätigkeit Risiken mit sich bringt; ich war und bin immer noch überrascht angesichts der Emotionalität, der Vehemenz und der Brutalität, die das Miteinander von Schulleiter und Kollegium bisweilen prägen.

Die Beziehung dieser beiden „Parteien“ ist nämlich komplexer, als es zunächst den Anschein haben mag: Nicht nur der Schulleiter betrachtet das Kollegium durch die Brille seiner Wirklichkeitskonstruktion, auch umgekehrt macht sich das Kollegium ein Bild von ihm – das die oben genannten Phasen durchläuft. Auch das Kollegium kann nach anfänglicher Euphorie zu dem Ergebnis gelangen, dass der neue Schulleiter seinen Aufgaben nicht gewachsen ist; es besteht die Möglichkeit, dass er verachtet und gehasst wird.

Anfangs habe ich kurz die Möglichkeit erwähnt, dass ein Kollegium per Dienstaufsichtsbeschwerden auf die Amtsenthebung bzw. Umsetzung eines Schulleiters hinarbeitet oder versucht, ihn durch Mobbing zum Aufgeben zu bewegen. Fälle dieser Art bilden Ausnahmen, aber es gibt sie.

Relativ häufig kommt es indes zu einem durchaus nicht unbeträchtlichen Leidensdruck – und zwar beim Kollegium und beim Schulleiter. Ich kenne einige Kollegen, die körperlich oder psychisch krank geworden sind, die seltsame

Formen des Eskapismus entwickelt haben oder die freiwillig eine niedrigere Besoldungsstufe akzeptierten, um an eine andere Stelle zu gelangen.

Auch wenn wir gegen unsere eigenen Wahrnehmungsmechanismen nur schwer ankämpfen können, sollten wir uns im Interesse aller Beteiligten und in unserem eigenen Interesse bemühen, unsere Sichtweise in Frage zu stellen und andere Deutungen der Wirklichkeit zu versuchen.

Literatur

- Aristoteles: *Metaphysica*. Ed. Jaeger, Werner (1957). Oxford: OCT.
- Birnbacher, Dieter (1991): Natur als Maßstab menschlichen Handelns. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 45, S. 60–76.
- Commoner, Barry (1975): *The Closing Circle. Nature, Man, and Technology*. New York: Random House.
- Dutton, Edward (2011): The significance of British Columbia to the origins of the concept of „culture shock“. In: *British Columbia Studies* 171, S. 111–129.
- Ferraro, Gary P. (2024): *The Cultural Dimension of Global Business*. Prentice Hall: New Jersey.
- Katechismus der Katholischen Kirche (1997). Vatikanstadt: Officina libraria editoria Vaticana. Online: https://www.vatican.va/archive/DEU0035/_INDEX.HTM. (Abgerufen: 04.04.2025).
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lysgaard, Sverre (1955): Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. In: *International social science bulletin* VII, S. 45–51.
- Oberg, Kalervo (1960): Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. In: *Practical Anthropology* 7, S. 177–182
- Schmidt-Lauber, Brigitta (1993): *Die abhängigen Herren: Deutsche Identität in Namibia*. Münster: Lit Verlag.
- Schweitzer, Patrick (2005): *Deutsche in Namibia*. München: Grin Verlag.
- von Glasersfeld, Ernst (1996): *Der radikale Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dann musst du besser gucken – oder Das Verrutschen von Rhythmen zum Nachteil der Tanzbarkeit¹

Martin Rockenbach

Die ersten beiden Stunden Deutsch, 8 Ha, 23 Schülerinnen und Schüler, 17 noch todmüde, sechs sind wohl erkrankt oder werden sich verspäten. Sie sitzen mit den Händen in ihren Jackentaschen da und zucken wie Vampire zusammen, als ich das Licht einschalte. Ob wir es nicht auslassen und einen Film schauen können, wobei einen Film zu schauen ähnlich müßig geworden ist wie die Lektüre eines Textes. Nach spätestens zehn Minuten schweifen viele Kinder ab, führen Privatgespräche oder packen ihr Frühstück aus. Zwölf oder mehr müssen auf die Toilette, der Rest ist überrascht, dass ich darum bitte, das Frühstück wieder einzustellen und das Essen wegzupacken. In einer 9. Ethikklasse forderte mich einmal ein Schüler dazu auf, die Stellen des Films mit Dialog zu überspringen. Das sei langweilig. Aber genau auf diese Stellen beziehen sich die Arbeitsaufträge. Kein Wunder, dass der Unterricht von beiden Seiten hin und wieder als Krisensituation erlebt wird. Die Erwartungen gehen immer stärker auseinander.

Es braucht zu Beginn fünf Minuten, bis die Bücher auf dem Tisch liegen, die Jacken über den Stühlen hängen und die Kaugummis im Mülleimer liegen. Meist muss ich jede und jeden einzeln auffordern, viele in allen drei Fällen. Ein verspätetes Mädchen betritt den Raum, sie setzt sich gleich links neben die Tür. Sie sagt nichts, ich nehme an, sie will unhöflich sein. Ich lasse sie sich an das Licht gewöhnen und beobachte, ob ihr die Anpassung glückt. Ich will bereit sein, wenn sich etwas entzündet. Ein weiterer Schüler betritt nach Unterrichtsbeginn den Raum und ruft mir zu: „Yo Digger, was geht?“ Vermutlich will er freundlich sein. Er möchte erzählen, warum er heute zu spät gekommen ist. Ich frage ihn, ob er sich seine Ausführungen für die Pause aufheben könne, aber er kann nicht anders und redet los. Fünf seiner nächsten zehn gesprochenen Wörter lauten *Ding* oder *Digger*. Ich erkenne keinen Zusammenhang des Gesagten und frage mich, ob ich ihn jetzt schon in die Auszeit schicken soll.

Der Junge gehört zu den Kindern, denen es schwerfällt, seine Aufmerksamkeit für eine längere Zeit auf eine Aufgabe zu richten. Vieles erstarrt in

1 Der Text beabsichtigt die Schilderung eines als exemplarisch geltenden Schultags an einer südhessischen Gesamtschule, wie ich ihn erlebe. Er erhebt keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, sondern reiht in einer essayistischen Grundverfassung viele meiner Beobachtungen und die mit ihnen verbundenen Überlegungen aneinander.

Ergebnislosigkeit. Immer aufs Neue muss ich entscheiden, ob ich die Ablenkungen geschehen lasse, weil sich in ihnen die Einsamkeit verbirgt, oder ob ich eingreifen muss, weil jemand ein Ablenkungsmanöver startet. Es ist nicht einfach, zu erkennen, worin sich eine Provokation von einem Hilferuf unterscheidet. Sicher ist, dass ich halbe Klassen nicht in den Auszeitraum² schicken kann.

Ich schreibe etwas an die Tafel, drei Schülerinnen erwachen daraufhin und nutzen ihre neugewonnene Energie, um durch den Raum zu laufen. Sie treffen sich am Platz einer vierten, stehen in den Gängen und sprechen miteinander. Dass ich ihnen den Rücken zuwende, deuten sie als Unterrichtspause. Sie erklären ihre Spaziergänge zu dringend erforderlichen Botengängen. Es fehlt ein Spitzer, das Tipp-Ex, ein Lineal, eine Tintenpatrone. Ich habe Kolleginnen, die betreiben eine Materialbar. Ich könnte auf die Schülerinnen und Schüler auch Druck ausüben, auf die bevorstehenden Misserfolge verweisen und Ängste schüren. Ich bin davon nicht frei, verzichte aber meist darauf, da es mich auf Dauer zermüht.

„Heute aber keine Hausaufgaben, Herr Rockenbach, heute mal nicht!“

Hausaufgabenverwaltung nimmt inzwischen einen frustrierenden Anteil des Alltagsmanagements ein. Ich kann verstehen, wenn man auf sie ganz verzichtet. Ich aber pflege eine gewisse Hausaufgabenromantik. Ich setze in sie die Hoffnung, durch eine Minimalwiederholung am Nachmittag eine Mindestverfestigung des Lerngegenstandes zu erreichen. In meinen eigenen Lernerfahrungen nimmt die Übung einen bedeutsamen Platz ein. Aus einer kontinuierlichen Übung, so meine Erfahrung, erwächst eine Form und aus einer Form erwächst Kontrolle und aus Kontrolle erwächst Selbstsicherheit. Wer übt, bannt Ängste. Das ist der Sinn von Schule. Nicht sie zu schüren. Etwas zu können, kann die Anzahl der Dinge, die ich fürchte, verringern. Das klappt nicht immer und nicht in jeder Lebensphase wie gewünscht. Motivation und der Umgang mit Leidensdruck spielen dabei entscheidende Rollen. Zwar gibt es auch die Möglichkeit des spontanen Lernens, aber für die meisten Fächer muss man als Schülerin oder Schüler üben, indem man das zu Erlernende anwendet und wiederholt. Das macht Ethik als Unterrichtsfach so kompliziert. Wir können an Schulen über Werte sprechen, Diskrepanzen aufzeigen, positive und negative Auswirkungen spürbar machen, aber für die Einübung der Werte muss das Leben selbst sorgen. Die Ethiklehrerinnen und -lehrer leiden von allen Lehrkräften am stärksten, sie müssen befürchten, dass sich ihre Unwirksamkeit zum Nachteil des gesellschaftlichen Zusammenlebens auswirken kann. Die praktischen Handlungsbeispiele und Geschichten, um die es oft im Ethikunterricht geht, sind entkoppelt von den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Die unbewussten oder bewussten Selbstoffenbarungen sind

2 Im Auszeitraum erhalten die Schülerinnen und Schüler, die anhaltend den Unterricht stören, die Möglichkeit, über ihr Fehlverhalten zu reflektieren.

teilweise erschütternd. Aber zwei und zwei ergibt vier. Dieselben Schülerinnen und Schüler erhalten in der Zeugnis-Konferenz Lob vom Mathelehrer. Die Erschütterung bleibt für den Ethiklehrer.

Viele Schülerinnen und Schüler beschwerten sich immer offener über Kolleginnen und Kollegen. Einer der sich wiederholenden Vorwürfe lautet: er oder sie bringe ihnen nichts bei. Beibringen, sage ich in aller Vorsicht, ist das Ergebnis einer erfolgreichen Übung. Ich gehe auf ihren Vorwurf nicht ein, versuche ihnen aber zu sagen, dass Lehrkräfte nur zeigen, erklären und anleiten (manchmal besser, manchmal schlechter), aber nicht jemand anderem etwas „beibringen“ können. Beibringen, so mein Verständnis, ist ein autodiaktischer Akt, beibringen entsteht, wenn man übt. Also zitiere ich Bruce Lee: „Ich fürchte nicht den Mann, der zehntausend verschiedene Kicks einmal geübt hat, sondern den Mann, der einen einzigen Kick zehntausendmal ausgeführt hat.“ „Das klingt schön, Herr Rockenbach“, bekomme ich als Antwort, „aber dafür hat doch niemand Zeit!“

Die Schülerinnen und Schüler bemängeln an mir oft den fehlenden Service, da sie sich mehr und mehr als Kundschaft begreifen. Sie fragen mich, warum ich die Hausaufgaben und Arbeitsblätter nicht auch noch *online* stelle, warum ich den Unterricht nicht früher beende und sie in die Pause entlasse, warum die Toilettenzeit zu kurz, die Aufgabe zu schwer und der Text zu lang gewesen sei, warum ich keine Sprechstunde am Nachmittag anbiete, warum ich nie einen Film zum Schauen dabei habe und wenn doch, warum ich nie die langweiligen Stellen vorspule. Sie fragen mich vorwurfsvoll, warum ich auf die E-Mail um 22.30 Uhr des Vortags nicht mehr geantwortet habe.

In ihrer Freizeit nutzen Schülerinnen und Schüler rund um die Uhr ihren Zugang zum Internet. Darunter auch Videos charismatischer Lehrerinnen und Lehrer, die Lerninhalte aus der Schule in kurzen Filmchen erklären. Morgens dann sagen sie den Kolleginnen und Kollegen ins Gesicht: Der Lehrer Schmitt ist netter als sie und überhaupt, wenn *er das* erklärt, verstehe ich das. Aus ihrer Sicht halten ihre Lehrerinnen und Lehrer dem Vergleich der digital vertretenen Kolleginnen und Kollegen nicht stand. Aber wer könnte schon sechs Stunden am Stück auf dem gleichen Level der Geistesgegenwart und Gelassenheit unterrichten, wie dies Lehrer Schmitt nach 30 Videos von fünf Minuten Länge ohne Gegenrede auf Sozialen Plattformen kann? Lehrer Schmitt spricht mit einer ruhigen und bestimmten Stimme, voller Zuversicht, er sieht freundlich aus, wirkt nett, angenehm in Stimme, Wortwahl und Betonung. Er nimmt es genau, ist klar, humorvoll, sympathisch, authentisch. Ein *Role-model*. Er gibt dem Schulsystem eine im gleichen Maße kompetente wie menschliche Note, und wir wissen nun: Solche Lehrer gibt es! Er hat einen Status erreicht, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die, wenn sie ermahnt werden, doch jetzt endlich aufzupassen, antworten: „Das muss ich nicht, das erklärt mir heute Nachmittag der Lehrer Schmitt.“ Natürlich spricht aus mir der pure Neid. Ich befürchte, aus mir ist kein Video zu machen. Wenn das Streamen solcher Videos den Weg zum Lernerfolg begünstigen würde,

wäre dagegen auch rein gar nichts einzuwenden. Die Noten der Schülerinnen und Schüler aber verbessern sich nicht. Ungebremst verkümmert ihr Sinn für Präsenz, für Situationen, in denen ihnen Aufgaben, Taktung und Regeln vorgegeben sind.

Sollten sich Lehrkräfte noch mehr als Animatoure verstehen? Würde mir ein Semester Pflichtkurse in Dramaturgie helfen, Schwerpunkt: Unterhaltung und Pointen? Vielleicht unterstützt uns in der Zukunft KI. Wir erstellen Profile von Schülerinnen und Schülern und *matchen* sie mit dem vorhandenen Lehrpersonal. Bei hohen Kongruenzwerten bilden wir Klassen nach Sympathiepotenzialen. Wir schauen genau nach den Daten, stecken zusammen, wer laut Maschine erfolgversprechend miteinander lernt und bilden Talentklassen. Was für die einen abschreckend klingen mag, könnte für die anderen ein Aufruf zum Ausprobieren sein. Man fühlt sich an Lichtenberg erinnert: „Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Aber es muss anders werden, wenn es besser werden soll.“

Die erste große Pause ist erreicht. Durchatmen.

Im Teamzimmer ist sich ein Großteil der Kolleginnen und Kollegen schnell einig darüber, dass der Wochenendeffekt schon nach den ersten beiden Stunden verpufft ist. In meinem E-Mail-Programm sind bereits 13 E-Mails hinterlegt. Hinzu kommen noch die Nachrichten der Schülerinnen und Schüler vom Wochenende. Der stellvertretende Direktor spricht uns in einer der E-Mails Mut zu und seinen Dank aus, da knapp ein Viertel des Kollegiums nicht im Haus sei und die Anwesenden die Vertretungen zusätzlich stemmen müssen. Viele der E-Mails vervielfältigen sich aufgrund von Rückfragen oder Erläuterungen binnen weniger Stunden. Die BFZ-Kraft³ kommt auf mich zu und möchte, dass ich Förderpläne erstelle, sie erinnert mich an die Verbalbeurteilungen für die Lernhilfekinder. Alles bis Freitag. Die Kopfnote eintragen – bis Freitag. Die Rückläufer vom Girls&BoysDay – bis Freitag. Das Lektüregeld – bis Freitag.

Die Pause ist um, die 7 Hc in Ethik wartet auf mich. Von den Klassen und Kursen, die ich derzeit unterrichte, ist in dieser Klasse der Anteil der leicht ablenkbaren Schülerinnen und Schüler am höchsten. Wollte man das Unterrichtsgeschehen binär abbilden, könnte es ungefähr so lauten: Satz, Störung, Satz, Störung, Satz, Satz, Störung, Störung, Störung, Störung, Störung, Satz, Störung – Neuaufbau! Satz, Störung, Satz, Satz, Störung, usw.

Manchmal, wenn einige Schülerinnen oder Schüler erkrankt sind, ändert sich die Dynamik. Verkürzt ließe sich sagen: Je weniger Kinder anwesend sind, desto planmäßiger verläuft eine Stunde. Natürlich liegt die Verantwortung dafür bei mir. Ich kann nicht ausschließen, dass sich meine Rolle als Lehrer noch als Fehlbesetzung herausstellen wird. Manchmal nicht mehr in der Lage zu ermessen,

3 BFZ-Kräfte sind von Beratungs- und Förderzentren an die Schulen geordnete Pädagoginnen und Pädagogen, die sonderpädagogische Angebote und die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern koordinieren und durchführen.

was und wie ich etwas verbessern könnte, versuche ich möglichst nicht zu schaden und den Widerwillen nicht noch zu vergrößern. Dabei weiß ich aus Erfahrung: Das geht auch anders. Ein eindrucksvolles Beispiel aus der Praxis war der Wechselunterricht während der Coronazeit. Die Klassen wurden geteilt und abwechselnd für eine Woche unterrichtet. Obwohl die Schülerinnen und Schüler nur die Hälfte der Zeit anwesend waren, stellte sich das Gefühl ein, dass sie den Unterrichtsinhalt länger erinnern konnten. Natürlich war diese Zeit für viele Bereiche des Lebens eine Katastrophe. Die Zäsur ist vor allem im Verhalten spürbar. Die Reduzierung von Störquellen aber erwies sich in diesen wenigen Wochen zielführender als die Wahl der Methode. Der Unterricht, obwohl Maske tragend und Abstand haltend, gewann an Leichtigkeit zurück. Wieder in der 7 Hc. Als wir gerade einen Textauszug lesen, schreit eine Schülerin wegen einer Spinne auf. Noch bevor ich irgendetwas sagen oder tun kann, springt ein Junge auf, tritt die Spinne tot und ruft: Haha! Ich frage mich, was Albert Schweitzer zu dem Jungen gesagt hätte und wie. Der Junge beleidigt die Spinne im Anschluss auch noch und feiert seine Überlegenheit. Wo soll ich ansetzen bei so viel Nachholbedarf? Während ich ein Blatt Papier unter die zerquetschte Spinne schiebe und sie aus dem Fenster rutschen lasse, frage ich den Schüler, was die Spinne ihm getan habe und erhalte die Gegenfrage, ob ich ein Softie sei. Außerdem will er wissen, ob ich denn viel gemobbt werde, weil ich immer Frauenbrillen trage. Ein bisschen lache ich in mich hinein, frage mich aber zugleich, ob ich mir das bieten lassen soll oder kann. Andere Schülerinnen und Schüler applaudieren ihm. Sie sind beseelt vom Geiste der Selbstbehauptung. Hin und wieder schmunzle ich über die Aussage, dass Erziehung zwecklos sei, da die Kinder ohnehin alles nur nachmachen würden.⁴ Welche Schlüsse sollten Eltern daraus ziehen, welche Orientierungshilfen ergeben sich daraus für Lehrkräfte mit Sendungsbewusstsein und Vorbildfunktion? In dem Schulweltausschnitt, in dem ich mich bewege, bin ich darauf angewiesen, einen funktionalen Mittelweg zu finden zwischen einer Immunisierung gegen die Provokationen durch Schülerinnen und Schüler und dem Einfordern von Grenzlinien, die um des Zusammenlebens willen verteidigt werden sollten. Was lebt man in welchem Moment vor? Die Verärgerung, die Gelassenheit? Meine eigene Erziehung folgte noch den Prinzipien einer Ethik der Immunität: Stell dich nicht so an! Mach dir nicht in die Hose! Na so schlimm ist das doch nicht! Das geht vorbei! Wenig hilfreiche Imperative, die, so nehme ich an, Immunisierungsprozesse

4 Zu dem Zitat konnte ich keine eindeutig belegbare schriftliche Quelle ermitteln, die Urhebererschaft des Satzes ist umstritten, er wird je nach Quelle verschiedenen Urhebern zugerechnet (vgl. falschzitate.blogspot.com/2021/12/wir-brauchen-unsere-kinder-nicht.html, Abfrage: 14.06.2025). Ein dem Sinn nach ähnliches Zitat wird dem österreichischen Psychologen Alfred Adler zugeschrieben: „Es ist die Persönlichkeit des Erziehers, die der entscheidende Faktor in der Erziehung ist, nicht, was er sagt oder tut, sondern was er ist.“ Das Zitat stellt noch einmal die Sonderstellung der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden heraus.

gegen die Wehleidigkeit auslösen sollten mit dem Ziel einer mentalen und körperlichen Widerstandsfähigkeit und Robustheit. Das Leben ist kein Wunschkonzert und ein Ponyhof schon gar nicht! Wie viel Angst und Erniedrigung, wie viele Beleidigungen, wie viel Betroffenheit und Ungerechtigkeit auszuhalten darf man von mir verlangen, bis ich gegen eine Gemeinheit aufbegehren muss? Das fragten sich schon die alten Griechen. Jesus hielt beide Wangen hin. Willens zur Berücksichtigung aller und der Bekämpfung der fehlenden Repräsentanz vieler weiten wir unsere Rücksichtnahme aus. Wofür es gute Gründe gibt. Doch dahinter lauert auch der Anspruch einer reinen Lehre: Eine Ethik der Sterilität. Es gibt die Forderung nach maximaler Keimfreiheit. Alle Bakterien und Viren des Denkens, die in der Sprache zum Ausdruck kommen können, sollen enttarnt, bereut und entfernt werden. Jeder, der diesen Anforderungen nicht entspricht, scheint für die *gute Sache* verbrannt. Wir belassen es nicht mehr bei der Frage: Was ist eine gute Tat? Wir fordern das absolute Bewusstsein. Eine Überforderung. Meine Intuition, die mir im Durcheinander von Wendungen bei Entscheidungen helfen könnte, habe ich in den 80er und 90er Jahren erlernt; ich liege längst nicht mehr mit jedem Eindruck richtig. Bei Konflikten, die spontan entstehen und sofort unterbunden werden müssen, stehe ich bereits mit einem Bein im Fettnapf. Widerspruch oder Kritik seitens der Lehrkräfte empfinden einige Schülerinnen und Schüler samt mancher Eltern als Skandal.⁵

In der Klasse hat unterdessen ein anderer Junge seinen Tisch mit Penis- und Obstmalerei bemalt, und/oder Obst. Einen der Penisse hat der Schüler mit seinem Geodreieck für die Ewigkeit eingeritzt. Ich frage ihn: „Warum keine Vagina?“ und erhalte noch am Nachmittag eine Beschwerde durch die Elternvertretung der Klasse. Ich fasse in meiner Stellungnahme zusammen: männliche Genitalien sind unproblematisch, weibliche Genitalien sind tabu. Im Unterricht versuche ich wieder zum Text zurückzukehren, als ein Junge sich meldet und fragt, ob er auf das Klo gehen dürfe. „Klar, aber gerade jetzt kommen wir zum Kern der Stunde“, antworte ich. Ich frage ihn, ob er noch fünf Minuten durchhalten könne, aber er geht. Auch 13 anderen Schülerinnen und Schüler fällt nun ein, dass sie die Toilette aufsuchen müssen und sie fordern von mir, dass ich eine Reihenfolge bestimme. Oft muss ich wählen, ob ich in das Desinteresse und die Unruhe hinein oder gegen die Verärgerung an unterrichte. Im Klassenraum liegt eine kleine Holzkiste, eine Smartphonestation, in die die Schülerinnen und Schüler ihre Smartphones legen müssen, bevor sie nacheinander ihren Gang auf die Toilette antreten. Viele nutzen Zweithandys, also veraltete Geräte, die sie zur Tarnung hinterlegen, um von

5 Johann Friedrich Herbart (1776–1841) nannte die intuitive Fähigkeit von Lehrkräften zum situationsadäquaten und sensiblen Handeln gegenüber Schülerinnen und Schülern *den pädagogischen Takt*. Er meinte damit das notwendige Gespür, in pädagogischen Situationen angemessen zu reagieren. Diese als Fingerspitzengefühl umschriebene Fähigkeit des instinktsicheren Handelns stößt bei rasch aufeinanderfolgenden Konfliktsituationen mit unterschiedlichen Ursachen schnell an seine Grenzen.

ihren eigentlichen Endgeräten abzulenken, die sie dann ungestört auf der Toilette benutzen können. Außerdem tragen sie sich in eine Liste ein, die ihren Toiletten-gang sowie dessen Dauer protokolliert. Die Not der Hausmeister aufgrund der mangelnden Hygiene und des zunehmendem Vandalismus auf den Toiletten ist groß, die Lehrer sollen unterstützen. Also überwachen wir.

Einer Schülerin geht es nicht gut, sie möchte abgeholt werden. Ob sie zuhause anrufen dürfe. Es ist eines von drei Kindern, das ich heute krankheitsbedingt nach Hause schicken werde. Fünf Kinder haben kurz vor Unterrichtsende noch immer keine Materialien ausgepackt. Drei von ihnen hatten gar keine dabei. Ich kopiere vor jeder Stunde einige Arbeitsblätter aus dem Arbeitsheft, die ich dann an die betreffenden Schülerinnen und Schüler ausbebe. Am Ende der Stunde, wenn alle gegangen sind, werde ich zwei Kopien in Fetzen auf dem Boden finden. Warum ich so gemein sei, fragt ein Junge, als ich eine kleine Hausaufgabe gebe. Das sei Folter. Vermutlich ist seine Empfindung authentisch und er erlebt die Schule als Strafvollzug. Ich glaube daher nicht, dass er es persönlich meint. Er empfindet jeden Unterricht als ungerecht.

Woher kommt diese Ablehnung, der Unwille zur Kooperation? War es zu meiner Schulzeit wirklich anders? Sollte ich die Rebellion nicht begrüßen und sie als mündige Ablehnung der Verhältnisse verstehen, als die selbstbewusste Anspruchsformulierung der Kinder auf Spaß, auf Leichtigkeit, auf Selbstbestimmung?

Stellt sich der Spaß, die Leichtigkeit aber nicht ein, dann geht es scheinbar um die Zeit, in der sich viele Schülerinnen und Schüler wünschten, nicht dabei sein zu müssen. Für einige Kinder, so mein Eindruck, ist für die Navigation durch den Tag die Kombinationseinübung aus Spaß und Passivität eine sehr wirkmächtige Orientierungshilfe geworden. Was ist falsch daran? Ich erhebe mit meinen Klassen Daten. Laut Selbstauskunft nutzen die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse ihr Smartphone viereinhalb Stunden pro Tag für Onlinespiele oder zum Besuch sozialer Plattformen, also 31,5 Stunden in der Woche. 15 Minuten morgendliche Traumreise stehen mitunter fünf Stunden *Battlefield* in der *War Zone* am Abend gegenüber. Die Daueremotionalisierung durch die sozialen Medien trifft auf die mutmaßliche Reizarmut von Grammatikunterricht.

Ein Junge verbietet zwei Mädchen, die hinter ihm sitzen, den Mund. Sie lesen einen Text über einen Autor und tauschen sich aus. Sie sollen „die Fresse halten“ und bestimmte Wörter nicht mehr sagen: die Wörter *homosexuell* und *schwul*.

Ich reagiere gereizt auf den Schüler. Das hat eine Vorgeschichte. Schon öfters saß ich mit dem Jungen aufgrund solcher Äußerungen zusammen, um Toleranz einzufordern. Es platzt nun aus mir heraus, dass ich es nicht länger dulde, wenn er derart abschätzend über Homosexuelle und zu Mädchen spricht. Das geht nach hinten los. Der Junge erhält Zuspruch von anderen Jungen. Ich verweise auf die Grundrechte und lasse die Prädikate im Text unterstreichen, damit Ruhe einkehrt. Am Nachmittag nimmt alles noch einmal ohne mein Wissen Fahrt auf. Die Mutter des Schülers beschwert sich beim Direktor. Sie sagte, ich hätte ihren

Sohn beschimpft. Zeugen aus der Klasse würden dies bestätigen. Wieder werde ich zu einer Stellungnahme, die meinen Abend beschließen wird, seitens der Schulleitung gebeten. Die Kinder verstehen nicht immer, was genau ich gesagt habe. Sie fühlen sich abgelehnt und verstehen nur, dass sie kritisiert werden. Sie sehen und verstehen immer seltener die Gründe. Gemeinsam mit dem Klassenlehrer sprechen wir später in der Woche mit der Mutter und dem Schüler. Die Mutter sei der Überzeugung, ihr Sohn habe die Mädchen höflich gebeten, ihre Gespräche einzustellen, da er im Unterricht aufpassen wollte. Ich schaue zu dem Schüler, er regt sich nicht und schaut auf seine Hände. Laut der Mutter gäbe es kein Problem, außer dass ich kein gutes Vorbild sei. Ich schildere meine Sicht des Vorfalles und wir gehen ergebnislos auseinander. Alle versichern einander, dass eine solche Situation nicht wieder vorkommen wird.

In der Klassenarbeit schreiben viele Schülerinnen und Schüler, die mich im sozialen Miteinander vor große Herausforderungen stellen, eine tadellose Definition des Begriffs *Respekt*. Als Thomas Jefferson die amerikanische Unabhängigkeitserklärung unterschrieb, waren seine 600 Sklaven nicht mitgemeint.

Neulich las ich einen Artikel über *quiet quitting*.⁶ Früher hieß das: Dienst nach Vorschrift. Man spürt eine Stagnation im Berufsleben, fühlt sich unbedeutend, unwirksam. Hinzu kommen immer mehr Aufgaben aus Gebieten, für die man weder ausgebildet ist noch diesen Beruf ursprünglich gewählt hatte. Also beschränkt man sein Engagement, bis es auf das juristisch Gebotene schrumpft. Auch eine interessante Meldung: Unternehmen, die die Vier-Tage-Woche einführen, vermerken rückläufige Krankheitstage der Beschäftigten.⁷ Vergleicht man die Krankheitstage, arbeiten die Arbeitnehmerinnen und -nehmer während einer Vier-Tage-Woche mehr, nicht weniger. Natürlich soll es nicht darum gehen, einen Schultag abzuschaffen, zudem sind die Erfolgsmodelle nicht auf alle Unternehmen oder Berufsgruppen übertragbar. Vielmehr sollte es für alle Bildungsbeamten und -beamtinnen ein Gebot sein, das emotionale Pensum während eines Schultages sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrkräften für sich nachzuvollziehen, um die Gewichtung bei Entscheidungsprozessen noch einmal neu zu bewerten.

Zweite große Pause, ich habe Pausenaufsicht. Einer der Schulbegleiter⁸ spaziert über den Schulhof, wir wechseln einige Sätze miteinander, als ein Schüler aufgeregt auf uns zu rennt und ruft, dass ein anderer Schüler mit Edding etwas gegen die Gebäudewand schreibe. Wir schauen gemeinsam nach, kommen aber

6 Vgl. www.ndr.de/kultur/kulturdebatte/Quiet-Quitting-Was-bedeutet-das-eigentlich,quiet-quitting100.html (Abfrage: 14.06.2025).

7 Vgl. www.tagesschau.de/wirtschaft/weltwirtschaft/vier-tage-woche-grossbritannien-101.html (Abfrage: 14.06.2025).

8 Schulbegleiter sind einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Seite gestellte Assistenten, die betreffende Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung des Schulalltags unterstützen sollen.

zu spät. Vom Schreiber nichts zu sehen, aber in schwarzer Schrift finden wir gut lesbar eine Beleidigung (hier die Beleidigung einer Mutter) in drei Worten vor. Der Satz hat keinen Rechtschreibfehler. Das schränkt die Suche nach dem Täter ein. Alsbald stürmt ein zweiter Junge auf uns zu: „Jetzt schreibt er da drüben“. Dieses Mal nähern wir uns, ohne dass der Schreiber etwas bemerkt. Wir stehen hinter ihm. Er kniet an der Wand und dreht seinen Kopf zu uns um, dann schaut er wieder zur Wand, dann dreht er wieder den Kopf, den Stift unbeirrt gegen die Wand drückend, so dass ein großer Farblecks entsteht. Die Kopfdrehungen wiederholen sich einige Male. Er hat dieselbe Beleidigung, die er auch an der ersten Stelle geschrieben hatte, noch nicht zu Ende geschrieben und überlegt nun, ob er sein Werk fertigstellen oder doch wegreissen soll. Der Schulbegleiter fragt: „Was tust du da?“ Keine Glanzstunde der Gesprächsführungskunst, aber wir sind zu verdutzt. Der Fünftklässler, der mir etwa bis zur Hüfte reicht, antwortet überraschend: „Das war ich nicht!“ Mit dieser Antwort haben wir nicht gerechnet. Sofort mische ich mich ein und sage: „Wir standen hinter dir, wir haben dich dabei gesehen.“ Woraufhin der Junge plötzlich mit ausgetrecktem Arm hochspringt, von seiner Hand Zeige- und Mittelfinger abspreizt, mir auf die Brille tippt und ruft: „Dann musst du besser gucken.“ War ich eben noch verdutzt, bin ich nun völlig perplex. Der Schulbegleiter bemerkt die in mir aufkommende Verwirrung und bittet den Jungen, ihn nach drinnen zu begleiten. Obwohl dies ein vergleichsweise harmloser und bedeutungsloser Vorfall ist, stehe ich da und kann nicht ganz glauben, was gerade geschehen ist.

Es klingelt. Ich muss zu den 6ern, ein A-Kurs⁹ im Fach Deutsch, warte aber noch eine Minute, bis die meisten Schülerinnen und Schüler wieder im Gebäude sind. Ich ziehe meine Brille ab, atme tief durch, begutachte meine Gläser und entferne von ihnen mit einem Tuch zwei kleine Fingerabdrücke.

Als ich den Raum betrete, reguliert sich die Lautstärke ohne mein Zutun, die Kinder stehen zur Begrüßung auf. Sie fordern diejenigen auf, die noch sitzen, es ihnen gleich zu tun. Vieles innerhalb der Gruppe regelt sich durch eine Selbstkorrektur. Als Maßstab gelten die gemeinsam im Klassenrat erarbeiteten Regeln. Ich bin mitten im Thema Fabeln zu der Klasse gestoßen, da eine Kollegin in Mutterschutz ging. Ich wiederhole kurz: Merkmale, Kriterien. Da die Schülerinnen und Schüler Merkmale und Kriterien problemlos benennen können, lasse ich sie eine eigene Fabel schreiben. Ein Junge verfasst eine Fabel über einen Hasen und einen Komodowaran. Ich lichte seinen Text ab und werfe ihn an das Activboard. Dann sprechen wir über Inhalt und Form exemplarisch. Es geht um ein Rennen, dass der Hase verliert. Zwölf weitere Schülerinnen und Schüler wollen ihre Fabel vorlesen, wir schaffen aber nur noch zwei, sie sind weniger gelungen, aber ich könnte

9 In einem A-Kurs werden Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen der 6. Jahrgangsstufe in den Hauptfächern (Deutsch, Mathe, Englisch) auf Gymnasialniveau unterrichtet.

immer noch weinen vor Glück. Während der Arbeitsphase entsteht etwas Unruhe, die sofort verstummt, als ich aufstehe, um durch den Raum zu laufen. Zwei Schülerinnen halten ein Schwätzchen, das sie sofort unterbinden, als ich zu ihnen schaue und die Augenbrauen hochziehe. Das genieße ich nicht, weil ich Macht habe oder Kontrolle ausübe, sondern weil ich es mit Schülerinnen und Schülern zu tun habe, an die ich beides, Kontrolle und Macht, immer wieder bedenkenlos abgeben kann. Nach dem Unterricht kommt ein Mädchen aus der Klasse zu mir und beschwert sich: Sie empfände es als Gemeinheit, dass sie nicht auch vorlesen durfte. Wir lesen und besprechen ihren Text gemeinsam und ich genieße den Moment, in dem ich ein Lehrer sein darf und kein Sheriff sein muss, kein Sozialarbeiter, kein Streitschlichter, kein Psychologe, kein Therapeut, sondern einfach ein Lehrer, der Alternativen aufzeigt.

Oft muss ich an eine Studie denken, auf die ich vor einigen Jahren stieß: Die 30-Millionen-Wörterlücke¹⁰. Amerikanische Forscherinnen und Forscher untersuchten Redeanlässe in Familien und die Anzahl der gehörten und gesprochenen Wörter von Kindern, indem sie ihnen kleine Aufnahmegeräte um den Hals hingen und die Aufnahmen analysierten. Sie stellten fest, dass Kinder aus Familien mit höherem Einkommen bis zu 30 Millionen Wörter mehr gehört hatten als Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen – bis sie drei Jahre alt sind. Diese Lücke liefe auf eine „Bildungskatastrophe“ hinaus und zeige die große Schiefelage im Bildungssystem, noch bevor die institutionelle Bildungsarbeit beginnt. Die Studie ist umstritten. Es gibt Komponenten, die nicht gut abgebildet werden könnten. Zum Beispiel die Komplexität von Sprache. Wenig zu sprechen sei kein Indiz für die Qualität des Gesprochenen. Wie dem auch sei, im Umgang mit vielen der Schülerinnen und Schülern verfestigt sich immer mehr das Gefühl, dass es eine andere Form des Unterrichts bräuchte. Es stellt sich vor allem in der Mittelstufe (7. und 8. Klasse) manchmal die Frage, ob traditioneller Unterricht überhaupt sinnvoll ist. Der „Stoff“ der letzten Stunde ist noch nicht gesichert, da kommt der „Stoff“ der nächsten Stunde schon hinzu. Mein Großvater war Maler. Wir standen einmal in der Küche meiner Eltern und er erklärte mir, dass an einer ungründerten Wand, manche Farben, nachdem sie getrocknet sind, einfach abblättern würden. Manchmal muss vorher etwas da sein, damit etwas Darauffolgendes haften bleiben kann. Aber das Ergebnis rechtfertige den Aufwand. Ein gängiges, von vielen Erwachsenen im Nachhinein bestätigtes Klischee lautet, dass die Schule alle Neugier töte und die Lust zum Entdecken den Kindern austreibe. Zieht man aber die fehlenden Vorkenntnisse oder Erfahrungswerte, mit denen die Schülerinnen und Schüler mitunter an die weiterführende Schulen kommen,

10 Eine erste Orientierung bietet der folgende Artikel: https://www.researchgate.net/profile/Walter-Dorsch-2/publication/355375745_Die_30-Millionen-Woerter-Luecke_und_eine-fruehe_Katastrophe/links/61938bf23068c54fa5eeb35c/Die-30-Millionen-Woerter-Luecke-und-eine-fruehe-Katastrophe.pdf (Abfrage: 12.05.2025).

in Betracht, so sitzen immer mehr Kinder vor mir, bei denen die Neugier schon lange vorher erloschen oder gar nicht erst entwickelt war.

Mittagspause. Bevor ich etwas esse, treffe ich noch eine Schülerin, die gestern bei der Rückgabe der Klassenarbeit in Tränen ausbrach. Sie ist frustriert, da ein Mitschüler, der gerade erst aus der Sprachintensivklasse¹¹ in die Gymnasialklasse wechselte, besser abgeschnitten hatte als sie. Nach einem halben Jahr schreibt er bessere Texte als viele in der Klasse nach Jahren. Ich möchte ihr anhand der Klassenarbeit zeigen, was sie schon kann und was sie noch verbessern sollte. Doch dann bricht es aus ihr heraus. Sie fürchtet, dass sich ihre Eltern gegenseitig etwas antun. Sie erwähnt auch eine Selbstmordandrohung des Vaters zum Zwecke der Durchsetzung von Erziehungszielen. Sie brauche gute Noten und ein gutes Abitur, damit sie studieren könne, weit weg von hier. Ich versuche ihr klarzumachen, dass es unwahrscheinlich ist, diese Situation allein meistern zu können und sie Unterstützung benötige, die über den Rat einer Lehrkraft hinausgeht. Wir vereinbaren ein weiteres Gespräch, dann geht sie zum Bus. Der Appetit ist mir vergangen. Meine Gedanken rasen, aber meine Augen fallen zu. Meine Erschütterung wächst proportional zu meiner Hilflosigkeit. Ich gehe zum Büro der Schulsozialarbeit und erbitte mir eine Einschätzung. Die Antwort dort: Das sei leider nicht unüblich. Ich werde über Gebräuche aufgeklärt, die ich für überwunden hielt. Ich erwähne meine Sorge, dass sich das Mädchen selbst verletzen könnte, also bekomme ich den Rat, im Gespräch zu bleiben, da, Stand jetzt, nichts getan werden könne, wozu uns das Mädchen kein Mandat erteile.

Ein Nachmittag der Woche ist für Konferenzen geblockt. Heute findet nach der Teamkonferenz noch eine Klassenkonferenz statt. In der Teamkonferenz bestimmen wir Regenspauisenregeln. Wir planen die Jahrgangsfahrt. Wir werden über formale Neuerungen im Umgang mit Lernhilfeschülerinnen und -schülern informiert.

Im Anschluss begleitet mich eine Kollegin zum Hauptgebäude, sie muss ebenfalls zur Klassenkonferenz. Worum es geht? Ein Junge schlug einem anderen Jungen eine blutende Nase. Der Junge schwört, dass er das, was ihm vorgeworfen wird, nicht getan habe, Aufsichtspersonal sowie eine Mitschülerin aber bestätigten Tat und Täter. Der Vater steht fest auf der Seite des Sohnes. Wer will ihm das vorwerfen? Die Wirklichkeit vorgeführt als Meinung, nicht herstellbar durch Zeugenschaft. Der Vater vermutet eine Verschwörung und versichert: Selbst wenn der Sohn so etwas getan hätte, dann hätte es der andere Junge verdient. All das sei nicht neu, betonen ältere Kolleginnen und Kollegen. Neu aber sei die

11 In Sprachintensivklassen werden Schülerinnen und Schüler, die erst nach Deutschland gekommen sind, in Deutsch unterrichtet, um sie in der Folge des Spracherwerbs in die Regelklassen eingliedern zu können, zunächst besuchen sie die Fächer Mathe, Sport und die Fremdsprachen, später dann auch alle anderen Fächer.

Taktung der Vorfälle, die Geschwindigkeit, in der sich die Entfremdung zwischen Lehrkräften und Eltern vollzieht.

Es gibt Tage, da ist man nach der vierten Stunde bereits abgenagt bis auf den Nerv, Tage mit einem Hintergrundschildgefühl, da man nicht jeden Augenblick, in dem es einem möglich gewesen wäre, auf die Verbesserung der Welt verwendet hat. Man hätte noch eine Stunde mehr vor- oder nachbereiten, noch eine Fortbildung besuchen, noch mehr Gespräche führen können, noch längere, noch mehr Einflussnahme oder Zurückhaltung walten lassen können. Man hätte die Tür, die man im Wortgefecht zuschlug, mit einem Blick, einer Geste offenhalten können.

Im Zusammenhang mit Pflegeberufen verfolgte ich einmal eine Dokumentation über *Moralischen Stress*. Das Pflegepersonal sei aufgrund der prekären Lage oft gezwungen, zwischen Dringlichkeit zu differenzieren oder bei dringlicher Gleichrangigkeit eines der Anliegen zu ignorieren. Moralischer Stress entstünde also, wenn wir allen berechtigten Anliegen nicht mehr in gebotener Weise nachkommen können. In etwas abgeschwächter Form gilt das wohl auch an Schulen.

Nicht ohne Gründe häufen sich vor allem seit der neueren Hirnforschung die Vorträge mit dem inoffiziellen Untertitel: Ist das Schule oder kann das weg?¹²

Wenn Regeln der Höflichkeit auf Dauer nicht mehr durchgesetzt werden können, könnte nicht nur die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften leiden, sondern dauerhaft beschädigt werden. In gestörten Beziehungen ist kaum noch ein Lernen möglich, da es im chaotischen Miteinander vorerst um emotionale Stabilisierung und Fragen der Macht geht. Lernen aber verschließt sich dem Zwang. Gelernt wird höchstens der Zwang selbst. Wenn die Schule aber seitens der Schülerinnen und Schüler vermehrt als Zwang erscheint, sollten Verhältnisse hergestellt werden, in denen Lösungen wieder vermehrt gemeinsam gefunden werden können, anstatt Lehrkräfte mit der Not, Maßnahmen androhen und durchführen zu müssen, alleine zu lassen. Diese Verhältnisse könnten seitens der Schülerinnen und Schüler eine Identifikation schaffen, die auf Dauer viel bedeutsamer wäre als das Zeugnis, das wir ihnen ausstellen werden.

Die alltägliche, mehrstündige Einübung der Vereinzelnung (trotz Vernetzung) zersetzt den stark nach Regeln ausgerichteten Alltag an Schulen, während sich Fetische wieder vermehrt zu Machtprogrammen großer Reichweite bündeln. Es ist ein Stolpern in der Welt, das auch die Schulen erreicht und sich dort als

12 Der Ausspruch geht auf den Satz „Ist das Kunst oder kann das weg?“ zurück, mit dem auf humorvolle Weise der subjektive Charakter der Kunst hinterfragt werden soll. Die Abwandlung des Satzes ist als Überschrift eines Artikels, der den Sanierungsstau an Schulen kritisiert, auf der Homepage der *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft* zu finden (www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/ist-das-eine-schule-oder-kann-das-weg, Abfrage: 14.06.2025). Hier stelle ich den abgewandelten Satz in den Zusammenhang von Vorträgen, in denen sich u. a. Gerald Hüther und Manfred Spitzer z. T. sehr kritisch zum Schulsystem äußern und sich dabei auf Forschungsergebnisse der Hirnforschung stützen. Die Stellungnahmen beider zum Thema Schule sind umstritten.

Unruhe stabilisiert. Schon ein unspektakulärer Tag ist durchzogen von Rhythmusstörungen und Richtungswechseln, ein eher ungelinker als geschmeidiger Tanz, in dem die Führung ruckartig wechselt. Jede falsche Bewegung beschleunigt die Desynchronisierung der Tanzenden, keine Regel mehr versteht sich von selbst, kein Schritt, keine Maßnahme. Während der bürokratiebedingte Stress immer mehr zunimmt, rückt an die erste Stelle meiner Tätigkeiten die Konfliktmoderation auf. Wie ein Tastender nach dem Schalter im Dunkeln suche ich jede Stunde aufs Neue die Rhythmen, die einen Tanz ermöglichen könnten und lote, wie barfuß über Glas, das dünner werdende Grenzgebiet zwischen Zumutung und Herausforderung aus.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Johannes Abel ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter für den Lehramtsstudiengang Philosophie/Ethik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Dr. Dagmar Comtesse ist Professorin für Fachdidaktik der Philosophie an der Universität Duisburg-Essen.

Dr. Karl-Heinz Dammer ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Dr. Peter Danz ist Leiter des 4. Schulpraktischen Seminars Charlottenburg-Wilmersdorf in Berlin und Dozent in den Studiengängen Schulmanagement, Systemische Beratung und Leadership an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau sowie Referent für Schulleiterqualifizierung am Landesinstitut Brandenburg für Schule und Lehrkräftebildung.

Dr. Sebastian Engelmann ist Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Dr. Jens Geldner-Belli ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Schulpädagogik der Universität Koblenz.

Dr. Anne Kirschner ist Juniorprofessorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Dr. Melanie Kuhn ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Martin Rockenbach ist Lehrer für Ethik und Deutsch an einer kooperativen Gesamtschule in Rüsselsheim.

Marieke Schaper ist Wissenschaftliche Hilfskraft in der Abteilung für Schulpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen.

Dr. René Torkler ist Professor für Philosophie und ihre Didaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Dr. Tom Wellmann ist Juniorprofessor für Praktische Philosophie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Dr. Stefan Weyers ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung und Erziehung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Dr. Douglas Yacek ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dortmund und hauptamtlicher Dozent für Ethik und Interkulturelle Kompetenz an der HSPV NRW.

Dr. Georg Zenkert ist Professor für Praktische Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.