

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Adäquate Autoritätsausübung als individualethischer Anspruch
an Lehrpersonen

Eine kritische Betrachtung von Verantwortungskonzepten mit
besonderer Berücksichtigung nachhaltiger Bildungsideale

verfasst von | submitted by
Valentina Profanter

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 525 599 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Psychologie und Philosophie Spezialisierung
Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Dr. habil. Paul Tarmann

Abstract

*Lehrpersonen stehen vor großen Herausforderungen, denn sie müssen jeden Tag Entscheidungen in einem Umfeld treffen, das von Antinomien, Widersprüchlichkeiten und Unvorhersehbarem geprägt ist. Sie sind durch ihren Beruf mit einer automatischen Autoritätsstellung konfrontiert, die sie entweder missbrauchen, oder aber zum Wohl der Kinder und Jugendlichen einsetzen können. Mit dieser Machtposition geht zwingend auch Verantwortung einher. Diese Verantwortung setzt bei der einzelnen Lehrperson an, hat aber auch eine gesellschaftliche Ebene, denn Lehrpersonen prägen die Generation, die die Zukunft gestalten wird. In dieser Arbeit soll untersucht werden, wie Lehrpersonen ihre Autorität und Machtstellung sinnvoll nutzen können. Somit hat das Thema gesellschaftliche und wissenschaftliche Relevanz. Im Zuge der Arbeit werden Begrifflichkeiten wie Autorität und Verantwortung genauer beschrieben sowie Konzepte der Neuen Autorität, der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und der Menschenrechtsbildung analysiert. Dabei werden auch philosophische Standpunkte miteinbezogen. Es kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen eigene Überzeugungen reflektieren und eine ethische Haltung sowie Kompetenzen etablieren müssen, um die Verantwortung auch den Schüler*innen übertragen zu können. Am Ende sollte die junge Generation nicht blind durch die Welt laufen und Meinungen kopieren, sondern mündige, eigenständige Bürger*innen werden und lernen, kritisch zu denken. Bildung sollte somit den Anspruch haben, einen Beitrag zu einer nachhaltigeren, gerechteren und besseren Welt zu leisten.*

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	
1 Einleitung.....	6
1.1 Forschungsinteresse.....	6
1.2 Gegenwärtiger Stand der Forschung.....	7
1.3 Forschungsfrage, Hypothese und Zielsetzung.....	11
1.4 Methodik.....	11
2 Begriffliche Annäherungen: Autorität und Autonomie	17
2.1 Der autoritäre Charakter	18
2.2 ‚Adornos Studie‘ zur Autoritätsperson.....	19
2.3 ‚Der neoliberale Wandel‘	21
2.4 Autorität in der Erziehung.....	23
2.5 Autorität in Hinblick auf Hannah Arendt	24
2.5.1 Macht und Gewalt.....	24
2.5.2 Die Aufgabe der Erziehung und Schule	24
2.6 Machtausübung und ihre Folgen.....	28
2.7 Autonomie und Mündigkeit.....	30
3 Die Rolle der Lehrperson in Bezug auf Macht und Autonomie	31
3.1 Kritik an autoritäre Erziehungsformen.....	34
3.2 Das Konzept der Neuen Autorität und der Verbindenden Pädagogik.....	36
4 Kompetenzen und ethische Haltung der Lehrperson	40
4.1 Einstellungen und Überzeugungen	40
4.1.1 Zweifel und Überzeugungen.....	40
4.1.2 Überzeugungen von Lehrpersonen	41
4.1.3 Menschenbilder	42

4.1.4	Gefühle und Normen	43
4.1.5	Einstellungen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen	44
4.1.6	Reflexionsfähigkeit	46
4.2	Grundlegende Kompetenzen	48
4.3	Pädagogisches Ethos	51
5	Die Verantwortung der Lehrperson	56
5.1	Betrachtung des Begriffes der Verantwortung in der Philosophie.....	59
5.2	Gesellschaftliche Verantwortung der Lehrpersonen	64
5.2.1	Das Konzept BNE.....	65
5.2.2	Potenzielle Gefahren von Indoktrination in der Umweltbildung	72
5.3	Die Übertragung der Verantwortung auf Schüler*innen	74
5.3.1	Wissens- und Handlungserweiterungen	76
5.3.2	Kritische Auseinandersetzung und Etablierung von Werten	77
5.3.3	Umgang mit Leistungs- und Optimierungsdruck	79
5.3.4	Selbstermächtigung und Eigeninitiative.....	80
5.4	Die Umsetzbarkeit der BNE	81
5.5	Die Grenzen individueller Verantwortung.....	84
6	Fazit: Eine bessere Welt durch Bildung	86
	Literaturverzeichnis	91

Abkürzungsverzeichnis

BNE	<i>Bildung für Nachhaltige Entwicklung</i>
GMS	<i>Grundlegung zur Metaphysik der Sitten</i>
MRB.....	<i>Menschenrechtsbildung</i>
OECD	<i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse

„Still sein und ruhig sitzen“ – das war laut meinem Großvater die Vorstellung eines braven und guten Kindes in der Schule. Diese Auffassung hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Brav und gut in der Schule zu sein, heißt nicht mehr, sich indoktrinieren oder berieseln zu lassen, sondern vielmehr kritisch zu denken, sich zu Wort zu melden und letztendlich auch Verantwortung zu übernehmen.

Damit diese Forderungen gelingen können, wird in dieser Arbeit die Rolle der Lehrperson untersucht. Schüler*innen werden nämlich nicht nur fachlich, sondern auch emotional und moralisch geprägt, da Lehrpersonen neben der Vermittlung von inhaltlichem Wissen auch die Aufgabe haben, Werte vorzuleben. Durch ihre Position als Autoritätspersonen haben Lehrpersonen eine gewisse Macht über ihre Schüler*innen, die sie (aus)nutzen können. Auch die Machtstellung und Auffassung von Autorität hat sich gewandelt. Beispiele der Geschichte zeigen, wie Macht zu guten, aber auch zu schlimmen oder sogar fatalen Ereignissen führen können. Es stellt sich die Frage, wie Konzepte der Macht und der Autorität gerechtfertigt werden können.

Lehrpersonen leisten zudem einen wichtigen gesellschaftlich Beitrag, da sie für die Bildung der heranwachsenden Generationen verantwortlich sind. Sie sollten die Schüler*innen zu kritikfähigen jungen Erwachsenen heranbilden, die auf sich und andere Menschen sowie auf die Umwelt achten. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, braucht es gewisse Kompetenzen und eine ethische Haltung, um eine sogenannte *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) zu fördern.

In dieser Arbeit wird das Thema aus einer individualethischen Perspektive betrachtet, da es um den einzelnen Menschen geht und Lehrpersonen sich nicht der Ausrede bedienen sollten, dass sich zuerst das System ändern müsse. Es geht um die Verantwortungsübernahme jeder einzelnen Person, auch wenn

diese Verantwortung an ihre Grenzen stoßen wird und auf systemischer Ebene eingegriffen werden muss.

Da die Schule als grundlegende Bildungsinstanz viele Bereiche des späteren Lebens und den weiteren Bildungsweg der Schüler*innen beeinflusst, hat das Thema gesellschaftliche und wissenschaftliche Relevanz. Auch ich selbst werde bald vor Schüler*innen stehen, weshalb ich mich in dieser Masterarbeit kritisch mit der Thematik auseinandersetzen möchte, um mir der Verantwortung für meinen eigenen Beruf bewusst zu sein und meine Autoritätsstellung sinnvoll zu nutzen.

1.2 Gegenwärtiger Stand der Forschung

Der Beruf als Lehrperson ist geprägt von vielen Aufgabenbereichen und wichtigen gesellschaftlichen Funktionen. Lehrpersonen müssen täglich Entscheidungen treffen, bei denen sie sich der Verantwortung für ihre Schüler*innen bewusst sein müssen.¹

Hannah Arendt sieht die Schule als prägende Institution, da diese Überzeugungen vermittelt.² Lehrpersonen müssen laut Arendt den Kindern beibringen, dass es trotz Unterschiede gemeinsame Werte auf der Welt gibt.³ Sie vertritt die Meinung, dass es keine über- bzw. untergeordnete Menschen geben soll.⁴

¹ Vgl. Eveline Christof, „Was pädagogisches Ethos nicht ist: Wie Lehrer*innen sich der Übernahme von Verantwortung für ihre Schüler*innen entziehen“, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (3), 2021, 85.

² Vgl. Arendt, 2002, 66, zitiert nach Christian Grabau, „Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘“, in: *Lehrer*innenbildung: (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, hg. v. Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach, Weinheim/Basel 2022, 53f.

³ Vgl. Hannah Arendt, „Die Krise in der Erziehung“, in: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken*, hg. v. Hannah Arendt, München 1994, 270.

⁴ Vgl. Grabau, *Wessen Welt ist die Welt?*, 58.

Ausschlaggebend für eine verantwortungsvolle und professionelle Lehrperson ist eine ethische Haltung, die bestimmte Werthaltungen umfasst.⁵ Lehrpersonen sind der festen Überzeugung, dass sie über ein Ethos verfügen.⁶

Wenn wir heute etwa Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer fragen, was das Ethos von Lehrpersonen sei, so geben die meisten sofort eine Antwort. Zwar verweisen sie nicht auf Aristoteles (Charakter, Sinnesart, Brauch, Sitte, Gewohnheit oder aber Absicht, Mittel und Handlungsentschluss der Rednerin oder des Redners) und sie verweisen auch nicht auf den realen Diskurs, wie wir ihn entwickelt haben, aber sie verwenden positive Ausdrücke wie ‚Engagement‘, ‚Vertrauen‘, ‚Orientierung an den Schülerinnen und Schülern‘ oder ‚Teilnahme‘, und oft formulieren sie auch, was sie nicht tun würden, zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler nicht auslachen, nicht zynisch sein, nicht ungerecht sein. Wenn wir jedoch nach einer Lehrperson und ihrer Handlung ohne Ethos im Schulbereich fragen, dann haben die meisten Schwierigkeiten.⁷

Positive Beispiele finden die Lehrpersonen recht einfach, hingegen Beispiele für einen nicht vorhandenen Ethos zu formulieren, wird als schwieriger empfunden. Hat man kein Ethos, entzieht man sich der Verantwortung. Ethos kann als eine verinnerlichte Haltung bezeichnet werden, aber auch als eine Fähigkeit, die sich offenbart, wenn man in schwierigen Situationen zu einer Entscheidung kommen muss.⁸

Die Schule und Lehrpersonen haben eine moralische Verantwortung gegenüber den Kindern und Jugendlichen, die sie unterrichten. Auch wenn Verantwortung immer wieder als Teil von Professionalität und Werthaltungen erwähnt wird, lässt sie sich nur schwer definieren und ist daher nicht häufig Bestandteil empirischer Forschung. Lehrpersonen sollten sich jedoch im Klaren sein, dass sie verantwortungsvoll handeln sollen und dadurch auch die Verantwortung der Schüler*innen stärken können.⁹

⁵ Vgl. Christof, Was pädagogisches Ethos nicht ist, 86.

⁶ Vgl. Fritz Oser, „Unterrichten ohne Ethos?“, in: Ethik in pädagogischen Beziehungen, hg. v. Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm, Bad Heilbrunn 2022, 133.

⁷ Ebd., 133f.

⁸ Vgl. ebd., 135.

⁹ Vgl. Martin Drahm/Colin Cramer, „Verantwortung, Berufsethos und Professionalität von Lehrpersonen“, in: Verantwortung im Kontext von Schule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis, hg. v. Julia Hugo/Nathalie Brink/Jannis Seidemann/Martin Drahm, Münster/New York 2019, 25f.

Ein Bereich dieser Verantwortung ist die Vermittlung von Nachhaltigkeitsthemen.¹⁰ Neben fachlichen Kompetenzen sind auch soziale und emotionale Fähigkeiten entscheidend, um eine nachhaltige Zukunft zu gestalten.¹¹ Wie BNE umgesetzt werden kann, wird in der Agenda 21 der Rio-Konferenz vom Jahr 1992 beschrieben.¹²

Umweltbildung an sich gibt es schon viel länger, aber früher war diese eher dogmatisch, richtungsweisend und hat bestimmte Handlungen vorgeschrieben. BNE hingegen ist „entwicklungs-, werte-, und kompetenzorientiert“¹³. Schüler*innen sollen eigene Überzeugungen bilden und diese sollen sich in ihrem Handeln widerspiegeln. Durch den Blick auf die Zukunft sollen Schüler*innen zum Handeln motiviert werden. Dafür müssen Werte sowie Kompetenzen entfaltet werden, die der Komplexität und Vernetzung der Gesellschaft gerecht werden.¹⁴

Nun stellt sich die Frage, in welchem Bezug eine nachhaltige Entwicklung mit der Verantwortung der Lehrperson steht. Die Erfüllung des gesellschaftlichen Wunsches nach einer besseren Welt wurde oft auf pädagogische Institutionen geschoben. Man glaubte, dass man durch „die rechte Bildung einen ‚neuen‘ Menschen, eine bessere Generation oder die Verbesserung der Situation der Welt“¹⁵ erreichen könne.

Das Kapitel 36 der Agenda 21 beschäftigt sich genau mit diesem Bereich der Bildung. Eine nachhaltige Entwicklung kann nur dann realisiert werden, wenn es

¹⁰ Vgl. Franz Rauch/Regina Steiner/Anna Streissler, „Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept“, in: Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, hg. v. Inka Bormann/Gerhard de Haan, Wiesbaden 2008, 147.

¹¹ Vgl. Paul R. Tarmann, Soft Skills für eine bessere Welt – Nachhaltige Entwicklung und die ‚religiös- ethisch-philosophische Bildungsdimension‘, Perchtoldsdorf 2024, 30f.

¹² Vgl. Gerhard de Haan, „Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in: Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, hg. v. Inka Bormann/Gerhard de Haan, Wiesbaden 2008, 23.

¹³ Jürgen Rost, „Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung: Was macht den Unterschied?“, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (1), 2002, 11.

¹⁴ Vgl. ebd., 11.

¹⁵ Christine Künzli David, Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern 2007, 31.

eine Initiative gibt, die für das Thema ein Bewusstsein schafft. Umweltbelastungen hängen nämlich mit Menschenrechten zusammen. Zudem sind Ziele besser umsetzbar, wenn Menschen das jeweilige Ziel unterstützen und sich nicht dagegenstellen. Aufgrund all dieser Punkte ist es notwendig, Nachhaltigkeitsthemen in der Schule zu behandeln, um Entwicklungen kurz- und langfristig zu beeinflussen.¹⁶

Schüler*innen sollten nicht indoktriniert werden, Probleme zu lösen, die sie nicht selbst ausgelöst haben. Ihnen sollten vielmehr die Themen der Nachhaltigkeit nähergebracht werden und das Lernen sollte sinnvoll und ansprechend gestaltet sein, damit neben gesellschaftlichen Anforderungen auch die individuellen Bedürfnisse und die Motivation berücksichtigt werden können. Lernen soll dazu dienen, dem Einzelnen, aber auch der Gemeinschaft zu helfen. Dabei werden die Rechte des Einzelnen berücksichtigt, der sich selbst entfalten und an der Gesellschaft teilnehmen kann.¹⁷

In Bezug auf BNE haben Lehrpersonen die Aufgabe, sich mit moralischen und normativ-ethischen Fragen auseinanderzusetzen, um die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen zu fördern.¹⁸ Um BNE zu gewährleisten und moralische und nachhaltige Entwicklungsideen an Schüler*innen weitergeben zu können, braucht es die richtige Ausbildung von Lehrpersonen auf diesem Gebiet. Es herrscht die Kritik, dass Lehrpersonen in Deutschland nicht genügend qualifiziert sind, um BNE in der Schule sinnvoll zu vermitteln, da es auch zu wenig Module in den Hochschulen gibt, die Nachhaltigkeitsthemen behandeln. Ein weiterer Mangel ist, dass BNE nur an bestimmten Schulen und nur in bestimmten Fächern behandelt wird. Eine feste Verankerung in der Lehramtsausbildung und in allen Schulen und Fächern wäre von großer Notwendigkeit.¹⁹

¹⁶ Vgl. de Haan, Gestaltungskompetenz, 24.

¹⁷ Vgl. ebd., 39.

¹⁸ Vgl. Christine Künzli David/Franziska Bertschy/Christoph Buchs, „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen“, in: Textsammlung: Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hg. v. BNE-Konsortium COHEP, Zürich/Freiburg 2013, 62.

¹⁹ Vgl. Antje Brock/Jorrit Holst, Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte, Berlin 2022, 14.

1.3 Forschungsfrage, Hypothese und Zielsetzung

Die Hypothese dieser Arbeit lautet wie folgt: Mit einem sinnvollen Verständnis von Autorität, der Bereitschaft, etwas zu verändern und einem guten Willen, sowie den richtigen Skills können Lehrpersonen BNE fördern.

Um diese Hypothese zu verifizieren, ergibt sich folgende Forschungsfrage: Welche Auffassung von Autorität, welche Kompetenzen und welche Haltung bzw. welches pädagogische Ethos brauchen Lehrpersonen, damit sie Schüler*innen gesellschaftliche Verantwortung übertragen können?

Daraus ergibt sich folgende Zielsetzung: Mit der Masterarbeit soll aufgezeigt werden, welche Auffassung von Autorität, welche Kompetenzen und welche ethische Haltungen Lehrpersonen haben sollen, um BNE zu fördern.

1.4 Methodik

In dieser Masterarbeit wird eine umfassende Literaturrecherche als Methodik verwendet, um die Thematik zu vertiefen und bestehende Forschungsergebnisse zu analysieren. Dabei werden Texte und deren Begriffe in einer hermeneutischen und semantischen Art und Weise erläutert.

Bei der Rekonstruktion des Autoritätsbegriffes wird nach der Legitimation von Autorität gefragt. Roland Reichenbach beschreibt, dass Autorität oft anders in unserem Denken und im Sprachgebrauch verankert ist, als mit diesem tatsächlich gemeint ist:

Auctoritas wird übersetzt mit Begrifflichkeiten wie Urheberschaft, Ansehen, Glaubwürdigkeit, Ermächtigung oder Vorbildlichkeit u.a. Mit diesen Wörtern kommt zum Ausdruck, dass Autorität – zumindest ursprünglich – mehr mit Ratschlag und Empfehlung zu tun hatte als mit Befehl, Machtgebrauch oder gar Gewalt.²⁰

²⁰ Roland Reichenbach, Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung, Stuttgart 2011, 25.

Wird die Autorität von einem Menschen personifiziert, sollte man ihr nicht nur blind gehorchen, sondern auch Glauben und Vertrauen schenken. Autorität wird oft als „Gegensatz zu Freiheit, Demokratie und Autonomie begriffen“²¹, dem aber nicht so ist, wenn man sich die oben genannte Definition und die Herkunft genauer ansieht. Zudem muss betrachtet werden, ob jede Form von Gehorsam verwerflich ist und ob Autorität jegliche Art von Autonomie ausschließt.²² Die einen finden Autorität gut und sinnvoll, die anderen wollen den Begriff und die dazugehörigen Praktiken vollständig streichen. In den Erziehungswissenschaften sind so gut wie alle Positionen zur Autoritätsanwendung vertreten.²³ Was der Entwicklung zur Mündigkeit im Wege steht, ist laut Kant „Faulheit und Feigheit“²⁴.

Hannah Arendt schreibt den Erzieher*innen die Verantwortung zu, den jungen Menschen eine Orientierung in der Welt zu bieten:

Ob die jungen Menschen die Welt einrenken und gerechter machen werden, können wir nicht wissen, aber als Erzieher dürfen wir einer allgemeinen Verzweiflung nicht nachgeben, sondern sind für die Welt und dafür, dass die jungen Menschen sich in ihr zurechtfinden, verantwortlich – ganz im Sinne von Arendts Autoritätsbegriff in der Erziehung.²⁵

Macht wird oft als natürliche Gegebenheit der Menschen aufgefasst. An diesem Punkt müssen wir uns aber auch fragen, woher diese Macht kommt. Machtordnungen sind jedenfalls nicht von der Natur oder von Gott gegeben, sondern von Menschen gemacht. V.a. die griechische Polis hat als erstes diese Ordnungen geschaffen. Ordnungen, die von Menschen gemacht werden, sind aber auch veränderbar.²⁶

Im nächsten Abschnitt soll es um die ethische Haltung von Lehrpersonen gehen. Bevor auf diese eingegangen wird, werden zuerst ein paar wenige, aber sehr

²¹ Ebd., 20.

²² Vgl. ebd., 20.

²³ Vgl. ebd., 23.

²⁴ Kant, 1974, 9, zitiert nach ebd., 16.

²⁵ Mahrdt Helgard, „Neoliberaler Wandel, Autorität, Freiheit und Erziehung“, in: Hannah Arendt: Lektüren zur politischen Bildung, hg. v. Tonio Oefering/Waltraud Meints-Stender/Dirk Lange, Wiesbaden 2020, 143.

²⁶ Vgl. Heinrich Popitz, Phänomene der Macht, Tübingen 1992, 12f.

bedeutende, philosophische Gedanken zur Ethik erläutert, auf die im Kapitel 4.1 *Betrachtung des Begriffes der Verantwortung in der Philosophie* noch genauer eingegangen wird.

Das Denken von Aristoteles beispielsweise, einer der einflussreichsten Philosophen der griechischen Antike, beeinflusst die Kultur bis heute. Er formulierte die Tugendethik mit der Leitfrage: „Wie sollen wir handeln, um ein gutes, glückliches Leben zu führen?“²⁷ Glücklich ist man laut Aristoteles, wenn man tugendhaft lebt. Aristoteles Gedanken zur Tugend können folgendermaßen beschrieben werden: „Eine Tugend zu haben bedeutet, über einen gewissen Habitus, also über eine Grundhaltung, zu verfügen, nämlich tugendhaft zu handeln.“²⁸ Tugenden erwerben wir einerseits durch Erziehung, aber auch durch Gewohnheit. Gesucht wird immer die Mitte, vermieden werden sollten die Extremen.²⁹ Eine Person, die Macht hat, sollte sich bewusst sein, dass sie eine Leitperson für andere Menschen ist.³⁰

Immanuel Kant, einer der wichtigsten Philosophen der Neuzeit und der Vertreter der Aufklärung, vertritt eine Ethik der Pflicht bzw. eine deontologische Ethik, die durch den kategorischen Imperativ festgelegt wird. Wir sollten durch den Gebrauch der Vernunft so handeln, wie wir auch wollen, dass alle anderen Menschen handeln würden. Zudem spielt die Handlungsabsicht eine wesentliche Rolle, die Folgen der Handlung jedoch nicht. Ausschlaggebend für die rationale Entscheidung, wie wir handeln, ist ein freier Willen des Menschen.³¹ Kant sieht jeden Menschen als frei, vernünftig und würdig an:

So geht der Artikel 1 des deutschen Grundgesetzes ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar‘ auf Kants Gedankenwelt zurück. Auch das damit verbundene sog. Instrumentalisierungsverbot, das uns untersagt, uns selbst oder andere als bloße

²⁷ Dieter Frey/Lisa Schmalzried, „Die Tugendethik: Aristoteles“, in: Philosophie der Führung: Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co, hg. v. dies., Berlin/Heidelberg 2013, 140.

²⁸ Ebd., 140.

²⁹ Vgl. ebd., 140.

³⁰ Vgl. ebd., 156.

³¹ Vgl. Dieter Frey/Lisa Schmalzried, „Der Kategorische Imperativ: Immanuel Kant“, in: Philosophie der Führung: Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co, hg. v. dies., Berlin/Heidelberg 2013, 74.

Mittel zur Erreichung eines Zweckes zu gebrauchen, hat seine Wurzeln in Kants Ethik.³²

Kant hat somit die Menschenrechte beeinflusst, die in einem späteren Kapitel behandelt werden. Dennoch werden seine Ideen immer noch hitzig diskutiert.

Auch Karl Jaspers sieht den Menschen als Zweck an sich. Doch durch die technischen Fortschritte hat sich laut Jaspers der Mensch entfremdet und er solle sich nun von dieser Entfremdung befreien. Dies soll gelingen, indem die Menschen anfangen, „für ihr inneres Leben, für ihre Freiheit, somit auch für ihr eigentliches Sein zu sorgen und die Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen zu übernehmen“³³.

Von der ethischen Haltung wird der Bogen zur gesellschaftlichen Verantwortung der Lehrpersonen gespannt, die eng mit der Moralphilosophie zusammenhängt. Der Verantwortungsbegriff wird meist mit einem Prädikat verknüpft: „Man hat oder trägt Verantwortung für etwas bzw. ist für etwas verantwortlich; ebenso übernimmt man Verantwortung für etwas oder lehnt sie ab.“³⁴ Das Subjekt der Verantwortung ist nicht immer einfach zu bestimmen, v.a. dann, wenn man die Verantwortung auf die Gesellschaft schiebt. In diesem Fall kann man Handlungen und Absichten nicht genau zuordnen und somit fühlt sich niemand wirklich verantwortlich.³⁵ Neben dem Subjekt der Verantwortung gibt es auch ein Objekt, wofür man Verantwortung trägt. Man ist für gewisse Tätigkeiten verantwortlich, aber zudem auch verpflichtet, auf Fragen antworten zu können und sich zu rechtfertigen. Um in die Lage zu kommen, sich erklären zu müssen, muss davor die Aufgabenstellungen oder der Verantwortungsbereich klar kommuniziert worden sein. Motive und Handlungsintentionen sollten genau

³² Ebd., 74.

³³ Ivan Kordić, „Freiheit in Verantwortung vor Transzendenz: Ethische Fragen bei Karl Jaspers“, in: *Disputatio Philosophica: International Journal on Philosophy and Religion* 6 (1), 2004, 149.

³⁴ Eva Buddeberg, *Verantwortung im Diskurs: Grundlinien einer rekonstruktiv-hermeneutischen Konzeption moralischer Verantwortung im Anschluss an Hans Jonas, Karl-Otto Apel und Emmanuel Lévinas*, Berlin 2011, 11.

³⁵ Vgl. ebd., 22f.

definiert werden.³⁶ Schließlich gibt es noch eine Instanz, vor der man sich verantworten muss und die sich bestimmter Normen bedienen:³⁷

Der Begriff ‚Verantwortung‘ bzw. das mit ihm bezeichnete Sprachspiel verweist immer auf eine normative Bewertung von Handlungen, nur deshalb werden Rechtfertigungen gefordert, gegeben, geprüft und beurteilt. Darüber hinaus können [...] Instanzen nur durch den Bezug auf bereits bestehende Normen eingesetzt werden, da sonst die Autorität ihres Urteils ungeklärt bliebe.³⁸

Verantwortung benötigt also Sprache, um die Handlungssituation und die Normen zu definieren.³⁹ Die moralische Bedeutung der Verantwortung kommt schließlich bei Hans Jonas, einem Denker des 20. Jh., ins Spiel:

Jonas war mit seinem *Prinzip Verantwortung* nicht nur besonders einflussreich, weil er die Grenzen und die negativen Folgen einer technischen Naturbeherrschung zum Angelpunkt seiner Überlegungen gemacht hat. Er war auch der erste, der versucht hat, die moralische Verantwortung gegenüber zukünftig lebenden Generationen zu begründen.⁴⁰

In dieser Masterarbeit wird eine individualethische Perspektive eingenommen und somit auch die Verantwortung der einzelnen Person genauer betrachtet. Um kollektive Verantwortung bzw. Verantwortung generell zu verstehen, sollte man laut Gerhardt zuerst die Verantwortung auf individueller Ebene genauer betrachten: „Denn das Paradigma einer jeden Verantwortung ist die Verantwortung des Einzelnen.“⁴¹ Auch Kyora schreibt der Verantwortung, die auf individueller Ebene stattfindet, eine besonders wichtige Rolle zu.⁴² Sartre, ein Vertreter des atheistischen Existentialismus, unterstützt die Wichtigkeit des einzelnen Menschen:

Wenn Gott nicht existiert, so gibt es zumindest ein Wesen, bei dem die Existenz der Essenz vorausgeht, ein Wesen, das existiert, bevor es durch irgendeinen Begriff definiert werden kann, und dieses Wesen ist der Mensch. [...] Wenn jedoch

³⁶ Vgl. ebd., 27–29.

³⁷ Vgl. ebd., 31.

³⁸ Ebd., 32.

³⁹ Vgl. ebd., 42.

⁴⁰ Ebd., 6.

⁴¹ Volker Gerhardt, „Individuelle Verantwortung“, in: Handbuch Verantwortung, hg. v. Ludger Heidbrink/Claus Langbehn/Janina Loh, Wiesbaden 2017, 432.

⁴² Vgl. Stefan Kyora, „Grenzen individueller Verantwortung“, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik 1 (1), 2000, 34.

die Existenz wirklich dem Wesen vorausgeht, ist der Mensch für das, was er ist, verantwortlich. [...] Und wenn wir sagen, der Mensch ist für sich selbst verantwortlich, wollen wir nicht sagen, er sei verantwortlich für seine strikte Individualität, sondern für alle Menschen. [...] So ist unsere Verantwortung viel größer, als wir vermuten können, denn sie betrifft die gesamte Menschheit.⁴³

Es ist für Sartre ein Faktum, dass der Mensch frei ist, weil kein Gott existiert, der dem Menschen vorschreibt, was er ist. Der Mensch wird durch seine Handlungen zum Menschen und schafft dadurch ein Bild für die gesamte Menschheit.⁴⁴ Der Mensch ist laut ihm für alles verantwortlich, sei es für seine eigene Geburt, aber auch für den Versuch, die Verantwortung abzugeben, indem man sich umbringt.⁴⁵

Im letzten Kapitel dieser Arbeit wird auf BNE eingegangen. Nachhaltigkeit umfasst nicht nur die Umweltressourcen, sondern auch wirtschaftliche, soziale und ökologische Themen.⁴⁶ Darunter hinein fallen Menschenrechte, die Bekämpfung von Armut und des Klimawandels, sowie der Schutz der Lebensqualität, damit spätere Generationen in einer friedlichen und inklusiven Gemeinschaft leben können. Das neueste Nachhaltigkeitskonzept wurde von der UNO unter dem Titel *Transformation unserer Welt – Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* entworfen.⁴⁷

In der Arbeit werden Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Themen hergestellt und Schlussfolgerungen gezogen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen. Obwohl die Methodik auf einer reinen Literaturrecherche basiert, wird darauf geachtet, eine kritische Perspektive einzunehmen. Die Philosophie dient dabei vorwiegend als Methode und nicht als konkreter Unterrichtsgegenstand der Arbeit, auch wenn einige philosophische Standpunkte und Ideen eingebracht werden.

⁴³ Jean-Paul Sartre, 1994, 120ff., zitiert nach Wolfgang Pleger, *Das gute Leben: Eine Einführung in die Ethik*, Stuttgart 2017, 240.

⁴⁴ Vgl. ebd., 231.

⁴⁵ Vgl. ebd., 244.

⁴⁶ Vgl. Vereinte Nationen, 2015, 1, zitiert nach Paul R. Tarmann, „Nachhaltigkeit“, in: *Begriffe und Diskurse zu Nachhaltigkeit*, hg. v. Jennifer Jakob/Paul R. Tarmann, KPH Wien/Krems, 2024, 1.

⁴⁷ Vgl. Vereinte Nationen, 2015, 1, zitiert nach ebd., 1f.

2 Begriffliche Annäherungen: Autorität und Autonomie

Was konnte wichtiger sein, als soziologische und psychologische Fragen nach der autoritären Persönlichkeit zu stellen, die Entstehung des potenziell-faschistischen Denkmusters in der familiären und schulischen Sozialisation zu untersuchen und vielleicht zu beeinflussen?⁴⁸

Diese Frage stellte sich das Ehepaar John Michael Steiner, ehemaliger KZ-Häftling und später Soziologe, und Anne Fahrenberg, Pädagogin, die sich v.a. mit den Ereignissen von Auschwitz und dem Holocaust befassten. Auf die Notwendigkeit, sich mit Autorität in der Schule auseinanderzusetzen, soll in diesem Kapitel eingegangen werden.

Das Thema der Autorität ist in den Erziehungswissenschaften sehr umstritten. So schreibt Reichenbach:

Von der völligen Ablehnung des Begriffes bzw. Konzeptes als auch der pädagogischen Praktiken, die mit ‚Autorität‘ in Verbindung gebracht werden oder als ihr Ausdruck gelten (können), bis hin zur Klage einer Krise oder zumindest einer Schwächung der Autorität im Allgemeinen und der pädagogischen Autorität im Besonderen sind namhafte Beispiele zu nahezu allen Positionen bekannt.⁴⁹

Es besteht die Bemühung, den Begriff in der Erziehung und in der Schule nicht zu verwenden, da die Beziehungen, auch wenn sie asymmetrisch sind, von gegenseitiger Wertschätzung geprägt sein sollen und v.a. im deutschsprachigen Raum Autorität als Gegensatz zu Freiheit und Autonomie angesehen wird.⁵⁰

Der Begriff der Autorität kommt vom lateinischen „auctoritas“, was so viel bedeutet wie „Urheberschaft, Ansehen, Glaubwürdigkeit, Ermächtigung oder Vorbildlichkeit“ und wurde früher „mehr mit Ratschlag und Empfehlung“ in Verbindung gesetzt „als mit Befehl, Machtgebrauch oder gar Gewalt“⁵¹.

Es gibt verschiedene Ausübungen der Autorität. Einerseits stellt Kultur eine Form von Autorität dar, da sie mit der Vergangenheit und all ihren Ereignissen der

⁴⁸ Jochen Fahrenberg/John Michael Steiner, „Adorno und die autoritäre Persönlichkeit“, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56 (1), 2004, 2.

⁴⁹ Reichenbach, Pädagogische Autorität, 23.

⁵⁰ Vgl. ebd., 23.

⁵¹ Ebd., 25.

Religionen und Traditionen, die Menschen, die auf die Welt kommen, dazu zwingt, sich mit ihr vertraut zu machen. All diese Anweisungen kommen von oben, sei es von Gott, dem Staat, der Familie oder der Schule. Diese Art von Autorität bietet Sicherheit und kann der heranwachsenden Generation helfen, allgemeine Aussagen zu erlernen, jedoch bleibt dabei wenig Platz für subjektive Empfindungen. Neben dieser Form der horizontalen Autoritäten gibt es auch sogenannte anonyme Autoritäten, wie der Markt oder die Medien, die uns bestimmte Ideale aufzeigen. Die Schule sollte nicht in die Falle dieser Form von Autorität treten. Fällt jegliche Autorität, die von oben kommt, weg, kann dies zu Unsicherheit bei der neuen Generation führen, da sie keine Orientierung mehr hat.⁵²

2.1 Der autoritäre Charakter

Ein geschätzter Autor namens Kenneth Benne beschäftigte sich mit dem Konzept der Autorität. Laut Benne kommt Autorität zum Vorschein, wenn bestimmte Menschen eine andere Person benötigen, die sie in einer Situation anleitet. Solange die führende Person den anderen helfen und Anweisungen geben kann, wollen die Untergeordneten ihr sogar freiwillig folgen.⁵³

Viele Denker des 20. Jh., wie z.B. Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse und Theodor W. Adorno, beschäftigen sich mit totalitären Strukturen und dem autoritären Charakter. Einen solchen Charakter zeichnet aus, dass er sich unterwirft und anderen ohne Widerstand gehorcht.⁵⁴ Adorno analysierte das familiäre System und die Autoritätsfunktion des Vaters, mit der sich das Kind identifiziert, sich von ihm ablöst und somit schließlich zum unabhängigen Menschen wird. Findet der Ablösungsprozess nicht statt, läuft das Kind Gefahr, unreflektiert und unkritisch zu bleiben und sich zu einem autoritären Charakter zu entwickeln.⁵⁵ Um ein mündiger Mensch zu werden, ist es wichtig, die

⁵² Vgl. ebd., 19–21.

⁵³ Vgl. Benne, 1970, 385, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 127.

⁵⁴ Vgl. ebd., 128.

⁵⁵ Vgl. Adorno, 1956, zitiert nach ebd., 129.

autoritären Auffälligkeiten zu erkennen. Es gibt Menschen, die der Meinung sind, dass ein Kind autoritäre Strukturen benötigt, um sich und seine Affekte zu kontrollieren, andere hingegen sagen, dass das Kind eine gewisse Freiheit braucht, um Kontrolle zu erwerben.⁵⁶ Eine solche antiautoritäre Erziehung, in der Kinder viele Freiheiten haben, vertrat insbesondere die 68-iger Bewegung.⁵⁷

2.2 ‚Adornos Studie‘ zur Autoritätsperson

In den Jahren 1945/46 wurde ein Meilenstein in der Sozialforschung gelegt. Eine Forschergruppe der USA, bestehend aus Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson und R. Nevitt Sanford, analysierten in einer sehr umfangreichen Studie die Denkmuster einer autoritären Persönlichkeit und beschrieben sie wie folgt: „starres Festhalten an Konventionen, Machtorientierung und Unterwürfigkeit, Destruktion und Zynismus“⁵⁸. Diese Züge können dazu führen, dass Menschen in bestimmten Situationen den Vorteil für sich herausholen und faschistisch handeln. Das Buch zu den Forschungserkenntnissen *The Authoritarian Personality* kam erst 1950, vier Jahre nach dem Abschluss der Forschung, heraus. Das Buch wurde nie vollständig ins Deutsche übersetzt, obwohl es v.a. für Deutschland nach dem Krieg relevant gewesen wäre. Die Sozialforschung zum Nationalsozialismus, auch die des Frankfurter Instituts, wurde immer wieder gehemmt. Die deutschen Sozialforscher verpassten es, die NS-Zeit empirisch aufzuarbeiten, während in den USA Experimente durchgeführt und maßgebliche Erkenntnisse gewonnen worden sind, wie z.B. das *Milgram-Experiment* zum Gehorsam oder Zimbardos *Stanford-Prison-Experiment*.⁵⁹ Stanley Milgram schreibt folgendes zu dem schockierenden Experiment: „Das Problem der Gehorsambereitschaft gegenüber Autorität ist uralt, so alt wie die Geschichte von Abraham und Isaak.“⁶⁰

⁵⁶ Vgl. Hopkins, 1976, 197, zitiert nach ebd., 129.

⁵⁷ Vgl. ebd., 129.

⁵⁸ Fahrenberg/Steiner, Adorno, 1.

⁵⁹ Vgl. ebd., 1–3.

⁶⁰ Milgram, zitiert nach Reichenbach, Pädagogische Autorität, 25.

Die Autoren untersuchten in ihrer Studie, warum manche Menschen faschistische Ideen unterstützen und andere nicht. Sie kamen zu der Erkenntnis, dass jeder Mensch aus verschiedenen Schichten besteht, einerseits aus Meinungen, die man nach außen trägt, andererseits aber auch aus unbewussten Anteilen, die im Inneren schlummern. Deshalb sollten im Zuge der Forschung tiefenpsychologische Untersuchungen gemacht werden.⁶¹

Das Buch wurde sehr bekannt, da es moderne Ansätze und eine breit angelegte empirische Forschung einbaute. Die Autoren verwendeten eine integrative Forschungsstrategie, denn sie verknüpften die empirische Sozialpsychologie mit Ansätzen der differenziellen und psychoanalytischen Psychologie. Autoritäre Persönlichkeitszüge entstehen nämlich durch ein dynamisches Zusammenspiel von stabilen Eigenschaften, aber auch situationsabhängigen Faktoren.⁶² Adorno geht davon aus, dass sich wiederholende faschistische Ereignisse nicht von psychologischen Faktoren, sondern von gesellschaftlichen Bedingungen abhängen.⁶³

Man kam zum Schluss, dass die Werke von Erich Fromm, aber auch die der anderen Autoren, mehr gewürdigt werden sollten, denn Adorno war nicht allein für die Errungenschaften des Buches verantwortlich. Erich Fromm ist einer der bedeutendsten Begründer der psychoanalytisch orientierten Sozialpsychologie und leitete ab 1930 das Frankfurter Institut für Sozialforschung. Er schaffte mit seinen Beiträgen die Grundlage für die weitere Forschung zur Autoritätspersönlichkeit. Er entwickelte den sozialen Charakter. In seinem Buch *Escape from Freedom* vom Jahr 1941 beschrieb er den autoritären Charakter als einen, der sadomasochistische Züge aufweist. Fromm führte viele Studien durch, die nicht unter seinem Namen veröffentlicht wurden. Später wurde sein Buch als wichtigstes Dokument der deutschen Sozialforschung anerkannt.⁶⁴

Adorno distanzierte sich im Laufe der Zeit von der empirischen Psychologie und sah keine Gemeinsamkeiten mit der Soziologie. Er warf der empirischen

⁶¹ Vgl. Fahrenberg/Steiner, Adorno, 6f.

⁶² Vgl. ebd., 8f.

⁶³ Vgl. Adorno, 1966, 677, zitiert nach ebd., 15.

⁶⁴ Vgl. ebd., 3–5.

Forschung schließlich vor, sie sei oberflächlich. Theoretische Erkenntnisse sind jedoch nicht von empirischen Forschungen trennbar.⁶⁵

Die Auseinandersetzung der empirischen Sozialforschung mit faschistischen Persönlichkeitszügen traf in der Nachkriegszeit in Deutschland, wie zu erwarten war, auf viel Widerstand. Schriften von Adorno und Horkheimer wurden oft kritisiert und somit angepasst, trotzdem zog sich Adorno politisch nicht vollständig zurück.⁶⁶ Das Institut wurde nach der NS-Zeit wiedereröffnet und es hätte genügend Finanzierungsmöglichkeiten für Antisemitismus- und Autoritarismus-Forschung gegeben, jedoch hat die Diskrepanz zwischen Soziologie und Psychologie zu einem Stillstand der Forschung geführt. Beide Positionen sollten als ergänzend gesehen werden, um Erkenntnisfortschritte zu erzielen. Die sozialwissenschaftliche Autoritarismus-Forschung kam in Deutschland in der Nachkriegszeit deshalb sehr schleppend voran und innovative Forschungen zum Buch *The Authoritarian Personality* blieben aus.⁶⁷ In Deutschland erhielt das Buch keine große Aufmerksamkeit, obwohl es ausgerechnet in diesem Land zur Selbstreflexion und Vergangenheitsaufarbeitung hätte dienen können.⁶⁸

2.3 ‚Der neoliberale Wandel‘

Arendt ist der Meinung, dass die Beständigkeit der Autorität, die es zumal im römischen Senat gab, heute nicht mehr existiert. Die moderne Welt ist unbeständig und schwankend, was zu einem Schwinden der Autorität führt. Dies ist auch in grundlegenden Bereichen wie Familie und Schule spürbar.⁶⁹

Die Norweger Arne Johan Vetlesen und Per Bjørn Foros gehen in ihrem Buch *Angten for oppdragelse* auf den neoliberalen Wandel ein, der einzelnen Individuen Verantwortung zuschreibt aber auch öffentlichen Institutionen, wie der

⁶⁵ Vgl. Marie Jahoda, 2002, 126, zitiert nach ebd., 15.

⁶⁶ Vgl. ebd., 16f.

⁶⁷ Vgl. ebd., 18f.

⁶⁸ Vgl. ebd., 12

⁶⁹ Vgl. Arendt, 1965, 259–265, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 131.

Schule, die den Kindern die Freiheit und Autonomie entziehe.⁷⁰ Unsere Gesellschaft befinde sich in der „Spannung zwischen Technik und Klima, der Spannung zwischen Rechten und Pflichten, zwischen Freiheit und Kontrolle, zwischen Individualität und Gesellschaft, zwischen Bewahrung und Wandel, zwischen nationaler Identität und kosmopolitischer Verantwortung“⁷¹.

Der Grundgedanke des neoliberalen Wandels scheint auf den ersten Blick positiv, da jedes Individuum selbst Verantwortung für das eigenen Leben übernehmen kann. Diese Idee wäre vergleichbar mit der Idee der Mündigkeit nach Immanuel Kant, bei der man nicht blind der Autorität folgen soll, sondern die eigene Vernunft selbstständig gebraucht.⁷² Was der Entwicklung zur Mündigkeit im Wege steht, ist laut Kant „Faulheit und Feigheit“⁷³. Der neoliberale Wandel dreht die Idee aber um. Die neoliberale Ideologie steht der Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit nämlich im Wege, da diese entscheidet, was gut und nicht gut ist, und viele Bereiche, darunter auch die Erziehung und die Schule, kontrolliert. Das kann u.a. als *Krise der Erziehung* bezeichnet werden.⁷⁴

Arendt spricht in der Gesellschaft auch von einer *Krise der Autorität*. Dennoch sieht Arendt die Notwendigkeit von Autorität in der Erziehung, insbesondere in Schulen, da sie eine wichtige Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt.⁷⁵ Man kann die Krise der Autorität heutzutage als eine *Krise der Krise* bezeichnen, da Autorität immer gleichgültiger wird und man sich von ihr gar nicht erst befreien muss.⁷⁶ Trotzdem stellt sich die berechtigte Frage, wie Autorität in der Erziehung und Bildung gesehen wird und ob und wie sie sinnvoll eingesetzt werden kann.

⁷⁰ Vgl. Vetlesen/Foros, 2012, zitiert nach ebd., 125.

⁷¹ Ebd., 125.

⁷² Vgl. ebd., 126.

⁷³ Kant, 1974, 9, zitiert nach Reichenbach, Pädagogische Autorität, 16.

⁷⁴ Vgl. Helgard, Neoliberaler Wandel, 126.

⁷⁵ Vgl. Arendt, 1965, 259–265, zitiert nach ebd., 132.

⁷⁶ Vgl. Meirieu, 2005, zitiert nach Reichenbach, Pädagogische Autorität, 23.

2.4 Autorität in der Erziehung

Das Thema der Autorität wird schon seit tausenden Jahren in der Philosophie diskutiert. In diesem Abschnitt wird die Autorität in Bezug auf die Erziehung näher beschrieben. Es wird hier deshalb der Bezug zur Erziehung genommen, da diese die Aneignung von Wissen und Können meint und irgendwann in unserem Leben zu Ende geht. Bildung hingegen bezeichnet eher die Entwicklung zur Mündigkeit oder einer autonomen Persönlichkeit und ist ein lebenslanger Prozess. Erziehung findet in einem asymmetrischen Verhältnis statt, da Eltern, Erziehungsberechtigte oder Lehrpersonen das Kind erziehen. Auch Autorität ist von einer Hierarchie gekennzeichnet.⁷⁷ So schreibt Thomson, dass die erzieherische Autorität „an die Asymmetrie sowie den Zustand gegenseitiger Abhängigkeit innerhalb pädagogischer Beziehungen gebunden“⁷⁸ ist.

Horkheimer und Adorno beziehen sich auch auf die demokratische und schulische Erziehung. Adorno schreibt der Erziehung eine maßgebliche Aufgabe zu:

Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat.⁷⁹

Wie man eine solche Erziehung fördert bzw. solchen schlimmen Wiederholungen entgegenwirkt, hatte Adorno jedoch keine konkreten Ideen.⁸⁰

⁷⁷ Vgl. Helgard, Neoliberaler Wandel, 126f.

⁷⁸ Thompson, 2013, 288, zitiert nach ebd., 128.

⁷⁹ Adorno, 1966, 674, zitiert nach Fahrenberg/Steiner, Adorno, 15.

⁸⁰ Vgl. ebd., 16.

2.5 Autorität in Hinblick auf Hannah Arendt

2.5.1 Macht und Gewalt

Laut Arendt wird Autorität oft fälschlicherweise als eine Art von Macht oder Gewalt interpretiert, da Autorität Gehorsam voraussetzt.⁸¹ Autorität, Macht und Gewalt sollten aber strikt voneinander getrennt werden. Macht herrscht nur, wenn viele gemeinsam für einen Zweck handeln und sobald diese Menge auseinanderfällt, hört die Macht auf.⁸² Macht ist eine menschliche Handlung. Gewalt hingegen benötigt nicht die Menge oder Anschauungen der Menschen. Gewalt und Macht sind laut Arendt zwei gegensätzliche Dinge. Ausschlaggebend für eine gelungene Autoritätsausübung ist, dass die, die gehorchen, die autoritäre Person akzeptieren und ihr vertrauen, ohne sie und ihre Forderungen zu hinterfragen. Wird die Autorität jedoch verachtet oder belächelt, kann sie geschwächt werden.⁸³ Auch Christof betont, dass sich Macht nicht mit Freundlichkeit verträgt, Autorität vielleicht schon.⁸⁴

Einer Autoritätsperson nicht zu gehorchen, kann als feige oder faul bezeichnet werden, es könnte aber auch sein, dass man sich der Leitung nicht widersetzen möchte, aus Sicherheit oder Bescheidenheit. Ist Gehorsam aber per se schlecht, wie der Ruf oft scheint? Es könnte argumentiert werden, dass es autonom ist, sich der Autorität zu unterwerfen, weil man erkennt, wer die Autorität ist.⁸⁵

2.5.2 Die Aufgabe der Erziehung und Schule

Hannah Arendt kritisiert in *Die Krise der Erziehung* die moderne Massengesellschaft und den schwindenden Menschenverstand. Laut Arendt sind Erzieher*innen, darunter auch Lehrpersonen, einer doppelten

⁸¹ Vgl. Arendt, 2015b, 159, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 130.

⁸² Vgl. Arendt, 1994, 227–232, zitiert nach ebd., 130.

⁸³ Vgl. Arendt, 1996, 45–53, zitiert nach ebd., 130.

⁸⁴ Vgl. Christof, 2009, zitiert nach Eveline Christof, „Macht und Disziplinierung als tabuisierte Anteile der Rolle von Lehrer*innen: Reflexion schulpraktischer Erfahrungen Lehramtsstudierender durch eine Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien“, in: Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung: Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken, hg. v. Bernhard Rauh/Nicole Welter/Manuel Franzmann/Kim Magiera/Jennis Schramm/Nicolaus Wilder, Opladen u.a. 2020, 104.

⁸⁵ Vgl. Reichenbach, Pädagogische Autorität, 16f.

Verantwortung unterworfen, denn sie sind nicht nur für das Kind, sondern für die gemeinsame Welt verantwortlich.⁸⁶ Die Erzieher*innen soll das Kind vor der Welt beschützen, aber auch die Welt vor den neugeborenen Kindern, da sie die Welt möglicherweise zerstören könnten.⁸⁷

Arendt schreibt der Institution Schule eine besonders wichtige Aufgabe zu, da diese die Welt, d.h. all die Überzeugungen, Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten, besser vermitteln kann als kleinere Institutionen, wie z.B. Familien.⁸⁸ Eine Autorität entsteht nach Arendt dann, wenn man die eigene Welt kennt. Lehrpersonen haben die Aufgabe, die Vielfalt der Menschen und Perspektiven anzuerkennen und den Kindern trotzdem zu vermitteln, dass es nur eine gemeinsame Welt gibt, in der wir alle leben. In dieser gemeinsamen Welt gelten trotz Unterschiede die gleichen Werte.⁸⁹

Arendt betont, dass man die Probleme der Erwachsenen nicht auf die Kinder übertragen darf. Sie spricht auch Ungleichheiten und Benachteiligungen bestimmter Gruppen an und bezeichnet es als soziales und gesellschaftliches Problem, wenn bestimmte Schüler*innen nicht jede Schule besuchen können.⁹⁰ Laut Arendt sollte es in der Gesellschaft keine Menschen geben, die bestimmen und andere, über denen bestimmt wird. Sie setzte sich v.a. damit auseinander, wie ein solcher Raum in der modernen Gesellschaft geschaffen werden kann.⁹¹ An dieser Stelle lassen sich inklusive Gedanken erkennen.

Schule ist für Arendt eine Schnittstelle zwischen dem Elternhaus und der Welt, auf die die Kinder vorbereitet werden sollen. Dennoch kann Schule nicht die wirkliche Welt darstellen, sie ist „präpolitisch“⁹², also eine Vorstufe zur Welt. Ein Kind befindet sich laut Arendt in der Entwicklung und kennt die Welt noch nicht. Die Eltern haben das Kind auf die Welt gebracht, müssen es aber noch vor ihr bewahren. Es sollte im Familienhaus im Privaten und Dunklen geschützt werden,

⁸⁶ Vgl. Arendt, Die Krise der Erziehung, 266f.

⁸⁷ Vgl. Arendt, 2015d, 267–273, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 140.

⁸⁸ Vgl. Arendt, 2002, 66, zitiert nach Christian Grabau, Wessen Welt ist die Welt?, 53f.

⁸⁹ Vgl. Arendt, Die Krise der Erziehung, 270.

⁹⁰ Vgl. Arendt, ebd., 276.

⁹¹ Vgl. Grabau, Wessen Welt ist die Welt?, 58.

⁹² Helgard, Neoliberaler Wandel, 132.

um lebendig zu werden. Die Schule ist schließlich an der Reihe, wenn es darum geht, die Kinder für die Öffentlichkeit bereit zu machen.⁹³

Ein Kind ist ein heranwachsender erwachsener Mensch, muss aber trotzdem anders betrachtet werden als ein Erwachsener. Schule darf keinesfalls politisch sein, denn Politik beschäftigt sich mit Erwachsenen, wo Autorität sehr umstritten ist. So schreibt Arendt:

In der Erziehung hingegen kann von einer solchen Doppeldeutigkeit der Autorität beziehungsweise des modernen Autoritätsverlustes natürlich keine Rede sein, [denn] die Autorität in ihr können nicht die Kinder abschaffen, die in diesem Falle die Rolle der Unterdrückten spielen würden.⁹⁴

Erwachsene sind Personen mit einem Recht auf öffentliche Teilhabe, während Kinder sich noch in einer Entwicklungsphase befinden, in der ihr Wachstum im Vordergrund steht. Arendt warnt davor, dass die moderne Gesellschaft die Grenzen zwischen Privat- und Öffentlichkeitsleben verwischt, was für Kinder bedeuten könnte, dass sie nicht mehr in einem geschützten Umfeld wachsen können.⁹⁵ In den nachfolgenden Kapiteln wird die Partizipation von Kindern aber sehr wohl als bedeutend angesehen.

Kinder sollten laut Arendt nicht von Gleichaltrigen geleitet werden, da sie dadurch einer tyrannischen Autorität unterworfen wären, die in der Gruppe ausgeübt wird. Die Autorität der eigenen Gruppe kann viel unterdrückender sein als die Autorität von Erwachsenen. Kinder sind in dieser Situation der Mehrheit ihrer Altersgenossen ausgeliefert. Die Auflösung der Autorität der Erwachsenen ist nach Arendt somit nicht gut für die Kinder, weil sie so noch einer schlimmeren Autorität ausgesetzt sind, gegen die man sich gar nicht wehren kann. Eine Autorität zwischen den Erwachsenen und den Kindern braucht es laut Arendt also, auch wenn Kinder in diesem Verhältnis für eine Zeit lang unterlegen sind.⁹⁶

⁹³ Vgl. Arendt, 2015d, 266–269, zitiert nach ebd., 132f.

⁹⁴ Arendt, 2015d, 271, zitiert nach ebd., 132.

⁹⁵ Arendt, 2015d, S. 269, zitiert nach ebd., 134.

⁹⁶ Vgl. Arendt, 2015d, S. 262–268, zitiert nach ebd., 134.

Klare Regeln im Klassenzimmer sind wichtig, denn ohne diese kann bei der Lehrperson ein Ohnmachtsgefühl entstehen.⁹⁷

Die Krise der modernen Gesellschaft durch den Totalitarismus betrifft nicht nur die Erziehung, sondern auch unsere moralische Urteilsfähigkeit. Für Arendt ist Denken die Lösung, diese Krise zu überstehen. Jede neue Generation muss einen neuen Weg des Denkens finden, der die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinbezieht.⁹⁸ Es reicht aber nicht, die heranwachsende Generation auf die Zukunft vorbereiten zu wollen, die man selbst noch gar nicht kennt. Wenn man Ereignisse für die Zukunft vorhersagen will und eine klare Vorstellung hat, wie diese ausschauen sollten, muss man dafür auch die Vergangenheit betrachten. Es sollte daher eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Zukunft geschaffen werden.⁹⁹

Von der neuen Generation wird erwartet, dass sie Verantwortung übernehmen. Erzieher*innen haben die Aufgabe, dem Kind die Fähigkeit beizubringen, zu handeln und zu entscheiden. Dies kann sinnvoll sein, aber auch Machtasymmetrien stärken. Die Welt bleibt bestehen, auch wenn wir Menschen sterben, doch durch den Wechsel der Menschen kann sich auch die Welt verändern. Deshalb sollte Erziehung laut Arendt zu einem Teil konservativ sein, da die Ideen jeder Generation miteinbezogen und behalten werden sollten.¹⁰⁰

Lernen muss sich auch immer nach vergangenen Ereignissen richten, da die Welt schon lange vor der jeweiligen Generation besteht. Wichtig ist deshalb, dass Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen. Sie sollen auch konservative, bestehende Dinge lernen, um den Bezug zum Aktuellen zu verstehen. Dennoch soll das Vergangene nicht wiederholt werden: „Genau deshalb, weil eine Rückkehr zur Tradition nicht mehr möglich ist, muss der Lehrer, der zwischen dem Alten und dem Neuen [...] vermitteln [soll], eine ausgezeichnete Haltung zum

⁹⁷ Vgl. Karen Aldrup/Uta Klusmann/Oliver Lüdtke/Richard Göllner/Ulrich Trautwein, „Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship“, *Learning and instruction* 58, 2018, 133.

⁹⁸ Arendt, 1998, 206, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 140f.

⁹⁹ Vgl. Reichenbach, Pädagogische Autorität, 19.

¹⁰⁰ Vgl. Arendt, 2015d, 273, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 141.

Vergangenen“¹⁰¹ haben. Laut Arendt zeigt sich in der Erziehung, ob wir die Welt lieben und erhalten wollen und ob wir die Kinder lieben, sie beschützen und ihnen die Fähigkeit geben wollen, etwas Neues in die Welt zu bringen.¹⁰²

2.6 Machtausübung und ihre Folgen

Alle Menschen sind auf irgendeiner Art und Weise in Machtstrukturen verwickelt. Diese Dynamiken finden oft auch in sozialen Situationen statt, indem man andere Menschen beeinflusst und kontrolliert. Dies geschieht oft auch unbewusst.¹⁰³ Menschen streben nach immer mehr, wenn sie eine Sache erreicht haben, somit ist „das Machtstreben nach Russell ein menschlicher Wesenszug“¹⁰⁴. Machtausübung kann in eine positive, aber auch negative Richtung gehen. Es geht darum, wie Menschen die Macht verantwortungsvoll nutzen. Wichtig ist es, Bewusstsein und Sensibilität für das Thema zu schaffen. Wird jemand ungewollt kontrolliert, dann kann es zu hierarchischen Verhältnissen kommen.¹⁰⁵ Macht kann zu schlimmen Ereignissen führen, auch wenn sie zu Beginn gut gemeint ist. Viele, die Macht ausgeübt bzw. missbraucht haben, dachten, dass es der Gesellschaft besser gehen würde, wenn sie die absolute Macht hätten. Menschen werden in diesem Fall geopfert, damit es anderen Menschen in Zukunft besser gehen wird.

Ein furchtbar extremes Beispiel von Machtmissbrauch beging offensichtlich Adolf Hitler. Um den „neuen Menschen“ in der „neuen Volksgemeinschaft“¹⁰⁶ zu entwickeln, den Hitler wollte, spielte die weltanschauliche Schulung neben der körperlichen Erziehung eine wesentliche Rolle. Dabei waren Vorbilder und geschulte Führer, aber auch Erlebnisse sehr wichtig, die „mentalitätsprägend“ und „seelenformend“¹⁰⁷ sein sollten. Die Schulung hatte das Vorhaben, dass sich

¹⁰¹ Arendt, 2015d, 274, zitiert nach ebd., 142

¹⁰² Vgl. Arendt, 2015d, 276, zitiert nach ebd., 142

¹⁰³ Vgl. Melanie Misamer, Machtsensibilität in der Sozialen Arbeit: Grundwissen für reflektiertes Handeln, Stuttgart 2023, 13.

¹⁰⁴ Russell, 1947, zitiert nach ebd., 13.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., 14–20.

¹⁰⁶ Michael Buddrus, Totale Erziehung für den totalen Krieg: Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik, Berlin 2015, 60.

¹⁰⁷ Ebd., 60.

die Jugendlichen mit dem Nationalsozialismus identifizieren. Die Jugend sollte durch die NS-Ideologie manipuliert werden. So war Hitler der Meinung, dass man bei der Erziehung der Jugend ansetzen muss, wenn man dieses oder jenes von den Erwachsenen in Deutschland erwartet.¹⁰⁸ V.a. in rassistischer und antisemitischer Hinsicht wurden die Jugendlichen erzogen und indoktriniert.¹⁰⁹ Die nationalsozialistische Idee sollte von der Jugend, v.a. die der Reichsführerschulen, nicht nur akzeptiert oder verstanden werden, sondern vielmehr internalisiert, gefühlt und gelebt werden.¹¹⁰

Die Schule spielte als wichtigste staatliche Bildungsinstanz eine maßgebliche Rolle in der Erziehung der Hitlerjugend. Die Schule sollte sich dabei aber stets an die Hitlerjugend orientieren und es gab auch Bemühungen, dass die Schule der Kontrolle und Verwaltung der Hitlerjugend unterliegen sollte. Die Erziehung der Hitlerjugend aber auch der Schule hatten dieselben Ziele und Vorhaben. Die Lehrpersonen sollten dabei die Ideologie des Nationalsozialismus vertreten.¹¹¹ Es gab jedoch einen großen Lehrpersonenmangel, da sie in der Gesellschaft keine gute Stellung hatten und der Ruf durch die Hitler-Jugend geschädigt wurde. Zudem hatte sich die Schule und deren Lehrpläne nicht genug an den Nationalsozialismus angepasst. Um dem Lehrpersonenmangel entgegenzuwirken, wurden Ex-Angehörige der Hitler-Jugend als Lehrkräfte eingestellt. Schließlich wurden 1941 die ersten Lehrerbildungsanstalten eröffnet, die mehr den Adolf-Hitler-Schulen ähnelten. Bei der Hitler-Jugend ging es v.a. um die Erziehung des Körpers und des Charakters und der verantwortungsvolle Umgang mit diesem. Die Adolf-Hitler-Schulen waren wie Elite-Schulen, die in der Verantwortung der Hitler-Jugend standen. Nicht jeder durfte diese Schulen besuchen und nur wer sie erfolgreich abgeschlossen hat, hatte in der Partei oder im Staat Mitspracherechte.¹¹²

¹⁰⁸ Vgl. ebd., 61.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., 69.

¹¹⁰ Vgl. ebd., 79.

¹¹¹ Vgl. ebd., 852–858.

¹¹² Vgl. ebd., 865–872.

2.7 Autonomie und Mündigkeit

Schüler*innen sollen durch die Schule an demokratische Werte herangeführt werden. Die politische Bildung ist dabei ein wichtiges Schlagwort.¹¹³ Das Konzept der Demokratie lässt sich auf das alte Griechenland zurückführen und beruht auf dem „Gleichheitsgedanken“¹¹⁴. Voraussetzung für eine Demokratie ist Freiheit und diese wiederum verlangt Mündigkeit:

Frei leben kann nur derjenige, der mündig ist. Mündigkeit verlangt viel vom Einzelnen. Sie fordert die Bereitschaft und die Fähigkeit, frei und ohne Leitung eines anderen zu denken und zu handeln; das schließt die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Entscheidungen mit ein. [...] Nur wenn die Freiheit von den Menschen genutzt wird, kann sie Identität stiften und die Demokratie stabilisieren. Die Nutzung setzt Mündigkeit voraus. Die Bereitschaft und die Befähigung zur Mündigkeit bei den Heranwachsenden anzubahnen, bildet daher die wichtigste Aufgabe familiärer und schulischer Erziehung.¹¹⁵

Da Bildung die Partizipation von Schüler*innen in der Gesellschaft stärken soll, ist die Förderung von Mündigkeit ein notwendiges Ziel für Schule und Unterricht.¹¹⁶

¹¹³ Vgl. Christoph Leser, Politische Bildung in und durch die Schule, Wiesbaden 2011, 9.

¹¹⁴ Ebd., 30.

¹¹⁵ Breit, 2002, 145, zitiert nach ebd., 42.

¹¹⁶ Vgl. ebd., 52.

3 Die Rolle der Lehrperson in Bezug auf Macht und Autonomie

Im Folgenden wird in Kürze die Hattie-Studie in Bezug zur Bedeutsamkeit der Lehrperson aufgegriffen. Die Studie wird oft verwendet, um darüber zu reflektieren, wie Unterricht adaptiert werden könnte, „da Hattie aufzeigt, dass viele der wirkungsmächtigen Faktoren auf der Ebene des Unterrichts liegen, also von den Lehrpersonen selbst beeinflusst werden können“¹¹⁷.

John Hattie beschäftigte sich mit der Frage, was guten Unterricht ausmacht und entwickelte mit einem großen Team eine Zusammenführung vieler internationaler Metaanalysen. Dabei wurden folgende Bereiche genauer untersucht: „Lernende, Lehrperson, Elternaus, Schule, Curriculum und Unterricht“¹¹⁸. Der wirksamste Faktor für die Leistung von Schüler*innen sind die Schüler*innen selbst, gefolgt von den Lehrpersonen. Lehrpersonen und ihr Unterricht können die Leistungen der Schüler*innen um 30% beeinflussen. Die Lehrperson ist wichtiger als „schulisch-strukturelle Merkmale“ und somit ist es für die Entwicklung und den Fortschritt des Kindes entscheidender, „in welche Klasse es geht als welche Schule es besucht“¹¹⁹. Lehrpersonen können weder die Situation der Kinder bzw. Jugendlichen verändern noch auf eigene Faust Schulstrukturen umwälzen, aber sie können ihren eigenen Unterricht selbstwirksam gestalten. Hier spielen v.a. lernförderliche Maßnahmen, wie das Micro-Teaching eine wesentliche Rolle, sowie die Rückmeldung an die Schüler*innen, die Beziehung zu ihnen und auch die Klarheit der Lehrperson. Es sollte genügend Raum für Fragen geben und Fehler sollten als etwas Positives wahrgenommen werden.¹²⁰ Durch die Hattie-Studie kann man festhalten, dass Lehrpersonen umgekehrt keine negativen Auswirkungen auf die Leistung der Schüler*innen haben.¹²¹

¹¹⁷ Miriam Lotz/Franz Lipowsky, „Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht: Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion“, in: Begabungen entwickeln und Kreativität fördern, hg. v. Gerlinde Mehlhorn/Karola Schöppe/Frank Schulz, München 2015, 104.

¹¹⁸ Ebd., 99.

¹¹⁹ Ebd., 101.

¹²⁰ Vgl. ebd., 101f.

¹²¹ Vgl. ebd., 104

Die zentralen Ergebnisse der Hattie-Studie unterstreichen die Bedeutung der Betrachtung der Lehrperson, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

Die Schule gibt nicht nur Wissen, sondern auch Überzeugungen weiter. Sie hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf das Leben vorzubereiten, damit sie daran teilnehmen können. Auf der anderen Seite müssen die Lehrpersonen sie aber auch bewerten, beurteilen und am Ende auch aussortieren.¹²² Die wichtigste Aufgabe ist laut Reichenbach die Weitergabe von Kultur.¹²³

Die Rolle der Lehrperson ist gekennzeichnet durch unüberwindbare Antinomien zwischen Nähe und Distanz, Macht und Vertrauen bzw. Zwang und Freiheit.¹²⁴ Es ist eine Herausforderung, diese Spannungen zu meistern und einerseits sich menschlich zu zeigen aber trotzdem professionell zu sein.¹²⁵ Diese Aussage von Schüler*innen unterstreichen diese Balance: „Lehrkräfte sollen streng und humorvoll sein, Witze machen, aber nicht übertreiben.“¹²⁶

Etwas Gehorsam ist sogar notwendig, damit die Gesellschaft aufrechterhalten bleibt. Gehorsam darf aber auf keinem Fall mit gewalttätigen Methoden erreicht werden. Das richtige Maß an Macht und Disziplin ist eine Gradwanderung. Schüler*innen zurechtzuweisen sollte nie aus eigener Frustration kommen, sondern klar formuliert werden, um die eigenen Empfindungen authentisch auszudrücken. Es kann hilfreich sein, Ich-Botschaft zu formulieren, um gewaltfrei zu kommunizieren.¹²⁷ Selbstkontrolle ist notwendig, um sich von Schüler*innen nicht provozieren zu lassen. Eine Lehrperson sollte immer die Situation neutral betrachten und sich Hilfe holen, bevor sie die eigenen Fähigkeiten überschätzt. Herausforderungen sollten dennoch von Lehrpersonen angenommen werden.¹²⁸

¹²² Vgl. Christof, Macht und Disziplinierung, 100.

¹²³ Vgl. Reichenbach, Pädagogische Autorität, 19.

¹²⁴ Vgl. Helsper, 2004, zitiert nach Christof, Macht und Disziplinierung, 101.

¹²⁵ Vgl. Christof, ebd., 110.

¹²⁶ Tarmann, Soft Skills, 47.

¹²⁷ Vgl. ebd., 49–51.

¹²⁸ Vgl. Martin Jany/Robert Vrbán/Pierre-Carl Link, „Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um? Neue Autorität zwischen ‚Kuschelpädagogik‘ und ‚Sekte‘: Ein Interview“, in: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 6 (6), 2024, 190.

Wenn es schwierige, aufwühlende Situationen gibt, sollten Lehrkräfte darauf achten, durchzuatmen und darauf erst reagieren, wenn sie wieder einen klaren Kopf haben, ganz im Sinne einer guten „Führung oder eben: Selbst-Führung“¹²⁹. Um alle Kinder in der Klasse unter Kontrolle haben zu können, muss man sich erstmal selbst im Griff haben. Als Lehrperson muss man wissen, wie man sich fühlt und wie man auf Situationen reagieren kann, ohne Schüler*innen zu beschämen oder einzuschüchtern.¹³⁰

Strafen sind nicht immer von Vorteil, da die Konsequenzen des Öfteren nicht im direkten Zusammenhang zu dem gemachten Fehler stehen und Kinder die Strafe so zwar ausführen, aber den Grund nicht verstehen könnten. Kinder sollten nicht bestraft oder belohnt, sondern bestärkt werden. Wenn Kinder einen ‚Fehler‘ machen, dann sollen sie die Gelegenheit bekommen, ihn wiedergutzumachen. Dafür muss das Kind den Grund des Fehlers verstehen. Dadurch kann eine Beziehung zwischen der Lehrperson und dem*der Schüler*in aufgebaut werden.¹³¹ Kinder und Jugendliche können mehr lernen, „sofern sie die nötige Begleitung, Beziehung, das Vertrauen erhalten und Fehler machen dürfen, ohne Angst zu haben, dass es Strafen gibt“¹³².

Es gibt einige Faktoren, die die Autorität beeinflussen, beispielsweise die physische Nähe oder Distanziertheit einer Person im Raum. Bestimmte Schüler*innen verlangen von der Lehrperson, dass sie strenger handelt als bei anderen, weil er oder sie die Lehrperson beispielsweise nicht ernst nimmt oder sie provoziert. Eine weitere Komponente ist das Geschlecht, Männern wird tendenziell eher mehr Respekt entgegengebracht.¹³³

Eine Studie von Lehramtsstudierenden hat ergeben, dass die bestehenden Regeln und Machtstrukturen der Schule von den Studierenden nicht angezweifelt werden. Ein wichtiges Kriterium, damit eine Lehrperson ernst genommen wird, ist, dass sie sich von Anfang an als Autoritäts- und Respektperson präsentiert.

¹²⁹ Ebd., 190.

¹³⁰ Vgl. ebd., 192.

¹³¹ Vgl. ebd., 190f.

¹³² Ebd., 192.

¹³³ Christof, 2009, zitiert nach Christof, Macht und Disziplinierung, 104.

Handelt die Lehrperson nämlich nicht selbstbewusst und autoritär, kann diese Schwachstelle von Schüler*innen schnell erkannt und ausgenutzt werden.¹³⁴ Eine gute Lehrperson „redet respektvoll mit ihnen – aber nicht zu respektvoll, denn es kommt gar nicht gut an, wenn Lehrer Angst vor der Klasse haben“¹³⁵.

Lehrpersonen sollten einerseits Raum für offenes Lernen lassen, andererseits aber auch eine aktive Haltung einnehmen.¹³⁶ Das Verhalten der Lehrperson ist wichtig, aber dazu gehören auch Haltungen und Werte. Zum *Visible Learning*, welches in der Hattie-Studie beschrieben wird, zählt, dass sich die Lehrperson „[...] sichtbar macht, dass sie sich bemüht, diese [die Lernprozesse ihrer Schüler] zu akzeptieren und nachzuvollziehen, dass sie von der Beeinflussbarkeit der Entwicklung ihrer Schüler durch Unterricht überzeugt ist und um ihre Einflussmöglichkeiten auf das Lernen der Schüler weiß“¹³⁷. Zu den Werten und Haltungen gehören ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, aber auch dass man den Schüler*innen Leistungen zutraut.¹³⁸

3.1 Kritik an autoritäre Erziehungsformen

Alice Miller, eine schweizerische Autorin, übte radikale Kritik an die Erziehung aus und war Vertreterin der „antipädagogischen Bewegung“¹³⁹, für die sie viele Anhänger*innen für sich gewann. Im Buch *Am Anfang war Erziehung*, welches sie 1980 veröffentlichte, schreibt Miller darüber, dass Erwachsene in der Erziehung versuchen, Macht und Dominanz zu zeigen und die Kinder unterzuordnen und zu disziplinieren. Diese Formen der Machtdemonstration müssen nicht immer gewaltsam sein, sondern können auch unterschwellig passieren. Kinder werden zu Opfern.¹⁴⁰ Millers „antipädagogische Haltung

¹³⁴ Christof, 2009, zitiert nach ebd., 103.

¹³⁵ Tarmann, Soft Skills, 48.

¹³⁶ Vgl. Lotz/Lipowsky, Die Hattie-Studie, 123f.

¹³⁷ Ebd., 127.

¹³⁸ Vgl. ebd., 127.

¹³⁹ Rolf Göppel, „Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen“, in: Ethik in pädagogischen Beziehungen, hg. v. Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm, Bad Heilbrunn 2022, 52.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., 52.

wendet sich nicht gegen eine bestimmte Art von Erziehung, sondern gegen Erziehung überhaupt, auch gegen die antiautoritäre“¹⁴¹.

Auch die antiautoritäre Erziehung der sechziger Jahre kann Gefahren mit sich bringen, denn Miller hat Bedenken, dass die Kinder „[...] darauf gedrillt werden, ein bestimmtes Verhalten anzunehmen, das ihre Eltern sich selbst einmal gewünscht haben und welches sie deshalb als allgemein wünschenswert betrachten. Die eigentlichen Bedürfnisse des Kindes können dabei völlig übersehen werden“.¹⁴² Erwachsene sollten die Kinder also nicht erziehen, denn das macht deutlich, dass sich die Erwachsenen unsicher fühlen und sich dagegen wehren müssen. Erwachsene sollten mit den Kindern auf eine partnerschaftliche und achtsame Weise agieren und stets auf die Bedürfnisse einfühlsam eingehen.¹⁴³ Die Kinder sollten also nicht in eine Form gepresst werden, um dem Bild der Erwachsenen zu entsprechen. Sie sollten nicht beeinflusst, gelenkt oder geformt werden. Erwachsene sollen Kinder auf ihrem Weg liebevoll begleiten und sich der eigenen Überzeugungen der eigenen Erziehung bewusst sein.¹⁴⁴

Michael Winterhoff übte ebenso Kritik an die pädagogische Erziehung aus, da laut ihm die Grundbedürfnisse der Kinder nicht beachtet werden. Er sieht die Generation nach 1990 als verdorben an. Er kritisiert jedoch auch Millers partnerschaftlichen Umgang, da dadurch die Kinder zu „kleinen Monstern und Tyrannen“ werden, die „psychisch immer unreifer, unsozialer und ungehemmter, leistungsmäßig immer unwilliger und unfähiger“¹⁴⁵ werden.

Es gibt noch weitere Gegenstimmen, die nicht für die völlige Auflösung von Erziehung sind. Bernd Ahrbeck beispielsweise kritisiert die Erziehungsvergessenheit und verfasst 2004 ein Buch mit dem Titel *Kinder*

¹⁴¹ Miller, 1980, 118, zitiert nach ebd., 52.

¹⁴² Miller, 1980, 121, zitiert nach ebd., 52.

¹⁴³ Vgl. Miller, 1980, 122, zitiert nach ebd., 52.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., 53.

¹⁴⁵ Winterhoff, 2008, 183, zitiert nach ebd., 53.

brauchen Erziehung – Die vergessene pädagogische Verantwortung. Schon einige Jahre vorher schreibt er:

Man möchte Kinder möglichst partnerschaftlich, ohne Zwang und Kontrolle, aufwachsen lassen, so daß sie eigenen Interessen folgen und sich ihren Bedürfnissen gemäß entwickeln können. Kinder sollen gelobt, anerkannt und geliebt werden, sich durch Gewährenlassen wohlfühlen und dadurch Selbstachtung und Selbstvertrauen entwickeln. Ein solches Erziehungsverständnis kreist vor allem um das narzisstische Wachstum. Eine autoritäre Erziehung stößt auf Ablehnung – und häufig all das, was auch nur entfernt an sie erinnern könnte. Deshalb wird oft auf Grenzsetzungen verzichtet, auch entgegen anderslautenden Beteuerungen.¹⁴⁶

Als Erzieher*in sollte man sich den Differenzen und unterschiedlichen Meinungen bewusst sein. Man sollte sich nicht davor scheuen, auch mal streng zu sein, Grenzen aufzuzeigen und Konflikte anzusprechen. Dennoch ist es notwendig, die Kinder mit Respekt und Toleranz zu behandeln und die eigenen Ängste und Unsicherheiten zu überwinden.¹⁴⁷

3.2 Das Konzept der Neuen Autorität und der Verbindenden Pädagogik

Eine Theorie, die sich gegen autoritäre und gewaltsame Erziehungsformen richtet, ist die der Neuen Autorität. Es ist ein „Konzept, das von Haim Omer in Tel Aviv in Anlehnung an die Philosophie und Praxis des gewaltlosen Widerstands nach Mahatma Gandhi und Martin Luther King sowie Gene Sharp entwickelt und von Arist von Schlippe nach Deutschland gebracht wurde“¹⁴⁸.

Das Konzept der Neuen Autorität gilt als sehr umstritten. Es möchte die Reflexion der Lehrpersonen stärken, bei dem insbesondere die Präsenz, also die Entschlossenheit und die bewusste Anwesenheit,¹⁴⁹ im Mittelpunkt steht. Das

¹⁴⁶ Ahrbeck, 1997, 77, zitiert nach ebd., 55.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 55.

¹⁴⁸ Bruno Körner/Martin Lemme/Stefan Ofner/ Tobias von der Recke/ Claudia Seefeldt/Herwig Thelen, „Das Konzept der Neuen Autorität oder: ‚Stärke statt (Ohn-)Macht‘“, in: Neue Autorität – Das Handbuch: Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete, hg. v. dies., Göttingen, 16.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., 21.

Neu sollte signalisieren, dass man veraltete Formen hinten lässt und selbstständig wird. Jedoch ist der Begriff der Autorität, der oft negativ behaftet ist, immer noch vorhanden. Deshalb gibt es den Vorschlag, auf eine Verbindende Pädagogik umzusteigen.¹⁵⁰

Das Spannungsfeld der Autorität kann über einen „dunklen Plan“ bis hin zur „menschenfreundlichen Pädagogik“¹⁵¹ gezogen werden. Es gibt Stimmen, wie Kutter und Lutz, die in einem Interview sagen, „dass der Ansatz der Neuen Autorität auf etwas abzielt, was in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zunehmend abhandengekommen ist: Autorität. Diese verloren geglaubte Autorität gelte es nun wiederzubeleben und in der Pädagogik zu re-etablieren.“¹⁵² Andere hingegen, wie auch Pierre-Carl, meinen, dass Erziehung immer von Asymmetrie geprägt ist. Asymmetrische Verhältnisse bedeuten aber nicht direkt autoritäre. Der Grund für die starke Polarität und auch die Abneigung, die bei diesem Thema entstehen, kann durch den Kontrollverlust erklärt werden. Doch als Lehrperson sollte man offen und neugierig bleiben. Eine Verbindende Pädagogik könnte eine Lösung sein, welche unterschiedliche pädagogische Ansätze miteinbezieht.¹⁵³

Die Theorie und die Praxis spielen aber oft nicht zusammen, denn die Neue Autorität verspricht, „dass sie im pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten Werkzeuge zur Verfügung stellt, was in der Praxis auf hohe Resonanz stößt“¹⁵⁴. Das Konzept der Neuen Autorität ist aber nicht eine schnelle Lösung, die man bei verhaltensauffälligen Kindern anwenden kann, sondern verlangt eine langsame und bewusste Einführung. Nur weil die Umsetzung nicht direkt funktioniert hat, heißt es nicht, dass autoritäre und dominante Handlungen effektiver wären.¹⁵⁵ Macht sollte gut überlegt genutzt werden, und zwar so, dass die Macht für alle gut ist.¹⁵⁶ Als Lehrperson muss man sich selbst und die eigenen Werte hinterfragen und sich mit anderen Kolleg*innen

¹⁵⁰ Jany et al., Neue Autorität, 187f.

¹⁵¹ Classen, 2017, zitiert nach ebd., 184.

¹⁵² Ebd., 185.

¹⁵³ Vgl. ebd., 185f.

¹⁵⁴ Ebd., 186.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., 186f.

¹⁵⁶ Vgl. Rosenberg, 2004, 13, zitiert nach ebd., 187.

austauschen, aber viele denken sich, „lieber alleine machen im Königreich des Klassenzimmers, als Hilfe holen“¹⁵⁷.

Ein wichtiger Faktor ist dabei auch die systemische Betrachtung vom Verhalten der Schüler*innen. Denn das Verhalten ist laut der systemischen Theorie abhängig von vielen Faktoren, wie z.B. der elterlichen Erziehung aber auch vom Verhalten der Lehrpersonen. Dies zeigt, dass die Reflexion vom eigenen Verhalten als Erzieher*in eine ausschlaggebende Bedeutung hat. Das Augenmerk liegt v.a. darauf, wie sich Lehrpersonen verhalten und welche Haltungen sie haben.¹⁵⁸

Am Ende geht es darum, dass nicht nur der Begriff an sich eine Rolle spielt, sondern die Bereitschaft, mit welcher man an eine Sache rangeht und auch wirklich etwas verändern möchte. Dabei ist es wichtig, für die Kinder da zu sein, auch wenn sie nicht das machen, was man persönlich möchte. Man sollte präsent bleiben und zur Berufswahl stehen.¹⁵⁹

Das Konzept der Neue Autorität ist darum bemüht:

[...], das Verhalten des Gegenübers mehrperspektivisch zu verstehen, dies mit dem pädagogischen Handeln zusammenzudenken, umzusetzen und die Wirkungen zu reflektieren. Da die Lehrkraft Teil der Beziehung ist, wird sie in der Reflexion eigene gelingende, als auch misslingende Anteile sehen, gleiches gilt für die Mitschüler:innen, das Kollegium, die Institution.¹⁶⁰

Als Grundsatz der Neuen Autorität können höfliche Umgangsformen und eine gewaltfreie Kommunikation gezählt werden. Trotzdem sind präzise und klare Aussagen wichtig, damit die Schüler*innen wissen, „[j]emand ist zuständig, hat den Überblick und bietet Schutz und klare Strukturen, innerhalb derer Sicherheit zu finden ist“¹⁶¹.

¹⁵⁷ Ebd., 187.

¹⁵⁸ Vgl. Martin Lemme/Bruno Körner, „‘Neue Autorität’ in der Schule: Präsenz und Beziehung im Schulalltag“, in: Spickzettel für Lehrer, hg. v. Christa Hubrig, Heidelberg 2022, Kap. 1.

¹⁵⁹ Vgl. Jany et al., Neue Autorität, 188.

¹⁶⁰ Ebd., 192f.

¹⁶¹ Tarmann, Soft Skills, 57.

Die Neue Autorität hängt stark mit inneren Werten und einer Haltung zusammen, die von Achtsamkeit und Fürsorge geprägt sind.¹⁶² Schüler*innen sollten nicht ständig einen Druck verspüren oder Angst vor Fehler oder Strafen haben. Vertreter*innen der Neuen Autorität fordern eine klare und transparente Sprache sowie ein wertschätzender Umgang mit Kindern und Jugendlichen.¹⁶³

Im nächsten Kapitel wird die Grundhaltung, das pädagogische Ethos, von Lehrpersonen genauer in den Blick genommen.

¹⁶² Vgl. Körner et al., Das Konzept der Neuen Autorität, 30.

¹⁶³ Vgl. ebd., 42.

4 Kompetenzen und ethische Haltung der Lehrperson

4.1 Einstellungen und Überzeugungen

Festgefahrene Meinungen und Vorurteile werden als etwas Negatives und Schlechtes wahrgenommen. Vorurteile sind jedoch wichtig, da sie uns Orientierung bieten. Sie sollten deshalb nicht von Anfang an verurteilt, sondern als etwas automatisches gesehen werden. Bevor man Überzeugungen bewertet, ist es sinnvoll, die Erkenntnistheorie von Charles S. Peirce genauer anzuschauen.¹⁶⁴

4.1.1 Zweifel und Überzeugungen

Überzeugungen geben uns Stabilität, Zweifel hingegen passieren außerhalb unserer Gewohnheit. Durch die Dissonanz, die beim Zweifeln zwischen Erwartung und Situation entsteht, kann es zu Unsicherheit und Unzufriedenheit kommen. Sind wir im Zustand des Zweifelns wollen wir aus diesem heraustreten und wieder feste Überzeugungen erlangen. Man versucht also Wege zu finden, um zu den Überzeugungen zurückzukommen, egal ob diese wahr oder falsch sind.¹⁶⁵

Zweifel sind bei Peirce nicht wie bei Descartes etwas, mit dem das Subjekt leben kann, sondern etwas, was unbedingt überwunden werden muss. Um den Zustand vom Zweifeln zu verhindern, gibt es mehrere Methoden. Einerseits kann man sich vor zusätzlichem Wissen schützen und es nicht zu sich heranziehen, was man als *Methode der Beharrlichkeit* bezeichnet. Dadurch bleibt das eigene Wissen ungefährdet. Da man aber in einer Gemeinschaft lebt, muss man den eigenen Egoismus irgendwann überwinden und Perspektiven anderer einnehmen. Zudem gibt es eine soziale Dimension, denn machtvollen Institutionen

¹⁶⁴ Vgl. Martin Fischer, „Wie sich Überzeugungen bilden: Erkenntnistheoretische und didaktische Anmerkungen im Anschluss an Ch. S. Peirce“, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1), 1990, 30.

¹⁶⁵ Vgl. Ch. S. Peirce, 1985, 300-302, zitiert nach ebd., 30f.

wollen Überzeugungen in der Gesellschaft verbreiten, die von allen vertreten werden sollten.¹⁶⁶

Bei der sogenannten *Methode der Autorität* können grausame Strategien eingesetzt werden, um Meinungen in der Gesellschaft durchzusetzen, beispielsweise „Gesinnungs- und Informationskontrolle (Zensur), ideologische Indoktrination, Gewalt, Terror, Gehirnwäsche“¹⁶⁷. Diese Methode kann sehr einflussreich sein, hat aber auch ihre Grenzen, da sie auf viele Menschen mit verschiedenen Meinungen trifft. Überzeugungen der Allgemeinheit können angezweifelt werden. Dadurch wird klar, dass Überzeugungen nicht unauflösbar sind.¹⁶⁸ Es ist sehr wichtig, eine moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln, dennoch wird „die Relevanz, die der Moral für unsere Lebensführung zukommt, tendenziell überbewertet“¹⁶⁹. Die Moral bietet uns laut Frankfurt also gar nicht eine so große Orientierung, wie wir leben sollen, wie wir vielleicht glauben und hat somit auch wenig Autorität.¹⁷⁰

Die *Methode der Apriorität* bezieht sich auf die Metaphysik, in der Spekulationen zu Hause sind. Dabei glaubt man, dass jenes wahr ist, was man denken kann und nicht was man empirisch beobachten kann. Der Verstand kann jedoch unstimmmige Schlussfolgerungen machen.¹⁷¹

Die letzte Methode, die der *Wissenschaft*, zieht Peirce vor, denn danach gibt es reale, wahre Dinge, die keine Unterschiede der Meinungen akzeptiert, denn sie sind sicher wahr und somit ist das Gegenteil falsch. Sie sind Tatsachen und keine Meinungen.¹⁷²

4.1.2 Überzeugungen von Lehrpersonen

Lehramtsstudierende bringen viele Einstellungen in das Studium mit. All diese Überzeugungen haben sie sich in der Schulzeit angeeignet, da sie in der Zeit

¹⁶⁶ Vgl. ebd., 31.

¹⁶⁷ Ebd., 31f.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., 32.

¹⁶⁹ Harry Frankfurt, 2005, 10, zitiert nach Reichenbach, Pädagogische Autorität, 17.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., 17.

¹⁷¹ Vgl. Fischer, Wie sich Überzeugungen bilden, 32.

¹⁷² Vgl. Ch. S. Peirce, 1985, 300-302, zitiert nach ebd., 32.

unzählige Gelegenheiten hatten, die Lehrpersonen, bewusst oder unbewusst, zu beobachten. All diese Beobachtungen und Bewertungen, die Schüler*innen jahrelang gemacht haben, nennt man „apprenticeship of observation“¹⁷³. Diese Erfahrungen können die Sichtweise auf den Studiengang oder auf den Beruf beeinflussen.¹⁷⁴ Später kann der eigene Unterrichtsstil, dem der Lehrpersonen der eigenen Schulzeit nahekommen. Solche Beobachtungen sind sehr einflussreich, aber auch Überzeugungen und Einstellungen, die man in der Schulzeit entwickelt hat, kann die spätere Tätigkeit als Lehrperson beeinflussen. Die subjektiven Theorien der Lehrpersonen haben einen stärkeren Einfluss auf das Ausüben des Berufs als die wissenschaftlich fundierten Theorien, die man in der Studienzeit lernt.¹⁷⁵

Betrachtet man religiöse Einstellungen der Lehrpersonen, sollten die Prinzipien der „Religions- und Meinungsfreiheit“ bewahrt werden, denn die „je eigene Lebensüberzeugung und die damit verbundene Lebensführung [sei] etwas Persönliches, womöglich Intimes und [...] Irrelevantes“¹⁷⁶. Vielmehr sollten die Lehrpersonen bemüht sein, Bildungsziele umzusetzen, wie Offenheit und Respekt anderen Kulturen gegenüber, die Frage nach dem Sinn des Lebens, die Auseinandersetzung mit Natur und Technik, die Beschäftigung der sozialen Verantwortung und Beeinflussbarkeit bzw. der Eigenverantwortung.¹⁷⁷

4.1.3 Menschenbilder

Der Umgang mit anderen Menschen wird maßgeblich durch das Menschenbild beeinflusst.¹⁷⁸ Menschenbilder kann man als „Gesamtgefüge von Wertvorstellungen und Einschätzungen über das Wesen des Menschen und seine Möglichkeiten“¹⁷⁹ verstehen. Das Menschenbild ist oft unbewusst und prägt „jede Erziehung, jede Interaktion mit Menschen“¹⁸⁰. Dieses Bild, was wir von

¹⁷³ Lortie, 1975, zitiert nach Christof, Macht und Disziplinierung, 98.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., 110f.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., 98f.

¹⁷⁶ Tarmann, Soft Skills, 78.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., 79f.

¹⁷⁸ Vgl. Eva Maria Waibel/Andreas Wurzhainer, Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen: Einblicke in den existenziellen Unterricht, Weinheim/Basel 2016, 17.

¹⁷⁹ Christine Schmidt, Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie, Opladen 2009, 18.

¹⁸⁰ Waibel/Wurzhainer, Motivierte Kinder, 17.

einem*r Schüler*in haben, „leitet unser pädagogisches Tun mehr als angelerntes Wissen und eingeübte Verhaltensweisen“, weil „[u]nser Bild vom Menschen lenkt nicht nur unser Handeln, sondern auch unsere Gefühle und damit unsere Einstellungen und Haltungen“¹⁸¹.

Menschenbilder sind in einer gewissen Weise wichtig, da wir durch ihnen die Welt und das Handeln besser nachvollziehen können,¹⁸² die Einzigartigkeit und Unkalkulierbarkeit des einzelnen Menschen verlangen jedoch ein flexibles Menschenbild. Äußere Erscheinungsformen und Verhaltensweisen reichen nicht aus, um einen Menschen zu bewerten und zu begreifen. Vieles liegt versteckt hinter der Fassade. Versuchen wir den Kern der Person zu erfassen und sie als geistiges Wesen zu sehen, schreiben wir ihr auch Freiheit, Verantwortung und Selbstbestimmung zu, was für eine persönliche Entfaltung unabdingbar sind.¹⁸³ Pädagog*innen sollten es sich zur wichtigsten Aufgabe machen, das Kind als ganzheitliches Subjekt zu sehen und zu versuchen, es zu verstehen,¹⁸⁴ denn sie sind „keine bloßen Objekte von Bildungsprozessen, die man zu Wissenden und gehorchenden Bürger:innen zurechtstutzt“¹⁸⁵. Kinder sollen von Lehrpersonen in ihrer „Andersheit“¹⁸⁶ wahrgenommen werden und diese ausdrücken dürfen.

Wenn man von BNE spricht, geht man indirekt davon aus, dass Menschen die Möglichkeit haben, das eigene Verhalten zu verändern und zu einer nachhaltigen, gerechten und besseren Welt beizutragen.

4.1.4 Gefühle und Normen

Gefühle sind dazu da, dass wir uns in der Welt zurechtfinden und Dinge einschätzen können. Wenn das, was wir selbst wahrnehmen nicht mit dem zusammenpasst, was wir uns erwarten, können negative oder unbefriedigende Gefühle ausgelöst werden. Die Vorstellungen werden u.a. von der Gesellschaft

¹⁸¹ Ebd., 18.

¹⁸² Tenholz, zitiert nach Schmidt, Nachhaltigkeit lernen? 18.

¹⁸³ Vgl. Waibel/Wurzrainer, Motivierte Kinder, 17–19.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., 21.

¹⁸⁵ Jean-Marie Weber/Robert Langnickel/Pierre-Carl Link, „Zur Ethik des Lehrberufs: Vom Mehrwert einer ethischen Ausrichtung in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen“, in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (04), 2023, 17.

¹⁸⁶ Ebd., 15.

beeinflusst oder sogar hervorgerufen. Bestimmte Normen über Gefühle sagen uns, wie wir uns fühlen sollten.¹⁸⁷ Gesellschaftliche Einstellungen, die in jeder Kultur anders sein können, werden oft automatisch und unreflektiert hingenommen.¹⁸⁸

Wenn Menschen öfters ähnlich auf Situationen reagieren, kann man dies als Habitus bezeichnen. Einstellungen sind dann schwer veränderbar, wenn sie erstmal verinnerlicht wurden.¹⁸⁹ Emotionen haben zwar auch eine stabile Komponente, sind aber dennoch veränderbar.¹⁹⁰ Emotionen können unsere Wahrnehmung der Welt aufdecken.¹⁹¹ Negative Emotionen können Blockaden im Denken und Handeln auslösen.¹⁹²

Damit Emotionen im Gleichgewicht sind, sollte der eigene Habitus mit den erwarteten Normen übereinstimmen.¹⁹³ Bemerken Lehrpersonen negative Emotionen in einer Situation oder gegenüber anderen Menschen, sollten die eigenen Einstellungen, sowie die Haltung reflektiert werden.¹⁹⁴

4.1.5 Einstellungen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen

Die Einstellung von Lehrpersonen spielt auch eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, keine Schüler*innen auszuschließen oder anders zu behandeln als andere. Darunter fällt auch hinein, was Lehrpersonen von Menschen mit Beeinträchtigungen halten. Negative Einstellungen und Gefühle der Abneigung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen können eine inklusive Beschulung und eine diskriminierungsfreie Bildung erschweren.¹⁹⁵

¹⁸⁷ Vgl. Hochschild, 2006, 177f., zitiert nach Julia Sotzek, Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung, Bad Heilbrunn 2019, 30f.

¹⁸⁸ Vgl. Frevert, 2013, zitiert nach Markus Dederich, „‘Nature Loves Variety – Unfortunately Society Hates it’: Emotionale Resonanzen auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion“, in: Jahrbuch für Pädagogik 2015 (1), 2015, 122.

¹⁸⁹ Vgl. Kastl, 2007, 375, zitiert nach Sotzek, Emotionen, 75.

¹⁹⁰ Vgl. Hochschild, 2006, 170, zitiert nach ebd., 32.

¹⁹¹ Vgl. Scheve/Berg, 2018, 39, zitiert nach ebd., 36.

¹⁹² Vgl. Elke Poterpin, „Achtsamkeitsbasierte Förderung der emotionalen Balance von Lehramtsstudierenden“, in: Psychologiedidaktik und Evaluation, hg. v. Michael Krämer/Jörg Zumbach/Ines Deibl, Düren 2020, 143.

¹⁹³ Vgl. Hochschild, 2006, 100, zitiert nach Sotzek, Emotionen, 32.

¹⁹⁴ Vgl. Tarmann, Soft Skills, 50.

¹⁹⁵ Vgl. Dederich, Nature Loves Variety, 121.

Ein Ausschluss der Kindern mit Beeinträchtigungen von der Regelschule stellt ein strukturelles Problem dar und verhindert die Teilhabe dieser Menschen, obwohl Partizipation als Bildungsziel verankert wurde.¹⁹⁶ Sonderschulen, in denen die Kinder untergebracht werden, können eine Stigmatisierung auf dreifacher Ebene mit sich bringen: durch die negativ konnotierte Bewertung der Sonderschulen durch die Gesellschaft, durch die Einschränkungen in einem jeweils unterschiedlichen Bereich und durch die erschwerte Leistungssteigerung und damit einhergehende Auffassung einer erschwerten Entwicklung. Die Lerndefizite kommen aber eher aus den sozialen Bedingungen und Benachteiligungen als aus dem tatsächlichen Entwicklungsrückstand des Kindes.¹⁹⁷

Durch negative Gefühle gegenüber anderen Menschen, die nicht in die gesellschaftliche Norm passen, oder durch Zuschreibung, die negativ behaftet sind, kann eine negative Haltung entstehen, die schließlich auch in Handlungen übergeht. Einzelne Menschen, aber vielleicht sogar die Gemeinschaft, fühlen sich durch die Menschen, die ‚anders‘ sind, bedroht und wollen dagegen etwas unternehmen.¹⁹⁸

Auch hier kann man eine Machtstellung erkennen, bei der sich jedoch die Frage stellt, wie man eine solche Erhebung über andere begründet und legitimiert. Menschen dürfen niemals an eine Norm angepasst werden, denn was ist schon ‚normal‘ und was nicht und wer darf diese Unterscheidung überhaupt festlegen.

Damit diese negative Haltung zurückgelassen werden kann, müssen Menschen inklusive Gedanken internalisieren und dementsprechend handeln. Die Diversität und Einzigartigkeit jeder Person sollte wertgeschätzt werden.¹⁹⁹ Nicht umsonst gibt es heutzutage die Forderung, dass die allgemeine Pädagogik durch die

¹⁹⁶ Vgl. Metzger/Weigel, zitiert nach Ernst von Kardoff, „Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion von Menschen mit Behinderungen“, in: Ethik der Behindertenpädagogik: Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung: Eine Grundlegung, hg. v. Vera Moser/Detlef Horster, Stuttgart 2011, 122.

¹⁹⁷ Vgl. von Kardoff, Stigmatisierung, 122.

¹⁹⁸ Vgl. Dederich, Nature Loves Variety, 124–128.

¹⁹⁹ Vgl. ebd., 131.

inklusive Pädagogik ersetzt werden muss und das auch schon in der Schule und im Studium passieren soll.

4.1.6 Reflexionsfähigkeit

Von den Lehrpersonen wird erwartet, dass sie ihre negativen Emotionen in Schach halten und sich professionell verhalten. Daher ist es wichtig, die eigenen Emotionen regulieren zu können.²⁰⁰ Ein wichtiger Punkt bei der Bewältigung stellt die Wahrnehmung der Belastungen dar und die Reaktion darauf, sowie der Umgang mit diesen. Zudem sind Schutzfaktoren und Ressourcen von Vorteil, flexibel und gelassen auf Situationen zu reagieren. Diese können auch die Kompetenzen und Professionalität von Lehrpersonen verbessern.²⁰¹

Studierende sollten sich im Klaren sein, dass sie viele Vorurteile in den Unterricht mitbringen und sich der Unterricht teilweise danach richten könnte.²⁰² Angehende Lehrpersonen bzw. Lehrpersonen, die bereits im Beruf stehen, sollten im Zuge von Aus- und Weiterbildungen die Gelegenheit haben, diese subjektiven Überzeugungen zu reflektieren.²⁰³ Auch die Machtstellung der Lehrperson muss kritisch betrachtet werden, sowie das Menschenbild im Allgemeinen.²⁰⁴

Um mit Belastungen und negativen Emotionen umgehen zu können, kann Achtsamkeit und eine innere Balance helfen.²⁰⁵ Man sollte als Lehrperson die eigenen Überzeugungen und auch die Wahrnehmung immer wieder reflektieren und gegebenenfalls anpassen.²⁰⁶ Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie kann verhindert werden, dass Lehrpersonen die eigenen Glaubenssätze auf die Kinder übertragen. Trauen Lehrpersonen den Kindern

²⁰⁰ Vgl. Andreas Krause/Anja Philipp/Felicia Bader/Heinz Schüpbach, „Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit“, in: Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, hg. v. Andreas Krause/Heinz Schüpbach/Eberhard Ulich/Marc Wülser, Wiesbaden 2008, 311.

²⁰¹ Vgl. Elke Döring-Seipel/Heinrich Dauber, „Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen“, in: Schulpädagogik heute 1 (2), 2010, 11.

²⁰² Vgl. Christof, Macht und Disziplinierung, 99f.

²⁰³ Vgl. ebd., 111.

²⁰⁴ Vgl. ebd., 111.

²⁰⁵ Vgl. Poterpin, Achtsamkeitsbasierte Förderung, 143.

²⁰⁶ Aldrup et al., Student misbehavior, 133.

oder Jugendlichen etwas nicht zu, werden diese es auch schwer erreichen können.²⁰⁷

Diese Reflexion geschieht laut Arendt in einem inneren Dialog mit sich selbst, der das Gewissen bildet. Arendt differenziert *Menschsein* von *Personsein*. Das Personsein ist durch die Fähigkeit geprägt, über moralische Entscheidungen nachzudenken und zu reflektieren. Ist diese Reflexion nicht vorhanden, sind Menschen dazu in der Lage, moralisch verwerfliche Sachen zu tun. Es ist von besonderer Bedeutung, sich an die Vergangenheit zu erinnern, darüber nachzudenken und moralisch zu handeln.²⁰⁸ Ein Kind ist noch keine vollständige Person, wenn es nach Arendt gehen soll, denn dafür benötigt man „die Fähigkeit des Denkens und Erinnerns“²⁰⁹.

Freiheit bezeichnet Arendt als Fähigkeit, etwas zu gestalten. Die Freiheit ermöglicht uns, für etwas zu entscheiden, aber auch andere Perspektiven einzunehmen und uns in andere hineinzusetzen. Dadurch kann eine Meinung, ein politisches Urteil entstehen. Unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen ist ein verantwortliches Handeln. Politische Bildung sollte deshalb auch den Perspektivenwechsel trainieren, damit wir keine Vorurteile weitertragen.²¹⁰

Es darf nicht passieren, dass Menschen sich das Recht herausnehmen, über andere zu urteilen, ohne sich der eigenen Vorurteile und der rassistischen Strukturen, in denen sie leben, bewusst zu sein. Diese vermeintliche Überlegenheit nannten Howes und Arendt die „olympische Autorität“²¹¹. Eine solche Person erkennt die rassistischen Ungleichheiten nicht oder ignoriert diese. Eine Autorität der Lehrperson darf nicht der olympischen Autorität gleichkommen, sondern muss sich bewusst sein, dass sie nur einen Teil der Welt wahrnehmen kann und somit für andere Perspektiven offenbleiben muss. Zu den

²⁰⁷ Vgl. Jany et al., Neue Autorität, 191f.

²⁰⁸ Vgl. Arendt, 2006, 53-77, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 133f.

²⁰⁹ Arendt, 2006, 77, zitiert nach ebd., 134.

²¹⁰ Vgl. Arendt, 1965, 272, zitiert nach ebd., 140.

²¹¹ Grabau, Wessen Welt ist die Welt?, 62.

Qualifikationen und einer guten pädagogischen Autorität der Lehrperson gehört also auch, dass man die eigenen Grenzen der Wahrnehmung erkennt.²¹²

4.2 Grundlegende Kompetenzen

Auch wenn Lehrpersonen viele Kompetenzen haben sollten, „spielt die menschliche Seite der fachlichen Vermittlung eine große Rolle“²¹³. Die Inhalte sollten nicht an die Lehrenden angepasst werden, sondern an den Schüler*innen und zu einer transformierenden Entwicklung beitragen.²¹⁴ Die sozial-emotionale Kompetenz kann es Lehrpersonen erleichtern, sich in die Schüler*innen hineinzuversetzen und somit auch ihr Verhalten besser zu verstehen.²¹⁵ Wenn man sozial kompetent ist, kann man gewaltvolle Situation besser erkennen und diese auch mildern. Auf der einen Seite sollten Lehrpersonen Durchsetzungsvermögen haben, auf der anderen aber auch Verständnis, Respekt und Offenheit den Schüler*innen gegenüber. Zudem ist Begeisterung und Motivation für das Fach wichtig.²¹⁶

Ausschlaggebend sind also neben den *hard Skills*, also dem inhaltlichen Wissen, die *soft Skills*, die die persönliche und soziale Entwicklung fördern.²¹⁷ Hard Skills sind einfacher zu erlernen und zu vermitteln, während soft Skills viel länger brauchen, um verinnerlicht zu werden.²¹⁸ Auch wenn Fakten und Wissen, wie auch in anderen Berufen sehr wichtig sind, um den Schüler*innen wahrheitsgetreue Inhalte weiterzugeben, „wird in der Schule nicht nur ‚etwas‘ vermittelt, sondern Lehrkräfte vermitteln auch sich selbst“²¹⁹. Die Vermittlung von Fakten spielt in der Schule natürlich eine wichtige Rolle. Trotzdem ist es wichtig, die Auswahl dieser Vermittlungen zu begründen und nach dem Sinn zu fragen. Das Ziel dabei ist die ganzheitliche Bildung der Schüler*innen. Umgesetzt wurde

²¹² Vgl. ebd., 62–65.

²¹³ Tarmann, *Soft Skills*, 49.

²¹⁴ Vgl. ebd., 49.

²¹⁵ Vgl. Aldrup et al., *Student misbehavior*, 133.

²¹⁶ Vgl. Tarmann, *Soft Skills*, 48–50.

²¹⁷ Vgl. ebd., 66.

²¹⁸ Vgl. ebd., 67.

²¹⁹ Ebd., 72.

es aber noch wenig, das sieht man an den geringen Stunden in den Fächern Philosophie, Psychologie, Ethik und Religion. Nach der Begründung der fachlichen Inhalte zu fragen kann die Kritikfähigkeit, sowie die Entwicklung der Schüler*innen stärken.²²⁰

Lehrpersonen sollen authentisch sein, d.h. sich menschlich zeigen und trotzdem professionell bleiben. Sie sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern dieses auch verkörpern.²²¹ Als Lehrperson sollte man auch ein offenes Ohr für die Probleme der Schüler*innen haben, ohne aufdringlich zu sein. Eine offene Kommunikation und Vertrauen sind v.a. bei schwierigen Themen wichtig. Man sollte als Lehrperson sensibel sein und verstehen, was angebracht ist und was nicht, ohne jedoch Angst zu haben, etwas Falsches zu tun oder zu sagen. Schließlich gehört es in der Schule auch dazu, sich mit weniger schönen Themen zu beschäftigen und eine Meinung zu entwickeln. Davor kann und soll man Kinder und Jugendlichen nicht bewahren.²²²

Auch Christine Künzli David stellt sich die Frage, wie man heikle Themen der Gesellschaft mit Kindern besprechen soll. Die Studie, die sie durchführte, zeigte, dass auch schon Grundschulkindern das Interesse haben, sich mit schwierigen Themen auseinanderzusetzen und damit umgehen können, wenn diese angemessen vermittelt wurden. Auch die Eltern befürworten die Behandlung verschiedener Themen, auch das der Nachhaltigkeit. Man kann Kinder nicht von der Außenwelt abschotten, denn sie sind auch, direkt oder indirekt, von ihr betroffen und kriegen die Dinge irgendwie mit. Wichtig bei der ganzen Sache ist die, dass man die Kinder auf eine passende Art und Weise über das Weltgeschehen informiert und sie nicht komplett überfordert. Zudem sollten auch bestimmte Lösungsansätze vorgestellt werden, damit Kinder nicht in ein Ohnmachtsgefühl fallen, sondern Zuversicht für eine gute Zukunft haben, die sie mitbestimmen können.²²³

²²⁰ Vgl. ebd., 68f.

²²¹ Vgl. ebd., 58.

²²² Vgl. ebd., 60.

²²³ Vgl. Christine Künzli David, Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern 2007, 279–282.

Damit es Lehrpersonen gelingt, einen ethischen Standpunkt zu vertreten, benötigen sie bestimmte Kompetenzen.²²⁴ Sie brauchen einen sensiblen Umgang mit herausfordernden Situationen und den eigenen Emotionen. Mit der eigenen Machtstellung sollten sie vorsichtig sein und niemals die Unterlegenheit der Schüler*innen missbrauchen. Zudem muss man akzeptieren, dass man nur bis zu einem gewissen Punkt über sich selbst Macht hat und es auch Limitationen gibt.²²⁵ Zudem sollen Lehrpersonen „Mit-ver-antwortung“²²⁶ übernehmen und bei Problemen oder heiklen Themen nicht wegschauen. Als letztes sollen Lehrpersonen über Fähigkeiten verfügen, Verantwortung durch einen guten Umgang und offene Kommunikation auf andere übertragen zu können.²²⁷

Lehrpersonen haben eine Vorbildfunktion auf Schüler*innen. Dennoch sind sie menschlich und machen Fehler. Zudem gilt es als nicht autonom, wenn man das Verhalten oder Denken anderer Personen unhinterfragt lässt und kopiert. Vorbilder zu haben ist wichtig, um etwas von ihnen lernen und abschauen zu können, aber genauso auch, sich von ihnen zu distanzieren und eine persönliche Meinung zu finden.²²⁸

Fähigkeiten und Wissen, welches man sich im Laufe der Berufskarriere angeeignet hat, kann sehr hilfreich sein, um einen guten Unterricht zu gestalten. Jedoch ist Berufserfahrung allein kein Garant für eine kompetente Lehrperson und einen lehrreichen Unterricht. Handlungs- und Verhaltensmuster sollten hinterfragt werden, damit Lehrpersonen für Veränderungen und Unvorhersehbares offenbleiben. Festgefahrene, stagnierende Routinen sollten überdacht und das ständige Lernen willkommen geheißen werden.²²⁹

²²⁴ Vgl. Weber et al., Zur Ethik des Lehrberufs, 17f.

²²⁵ Vgl. Cifali, 1999, zitiert nach ebd., 17.

²²⁶ Lévinas, 1995, zitiert nach ebd., 18.

²²⁷ Vgl. Paturet, 2003, zitiert nach ebd., 18.

²²⁸ Vgl. Tarmann, Soft Skills, 85f.

²²⁹ Vgl. ebd., 61–63.

4.3 Pädagogisches Ethos

Eine Lehrperson sollte neben den oben genannten Kompetenzen eine ethische Haltung einnehmen. Eine berufsmoralische Sozialisation, die bestimmte Werthaltungen umfasst, ist Teil der professionellen Handlungskompetenzen.²³⁰ Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit beeinflussen diese Haltungen.²³¹

Ethische Fragen wollen untersuchen, was gutes oder verwerfliches Handeln ist. Lehrpersonen sollten den Schüler*innen nicht vorschreiben, was sie tun sollen, sie sollten angeregt werden, selbstständig nachzudenken. Lehrpersonen sollten die eigene Haltung genau kennen und sich ganz klar gegen menschenfeindliche Aussagen oder Verhaltensweisen stellen.²³² Angesichts der Pluralität der Lebensformen von Schüler*innen und Lehrer*innen ist es sinnvoll, gemeinsamen ethischen Prinzipien zu folgen.²³³ Dennoch benötigt pädagogisches Handeln, welches von „Widersprüchlichkeit, Unvorhersehbarkeit, Unvollendbarkeit und Einzigartigkeit“ geprägt ist, auch immer etwas „Demut, Humor, Augenmaß, Großzügigkeit und Sinn für Ausnahmen“²³⁴. Solche Leitlinien wurden in Zusammenarbeit von philosophischer und pädagogischer Ethik ausgearbeitet und fanden den Titel *Reckahner Reflexion zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Die Prinzipien basieren auf folgenden Kriterien: Erzieher*innen sind für sich selbst verantwortlich, pädagogische Handlungen dürfen niemandem Schaden zuführen, das Wohlbefinden und auch die Entwicklung der Kinder bzw. Jugendlichen soll gestärkt werden, die Kinder dürfen und sollen selbst für sich bestimmen und autonom handeln, die Interessen, sowie die Chancengleichheit und Partizipation der Kinder werden gefördert und Achtsamkeit sowie gegenseitige Sorge werden großgeschrieben.²³⁵

²³⁰ Vgl. Christof, Was pädagogisches Ethos nicht ist, 86.

²³¹ Vgl. Christof, Macht und Disziplinierung, 98.

²³² Vgl. Tarmann, Soft Skills, 70.

²³³ Vgl. Annedore Prengel, „Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben?“, in: Ethik in pädagogischen Beziehungen, hg. v. Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm, Bad Heilbrunn 2022, 37.

²³⁴ Ebd., 37.

²³⁵ Vgl. ebd., 37ff.

Die Definitionen von einem pädagogischen Ethos gehen teilweise weit auseinander. „Beinahe alle Diskurse rund um (pädagogisches) Ethos zeichnen sich jedoch durch eine ‚Nähe‘ bzw. spezifische Zuwendung, Sensibilität, Präsenz, Fürsorglichkeit sowie ein engagiertes Beteiligt-Sein im Hinblick auf die Schüler*innen aus“²³⁶, so Evi Agostini. Ein pädagogisches Ethos kann sich „durch eine besondere Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche“²³⁷ ausdrücken. Kompetente Lehrpersonen halten ihre Augen und Ohren offen und übernehmen die Verantwortung für Situationen. Durch die Wahrnehmung kann man schließlich Situationen beurteilen und auf diese angemessen reagieren. Die Arbeit mit Vignetten kann Studierenden aber auch Lehrpersonen helfen, die eigenen Wahrnehmungsmuster zu reflektieren und auch andere Perspektiven einzunehmen.²³⁸

Pädagogisches Ethos kommt v.a. zum Ausdruck, wenn eine Situation irritierend und widersprüchlich ist und man darauf reagieren muss.²³⁹ Es werden dann „Entscheidungen getroffen, obwohl unter Ansprüchen einer technologischen Rationalität keine Entscheidungen möglich sind“²⁴⁰. Es lassen sich drei Dimensionen festlegen. Die erste Dimension ist *Macht*. Als Lehrperson muss man auch in schwierigen Situationen die Ruhe bewahren und das Wohl des Kindes muss an erster Stelle stehen. Das Ethos kann hier helfen, die Machtposition nicht auszunutzen und weder die Schüler*innen noch sich selbst zu verletzen. Die zweite Dimension ist *Kontingenz*, die beschreibt, dass man in bestimmten Situationen handeln muss und in anderen handeln kann. In gewissen Momenten muss eine Lehrperson handeln, auch wenn es keine ‚richtige‘ Entscheidung gibt. Die letzte Dimension ist schließlich die *Ethik*. Sie hilft bei schwierigen Entscheidungen nach einer Maxime zu handeln. Diese Maximen

²³⁶ Agostini, 2020, zitiert nach Eva Agostini/Agnes Bube, „Ethos und Wahrnehmung: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung“, in: *journal für lehrerInnenbildung* 2021 (3), 65.

²³⁷ Ebd., 65.

²³⁸ Vgl. ebd., 65–72.

²³⁹ Vgl. Tanja Obex, „Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos: Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen“, in: *journal für lehrerInnenbildung* 21 (3), 2021, 103.

²⁴⁰ Ebd., 103.

sind keine objektiven Regeln, sondern die Verpflichtung, anderen und mir selbst gerecht zu werden und etwas nach bestem Wissen und Gewissen zu machen.²⁴¹

Wenn eine Lehrperson Ethos hat, dann zeigt sie Haltung, bezieht Stellung und nimmt eine Position ein. Durch dieses Festlegen kann man dementsprechend handeln und dieses Handeln kann zu einer „gelungenen pädagogischen Praxis“²⁴² führen. Solche Situationen können nachhaltiges Lernen fördern. Indem man Stellung bezieht, hat man eine Haltung zu einem gewissen Thema und äußert diese auch. Um eine Haltung einzunehmen, muss man fähig sein, Situationen zu bewerten und moralisch zu beurteilen. Durch die Stellungnahme übernimmt man Verantwortung.²⁴³ Welche Situation als gelungen bezeichnet wird, hängt von Bewertungen anderer Personen ab:

Diese Bewertungen ergeben sich aus einer Perspektive, die das Handeln und die Situation als gut und gelungen einschätzt. Sie basieren auf Wertungen und Entscheidungen, die situativ, kontextabhängig und individuell getroffen werden. Sie rekurren als Werturteile auf eine Vorstellung von dem, was gut sein soll. Der Bezugsrahmen ist damit normativ. Die Erforschung von Haltungen gehört damit in den Bereich der Moral bzw. der pädagogischen Ethik.²⁴⁴

Werte, die man vertritt, können sich also in Handlungen äußern, ohne dass man über die moralischen Prinzipien reden muss. Handlungen hängen oft von Erfahrungen ab und vom Habitus, den man sich angeeignet hat. Daher passiert Ethos eher auf der impliziten Ebene.²⁴⁵ Das Handeln hängt also von Werten ab. Welche Prinzipien aber für Lehrpersonen wichtig sind, ist nicht ausreichend erforscht. Ethos kann sich auch auf Tugenden und auf den Charakter beziehen, wie Aristoteles es beschreibt. Ethos kann zudem eine achtsame und sensible Haltung meinen, die auch dann gilt, wenn das pädagogische Handeln von Antinomien geprägt ist. Wie eine solche Sensibilität für Widersprüche geschult

²⁴¹ Vgl. ebd., 103–105.

²⁴² Malte Brinkmann/Severin Sales Rödel, „Ethos im Lehrberuf: Haltung zeigen und Haltung üben“, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (3), 2021, 44.

²⁴³ Vgl. ebd., 44f.

²⁴⁴ Ebd., 45f.

²⁴⁵ Vgl. ebd., 46.

wird, ist nicht genau klar. Das Ethos kann sich auch in guten Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zeigen.²⁴⁶

Ethisches Handeln kann durch Übung gelernt werden, denn auch Aristoteles wusste schon: „Eine Praxis kann nur durch Praxis erworben werden.“²⁴⁷ Auch Tanja Obex ist der Meinung, dass es möglich ist, den Beruf als Lehrperson zu erlernen sowie sich ein pädagogisches Ethos anzueignen.²⁴⁸ Pädagogisches Ethos kann man laut Aristoteles nur durch Übung und Wiederholung erlernen. Die Fähigkeit, moralisch wertvolle Entscheidungen zu treffen, bei Aristoteles *phronesis* genannt, kann sich lediglich durch Erfahrung, Einsicht und Austausch entwickeln. Phronesis kann „als eine praktische Lebensklugheit mit dem Ziel des geglückten, gemeinschaftlichen Urteilens und Bewertens“²⁴⁹ bezeichnet werden. Der Unterschied von Gewohnheit und Haltung ist der, dass Haltung immer wieder reflektiert wird. Dadurch kann sich ein Ethos entwickeln, welches sich aber nur in praktischen Situationen offenbart.²⁵⁰

Es ist nicht möglich, Ethos auf andere zu übertragen, vielmehr findet es „im Sinne der Pluralisierung in der moralischen Entscheidungsfähigkeit sowie der Sensibilisierung für Herausforderungen und Ambivalenzen professionellen und ethischen pädagogischen Handelns“²⁵¹ statt.

Die Einstellungen der Schüler*innen sollten von den Lehrpersonen akzeptiert werden, denn Kinder bringen jeweils andere Hintergründe mit. Dennoch ist es wichtig, als Lehrperson gemeinsame Werte zu schaffen, die sich auf Menschlichkeit, Solidarität und einen nachhaltigen Umgang mit der Erde beziehen. Dies kann als „Weltethos“²⁵² bezeichnet werden, welches Jugendlichen helfen kann, Verantwortung zu übernehmen.²⁵³

²⁴⁶ Vgl. ebd., 47–50.

²⁴⁷ Vgl. Aristoteles, 1985, Buch II, 1103, zitiert nach ebd., 53.

²⁴⁸ Vgl. Tanja Obex, Pädagogisches Ethos: Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen, Wiesbaden 2023, 227.

²⁴⁹ Brinkmann/Rödel, Ethos im Lehrberuf, 53f.

²⁵⁰ Vgl. ebd., 54–56.

²⁵¹ Ebd., 58.

²⁵² Küng, Projekt Weltethos, 1990, zitiert nach Tarmann, Soft Skills, 91.

²⁵³ Vgl. ebd., 91f.

Um ein pädagogisches Ethos bei Lehrpersonen zu fördern, muss die Ausbildung folgende Punkte beinhalten: Student*innen sollten verschiedene Unterrichtssituationen beobachten und aufgrund der Beobachtungen Handlungsmuster herauskristallisieren. Sie sollten erkennen, dass der Unterricht von Antinomien, also unaufhebbaren Widersprüchen, gekennzeichnet ist, sie sollten über das pädagogische Ethos informiert werden und die Gelegenheit haben, dieses experimentell auszuprobieren und als letzter Punkt muss den Student*innen klar sein, dass sie als Lehrperson Verantwortung tragen, sensibel mit Macht und Autorität sowie gerecht mit den Schüler*innen umgehen sollen.²⁵⁴

Das Kapitel soll mit folgendem Zitat abgeschlossen werden, welches verdeutlicht, dass sich das pädagogische Ethos durch Antinomien ergibt:

Im Wissen und der Wahrnehmung widersprüchlicher Erwartungen an Lehrpersonen drückt sich die ethische Dimension von Ethos aus. Sich trotz der Widersprüchlichkeit pädagogischer Praxis und gerade deshalb auf eine Weise zu verhalten, die die Sorge um die Schüler*innen genauso integriert wie die Sorge um sich selbst, und dabei den kontingenten Charakter des Handelns anzuerkennen, demaskiert die Vorstellung absoluter Bestimmung von Sache und Sinn.²⁵⁵

²⁵⁴ Vgl. Obex, Pädagogisches Ethos, 229–232.

²⁵⁵ Ebd., 232.

5 Die Verantwortung der Lehrperson

Ein Mensch muss sich täglich für bestimmte Handlungen entscheiden und andere verwerfen und dabei seine Wahl rechtfertigen können. Als Leitsatz der Verantwortungsethik kann folgender formuliert werden: „Nur derjenige, der frei ist, ist verantwortlich, während umgekehrt Verantwortung Freiheit voraussetzt.“²⁵⁶ Als Instanz verantwortlichen Handelns galt zumal Gott, später dann das menschliche Gewissen. Das Gewissen liegt jedoch nicht immer moralisch richtig und somit kam die Vernunft ins Spiel. Handelt jemand vernünftig, kann er seine Entscheidungen beurteilen und rechtfertigen und kann davon ausgehen, dass auch jeder andere zu dieser Entscheidung gekommen wäre, ganz im Sinne Kants kategorischen Imperativs.²⁵⁷ Verantwortung kommt aus der freien Willensentscheidung hervor. Und genau deshalb, weil der Mensch frei entscheiden kann, muss er die Entscheidungen auch argumentieren können,²⁵⁸ und das nicht nur vor sich selbst, sondern vor anderen und vor der Welt.²⁵⁹ Nur wenn der Mensch frei ist, kann er zurechnungsfähig für sein Handeln sein, Kinder werden oft nicht dazugezählt.²⁶⁰

Das Verständnis von Verantwortung verändert sich je nach dem wie Macht oder Anerkennung gesehen werden. Verantwortung hängt auch immer von bestimmten Macht- bzw. Kräfteverhältnissen ab. Andererseits muss auch der soziale Status analysiert werden. Verantwortung basiert also auf der Handlungsebene, aber auch auf der sozialen Ebene.²⁶¹

Der Begriff der pädagogischen Verantwortung ist im sprachlichen und pädagogischen Diskurs sehr präsent und es ist gängig, Erziehungsberechtigten

²⁵⁶ Pleger, Das gute Leben, 2.

²⁵⁷ Vgl. ebd., 2.

²⁵⁸ Vgl. Rehfus, 2003, 662, zitiert nach Forster-Heinzer, Sarah/Drahmann, Martin, „Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos: Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern“, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (3), 2019, 308.

²⁵⁹ Vgl. Herms, 2005, 933, zitiert nach ebd., 308.

²⁶⁰ Vgl. Johannes Giesinger, „Pädagogische Verantwortung und die Eigenverantwortung der Lernenden“, in: Zeitschrift für Pädagogik 69 (01), 2023, 46.

²⁶¹ Vgl. Eva Buddeberg, „Verantwortung, Macht und Anerkennung“, in: Handbuch Verantwortung, hg. v. Ludger Heidbrink/Claus Langbehn/Janina Loh, Wiesbaden 2017, 426.

oder Lehrpersonen Verantwortung zu übermitteln. Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaften kritisierten den Begriff und schließlich wurde die Kritik durch poststrukturalistischen und machttheoretischen Anhänger*innen noch lauter. Dennoch führte dies nicht dazu, den Begriff zu löschen, sondern in neu zu beschreiben. Verantwortung kann hier unterschiedlich gesehen werden: einerseits haben Lehrpersonen Verantwortung gegenüber ihren Schüler*innen, andererseits sollen Schüler*innen aber auch so erzogen werden, dass sie selbst Verantwortung übernehmen, oder aber auch das eigene Handeln und Lernen selbst in die Hand nehmen können.²⁶²

Erziehende Personen haben das Recht, bestimmte Sachen einzufordern, um die Verpflichtungen, denen sie nachgehen müssen, zu erfüllen:

Wenn Eltern zum Beispiel verpflichtet sind, für das Überleben ihrer Kinder zu sorgen, müssen sie auch die Berechtigung haben, ihnen das Überqueren einer gefährlichen Straße zu verbieten. Wenn Lehrpersonen verpflichtet sind, Heranwachsenden etwas beizubringen, müssen sie berechtigt sein, Anweisungen zu erteilen.²⁶³

Um eine Handlung als moralisch oder nicht moralisch zu bezeichnen, muss die Handlung von der Person selbst ausgehen und diese muss zurechnungsfähig sein. Substanzielle Verantwortung beschreibt Verpflichtungen, die eine Person hat. Pädagogische Verantwortung sowie die Eigenverantwortung können als substanzielle bezeichnet werden.²⁶⁴

Das pädagogische Handeln ist durch Unsicherheit und Unvorhersehbarem gekennzeichnet. Diese Tatsache verleiht den Lehrpersonen eine große Autonomie und Freiheit, die aber auch mit Verantwortung verbunden sind.²⁶⁵ Lehrpersonen müssen ihre Entscheidungen und Handlungen verantworten und

²⁶² Vgl. Giesinger, Pädagogische Verantwortung, 43f.

²⁶³ Ebd., 51.

²⁶⁴ Vgl. ebd., 45.

²⁶⁵ Vgl. Brenzinka, 1988; Zutavern 2018, zitiert nach Forster-Heinzer/Drahmann, Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung, 307.

rechtfertigen können. Die Handlungen haben einen Einfluss auf die Schüler*innen.²⁶⁶

Arendt schlägt vor, dass wir Verantwortung mit Autorität gleichsetzen können. Einerseits ist eine Person ein Lehrer, der das Fach unterrichtet, andererseits aber auch ein Erzieher, der dem Kind vor Augen führt, wie unsere Welt ist.²⁶⁷ Jedes Kind, das geboren wird, kann ein Neuanfang darstellen und als Grundstein für Handeln und politischer Tätigkeit gesehen werden.²⁶⁸ Erzieher*innen sind laut Arendt deshalb wichtig, weil sie den „Jugendlichen als Vertreter der Welt gegenüber[stehen], für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, obwohl sie sie nicht gemacht haben. Wer die Verantwortung für die Welt nicht mitübernehmen will, sollte keine Kinder zeugen und darf nicht mithelfen, Kinder zu erziehen“.²⁶⁹ Jedoch kommen immer Faktoren dazu, die die Freiheit etwas einschränken und die Situation beeinflussen.²⁷⁰ Verantwortung ist vielschichtig:

[d]ie Lehrperson (*jemand*) [übernimmt] für ihr berufliches Handeln in einer bestimmten Situation (*für*) bezogen auf die Lernenden als Adressatinnen und Adressaten (*gegenüber*) in erster Linie vor dem Hintergrund der eigenen (*vor*) moralischen Grundhaltung im Sinne eines normativen Kriteriums (*in Bezug auf*) hinsichtlich des Verantwortungsbereichs, also der Interaktion mit den Lernenden im pädagogischen Feld «Schule» (*im Rahmen*), Verantwortung.²⁷¹

Verantwortung beeinflusst das Verhalten der Lehrperson. Lehrer*innen sind dafür verantwortlich, dass sich Schüler*innen mit den inhaltlichen Themen beschäftigen und sie durch normative Regeln bewertet werden. Lehrpersonen sollen dafür sorgen, dass Schüler*innen bei Entscheidungen teilhaben dürfen und die moralische Entscheidungsfähigkeit gefördert wird. Zudem ist die Lehrperson dafür zuständig, dass sie mit den Kindern und Jugendlichen eine wertschätzende Beziehung aufbaut.²⁷²

²⁶⁶ Vgl. ebd., 307.

²⁶⁷ Vgl. Arendt, 2015d, S. 266–270, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 136.

²⁶⁸ Vgl. Arendt, 1966, 18, zitiert nach ebd., 136.

²⁶⁹ Arendt, 2015d, 270, zitiert nach ebd., 135.

²⁷⁰ Vgl. Forster-Heinzer/Drahmann, Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung, 309.

²⁷¹ Lenk/Maring, 2007, zitiert nach ebd., 310.

²⁷² Vgl. ebd., zitiert nach ebd., 316.

Der Grundsatz ‚Gemeinsam sind wir stark‘ hat auf jeden Fall seine Berechtigung, denn es braucht eine gemeinsame Vorstellung von Erziehung, um voranzukommen. Jedoch hat jede Lehrperson eine gewisse Freiheit, den Unterricht und die Klassenführung selbst zu gestalten. Ein Netzwerk kann hilfreich sein, diese Ideen auszutauschen und zu reflektieren.²⁷³

5.1 Betrachtung des Begriffes der Verantwortung in der Philosophie

Philosophen aus früherer Zeit, aber auch Philosophen der Neuzeit haben sich Gedanken rund um das Thema der Verantwortung gemacht, die teilweise auch heute noch aktuell sind. Max Weber betonte die Wichtigkeit der voraussichtlichen Folgen der Handlung, während Jean-Paul Sartre die Freiheit des Menschen als Verantwortung sieht. Der Mensch muss nach Sartre seine Handlungen vor der ganzen Menschheit rechtfertigen können. Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas beziehen die Sprache in den Verantwortungsdiskurs mit ein.²⁷⁴ Nach Aristoteles gibt es auch Grenzen der Freiheit z.B. durch Gewalt von außen, die man nicht beeinflussen kann oder auch durch Unwissenheit der Situation. Zu unterschieden gilt hier, ob die Unwissenheit von einem selbst kommt oder man es nicht besser hätte wissen können. Nicht verantwortlich für ihre Entscheidungen sind laut Aristoteles Kinder. Menschen sollten sich mit einer guten Lebensführung beschäftigen und diese Tugenden auch wirklich anwenden.²⁷⁵ Die Theorie allein reicht nicht aus, „[e]ntscheidend ist, dass bereits bei der Erziehung der Jugendlichen nicht nur die Belehrung zu beachten ist, sondern auch Gewöhnung und Übung, da sie zur Bildung eines guten Charakters führen“²⁷⁶.

Im folgenden Unterkapitel werden die Philosophen Immanuel Kant und Hans Jonas näher beleuchtet, die für dieses Thema relevant sind. Da Verantwortung eine globale Perspektive benötigt, die jedoch regional beginnen muss, bezieht sich die Arbeit auf die Verantwortung der einzelnen Person.

²⁷³ Vgl. Jany et al., Neue Autorität, 188.

²⁷⁴ Vgl. Pleger, Das gute Leben, 6.

²⁷⁵ Vgl. ebd., 22f.

²⁷⁶ Ebd., 24.

Immanuel Kant formuliert: „[...] handle nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“²⁷⁷. In seinem Werk *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (GMS) ist das Finden des „obersten Prinzips der Moralität“²⁷⁸ ausschlaggebend. Als erstes behauptet er, dass der Wille des Menschen gut ist: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut gehalten wird, als allein ein guter Wille.“²⁷⁹ Alle Charaktereigenschaften und Begabungen, die ein Mensch hat, aber auch „Macht, Reichtum, Ehre, selbst Gesundheit und das ganze Wohlbefinden und Zufriedenheit mit seinem Zustande, unter dem Namen der Glückseligkeit [...]“²⁸⁰, können ohne einen guten Willen dennoch schädlich sein. Kant behauptet, dass alle Menschen neben sinnlichen Wesen auch vernünftige Wesen sind, die verpflichtet sind, vernünftig zu handeln. Unsere Vernunft ist theoretisch, aber auch praktisch, denn wir verfügen über einen Willen, der uns ermöglicht, vernünftig zu handeln. Diese praktische Vernunft hindert uns davor, blind unserer sinnlichen Natur zu folgen.²⁸¹ Es sind also objektiven Prinzipien, die für alle Menschen gelten. Um diese Prinzipien zu finden, eignet sich der Kategorische Imperativ, der keinen Neigungen folgt.²⁸² Kant formuliert es mit folgenden Worten:

Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich gut, und, für sich selbst betrachtet, ohne Vergleich weit höher zu schätzen, als alles, was durch ihn zu Gunsten irgend einer Neigung, ja wenn man will, der Summe aller Neigungen nur immer zu Stande gebracht werden könnte.²⁸³

So ist Kant also der Meinung, dass der Wille selbst dann gut ist, auch wenn seine Absichten nicht durchgesetzt werden konnten, denn der gute Wille würde „wie ein Juwel doch für sich selbst glänzen, als etwas, das seinen vollen Wert in sich

²⁷⁷ Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, hg. v. Theodor Valentiner, Ditzingen 1961, AA IV, 421.

²⁷⁸ Ebd., 392.

²⁷⁹ Ebd., 393.

²⁸⁰ Ebd., 393.

²⁸¹ Vgl. Frey/Schmalzried, *Der Kategorische Imperativ*, 85.

²⁸² Vgl. ebd., 86.

²⁸³ Kant, GMS, AA IV, 394.

selbst hat“²⁸⁴. Bei jeder Entscheidung geht es darum, dass man die Idee auf alle Handlungen übertragen könnte. Wir handeln nach Kant aber nicht immer vernünftig, weil wir nicht nur reine Vernunftwesen sind, sondern auch sinnliche Naturwesen. Wären wir nur Vernunftwesen, bräuchten wir den kategorischen Imperativ als Sittengesetz nicht, da wir diesen automatisch verinnerlicht hätten. Wir sollten das Gesetz achten und durch diesen zu moralischen Handlungen motiviert werden.²⁸⁵ Für Kant ist „[...] also ein freier Wille und ein Wille unter sittlichen Gesetzen einerlei“²⁸⁶. Freiheit kann nicht mit Beliebigkeit gleichgesetzt werden. Somit hängen Freiheit und Pflicht eng zusammen.²⁸⁷ Der gute Wille ist unabhängig und orientiert sich nicht an Neigungen, sondern an dem Sittengesetz. Wesen, die Vernunft besitzen, haben einen Selbstzweck und besitzen somit Würde.²⁸⁸

Kant motiviert uns, den eigenen Verstand zu benutzen. Dadurch würden autoritäre Strukturen oder Personen Macht verlieren. Kant fordert die Entwicklung der Mündigkeit der Menschen, die die Achtung des kategorischen Imperativs verlangt.²⁸⁹ Die Vernunft, der sich der Mensch unterwirft, löst den Widerspruch zwischen Freiheit und Disziplin auf.²⁹⁰

Durch die Gefahren und Risiken der Industrialisierung und der Biomedizin hat sich das Prinzip der Verantwortung nach Hans Jonas entwickelt. Es wurde nach Lösungen für die ethischen Probleme, die durch das Eingreifen in die Natur durch den Menschen und die Technik entstanden sind, gesucht. Jonas war der Meinung, dass die Ethik, die bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschend war, nicht mehr adäquat für die neuen Problematiken sei. Die Ethik, die er damit ansprach, war die von Kant.²⁹¹ Diese Ethik hätte laut Jonas den Mangel, dass sie sich nur auf „zwischenmenschliche Interaktionen“ bezieht, „Pflichten gegenüber Angehörigen zukünftiger Generationen“ oder auch „Pflichten gegenüber der nicht

²⁸⁴ ebd., 394.

²⁸⁵ Vgl. Frey/Schmalzried, Der Kategorische Imperativ, 86f.

²⁸⁶ Kant, GMS, AA IV, 394.

²⁸⁷ Vgl. Pleger, Das gute Leben, 97.

²⁸⁸ Vgl. Frey/Schmalzried, Der Kategorische Imperativ, 90-92.

²⁸⁹ Vgl. ebd., 95.

²⁹⁰ Vgl. Leser, Politische Bildung, 53.

²⁹¹ Vgl. Michael H. Werner, „Hans Jonas' Prinzip Verantwortung“, in: Bioethik: Eine Einführung, hg. v. Marcus Düwell/Klaus Steigleder, Frankfurt a. M. 2003, 41.

menschlichen Natur“²⁹² außen vor lässt. Jonas sieht seine Ethik als eine Ergänzung zur bestehenden Ethik, um Katastrophen zu vermeiden. Der Imperativ, nachdem man laut ihm handeln soll, lautet wie folgt: „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung vertraglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden.“²⁹³ Dieser ökologische Imperativ besagt, dass der Mensch Verantwortung für den Schutz der Erde übernehmen muss. Das wichtigste Prinzip ist das der Verantwortung, da alle Menschen für die Dinge verantwortlich sind, die wir beeinflussen können. Hat jemand Macht, hat er auch Verantwortung. Dieses Verantwortungsgefühl entsteht durch das Bewusstsein, dass Dinge verletzlich und vergänglich sind.²⁹⁴ Dabei ist dieser Imperativ aber nicht ein moralisches Prinzip, das immer und überall seine Gültigkeit hat, denn diese Forderung gilt nur für spezifische Situationen und nicht für alle Situationen, wie Kant den kategorischen Imperativ beschreibt.²⁹⁵ Auch Nietzsche sieht uns als Menschen verantwortlich für zukünftige Generationen, was er als „Fernstenliebe“²⁹⁶ bezeichnet.

Hans Jonas war Vertreter eines „moralischen Realismus, dem zufolge die Gültigkeit moralischer Urteile ‚objektiv‘, unabhängig von den Überzeugungen der Urteilssubjekte, gegeben ist“²⁹⁷. Der Mensch fühlt sich verantwortlich für die Bewahrung der Menschheit und der Natur, weil diese ihm als wichtig erscheint. Die Verantwortungsinstanz hängt direkt mit dem Verantwortungsgegenstand zusammen. Dinge, die uns als wertvoll und wichtig erschienen, erwecken in uns eine Verpflichtung, für sie zu sorgen.²⁹⁸

Das Handeln der Menschen kann schwerwiegende Folgen haben. Nach Jonas solle „jede Handlung und deren Folgen mit einer dauerhaften Existenz menschlichen Handelns auf der Erde vereinbar sein, was auch als ökologischer

²⁹² Ebd., 42.

²⁹³ Jonas, 1979, 36, zitiert nach ebd., 42.

²⁹⁴ Vgl. Dieter Frey/Lisa Schmalzried, „Die Ethik der Verantwortung: Hans Jonas“, in: Philosophie der Führung: Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co, hg. v. dies., Berlin/Heidelberg 2013, 162.

²⁹⁵ Vgl. Werner, Hans Jonas' Prinzip Verantwortung, 42.

²⁹⁶ Hartmann, 1962, 489, zitiert nach Pleger, Das gute Leben, 153.

²⁹⁷ Werner, Hans Jonas' Prinzip Verantwortung, 44.

²⁹⁸ Vgl. ebd., 44–46.

Imperativ bezeichnet wird“²⁹⁹. Jede Person hat somit die Verantwortung, auf das menschliche Leben und die Umwelt zu achten und nachhaltiges Handeln mit Blick auf die Zukunft zu fördern.³⁰⁰

Durch den immer größer werdenden Einfluss der Menschen stieg auch die Macht, Dinge zu beeinflussen. Hier sieht Jonas die Notwendigkeit, sich nicht nur auf einzelne Handlungen zu beschränken, sondern die „Aufsummierung der Folgen individueller Handlungen“³⁰¹ zu betrachten. Daher muss Ethik politisch und in die Zukunft gerichtet sein.³⁰² Hans Jonas formuliert die „Heuristik der Furcht“³⁰³. Heuristik ist die Fähigkeit, gute Entscheidungen zu treffen auch dann, wenn wir nicht alles über eine Situation wissen. Wir wissen nicht genau, welche Folgen unser Handeln hat. Die Heuristik der Furcht beschreibt jedoch, dass die Vorstellung ausreicht. Die Vorstellung, welche Folgen unser Handeln haben könnte, kann uns erschrecken und dadurch wollen wir verantwortungsvoll handeln.³⁰⁴ Die Bedeutung, menschliches Leben zu bewahren, sieht Jonas in der Verantwortung für das eigene Handeln aber auch für das Nicht-Handeln und deren Folgen.³⁰⁵ Durch unseren Handlungsspielraum haben wir Macht über Menschen und somit sind wir für das Wohl der Menschen verantwortlich, „[...] was heißt, dass meine Kontrolle darüber zugleich meine Verpflichtung dafür einschließt“³⁰⁶. Verantwortung basiert oft auf Einseitigkeit, da eine Person stärker ist und Macht über die andere hat und dadurch Verantwortung trägt.³⁰⁷ Der Grund, warum wir moralisch und verantwortlich handeln, liegt laut Jonas darin, dass wir uns verantwortlich fühlen. Das Verantwortungsgefühl erreichen wir durch die Einsicht in die Verletzlichkeit der schwächeren Person.³⁰⁸ Hier kann man einen bedeutenden Unterschied zum Kants Gefühl der Achtung erkennen,

²⁹⁹ Frey/Schmalzried, Die Ethik der Verantwortung, 162.

³⁰⁰ Vgl. ebd., 162.

³⁰¹ Ebd., 165.

³⁰² Vgl. ebd., 164–166.

³⁰³ Jonas, 2003, 63, zitiert nach ebd. 166.

³⁰⁴ Vgl. ebd., 166f.

³⁰⁵ Vgl. ebd., 168.

³⁰⁶ Jonas, 2003, 176, zitiert nach ebd., 170.

³⁰⁷ Vgl. ebd., 170.

³⁰⁸ Jonas, 2003, 166–75, zitiert nach ebd., 171.

da dieses auf die Achtung des unveränderbaren Moralgesetzes beruht und nicht auf die Vergänglichkeit anderer Personen.³⁰⁹

Hanns Jonas macht deutlich, dass wir mit unserem Handeln vieles beschädigen können und somit Verantwortung für unser Handeln übernehmen müssen. Auch Eltern sind dafür verantwortlich, ihre Kinder nicht nur am Leben zu halten, sondern auch auf das erwachsene Leben vorzubereiten. Auch die Bildung hat diese Aufgabe. Führungspersonen sind für alles verantwortlich, worüber sie Macht besitzen. Verantwortlich ist jeder dafür, dass er die Fähigkeit und Möglichkeit besitzt, Verantwortung zu übernehmen. Jeder Mensch sollte daher in seine eigene Macht treten und Verantwortung für sich und seinen Lebenslauf übernehmen. Der Verantwortungsbereich betrifft dabei nicht nur mich selbst oder andere, sondern auch die Umwelt und die zukünftige Gesellschaft. Jeder Mensch sollte langfristig und global denken. Personen, die Macht und somit Verantwortung haben, sind auch dafür zuständig, Verantwortung bei anderen Menschen zu fördern. Hans Jonas wird des Öfteren durch seine Gedanken mit den Themen der Nachhaltigkeit verknüpft, da er der Meinung ist, dass jede Person die Verantwortung trägt, auf die Umwelt zu achten.³¹⁰

Die Verantwortungsethik versucht die Notwendigkeit eines verantwortlichen Handelns hervorzuheben:

Während sich die antike Glücksethik an dem orientiert, was jeder Mensch von Natur aus ‚will‘ und die Pflichtethik sagt, was er auf der Grundlage der Imperative der praktischen Vernunft tun ‚soll‘, betont die Verantwortungsethik, dass wir nicht davon absehen können, handeln zu müssen, sei es durch ein ‚Tun‘ oder aber ebenso durch ein ‚Lassen‘. Für dieses Handeln sind wir – ob wir wollen oder nicht – verantwortlich.³¹¹

5.2 Gesellschaftliche Verantwortung der Lehrpersonen

Der Beruf als Lehrperson ist sehr komplex und von vielen Aufgaben und Funktionen bestimmt. Jeden Tag müssen Lehrpersonen Entscheidungen treffen

³⁰⁹ Vgl. ebd., 171.

³¹⁰ Vgl. ebd., 174–181.

³¹¹ Pleger, Das gute Leben, 231.

und verantwortlich handeln.³¹² Die Schule hat die Aufgabe, den Kindern zu vermitteln, dass sie Menschenrechte besitzen. Werte wie Respekt und Akzeptanz sind hier von zentraler Bedeutung. Wenn Menschen sich gegenseitig schätzen, kann die Welt ein Stück besser werden. Deshalb ist es besonders wichtig, den Schüler*innen die Menschenrechte nahezulegen, da sie die Welt in Zukunft formen werden. In der *Menschenrechtsbildung* (MRB) behandelt man Werte und unantastbare Prinzipien. Prinzipien sollen immer und überall gelten, egal wie die Situation aussieht. Dadurch entwickelt sich eine ethische Haltung. Die Schule kann einerseits über die Menschenrechte aufklären, andererseits diese aber auch gezielt fördern und praktisch umsetzen. Darunter hinein fällt auch eine Friedenserziehung, die Gewaltfreiheit, demokratische Werte und eine ganzheitliche Bildung.³¹³

Lehrkräfte spielen eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung von Nachhaltigkeitswissen und -kompetenzen und benötigen daher spezifische Fähigkeiten, um diese Themen effektiv in den Unterricht zu integrieren.³¹⁴ Nachhaltigkeit kann heutzutage „als Leitlinie für die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft“³¹⁵ gesehen werden. Nachhaltigkeit spielt in vielen Bereichen und Institutionen eine wichtige Rolle, so auch in der Schule.³¹⁶ Das Thema der Nachhaltigkeit wurde in den letzten Jahrzehnten immer präsenter. Erstens durch die *World Commission on Environment and Development* (WCED), die 1987 stattgefunden hat und dann nochmal schlagartig durch die *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung* (UNCED) in Rio de Janeiro im Jahre 1992.³¹⁷

5.2.1 Das Konzept BNE

In der *Agenda 21 der Rio-Konferenz* von 1992 geht es um die „ökologischen Notwendigkeiten und entwicklungspolitischen Einsichten“³¹⁸. Vier Jahre nach der Rio-Konferenz, im Jahre 1996, kam es in Deutschland zum Konzept der BNE,

³¹² Vgl. Christof, Was pädagogisches Ethos nicht ist, 85.

³¹³ Vgl. Tarmann, Soft Skills, 86-90.

³¹⁴ Vgl. Rauch et al., Kompetenzen für Bildung, 147.

³¹⁵ Künzli David, Zukunft mitgestalten, 11.

³¹⁶ Vgl. ebd., 11.

³¹⁷ Ebd., 11.

³¹⁸ Gerhard de Haan, Gestaltungskompetenz, 23.

das seitdem immer wieder überarbeitet wurde. BNE wird als Begriff oft sehr weit gefasst, was auch zu Schwierigkeiten führen kann, da die Aufgabenbereiche dadurch nicht mehr klar definiert sind. In den letzten Jahrzehnten hat sich im Bereich der BNE viel getan und das Konzept ist in den Schulen und bestimmten Fächern fest verankert.³¹⁹ Bei einer BNE muss man eine globale und internationale Perspektive einnehmen. Hier kommt die Friedenspädagogik ins Spiel. Miteinbezogen werden sollen hier unterschiedlichste Bereiche wie Bildung verschiedener Altersgruppen, sowie Themen des Konsumverhalten, des Lebensstils, der Freizeitgestaltung und der Friedenserziehung.³²⁰

Bildung wird als wesentliche Komponente, als „sine qua non“³²¹ verstanden, wenn es darum geht, eine nachhaltige Entwicklung voranzubringen.³²² Bildung kann als „Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“³²³ und als entscheidender Faktor „für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung“³²⁴ gesehen werden.

Bildung steht somit vor einer großen Aufgabe. Es geht v.a. darum, sich mit zukünftigen Themen auseinanderzusetzen. Komplex ist dies deshalb, da man mit unsicheren Themen umgehen muss. Dafür braucht es neben epistemischem Wissen v.a. auch heuristisches Wissen, welches einem „ermöglicht, aktiv, eigenverantwortlich und mit anderen gemeinsam Zukunft nachhaltig zu gestalten“³²⁵.

³¹⁹ Vgl. ebd., 25f.

³²⁰ Vgl. Becker, 2000, 296, zitiert nach Künzli David, Zukunft mitgestalten, 11f.

³²¹ Vereinte Nationen, zitiert nach ebd., 27.

³²² Vgl. ebd., 11.

³²³ Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU), § 36.3, 1994, zitiert nach ebd., 27.

³²⁴ BMU, § 36.3, 1994, zitiert nach ebd., 27.

³²⁵ De Haan, Gestaltungskompetenz, 27.

Um die Zukunft aktiv zu gestalten, benötigt man „universelle und lebensweltliche Geltungsansprüche“³²⁶. Universell bedeutet, dass Menschen verstehen, dass sie an einer nachhaltigen Gestaltung teilhaben können. Es sollen nicht nur soziale, sondern auch ökologische und ökonomische Ziele berücksichtigt werden, um eine „intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit“³²⁷ zu fördern. Unter lebensweltlich kann man verstehen, dass die einzelnen Personen der Schule Verantwortung übernehmen und Rechte besitzen, die sie ausleben können. Curricula, die diesem Geltungsanspruch folgen, müssen sinnvoll und zukunftsweisend sein. Das Lernen im Kontext von BNE unterscheidet sich vom Lernen der traditionellen Fächer.³²⁸

BNE orientiert sich am kompetenzorientierten Lernen, welches sich weniger darauf fokussiert, was Schüler*innen gelehrt und vielleicht bald schon vergessen wird, sondern mehr darauf, was sie wirklich lernen und nach außen tragen. Es geht bei der Kompetenzorientierung weniger um Faktenwissen, sondern um Handlungsstrategien, die dazu dienen, Probleme zu lösen. Lerngegenstände sind nicht streng vorgegeben und können an den individuellen Stand der Schüler*innen besser angepasst werden. Somit werden Kinder und Jugendliche nicht indoktriniert und berieselt werden, sondern das Interesse für ein bestimmten Bereich und notwendige Kompetenzen werden gefördert. Um bestimmte Kompetenzen zu erreichen, benötigt man v.a. Motivation und Willenskraft, sowie soziale Bereitschaft, um Verantwortung zu übernehmen und gewisse Probleme zu lösen.³²⁹ Kompetenzen sind also nicht mit Wissen gleichzusetzen, denn sie werden von vielen Faktoren beeinflusst, u.a. von persönlichen Einstellungen, Emotionen und Absichten.³³⁰ Um Kompetenzen auf vielfältige Menschen mit jeweils anderen Hintergründen anwenden zu können, werden sie zu Schlüsselkompetenzen zusammengefasst, die die Schule vermitteln sollte. Die *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) entwickelte ein Konzept für solche Schlüsselkompetenzen. Darauf aufbauend wurde das

³²⁶ Ebd., 28.

³²⁷ Ebd., 28.

³²⁸ Vgl. ebd., 28f.

³²⁹ Vgl. Weinert, 2001, 27f., zitiert nach ebd., 28.

³³⁰ Vgl. ebd., 29f.

Konzept der *Gestaltungskompetenz* vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) im Zuge des Programms *Transfer-21* herausentwickelt.³³¹

BNE bedeutet laut diesem Programm, dass nachhaltige Entwicklungen in Gang gesetzt werden sollen. Das damit einhergehende Kompetenzkonzept besteht aus mehreren Teilkompetenzen. Sie sind einerseits dazu da, nicht nachhaltige Entwicklungen zu identifizieren und umzugestalten, andererseits auch für Gerechtigkeit einzustehen. Sie leiten sich aus Erkenntnissen der Nachhaltigkeits-, bzw. Zukunftsforschung, sowie aus normativen und sozialen Argumenten ab.³³² Die Teilkompetenzen werden den jeweiligen Kompetenzkategorien der OECD (2005) zugeordnet, die im Folgenden aufgelistet werden.³³³

Es gibt drei Kompetenzkategorien: „Interaktive Verwendung von Medien und Tools“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Eigenständiges Handeln“³³⁴.

Zur ersten Kompetenzkategorie *Interaktive Verwendung von Medien und Tools* gehört die erste Teilkompetenz *Weltoffen und neue Perspektiven integrierend auf Wissen aufbauen* (T1). Diese zielt darauf ab, nicht nur nationale Geschehen zu berücksichtigen, sondern internationale und differenzierte Perspektiven einzunehmen, um eine nachhaltige Entwicklung zu fördern.³³⁵

Als zweite Teilkompetenz wird *Vorausschauend denken und handeln* (T2) beschrieben. Dabei geht es darum, Entwicklungen der Zukunft ernst zu nehmen und an zukunftsorientierte Lösungen und Strategien anzusetzen.³³⁶ Die dritte und letzte Teilkompetenz dieser Kategorie, nämlich *Interdisziplinäre Erkenntnisse gewinnen und handeln* (T3), konzentriert sich auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit von verschiedenen Fachbereichen, um Probleme zu erkennen, einzuordnen und diese auch zu lösen.³³⁷

³³¹ Vgl. ebd., 31.

³³² Vgl. ebd., 31.

³³³ Vgl. ebd., 32–36.

³³⁴ Ebd., 32.

³³⁵ Vgl. ebd., 32.

³³⁶ Vgl. ebd., 33.

³³⁷ Vgl. ebd., 33.

Die zweite Kompetenzkategorie *Interagieren in heterogenen Gruppen* beinhaltet die Teilkompetenzen *Gemeinsam mit anderen planen und handeln können* (G1) und *an Entscheidungsprozessen partizipieren können* (G2), welche auf die Mitarbeit der Menschen und der Gemeinschaft setzt.³³⁸ Hier ist v.a. der vorhin genannte „mentale Wandel“³³⁹ der Gesellschaft von ausschlaggebender Bedeutung. Ohne die gemeinsame Bekämpfung von Interessenkonflikten und Diskriminierungen kann keine Partizipation stattfinden, die für eine nachhaltige Entwicklung jedoch notwendig ist. Die positive Nachricht ist, dass bei den Jugendlichen die Auseinandersetzung mit Menschenrechten und Umweltproblemen immer wichtiger wird.

Die dritte Teilkompetenz dieser Kategorie *Andere motivieren können, aktiv zu werden* (G3) betont nochmal die Wichtigkeit des gemeinschaftlichen Zusammenhalts und der Motivation. Zudem geht es aber auch um bestimmte Emotionen, die mit Handlungen zusammenhängen und die Selbstwirksamkeit, im Alltag Entscheidungen zu treffen und handeln zu können.³⁴⁰

Die letzte Kompetenzkategorie *Eigenständiges Handeln* besteht aus vier Teilkompetenzen.³⁴¹ Die erste davon heißt *Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können* (E1). Dabei sollen sich Menschen bewusst sein, welchen Lebensstil sie selbst und andere Menschen haben und wie sich dieser auf die Menschen und die Umwelt auswirkt. Zudem sollte reflektiert werden, welcher Lebensstil als ein nachhaltiger gelten würde.

Die zweite Teilkompetenz *Selbstständig planen und handeln können* (E2) bezieht sich auf die einzelnen Individuen und die persönliche Bereitschaft, die eigene Lebensweise oder das Konsumverhalten zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern, um die Menschenrechte zu berücksichtigen.

Die dritte Teilkompetenz *Empathie und Solidarität für Benachteiligte* (E3) bezieht sich auf die Verzweigung von Umwelt und Entwicklung und meint damit, dass eine nachhaltige Entwicklung auch Gerechtigkeit und gute Lebensumstände mit sich bringt, v.a. in Regionen, wo Menschen leben, die benachteiligt sind. Um die

³³⁸ Vgl. ebd., 33.

³³⁹ Ebd., 34.

³⁴⁰ Vgl. ebd., 34.

³⁴¹ Vgl. ebd., 35f.

Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler*innen nicht zu manipulieren, sollte jeder Einzelne selbst entscheiden können, für was oder wen er sich einsetzt. Schüler*innen sollte aber aufgezeigt werden, wie sie Solidarität für benachteiligte Menschen ausüben könnten.

Auch die letzte Teilkompetenz *Sich motivieren können, aktiv zu werden* (E4) bezieht sich auf Emotionen, da zukunftsorientiertes Handeln viel Motivation und auch Mut in der Unsicherheit benötigt.³⁴²

BNE zielt darauf ab, diese Gestaltungskompetenz zu fördern, was sowohl Vorteile als auch Herausforderungen mit sich bringen kann. Kompetenzkonzepte sind heutzutage deshalb von Vorteil, da sie sich an der Lebenswelt und Vorerfahrungen der Lernenden orientieren. Es geht v.a. um die Handlungsfähigkeit, die nicht nur Fachwissen benötigt, sondern v.a. um Erfahrungswissen, welches auch außerhalb der Schule gewonnen wird. Eine Kompetenzorientierung achtet darauf, wie in der Vergangenheit Lösungen gefunden wurden, bezieht sich aber v.a. auf prospektive Prognosen für die Zukunft. Nicht das reine Wissen ist ausschlaggebend, sondern auch „Emotionen, Handlungsmotive und -absichten sowie den Willen der Lernenden“³⁴³ miteinzubeziehen. Diese Perspektive wird im traditionellen Unterricht oft außen vorgelassen.

Auf der anderen Seite gibt es auch einige Probleme bei der Kompetenzorientierung.³⁴⁴ Die Schwierigkeit liegt v.a. in der Diskrepanz zwischen traditionellem fachbezogenem Unterricht, der sich auf Wissensaufbau konzentriert, und projektbasiertem Lernen, welches auf Alltagsprobleme abzielt. Zudem muss man bei der Einteilung von Kompetenzmodellen in Kompetenzkatastern auf die Themen eingehen, welche die Jugendlichen beschäftigen. Eine weitere Herausforderung ist, dass erst gelernt werden muss, wie man das Wissen über eine Situation auf die andere übertragen kann.³⁴⁵

³⁴² Vgl. ebd., 36.

³⁴³ Ebd., 37.

³⁴⁴ Vgl. ebd., 38.

³⁴⁵ Vgl. ebd., 38f.

Zu betonen ist, dass Kompetenz nicht gleich Bildung bedeutet. Kompetenzen müssen sich in praktischen Situationen zeigen und dies muss beobachtet werden, denn Schule hat u.a. die Aufgabe, Schüler*innen aufgrund von Leistungen zu sortieren. Das wird als „Selektionsfunktion“³⁴⁶ bezeichnet. Leistung ist aber schwerer messbar, wenn es sich um kein operationalisierbares Faktenwissen handelt. Bildung hat aber auch die Aufgabe der „Persönlichkeitsentwicklung, die Selbstverantwortung, Autonomie, Individualität und Distanz zum bloß Nützlichen umfasst [...], die nur im Kontext von Gemeinschaft verwirklicht werden kann“³⁴⁷, beizutragen. Bestimmte Bereiche der Kompetenzen kann man objektivieren, andere sind wiederum subjektive Empfindungen. BNE ist jedoch ein ganzes Bildungskonzept und möchte die Verknüpfung der Gerechtigkeit mit einer nachhaltigen Entwicklung nahelegen. Wie sich Schüler*innen schließlich entscheiden oder handeln, liegt nicht mehr in der Macht der Lehrenden.³⁴⁸ Werte sollten niemals indoktriniert werden, vielmehr sollten die Schüler*innen bestimmte Themen eigenständig reflektieren. Die Lehrperson spielt dabei eine unterstützende Rolle, damit es den Kindern und Jugendlichen gelingt, ihre Haltung begründen zu können.³⁴⁹

Um BNE gewährleisten und moralische und nachhaltige Entwicklungsideen an Schüler*innen weitergeben zu können, braucht es die richtige Ausbildung von Lehrpersonen in diesem Bereich. Es herrscht die Kritik, dass Lehrpersonen in Deutschland nicht genügend qualifiziert sind, um BNE in der Schule sinnvoll zu vermitteln, da es auch zu wenig Module in den Hochschulen gibt, die Nachhaltigkeitsthemen behandeln. Ein weiterer Mangel ist, dass BNE nur an bestimmten Schulen und nur in bestimmten Fächern unterrichtet bzw. zum Thema gemacht wird. Eine feste Verankerung in der Lehramtsausbildung und in allen Schulen und Fächern wäre von großer Notwendigkeit.³⁵⁰ Auch Tarmann beschäftigt sich mit der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension, die

³⁴⁶ Luhman, 2002, zitiert nach ebd., 39.

³⁴⁷ Ebd., 40f.

³⁴⁸ Vgl. ebd., 41.

³⁴⁹ Vgl. Künzli David et al., Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, 62.

³⁵⁰ Vgl. Brock/Holst, Schlüssel zu Nachhaltigkeit, 14.

fordert, dass bestimmte Themen nicht nur in den Fächern Ethik, Religion und Philosophie behandelt werden, sondern in allen Fächern miteinfließen sollten.³⁵¹

5.2.2 Potenzielle Gefahren von Indoktrination in der Umweltbildung

In der Umweltpädagogik wurden in den letzten Jahrzehnten immer mehr Richtlinien vermitteln, wie man handeln sollte. Da die Schulfächer diese Handlungsorientierung nicht unterstützten, etablierten sich diese in der Umweltbildung. Durch die vielen Rückschläge der Umweltaktivist*innen entstand die Annahme, dass Wissen nicht reicht, sondern die nächste Generation tätig werden muss. Durch diese Tendenz der Handlungsorientierung bekam die Umweltbildung den Vorwurf, dass sie sich der Indoktrination bediene.³⁵²

Um zu schauen, ob diese Vorwürfe gerechtfertigt sind, soll zuerst der Begriff der Indoktrination definiert werden. Tenorth macht folgenden Vorschlag:

Indoktrination liegt [...] vor, wenn Doktrinen, also Inhalte von Unterricht, ihre Geltung allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen bzw./und-oder Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren.³⁵³

Stross definierte Indoktrination als „Formen eines Unterrichts, in denen mit zum Teil stereotyp-repetierenden Mustern und Verabsolutierungen gearbeitet wird (Glaubenssätze werden als Wahrheiten ausgegeben), die Schüler in einer rezeptiven Stellung belassen und abweichende Meinungen nicht (oder nur in geringfügigem Maße)“³⁵⁴ akzeptiert werden.

Diese Methoden sollten auf die Umweltbildung eigentlich nicht zutreffen, sollten diese den Schüler*innen schließlich die Möglichkeit geben, gemeinsam zu arbeiten und über bestimmte Themen zu diskutieren. Auf der anderen Seite muss

³⁵¹ Vgl. Tarmann, Soft Skills, 39.

³⁵² Vgl. Jürgen Lehmann, „Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik“, in: Zeitschrift für Pädagogik 43 (4), 1997, 631f.

³⁵³ Tenorth, 1995, 342, zitiert nach Henning Schluß, „Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels“, in: Henning Schluß: Indoktrination und Erziehung: Aspekte der Rückseite der Pädagogik, hg. v. Klaus-Peter Horn, Wiesbaden 2007, 62.

³⁵⁴ Stross, 1989, 723, zitiert nach Lehmann, Handlungsorientierung, 632.

man auch hinterfragen, ob jegliche Formen der Indoktrination per se schlecht sind. Denn „[n]atürlich geht es auch in der Umweltszene um Durchsetzung von Ideen und Einfluss, aber dieser richtet sich in der Regel nicht auf die Erlangung individueller Vorteile, sondern auf die ökologische Verbesserung der Gesamtheit“³⁵⁵. Zudem könnten die Indoktrinationsvorwürfe zurückgewiesen werden, da sich die Umweltpädagogik auf Erkenntnisse der Wissenschaften stützt und nicht auf Meinungen oder Glaubenssätze. Zudem sind die Kinder auch im familiären Umfeld mit ökologischen Maßnahmen konfrontiert. Der Vorwurf kommt meistens von Gruppen, die die Umweltbildung wenig interessiert.³⁵⁶

Der Vorwurf könnte auf einem Missverständnis basieren, da es in der Umweltbildung nicht darum geht, dass Schüler*innen „zu Anti-Atomkraft-Demonstranten oder zu Käufern von Rapsöl-Kraftfahrzeugen erzogen werden“, sondern vielmehr versucht wird, den Schüler*innen „mögliche, durchaus verschiedene Wege zur Lösung der Umweltprobleme handelnd erleben zu lassen“³⁵⁷. Weiter schreibt Lehmann: „Welche der verschiedenen Wege der Schüler als Schüler oder späterer Erwachsener für sich favorisiert, ist natürlich seine eigene Leistung. Niemand will ihm diese abnehmen.“³⁵⁸

Später entwickelte sich das Konzept der Nachhaltigkeit. In diesem Zusammenhang vermutet Lehmann, dass Nachhaltigkeitsbildung konkrete Handlungen für die Individuen vorsieht. Am Ende geht es aber in der Umweltbildung immer darum, dass die Menschen selbständig Wege finden, um zu handeln. Was als richtig oder falsch empfunden wird, kann sich in der Geschichte immer wieder verändern.³⁵⁹

³⁵⁵ Ebd., 632f.

³⁵⁶ Vgl. ebd., 633.

³⁵⁷ Ebd., 633.

³⁵⁸ Ebd., 633.

³⁵⁹ Vgl. ebd., 634.

5.3 Die Übertragung der Verantwortung auf Schüler*innen

Kinder verfügen über Menschenrechte, auch wenn sie sich noch in ihrer Entwicklung befinden. Dennoch entscheiden Erziehungsberechtigte oder andere Menschen für die Kinder. Daher sollten diese Entscheidungen immer wieder überprüft werden, denn es sollte vermieden werden, über den Kindern hinweg zu entscheiden. Ihre Meinungen und Bedürfnisse sollen ernst genommen und miteinbezogen werden. Sie haben das Recht darauf, bei Entscheidungen zu partizipieren.³⁶⁰ Die Kinderrechte sind in der Menschenrechtskonvention verankert und „dieses Recht auf Gehör ist kein dekoratives Recht, keine freundliche Geste, sondern gilt auch im deutschen Recht als grundrechtsgleiches Recht, weil es die allgemeine Handlungsfreiheit des Bürgers nach Artikel 2 GG sichert und Menschen als eigenständig denk-, urteils- und handlungsfähig respektiert“³⁶¹.

Es ist wichtig, Kindern Verantwortung zuzutrauen, denn schon früh müssen sie selbst Entscheidungen treffen. Insbesondere im Thema Konsum haben Kinder eine große Entscheidungsmacht, da sie oft schon früh ein Handy besitzen.³⁶² Das Ziel der BNE sollte nicht sein, Kinder oder Jugendliche zu indoktrinieren, und ihnen aufzuzeigen, was richtig oder falsch ist. Sie sollen selbstständig zu Entscheidungen kommen. Diese Entscheidungen können sich mit den Erwartungen der Eltern widersprechen. Demnach sollte es einen offenen Umgang mit den Eltern geben und die Schule sollte ein Ort sein, an dem Schüler*innen diese Diskrepanzen besprechen können.³⁶³

Wenn es um die Eigenverantwortung geht, gibt es kritische Stimmen, die meinen, man schiebe die Verantwortung vom System auf die Kinder. Vielmehr könnte man damit aber meinen, dass Schüler*innen für bestimmte Entscheidungen selbst verantwortlich sind und mitentscheiden können. Baacke und Bücher gehen

³⁶⁰ Vgl. Lothar Krappmann, „Über die Würde des Kindes in Erwachsenen-Kind-Beziehungen – eine kinderrechtliche Perspektive“, in: Ethik in pädagogischen Beziehungen, hg. v. Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm, Bad Heilbrunn 2022, 103f.

³⁶¹ Ebd., 104.

³⁶² Vgl. Künzli David, Zukunft mitgestalten, 282f.

³⁶³ Vgl. ebd., 283.

sogar so weit und sagen: „Schule wäre erst dann eine Demokratie, wenn alle an allen sie betreffenden Entscheidungen folgenreich beteiligt würden.“³⁶⁴ Eigenverantwortung gilt nicht immer, sondern eher dann, wenn andere nicht mehr dafür verantwortlich sind. Eigenverantwortung kann beispielsweise bedeuten, dass Schüler*innen frei in der Wahl der Lernmethoden sind mit dem Ziel, dass sie dadurch mehr Motivation haben. Eigenverantwortung und Wahlfreiheit sind nur dann sinnvoll, wenn die Handlungsspielräume gegeben sind und die Kinder wissen, wie sie die Freiheit anwenden können. Natürlich muss die Freiheit an das Alter und an die Entwicklung angepasst werden und vorerst in einem geschützten Rahmen passieren.³⁶⁵

Zeigen Schüler*innen Eigenverantwortung bedeutet es nicht, dass Lehrpersonen keine Verantwortung mehr haben. Lehrpersonen sollten dann immer noch präsent und hilfsbereit sein. Lehrpersonen müssen aber in dieser Situation nicht ständig eingreifen, denn Schüler*innen sind im Moment, wo sie selbst entscheiden dürfen, für sich und ihre Wahl selbst verantwortlich und sollen auch herausfinden, welche Strategien gut oder weniger gut funktionieren. Pädagogische Verantwortung bedeutet, die Eigenverantwortung der eigenen Schüler*innen angemessen einzuschätzen.³⁶⁶

Bildung ist eine lebenslängliche Aufgabe und passiert, indem man sich mit den fachlichen Themen und auch mit der Gesellschaft beschäftigt. BNE hat zum Bildungsziel, dass sich Personen in der Gesellschaft zurechtfinden, verantwortlich handeln, kritisch nachdenken und dennoch optimistisch bleiben. Diese Ziele können nicht von der Schule indoktriniert, sondern müssen eigenständig erreicht werden. Institutionen bieten den nötigen Rahmen dafür.³⁶⁷

Durch das oben genannte Bildungsziel ergibt sich folgendes Leitziel:

Die Schüler und Schülerinnen haben die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die

³⁶⁴ Baacke/Brücher, 1982, 46, zitiert nach Leser, Politische Bildung, 9f.

³⁶⁵ Vgl. Giesinger, Pädagogische Verantwortung, 52-55.

³⁶⁶ Vgl. ebd., 56.

³⁶⁷ Vgl. Durdel, 2000, zitiert nach Künzli David, Zukunft mitgestalten, 58.

Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie auf deren Zusammenwirken.³⁶⁸

5.3.1 Wissens- und Handlungserweiterungen

Im Unterricht werden Wissen und Kompetenzen weitergegeben. Unterricht ist nicht gelungen, wenn Menschen mit denselben Handlungsgewohnheiten aus dem Unterricht gehen, wie sie in den Unterricht gekommen sind. Unterricht sollte nämlich das Wissen erweitern und somit auch das Handeln verändern, denn Wissen und Verhalten hängen zusammen. Unterricht bezieht sich auf den aktuellen Wissenstand und auf die Wahrnehmung der Schüler*innen, sollte sie aber auch zum Hinterfragen und Zweifeln bringen und dadurch neues Wissen fördern.³⁶⁹ Lernen kann leichter gelingen, wenn Schüler*innen eine emotionale Beziehung zum Inhalt aufbauen und diesen als sinnvoll erachten.³⁷⁰ Eine Voraussetzung für das Lernen ist, dass Schüler*innen von sich aus etwas lernen möchten. Somit kann das Wissen schließlich internalisiert und auf weitere Bereiche bezogen werden.³⁷¹ Lernen auf der sozial-emotionalen Ebene kann v.a. durch „Achtsamkeit und Mitgefühl“³⁷² gelingen.

Zusätzlich sollte Unterricht Ziele im Blick haben und sich auf die Zukunft richten:

Darin liegt die Aufgabe, Fertigkeiten für künftiges Handeln einzurichten. Der Handelnde soll mit Kompetenzen ausgestattet werden, die ihn künftige Situationen meistern lassen. Unterricht verlangt keine beliebige Wandlung der Person, sondern zielt als geplante Veranstaltung auf eine bestimmte, angestrebte Veränderung der Verhaltensgrundlage. In dieser Hinsicht ist er intentional, was sich durch ihn ändert, geschieht weitgehend funktional über den Zusammenhang von lehrreichen Situationen.³⁷³

³⁶⁸ Ebd., 59.

³⁶⁹ Vgl. Fischer, Wie sich Überzeugungen bilden, 32.

³⁷⁰ Vgl. Domasio, 2004, 332, zitiert nach Elisabeth Naurath, „‘Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann‘ (Bonhoeffer)“, in: Ethisches Lernen, hg. v. Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweizer, Neukirchen-Vluyn 2015, 186.

³⁷¹ Vgl. ebd., 186.

³⁷² Karlheinz Valtl, „Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen: Verbindungslinien in Forschung, Schule und LehrerInnenbildung“, in: Achtsamkeit in Bildungsprozessen: Professionalisierung und Praxis, hg. v. Telse Iwers/Carola Roloff, Wiesbaden 2021, 31.

³⁷³ Fischer, Wie sich Überzeugungen bilden, 32.

Unterricht sollte ein Projekt sein, an dem die Schüler*innen forschen und Erkenntnisse erlangen, die sie noch nicht wussten. Grundlage für die Forschung ist ein Zweifel, der die Klasse als Gemeinschaft anspornt, zu einem Ergebnis zu kommen. In der Klasse lernen die Kinder auch, dass es unterschiedliche Meinungen gibt, da verschiedene Kinder zusammenkommen. Die Lehrperson ist dazu da, einen Gegenstand, ein Problem in die Klasse zu bringen, von dem die Lehrperson eine Überzeugung hat, die Kinder aber noch nicht. Problematisch wird es, wenn die Lehrperson unhinterfragte Überzeugungen in den Unterricht bringt und die Schüler*innen dazu bringt, dieselbe Meinung zu übernehmen. Die Kinder und Jugendlichen sollen individuell und trotzdem gemeinsam am Problem arbeiten, um sich eine eigene Meinung zu bilden, die aber nicht den wissenschaftlichen Tatsachen widerspricht.³⁷⁴

Nimmt man Bezug auf die Theorie der Zweifel bei Peirce und wie diese überwunden werden können, sollten v.a. die Methoden der Beharrlichkeit nicht angewendet werden, denn sonst halten Lehrpersonen und Schüler*innen an den bereits gefestigten Meinungen fest und es passiert keine Wissens- und Handlungserweiterung. Zu vermeiden ist auch die Methode der Autorität, bei der Lehrpersonen das ‚richtige‘ Ergebnis diktieren und den Schüler*innen Meinungen aufzwingen und sie dadurch indoktrinieren und manipulieren. Die Apriori Methode könnte dazu führen, dass Schüler*innen Erkenntnisse durch Austausch gewinnen, die aber nicht immer wahr sind. Am sinnvollsten ist die wissenschaftliche Methode, bei der sichere Erkenntnisse gewonnen werden. Zudem muss man beachten, das Wissen, das als wahr gilt, in Zukunft widerlegt werden könnte. Deshalb gilt auch für Lehrpersonen, dass sie ihr Wissen kritisch betrachten und überprüfen müssen.³⁷⁵

5.3.2 Kritische Auseinandersetzung und Etablierung von Werten

Das kritische Denken und nachhaltige Handeln der Schüler*innen soll durch den Unterricht gestärkt werden.³⁷⁶ Nachhaltigkeit ist ein Prinzip, welches für die Gesellschaftsentwicklung maßgeblich ist und teilweise auch als Staatsziel

³⁷⁴ Vgl. ebd., 32.

³⁷⁵ Vgl. ebd., 33.

³⁷⁶ Vgl. Künzli David et al., Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, 60.

festgelegt wird. V.a. die Bildung und somit auch die Schule sollen dieses Prinzip vermitteln und umsetzen. Dadurch werden der Schule, wie auch oft bei anderen gesellschaftlichen Problemen und Themen, viele Aufgabenbereiche und eine große Verantwortung zugeschrieben. Von einer „richtigen Bildung“ wird erwartet, dass eine „bessere Generation“³⁷⁷ hervorkommt. Doch es bringt nichts, wenn Schüler*innen dazu instrumentalisiert bzw. motiviert werden, in einer bestimmten Weise zu handeln. Bildung soll dazu beitragen, dass „sich Menschen als eigenständige Personen in der Welt zurechtfinden, Verantwortung übernehmen können und über ein kritisches Bewusstsein ohne Verlust eines positiven Lebensgefühls verfügen“³⁷⁸.

Um das Leitziel zu verwirklichen, braucht es mehrere Richtziele, die auch als Schlüsselkompetenzen der OECD bekannt sind und bereits im Kapitel 4.3.1 *Das Konzept BNE* beschreiben wurden. Hier werden nochmal die Haltungen von Schüler*innen aufgelistet, die für eine nachhaltige Entwicklung erforderlich sind: „Sie [die Schüler und Schülerinnen] fühlen sich für eine gerechte Zukunft mitverantwortlich“; „sie sind sich bewusst, dass es keine allgemein gültigen Wege hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung gibt, aber es gilt, die bestmöglichen Lösungen (zum Beispiel Win-Win-Lösungen) gemeinsam zu erarbeiten“; „sie sind sich ihrer Selbst, insbesondere auch ihrer Partikularität und der Vernetztheit von Ereignissen bewusst“; „sie sind bereit, ihre eigenen Ziele, Handlungen und deren Begründungen in Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung auf deren Berechtigung zu überprüfen“ und „sie sind bereit, ihre eigenen zugunsten gemeinsamer Interessen und Ziele einer nachhaltigen Entwicklung zurückstellen“³⁷⁹.

Um nachhaltig handeln zu können, benötigt man zuallererst die Fähigkeit zwischen nachhaltig und nicht-nachhaltig unterscheiden zu können, was eine ethische Urteilsfähigkeit impliziert. In einer BNE sollen also moralische Normen und Werte behandelt werden, die zu einem ethischen Standpunkt führen und sich auf zukunftsorientierte Entwicklungen beziehen. Durch die Zukunftsorientierung

³⁷⁷ Ebd., 60.

³⁷⁸ Durdel, 2002, zitiert nach ebd., 60.

³⁷⁹ Künzli David, Zukunft mitgestalten, 59f.

kann eine Vorbereitung auf die Lebenswelt gelingen. Das Ziel der BNE ist es, die Gesellschaft und die Zukunft mitzugestalten. Die Zukunft ist dabei aber nicht vollständig durchgeplant, sondern Kinder und Jugendliche werden dazu ermutigt, aktiv an der Entwicklung teilzunehmen. V.a. der Zukunftsbezug macht BNE relevant, da sie die Gesellschaft weiterhin positiv verändern will. Dabei ist der Maßstab des normativen Handelns die "intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit"³⁸⁰, denn in einer nachhaltigen Entwicklung haben alle Menschen die gleichen Rechte, weshalb eine internationale Perspektive eingenommen werden muss.³⁸¹

Didaktische Prinzipien, um eine nachhaltige Entwicklung so gut wie möglich umzusetzen, sind folgende: die Orientierung an der Zukunft, die Auseinandersetzung und Reflexion von Erfahrungen, um diese auch abzuspeichern, die Stellung vor ein Problem, für das Kinder oder Jugendliche Lösungen finden sollen (und wollen), es sollen Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, das Wissen muss für die Schüler*innen zugänglich und greifbar sein, sie sollen teilhaben dürfen und konstruktiv mitarbeiten können.³⁸² Sie sollten die Gelegenheit haben, „eigene Erfahrungen, Fragen, Eindrücke und Gefühle im Unterrichtsprozess zum Ausdruck zu bringen“³⁸³.

5.3.3 Umgang mit Leistungs- und Optimierungsdruck

Insbesondere junge Menschen stehen heutzutage oft unter dem Druck, sich ständig optimieren und perfektionieren zu müssen. Auch der Konkurrenzkampf wird immer stärker und verunsichert die Menschen. Auf der anderen Seite ist es Menschen möglich, sich selbst zu entfalten und sich zu verwirklichen. Auch hier kann man den Zusammenhang zwischen Zwang und Freiheit erkennen.³⁸⁴ Dem Anspruch des Transhumanismus auf die Vollkommenheit, Unverbesserlichkeit und Unsterblichkeit können wir als Menschen niemals gerecht werden, schon gar nicht durch technische und maschinelle Fortschritte. Die Lösung liegt in der

³⁸⁰ Künzli David et al., Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, 61.

³⁸¹ Vgl. ebd., 61f.

³⁸² Vgl. Künzli David, Zukunft mitgestalten, 64–75.

³⁸³ Naurath, Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, 189.

³⁸⁴ Vgl. Dana Lindner, „Optimierungsdruck – spätmoderne Formen der Subjektivierung und die Frage der Autonomie“, in: Ethik in pädagogischen Beziehungen, hg. v. Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm, Bad Heilbrunn 2022, 177.

Akzeptanz unserer Sterblichkeit und der Bedingtheit, die teilweise auch vom Posthumanismus gestützt wird.³⁸⁵

Die Leistungsgesellschaft und der damit verbundene Druck zur Optimierung soll auch in pädagogischen Tätigkeiten kritisch betrachtet werden. Kindern und Jugendlichen soll bewusst gemacht werden, dass sie dem Druck nicht ausgeliefert sind, sondern autonom über sich und das eigene Leben entscheiden können. Dabei können Erziehungsberechtigte, aber auch Lehrpersonen, Kinder dabei unterstützen, dass sie sich von gewissen Idealen abgrenzen. Zudem sollten der Zusammenhalt und die Wertschätzung in der Gesellschaft und in der Schule gestärkt werden. So können auch soziale Werte entwickelt werden.³⁸⁶

5.3.4 Selbstermächtigung und Eigeninitiative

Auch Schüler*innen weltweit haben den Ernst der Lage erkannt und stehen für ihre eigenen Werte ein. Durch *Fridays For Future (FFF)* wollen sie darauf hinweisen, dass die Politik etwas verändern muss. Die klimapolitischen Proteste gewannen sehr schnell sehr viele Anhänger*innen.³⁸⁷ Die Versammlungen werden aber teilweise als „Klimahysterie oder Ausrede für das Schulschwänzen bezeichnet“³⁸⁸. Da der Klimawandel und die Erderwärmung zu einem sehr großen Teil menschengemacht sind, ist der Einsatz der Menschen, um diese zu stoppen, unerlässlich. Jugendliche, die bei den Protesten mitmarschieren, zeigen Motivation und stellen sich gegen ein System, welches sie nicht unterstützen wollen. Ob sie es aus Überzeugung machen oder nicht, das Thema benötigt die Aufmerksamkeit der Politik und Gesellschaft. Die Schule hat an diesem Punkt die Aufgabe, die Proteste und das Thema rund um den Klimawandel in der Schule aufzugreifen und die Lebensweisen der einzelnen Personen und der Gesellschaft im Zuge der BNE zu reflektieren.³⁸⁹

³⁸⁵ Michael Wimmer, *Posthumanistische Pädagogik: Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft*, Paderborn 2019, 383.

³⁸⁶ Vgl. Lindner, *Optimierungsdruck*, 186.

³⁸⁷ Vgl. Frauke Brockhage/Mientje Lüsse/Verena Pietzner/Marco Beeken, „Nachhaltigkeit in Gesellschaft, Wissenschaft, Politik und Schule: Fridays For Future und Schule? – Teil 1“, in: *Chemie in unserer Zeit* 55 (2), 2021, 125.

³⁸⁸ Ebd., 125.

³⁸⁹ Vgl. ebd., 127.

An diesem Beispiel kann man auch erkennen, wie einflussreich und bewegend Vorbilder sein können, wie in diesem Fall die junge schwedische Aktivistin Greta Thunberg. Wir Lehrpersonen sollten auch als Vorbilder agieren, Orientierung bieten und wissenschaftliche Fakten stützen, ohne dabei zu dogmatisch zu sein.

Als Mensch hat man kreative Fähigkeiten in sich. Diese Kompetenzen sollten für die Gemeinschaft genutzt werden. Der Mensch hat den Willen, sich selbst zu mögen und stolz auf sich sein zu können. Dies können wichtige Anhaltspunkte sein, um motiviert zu sein, etwas zu verändern. Nachhaltige Bildung findet dann statt, wenn sie das Leben beeinflusst. Dies kann auch als transformative Bildung bezeichnet werden, wenn man sich durch Bildung verändert.³⁹⁰

5.4 Die Umsetzbarkeit der BNE

Um das Konzept umsetzen zu können, müssen Lehrpersonen offen sein, ihre routinierten und gewohnten Unterrichtsstile zu durchbrechen. Der erste Schritt ist hier, bei Lehrpersonen ein Bewusstsein über die eigenen Muster zu schaffen und diese eventuell anzupassen. Wichtig ist auch, dass Schüler*innen genügend Zeit haben, um die Themen reflektieren zu können.³⁹¹ Ein Freiraum und eine gewisse Muße sind wichtig, um komplexe Themen auf sich wirken zu lassen.³⁹² Die schwierigste Komponente bei der Umsetzung wird auf jeden Fall die Zeitknappheit spielen und nicht viele Lehrpersonen werden sich eine mühsame Planung antun wollen. Es bräuchte jedenfalls Unterstützung, Hilfsmittel und auch begleitende Kurse für eine gelingende Umsetzung.³⁹³

Nichtsdestotrotz sehen Lehrpersonen die Umsetzung von BNE als sinnvoll und relevant, v.a. wegen den übergeordneten Lernzielen. Dies begründet Künzli David wie folgt:

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass nicht in erster Linie die inhaltliche Orientierung an nachhaltiger Entwicklung oder die theoretisch nachvollziehbare

³⁹⁰ Vgl. Tarmann, Soft Skills, 96f.

³⁹¹ Vgl. Künzli David, Zukunft mitgestalten, 271f.

³⁹² Vgl. Möller, 2002, 430, zitiert nach ebd., 272.

³⁹³ Vgl. ebd., 272f.

Begründung des Unterrichts diese Faszination ausmachen. Die Lehrerinnen scheinen eher die Ausrichtung auf übergeordnete, bildungsrelevante Lernziele, welche die Kinder zu reflektierten, wissensgestützten Entscheidungen befähigen sollen und dabei helfen, relevante Wissensbestände auszuwählen sowie miteinander zu vernetzen, als bedeutsamen Impuls für den Sachunterricht zu erleben. [...] Die Lehrpersonen zeigen sich damit überzeugt, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung dem Unterricht an sich und insbesondere dem Sachunterricht wichtige neue Impulse gibt.³⁹⁴

Sinn mache das ganze Projekt aber nur, wenn die Themen dauerhafter Bestand des Unterrichts sind. Das würde bedeuten, dass BNE auch in weiteren Schulstufen behandelt werden und dabei die Kompetenzen in diesem Bereich ausgebaut werden soll.³⁹⁵ Eine Festlegung der BNE im Curriculum des Sachunterrichtes erscheint als sinnvoll, jedoch sind hier noch weitere Forschungen nötig.³⁹⁶ Abgesehen vom Curriculum der einzelnen Fächer ist es sicher sinnvoll, BNE als übergeordnetes Bildungsziel anzusehen.

Die Heterogenität in den Klassen könnte eine weitere Schwierigkeit darstellen. Jedoch kann vielleicht genau die Vielfalt und Diversität von Schüler*innen BNE bereichern, da sie alle unterschiedlichen Perspektive und Erfahrungen mitbringen und somit „die Umsetzung der didaktischen Prinzipien des ‚vernetzenden Lernens‘, der ‚Handlungs- und Reflexionsorientierung‘ aber auch der ‚Visionsorientierung‘ im Hinblick auf die übergeordneten Ziele einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung von großer Bedeutung“³⁹⁷ sind.

Nachhaltige Entwicklung ist ein Konzept, welches schwer zu definieren, aber dennoch sehr bedeutsam ist und je nach Ort und Zeit etwas anderes miteinschließen kann. Die Bildungsinstitutionen kommen zum Einsatz, wenn es darum geht, die Idee der nachhaltigen Entwicklung umzusetzen und zu konkretisieren. Dafür müssen Werte, Überzeugungen sowie Wissen vermittelt

³⁹⁴ Ebd., 273.

³⁹⁵ Vgl. ebd., 274.

³⁹⁶ Vgl. Stoltenberg, 2004, zitiert nach ebd., 275.

³⁹⁷ Ebd., 276.

werden, die zur jeweiligen Generation und zur Weltsituation, sowie zur Kultur passen.³⁹⁸

Der Begriff der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollte deshalb spezifisch definiert werden, um Verwirrungen zu vermeiden und die Punkte zu erreichen, die für das Konzept festgelegt wurden.³⁹⁹ Um BNE umsetzen zu können ist es notwendig, dies im Curriculum festzuhalten. Dies kann auch fächerübergreifend passieren und es muss nicht ein neues Fach dafür eingeführt werden. Die Themen der BNE kann man wunderbar in die bestehenden Fächer integrieren.⁴⁰⁰ Der Chemieunterricht hat beispielsweise das Potential, die Schüler*innen über die Ressourcennutzung aufzuklären und das Verantwortungsbewusstsein jeder einzelnen Person zu stärken.⁴⁰¹

Das Weltaktionsprogramm BNE von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO), welches fünf Jahre lief, sieht folgende Punkte vor: die Politik muss BNE unterstützen und auf lokaler Ebene umsetzen, BNE muss in die Bildung und in Ausbildungen einfließen, Lehrpersonen müssen in diesem Bereich gefördert und Jugendlichen informiert werden.⁴⁰² Dieses Programm wurde abgelöst vom Programm „ESD Education for Sustainable Development for 2030“⁴⁰³, welche die globalen Nachhaltigkeitsziele „SDGs Sustainable Development Goals“⁴⁰⁴ in den Fokus stellen.

³⁹⁸ Vgl. Franziska Bertschy/Christine Künzli David, „Aufgaben und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen im Kontext Nachhaltiger Entwicklung“, in: Die Zeit der Pädagogik: Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, hg. v. Marie-Theres Schönbachler/Rolf Becker/Armin Hollenstein/Fritz Osterwalder, Bern 2010, 213f.

³⁹⁹ Vgl. Künzli David, Zukunft mitgestalten, 288.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd., 297.

⁴⁰¹ Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg und Behörde für Schule und Weiterbildung, 2011, zitiert nach Brockhage et al., Nachhaltigkeit in Gesellschaft, 128.

⁴⁰² Vgl. UNESCO, 2014, zitiert nach ebd., 127f.

⁴⁰³ UNESCO, 2018, zitiert nach ebd., 128.

⁴⁰⁴ Vereinte Nationen und Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, 1987, zitiert nach ebd., 126.

5.5 Die Grenzen individueller Verantwortung

Globale Verantwortung für die ganze Gesellschaft wird immer wichtiger. Menschen entziehen sich jedoch oft dieser Verantwortung. Sie glauben einerseits, das große Bild zu verstehen, handeln im engen Familien-, Freundes- oder Kollegenkreis jedoch nicht. Andersrum geht es aber auch: Menschen ignorieren das Weltgeschehen und fokussieren sich nur auf das eigene Umfeld. Beide Reaktionen auf schwierige Weltereignisse leugnen die Verantwortung, die jeder Mensch trägt, der frei ist, Entscheidungen zu treffen.⁴⁰⁵

Bildung sollte sich an gesellschaftliche Entwicklungen orientieren und sich aber auch der Grenzen des Handlungsspielraumes bewusst sein.⁴⁰⁶ Bildung kann Bewusstsein für Nachhaltigkeitsthemen schaffen und zur ein oder anderen Veränderung in der Gesellschaft beitragen. Dennoch sieht Künzli die Grenzen der Bildung, denn diese kann die Gesellschaft oder die Lebensweise von Personen nicht allein verändern. Sie kann die Schüler*innen nur dazu bringen, über die Themen nachzudenken, das eigene Verhalten zu reflektieren und bei der Gestaltung der Zukunft aktiv zu partizipieren.⁴⁰⁷

Das Problem ist, dass sich viele Menschen über Umweltprobleme bewusst sind, aber nicht wirklich ins Handeln kommen. Das konkrete Handeln wird sogar mehr vom Lebensstil der Kultur beeinflusst als vom Wissen darüber. Wenn ökologisches Handeln in der Schule als Lernziel eingeführt und vorgeschrieben wird, kann es auch zu Widerstand kommen. Zudem ist es z.B. in der Familie einfacher als in der Schule, als Vorbild zu dienen, indem man bestimmte Dinge tut oder nicht tut.⁴⁰⁸ Man sollte den Kindern nicht vorschreiben, was sie tun sollen, sondern ein Bewusstsein schaffen und sie dann frei bestimmen lassen.⁴⁰⁹

⁴⁰⁵ Vgl. Paul R. Tarmann, „In kleinen Schritten zu einer solidarischen Weltgemeinschaft: Eigenverantwortung als Aufgabe transformativer Bildung“, in: Pädagog/innenbildung in globaler Verantwortung: Caring Education, Service Learning, nachhaltige Entwicklung, hg. v. Thomas Krobath/Kerstin Schmidt-Hönig/Thomas Plotz, Wien 2024, 79.

⁴⁰⁶ Vgl. Künzli David, Zukunft mitgestalten, 32f.

⁴⁰⁷ Vgl. ebd., 35.

⁴⁰⁸ Vgl. Lehmann, Handlungsorientierung, 634.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd., 636.

Es stellt sich die Frage, wie weit Eigenverantwortung reicht und ab welchem Moment staatliche und systemische Verantwortung eingreifen muss.⁴¹⁰ Eigenverantwortung ist nicht grenzenlos, aber ein gutes System mit allen möglichen Ressourcen ist noch kein Garant für kompetente Lehrpersonen und andersrum kann man auch innerhalb eines schwierigen Systems Herausforderungen meistern und Veränderungen erreichen. Möglich ist das v.a., wenn viele einzelne Menschen an einem Strang ziehen, denn es kann effektiver sein, wenn sich eine große Menge an Menschen bemüht und kleine Fortschritte erzielen, die sich aufsummieren, als dass nur ganz wenige Menschen größere Fortschritte machen.

Wenig sinnvoll ist die totale Verschiebung der Verantwortung auf die einzelnen Personen, wenn die Wirtschaft nicht mitspielt. Trotzdem sollte man sich nicht vollständig der Verantwortung entziehen und es soll handlungsorientierter Unterricht stattfinden. Problematisch ist, dass Lehmann schon vor über 25 Jahren schreibt, dass die Leute die Thematik nicht mehr hören können.⁴¹¹

Nachhaltige Entwicklung soll den Schüler*innen trotz den Herausforderungen des Weltgeschehens ermöglichen, vernetzt zu denken und positiv in die Zukunft zu blicken. Pädagogische Institutionen sind aber nicht fähig, die Idee der Nachhaltigkeit vollständig zu erfassen und schon gar nicht allein umzusetzen.⁴¹² Die systemische, politische Ebene ist eine ausschlaggebende Komponente, da diese über mehr Macht verfügt und Dinge schneller durchsetzen kann. Beides sollte Hand in Hand gehen.

⁴¹⁰ Vgl. Giesinger, Pädagogische Verantwortung, 52.

⁴¹¹ Vgl. Lehmann, Handlungsorientierung, 635.

⁴¹² Vgl. Künzli David, Zukunft mitgestalten, 34f.

6 Fazit: Eine bessere Welt durch Bildung

Schule hat die Aufgabe demokratische Werte zu vertreten und auch vorzuleben. Dadurch werden Mündigkeit und Autonomie gefördert.⁴¹³ Ausschlaggebend dafür, dass Kinder etwas lernen oder auch mündig werden, liegt im Wechselspiel zwischen Verstehen und Verstanden werden. Schule muss Demokratie fördern und dem Nationalismus und Rassismus entgegenwirken. Auch die Erreichung der Anerkennung der Menschenrechte muss durch die Schule bewahrt werden und ist ein essenzieller Teil schulischer, aber auch gesellschaftlicher Demokratie.⁴¹⁴ Der Bildung und den Schulen kommt „eine eigene demokratiepädagogische und demokratiepolitische Verantwortung zu – als ermöglichende, nicht aber hinreichende Bedingungen für die demokratische Zukunft der politischen Welt“⁴¹⁵. Auch wenn die Pädagogik für die Menschenrechte eintreten will und das Beste für die Kinder möchte, kann sie in eine zwanghafte und sektenmäßige Richtung gehen. Daher ist es wichtig, Stellung zu beziehen, eine klare Meinung einzunehmen, und dennoch nicht radikal oder gewaltvoll zu sein, wenn es um die Durchsetzung eigener Werte geht.

Wahre Freiheit besteht für Arendt darin, etwas Neues in die Realität zu bringen, das zuvor nicht existierte, anstatt lediglich Entscheidungen zwischen vorgegebenen Optionen zu treffen. Es geht dabei nicht darum, den eigenen Willen durchzusetzen, sondern in den automatischen Ablauf der Dinge einzugreifen, was als Sensation des menschlichen Handelns gesehen werden kann. Arendt sieht Potential für Veränderung der Welt in jedem Menschen, der geboren wird.⁴¹⁶

Wir, Lehrpersonen, Schüler*innen und alle Menschen, sind für die Zukunft verantwortlich. Machen wir weiter wie bisher, werden die Folgen fatal sein und

⁴¹³ Vgl. Peter Fauser, „Pädagogische Beziehungen und Demokratielernen“, in: Ethik in pädagogischen Beziehungen, hg. v. Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm, Bad Heilbrunn 2022, 198f.

⁴¹⁴ Vgl. ebd., 189.

⁴¹⁵ Ebd., 189.

⁴¹⁶ Vgl. Arendt, 1965, 272, zitiert nach Helgard, Neoliberaler Wandel, 140.

die jüngere Generation wird es umso mehr spüren. Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen haben die Aufgabe, sich mit den Themen auseinanderzusetzen und den Schüler*innen Orientierung zu geben. Krisen überschlagen sich und viele Probleme kommen jedes Jahr dazu. Keine leichte Situation, weder für Lehrende noch für Lernende.⁴¹⁷ Doch Tarmann bringt es auf den Punkt:

Weder Optimismus noch Pessimismus bieten aber Lösungen an, vielmehr bedarf es einer kritischen und realistischen Einsicht und einer daraus resultierenden *Metanoia*, d.h. einem Umdenken und Umkehren sowie einer Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Es ist unsere Aufgabe als Menschen, sich dieser Verantwortung zu stellen und zu handeln, als gebildete Menschen, die sich mit diesen Themen auseinandersetzen, umso mehr, da wir nicht nur wissen, dass wir handeln müssen, sondern auch, wie Veränderungen zum Guten doch noch geschehen könnte – oder besser gesagt: muss.⁴¹⁸

Bildung gilt als Ziel nachhaltiger Entwicklung, denn Bildung gehört zu den Grundbedürfnissen der Menschen und kann den Menschen zu einem guten Leben verhelfen. Bildung kann auch als Mittel zur Umsetzung von Nachhaltigkeitsthemen gesehen werden. Bildung schafft Bewusstsein und fördert wesentliche Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. Schulen sind für eine nachhaltige Entwicklung verantwortlich, in der Klasse als einzelne Lehrperson aber auch als Institution. Schüler*innen sollen in die Entwicklung miteinbezogen werden und die Möglichkeit bekommen, die Zukunft mitzugestalten.⁴¹⁹ Bildung sollte zudem:

[...] dabei helfen, den eigenen Platz in der Welt kritisch zu reflektieren und darüber nachzudenken, was eine nachhaltige Entwicklung für einen persönlich und für die eigene Gesellschaft bedeute. Bildung solle dazu befähigen, Visionen alternativer Lebensentwürfe zu erarbeiten und zu beurteilen. Sie solle die Kompetenz vermitteln, Entscheidungen zwischen verschiedenen Zukunftsentwürfen auszuhandeln und zu begründen, Pläne zur Realisierung erwünschter Visionen auszuarbeiten und sich aktiv und konstruktiv an entsprechenden gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen.⁴²⁰

Bildung ist auch dafür da, die eigenen Rechte und Pflichten zu kennen. Sie ist notwendig, Menschenrechte sowie eine nachhaltige Entwicklung, sowie ethische

⁴¹⁷ Vgl. Tarmann, Soft Skills, 83f.

⁴¹⁸ Ebd., 84.

⁴¹⁹ Vgl. Künzli David, Zukunft mitgestalten, 28-30.

⁴²⁰ CEP/AC.13/2004/8, X.A.24./XIII.36., 2004, zitiert nach ebd., 30.

Werte zu vermitteln und zu realisieren.⁴²¹ Die MRB ist seit 2012 sogar ein eigenständiges Menschenrecht⁴²² und die BNE sollte es in Zukunft auch werden. BNE und MRB spielen sich auf globaler aber auch auf lokaler Ebene ab. Dazu kommt, dass Lösungen auf einer politischen Dimension gesucht werden müssen.⁴²³ Laut Fritzsche reicht es nicht, nur einzelne Menschen zu bilden, sondern es ist notwendig, ein kollektives Bewusstsein zu schaffen:

Erforderlich sind sowohl eine dauerhafte Verankerung der Einstellungen und ihre gesellschaftliche Verbreitung wie auch das Zusammenwirken individuellen und gemeinschaftlichen Engagements. Nicht alle müssen alles wissen, wollen und können, viele müssen jedoch so zusammen wirken (können), dass sie in ihren gemeinsamen Anstrengungen die Menschenrechte und die nachhaltige Entwicklung stärken.⁴²⁴

Ausschlaggebend ist, dass man nie die Hoffnung auf eine bessere Welt und eine bessere Zukunft verliert:

Hoffnung an die Schule hegt einerseits jedes einzelne Kind, jede*r einzelne Jugendliche, um für ihr*sein weiteres Leben das notwendige intellektuelle, soziale, kreative ... Rüstzeug mitzubekommen. Hoffnung an die Schule hat aber auch die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, um aus der drohenden Auflösung des Zusammengehörigkeitsgefühls herauszufinden.⁴²⁵

Die Schule bildet einen schützenden Rahmen für das Kind und jede Lehrperson ist dafür verantwortlich, dass sich die Schüler*innen in diesem Netz aufgefangen, gesehen und geschätzt fühlen. Nicht nur der Lehrplan soll nach dem Curriculum gelehrt werden, sondern auch Werthaltungen und ein Gefühl von Gemeinschaft. Um sich in einer Gruppe wohlfühlen und Autonomie und Selbstbewusstsein sowie Hilfsbereitschaft aufzubauen, benötigt es viel Kommunikation und eine gute Integration und Akzeptanz sowie Wertschätzung aller Mitglieder. Die Schule soll die Fähigkeiten der Schüler*innen erkennen und diese ausbauen.⁴²⁶ Durch

⁴²¹ Vgl. Karl-Peter Fritzsche, „Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten“, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), 2013, 37.

⁴²² Vgl. UNESCO, 2012, zitiert nach ebd., 38.

⁴²³ Vgl. ebd., 38f.

⁴²⁴ Ebd., 39.

⁴²⁵ Franz Gunter Bittner, „Ein besseres Leben in einer besseren Welt: Das Prinzip Hoffnung als Wesensmerkmal von Schule. Ein Essay“, in: #schuleverantworten 1 (3), 2021, 7.

⁴²⁶ Vgl. ebd., 7f.

die Herausforderungen, vor die wir alle stehen, muss jemand zur Verantwortung gezogen werden, diese Hürden zu meistern und das ist oft die Schule:

Die große Hoffnung des*der Einzelnen an die Schule ist wohl die, dass ich an meine schulische Laufbahn ein erfülltes Berufs- und Privatleben anschließen kann. Was ich in der Schule erfahren, erlebt und gelernt habe, soll mich dabei unterstützen. Die jungen Menschen möchten wohl ein zumindest gleich ‚gutes‘ Leben wie ihre Eltern führen oder eben ein besseres. Das Bedürfnis des Einzelnen ist wohl auch, in seinem Leben etwas Sinnvolles für andere zu leisten. Das führt zum zweiten Aspekt der Hoffnung an die Schule.⁴²⁷

Durch die Schule sollten nicht nur Inhalte gelernt, sondern auch der Charakter geprägt und die guten Eigenschaften in die Welt hinausgetragen werden. Schüler*innen sollten in der Schule eigenständig erfahren, dass es sich lohnt für die eigenen Werte und die Zukunft einzustehen.⁴²⁸

Nun stellt sich natürlich die Frage, ob diese vielversprechenden Forderungen nicht zu viel verlangt sind. Doch stellt man die einzig andere mögliche Antwort in den Raum, würde diese Resignation lauten und das kann keine akzeptable Antwort sein. Also ja, in der Schule steckt Hoffnung bzw. Schule ist „Ausdruck und Konsequenz all dieser Hoffnungen, zusammengefasst vielleicht der individuellen Hoffnungen auf ein besseres Leben und der kollektiven Hoffnung einer besseren Welt“⁴²⁹.

Insbesondere Lehrpersonen werden als Verantwortungsträger*innen dieser Hoffnung gesehen. Sie sollen eine „Autorität auf Augenhöhe“; „menschlich“; „authentisch“; „glaubwürdig“; „vertrauensvoll“ und „behutsam“⁴³⁰ sein. Um all diesen Forderungen und der Hoffnung an die Schule bestmöglich nachzukommen, braucht eine Lehrperson einen großen Handlungsspielraum und das Vertrauen der Schulleitung. Zudem ist es notwendig, dass Lehrpersonen die Möglichkeit haben, das eigene Verhalten zu überdenken, sich auszutauschen und sich Hilfe zu holen, denn die Chance, dass die Hoffnung erfüllt wird, ist größer, wenn viele Menschen zusammenhalten. Als letztes werden die

⁴²⁷ Ebd., 8.

⁴²⁸ Vgl. ebd., 9.

⁴²⁹ Ebd., 10.

⁴³⁰ Ebd., 10.

Unterstützung der Schulpolitik, die Anpassung der Rahmenbedingungen sowie der Ausbau der Ressourcen benötigt. Dazu müssen v.a. Politiker*innen hinter den Lehrpersonen und Schüler*innen stehen und die Forderungen auch Publik machen. Hier braucht es Zusammenarbeit, offene Kommunikation und die Miteinbeziehung verschiedener Expert*innen.⁴³¹

Schließlich sind MRB und BNE das, „was die Bildner/-innen, die Bildungspolitiker/-innen und die Lehrer/-innen daraus machen“⁴³². Bei jeder Handlung fällen Lehrpersonen Entscheidungen, die in eine ethische Richtung gehen könnten:

Tun wir dies auf kompetente Art und Weise und aus unserem Begehren, junge Menschen auf ihrem Weg der Subjektwerdung und Humanisierung zu begleiten, dann bekommen Bildungssituationen einen Mehrwert für alle Protagonist:innen.⁴³³

⁴³¹ Vgl. ebd., 10f.

⁴³² Fritzsche, Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung, 39.

⁴³³ Weber et al., Zur Ethik des Lehrberufs, 18.

Literaturverzeichnis

- Agostini, Evi/Bube, Agnes: „Ethos und Wahrnehmung: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung“, in: *journal für lehrerInnenbildung* 21 (3), 2021, 64–73.
- Aldrup, Karen/Klusmann, Uta/Lüdtke, Oliver/Göllner, Richard/Trautwein, Ulrich: „Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship“, in: *Learning and instruction* 58, 2018, 126–136.
- Arendt, Hannah: „Die Krise in der Erziehung“, in: Ders.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken*, 1. Auflage. München: Piper 1994, 255–276.
- Bertschy, Franziska/Künzli David, Christine: „Aufgaben und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen im Kontext Nachhaltiger Entwicklung“, in: Marie-Theres Schönbächler/Rolf Becker/Armin Hollenstein/Fritz Osterwalder (Hg.): *Die Zeit der Pädagogik: Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Bern: Haupt Verlag 2010, 211–225.
- Bittner, Franz Gunter: „Ein besseres Leben in einer besseren Welt: Das Prinzip Hoffnung als Wesensmerkmal von Schule: Ein Essay“, in: *#schuleverantworten* 1 (3), 2021, 7–11.
- Brinkmann, Malte/Sales Rödel, Severin: „Ethos im Lehrberuf: Haltung zeigen und Haltung üben“, in: *journal für lehrerInnenbildung* 21 (3), 2021, 42–62.
- Brock, Antje/Holst, Jorrit: *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte*. Institut Futur: Berlin 2022.
- Brockhage, Frauke/Lüsse, Mientje/Pietzner, Verena/Beeken, Marco: „Nachhaltigkeit in Gesellschaft, Wissenschaft, Politik und Schule: Fridays For Future und Schule? – Teil 1“, in: *Chemie in unserer Zeit* 55 (2), 2021, 125–129.
- Buddeberg, Eva: *Verantwortung im Diskurs: Grundlinien einer rekonstruktiv-hermeneutischen Konzeption moralischer Verantwortung im Anschluss an Hans Jonas, Karl-Otto Apel und Emmanuel Lévinas*. Berlin: Walter de Gruyter 2011.

- Buddeberg, Eva: „Verantwortung, Macht und Anerkennung“, in: Ludger Heidbrink/Claus Langbehn/Janina Loh (Hg.): *Handbuch Verantwortung*. Wiesbaden: Springer 2017, 4–428.
- Buddrus, Michael: *Totale Erziehung für den totalen Krieg: Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik*. Berlin: Walter de Gruyter 2015.
- Christof, Eveline: „Macht und Disziplinierung als tabuisierte Anteile der Rolle von Lehrer* innen: Reflexion schulpraktischer Erfahrungen Lehramtsstudierender durch eine Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien“ in: Bernhard Rauh/Nicole Welter/Manuel Franzmann/Kim Magiera/Jennis Schramm/Nicolaus Wilder (Hg.): *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung: Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich 2020, 97–113.
- Christof, Eveline: „Was pädagogisches Ethos nicht ist: Wie Lehrer* innen sich der Übernahme von Verantwortung für ihre Schüler* innen entziehen“, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (3), 2021, 84–95.
- Dederich, Markus: „‘Nature Loves Variety–Unfortunately Society Hates it’: Emotionale Resonanzen auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion“, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2015 (1), 2015, 121–132.
- Döring-Seipel, Elke/Dauber, Heinrich: „Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen“, in: *Schulpädagogik heute* 1 (2), 2010, 1–14.
- Drahmann, Martin/Cramer, Colin: „Verantwortung, Berufsethos und Professionalität von Lehrpersonen“, in: Julia Hugo/Nathalie Brink/Jannis Seidemann/Martin Drahmann (Hg.): *Verantwortung im Kontext von Schule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Münster/New York: Waxmann 2019, 17–30.
- Fahrenberg, Jochen/Steiner, John Michael: „Adorno und die autoritäre Persönlichkeit“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56 (1), 2004, 127–152.
- Fauser, Peter: „Pädagogische Beziehungen und Demokratielernen“, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.): *Ethik in*

pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2022, 189–200.

Fischer, Martin: „Wie sich Überzeugungen bilden: Erkenntnistheoretische und didaktische Anmerkungen im Anschluss an Ch. S. Peirce“, in: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 13 (1), 1990, 30–34.

Forster-Heinzer, Sarah/Drahmann, Martin: „Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos: Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern“, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37 (3), 2019, 306–321.

Frey, Dieter/Schmalzried, Lisa: „Der Kategorische Imperativ: Immanuel Kant“, in: Dies. (Hg.): *Philosophie der Führung: Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co.* Berlin/Heidelberg: Springer 2013, 73–112.

Frey, Dieter/Schmalzried, Lisa: „Die Ethik der Verantwortung: Hans Jonas“, in: Dies. (Hg.): *Philosophie der Führung: Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co.* Berlin/Heidelberg: Springer 2013, 161–184.

Frey, Dieter/Schmalzried, Lisa: „Die Tugendethik: Aristoteles“, in: Dies. (Hg.): *Philosophie der Führung: Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co.* Berlin/Heide: Springer 2013, 139–159.

Fritzsche, Karl-Peter: „Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten“, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (1), 2013, 34–40.

Gerhardt, Volker: „Individuelle Verantwortung“, in: Ludger Heidbrink/Claus Langbehn/Janina Loh (Hg.): *Handbuch Verantwortung*. Wiesbaden: Springer 2017, 431–451.

Giesinger, Johannes: „Pädagogische Verantwortung und die Eigenverantwortung der Lernenden“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 69 (01), 2023, 43–53.

Göppel, Rolf: „Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen“, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.): *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2022, 43–56.

- Grabau, Christian: „Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘“, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.): *Lehrer*innenbildung: (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2022, 50–66.
- Haan, Gerhard de: „Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in: Inka Bormann/Gerhard de Haan (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Verlag VS für Sozialwissenschaften 2008, 23–43.
- Helgard, Mahrtdt: „Neoliberaler Wandel, Autorität, Freiheit und Erziehung“, in: Tonio Oeftering/Waltraud Meints-Stender/Dirk Lange (Hg.): *Hannah Arendt: Lektüren zur politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer 2020, 125–145.
- Jany, Martin/Vrban, Robert/Link, Pierre-Carl: „Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um? Neue Autorität zwischen ‚Kuschelpädagogik‘ und ‚Sekte‘: Ein Interview“, in: *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 6 (6), 2024, 182–194.
- Kant, Immanuel: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hg. v. Theodor Valentiner. Ditzingen: Reclam 1961.
- Kardorff, Ernst von: „Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion von Menschen mit Behinderungen“, in: Vera Moser/Detlef Horster (Hg.): *Ethik der Behindertenpädagogik: Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung: Eine Grundlegung*. Stuttgart: Kohlhammer 2011, 118–134.
- Kordić, Ivan: „Freiheit in Verantwortung vor Transzendenz: Ethische Fragen bei Karl Jaspers“, in: *Disputatio Philosophica: International Journal on Philosophy and Religion* 6 (1), 2004, 147–165.
- Körner, Bruno/Lemme, Martin/Ofner, Stefan/von der Recke, Tobias/ Seefeldt, Claudia/Thelen, Herwig: „Das Konzept der Neuen Autorität oder: ‚Stärke statt (Ohn-)Macht‘“, in: Dies. (Hg.): *Neue Autorität – Das Handbuch: Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 16–44.
- Krappmann, Lothar: „Über die Würde des Kindes in Erwachsenen-Kind-Beziehungen – eine kinderrechtliche Perspektive“, in: Constanze

- Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.): *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2022, 97–109.
- Krause, Andreas/Philipp, Anja/Bader, Felicia/Schüpbach, Heinz: „Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit“, in: Andreas Krause/Heinz Schüpbach/Eberhard Ulich/Marc Wülser (Hg.): *Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler 2008, 309–334.
- Künzli David, Christine: *Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt Verlag 2007.
- Künzli David, Christine/Bertschy, Franziska/Buchs, Christoph: „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen“, in: BNE-Konsortium COHEP (Hg.): *Textsammlung: Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Zürich/Freiburg 2013, 60–64.
- Kyora, Stefan: „Grenzen individueller Verantwortung“, in: *Zeitschrift für Wirtschafts-und Unternehmensethik* 1 (1), 2000, 34–44.
- Lehmann, Jürgen: „Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (4), 1997, 631–636.
- Lemme, Martin/Körner, Bruno: „‘Neue Autorität’ in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag“, in: Christa Hubrig (Hg.): *Spickzettel für Lehrer*. Band 16, 6. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer 2022.
- Leser, Christoph: *Politische Bildung in und durch Schule*. Wiesbaden: Springer 2011.
- Lindner, Dana: „Optimierungsdruck – spätmoderne Formen der Subjektivierung und die Frage der Autonomie“, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.): *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2022, 177–188.
- Lotz, Miriam/Lipowsky, Franz: „Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht: Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion“, in: Gerlinde Mehlhorn/Karola Schöppe/Frank Schulz (Hg.): *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern*. München: kopaed 2015, 97–136.

- Misamer, Melanie: *Machtsensibilität in der Sozialen Arbeit: Grundwissen für reflektiertes Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer 2023.
- Naurath, Elisabeth: „‘Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann‘ (Bonhoeffer)“, in: Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweizer (Hg.): *Ethisches Lernen*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2015, 184–192.
- Obex, Tanja: „Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen“, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (3), 2021, 96–107.
- Obex, Tanja: *Pädagogisches Ethos: Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer 2023.
- Oser, Fritz: „Unterrichten ohne Ethos?“, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.): *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2022, 133–150.
- Pleger, Wolfgang: *Das gute Leben: Eine Einführung in die Ethik*. Stuttgart: J. B. Metzler 2017.
- Popitz, Heinrich: *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr Siebeck 1992.
- Poterpin, Elke: „Achtsamkeitsbasierte Förderung der emotionalen Balance von Lehramtsstudierenden“ in: Michael Krämer/Jörg Zumbach/Ines Deibl (Hg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation*. Düren: Shaker 2020, 141–148.
- Prenzel, Annedore: „Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben?“, in Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.): *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2022, 31–42.
- Rauch, Franz/Steiner, Regina/Streissler, Anna: „Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept“, in: Inka Bormann/Gerhard de Haan (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Verlag VS für Sozialwissenschaften 2008, 141–157.
- Reichenbach, Roland: *Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer 2011.

- Rost, Jürgen: „Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung: Was macht den Unterschied?“, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (1), 2002, 7–12.
- Schluß, Henning: „Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels“, in: Klaus-Peter Horn (Hg.): *Henning Schluß: Indoktrination und Erziehung: Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 61–78.
- Schmidt, Christine: *Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie*. Opladen: Barbara Buderich 2009.
- Sotzek, Julia: *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2019.
- Tarmann, Paul R.: „In kleinen Schritten zu einer solidarischen Weltgemeinschaft: Eigenverantwortung als Aufgabe transformativer Bildung“, in: Thomas Krobath/Kerstin Schmidt-Hönig/Thomas Plotz (Hg.): *Pädagog/innenbildung in globaler Verantwortung: Caring Education, Service Learning, nachhaltige Entwicklung*. Wien: LIT 2024, 79–96.
- Tarmann, Paul R.: „Nachhaltigkeit“, in: Jennifer Jakob/Paul R. Tarmann (Hg.): *Begriffe und Diskurse zu Nachhaltigkeit*, kPH Wien/Krems 2024, online verfügbar unter https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/SDG/Diskurse_Begriffe/KPH_Nachhaltigkeit_Tarmann.pdf (Zugriff 02.12.2024).
- Tarmann, Paul R.: *Soft Skills für eine bessere Welt – Nachhaltige Entwicklung und die ‚religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension‘*, Perchtoldsdorf: Johannes Martinek 2024.
- Valtl, Karlheinz: „Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen: Verbindungslinien in Forschung, Schule und LehrerInnenbildung“, in: Telse Iwers/Carola Roloff (Hg.): *Achtsamkeit in Bildungsprozessen: Professionalisierung und Praxis*. Wiesbaden: Springer 2021, 31–48.
- Waibel, Eva Maria/Wurzrainer, Andreas: *Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen: Einblicke in den existenziellen Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa 2016.

- Weber, Jean-Marie/Langnickel, Robert/Link, Pierre-Carl: „Zur Ethik des Lehrberufs: Vom Mehr-Wert einer ethischen Ausrichtung in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen“, in: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 29 (04), 2023, 14–19.
- Werner, Michael H.: „Hans Jonas’ Prinzip Verantwortung“, in: Marcus Düwell/Klaus Steigleder (Hg.): *Bioethik: Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003, 41–56.
- Wimmer, Michael: *Posthumanistische Pädagogik: Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019.