



Constanze Berndt
Thomas Häcker
Maik Walm (Hrsg.)

Ethik in pädagogischen Beziehungen

k linkhardt

Constanze Berndt
Thomas Häcker
Maik Walm
(Hrsg.)

Ethik in pädagogischen Beziehungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Die Open Access-Veröffentlichung dieser Publikation wurde durch die Universität Rostock gefördert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.lg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Oskar Schlemmer: „Szene am Geländer“ 1931, Öl auf Leinwand,
Staatgalerie Stuttgart – Leihgabe aus Privatbesitz / bpk-bildagentur.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5960-8 digital

doi.org/10.35468/5960

ISBN 978-3-7815-2520-7 print

Inhaltsverzeichnis

Constanze Berndt, Thomas Häcker und Maik Walm
 Vorwort7

Thomas Häcker, Constanze Berndt und Maik Walm
 Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen – eine Einführung9

Annedore Prengel
 Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches
 pädagogisches Ethos geben?31

Rolf Göppel
 Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik
 pädagogischer Beziehungen43

Micha Brumlik
 Philosophische Ethik und Pädagogik57

Khosrow Bagheri Noaparast und Imranali Panjwani
 Islamic Social and Moral Education:
 A Comparative Study with the Western View65

Nicole Balzer
 Verschiedenheit *und* Gleichheit? Rekonstruktionen zu
 umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung77

Lothar Krappmann
 Über die Würde des Kindes in Erwachsenen-Kind-Beziehungen –
 eine kinderrechtliche Perspektive97

Reiner Anselm
 Gebildete Freiheit: Pädagogisches Handeln in der Schule
 aus der Perspektive der evangelischen Ethik111

Joachim Bauer
 Die pädagogische Beziehung:
 Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog.
 Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit121

Fritz Oser
 Unterricht ohne Ethos?133

Britta Ostermann

Anerkennung als didaktische Kategorie151

Tobias Künkler

K(l)eine Pädagogik der Fülle.

Zum Zusammenhang von Lernen, Relationalität und Spiritualität163

Diana Lindner

Optimierungsdruck –

spätmoderne Formen der Subjektivierung und die Frage der Autonomie177

Peter Fauser

Pädagogische Beziehung und Demokratielernen189

Nina Köberer

Medienethik praktisch – (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel201

Michael Winkler

Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik.

Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle

von Beziehungen zu sprechen213

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren237

Vorwort

Der vorliegende Sammelband ist aus der zweiteiligen Ringvorlesung „Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen“ in den Sommersemestern 2018 und 2019 an der Universität Rostock hervorgegangen. Die Idee zu dieser Ringvorlesung entstand bei einem der regelmäßig auf Einladung von Annedore Prengel in Reckahn stattfindenden Treffen zu Fragen der Ethik pädagogischer Beziehungen des 2011 gegründeten "Arbeitskreises Menschenrechtsbildung an der Rochow-Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam". Im Rahmen von insgesamt 16 Veranstaltungen wurde das schillernde Thema mit pädagogischen, philosophischen, psychologischen, religionswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, menschenrechtlichen und interkulturell-vergleichenden Bezügen mit einer breiten Fachöffentlichkeit diskutiert und reflektiert. Ausgangspunkt der Veranstaltungsreihe war die mit gesellschaftlichen Transformationen verbundene Frage nach einem angemessenen pädagogischen Handeln und dessen ethischer Rechtfertigung sowie pointiert, ob sich trotz der gegenwärtigen Diversifizierung der Diskurse ein gemeinsames ethisches Fundament des Pädagogischen identifizieren lässt.

Wir danken allen Beitragenden dieses Bandes sehr herzlich, dass sie aus ihren je fachspezifischen Perspektiven die Frage einer Ethik in pädagogischen Beziehungen theoretisch und praxisreflexiv bewegt haben. Die Vielfalt der in diesem Band versammelten Beiträge verdeutlicht einerseits den heuristischen Gewinn, der aus verschiedenen Zugängen zur Beantwortung dieser Fragen gezogen werden kann und andererseits die unabschließbare Notwendigkeit, ethische Fragen immer wieder neu zu stellen und zu diskutieren.

Unserem Verleger Andreas Klinkhardt und dem Klinkhardt-Verlag danken wir sehr herzlich für die Veröffentlichung sowie die stets unterstützende und geduldige Begleitung dieses Buchprojektes.

Im Verlauf der Entstehung dieses Bandes ist der von uns geschätzte Kollege, der Schweizer Pädagoge, Psychologe und Hochschullehrer Fritz Oser verstorben. Wir sind sehr dankbar, in diesem Band einen Beitrag veröffentlichen zu können, den er in ähnlicher Form in die Ringvorlesung einbrachte. Fritz Oser beschäftigte sich Zeit seines beruflichen Lebens u.a. sehr intensiv mit Fragen der Wert- und Moralerziehung sowie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Seinem Wirken und Gedenken widmen wir diesen Band.

Die Herausgebenden, Mai 2022

Thomas Häcker, Constanze Berndt und Maik Walm

Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen – eine Einführung

Die Frage, was es mit einer *Ethik in pädagogischen Beziehungen* auf sich hat, verweist nicht nur auf weitere Fragen wie etwa die Grundfrage jeder Ethik, von welchem rational begründbaren Fundament moralischen Handelns dabei ausgegangen werden soll, sie scheint auch eine Implikation zu beinhalten, die Annahme nämlich, dass es neben einer *allgemeinen* Ethik auch eine *pädagogische* Ethik gibt, analog zu den vielen Bereichs- bzw. Bindestrichethiken, die sich heute in Einführungen in die Angewandte Ethik finden lassen (vgl. etwa Pieper & Thurnherr 1998). Offen bleibt schließlich, was denn unter Beziehungen, mithin unter pädagogischen Beziehungen, zu verstehen sei. Im Folgenden wird grob skizziert, welche Themen und Fragen mit den Begriffen Ethik bzw. Moral aufgerufen werden und auf welche unterschiedlichen Weisen der Ausdruck pädagogische Ethik bestimmt werden kann. Schließlich wird die ethische Brisanz, die in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung liegt, an den Ambivalenzen der Regulation von Nähe und Distanz verdeutlicht und ein Überblick über die Beiträge des vorliegenden Bandes gegeben.

Zwar ist die Abgrenzung des griechischen Begriffs *Ethik* von seiner lateinischen Übersetzung, der *Moral*, nicht zwingend, doch hat sich als Sprachgewohnheit eingebürgert, Ethik eher mit der wissenschaftlichen Disziplin, insbesondere einer philosophischen, im Kern meta-ethischen Theorie von ‚Moral und Sitten‘ in Verbindung zu bringen, während mit ‚Moral und Sitten‘ der Gegenstand dieser Disziplin verbunden wird und zwar einerseits in einem *deskriptiven* Sinn, als Inbegriff von empirisch vorfindlichen Gewohnheiten, Sitten, Normen- und Wertsystemen bzw. andererseits in einem *präskriptiven* Sinn als einer Verbindlichkeiten begründenden, normativen Ethik, die nach Prinzipien eines für alle guten Lebens bzw. dem Maßstab moralisch richtigen Handelns mithin einem Moralprinzip fragt (vgl. Höffe 2018, 10f; Pieper & Thurnherr 1998, 10). Als spezifischer Reflexionsmodus hat Moral dann den Charakter eines begründeten Sollens, eines Imperativs, d.h. es verbinden sich mit ihr (An-)Forderungen an das Handeln etwa in Form von Fragen, ob dieses Handeln als richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, geboten oder zu unterlassen usw. zu bewerten ist. Moralische Regeln bzw. als allgemein verbindlich angesehene Konventionen legen das *Gebotene*

und das *Erlaubte* fest, d.h. das, was man in einer gegebenen Situation tun *soll* respektive tun *kann*, ohne es tun zu müssen.

In ideengeschichtlichen Darstellungen wird ihre Entwicklung zumeist wie folgt dargestellt: In der *Antike* ist der Bezugspunkt der Bewertung des Handelns *als moralisch* der vernünftig geordnete Kosmos, aus dem sich die Forderung nach einem ‚naturgemäßen‘, d. h. der kosmischen Vernunft angepassten Handeln ergab. Im *Mittelalter* wurde Gott als Schöpfer des Kosmos zum neuen Bezugspunkt. Die moralischen Forderungen eines christlichen, tugendhaften Lebens im Diesseits ergaben sich aus der Gegenüberstellung von Gott und Mensch bzw. Jenseits und Diesseits, um mit der ewigen Seligkeit im Jenseits belohnt zu werden. Die abendländische Ethik in der *Neuzeit* lenkte mit dem zunehmenden Zerfall des Glaubens an eine von Ewigkeit vorgegebene moralische Ordnung der Welt ihre Aufmerksamkeit auf den einzelnen Menschen. Schon die christliche Ethik der Reformation hatte den Einzelnen unmittelbar Gott gegenüber verantwortlich gemacht. Mit der *Aufklärung* wird der Mensch schließlich in moralischer Hinsicht als autonom, d. h. als selbstgesetzgebend konzeptualisiert. Nun wird ausschließlich er selbst zum Bezugspunkt für eine Begründung der Moral gemacht.

Entsprechend, so könnte man ideengeschichtlich resümieren, lag der Schwerpunkt der neuen, seit der Aufklärung entwickelten Ethik in der Begründung von moralischen Regeln, die zwischen Individuen gelten sollten, wobei es über die Art der Begründung moralischer Regeln unterschiedliche Vorstellungen gibt (vgl. Zimmer & Morgenstern 2011, 267). Aber unabhängig davon, ob moralisches Handeln erstens durch die in der menschlichen Natur verankerten Handlungsmotive erklärt wird oder zweitens versucht wird, ein grundlegendes Sittengesetz oder Moralprinzip, das als Maßstab für alle anderen moralischen Normen gelten kann, aus der Vernunft des Menschen selbst abzuleiten oder drittens, moralisches Handeln durch seine Folgen und Konsequenzen begründet bzw. viertens schließlich, moralisches Handeln als grundsätzlich relativ kritisiert bzw. die gesellschaftlich herrschende Moral auf ihr zugrunde liegende verborgene Zwecke hin kritisiert wird (vgl. ebd.): Ethik, die sich *als praktische Philosophie* versteht, versucht nach Höffe zwar, durch allgemeine Leitprinzipien bzw. spezifischere Kriterien und Gesichtspunkte wie etwa moralische Grundhaltungen oder Tugenden praxisleitende Orientierung zu geben, formuliert aber nicht Rezepte, wie Individuen handeln sollen, sondern überlässt das individuelle Tun und Lassen der Verantwortung der Handelnden (vgl. Höffe 2018, 36). Sofern sie praktische Philosophie sein will, kommt eine philosophische Ethik in der Gegenwart nicht umhin, sich sowohl mit den moralischen Werten und Tugenden konkreter Gemeinschaften und Lebensformen zu beschäftigen, als auch eine Orientierung in moralischen Konflikten des Alltagslebens zu geben (vgl. Zimmer & Morgenstern 2011, 284). Sie übt sich nach Höffe dabei aber in einer Bescheidenheit, die allenfalls zeigt, „wie menschliches Leben verschieden sein kann und doch die gemeinsame Qualität

des Moralischen haben kann, ohne einem ethischen Relativismus auf der einen oder einem starren Regeldogmatismus auf der anderen Seite das Wort zu reden“ (Höffe 2018, 36).

In welchem Verhältnis stehen nun aber Ethik und Pädagogik? Wenn man davon ausgeht, dass die pädagogische Frage nach den Zielen von Erziehung unmittelbar mit der ethischen Frage danach gekoppelt ist, was der Mensch als Mensch aus sich machen soll, dann könnte eine pädagogische Ethik – so Pieper und Thurnherr – beanspruchen, eine Art Grunddisziplin der Erziehungslehre bzw. der Erziehungswissenschaft darzustellen (vgl. Pieper & Thurnherr 1998, 12). Allerdings geht der Baseler Philosoph und Pädagoge Hügli davon aus, dass der Terminus pädagogische Ethik seinen Begriff seit der Trennung von Philosophie und Pädagogik erst noch suche, denn die Frage, was Ethik überhaupt mit Pädagogik zu tun habe, sei durchaus unterschiedlich zu beantworten (vgl. Hügli 1999, 120). Die Pädagogik sei als Begriff und Disziplin eine Erfindung des 18. Jahrhunderts und als Wissenschaft ein „theoretisches Spaltprodukt“ des im Zuge der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft sich herausbildenden öffentlichen Schul- und Bildungswesens und vor diesem Hintergrund „noch immer auf der Suche nach dem, was sie sein kann und sein soll“ (ebd., 191).

Das neuzeitliche Nebeneinander von Pädagogik und Philosophie wird auch aus anderen Perspektiven beklagt. So macht beispielsweise Honneth (2012) das Auseinandertreten von politischer Philosophie und Pädagogik zum Thema. Dieses problematisiert er demokratietheoretisch vor dem Hintergrund der These, nach der eine vitale Demokratie ihre eigenen kulturellen und moralischen Bestandsvoraussetzungen durch Bildungsprozesse stets wieder erst erzeugen müsse (vgl. 2012, 3). Er stellt insbesondere die Bedeutung der Schule heraus als beinahe einziges Instrument der Gesellschaft „um ihre eigenen moralischen Grundlagen zu regenerieren“ (ebd.). Damit unterstreicht Honneth die Bedeutung der Pädagogik für die Philosophie. Philosophie und Pädagogik verweisen somit in verschiedener Hinsicht wechselseitig aufeinander.

Die Chancen für einen Zusammenschluss beider bewertet Hügli heute „so groß wie nie zuvor“ (Hügli 1999, 169). Er begibt sich im Rahmen einer größer angelegten Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Philosophie unter anderem auch auf diese Spurensuche (vgl. ebd., 120). Im Folgenden wird ein Teil seiner Überlegungen deshalb kursorisch und im Indikativ skizziert, weil es sich dabei um einen seltenen Versuch handelt, einen neuen Ort der Begegnung von Philosophie und Pädagogik zu finden, mit dem Ziel, umgekehrt die *Bedeutung der Philosophie für die Pädagogik* zu unterstreichen.

Pädagogische Ethik kann – damit beginnt Hügli seine Spurensuche nach einer Verbindung der Ethik mit der Pädagogik – in dreierlei Weise bestimmt werden: Sie kann erstens als eine *Pädagogik der Ethik (I)*, zweitens als eine *Ethik der Pädä-*

gogik bzw. der Pädagog:innen (II) oder drittens schließlich als Grundlagendisziplin der Pädagogik selbst (III) gedeutet werden (vgl. Hügli 1999, 120).

Als eine Pädagogik der Ethik (I) betrachtet, wird pädagogische Ethik als eine Art von Vermittlungslehre für jene Dinge bestimmt, welche die Ethik lehrt. Allerdings hat Pädagogik, so Hügli, gegen allen Anschein prinzipiell zunächst einmal nichts mit Ethik zu tun, denn logisch gesehen, sind dies zwei völlig verschiedene Dinge: „Herauszufinden, welche Mittel am wirksamsten sind, um Verhaltensänderungen zu bewirken, ist (...) offensichtlich ein ganz anderes Geschäft, als eine Antwort auf die Frage zu finden, was ‚gut‘ und was ‚schlecht‘, was ‚richtig‘ und ‚falsch‘ ist“ (ebd., 122). Das erste ist, so Hügli, Aufgabe der Pädagogik, das zweite ist Aufgabe der Ethik. Pädagogik, so scheint es, ist nicht auf Ethik angewiesen – ihre Suche gilt dem, was wirkt – und Ethik nicht auf Pädagogik, – sie versucht demgegenüber die Frage zu beantworten, was wir tun sollen (vgl. ebd.). So ganz scheinen sich Pädagogik und Ethik gegenseitig dann aber doch nicht ignorieren zu können. Denn wie immer die Pädagogik die schlichte Frage beantwortet, woher sie denn weiß, welches die von ihr zu implementierenden, moralisch erwünschten Verhaltensweisen sind (vgl. ebd., 124), kann sie auch dann, wenn sie sich dezidiert gegen einen Rückgriff auf die Ethik entscheidet, diese Frage nur beantworten „aufgrund stillschweigender oder expliziter meta-ethischer Vorannahmen über Begründbarkeit, Legitimität oder Autorität moralischer Urteile, Vorannahmen die sie aus eigener Kompetenz weder begründen noch rechtfertigen kann“ (ebd.). Darüber hinaus muss Pädagogik, wenn es darum geht, Moral zu erlernen, erstens klären, *was* denn eigentlich *warum* gelernt werden soll und zweitens, *wie* das zu Erlernende gelehrt werden soll. Zwar scheint heute klar zu sein, dass moralische Erziehung nicht in der quasitechnologischen Form einer das Bewusstsein und das eigene Urteil unterlaufenden behavioristischen Verhaltensmodifikation erfolgen kann. Moralische Erziehung gleicht so Hügli – eher einer Initiation in eine formale Disziplin. Dabei stellt sie im Anschluss an Moralerziehungstheorien sensu Piaget und Kohlberg die Entwicklung des moralischen Urteils ins Zentrum. Doch ist bei der praktisch-pädagogischen Verfolgung des Ziels der Förderung der Urteilsfähigkeit nicht nur Vernunft am Werke. Vermutlich muss dabei auf allen Entwicklungsstufen erstens auch mit Prozessen moralisch relevanter Gewohnheitsbildungen und zweitens mit spezifischen Sozialisationseffekten gerechnet werden, die soziologisch mit dem Begriff des ‚heimlichen Lehrplans‘ gefasst werden (vgl. ebd., 129ff.). Pädagogische Ethik als Pädagogik der Ethik bedarf nach Hügli einer doppelten Aufklärung: einer Aufklärung erstens durch weitere empirische Forschung über die erwünschten und unerwünschten ethisch relevanten sozialisatorischen Nebenfolgen pädagogischen und schulorganisatorischen Tuns, einer zweiten Aufklärung schließlich „auf individueller Ebene durch Reflexion der Einstellungen, Werthaltungen und Normen der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Verträglichkeit mit den von ihnen angestrebten Zielen“ (ebd., 131).

Damit rückt pädagogische Ethik nach Hügli in ihrer zweiten Bedeutung als eine *Ethik der Pädagogik bzw. der Pädagog:innen (II)* in den Blick. Dem Pädagoginnen:stand wird seit den Anfängen der neuzeitlichen Pädagogik eine Moral gesteigerter Tugendhaftigkeit und großen Idealismus⁴ abgefordert. Die zu verschiedenen Zeiten immer wieder in den Vordergrund tretenden Tugendkataloge, die einen entsprechenden pädagogischen Ethos der „guten“ Lehrer:in umreißen, sind zumeist erstaunlich homogen (vgl. ebd., 133). Allerdings scheinen Auflistungen von Tugenden mehr Fragen aufzuwerfen als sie lösen: So ist nicht nur unklar, was durch Tugendkataloge überhaupt gewonnen werden kann, sondern auch, was eine Lehrperson macht, der es an der einen oder anderen Tugend fehlt. Darüber hinaus bleibt, selbst wenn eine Lehrperson über alle denkbaren Tugenden verfügte, noch völlig offen, wie sie im Falle konfligierender Tugendansforderungen handeln würde. Lehrer:innen müssen offenbar vor allem die Fähigkeit besitzen, moralische Entscheidungen fällen zu können, um konfligierende Ansprüche in die richtige Balance zu bringen. Damit bedürfen sie aus der Sicht Hügليس „keiner anderen Ethik als jener, die sie selber zu lehren haben, einer Ethik des umfassenden, auch auf die alltäglichen Situationen bezogenen Diskurses“ (ebd. 136). Die damit verbundene Einsicht, dass es Sinn ergibt, das Berufsethos von Lehrpersonen entsprechend als Entscheidungsethos anzusehen sowie die Einsicht der empirischen Schulforschung, „dass es Schulen gibt, in denen es leichter ist, ein guter Lehrer zu sein, als in anderen“ (ebd. 137), es mithin unter günstigen äußeren Umständen leichter ist, tugendhaft zu sein, hat die Bedeutung eines übergreifenden *Schulethos* unterstrichen: „Eine Ethik der Pädagogik muss, wenn sie nicht wirkungslos bleiben will, zu einer Ethik nicht nur von Individuen, sondern von ganzen Schulen werden“ (ebd.). Dazu gehören besonders soziale Tugenden wie die der Diskursfähigkeit bzw. der Diskursbereitschaft. Das Kohlbergsche Projekt der just community gehört aus Hügليس Sicht unter anderem deshalb zum bisher überzeugendsten Modell für die Umsetzung dieser Einsicht in die Schulrealität, weil es „ein umfassendes Projekt zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, des Gemeinschaftssinns durch Partizipation an geteilten Normen und zur Entwicklung von Fürsorge und Verantwortung vor allem aber zur Einübung in die Diskursivität selbst“ (ebd. 138) darstellt.

Wäre moralische Erziehung der Hauptzweck von Schule, dann wäre aus der Sicht Hügليس eine solche konsequent gelebte und praktizierte Pädagogik der Ethik bereits die eingangs gesuchte *Ethik der Pädagogik*. Da Schule aber weiter gesteckte Ziele verfolgt, stellt sich die Frage, ob sich eine Formel finden lässt – Luhmann und Schorr (1988, 58) sprechen von einer „Kontingenzformel“ – in der „Ziel und Zweck des Bildungswesens gefasst und reflektiert werden und in deren Licht Theoretiker und reflektierende Praktiker sich verständlich machen können, was sie tun, und rechtfertigen können, warum sie das, was sie tun, gerade so und nicht anders tun“ (Hügli 1999, 138).

Eine solche Kontingenzformel müsste aus der Sicht von Hügli einen Bezug auf ein *letztes Gutes* leisten. Ein solches letztes Gutes ist für ihn erreicht, wenn das Wort ‚gut‘ in einem *prudentialen Sinn* gebraucht wird, d. h. ‚gut für den Einzelnen‘ gut, sofern es ‚zu seinem Wohl und Vorteil‘ gereicht, ‚in seinem Selbstinteresse liegt‘. Die Pointe der Moral in diesem prudentialen Sinn liegt für Hügli darin, dass erstens etwas zum Besten für jene ist, denen das moralische Verhalten gilt, „zum Besten aber nicht zuletzt auch – zumindest war dies die Prämisse der Antike – für den moralisch Handelnden selbst“ (ebd. 140). „Nur wenn wir bei diesem ‚Guten für mich selbst‘ angelangt sind, ist auch die Frage nach dem letzten Guten zum Stillstand gekommen, denn es wäre sinnlos zu fragen, ob das, was für mich gut sei, wirklich auch gut sei“ (ebd., 140).

Die beiden klassischen Kontingenzformeln des Erziehungswesens: *Vervollkommnung* und *Bildung* haben für Hügli den Vorzug, dass sie genau diesen Bezug zu dem für den Einzelnen Guten ins Zentrum gerückt haben: das für den Einzelnen (durch Bildung erreichbare) Beste ist, sich selbst zu vervollkommen bzw. ein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zu gewinnen (vgl. ebd.). Pädagogische Ethik hat also guten Grund, sich mit dem prudential Guten zu befassen. Pädagogik ist damit, so Hügli, im Grunde nichts anderes als pädagogische Ethik (III). Dass Pädagogik aber kaum je so verstanden wird und auch sich selbst nicht als pädagogische Ethik verstehen will, „hängt nicht mit der Pädagogik, sondern mit der Ethik selber zusammen“ (ebd., 141). Mit dem Paradigmenwechsel innerhalb der neuzeitlichen Ethik ist der Ethik, so Hügli, ihre Leitfrage abhandengekommen, die auch eine Leitfrage für die Pädagogik hätte sein müssen: Was für ein Leben müssen wir führen, um ein gelingendes, geglücktes Leben im Sinne der *eudaimonia* führen zu können? Aus der antiken Strebens- und Willensethik im Sinne einer umfassenden Sorge um sich selbst ist nurmehr eine reine Sollensethik geworden. Pädagogisch geht es seitdem weniger um die Glückseligkeit des zu Erziehenden als vielmehr um die Frage, „wie man den Einzelnen pädagogisch dazu bringen könne, das zu wollen, was er, seiner Pflicht gemäß, auch tun soll“ (ebd., 143). Dieser mit den historischen Bedingungen der Moderne erzwungene Funktionswechsel der Moral hat zu einem Ausschluss der Frage nach dem guten Leben, der Glücksfrage geführt und damit auch zu einer „Halbierung“ der Ethik für die Pädagogik (vgl. ebd. 142). Ob dieser Paradigmenwechsel wieder rückgängig gemacht werden kann, ist eine ebenso offene Frage, wie die, ob damit der Pädagogik unter der Hand eher ein kontrollorientiertes oder ein autonomieorientiertes Selbstverständnis nahegelegt wird.

Mit dem Titel dieses Sammelbandes „Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen“ wird pädagogische Ethik vor allem in ihrer Bedeutung als eine *Ethik der Pädagogik bzw. der Pädagog:innen* im Sinne Hügdis aufgerufen. Der Ausdruck *Beziehung* bringt substantivierend und reifizierend auf den Begriff, dass sich Subjekte sowohl handelnd als auch denkend auf die Welt, die Anderen und sich selbst beziehen

können. Die grundlegende Ich-konstitutive Bedeutung von Beziehung für den Menschen wird zumeist als ursprünglich und gegenseitig aus dem Dialogischen emergierend mit Verweis auf Bubers Schrift „Ich und Du“ (1923) begründet (vgl. Buber 2009, 7-136). Umgekehrt wird aus sozialphilosophischer Perspektive das „Unvermögen, sich zu sich selbst, zu anderen und der Welt in Beziehung zu setzen“ (Jaeggi & Celicatos 2017, 86) mitunter als Entfremdung bezeichnet. Das, von dem man sich entfremdet hat, erscheint in komplizierter, paradoxer Weise immer zugleich ‚eigen‘ und ‚fremd‘ zu sein (vgl. ebd.). Der Ausdruck *pädagogische Beziehung* adressiert das wechselseitige Aufeinander-Bezug-Nehmen von Erwachsenen und Heranwachsenden, wobei das Aufeinander-Bezug-Nehmen in pädagogischen Kontexten aufgrund der vulnerablen, untergeordneten und abhängigen Position der Kinder und Jugendlichen gegenüber den Erwachsenen schon strukturell und damit konstitutiv unter asymmetrischen Bedingungen ungleich verteilter Macht erfolgt: Die Optionen, *ob*, *worauf* und *wie* aufeinander Bezug genommen wird, sind in pädagogischen Kontexten unter den Akteursgruppen ungleich verteilt.

Die ethische Relevanz und Brisanz, die in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung liegt, lässt sich eindrücklich an den Ambivalenzen der Regulation von Nähe und Distanz sowie des intersubjektiven Anerkennungsgeschehens verdeutlichen, die in der Folge der zahlreichen aufgedeckten Fälle gewaltsam aufgezwungener Nähe und sexualisierter Gewalt seit 2010 intensiv diskutiert und verstärkt erforscht werden (vgl. Kowalski 2020, 1ff.). Kowalski reformuliert auf der Folie des strukturtheoretischen Ansatzes zur Professionsforschung (vgl. hierzu Helsper 2004, 77f.) die pädagogische Beziehung im Anschluss an Oevermann (1996, 148) als „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen“, die von Seiten der Lehrkräfte sowohl individuelle Zuwendung und Fürsorge, als auch eine Orientierung an Distanz und universalistischer Gleichbehandlung notwendig mache (vgl. Kowalski 2020, 48). Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehung stehen offenbar in einer heiklen Spannung: Die Art und Qualität der Beziehungsinteraktionen gilt im internationalen sozialwissenschaftlichen Fachdiskurs als bedeutsam nicht nur für das Engagement, sondern auch für die psychosoziale Entwicklung und den Lernerfolg von Schüler:innen. Positive Beziehungen zu Erwachsenen in Schulen gelten als wichtigster Gelingensfaktor für positive Entwicklungsverläufe (vgl. Pianta et al. 2012). Die (didaktische) Unterrichtsqualität steigt aus der Sicht von Schüler:innen, wenn Lehrkräfte ihre Unterrichtsführung vornehmlich auf der Beziehungsebene gestalten (vgl. Kwok 2017). Die persönliche Zuwendung ist für pädagogische Prozesse des Lernens und der Entwicklung offenbar von fundamentaler Bedeutsamkeit. Lehrkräfte können zu bedeutsamen Begleitpersonen in Kindheit und Adoleszenz werden durch den emotionalen Halt, die Fürsprache und Verlässlichkeit, die sie gewähren (vgl. Kowalski 2020, 2). Eine in diesem Sinne ‚positive‘ Beziehungsgestaltung scheint somit nicht nur

professionell, sondern auch moralisch angemessen bzw. geboten. Ein grundsätzlicher Verzicht auf persönliche Nähe in der pädagogischen Beziehung und eine Idealisierung von sachbezogener Distanz und Begrenzung könne, so Kowalski, keine Lösung der Nähe-Distanz-Problematik darstellen. Mehr noch, er wäre nicht angemessen, denn dies könne bei Kindern und Jugendlichen zu einer gefühlten persönlichen Ablehnung führen und mit Selbstabwertungstendenzen, Selbstexklusion und scheiternden Schulkarrieren einhergehen (vgl. Kowalski 2020, 3).

Allerdings bergen Formen der persönlichen Nähe und Zuwendung, des Vertrauens und der Bindung auch ein erhebliches Gefahrenpotenzial. Mit ihnen geht konstitutiv ein Risiko der Entgrenzung einher, denn es besteht immer auch die Möglichkeit der Grenzverletzung, des Machtmissbrauchs, der Ausnutzung des kindlichen Vertrauens und der Instrumentalisierung der pädagogischen Beziehung durch Lehrkräfte. Nähe zu Kindern und Jugendlichen kann auf perfide Weise ausgebeutet und zur Durchsetzung eigener Bedürfnisse ‚benutzt‘ werden, was die Fälle grenzüberschreitender, übergreifiger, gewaltsam aufgezwungener Nähe und sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten belegen (vgl. Kowalski 2020, 2). Die persönliche Nähe zu Kindern und Jugendlichen in der pädagogischen Beziehung bleibt damit grundsätzlich ambivalent. Aus strukturtheoretischer Sicht kann auf emotionale Nähe zu Kindern und Jugendlichen zwar nicht verzichtet werden, sie ist zugleich aber immer auch durch die Lehrkraft zu begrenzen (vgl. ebd., 16).

Moralisch gesehen sind bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen sowohl Nähe als auch Distanz geboten, ist jede Form der Grenzüberschreitung verboten, bleibt das Finden des richtigen Maßes zwischen Nähe und Distanz der professionellen Urteilsfähigkeit der Pädagog:innen unter der prudentiellen Maßgabe: ‚gut für den Einzelnen‘ gut, sofern es ‚zu seinem Wohl und Vorteil‘ ist, anheimgestellt. Auch das intersubjektive Anerkennungsgeschehen unterstreicht die ethische Brisanz, die in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung liegt. Aus der Sicht von Honneth gelangt der Einzelne im Prozess der Individuation nur in Abhängigkeit davon zu einem ungestörten Selbstverhältnis, wie und in welchem Maße ihm von konkreten Bezugspersonen Anerkennung in Form von emotionaler Zuwendung, kognitiver Achtung und sozialer Wertschätzung zuteil wird (vgl. Honneth, 1994, 148). Als intersubjektives Konzept verweist Anerkennung aus der Sicht von Theorien der Anerkennung auf die Bedeutsamkeit eines konkreten Anderen für die Herausbildung und Entwicklung des Selbst: „Diese Entwicklung vollzieht sich in einem Spannungsfeld von unserem ‚Bedürfnis nach Anerkennung und gleichzeitig nach Unabhängigkeit‘, wobei ‚das andere Subjekt unserer Kontrolle entzogen ist, aber wir es dennoch brauchen‘ (Benjamin 1990, 215, vgl. auch Schäfer/Thompson 2010; Benjamin 1990, 2002; Butler 2001)“ (Kowalski 2020, 41). Da der Prozess der Subjektwerdung letztlich unabschließbar ist, suchen nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene nach Anerkennung ihrer Person und Leistung durch Andere, (vgl. ebd.), sodass auch in pädagogischen Kontexten begründet

davon ausgegangen werden muss, dass sich dort Subjekte mit einer unterschiedlich ausgeprägten Bedürftigkeit nach Anerkennung begegnen. Dass zum einen die eigene Selbstachtung und Selbstschätzung, das Selbstvertrauen und die psychische Integrität offenbar maßgeblich in der Bestätigung durch und Interaktion mit konkreten Anderen hervorgebracht werden, und zum anderen Anerkennungsverweigerung, Missachtungen und Degradierungen zu starken Beeinträchtigung des Selbstbildes und einem Verlust von Selbstvertrauen führen können, macht aus Sicht von Kowalski die machtvolle, ambivalente Seite des Anerkennungsgeschehens aus (vgl. ebd., 42). Denn auch hier gilt: Die Möglichkeiten der Befriedigung des Bedürfnisses nach Anerkennung sind unter asymmetrischen Bedingungen ungleich verteilter Macht in pädagogischen Beziehungen auch ungleich verteilt, was Machtmissbrauch, Ausnutzung und Instrumentalisierung der pädagogischen Beziehung zur Befriedigung eigener Anerkennungsbedürfnisse möglich macht. Auch hier ist es aus einer moralischen Perspektive allein schon aufgrund der grundlegenden Abhängigkeit des Selbst vom Anderen geboten, pädagogische Beziehungen als Anerkennungsverhältnisse zu gestalten, wobei sich Vorenthaltung, Entzug oder Verweigerung von Anerkennung verbieten. Und auch hier bleibt das Finden des individuell richtigen Maßes und der richtigen Formen der Anerkennung in einem prudentialen Sinn der professionellen Urteilsfähigkeit der Pädagog:innen anheimgestellt. Das wirft die Frage auf, ob und ggf. wie sich denn erkennen lässt, was hinsichtlich des Verhältnisses von Nähe und Distanz aber auch hinsichtlich des intersubjektiven Anerkennungsgeschehens angemessen, unangemessen bzw. das richtige Maß ist.

Der Münsteraner Erkenntnistheoretiker Gabriel geht davon aus, „dass es objektiv bestehende moralische Werte gibt, die wir erkennen können“ (Gabriel 2020, 48). Er unterscheidet in seinem jüngst vorgelegten moralphilosophischen Entwurf eines „neuen moralischen Realismus“ (ebd., 329) zwischen *moralischen Tatsachen* und *nichtmoralischen Tatsachen*. Bei moralischen Tatsachen handelt es sich um etwas, das Menschen tun bzw. unterlassen sollen. Sie werden als Aufforderungen, Empfehlungen und Verbote artikuliert. Demgegenüber stellen nichtmoralischen Tatsachen keine direkten Ansprüche an uns (vgl. ebd., 12f.). Angesichts der täglichen moralischen Herausforderungen, universale Werte auf konkrete, unübersichtliche Handlungssituationen anzuwenden, schließt Gabriel an einer Grundlage der Aufklärung an, die auf dem Gedanken beruht, „dass wir in Wirklichkeit meistens wissen, was eine Situation moralisch von uns fordert“ (ebd., 19).

Der Mensch, so Gabriel, sei weder von Natur aus gut noch von Natur aus böse, sondern von Natur aus frei. In moralischen Dingen bedeute Freiheit, „dass wir das Vermögen haben, das Richtige und das Falsche zu tun“ (ebd., 99). Die Liste moralischer Selbstverständlichkeiten, d.h. das Wissen darum, was wir Menschen als solchen schulden und was wir angesichts der Tatsache, dass wir alle Menschen sind, tun bzw. unterlassen sollten (vgl. ebd., 330) sei größer als man gemeinhin

denke (vgl. ebd., 154f). Ethische Dilemmata hält Gabriel demgegenüber für seltene Härtefälle, für deren Bewältigung klare moralische Einsichten aus anderen Situationen benötigt werden, an denen man sich moralisch orientieren könne. (vgl. ebd., 19).

„Moralischen Fortschritt“, d. h. besser zu erkennen was wir tun bzw. unterlassen sollen, hält Gabriel für möglich. Im Hintergrund steht dabei die Überlegung, dass jede konkrete Handlungssituation, die moralisch bedeutsam ist, aus einer komplexen Anordnung nichtmoralischer Tatsachen und moralischer Selbstverständlichkeiten besteht (vgl. ebd., 328), wobei durch die Komplexität der Handlungssituation aber auch durch Manipulation etc. moralische Tatsachen verdeckt sein können. Die ‚Weisheit‘ des von ihm vertretenen ‚neuen moralischen Realismus‘ bestehe nun darin, „die nicht moralischen Tatsachen mit den bisher bekannten moralischen Selbstverständlichkeiten ins richtige Verhältnis zu setzen“ (vgl. ebd., 329). So könnten bisher teilweise verdeckte moralische Tatsachen entdeckt und moralischer Fortschritt erzielt werden. Um ein Beispiel zu nennen stellt Gabriel heraus, dass Kinder zu Erziehungszwecken zu schlagen, schon 1880 moralisch unzulässig war, auch wenn es vielen 1880 schwerer gefallen sein mag, dies einzusehen. Der Fehler in der Vergangenheit bestand für Gabriel unter anderem darin, „dass die nicht moralischen, psychosozialen Tatsachen körperlicher Züchtigung teilweise verborgen waren, sodass die moralische Urteilsfähigkeit der Akteure eingeschränkt war, weil sie von falschen, teilweise aus religiöser Überlieferung stammenden Überzeugungen ausgingen – wobei viele Eltern, die ihre Kinder körperlich züchtigten, sicherlich ein schlechtes Gewissen hatten, das sie mittels einer unhinterfragten Überlieferung nur teilweise verdrängen konnten“ (ebd., 182f.). Manche moralischen Fehler werden aus Gabriels Sicht begangen, weil die Akteure die nichtmoralischen Tatsachen nicht erkennen.

Um zu besseren Einsichten darüber zu gelangen, was aus moralischen Gründen zu tun bzw. zu unterlassen ist, bedarf es deshalb disziplinübergreifender Kooperationen und Denkformate, in denen alle Gesprächspartner:innen die Erkenntnisse der anderen ernst nehmen und in ihre Sprache übersetzen, um gemeinsam moralische Tatsachen, die teilweise verdeckt waren, aufzudecken (vgl. ebd., 21f.). Dies setze allerdings erstens voraus, dass man anerkennt, dass rationales, systematisches, ergebnisoffenes und fallibles Nachdenken der beste Weg ist, um Auskunft darüber zu erhalten, was wir aus ethischen Gründen tun bzw. unterlassen sollten (vgl. ebd., 343). Auf individueller Ebene setze dies zweitens eine ethische Ausbildung voraus im Sinne des Einübens in diszipliniertes, rationales Nachdenken und vertiefte transdisziplinäre Reflexion (vgl. ebd., 329ff.).

Wie bedeutsam die weitere Aufklärung sowohl durch empirische Forschung als auch durch interdisziplinäre Reflexion ist, um weitere verdeckte moralische Tatsachen zu entdecken, kann nicht zuletzt anhand der Studie von Kowalski beispielhaft verdeutlicht werden, die im Kontext der grundlegenden Brisanz und

Ambivalenz von persönlicher Nähe in pädagogischen Beziehungen zeigen kann, „dass sowohl der Diskurs um entgrenzte Nähe in pädagogischen Kontexten als auch der Diskurs um die Etablierung von Schutzkonzepten, die dazu beitragen sollen, pädagogische Räume zu sicheren Räumen für Kinder und Jugendliche zu machen (...) unbedingt zu ergänzen ist um eine habitustheoretische Perspektive“ (Kowalski 2020, 517). Die Erkenntnis, „dass auch Lehrkräfte Anerkennungsdefizite in das schulische Setting einbringen, hohe emotionale Anerkennung von ihren Schülerinnen und Schülern fordern oder gänzlich unrealistische Erwartungen nach einer Anerkennung und Spiegelung des Selbst im schulischen Feld haben“ (ebd., 518), unterstreicht die Notwendigkeit, „auch die individuellen Dispositionen d. h. den berufsbezogenen Habitus der einzelnen Lehrkraft und deren Wirken im schulischen Feld zu berücksichtigen“ (ebd.).

In den im vorliegenden Band versammelten Beiträgen beleuchten die Autor:innen Fragen der „Ethik in pädagogischen Beziehungen“ aus unterschiedlichen Disziplinen mit je unterschiedlichen Perspektiven und theoretischen Ausgangspunkten und tragen damit dem Anliegen Rechnung, dass wir ethischen Fragen in pädagogischen Kontexten in einer in steter Veränderung begriffenen Welt nur mit dem unabschließbaren Bemühen um ständige theoretische und empirische Aufklärung in inter- und transdisziplinärer Reflexion begegnen können.

In ihrem Beitrag *Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben?* arbeitet **Annedore Prengel** in einer kursorischen Auseinandersetzung mit philosophischen und ethischen Perspektiven heraus, dass bisher eine tatsächliche pädagogische Ethik im Sinne einer angewandten Ethik nicht existiere, wobei verschiedene Diskurse gegen Ungleichheit und Ausschluss von Menschen sich allerdings auf einen gemeinsamen ethischen Kern – die in verschiedensten Hinsichten zu realisierende und menschenrechtlich verankerte Anerkennung von Pluralität – bezögen. In ihr verbinde sich Individual-, Sozial- und Institutionenethik mit einer universell-gruppenübergreifenden Konzeption der Anerkennung aller Menschen entlang klarer demokratisch-menschenrechtlicher Maßstäbe. Eine so verstandene Anerkennung des Vielfältigen sei weder unverbindlich noch beliebig. Sie könne im Gegenteil der verbindlichen Festlegung von Prinzipien einer pädagogischen Ethik dienlich sein. Vor diesem Hintergrund stellt Prengel sieben Prinzipien für eine pädagogische Ethik zur Diskussion und führt in die „Reckahner Reflexionen“ als zwischen Theorie und Praxis entwickelte Leitlinien für eine pädagogische Ethik ein. Diese konzentrieren sich auf die Beziehungsebene und konkretisieren damit ethische Leitlinien für das Wie des Aufeinander-Bezug-Nehmens.

Wie kann der angemessene Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik gestaltet werden? Diese Frage beleuchtet **Rolf Göppel** in seinem Beitrag *Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen* chronologisch in vier Etappen.

Ausgehend von der Feststellung, dass die Psychoanalytische Pädagogik der ethisch-idealistischen Tradition der Pädagogik sensu Rousseau, Kant, Herbart und Schleiermacher immer schon eher skeptisch gegenüberstand, kontrastiert Göppel vier verschiedene Phasen der sogenannten psychoanalytischen Pädagogik, einer Fachrichtung innerhalb der Pädagogik, die die Lehren Sigmund Freuds auf ihre pädagogische Relevanz hin befragt, mit einem fiktiven ethischen Imperativ, den man einer ethisch-idealistischen Pädagogik unterstellen könnte. Dem stellt er erstens einen ethischen Imperativ gegenüber, den er den Schriften Sigmund Freuds entnimmt. Freud betrachtet Moralität eher als ein Naturphänomen, in dessen Lichte die Aufgabe der Erziehung als der herausfordernde Weg zwischen der Scylla des „Gewährenlassens“ und der Charybdis der „Versagung“, einem schmalen Grat also zwischen Kulturanpassung und Triebbeherrschung erscheinen lässt. Die märchenhaft-wundersam anmutenden pädagogischen Experimente Aichhorns und Bernfelds in Oberhollabrunn und Baumgarten verweisen zweitens imperativisch darauf, aus einer veränderten Grundhaltung und Einstellung der Freundlichkeit und des Respekts heraus Macht, Herrschafts-, und Durchsetzungserfahrungen von Jugendlichen zu durchbrechen sowie undurchschaute eigene Kindheitserfahrungen zu überwinden. Die im Rahmen der antiautoritären bzw. der Antipädagogik wiederbelebte und wiederpopularisierte Psychoanalytische Pädagogik fordert imperativisch die Enthaltung von jedweder erzieherischen Ambition und fordert stattdessen sensible, respektvolle und zugewandte Beobachtung und Begleitung von Jugendlichen. Schließlich fordern in jüngster Zeit Autoren wie Winterhoff und Ahrbeck mit Bezug auf psychoanalytische Überlegungen in unterschiedlich alarmistischer Weise die Rückkehr zu Disziplin, Autorität und das Setzen von Grenzen. Mit Rekurs auf psychoanalytische Argumentationen, so scheint es, lassen sich vielfältige, unterschiedliche und bisweilen konträre Positionen auf dem Spektrum zwischen „Erziehungsfuror“ und „Erziehungsvergessenheit“ beziehen. Aus der Perspektive einer advokatorischen Ethik, der es um die verantwortungstheoretische Frage nach den moralisch gebotenen Pflichten der Mündigen gegenüber den Unmündigen geht, befasst sich **Micha Brumlik** in seinem Beitrag *Philosophische Ethik und Pädagogik*. Hier präzisiert er zunächst den Verantwortungsbegriff und macht deutlich, dass die Fähigkeit zur Dankbarkeit als Basis jeder moralischen Motivation nur in respekt- und vertrauensvollen pädagogischen Beziehungen entstehen könne. Die vor einigen Jahren programmatisch unter dem Titel „Lob der Disziplin“ angestoßene Debatte um Autorität gehe von einem fragwürdigen Disziplinbegriff aus und berufe sich zu Unrecht auf Kant als Kronzeugen für Zwang in der Erziehung. Als mit Würde begabte Wesen fallen Kinder von Geburt an nach Kant unter das Instrumentalisierungsverbot. Eine moralisch begründete und akzeptable Forderung nach bedingungsloser Unterwerfung könne es nach Kant, so stellt Brumlik klar, nicht geben. Die Unterweisung in Moralität müsse auch und gerade nach Kant ohne Strafe und Sanktion auskommen.

Einen islamisch-westlichen Dialog über den Vergleich ausgewählter bildungstheoretischer Bezüge bieten **Khosrow Bagheri Noaparast** und **Imranali Panjwani** an. Die beiden Autoren bestimmen in ihrem Beitrag *Islamic Social and Moral Education: A Comparative Study with the Western View* zunächst Spezifika der islamisch-sunnitischen Sozialpädagogik auf der Basis einer Analyse ausgewählter Schriften von Bin Abi Talib (599-661), einer zentralen Figur des frühen Islam. Als Grundsätze islamischer Sozialpädagogik werden eine göttliche Orientierung sowie ein anzustrebendes wie zu gewährleistendes Leben in Würde und Freiheit benannt. Würde und Freiheit werden dabei als universal und inklusiv – also als religionsübergreifend und menscheitsgemeinsam – rekonstruiert. Unter diese Prinzipien subsumieren die Autoren drei Aspekte der islamischen Sozialerziehung: den Schutz und die Förderung der Individualität, eine kritische und zeitaktuelle Auseinandersetzung mit (religiösen) Traditionen sowie die Überwindung der ontologischen Selbstbezogenheit des Individuums. Diese drei Aspekte werden jeweils differenziert und argumentativ zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die Rekonstruktion islamischer Sozialerziehung wird zu Perspektiven des britischen Bildungstheoretikers Colin Wringe und Aspekten der pädagogischen Rezeptionen der Hermeneutik des Subjekts von Michel Foucault ins Verhältnis gesetzt. Hierüber werden gemeinsame Perspektiven auf Ziele bzw. Paradigmen der Sozialerziehung herausgestellt: Individualität und Chancengleichheit, Wertschätzung und gleiche Rechte, die Einheit von Pflichten und Interessen sowie der Respekt vor der Autonomie des Subjekts. Ausgehend von diesen Perspektiven wird eine ethisch-moralische Schlüsselposition der Lehrkraft bestimmt und entfaltet. Mit ihrem (teils historisch) vergleichenden Beitrag bieten die Autoren eine synthetische Lesart islamischer Sozialerziehung jenseits der Konstruktion eines Anderen an, der vermeintlich “westlichen Werten” und Errungenschaften wie Liberalität, Demokratie und Menschenrechten konträr gegenübersteht.

Nicole Balzer analysiert in ihrem Beitrag *Verschiedenheit und Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung* den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Frage der pädagogisch-ethischen Kategorie der Anerkennung. In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Autor:innen untersucht sie dabei grundlegende Bezugnahmen auf Gleichheit und Verschiedenheit. Im ersten Teil des Beitrages werden Positionen, u.a. die Perspektive Prenzels, rekonstruiert, die Gleichheit aus der Perspektive der Verschiedenheit fassen würden und die Prämisse der Anerkennung der Verschiedenheit von Menschen zum zentralen Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen erklären würden. Demgegenüber befasst sich der zweite Teil mit Autor:innen, die einerseits den Fokus auf Verschiedenheit dahingehend problematisierten, dass dadurch im pädagogisch-praktischen Vollzug Differenzen wahrscheinlicher erzeugt und verstetigt werden würden. Andererseits trete beispielhaft insbesondere Stojanov für eine Vorstellung von Gleichheit losgelöst von Verschiedenheit zur Begründung von Anerkennung

ein. Im Ergebnis ließen sich im Diskurs jeweils Sichtweisen finden, die auf die Bedeutsamkeit von Verschiedenheit wie Gleichheit hinweisen würden. Vor diesem Hintergrund sei eine Engführung auf Verschiedenheit kritisch zu hinterfragen. Die umfassende Sicherung der Menschenwürde für Kinder und damit einhergehende Fragen der historischen Herleitung, juristischen Begründung und praktischen Umsetzung bilden den Schwerpunkt der Überlegungen von **Lothar Krappmann**. In seinem Beitrag *Über die Würde des Kindes in Erwachsenen-Kind-Beziehungen – eine kinderrechtliche Perspektive* skizziert er einleitend in einem historischen Rückblick, dass Kinderrechte anfangs Schutzrechte, im Krisenfall jedoch keine Freiheitsrechte im Sinne der aktiven Gestaltung des eigenen Lebens waren. Vielmehr wurden dem Staat und den Eltern verbrieft, entscheiden zu können, was für und im Sinne der Kinder angemessen sei. Begründung dafür sei die Annahme gewesen, dass Kinder in unterschiedlichem Maße nicht ausreichend über Kompetenzen verfügen würden, um angemessen zu entscheiden. Im Zuge der Erstellung der Kinderrechtskonvention hätten dann alleinig Jurist:innen die Frage nach der zu beachtenden Würde der Kinder als Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft aufgeworfen. Beantwortet wurde dies dann einerseits mit spezifischen Bezugnahmen in konkreten Handlungsfeldern der Konvention auf den Anspruch der Kinder auf die Achtung ihrer Würde, ohne allgemein auf das Gebot zu verweisen. Als Kompromiss zwischen dem allgemeinen Verweis und der Annahme der unzureichenden Kompetenzen von Kindern entstand dann andererseits das Recht auf Gehör für Kinder bei allen sie betreffenden Fragen. Für Krappmann verweist dies indirekt auf die allgemeine Achtung der Würde. Für die praktische Umsetzung arbeitet er als zentral heraus, dass angemessene Gespräche mit Kindern zu führen seien. Bei diesen hätten Kinder Anspruch auf umfangliche Information und Assistenz bei der Entscheidungsfindung sowie Achtung ihrer Meinungen. Stellvertretende Entscheidungen dürften nur bestmöglich im Sinne des Kindeswohls getroffen werden. Institutionen für Kinder benötigten dafür Regelwerke, die Mitsprache, Mitgestaltung und Wege der Einspruchnahme regelten. Abschließend betont er, dass achtungsvolle Gespräche – hier zwischen Erwachsenen und Kindern – als Weg der Realisierung der Menschenwürde für Kinder sowohl entwicklungsförderlich wirken als auch grundsätzlich eine Existenzbedingung für menschliche Koexistenz darstellen.

Reiner Anselm betrachtet in seinem Beitrag *Pädagogisches Handeln in der Schule aus der Perspektive der evangelischen Ethik*. Das Moderne und Innovative am Engagement der Reformatoren hinsichtlich des Ausbaus und der Aufwertung der Schulbildung liegt für ihn in der dabei vertretenen Verbindung von Freiheit, Bildung und Bindung, d.h. der in Luthers Freiheitsschrift sich andeutenden Umstellung einer Ausrichtung des Handelns von Christen an der individuellen Einschätzung entlang des Vorbilds Christi. Dieses stehe einer bloßen Eingliederung in starre Normen gegenüber. Die Freiheit einer Bildung, die Christus den Einzelnen

ein-bilde, motiviere den Christenmenschen zu einem eigenständigen Handeln im Sinne einer gebildeten Freiheit, die sich an Christus als Vorbild binde und sich an den Bedürfnissen des Nächsten orientiere. Das hier skizzierte Bildungsverständnis, das einen Zusammenhang zwischen Freiheit, Bildung und Bindung derart herstellt, dass sich der/die einzelne aus dem Bewusstsein der eigenen Freiheit heraus für das Engagement in der Gemeinschaft entscheiden kann, werde in der deutschen Aufklärung zwar nicht aufgegeben, mit der Fokussierung der Subjekte im Bildungsprozess aber brüchig. Wo die Vermittlung von Freiheit und Gemein-sinn nicht mehr durch einen Gottes- und Versöhnungsgedanken gesteuert und tradiert werde, sei Bildungspolitik versucht, diese Vermittlung über staatliche Vorgaben erreichen zu wollen und laufe dabei, wie Anselm am Beispiel der Kompetenzorientierung zeigt, Gefahr, hinter das reformatorisch angeregte Bildungsziel der Aufklärung zurückzufallen: Das Ethos von Bildungsprozessen verändere sich nachhaltig und unterminiere und zerstöre dabei die Ethik des pädagogischen Handelns. Anselm argumentiert, dass ethisches Handeln im Sinne freier, verantwortlicher und potenziell fehlbarer Entscheidungen auf der Grundlage gebildeter Intuitionen durch Kompetenzorientierung, verbunden mit Digitalisierung zunehmend überflüssig und unmöglich gemacht werde. Das Prinzip der Verantwortung werde durch das Prinzip der Funktion ersetzt. Demgegenüber gehe es um die Bildung einer freien und aus Verantwortung handelnden Persönlichkeit, die zu einem Handeln *vor* Gründen in der Lage sei, d.h. auf ihr Handeln angesprochen werden und dieses rechtfertigen könne. Dieses anzuleiten sei der Fokus ethischer Bildung aus evangelischer Perspektive.

Dass Erziehung ein Teil der biologischen Bestimmung des Menschen, mehr noch, die pädagogische Beziehung Kern aller Pädagogik sei, begründet **Joachim Bauer** in seinem Beitrag *Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog* auf der Grundlage neurowissenschaftlicher Einsichten. Dabei geht Bauer nicht davon aus, dass die Auswertung von Hirnscans über bestimmte pädagogische Herangehensweisen entscheiden könnte, doch müssten Pädagoginnen und Pädagogen die Prinzipien ihrer Arbeit in interdisziplinären Dialogen durchaus immer wieder auf den Prüfstand stellen. Zwischenmenschliche Beziehungserfahrungen seien, so Bauer, deshalb von so zentraler Bedeutung, weil sie nicht nur Gene aktivieren und inaktivieren, sie formen auch die neuronalen Schaltkreise des Gehirns und bilden eine unabdingbare Voraussetzung für die Herausbildung eines kindlichen Selbst. Mit Blick besonders auf die Vorschulzeit ließen sich zwei pädagogische Phasen unterscheiden: die ersten 18-24 Monate sowie die Zeit vom 3. bis zum 5. Lebensjahr. Es zeige sich, dass Kinder in den ersten 24 Lebensmonaten einer interaktiven Beziehungsgestaltung im Modus situativ-kontingenter Spiegelung und Resonanz durch Bezugspersonen bedürfen, damit ein Selbst grundgelegt und entwickelt werden könne. Dieses sei jedoch keine fixierte Größe, so Bauer, sondern eher ein Fluidum, das sich unter inneren und äußeren Einflüssen lebens-

lang entwickle und verändere. Ab etwa dem dritten Lebensjahr etablierten sich im Gehirn des Kindes Netzwerke, die den Unterschied zwischen erlebtem Selbst und Nichtselbst jetzt zunehmend deutlich markierten, was die psychologische und neurobiologische Bedeutung der sogenannten Trotzphase begründe. Diese Netzwerke, die auch zur Selbstbeobachtung und Kontrolle von Impulsen befähigten, bildeten sich, so Bauer, aber nur dann, wenn das entsprechende Verhalten im Rahmen von sozialen Beziehungen eingeübt werden könne. Auch das Motivationssystem des Gehirns lasse sich offenbar durch nichts besser aktivieren, als durch das Erleben sozialer Akzeptanz und die Erfahrung als Person „gesehen“ zu werden. Beziehungsorientiert zu unterrichten, fordere Lehrkräften eine Balance aus Empathie und Führung ab und eine Resonanz, die die Möglichkeit beinhalte, eigene Gedanken Gefühle und Einschätzungen äußern zu dürfen und zu erleben, dass diese mit Interesse gehört würden.

In seinem Beitrag *Unterrichten ohne Ethos?* schließt **Fritz Oser** qualitativ ausdifferenzierend an seinen Arbeiten aus den 1990er Jahren zum Konzept des prozeduralen Ethos für Lehrpersonen an, die 1998 in dem Buch „Ethos – die Ver menschlichung des Erfolgs“ dargelegt wurden. In seinem Konzept prozeduraler Moralität sei das moralisch Richtige nicht von außen festgelegt, sondern entstehe im Prozess des „runden Tisches“ durch Herstellung einer Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit. Zwar beziehe sich Ethos erstens auf die Frage, wie Menschen mit Menschen umgehen und gehöre zweitens zum Ethos Moral (Verantwortung und Fürsorglichkeit) und Wille, der auf das geistige und körperliche Wohl der Schülerinnen und Schüler gerichtet sei. Auch hat Ethos in Osers Konstrukt neben professionsethischen Regeln immer etwas mit Verfügbarkeit (availability), Zuständigkeit (entitlement), Haftung (accountability) zu tun. Um Ethos aber genauer zu bestimmen, schlägt Oser vor, zu prüfen, was es heiße, kein Ethos zu haben. Diese Überlegung spielt er anhand des Beispiels von Oberstufenlehrer B. durch, der angefragt wird, einem Problemschüler ein Empfehlungsschreiben für eine Lehrstelle zu geben. Im Lichte dreier ausgewählter Entscheidungstypen nach Zutavern, der Vermeidung, der Delegierung und der Alleinentscheidung illustriert Oser, was es heißt, kein Ethos zu haben. Dabei zeige sich, dass die drei brüchigen Formen des Nicht-Ethos-Habens auf dem Bewusstsein der Person basieren, dass es notwendig wäre, einzugreifen und zu handeln. Wer vermeide, delegiere usw. wisse im Grunde, dass bzw. was zu tun sei. Bezogen auf den Lehrberuf scheint es allerdings so, als sei Ethos eine komplexe berufliche Begleiterscheinung von Lehrkompetenzen vielleicht sogar eine neue Kompetenz für sich selbst, nämlich diejenige, „Notwendigkeiten pädagogischer Unterstützung zu erkennen und schwierige Situationen engagiert zu verändern“. Entsprechend erscheinen Oser Kompetenzmodellierungen, wie wir sie bei PISA unter TEDS-M für Schüler:innen bzw. für Lehrkräfte kennen, insofern unvollständig,

als ihnen ein entscheidendes professionelles Merkmal, eine Kompetenz im Sinne einer prozeduralen Moral eines „sense of necessity“ bislang fehle.

Mit *Anerkennung als didaktischer Kategorie* befasst sich **Britta Ostermann** in ihrem Beitrag. Unter Bezug auf Elias und Mead stellt sie heraus, dass sich die Menschwerdung grundsätzlich in und durch Beziehungen vollzieht. Weiter legt sie dar, dass deren Qualität bedeutsam für die physische, psychische, soziale und kognitive Entwicklung sei. Anerkennung könne in diesem Rahmen als Qualitätskriterium für Beziehungen betrachtet werden, die eine gelingende Konstitution von Identität und Selbstbewusstsein befördere. Bezogen auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion im Anschluss an Prengel einerseits und Ricken/Balzer andererseits stelle Anerkennung allerdings eine differenziert zu betrachtende Kategorie dar. Ostermann analysiert in einem nächsten Schritt die didaktische Diskussion und sieht (anerkennde) Beziehungen in verschiedenen theoretischen Ansätzen als relevant verortet. Nicht zuletzt in der Heuristik des didaktischen Dreiecks ließe sich Anerkennung unter Rückgriff auf Reusser als Merkmal förderlicher Lernbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden verstehen. Abschließend unternimmt die Autorin einen Praxisexkurs in das Feld didaktischen Handelns und legt am Beispiel des schulbezogenen Ansatzes der Restorative Practice nahe, dass einzelne Schulen in diesem Rahmen bereits Wege hin zu einer anerkennenden Schulkultur gingen.

In seinem Beitrag *K(l)eine Pädagogik der Fülle. Zum Zusammenhang von Lernen, Relationalität und Spiritualität* macht sich **Tobias Künkler** daran, die These, nach der eine Ethik pädagogischer Beziehungen bei epistemologischen und ontologischen Fragen ansetzen und Immanenz überschreitend, sich offen für Spiritualität zeigen sollte, zu plausibilisieren. Dies entfaltet er kontrastiv in der Gegenüberstellung der Autoren Charles Taylor und Parker J. Palmer. Ein Theoriediskurs, der versucht, über den Begriff der Relationalität individualtheoretische Deutungen des Subjekts zu überwinden, muss vor diesem Hintergrund aus Künklers Sicht als reduktionistisch markiert werden. Denn dadurch werden systematisch mögliche teleologische Perspektiven (Ziele) dethematisiert sowie die Unterscheidung zwischen gut, besser und schlecht, weil damit davon ausgegangen wird, streng zwischen Werten und Tatsachen unterscheiden zu müssen. Ein so geführter Theoriediskurs verbleibt ganz im deskriptiv-analytischen Modus. Demgegenüber macht Künkler zunächst im Anschluss an das Konzept der Fülle des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor geltend, dass das Selbst und das Gute unentwinnbar miteinander verflochten seien, weshalb die rein deskriptiv-analytische Trennung von Werten und Tatsachen Formen der unmittelbaren Gewissheit als Realitätserfahrung ausblenden würde. Stattdessen ermögliche eine Offenheit für Transzendenz eine Orientierung an der Fülle, d.h. einem Rahmen des Erlebens, der eine bestimmte moralisch-spirituelle Form aufweist, die verbunden ist mit dem Erleben von Tiefe und Reichtum und einem Bild davon, was als gut, un-

versehrt, richtig und angemessen gelten kann. Angesichts der mit dem säkularen Zeitalter einhergehenden Gleichzeitigkeit von Engagement und Distanziertheit bedürfe es eines guten Lernens, das „einen Orientierungssinn in der Topographie der moralisch-spirituellen Landkarten“ ausbildet und im Dialog mit verschiedenen Varianten der Fülle steht. Ganz anders geht Palmer vor, der den jesuanischen Wahrheitsanspruch als relationales Verständnis von Wahrheit interpretiert, das als persönlich, reziprok transformativ und gemeinschaftlich charakterisiert wird. Palmer verortet Fülle – so Künkler – in Beziehungen bzw. der Fähigkeit sich auf Beziehungen einzulassen. Eine pädagogische Ethik verweist dies somit neben epistemologischen Fragen auf Fragen der Haltung von Pädagog:innen in der pädagogischen Interaktion, insbesondere auf die von der Psychoanalytikerin Benjamin formulierte Spannung zwischen Eigenständigkeit und Angewiesenheit. Diese verlange Pädagog:innen ab, ihre Verwobenheit, das Risiko stärkerer Verletzbarkeit und die Integrität des anderen anzuerkennen. Offenheit für Spiritualität bilde hierfür eine Grundlage.

Aus soziologischer Perspektive zeichnet **Diana Lindner** in ihrem *Beitrag Optimierungsdruk – spätmoderne Formen der Subjektivierung und die Frage der Autonomie* nach, welche kapitalistisch-determinierten Orientierungen, Praktiken und Mechanismen in der aktuellen Gesellschaft Subjekte zu einer Selbstoptimierung im Dienste marktwirtschaftlicher Effizienz und Effektivität drängen. Durch eine Politik, die mehr Marktfreiheit auf Kosten eines die subjektive Entfaltungsfreiheit sichernden Sozialstaates präferiert, und ein damit zusammenhängendes Leitbild, das mehr Eigenverantwortung als natürliche Lebensanforderung und Qualitätsprüfung für Menschen propagiere, würden zum einen Menschen vom eigentlichen Sinn ihres Daseins entfremdet und zum anderen Sinnkrisen zunehmen. Vertiefend analysiert sie diese Entwicklungen ausgehend von theoretischen und empirischen Arbeiten aus den Bereichen der Subjektivierungs- und Aktivierungsforschung (Arbeit, Gesundheit, Lebenslanges Lernen). Als Zuspitzung dieser Beobachtungen könne von einer Tendenz der eigenverantwortlichen Optimierung aller Lebensbereiche mit entsprechendem Folgen für die Sinnstiftung und Gesundheit der Subjekte ausgegangen werden. Der Beitrag schließt mit einer Reflexion über das Verhältnis der vorgestellten Subjektivierungslogiken hin zu einer maximierten Selbstoptimierung und der Ethik pädagogischer Beziehungen. Pädagogische Ethik müsse ausgehend von vorliegenden Analysen einen Beitrag leisten, der kapitalistisch induzierten Selbstoptimierungszwängen entgegentrete und tatsächlich die Entfaltung subjektiver Freiheit in gesellschaftlich-solidarischer Weise befördere.

In seinem Beitrag *Pädagogische Beziehung und Demokratielernen* setzt sich **Peter Fauser** mit der Frage auseinander, in welchem Verhältnis die Qualität pädagogischer zur Qualität demokratischer Beziehungen steht. Im Kern entfaltet er dazu seine These, dass Verstehen wie Verstanden werden gleichermaßen von zentraler

Bedeutung für beide Beziehungsbereiche sei. Als in diesem Kontext besonders bedeutsam erläutert er im ersten Schritt das „verständnisintensive Lernen“ sowohl hinsichtlich dessen strukturellen als auch prozessualen Charakters. Im Anschluss an Nussbaum arbeitet er die Bedeutsamkeit von Emotionen beim Lernen heraus, die einen dem Lernprozess vorgelagerten Deutungsrahmen eröffnen würden, der förderlich wie hinderlich sein könne. Mit Decy und Ryan verweist er auf die mit dem Lernen einhergehende Erfahrung, sich als autonom und zugleich als eingebunden erleben zu können. Demokratische Beziehungen hätten hier eine geteilte Grundlage mit pädagogischen Beziehungen. Im nächsten Schritt widmet sich Fauser aus der analytischen Perspektive Himmelmanns – Demokratie sei zugleich Regierungs-, Lebens- und Gesellschaftsform – der demokratischen Verfasstheit von Schule. In seiner Reflexion auf schulische Praxis als Beispiel eines überschaubaren demokratischen Gemeinwesens wird deutlich, dass sich im Verhältnis der Dimensionen zueinander wie auch bei der Qualitätsentwicklung im Einzelnen ein hoch heterogenes Bild zeigt. Bilanzierend ergäbe sich hier ein drängender Auftrag, da in einer Demokratie Schulen mit demokratisch orientierten Beziehungen einen wichtigen Beitrag zu deren Fortbestehen leisteten. Demokratische wie pädagogische Beziehungen basierten dabei jeweils auf der gleichen Grunderfahrung – des Wechselspiels zwischen Verstanden werden und Verstehen, womit der Gestaltung anerkennender und auf Mündigkeit zielender pädagogischer Beziehungen eine besondere Bedeutung zukomme.

In ihrem Beitrag *Medienethik praktisch – (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel* analysiert **Nina Köberer** die Beziehung zwischen Ethik und Bildung im Allgemeinen und die Frage einer praktisch orientierten und wirksamen Medienethik im Besonderen. Eingangs macht sie deutlich, dass im Zuge der Digitalisierung aller Lebensbereiche Medien für Kinder und Jugendliche nicht nur der Information und Kommunikation dienen, sondern starken Einfluss auf Sozialisation und Identitätsentwicklung nehmen würden. Für die Medienethik arbeitet sie in diesem Kontext heraus, dass diese sowohl eine Steuerungsfunktion bezüglich der Verantwortungsverteilung im Mediensystem als auch eine Reflexionsfunktion bezüglich der Strukturiertheit dieses Systems und des dortigen Handelns auf Basis von medienethisch zu entwickelnden und zu begründenden Normen inne hätte. Die Wirksamkeit medienethischer Perspektiven hänge dabei von der freiwilligen Verantwortungsübernahme und Handlungsbereitschaft aller Beteiligten als mündige Subjekte ab. Hier liege die Verbindung zur Medienbildung, deren inhaltliches Programm sich auf eine Medienethik gründe, die im Anschluss an Kant und Klafki auf Mündigkeit als Ziel, Prozess und Ergebnis von Persönlichkeitsentwicklung abstelle. Mündigkeit umfasse dabei sowohl Urteils- als auch Handlungsfähigkeit. Abschließend verweist die Autorin auf die Notwendigkeit einer pädagogischen, beziehungsförmigen Bearbeitung auch des Umgangs mit Medien, da eine

gelingende Persönlichkeitsentwicklung ohne ein Gegenüber, das bei der Reflexion von Perspektiven und Handlungen unterstützt, nur schwer gelingen könne.

In seinem Beitrag *Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte anstelle von Beziehungen zu sprechen* argumentiert **Michael Winkler** aus einer Position, die sich einem beziehungspädagogisch geformten Blick verweigert. Dabei reklamiert er, dass Beziehungen zwischen Personen zwar wichtig seien, sich aber systematisch weder als Spezifikum von Erziehung begreifen ließen noch ethisch für die Bewertung oder Organisation pädagogischer Handlung taugten. Als Topos der Sozialen Arbeit, wo Beziehungsarbeit als fundamentale Handlungstechnik verstanden werde, kläre der Begriff nichts und helfe praktisch nicht weiter. Beziehung gelte in der Pädagogik dauerhaft als Leitmotiv und sei in jüngster Zeit wieder dominant geworden. Der hohe per se oft unreflektiert als gut gewürdigte Stellenwert von Beziehungen in der Pädagogik, ihre erfolgreiche Ausbreitung etwa in der Sozialen Arbeit sei problematisch, weil mit ihr ein Verschwinden von Pädagogik verbunden sei. Pädagogik mache sachliche wie ethische Einwände geltend und prüfe Konzepte theoretisch und kritisch, weil Erziehung immer reflexiv kontrolliert sein müsse. Pädagogisches Handeln unter dem Leitmotiv der Beziehung entziehe sich demgegenüber solcher pädagogischer Reflexivität. Es könne auf eigene Vorteile gerichtet sein, weswegen es zu entscheiden gelte, ob man mit Menschen eine Beziehung eingehen oder mit ihnen in eine pädagogische Praxis eintrete. Winkler rückt den Begriff der Beziehung in die Nähe emotional-affektiver Aufladung, wie wir sie in familienähnlichen bzw. Liebesbeziehungen kennen mit ihren möglichen positiven wie negativen, oft auch ambivalenten Wirkungen. Die Eigenlogik der Erziehung habe aber nichts mit Beziehung zu tun, Beziehung und Erziehung unterschieden sich kategorial, wobei Erziehung alle Beziehungen aus Winklers Sicht überschreite. Beziehung müsse daher als Objekt der pädagogischen Praxis analysiert werden, nicht als deren Grundlage. Ausgehend von der Beobachtung totaler Orte und der Erkenntnis, wie diese Leben und Entwicklung verhinderten, mithin der Einsicht, dass sich das Soziale stets über Raumordnungen konkretisiere, schlägt Winkler für die Sozialpädagogik stattdessen vor, pädagogisches Handeln als Ortshandeln zu analysieren und zu konzeptualisieren.

Literatur

- Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht (N. T. Lindquist, D. Müller, Übers.). Frankfurt am Main: Stroemfeld.
- Benjamin, J. (2002): Der Schatten des anderen Subjekts. In: Benjamin, J. (Hrsg.): Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Stroemfeld, 103-135.
- Buber, M. (2009). Das dialogische Prinzip (11. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung (R. Ansén, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gabriel, M. (2020): Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten. Universale Werte für das 21. Jahrhundert. Berlin: Ullstein.

- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./ Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 49-98.
- Höffe, O. (2018): Ethik. Eine Einführung (2., durchgesehene). München: C. H. Beck.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2012, 14. Juni): Die verlassene Schule der Demokratie. In: DIE ZEIT 25. Online unter: <https://de.scribd.com/document/135535973/Honneth-2012-Die-Verlassene-Schule-Der-Demokratie>
- Hügli, A. (1999): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jaeggi, R. & Celikates, R. (2017): Sozialphilosophie. Eine Einführung. München: C. H. Beck.
- Kowalski, M. (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29742-8>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013): Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In: Journal of Educational Psychology 105 (3), 805–820. Online unter: <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kwok, A. (2017): Relationships Between Instructional Quality and Classroom Management for Beginning Urban Teachers. In: Educational Researcher 46 (7), 355–365. Online unter: <https://doi.org/10.3102/0013189X17726727>
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012): Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In: Christenson, S. L./Reschly, A. L./Wylie, C. (Eds.): Handbook of research on student engagement. New York: Springer, 365-386. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pieper, A. & Thurnherr, U. (Hrsg.) (1998): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: C. H. Beck.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2010): Anerkennung – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 7-33.
- Zimmer, R. & Morgenstern, M. (2011): 16. Die Grundlagen der Moral. Die Ethik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. In: Zimmer, R./Morgenstern, M. (Hrsg.): Die großen Fragen. Eine Geschichte der philosophischen Probleme im Überblick. Stuttgart: Reclam, 267-284.

Die Frage einer Ethik in pädagogischen Beziehungen, d.h., was als richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, geboten oder zu unterlassen zu bewerten ist, stellt sich zu jeder Zeit immer wieder neu. Das zeigt sich aktuell eindrücklich an den Ambivalenzen der Regulation von Nähe und Distanz sowie des intersubjektiven Anerkennungsgeschehens, die in der Folge der zahlreichen aufgedeckten Fälle gewaltsam aufgezwungener Nähe und anderer Formen von Gewalt in erschreckender Weise sichtbar geworden sind. Die Autor:innen beleuchten Fragen einer Ethik in pädagogischen Beziehungen aus unterschiedlichen Disziplinen und laden zum Nach- und Weiterdenken ein.

Herausgebende

Constanze Berndt, Dr.in, ist Professorin für Soziale Arbeit und Schule an der Evangelischen Hochschule Dresden.
Arbeitsschwerpunkte: Schulsozialarbeit und Global Citizenship Education

Thomas Häcker, Dr., ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock.

Arbeitsschwerpunkte: Reflektierende Professionalisierung, Reform schulischer Leistungsbeurteilung.

Maik Walm, Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung, inklusiver Umgang mit Lernen, Leistung und Diagnostik

978-3-7815-2520-7



9 783781 525207