

Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Lehrstuhl Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Projektseminar „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“
Sommersemester: 2022
Dozent: Pascal Schreier

Ethik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Eine erste Annäherung

0. Vorwort

Zur Einführung

Pädagogisches Handeln ist immer auch von ethischen Fragen geleitet. Fragen nach dem „guten“ oder „schlechten“ Handeln, nach den „guten“ und „schlechten“ Verhaltensweisen und nach angemessenen Sanktionen oder Förderungen begleiten Pädagog*innen alltäglich, ob bewusst oder unbewusst. Im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen werden ethische Fragen und moralische Dilemma besonders relevant, da sie sich – ebenso wie andere Zweige der Sonderpädagogik – mit spezifischer Klientel und (Problem-) Lagen auseinandersetzt.

Nimmt man die Heilpädagogik als eine wertgeleitete Wissenschaft (Haeblerin, 1996), sieht ihre Notwendigkeit der Legitimation aus verschiedenen Standpunkten (Liesen, 2006) oder stellt gar Legitimationsproblematiken fest (Dederich, 2013), kommt die Diskussion schnell auf eine theoretische Ebene, die sich mit Grundsatzfragen und stark ethisch-philosophischen Themen beschäftigt. Nicht ohne Grund findet sich das ethische Können (Häußler, 2009), die Frage der Haltung und Parteinahme (weiß et al., 2013) oder das Bild von Lehrkräften als Anwälte der Schüler*innen (Stein, 2004) immer wieder in Ausführungen zur Lehrkräftesprofessionalität.

In einem Projektseminar des Lehrstuhls Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg haben sich Studierende näher mit dieser Thematik befasst. Ziel war es, ausgewählte ethische Aspekte hinsichtlich deren Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu analysieren. Hierzu werden erst Grundlagen erarbeitet, Fragen abgeleitet und teils beantwortet. Es wurden übersichtliche, prägnant formulierte Artikel erarbeitet, die zum einen das Thema verständlich theoretisch fundieren (Definitionen, Beschreibungen, Inhalte, Abläufe, Zusammenhänge) und zum anderen zeigen, wie dieses Thema für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant wird. Die Artikel können so einerseits für bestimmte ethische Problemfälle und Fragen sensibilisieren und andererseits der eigenen Handlung eine Orientierung geben.

Auf einer Metaebene konnten die Studierenden ihre eigene Reflexionsfähigkeit erweitern und die gewünschte pädagogische Reflexivität internalisieren (Zimmermann, 2019) und „eine Zuwendungshaltung zu kultivieren, die daran interessiert ist, die Praxis auf ihre Verfasstheit hin zu befragen“ (Kunze, 2020).

Im Sommersemester 2022 hat das Projektseminar unter dem Titel „Ethische Aspekte in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Bausteine einer Berufsethik?“ zum ersten Mal stattgefunden. Ein besonderer Fokus wurde in diesem Durchlauf auf Grundlagen des pädagogischen und ethischen Handelns gelegt. Die vorliegende Übersicht kann also als ein erster Aufschlag verstanden werden.

Die Übersicht richtet sich vornehmlich an pädagogisch Tätige in der Praxis sowie Interessierte und ist daher kurz und prägnant gehalten. Am Ende der jeweiligen Darstellungen finden sich teilweise weiterführende Materialien und Literaturhinweise.

Zum Inhalt

Die Darstellung der ethischen Aspekte und Inhalte erfolgt gegliedert in drei Themenbereiche, die sowohl aufeinander aufbauen als auch einzeln gelesen werden können.

Im ersten Themenbereich „Begriffliche Grundlagen und theoretische Bezüge“ beginnen *Anna-Lena Malich* und *Anna Kiesel* mit einer Skizze von *Normalität* und stellen pointiert die Notwendigkeit des Normalitätsbegriffs für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen heraus. Daran schließen sich zwei Ausführungen an, die sich mit dem Komplex der *Menschenrechte* (*Nele Bähr & Jana Hofmann*) sowie der *Menschenwürde* (*Fabiana Page & Stefanie Felber*) beschäftigen. Ersterer legt den Fokus auf die historische Entwicklung und die universelle Gültigkeit von Rechten, zweitere wirft einen umfangreichen Blick auf deren moralische, umfassende Grundlage und betont die Verletzlichkeit von Würde. Den Themenbereich schließen *Sophie Bech*, *Jasmin Rieblinger* und *Luisa Weimert* mit Gedanken zur *Gleichheit*.

Der dritte Themenbereich „Anwendungsfälle“ greift die zuvor erarbeiteten Erkenntnisse auf und wendet diese auf bestimmte Felder an. Der Bereich beginnt mit einer gelungenen Darstellung des *Capability Approach* durch *Jette Eckart*, *Franziska Steigenberger* und *Melissa Ziegler*. Sie zeigen anhand eines Beispiels nachvollziehbar die Anwendung für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen auf. Anschließend setzt sich *Constanze Manthey* mit dem Begriff der (*Bildungs-*) *Gerechtigkeit* auseinander. Mit *Scham* diskutierten *Laura Beifort*, *Annika Bruns* und *Tina Zachmeier* ein aktuelles Problemfeld des (inklusive) Unterrichts, bevor *Lukas Lohmiller* und *Lucas Rautenberg* versuchen die vorherigen Erkenntnisse mit dem Begriff des *Ethos* zu verbinden und in den Diskurs rund um Haltung einzubinden.

Der dritte Themenbereich „Praktischen Anregungen“ beinhaltet zwei Ausführungen zu teils bekannten und sodann erweiterten Methoden und Konzepten. *Henrike Barwassert* und *Sarah Petsch* stellen die Vorzüge des *Philosophierens mit Kindern* dar und *Julian Bedner* und *Darlin Otto* weisen auf Chancen und Grenzen der *Ethik im Klassenrat* hin.

Alle Ausführungen folgen einem ähnlichen Aufbau. Nach einer knappen Einleitung wird der theoretische Hintergrund dargestellt. Hier werden Begriffe eingeführt, relevante (Bezugs-) Theorien erklärt und der jeweilige ethische Aspekt in den Grundzügen skizziert. Anschließend wird dieser in Bezug zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen gesetzt, indem dessen Notwendigkeit oder auch Abgrenzungen dargestellt werden. Diese Verortung mündet in einem Pool an Fragen, die aus Sicht des jeweiligen ethischen Aspekts an die Pädagogik bei Verhaltensstörungen gestellt werden können. Eine Auswahl davon wird sodann exemplarisch beantwortet. Die Ausführungen schließen mit einem Fazit und der Literatur.

Alle Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit; sie spiegeln den Erkenntnisstand zum Juli 2022 wider. Die Themenbereiche wurden ausschließlich aus persönlichem Interesse ausgewählt.

Vielen Dank an die zehn Projektgruppen, die sich auf ein neueres Seminarformat eingelassen und je intensiv mit ihrem Themenbereich auseinandergesetzt haben.

Würzburg, im Dezember 2022

Pascal Schreier

Inhaltsverzeichnis

0. VORWORT	2
THEMENBEREICH I: BEGRIFFLICHE GRUNDLAGEN UND THEORETISCHE BEZÜGE	6
1. NORMALITÄT	6
1.1 EINLEITUNG.....	6
1.2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	7
1.3 VERORTUNG UND RELEVANZ.....	13
1.4 ANWENDUNG.....	17
1.5 FAZIT.....	24
1.6 LITERATUR.....	25
2. MENSCHENRECHTE	27
2.1 EINLEITUNG.....	27
2.2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	28
2.3. VERORTUNG UND RELEVANZ.....	29
2.4 ANWENDUNG.....	32
2.5 FAZIT.....	33
2.6 LITERATUR.....	34
3. MENSCHENWÜRDE	36
3.1 EINLEITUNG.....	36
3.2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	37
3.3 VERORTUNG UND RELEVANZ.....	53
3.4 ANWENDUNG.....	56
3.5 FAZIT.....	61
3.6 LITERATUR.....	62
4. GLEICHHEIT	64
4.1 EINLEITUNG.....	64
4.2. THEORETISCHER HINTERGRUND.....	65
4.3 VERORTUNG UND RELEVANZ: ETHISCHE FRAGENSTELLUNG.....	71
4.4 ANWENDUNG.....	71
4.5 FAZIT: GLEICHE FREIHEIT ERMÖGLICHT VIELFALT DER LEBENSWEISEN.....	75
4.6 LITERATUR.....	77
THEMENBEREICH II: ANWENDUNGSFÄLLE	79
5. CAPABILITY APPROACH	79
5.1. EINLEITUNG.....	79
5.2. THEORETISCHER HINTERGRUND.....	79
5.3 VERORTUNG UND RELEVANZ.....	88
5.4 ANWENDUNG & CHANCEN.....	91
5.5 RESÜMEE.....	93

0. Vorwort

5.6 LITERATUR	94
6. BILDUNGSGERECHTIGKEIT.....	97
6.1 EINLEITUNG.....	97
6.2 THEORETISCHER HINTERGRUND	97
6.3 VERORTUNG UND DEREN RELEVANZ	102
6.4 ANWENDUNGEN	103
6.5 FAZIT	103
6.6 LITERATUR	104
7. SCHAM.....	105
7.1 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	105
7.2 VERORTUNG UND RELEVANZ	108
7.3 ANWENDUNG.....	109
7.5 FAZIT	112
7.6 LITERATUR	112
8. ETHOS/HALTUNG	114
8.1 EINLEITUNG.....	114
8.2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	115
8.3 VERORTUNG UND RELEVANZ	118
8.4 ANWENDUNG.....	119
8.5 FAZIT	121
8.6 LITERATUR	121
<u>THEMENBEREICH III: PRAKTISCHE ANREGUNGEN</u>	<u>123</u>
9. PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN	123
9.1 EINLEITUNG.....	123
9.2 THEORETISCHER HINTERGRUND	124
9.3 VERORTUNG UND RELEVANZ.....	126
9.4 ANWENDUNGEN	128
9.5 FAZIT	133
9.6 LITERATUR	133
10. ETHIK IM KLASSEN RAT	135
10.1 EINLEITUNG.....	135
10.2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	135
10.3 VERORTUNG UND RELEVANZ	139
10.4 ANWENDUNG	143
10.5 SCHLUSS	146
10.6 LITERATUR	147
<u>11. AUTOR*INNEN.....</u>	<u>148</u>

Themenbereich I: Begriffliche Grundlagen und theoretische Bezüge

1. Normalität

1.1 Einleitung

Zigarettenhersteller: "Normal kann jeder"

Automarke: "Not normal"

Buchtitel: "Ich will doch nur normal sein", "mein Kind ist fast ganz normal"

(Vgl. Köbsell, 2016, S. 402)

Normal sein, was bedeutet das überhaupt? Anhand der aufgeführten Werbesprüche und Titeln von Büchern wird schnell deutlich, dass dieser Fakt nicht für alle Menschen von gleicher Bedeutung oder Strebsamkeit ist. Einige verfolgen das "Normalsein", andere wollen sich zutiefst von diesem Normalen, als Durchschnitt empfundenen, abwenden oder sogar dagegen rebellieren. Denn Normalität ist ein kontrovers diskutiertes Konstrukt, von welchem kein Teil der Gesellschaft ausgenommen bleiben kann. Jeden betrifft dieses, ob explizit oder implizit. Konkret ist die Normalität ein statistisches Durchschnittsmaß, gemessen zu einer bestimmten Zeit. Folglich bedeutet dies, dass Normalität als Wert oder Größe über die Zeiten hinweg veränderbar ist.

Doch so einfach verständlich, wie es scheint, ist dieses Konstrukt keinesfalls. Ein Vorherrschen von Normalität innerhalb der Gaußschen Normalverteilungskurve, beinhaltet nämlich immerwährend auch jene Teile, welche außerhalb der Ränder liegen und somit als "abnormal" angesehen werden (Vgl. Müller 2021, S.34).

Diese Tatsache stellt die Brücke zu der Thematik des Behinderungsbegriffes dar. Behinderte Menschen liegen also für die Gesellschaft nicht im "Normbereich" in der alltäglichen Lebensführung und ihrer Person selbst. Diese Einordnung kann somit auch rasch zu Stigmatisierung, Diskriminierung und Ausgrenzung führen. Die genannte Defizitorientierung im Menschenbild, war, vor allem in der Mitte des 20. Jahrhunderts, noch von hoher Präsenz (Vgl. Franz & Beck, 2016). Erst zum Ende des 20. Jahrhunderts kam die Forderung nach Anerkennung von Vielfalt und Differenz als Aspekte von Menschen, welche mitten in Gesellschaften verankert sein sollten, auf (Vgl. Stechow, 2002).

Fortwährend wurde in den gesellschaftlichen Aspekten eine Integration zu einer möglichen erstrebenswerten und besseren Inklusion vorangetrieben, was einige Auswirkungen auf das neuere Zeitgeschehen beinhaltet.

In der Ausführung der Arbeit, soll im Folgenden auf die theoretischen Anteile und Begrifflichkeiten eingegangen werden, um im späteren Verlauf das [Konstrukt der Normalität](#) und des [Normalismus in Hinblick auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen](#) beziehen zu

können. Den aufgekomenen Fragestellungen soll sich angenähert werden und dies soll möglichst aus einer [tugend-](#) oder [sozialethischen](#) Perspektive geschehen.

1.2 Theoretischer Hintergrund

Begrifflichkeiten und Definitionen

Um sich den unterschiedlichen, aber doch verwandten Begrifflichkeiten, **Normalität**, **Normativität** und **Normalismus**, annähern zu können, bedarf es einer Reihe trennscharfer Fakten, welche im weiteren Verlauf dargestellt werden sollen.

Um diese Feinheiten jedoch im Grunde erfassen und verstehen zu können, muss zunächst auf die Wortherkunft der Begrifflichkeiten hingewiesen werden.

Das lateinische Wort „**norma**“ bedeutet im Deutschen in etwa so viel, wie „Winkelmaß, Richtschnur oder **Regel**“ (Köbsell, 2016, S. 402, nach Brockhaus, 2004). Diese Übersetzungen der Begrifflichkeit lassen sich aufgrund dessen sehr gut in der Deutung des heutigen Wortes „Norm“ wiederfinden. Diese diversen Teilbereiche werden abgedeckt, und lassen sich aufgliedern in:

1. **Explizite Normen:** gesetzlich verankerte Regeln, normgerechtes und normabweichendes Verhalten ist gesetzlich festgeschrieben, wird gegebenenfalls durch diese sanktioniert
2. **Soziokulturelle Normen:** gesellschaftsabhängige Normen, in sozialer Gruppe, Ethnie oder Gemeinschaft verankert und ausgelebt, sie können Gruppen erheblich voneinander differenzieren, aufgrund religiöser oder weltanschaulicher Vorstellungen
3. **Statistische Normen:** Das Gesetz der Zahl wird als Überordnung gesehen. Jenes Verhalten gilt beispielsweise als normal, welches zu einem gewissen Zeitpunkt am häufigsten auftritt

(Vgl. Müller, 2021, nach Seitz 1982)

Grundsätzlich gibt es für diese drei Teilbereiche der Normdeutung natürlich Schnittmengen und Korrelationen, da alle genannten Regeln ein gesellschaftliches oder individuelles Sein oder Müssen im Zusammenleben implizieren.

Normativität kann also dahingehend übersetzt werden, dass diese als ein **Konzept** oder eher **Konzeption** angesehen wird, welche auf den zugrunde liegenden Anschauungen und Leitideen sowie geistiger Entwürfe, ausgehend der Deutung des Begriffs Norm, fußt (Vgl. Oxford Languages, 2022a). Sie versteht sich also als abgeleitetes Konzept des Begriffes der Norm. Dieses wird deshalb in vielen Bereichen, beispielsweise der Philosophie, im Rechtswesen und in den Kultur- und Sozialwissenschaften verwendet (Vgl. Köbsell 2016, S. 404). Es gibt zwei große Gruppen von Gedanken, nämlich **deskriptive** und **normative**.

Die Bedeutung der Normen wurde dargelegt, nun soll jedoch auf das Wort „**normal**“ eingegangen werden.

Dieses spielt eine große Rolle in jeder heutigen Gesellschaft und spaltet diese zugleich. Der Begriff wird variabel eingesetzt und wird manchmal als erstrebenswerter und wiederum oftmals als ablehnender Zustand konnotiert (Vgl. Köbsell, 2016, S. 403). Auf der einen Seite steht hierbei die Individualisierung und die Abhebung des Einzelnen von den Mitmenschen,

also die Verfolgung eigener Ziele und Interessen, unbedacht der normativen und gesellschaftlichen Erwartungen. Andererseits jedoch ist das Streben zu einem Normalsein wohl vor allem für die Menschen positiv konnotiert, welche sich durch unverschuldete Merkmale, beispielsweise Körperliche, von der generellen Bevölkerung abheben. Die Kluft zwischen dem individuellen Abheben und dem Dazugehören ist also eine grundsätzlich immerwährende Realität, wenn es um die Frage des „normal-sein-Wollens“ oder „nicht-Wollens“ geht.

Um also den Begriff **Normalität** zu durchdringen, muss wiederum auf das oben genannte eingegangen werden, wobei sich hiermit vor allem mit der dritten aufgeführten Dimension der Normen beschäftigt werden kann. Diese bezieht sich auf die **statistischen Normen** und ist sehr eng geknüpft an die generelle Bedeutung des Wortes Normalität. Normalität wird als statistischer Durchschnitt zu einer bestimmten Zeit ermittelt, ist nicht statisch, sondern deshalb über die Zeit hinweg veränderbar (Vgl. Köbsell, 2016, S. 403).

Grundsätzlich lässt sich dies anhand des Verständnisses beispielsweise in Bezug auf Scheidungen anführen. Vor einigen Jahrzehnten waren sie Einzelfälle und gesellschaftlich meist geächtet, heutzutage sind die Zahlen der Scheidungen enorm hoch geworden und somit der statistische Durchschnitt ebenfalls. Eine Scheidung ist heute, wenn sie auch hoffentlich nicht immer stattfindet, etwas „Normaleres“ geworden, als dies noch im letzten Jahrhundert der Fall war. Menschen hören oft davon, erleben diese im engeren Umfeld oder auch selbst (Vgl. ebd.). In Bezug auf die hohen Zahlen muss man schlichtweg als Bürger damit in Verbindung kommen, das ist es, was Normalität in diesem Sinne ausmacht, das Auseinandersetzen des allgemeinen Bürgers mit gewissen Thematiken, ausgelöst von der statistischen Größe des Faktors.

Doch wenn wir auf der einen Seite wissen, was durch Zahlen und Fakten zu einem bestimmten Zeitpunkt gesellschaftlich als Normalität angesehen wird, dann ist ebenso festzustellen, dass diese auch immer eine Form der Anormalität beinhaltet. **Anormalität** versteht Link als Ränder auf der Gaußschen Normalverteilungskurve (Vgl. Link, 2013, S. 17). Normalität kann also nur dann existieren, wenn gleichzeitig eine Anormalität gewährleistet wird. Durch diese beiden Tatbestände werden die gesellschaftlichen Machtstrukturen abgeleitet und aufgestellt. Sozusagen eine Ordnung, welche Menschen in beispielsweise „**behindert**“ oder „**normal**“ kategorisiert. Interessant wird diese Thematik in Bezug auf die Bedeutung von Normalität und Behinderungen auch darüber hinaus, da Link die These aufstellt, dass eine Inklusion der Betroffenen nur erreichbar wäre, wenn dieses binäre Denken nicht mehr vorhanden wäre (Vgl. Köbsell, 2016, S. 403).

Normalität als statistische Norm kann es laut Link also nur in verdateten Gesellschaften geben. Der Begriff **Normalismus** bezieht sich nach diesem auf den „Gesamtkomplex der in der Konstitution von statistischer Normalität zur Anwendung kommenden Verfahren“ (Köbsell, 2016, S. 403, nach Link, 2004, S. 133).

So könnte man argumentieren, dass aus den verschiedenen Dimensionen der Normen die Normativität als Ganzes, aus einem Teilbereich der Dimensionen die Normalität und aus dieser wiederum der Normalismus hervorgeht und begründet ist.

Theorien des Normalismus

Traditionell gibt es zwei Theorien, die in Bezug zum Normalismus zu nennen sind. Der **Protonormalismus** ist dabei die historisch ältere Theorie, welche lange bis in die Nachkriegszeit vorherrschte. Im Protonormalismus geht man von starren und engen Grenzen aus, wodurch der Bereich der Anormalität außerhalb dieses Limits sehr umfassend ist. Darüber hinaus wird auf diese Begrenzung stark geachtet und Individuen werden durch Externe geleitet. Eine mögliche Konsequenz ist demnach, dass all jenes, was negativ bewertet werden würde, da es außerhalb der anerkannten Normalität ist, diskret bzw. verborgen praktiziert wird. Nach außen könnte dennoch der Schein der anerkannten Normalität gewahrt werden (Vgl. Köbsell, 2016). Demgegenüber steht die Theorie des **flexiblen Normalismus**. Wie beim Protonormalismus geht man von einer Normalität und Anormalität aus, die Grenzen sind hier jedoch weniger rigide. Das bedeutet, dass sich der Bereich der Normalität vergrößern kann, wobei durch diese Entwicklung statt starrer Limits sogenannte "Risikozonen" entstehen. Die Ausweitung kann jedoch nicht unbegrenzt erfolgen. Daraus resultiert zudem, dass der Bereich der Anormalität kleiner, während die Zone der Normalität umfassender ist, was ein weiterer Unterschied zum Protonormalismus darstellt (Vgl. ebd.).

Köbsell (2016) beschreibt weiterhin eine Ambivalenz an der oberen Grenze zur Anormalität. Ausgehend davon führt jede Person intraindividuell eine Art Kampf, bei der eine Seite das Bedürfnis nach Nonkonformität (Denormalisierungslust) hat. Andererseits strebt der Mensch zugleich nach der Normalisierung (Denormalisierungsangst), aus Angst sich zu sehr abzuheben, wodurch gewissermaßen Normalitätsdruck entsteht. Das heißt folglich, dass sich eine Person grundlegend an das Handeln aller anpasst, was hin und wieder in Maßen durchbrochen wird, um das Bedürfnis nach Individualität zu erfüllen. Zusammengefasst ist der flexible Normalismus eine aktuell weit verbreitete Theorie, die bewusst und unbewusst die Auffassung der Menschen von Normalität beeinflusst. Trotz der Flexibilität, ist auch hier wie im Protonormalismus die Trennung zwischen Normalität und Anormalität zentral. Nach Link besteht die Gefahr, dass ein Rückfall in den Protonormalismus herbeigeführt werden könnte, wenn die Ausweitung der Grenzen im flexiblen Normalismus zu sehr ausgereizt wird (Vgl. ebd.). Im modernen Diskurs kam durch die Inklusionspädagogik ein erweitertes Begriffsverständnis hervor, was sich in der Theorie des **Transnormalismus** widerspiegelt. Anders als die beiden vorherigen Theorien baut sich diese nicht auf statistischen Durchschnittswerten auf, sondern jede Person hat ihre eigene Normalität, die mit der anderer Menschen nicht verglichen wird. Dieses Verständnis wird allerdings kritisch beurteilt, da Kategorien beispielsweise in der Medizin benötigt werden, um den weiblichen und männlichen Patienten adäquat helfen zu können. Weitaus problematischer ist, dass eine Gesellschaft ohne Kategorien nicht existieren kann, wodurch neben der Diversity im Sinne des Transnormalismus weiterhin Normalitätskonzepte, die durch Grenzen gekennzeichnet sind, bestehen würden (Vgl. ebd.).

Ethische Perspektiven

Es besteht eine Reihe an diversen ethischen Perspektiven. Die **Deskriptive Ethik** beschäftigt sich mit vorliegenden ethischen Vorstellungen, erforscht und beschreibt diese, ohne selbst

Stellung oder eine Wertung vorzunehmen. Sie fragt: „Wie sind ethische Konzepte z.B. in verschiedenen Gesellschaften, Gruppen, Wissenschaften, Berufen und so weiter beschaffen?“ (Prenzel, 2020, S. 28f.).

Darüber hinaus konstruiert die **Normative Ethik** Ansätze des ethischen Handelns. Sie fragt also konkret: Was sollen wir tun? Schlägt den Menschen einer Gesellschaft also begründete Handlungsanweisungen vor, nach diesen man sein Tun und Handeln ausrichten sollte, um ein Teil der Gemeinschaft werden zu können (Vgl. Prenzel, 2020, S. 29).

Die **Metaethik** hingegen gründet auf dem Aspekt, wie der Mensch über Ethik nachdenken kann. Sie möchte neue Einsichten und Erkenntnisse über Ethik durch verschiedene einsetzbare Mittel generieren. Die Metaethik stellt zusammen vor allem mit der normativen Ethik einen wichtigen Aspekt in dem Diskurs rund um gelingendes **pädagogisches Handeln** dar. Dieses muss sinnvoll begründet und mit Argumenten gestützt werden (Vgl. ebd., S. 29). Alle der drei aufgeführten Ethiken sind also unverzichtbar, wenn es das Erkunden, Reflektieren und Neu-ordnen der Ethiken und des pädagogisch sinnvollen Handelns im Fokus steht.

Begründungsweisen normativer Ethik

Tugendethik

“Im Gegensatz zu den sprachphilosophischen und logischen Erörterungen der Metaethik will die normative Ethik einen Standard bereitstellen, der es uns erlaubt, Handlungen (oder Charakterzüge) moralisch zu bewerten und die moralisch gebotene Handlung in einer konkreten Situation zu bestimmen“ (Gräfrath, 1991, S. 45). Die normative Ethik, welche nach Maßstäben für das allgemeine Handeln fragt, spaltet sich in ihrer Gestalt in diverse Begründungsweisen auf. Eine dieser Arten stellt die deontologische Ethik, geprägt nach Immanuel Kant und seinen Überlegungen zum kategorischen Imperativ, dar (Vgl. Prenzel, 2020, S. 29). Weiterhin anzuführen ist ebenfalls die Folgenethik, welche sich, wie der Name gleichermaßen vermuten lässt, daraus ableitet, dass eine Handlung dann gut ist, wenn sie gute Folgen mit sich bringt.

Die **Tugendethik** wiederum begründet sich daraus, dass eine Handlung gut sei, wenn sie aus einer tugendhaften Haltung des Menschen entspringt. Oftmals wird sie mit der Gesinnungsethik verbunden, diese besagt, dass das individuelle Handeln vor allem aus rationalen Aspekten, Pflichten und der Motivation des Einzelnen hervorgeht, er also seiner Gesinnung nach gemäß handelt (Vgl. ebd.), da man sich nach diesen Vorstellungen möglichst ein gutes Leben zu realisieren versucht.

Auch das eigene irdische Selbstbild spielt hierfür eine Rolle, es besagt nämlich, dass der Mensch so handelt, dass er sich sprichwörtlich „noch im Spiegel betrachten kann“. Tugendhafte Elemente können also durchaus individuell unterschiedlich ausfallen, eine Reihe dieser Elemente könnten beispielsweise das Handeln ausrichten, indem man auf Aspekte wie Fairness, Gerechtigkeit, Teilhabe am sozialen Leben, Bildung, Bereitschaft zur Bildsamkeit, Toleranz, Respekt, Offenheit, Hilfsbereitschaft, Kompromissbereitschaft, persönliche Entwicklung, Reflexionsfähigkeit, besser gesagt auf die eigene Lernbereitschaft generell, achtet und nach diesen Maximen tugendhaft handelt (Vgl. eigene Überlegungen).

Individuethik und Sozialethik

Es sind eine Reihe an verschiedenen Akteuren und Adressaten der sozialen Welt festzumachen. Der Einzelne strebt meist nach Glück und einem Ideal der Freiheit, was als **individualistisch** angesehen werden kann. Doch auch die **Sozialethik**, die sich selbst als "Lehre von den sittlichen Pflichten des Menschen gegenüber der Gesellschaft, gegenüber dem Gemeinschaftsleben" (Oxford Languages, 2022b) versteht kann sich unter anderem auf das Tun und die Vorstellungen des Einzelnen beziehen (Vgl. Prengel, 2020, S.31). Beispielsweise im Themenfeld des Selbst eines Menschen. Dieses besteht immer aus einer intrapersonellen (persönlichen) und interpersonellen (zwischenmenschlichen) Komponente, da es sich durch zwischenmenschliche Prozesse gewissermaßen zusammensetzt und es durch diese geformt wird. Die Beziehung zu sich und zu anderen beeinflussen sich stets im Wechselspiel zueinander (Vgl. ebd.).

Normalismus und Behinderung

In Bezug auf die Theorien des Normalismus wird deutlich, dass es sowohl im [Protonormalismus](#) als auch im [flexiblen Normalismus](#) immer Personengruppen und Individuen geben wird, die von Menschen als außerhalb der Grenzen, d.h. in der Zone der Anormalität, eingestuft werden (Vgl. Köbsell, 2016).

Resultierend aus diesem komplexen, wechselseitigen Zusammenhang sind Professionen wie die Heil- und Sonderpädagogik entstanden, die sich mit den Menschen außerhalb der Grenzen beschäftigen. Bezogen auf den Schulkontext bedeutet dies, dass Regelschulen für Personen innerhalb der Begrenzung, besondere Schulen für die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Limits benötigen. Jene Schulen dienen zur Selektion der "anormalen" Schülerschaft, wodurch zwischen den Regel- und den besonderen Schulen klare Abstufungen hinsichtlich der Kompetenzen bestehen. Das Verständnis von Normalität spiegelt sich jedoch auch in den Professionen der Heil- und Sonderpädagogik selbst durch Definitionen und Begrifflichkeiten wider. Fokussiert man sich auf den Fachbereich Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Teil der Sonderpädagogik, wird deutlich, dass sich Myschkers Definition (Vgl. Myschker, 2009, S.49), die heute weit verbreitet ist, an einem flexibel-normalistischen Verständnis orientiert. Da Verhalten ein sehr komplexes Phänomen ist, was nicht gänzlich erfasst werden kann, sind die Grenzen in dieser eher vage formuliert (Vgl. Stechow, 2002).

Um die Benachteiligung, die aus dem binären Denken resultieren könnte, zu reduzieren, gibt es das **Normalisierungsprinzip**, welches als sehr einflussreiches, umfassendes und weltweites Konzept die Hilfen für Menschen mit Behinderungen reformieren soll (Vgl. Franz & Beck, 2016). Ziel ist es, benachteiligten Personen und Minderheiten ein normales Leben zu ermöglichen, wobei das Konzept nicht an den Menschen mit Beeinträchtigungen ansetzt, sondern an den Umständen, die es zu modifizieren gilt. Zu den Umständen zählen objektive Lebensbedingungen wie die Bereiche Wohnen, Arbeiten und Freizeit sowie subjektive Bedürfnisse.

Ursprünglich stammt das Normalisierungsprinzip aus Dänemark, wo es Ende der 1950er Jahre von Bank-Mikkelsen entworfen wurde. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts verbreitete es sich allmählich in Europa und englischsprachigen Ländern (Vgl. ebd.). Nirje konzeptualisierte den Entwurf Bank-Mikkelsens erstmals fachlich, wodurch die acht Elemente der Normalisierung

entstanden. Diese beinhalten grundlegend einen Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus, der von Arbeit, Freizeit und sozialen Kontakten geprägt wird. Zusätzlich sollte der Lebenszyklus altersangemessen sein und den biografisch relevanten Entwicklungsmustern entsprechen, die individuellen Bedürfnisse respektiert werden, aber auch das Recht auf Sexualität und die Rezeption von Geschlechterrollen sollen berücksichtigt werden. Schließlich gehören der wirtschaftliche Stand sowie anerkannte Standards von Einrichtungen hinsichtlich Lage, Größe und Qualifikation der Mitarbeiter*innen zu den Elementen der Normalisierung (Vgl. ebd., S. 103f.). Gesellschaftliche Dimensionen werden in dieser Konzeptualisierung hingegen nicht beschrieben, welche Wolfensberger in seiner Ergänzung des Normalisierungsprinzips fokussierte. Er geht von einem Mechanismus aus, in dem die soziale Rolle von Menschen mit Behinderung durch normative Erwartungen abgewertet wird, wodurch die Individualität in den Hintergrund gerät. Demnach ist es das Ziel, die soziale Position in der Gesellschaft durch die Förderung von Kompetenzen und Lebensbedingungen zu verbessern. Das begründet Wolfensberger mit dem kausalen Zusammenhang, dass durch höhere Kompetenzen mehr Ansehen erzielt wird, was wiederum Barrieren minimiert und den Erwerb von noch mehr Kompetenzen ermöglicht (Vgl. Franz & Beck, 2016). Eine letzte Weiterentwicklung erfolgte durch Thimm, die sich an der ursprünglichen Normalisierungsidee orientierte und nicht an Wolfensberger.

Ausgangslage sind die drei Ebenen: Lebenswelt- und Alltagsorientierung, Gemeinwesenorientierung sowie Selbst- und Mitbestimmung. Ersteres meint Dienste und Institutionen sowie Hilfen und Förderung des Soziallebens, während sich die Gemeinwesenorientierung auf die Sozialpolitik, kommunale und regionale Planung bezieht. Es geht also um eine Dezentralisierung und Regionalisierung der Hilfen für Menschen mit Behinderung. Schließlich ist die Selbst- und Mitbestimmungsebene die Handlungsebene, bei der unter anderem Partizipation, Rechte und Würde zentral sind. Die Folge bei der Umsetzung der Ebenen sind internationale und nationale Reformen, die sich beispielsweise in Enthospitalisierungen, offenen Hilfen, Erwachsenenbildung oder in familienentlastenden Diensten widerspiegeln. Auch Thimm verfolgt den Ansatz, dass sich die lokalen Angebote an die Menschen adaptieren müssen und nicht die Menschen an die verfügbaren Angebote (Vgl. ebd.).

Allgemein ordnet keiner der Vertreter das Normalisierungsprinzip mit dessen Erweiterungen explizit in eine der Normalismustheorien ein, wobei von einer Zuordnung zum

Lebenswelt-,
Alltagsorientierung

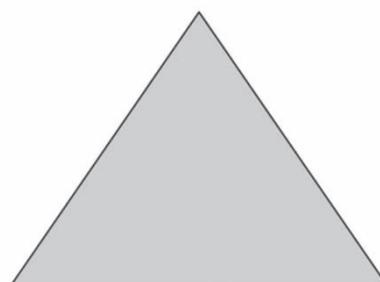


Abbildung 1 Franz & Beck, 2016, nach Thimm
1994, 2002

[Protonormalismus](#) und [flexible Normalismus](#) auszugehen ist (Vgl. ebd.). Schließlich entwickelte sich mit dem Prinzip an sich auch das Verständnis der dahinterstehenden Vertreter weiter. Bank-Mikkelsen reflektierte das Verständnis der statistischen Normalität nicht, während Wolfensberger mit der Weiterentwicklung in seinem Denken schon weiter fortgeschritten ist, wobei er dennoch normatives Denken aufweist. Erst Thimm reflektiert das Verständnis der gesellschaftlichen Normalität kritisch und denkt damit über die Normen und nicht in ihnen (Vgl. ebd.).

1.3 Verortung und Relevanz

Welch hohe Bedeutung die Thematik des Normalismus, der Normativität und Normalität in den Grundzügen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen spielt, soll im Folgenden dargelegt werden.

“Verhaltensstörung” als Begriff verweist in seinem Bestand schon darauf, dass diese “Störung” ein abweichendes, maladaptives Verhalten als das des normal angesehenen ausdrückt (Vgl. Myschker, 2009, S. 49). Dieses weicht “von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen ab” (ebd.), beinhaltet eine Mehrdimensionalität und wird im Interaktionsgeschehen des Individuums und der Umwelt weiter fortgebildet. Es lässt sich unschwer erkennen, dass die Gesellschaft, ihre Einstellungen, Normen und Werte zu einem gewissen Zeitpunkt eben unbewusst und bewusst über die vorherrschende Normalität bestimmen, sodass es zeitgleich und beständig ebenfalls Abweichungen von dieser Vorstellung im Verhalten der Menschen gibt.

Da dieses abweichende Verhalten jedoch von einem Großteil der Bevölkerung nicht ausgelebt wird, treten Problemstellungen und Hürden auf, welche die Arbeit und Pädagogik bei Verhaltensstörungen betreffen. Beispielsweise sind Lehrkräfte und Erzieher meist anders aufgewachsen und sozialisiert worden, als ihr Schülerklientel, was das Verständnis auf beiden Seiten füreinander oftmals erschweren kann. Ebenfalls bedingen diese milieureaktiven Unterschiede die Zusammenarbeit mit der Elternschaft und eine gelingende Kooperation mit weiteren Professionellen.

In weiterer Sicht fließen ebenfalls Fragen des flexiblen Normalismus und des Transnormalismus mit in die Bedeutung und Verortung des Bezuges ein, denn Studien schätzen die Prävalenz einer Verhaltensstörung auf 12-20%. Es werden im Vergleich dazu jedoch nur 0,24% der Schülerschaft an E-Schulen beschult, was theoretisch sogar auf eine flexibel-normalistische Auffassung des Begriffes in neuerer Zeit hinweisen könnte (Vgl. Stechow, 2002). Ebenso weitere Aspekte wie beispielsweise die neue Klassifizierung der WHO und ständige Weiterentwicklung sowie Verschiebung von Grenzen lässt eine flexibel-normalistische Bewegung intendieren. Doch kann dies immer weiter geschehen? Können Grenzen in der Hinsicht so weit verschoben oder überwunden werden, dass es jegliche Formen von Störungen oder Behinderungen nicht mehr geben wird, da eine Anormalität ausgeschlossen wird? Diesen und weiteren Aspekten soll nun auf den Grund gegangen werden.

Diagnostizieren vs. Transnormalismus ohne Grenzen

Wie bereits aufgeführt baut die Idee des [Transnormalismus](#) nicht auf statistische Durchschnittswerte auf, sondern darauf, dass jedes Individuum eine eigene Normalität besitzt und diese ausleben kann. Menschen werden also in ihrem Tun und Handeln nicht miteinander verglichen.

Darüber hinaus würden keine allgemein verbindlichen Gesetze oder Regelungen, beziehungsweise Sanktionen für die Gesellschaft bestehen. Ein gemeinsames, friedvolles Zusammenleben ist ohne jegliche Ordnung jedoch nur schwer vorstellbar.

Eine gesamte Gesellschaft ohne jegliche Grenzen und Einteilungen könnte nicht fortbestehen, was diese Diskussion um einen Transnormalismus verschärft.

Diese Art der Normalität birgt zudem ebenfalls weitere gewisse Risiken, denn oftmals bedarf es einer Einteilung in Kategorien, um Menschen adäquater helfen zu können, beispielsweise in der medizinischen Versorgung oder im schulischen und außerschulischen Bereich im Kontext adäquater Hilfen und Förderungsmöglichkeiten Betroffener. Das Dilemma des Diagnostizierens, also Etikettierens beschreibt sich demnach darin, dass diese Einteilung der Menschen in starre Untergruppen und Bezeichnungen, dem Einzelnen niemals gerecht werden kann oder diesen in dessen Individualität erfasst, jedoch unabdingbar ist, denn diese Einteilung ist nötig, um dem Menschen adäquate Mittel und Wege an die Seite zu geben, um diesen fördern oder helfen zu können.

Als Mittel, welches nicht unbedingt den Zustand eines Transnormalismus, sondern einer Normalität auch für Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten anstrebt, kann die Diagnostik gesehen werden. Das diagnostische Arbeiten kann und sollte in der Zuordnung eines Schülers oder einer Schülerin zu geeigneten Maßnahmen oder individuell passenden Förderbestreben führen (Vgl. Stein, 2017, S. 99). **Die Frage ist jedoch, ob durch die Diagnostik überhaupt eine Normalität für die Betroffenen, über die Zeit hinweg, erlangt werden kann?**

Die zweite Frage, welche an dem Vorherigen anknüpft, ist jene, **ob Diagnostik überhaupt in einem Transnormalismus stattfinden könnte?**

Begrifflichkeiten und Normalismus

Sprache vollzieht sich im ständigen Wandel. Die Gesellschaft passt bewusst und unbewusst ihre Sprache an allgemeine Normen, Werte und Verständnisse des Zusammenlebens an. Umgekehrt ist Sprache wiederum ein Mittel, was in Wechselwirkung mit unserem Tun und Handeln, mit unserem Verständnis von Normalität korreliert. Sprache ist deshalb ein mächtiges Mittel, dessen Einfluss man nicht unterschätzen sollte. Sprache, allgemeine Bezeichnungen und Begrifflichkeiten für etwas, stehen also in einer Art reziproken System zueinander und beeinflussen uns alle.

Da Sprache also kein starres, sondern ein dynamisches Konstrukt ist, verändern sich die Begrifflichkeiten für bestimmte Gruppen und Zuschreibungen, wie etwa solche in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fortwährend. Meistens möchte man die Begriffe vereinfachen, positiver konnotieren und dem Zeitgeist anpassen. Auch durch diese weniger stigmatisieren oder etikettieren. Doch dies ist oftmals leichter gedacht als umgesetzt, was man ebenso in der Diskussion um die verschiedenen Begrifflichkeiten, welche eine

“Verhaltensstörung” darstellen sollen, erkennen kann. Welche Begriffe letztendlich also verwendet werden sollen, lässt sich nur im Diskurs betrachten.

Die Begriffe “**Störung**” und “**Verhaltensstörung**” werden immer wieder in Augenschein genommen und meist kritisiert. Diese würden eine Art “Machtposition” auf Seiten der Erziehenden widerspiegeln (Vgl. Müller, 2021, S. 42), indem man einer Person, in diesem Fall einem Kind oder Jugendlichen, eine Störung auferlegt, sodass man diesen zugleich stigmatisiert und einen klaren Personenbezug darstellt. Auf dynamische, interaktionistische Bedingungen würde nur wenig Wert gelegt werden (Vgl. ebd.). In neuerer Zeit wurden immer wieder mögliche “Verbesserungsvorschläge” entgegengebracht, doch diese hielten sich meist nicht, weshalb man nach wie vor von einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen spricht.

So stellt sich in dieser Arbeit die Frage, **ob es überhaupt einen Begriff geben kann, der zugleich auf abweichendes Verhalten hinweist, ohne dabei die “übertretene” Grenze des Normalen zu verfestigen?**

Im Wechselspiel ebenso, **wie eine Klassifizierung “Verhaltensstörung” die bereits herrschende Normalität reproduziert und ob dieser Begriff womöglich eine Weiterentwicklung seiner selbst ausschließen könnte?**

Unterschiedliche Milieus: Lehrkraft und Familie der Schülerschaft

Im Laufe der biografischen Entwicklung eines Individuums spielen zunächst dessen Familie und weitere Bekannte als Sozialisationspartner vorrangig eine einschlägige Rolle. Durch verschiedene Formen des Modelllernens, der gesprochenen Sprache, der Interaktion zwischen den Erwachsenen und des Kindes oder der Kinder untereinander, wird ein Mensch hauptsächlich geprägt und sozialisiert. Ebenso dessen Werte und Normen, werden nach Kohlbergs Verständnis des moralischen Handelns, in erster Linie zunächst durch die Erziehungspersonen und deren Bezug zu diesen, beeinflusst. Ebenso Sanktionen und Konsequenzen auf als “abweichend” angesehene Verhaltensweisen werden erlernt und fest im Individuum verinnerlicht. Dies kann so weit führen, dass ein Individuum in den ersten Lebensjahren ganz eigene Vorstellungen und Einstellungen über und zur Welt erfährt und ausbildet. Diese sind oftmals sehr implizit verankert und nur schwer veränderbar. Das bisherige Wissen über das Leben wurde durch diese aufgebaut.

Nun werden in bestimmten Subgruppen oder auch nur Milieus in einem Land, den Heranwachsenden oftmals andere Problemstellungen, Lösungen dieser, Werte und Normen, sowie ein Weltverständnis vermittelt, welches variieren kann. “Der Begriff “**soziale Milieus**” beschreibt gesellschaftliche Gruppen mit ähnlichen Werthaltungen, Mentalitäten und Prinzipien der Lebensführung” (Bundeszentrale für politische Bildung, 2006).

1. Normalität

Können also unterschiedliche soziale Milieus von Lehrkräften und Schüler*innen sowie deren Eltern eine unterschiedliche Auffassung von Normalität bedingen?

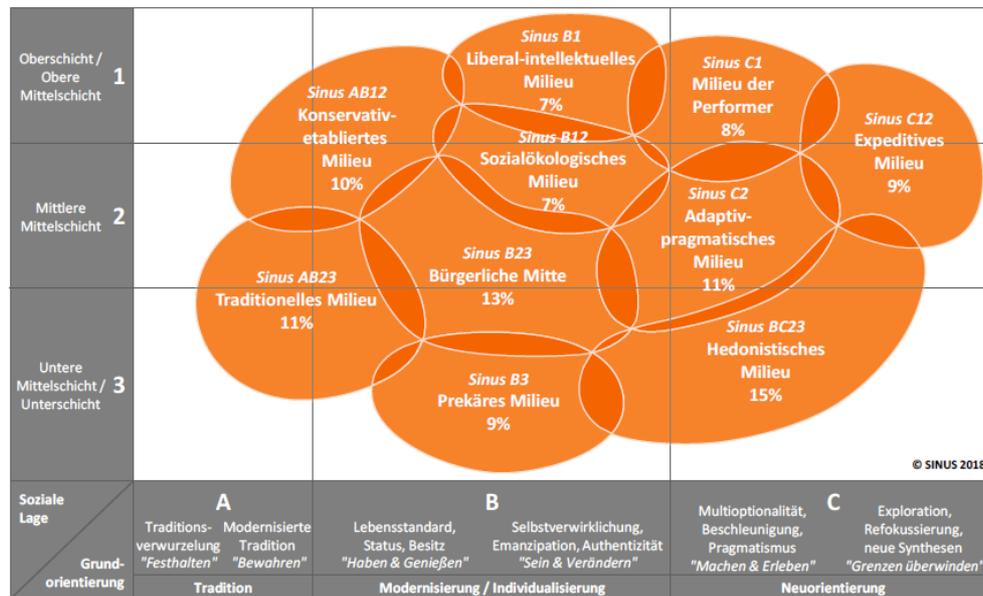


Abbildung 2 Fleig, J., 2019, nach: SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, 2018

Erziehung und Normalismus

“**Erziehung**, faßt (sic!) im allgemeinen Verständnis alle Vorgänge zusammen, durch die der nachfolgenden Generation die Wertvorstellungen und Verhaltensnormen einer Gesellschaft vermittelt werden” (Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH, 2000). Sie erfolgt in aushandelnden Prozessen zwischen Generationen und ist zentral für das soziale Leben. Allgemein wird die Erziehung unter anderem durch normative Leitbilder beeinflusst. Zusätzlich wird je nach Forscher in verschiedene **Erziehungsstile** unterschieden, welche innerhalb der Familien relativ stabil bleiben, auch wenn situative bzw. dem Alter angepasste Adaptionen erfolgen können (Vgl. Ecarius, 2022). Nach Maccoby & Martin (1983) ist Erziehung in vier Stile zu differenzieren: **autoritativ, autoritär, permissiv und uninvolviert** (Vgl. ebd.; Vgl. Ziehm, Trommsdorff & Albert, 2021). Im autoritativen Erziehungsstil haben die Erziehungsberechtigten hohe Anforderungen bzw. Kontrolle und gleichzeitig auch eine hohe Akzeptanz bzw. Responsivität (Vgl. Ziehm, Trommsdorff & Albert, 2021), sodass die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden und Kompetenzen sowie Autonomie gefördert werden (Vgl. Ecarius, 2022). Bei einer autoritären Erziehung hingegen werden die Kinder sehr stark kontrolliert, was mit hohen Anforderungen einhergeht, und zugleich zeigen die Erziehungsberechtigten wenig Akzeptanz bzw. Responsivität gegenüber ihren Kindern (Vgl. Ziehm, Trommsdorff & Albert, 2021). Man könnte hier von “Grenzen ohne Freiheit” (Ecarius, 2022, S. 139) sprechen. Wenn zwar Akzeptanz und Responsivität vorherrscht, aber keine Kontrolle, ist die Art der Erziehung dem permissiven Erziehungsstil zuzuordnen. Zuletzt sind beide Dimensionen, Akzeptanz bzw. Responsivität sowie Kontrolle bzw. Anforderungen, beim uninvolvierten Stil gering ausgeprägt (Vgl. Ziehm, Trommsdorff & Albert, 2021). Aufgrund der Tatsache, dass Erziehung im Förderschwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen ein

zentrales Moment darstellt, ist die Frage zu stellen, **ob sich die verschiedenen Auffassungen von Normalismus bzw. Normalität im Erziehungsstil widerspiegeln?**

Normalität ein Streben nach Individualität und "Normalsein" zugleich

Nach Köbsell (2016) wurde bereits dargelegt, dass das menschliche Leben von dem Streben nach den beiden Polen, Individualität und Anpassung, d.h. "Normalsein", geprägt ist. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten werden von einem Großteil der Gesellschaft in vielzähligen Situationen als "nicht-normal" beurteilt. Ein Beispiel aus dem Schulkontext wäre, dass das Aufstehen von Julian (9 Jahre) während des Unterrichts von der Lehrkraft und den Mitschülern als Unterrichtsstörung empfunden wird. Sie empfinden dieses Verhalten als nicht-normal. Steht Julian im Unterricht auf, weil er individuell sein möchte und sich von der Gruppe abheben möchte, weil alle anderen sitzen und dem Unterrichtsgeschehen folgen? Auf die Allgemeinheit übertragen ist demnach folgende Frage aufgekommen: **Wenn Normalität ein Streben nach Individualität und "Normalsein" zugleich ist, fehlt Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten dann jenes Streben nach dem "Normalsein"?**

Weitere Fragen und Problemfelder

- Wird einfach mehr Zeit benötigt, bis die Grenzen im flexiblen Normalismus so weit erweitert sind, dass sich Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten durch die Beurteilung der Gesellschaft innerhalb der Begrenzung befinden?
- Wenn Inklusion nur ohne binäres Denken erfolgen kann, können Kinder mit Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung jemals vollständig inkludiert werden?
- Inwieweit wird Normalität durch die Menschenrechte bestimmt?
- Sind „Verhaltensgestörte“ eigentlich normal und die anderen Menschen anormal?
- Gleichheit und Normalismus
 - GG, Art. 3 (3): „Niemand darf wegen seines Geschlechts, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Bundesministerium der Justiz, o. J.)
 - Ist die Normalität von Behinderungen die Voraussetzung für Gleichheit oder ist Gleichheit die Voraussetzung für die Normalität von Behinderungen?
 - Führt das Normalisierungsprinzip nicht nur zu Normalität von Behinderungen, sondern auch zu Gleichheit?
- Was können Erzieher und Lehrkräfte tun, um ein flexibles Normalitätsverständnis zu fördern?

1.4 Anwendung

Den aufgetretenen Fragestellungen im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Bezug auf den Normalismus bzw. der Normalität, soll sich im Folgenden näher angenommen werden. Diese Annäherung wird meist versucht, aus einer tugend- oder sozialetischen Sichtweise heraus zu erlangen.

Dilemma Diagnostik vs. [Transnormalismus](#) ohne Grenzen

Kann man durch die Diagnostik Normalität erlangen?

Ja, man kann in gewisser Weise durch die Diagnostik Normalität erlangen, denn diese bestrebt sozusagen das Normalisieren der Schülerschaft. Diagnostisches Arbeiten möchte in der Sonderpädagogik also dazu führen, den Schüler*innen eine bestmögliche Förderung zukommen zu lassen. Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch oftmals, die entsprechenden Kinder und Jugendlichen in Kategorien einzuteilen und beispielsweise einen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu attestieren, um "Defizite" adäquat ausgleichen zu können. So ist eine der Aufgaben der Diagnostik eben, die Förderung im besten Falle so weit voranzutreiben, dass man die Betroffenen bestmöglich auf das spätere Leben und die Gesellschaft vorbereitet, was definitiv aus der sozialetischen Perspektive heraus begründet werden kann. Diese Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ist durch Bildung und Förderung möglich, letztere eben erst durch die Diagnostik an sich.

Des Weiteren sieht es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als ihre Pflicht an, das Durchgangsschulprinzip zu betonen. Dieses beinhaltet die Prämisse, dass die Schüler, welche auf den entsprechenden Förderschulen unterrichtet werden, auf die Regelschule zurück überführt werden sollen, wenn die Förderung erfolgreich abgelaufen ist und sich die Betroffenen wieder im Regelschulsystem einfinden könnten. Diagnostik möchte also zurück zur Normalität verhelfen.

Die Sonderpädagogik sowie die Pädagogik bei Verhaltensstörungen vertritt durch die Diagnostik natürlich ebenfalls diese sozialetische Perspektive, trotzdem legitimiert sie sich in der Sicht auf das einzelne Individuum, was der Individualethik am nächsten kommt. Erst einmal wird das subjektive Erleben und Verhalten in den Blick genommen und versucht den subjektiven Sinn jedes gezeigten Verhalten so gut wie möglich generieren zu können. Erst dann folgt die individuell abgestimmte Förderung zum Wohle des einzelnen Schülers.

Im Umkehrschluss lässt sich also die Wichtigkeit und Dringlichkeit dieser Zuordnungen aufzeigen, denn nur durch die vorherige Einteilung kann es geschehen, dass Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten adäquate Förderung erhalten, um sich selbst, nach einer gewissen Zeit der Ausführung dieser, wieder in die Gesellschaft und Gemeinschaft einfügen zu können. Dies stellt für sie selbst wohl den größten Mehrwert dar.

Kann Diagnostik in einem Transnormalismus stattfinden?

Auf diese Frage gibt es eine eindeutige Antwort, denn wenn aus sozialetischer Sicht keine gemeinschaftlichen Tugenden mehr existieren würden, dann hätte auch die Sozialetik selbst keine Daseinsberechtigung mehr. Nur aus einer reinen individualistischen Perspektive kann es also keine Verhaltensbeobachtungen, normierte Tests oder Fragenkataloge mehr geben, zumindest keine, die in irgendeiner Form abweichendes Verhalten messen oder belegen würden, denn es würde de facto eben dieses abweichende Verhalten nicht mehr geben, nämlich keine soziale Bezugsnorm. Diagnostik würde schlichtweg überflüssig werden. Abweichendes Verhalten würde nicht mehr existieren.

Beispielsweise könnte in einem vorherrschenden Transnormalismus eine Person A die Tugend haben, nicht auf die Straße zu spucken, Person B macht das jedoch häufig und sieht das eigene Verhalten als normal an. In der Situation des Transnormalismus dürfte aber die Person A keine

Kritik an Person B verüben, denn jeder würde nach seinen eigenen Tugenden handeln und dürfte das ohne jegliche Einschränkung. Vorstellungen darüber münden gedanklich im Chaos des Landes oder in einem Zustand der Vogelfreiheit für jeden.

Begrifflichkeiten und Normalismus

Kann es einen Begriff geben, der zugleich auf abweichendes Verhalten hinweist, ohne dabei die "übertretene" Grenze des Normalen zu verfestigen?

Eine eindeutige Antwort auf diese komplexe Frage, begründet aus einer oder mehreren ethischen Perspektiven heraus, ist nicht einfach zu generieren. Je nach Begriff und der Bezeichnung des abweichenden Verhaltens, lassen sich dazu verschiedene Meinungen anführen.

In früheren Tagen wurde abweichendes Verhalten nicht selten als gestört, auffällig, problematisch, unerziehbar, neurotisch, psychopathisch, behindert, originell oder überraschend bezeichnet. Diese Fülle an Adjektiven und deren zugehörige Begrifflichkeiten zeigen deutlich auf, dass man an den Begrifflichkeiten, welche abweichendes Verhalten in der Gesellschaft beschreiben möchten, riesige Spannweiten und Varietäten unschwer erkennen kann.

Beispielsweise der Begriff **Verhaltensoriginalität** stellt das abweichende Verhalten dar und grenzt dieses gleichzeitig nicht ein oder konnotiert es als negativ. Dieser Begriff ist aus einer konstruktivistischen Sicht entstanden, welche sehr individualethisch geprägt ist. Die Verhaltensweisen des Einzelnen werden also erst einmal akzeptiert und nicht direkt als abweichend oder falsch konnotiert.

Aus Sicht der Tugendethik jedoch lässt sich anführen, dass der Begriff eventuell eben auch nicht mit dem gezeigten Verhalten zusammenpasst, sodass dieser die Verhaltensweisen nicht adäquat abbilden kann. Ein Verhalten, welches als originell beschrieben wird verharmlost lebensgeschichtliche Erfahrungen der Schülerschaft, welche oftmals durch beispielsweise häusliche Gewalt oder Missbrauch eine Verhaltensstörung ausgebildet haben (Vgl. Müller, 2021, S. 31). Ebenfalls sind Verhaltensweisen zudem nicht immer überraschend, kreativ oder originell, sondern vorhersehbar und stereotyp (Vgl. ebd.).

Andere Begriffe wiederum signalisieren deutlich, dass das Verhalten der Betroffenen nicht zu den gesellschaftlich anerkannten Tugenden passt, beispielsweise eben auch der noch vorherrschende Begriff der **Verhaltensstörung** allgemein. Denn die Schwierigkeit in den Begrifflichkeiten ist diese, dass sie ein dahinterstehendes Denken und Verstehen implizieren, sowie einen erheblichen Einfluss wechselseitig auf die eigene Wahrnehmung und Handeln nehmen (Vgl. Stein, 2011, S. 9). Da der Begriff der "Störung" im Ausdruck "Verhaltensstörung" implizit eine negative Abweichung von normalem Verhalten ausdrückt, wird dieser oftmals kritisiert, denn kein Mensch verhält sich in allen Situationen des Lebens auffällig oder gestört und sollte deshalb auch nicht als auffällige oder gestörte Person beschrieben werden (Vgl. ebd.).

Da an der vorherrschenden Bezeichnung der "Pädagogik bei Verhaltensstörungen" immerwährend ebenfalls Kritik geäußert wird, soll sich jener des "Förderbedarfs in der emotionalen und sozialen Entwicklung" künftig etablieren.

Doch es bleibt bei allen Möglichkeiten die Frage, ob ein Begriff zunächst einmal immer eine offene Rolle einnimmt und nur die Gesellschaft diesen mit Vorbehalten begegnet und über die Zeit hinweg dadurch negativ konnotieren lässt oder ob bestimmte, auch "neue" Begriffe, schon eine negative Konnotation in sich tragen können? Beides wäre möglich und beide Ansichten stellen die Komplexität, Sensibilität und Schwierigkeit der adäquaten Begrifflichkeiten sehr gut dar.

Wie reproduziert eine Klassifizierung "Verhaltensstörung" die bereits herrschende Normalität und schließt dieser Begriff eine Weiterentwicklung aus?

Eine Weiterentwicklung in der Klassifizierung wird aus tugendethischer Sicht nicht ausgeschlossen, denn die gesellschaftlichen Tugenden entwickeln sich weiter und die Definitionen sind wohl zurecht im Wandel. Auch der neu eingeführte Begriff "Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung" klassifiziert und konnotiert jedoch positiver. Übertretene Grenzen lassen sich nicht in dem Ausmaß wie bei Begriffen wie "verhaltensgestört" oder "unerziehbar" ausmachen, trotzdem impliziert alleine der Begriff Förderbereich schon eine Abweichung von als normal angesehenem Verhalten. Es können also im besten Falle Begriffe optimiert werden, aber wertfrei können Begriffe an sich nicht sein und vor allem die Konnotation durch die Gesellschaft kann sich nicht auflösen. Trotzdem könnte sich diese neue Begrifflichkeit im Vergleich zu älteren eventuell positiver auf das Selbstkonzept der Schülerschaft im Förderbereich auswirken und die Stigmatisierung bestenfalls etwas vermindern.

Bedingen verschiedene Milieus von Lehrkräften und der Familie der Schülerschaft eine unterschiedliche Auffassung von Normalität?

In Bezug auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird oben Genanntes einen sehr starken Einfluss haben, denn genau diese verschiedenen beschriebenen sozialen Milieus verankern sich in der Zusammenarbeit aller Instanzen im Kontext Schule. Die genannten Einstellungen und Werte können als Tugenden der Menschen angesehen werden. Man handelt also aus seinem tugendhaften Verständnis heraus und bildet somit einen individuellen Normalitätsbegriff aus.

Das eigene Normalitätsverständnis und das der Gesellschaft können also in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen. Natürlich herrschen für alle Gesellschaftsmitglieder statistische Normen und deshalb auch eine Form der geteilten Normalität vor, doch verschiedene sozio-kulturelle Normen können so variabel sein, dass an einem eigenen Normalitätsverständnis, welches sich als Lebensprinzip dann aus Einstellungen und Werten zusammensetzen kann, durchaus große Unterschiede zu erkennen sein können.

In dem Bereich Schule könnten beispielsweise die Eltern in einen Konflikt mit der Lehrkraft kommen, wenn erstere die Bildung ihres Kindes nicht so sehr tugendhaft oder als wesentlich und wichtig ansehen, wie es den Werten und Einstellungen bzw. Ansichten der Lehrkraft entspricht. Des Weiteren könnten auch auf Seiten der Lehrerschaft Vorbehalte bestehen, wenn ein Teil der Schülerschaft für ein religiöses Fest einen Tag schulfrei bekommt, wobei die betroffene Religion nicht die der Lehrpersonen ist.

Schlussendlich wäre das bestmögliche Beispiel dieser Inkongruenzen im Fach Pädagogik bei Verhaltensstörung, die Thematik Verhaltensstörung selbst. Es könnte durchaus sein, dass in einem bestimmten sozialen Milieu die Verhaltensweisen eines Kindes akzeptiert werden und eben nicht als abweichend angesehen werden, wohingegen die Gesellschaft aus sozialetischer Begründungsperspektive eben diese als auffällig ansieht, etikettiert und durch Förderung zu verändern versucht.

Lehrkräfte wurden meist in andere soziale Milieus hinein geboren und damit anders sozialisiert als deren Schüler. Dies gilt es in jedem Fall zu bedenken. Ebenfalls die Zusammenarbeit der Lehrerschaft mit den Eltern der Kinder und Jugendlichen kann in diesem Kontext herausfordernd sein, da eben diese verschiedenen Prinzipien der Lebensführung miteinander in Austausch treten müssen. Darüber hinaus kann dieser Aspekt auch auf außerschulische Instanzen und Kooperationspartner ausgeweitet werden, welche ebenfalls anders sozialisiert sein könnten als die Schüler- oder Lehrerschaft.

Eine offene Haltung gegenüber anderen Lebensweisen und Lebenswirklichkeiten sowie eigene Reflexionsfähigkeit des Denkens und Handelns stellen nicht nur aus diesem Grund also eine wesentliche Grundlage pädagogischer Professionalität dar.

Spiegeln sich verschiedene Auffassungen von Normalismus bzw. Normalität im Erziehungsstil wieder?

Wie bereits erwähnt, steht Erziehung unter dem Einfluss normativer Leitbilder, den die Erzieher*innen auf die Zu-Erziehenden haben. In Bezug auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird dieser Zusammenhang bereits an Begrifflichkeiten wie "Erziehungsschwierigkeiten" deutlich. Des Weiteren versteht Kobi Erziehung unter anderem als Haltung, die weitergegeben wird (Vgl. Stein, 2017). Die Haltung der Menschen wird wiederum von normativen Leitbildern geprägt, die vom individuellen Normalitätsverständnis abhängig sind, was bereits durch das Adjektiv "normativ" angedeutet wird. Zudem besteht die Haltung eines Menschen aus sämtlichen Tugenden wie Disziplin oder Höflichkeit, die von den Erziehern als sittlich erachtet werden und deshalb an die Zu-Erziehenden weitergegeben werden. Angenommen Lukas (9 Jahre) kommt eines Tages von der Schule nach Hause und erzählt seinen Erziehungsberechtigten lebhaft von seinem Schultag. Dabei verwendet er das erste Mal das neumodische Wort "krass".

Hätten seine Erziehungsberechtigten einen **autoritären** Erziehungsstil würden sie eher Tugenden wie Disziplin, Ordnung und eine angemessene Sprache als sittlich erachten, welche sie mittels hoher Kontrolle und wenig Akzeptanz bzw. Kompromissbereitschaft durchsetzen würden. Da Lukas Eltern dieses Wort aus ihrer Perspektive nicht als tugendhaft beurteilen würden, würden sie sofort unterbinden, dass er solche schlechten Ausdrücke verwendet, denn so etwas würde man ihrer Meinung als Gymnasiast nicht sagen. Lukas hätte in dieser Diskussion kein Mitspracherecht. Seine Meinung würde nicht akzeptiert und gestattet werden. Dieses starre Denken, was sehr auf die Einhaltung der Grenzen bedacht ist, verweist auf ein **protonormalistisches Normalitätsverständnis**. Der Protonormalismus zeichnet sich ebenso wie der autoritäre Erziehungsstil durch seine strikten Grenzen und ein "Schwarz-Weiß-Denken" aus.

Würde Lukas von seinen Erziehungsberechtigten jedoch **autoritativ** erzogen werden, dürfte der Junge partizipieren, seine Eltern würden ihn ernst nehmen und ihm mit Respekt bzw. Achtung begegnen. Sie würden Tugenden wie Autonomie, Offenheit oder Ordnung vertreten. Genauso wie autoritäre Erziehungsberechtigte hätten sie zwar hohe Anforderungen an Lukas, allerdings würden sie anders als bei einer autoritären Erziehung mehr auf ihn eingehen. In Bezug auf das Wort "krass" würden sie es also nicht unmittelbar als unsittlich bewerten, sondern würden zunächst offen reagieren, indem sie beispielsweise nach der Bedeutung fragen würden oder gar nicht explizit darauf reagieren würden. Dieses Verhalten der Erziehungsberechtigten würde auf ein [flexibles Normalitätsverständnis](#) hindeuten, bei dem Grenzen bestehen, wobei diese veränderbar und reversibel sind.

Es sollte demnach deutlich geworden sein, dass sich das Normalitätsverständnis der Erzieher aus Sicht der Tugendethik im Erziehungsstil zeigt.

Wenn Normalität ein Streben nach Individualität und "Normalsein" zugleich ist, fehlt Kindern mit Verhaltensstörungen dann jenes Streben nach dem "Normalsein"?

Generell differieren Ausprägungen und Definitionen der Tugenden, die Menschen vertreten und als sittlich erachten. So können Person A und B zwar beide die Tugend "Disziplin" als wichtig beurteilen, wobei die konkrete Definition und Umsetzung der Tugend bei Person A anders als bei Person B sein kann. Dadurch entstehen unter anderem interfamiliäre Unterschiede, wobei die Tugenden innerfamiliär durch Erziehung relativ stabil bestehen (Vgl. Ecarius, 2022). Lukas schreit in der Schule immer, wenn ihm etwas nicht passt, weil das in seiner Familie zum Alltag dazu gehört. Lukas hat sich dem Verhalten und der Haltung seiner Familie angepasst, weil er dazugehören möchte und normal sein möchte. Lukas' Klasse findet dieses Verhalten jedoch inakzeptabel und meidet ihn aus Angst angeschrien zu werden. Aus Sicht der Gemeinschaft ist Lukas mit diesem Verhalten nicht normal, da sie andere Tugenden wie Kompromissbereitschaft vertritt. Trotzdem hat Lukas ein Streben nach "Normalsein", da er sein Verhalten an das der Familie adaptiert hat. Das heißt, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten aus Sicht der Tugend- und Individualethik dieses Streben besitzen, auch wenn die Ausprägung der Tugenden nicht mit dem Leitbild der Gesellschaft übereinstimmt. Menschen können demnach innerhalb eines bestimmten Subsystems als normal gelten, während sie aus Sicht anderer Subsysteme bzw. Gruppen oder aus Perspektive der Kultur, in die jenes Subsystem eingebettet ist, als anormal beurteilt werden (Vgl. Stein, 2017).

Darüber hinaus kann aus sozialetischer Sicht zur Beantwortung der Frage die individualpsychologische Perspektive von Adler herangezogen werden. Mit seinem Konzept versucht er die Entstehung von Verhaltensstörungen und -auffälligkeiten zu erklären. Zusammengefasst geht Adler davon aus, dass jede Person einen unverwechselbaren Lebensplan hat, der durch den Lebensstil, welcher von der Auffassung der eigenen und anderen Personen, der Umwelt sowie des Lebens geprägt wird. Angetrieben wird dieser Prozess von Beginn an von dem sogenannten Minderwertigkeitserleben. Wird dieses Erleben durch das Gemeinschaftsgefühl mehrfach nicht überwunden, kann es zu einem

Minderwertigkeitskomplex kommen. Dieser kann gemeinschaftsschädigendes Verhalten hervorrufen, obwohl dieses zur Minimierung des Komplexes beitragen würde. Verhaltensauffälligkeiten sind folglich das Resultat eines andauernden Minderwertigkeitskomplexes, was sich in Form von stark ausgeprägtem Machtstreben zeigen kann (Vgl. Stein, 2017). Aus dieser Perspektive ist die Frage also ebenso zu verneinen, da Adler ebenso von einem Streben zur Zugehörigkeit in der Gemeinschaft (= Streben nach "Normalsein") spricht. Erst wenn dieses nicht erfüllt wird, kommt es zu Verhaltensauffälligkeiten (= Streben nach Individualität), die von der Gemeinschaft wiederum als anormal bewertet werden. Dabei wäre es besser die unerfüllten Bedürfnisse hinter den Verhaltensauffälligkeiten zu erkennen und den Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ein Gefühl von Zugehörigkeit zu vermitteln, um das gemeinschaftsschädigende Verhalten, was sowohl ausagierende Verhaltenstendenzen als auch Formen des Rückzugs meint, zu reduzieren (Vgl. ebd.). So könnte ein unerfülltes Bedürfnis Aufmerksamkeit sein. Weil alle vorherigen Mittel gescheitert sind, versucht es das Bedürfnis diesmal mit aggressiven Verhalten zu erreichen und schmeißt seinen Stuhl durch das Klassenzimmer. Die Lehrkraft und Mitschüler bewerten das Verhalten zwar negativ, indem alle gucken und die Lehrperson das Kind schimpft, aber sie reagieren, wodurch das Ziel – Aufmerksamkeit – des Kindes erreicht wurde.

Stichpunkte zu ein paar der weiteren Fragen

Wird einfach mehr Zeit benötigt, bis Grenzen erweitert sind, da Normalität im flexiblen Normalismus dynamisch ist?

- Aus sozial- und tugendethischer Sicht ja, weil die Chance im flexiblen Normalismus grundsätzlich besteht, dass sich Tugenden, ihre Definitionen und ihr Ausleben verändern können.
 - **aber** wie es sich entwickelt, ist die entscheidende Frage
 - Beispiel: In Krisenzeiten nähert man sich eher dem Protonormalismus und Grenzen zur Orientierung bzw. Halt, was starre, nicht veränderbare Grenzen zur Folge hätte.
- Aus Sicht des Normalitätsverständnis ohne ethischen Bezug eher nein. Es wird immer Anormalität und Normalität im Sinne des binären Denkens geben.
 - **aber** trotzdem könnten sich die Grenzen des Normalitätsverständnisses verschieben
 - Beispiel: Manche Behinderungen würden als „normal“ gelten – z.B. Angststörungen könnten akzeptiert werden, Störung des Sozialverhaltens eher weniger, weil das ausagierende Verhalten die Umwelt und Unversehrtheit der Menschen behindert
 - Da Grenzen nicht unendlich ausweitbar sind (Vgl. Köbsell, 2016), wäre es vermutlich nicht so, dass alle Arten von Beeinträchtigungen und Behinderungen normal werden. Denkbar wäre, dass einzelne Formen als normal bewertet werden wie das Beispiel exemplarisch darstellt.

Wenn Inklusion nur ohne binäres Denken erfolgen kann, können Kinder mit Förderbedarf emotional-sozialer Entwicklung jemals vollständig inkludiert werden?

- Aus sozial- und tugendethischer Sicht nein, da Gesellschaft nur mit binärem Denken funktioniert (Vgl. Köbsell, 2016).
 - Merkmale einer Gesellschaft = gemeinsame Normen und Werte → wäre ohne binäres Denken nicht möglich
 - Beispiel: Kind mit ADHS steht in Grundschulklasse immer auf → nach binärem Denken entspricht dies nicht der Tugend der Klasse → demnach wäre das Kind mit ADHS nicht inkludiert
 - **aber** dasselbe Kind erfüllt vielleicht andere Tugenden der Klasse wie das morgendliche Begrüßen beim Ankommen in Klasse
 - Also was meint vollständige Inklusion? Müssen alle Tugenden erfüllt sein?
- Aus individualethischer Sicht ja, da das Kind sein eigenes Verhalten als passend sieht.

1.5 Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wurden verschiedene Fragen und Problemfelder in Bezug auf Normalismus und Pädagogik bei Verhaltensstörungen diskutiert. Einige Aspekte wie bezüglich Erziehung und Normalismus waren eindeutiger zu beantworten als andere, was zuletzt nicht nur an der Komplexität von Verhalten selbst und damit auch Verhaltensauffälligkeiten liegt (Vgl. Stein, 2017).

Es sollte deutlich geworden sein, dass eine Gesellschaft nur mit binärem Denken als Gemeinschaft funktionieren kann (Vgl. Köbsell, 2016). Zudem beinhaltet das binäre Denken unweigerlich einen engen Zusammenhang zwischen „Normalität“ und „Anormalität“. Normalität gibt es nur, wenn Personengruppen bzw. Eigenschaften als anormal beurteilt werden und umgekehrt. Daher kann Diagnostik als Chance gesehen werden, um auf die individuellen Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen einzugehen und Angebotsmöglichkeiten zur Adaption der Umstände im Sinne des Normalisierungsprinzips zu schaffen (Vgl. Franz & Beck, 2016). Des Weiteren ist positiv hervorzuheben, dass im Fachbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen immer wieder über korrekte und sinnvolle Begrifflichkeiten debattiert wird. Vorschläge wie emotional-soziale Entwicklung haben Potenzial sich weiterhin zu etablieren, wobei es letztlich immer darauf ankommt, was die Menschen der Bevölkerung daraus machen. Je nach Erfahrungen und Normalitätsverständnis der Bürgerinnen und Bürger wird der Begriff positiv oder negativ konnotiert. Es kommt folglich auf jede einzelne Person an, der Welt mit Tugenden wie Offenheit, Respekt und Neugier zu begegnen. Weitergedacht trifft das auch allgemein zu. Personengruppen in normal und anormal einzuteilen kann, je nach Perspektive der Argumentation, als notwendig (z.B. aus Sicht der traditionellen Normalismustheorien) oder benachteiligend (z.B. aus Sicht der Inklusionspädagogik) eingestuft werden. Doch genauso wichtig wie bei den Begrifflichkeiten ist auch hier, wie man mit dieser Situation umgeht und wie man den Menschen, egal, ob als normal oder anormal bewertet, begegnet.

Schließlich legitimiert sich die Sonderpädagogik durch den komplexen Zusammenhang von Normalität und Anormalität. Würde Transnormalismus umsetzbar sein, gäbe es wie erläutert keine sozialen Vergleiche mehr, wodurch die Anwendung von Diagnostik und ihren Methoden hinfällig werden würde. Eine logische Konsequenz wäre dann, dass für die Sonder- und Heilpädagogik keine Daseinsberechtigung mehr bestehen würde, da es keine anormalen Kinder und Jugendlichen, d.h. Kinder mit diversen Förderbedarfen, gäbe. Sonderpädagogik existiert letztlich nur, wenn auch das binäre Denken existiert, welches zur Einteilung von normalen und anormalen Personen führt. Doch das ist nicht grundlegend verwerflich, weswegen hier erneut auf die Chancen der Diagnostik, welche ebenso in der Sonderpädagogik für adäquate Fördermaßnahmen getätigt wird, verwiesen wird. Als Rückschlüsse für die Schule ist folglich mit auf den Weg zu geben, dass man sich als Lehrkraft im gesamten und in der Rolle als Erziehender bewusst ist, dass unterschiedliche (familiäre) Sozialisationsbedingungen zu unterschiedlichen Normalitätsverständnissen hinsichtlich Erziehungsstil und Milieus führen kann und dass man selbst als erziehende Person Einfluss auf die Schülerschaft hat. Das bedeutet demnach, dass das Verhalten der Schülerschaft nicht nur aus dem eigenen, individuellen Blickwinkel betrachtet werden sollte, sondern Lehrkräfte ebenso versuchen sollten, sich in die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen einzufühlen, um ihr Handeln und Denken zu reflektieren und zu beeinflussen.

1.6 Literatur

- Bundesministerium für Justiz. (o. J.). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Art 3. Berlin: Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html (Letzter Zugriff: 26.07.22).
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2006). Aus Politik und Zeitgeschichte. Soziale Milieus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29425/soziale-milieus/> (Letzter Zugriff: 26.07.22).
- Ecarius, J. (2022). Familienerziehung. In: Schierbaum, A. & Ecarius, J. (Hrsg.), Handbuch Familie, Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder (2. überarb. & aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-19843-5> (Letzter Zugriff: 14.07.22).
- Fleig, J. (2019). Werte und Lebenswelten als Merkmale der Kundensegmentierung im Sinus-Modell. In: b-wise GmbH, business-wissen.de. Karlsruhe: b-wise GmbH. Online verfügbar: <https://www.business-wissen.de/hb/zielgruppen-nach-den-sinus-milieus-von-sinus-markt-und-sozialforschung/> (Letzter Zugriff: 26.07.22).
- Franz, D. & Beck, I. (2016). Normalisierung. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (S. 102-107).
- Gräfrath, B. (1991). "Moral Sense" und praktische Vernunft. David Humes Ethik und Rechtsphilosophie. Berlin: Springer-Verlag.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius-Klinkhardt-Verlag.

1. Normalität

- Köbsell, S. (2016). Normalität. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (S. 402-407).
- Link, J. (2013). Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.
- Müller, T. (2021). Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Reinhardt-Verlag.
- Myschker, N. (2009). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen-Ursachen-Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Oxford Languages. (2022a). Normativität. Oxford: Oxford University Press. Online verfügbar: <https://languages.oup.com/google-dictionary-de/> (Letzter Zugriff: 23.06.2022).
- Oxford Languages. (2022b). Sozialethik. Oxford: Oxford University Press. Online verfügbar: <https://languages.oup.com/google-dictionary-de/> (Letzter Zugriff: 24.06.2022).
- Prengel, A. (2020). Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen (1. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz-Verlag.
- Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH. (Hrsg.). (2000). Lexikon der Psychologie. Erziehung. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH. Online verfügbar: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/erziehung/4415> (Letzter Zugriff: 14.07.22).
- Stechow, E. v. (2002). Normalitätskonstruktionen und Verhaltensstörungen. In: Bundschuh, K. (Hrsg.), Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft, Krise oder Chance?. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (S. 457-466).
- Stein, R. (2017). Grundwissen Verhaltensstörungen (5. neu überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziehm, J., Trommsdorff, G. & Albert, I. (2021). Erziehungsstile. In: Wirtz, M. A. (Hrsg.), Dorsch, Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe AG. Online verfügbar: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erziehungsstile> (Letzter Zugriff: 14.07.22)

2. Menschenrechte

2.1 Einleitung

Menschenrechte sind grundlegende Rechte, die jedem Menschen im vollen Umfang zugesprochen werden (Bielefeldt, 1998, p.465). Aufgrund seines *Menschseins* stehen dem Menschen, unabhängig von seiner individuellen Leistung, persönlichen Verdienst oder gesellschaftlicher Stellung, die Menschenrechte zu (ebd.). Sie sind demnach *universell*, da sie für alle Menschen gelten. Ebenso betreffen sie jeden Menschen in gleicher Weise und können keinem Menschen verwehrt bleiben (*egalitär* und *kategorisch*) (Lohmann, 1998, p.63 f.). Als Synonym für Menschenrechte, hat sich in Deutschland der Begriff „Grundrechte“ eingebürgert (Lohmann, 1998, p.65). Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen besteht aus 30 Artikeln, die Global in allen Regionen der Welt von Bedeutung sind. Die Originalfassung wurde in verschiedenen Sprachen übersetzt.

Menschenrechte basieren auf der inhärenten Würde des Menschen. Deshalb gilt die Menschenwürde „[a]ls Wurzel und Bezugspunkt der Menschenrechte [...]“ (Wohlgensinger, p.17). Die Verbundenheit zeigt sich mit den Worten „[...] die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet [...]“ im ersten Absatz der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948). Die Würde selbst ist der Grund der Menschenrechte, denn durch sie ist der Mensch ein Subjekt. Ein Subjekt ist nicht fremdbestimmt, sondern selbstbestimmt. Selbstbestimmung als Kern der Menschenwürde impliziert, dass die Menschenrechte die Selbstbestimmtheit von jedem Menschen in allen Lebenswelten sichern sollen. Deshalb sind die Menschenrechte wiederum Ausdruck der uneingeschränkten Achtung vor der Menschenwürde (Rudolf, p.14).

Jedes Menschenrecht ist gleichzeitig ein Freiheits- und Gleichheitsrecht, indem es den Menschen vor Unfreiheit in allen Lebensbereichen schützt. Die Menschenrechte geben einen rechtlichen Rahmen für die Garantie der Selbstbestimmung und freien Mitbestimmung (Teilhabe) vor, um der Würde des Menschen gerecht zu werden (Bielefeldt, p. 465).

Bei den Menschenrechten handelt es sich nicht um Wünsche oder Anforderungen, sondern um Rechte, die jeder Mensch einklagen kann (Rudolf, p.16 f.). Ein Recht zeichnet sich durch seinen Einforderungscharakter aus, dieser durch eine höhere Machtinstanz (z.B. Staat) gestützt und im äußersten Fall mit Hilfe von Strafmaßnahmen durchgesetzt werden kann (Lohmann, 1998, p.66).

Die Inhalte der international festgelegten Menschenrechtsverträge sind durch die Ratifikation in Deutschland rechtsverbindlich. Alle staatlichen Organe sind an das Gesetz gebunden und sind verpflichtet die Menschenrechte in ihrem Handeln umzusetzen, als auch die Einhaltung der Grundrechte zu schützen, zu achten und sicherzustellen (Lohmann, 1998, p.65).

Die oberste Kontrollinstanz ist der Staat, zu dessen Aufgaben die Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflicht zählen. Ihm ist es untersagt die Ausübung der Menschenrechte eigens zu behindern. Auch steht er in der Pflicht einen angemessenen Rahmen zur Umsetzung der Grundrechte zu schaffen und eine mögliche Beeinträchtigung durch Einzelpersonen zu verhindern (Rudolf, p. 37 f.).

2.2 Theoretischer Hintergrund

Geschichte und Entwicklung der Menschenrechte:

Die Ideen und Grundprinzipien der Menschenrechte entwickelten sich stetig und fortwährend im Laufe der Menschheitsgeschichte und wurden oft im Rahmen von Revolutionen erkämpft (Wohlgensinger, 2014, p. 19).

Erste Kodifizierungen der Menschenrechte wurden erst recht spät im Zuge der Herausbildung der Moderne seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert formuliert, allen voran in der „Virginia Bill of Rights“ von 1776, der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776 sowie in der französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 (Wohlgensinger, 2014, p. 20 ff.).

Als universell anerkannter Katalog der Menschenrechte gilt heute die sogenannte „Internationale Menschenrechtscharta“ der Vereinten Nationen, welche aus drei Dokumenten besteht:

1. „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ von 1948
2. „Internationaler Zivilpakt über bürgerliche und politische Rechte“ (Zivilpakt) von 1966
3. „Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ (Sozialpakt) von 1966

Daneben existieren zahlreiche andere Menschenrechtsdokumente auf internationaler und regionaler Ebene.

Die Säulen der Menschenrechte („Liberté, égalité, fraternité“):

Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit: Mit diesen Ideen der Französischen Revolution begann in Europa eine neue politische Zeitrechnung, die bis heute den Grundstein unserer Demokratie prägt (Hilt, 2021). Die Grundsätze Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit („Liberté, égalité, fraternité“) sind für uns in Deutschland heute eine Selbstverständlichkeit und sind als Leitgedanken der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ zu betrachten.

Grundsätze der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“:

Menschenrechte sind angeboren und unveräußerlich:

Dies bedeutet, dass Menschenrechte dem Menschen aufgrund seines Menschseins von Geburt an automatisch zustehen (Wohlgensinger, 2014, p. 17). Menschenrechte können folglich auch niemandem entzogen oder in irgendeiner Form abgetreten werden (ebd.).

Menschenrechte sind egalitär:

Menschenrechte sind egalitär, stehen also jedem Menschen unabhängig von „Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (AEMR, Art.2) gleichermaßen vor dem Gesetz zu.

Menschenrechte sind universell:

Dies bedeutet, dass Menschenrechte überall und für alle Menschen weltweit die gleiche Gültigkeit besitzen. Sie werden als sogenanntes „Naturrecht“ bezeichnet und sind damit unabhängig von Kultur und Weltanschauung (Wohlgensinger, 2014, p. 17).

Menschenrechte sind unteilbar:

Menschenrechte sind unteilbar, bedingen einander und sind miteinander verknüpft (Wohlgensinger, 2014, p. 17). Menschenrechte müssen demnach stets in ihrer Gesamtheit verwirklicht werden.

2.3. Verortung und Relevanz

Die „UN- Behindertenrechtskonvention“ und deren menschenrechtlicher Hintergrund:

Die „UN- Behindertenrechtskonvention“ (UN- BRK) ist ein internationales menschenrechtliches Übereinkommen der Vereinten Nationen (Degener, 2006, p. 104).

Sie wurde 2006 von der UN angenommen und trat 2008 international in Kraft. Seitdem haben sich über die Hälfte der Staaten dem Vertragswerk unterworfen (Aichele, 2016, p. 456). Die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-BRK am 24. Februar 2009 ratifiziert. Diese ist seitdem geltendes Recht in Deutschland, welches von allen staatlichen Stellen umgesetzt werden muss.

Die UN-BRK ist keine Spezialkonvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, sondern sie konkretisiert die bereits anerkannten allgemeinen Menschenrechte aus anderen Menschenrechtsübereinkommen auf die Situation von Menschen mit Behinderungen.

Die „UN- Kinderrechtskonvention“ und deren menschenrechtlicher Hintergrund

Die Menschenrechte, die von den Vereinten Nationen in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 sowie vom Europarat in der „Europäischen Menschenrechtskonvention“ (UN-KRK) von 1950 formuliert wurden, gelten für Kinder und Jugendliche gleichermaßen, wie für alle anderen Menschen. Ziel bei der Formulierung der „UN- Kinderrechtskonvention“ war es, Kinder und Jugendliche in den Fokus des internationalen Rechtsschutzes zu rücken und als Menschen mit eigenen Rechten

anzuerkennen. Dabei definiert diese als „Kind“ grundsätzlich alle Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

Die „UN- Kinderrechtskonvention“ (UN- KRK) von 1989 ist eine kinderspezifische Weiterentwicklung der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ und ebenso wie die BRK keine Spezialkonvention. Die UN- KRK wurde von Deutschland 1990 als einer der ersten Staaten unterzeichnet.

Die Relevanz der „UN- Behindertenrechtskonvention“ und „UN- Kinderrechtskonvention“ für die Sonderpädagogik

Die UN- Behindertenrechtskonvention und ihre Relevanz für die Sonderpädagogik

Mit der Konkretisierung der allgemeinen Menschenrechte auf Menschen mit Behinderung, schaffte die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) eine Art Weisung über den gesellschaftlich angemessenen Umgang mit der Thematik Behinderung (Bielefeldt,2012, p.159).

Zudem prägt das Verständnis von Behinderung, auf dem die BRK basiert, die Sonderpädagogik. Das sonderpädagogische Handeln wird durch das Grundverständnis, dass Behinderung als Bestandteil der Normalität des Lebens und der Gesellschaft angesehen wird, maßgeblich beeinflusst. Die Konvention kreierte das „[...] *Leitbild einer Menschenwelt, in der behinderte Menschen selbstverständlich leben und sich zugehörig fühlen können.*“ (Bielefeldt, 2012, p.160).

Die Grundsätze [Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit](#) in der Menschenrechtstheorie werden mit dem Leitbegriff „Inklusion“ in der BRK aufgegriffen. Besonders die Brüderlichkeit, für die ersatzweise „Partizipation“ und „Solidarität“ steht, findet im Prinzip der Inklusion eine bindende Verortung (Dederich, 2013, p.240).

Das Recht auf inklusive, qualitativ hochwertige Bildung ist für die Sonderpädagogik ein besonders wichtiger und stark diskutierter Paragraph im Artikel 24 der BRK (Dederich, 2013, p. 241). Noch heute werden grundlegende Fragen im Blick auf die Sonderpädagogik unter ethischer und menschenrechtlicher Perspektive diskutiert, die für angehende Sonderpädagogin*innen Konsequenzen haben werden. Beispielsweise: Wie ist die integrative oder separierende Beschulung unter gerechtigkeitsethischer Perspektive zu rechtfertigen? (Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit).

Die UN- Kinderrechtskonvention und ihre Relevanz für die Sonderpädagogin

Im Hinblick auf die Arbeit eines*r Sonderpädagogen*in im schulischen Kontext nehmen die Rechte, die in der UN-Kinderrechtskonvention niedergeschrieben sind, an Relevanz zu. In Orientierungsplänen und Curricula sind Aussagen zu finden, die die innere Zusammengehörigkeit von Schule und Menschenrechte verdeutlichen, wie z.B.: Jedes Kind hat Recht auf Bestätigung, Lob und Anerkennung. Jedes Kind hat Recht auf die Wahrnehmung seiner Bedürfnisse, Wünsche und Grenzen. Jedes Kind hat Recht sich zurückzuziehen, Ruhe zu finden und seine*n Spielart, - partner eigenständig zu wählen.

Die Kinderrechte sind an Regelschulen und Förderschulen fest in den Schulleitsätzen verankert. Die Leitlinien gelten für Lehrkräfte, Sonderpädagogen*innen,

Heilpädagogen*innen und Schüler*innen, um die Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zu achten und zu schützen.

Für Sonderpädagogen*innen sind die [UN- Behindertenrechtskonvention](#) und [UN- Kinderrechtskonvention](#) in einem weiteren Punkt von eminenter Bedeutung. Allgemein bekannt ist, dass Gesetze oder Leitlinien nur wirksam sein können, wenn sie den betreffenden Personen bekannt sind. Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung zählt heute zu den spezifischen sowie allgemeinen Aufgaben von Unterricht und Schule. Das beschloss die KMK im März 2006 (Krappmann, 2007, p.2). Aufgabe einer Lehrkraft ist es neben der eigenen menschenrechtlichen Handlungsorientierung auch das Aufklären über die Grundrechte und das Erfahren lassen der Selbstbestimmung, auf dem die Menschenrechte aufgebaut sind. Besonders Kinder mit emotional- sozialem Förderschwerpunkt haben selten Selbstbestimmung und Teilhabe in ihrer Familie erlebt. Auch besitzen sie häufig lückenhaftes Wissen über ihre eigenen Rechte, weshalb sie gar nicht die Möglichkeit haben für diese Eintreten zu können.

Die Grundsätze [der Menschenrechte](#) in Bezug zum Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“

Im ersten Artikel der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ heißt es: *„Alle Menschen sind frei an Würde und Rechten und gleich geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“*

(AERM, Art.1)

Freiheit in Bezug auf den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“:

Was die freiheitliche Grundorientierung der UN- BRK im Kontext der Menschenrechte angeht, postuliert diese die *„Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen sowie seiner Selbstbestimmung“* (UN- BRK, Art. 3a). Im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wäre mit diesem Postulat die Notwendigkeit verbunden, die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag weiter voranzutreiben und gesellschaftliche Unterstützungsleistungen und Förderungen wechselseitig in den Blick zu nehmen. So müssten beispielsweise Fragen der Schulentcheidung oder die Verwendung von Time- Out Konzepten im Sinne des Freiheitssatzes bedacht und gegebenenfalls überarbeitet werden.

Gleichheit in Bezug auf den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“:

Hintergrund für das Entstehen der UN- BRK war die weltweite Erfahrung, dass Menschen mit Behinderungen nicht ausreichend vor Diskriminierung und Ausgrenzung geschützt worden sind. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache nimmt der menschenrechtliche Grundsatz der Gleichheit auch in Bezug auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen einen wichtigen Standpunkt ein. So ist es beispielsweise in verschiedenen institutionellen Settings (Schule, Berufliche Bildung, Freizeitgestaltung) von Bedeutung eine Gleichberechtigung im Sinne einer Abschaffung von Sonderwegen voranzutreiben (Inklusion).

Brüderlichkeit in Bezug auf den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“:

Die menschenrechtliche Verankerung des Prinzips der Brüderlichkeit könnte im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine offene und wertfreie Haltung in Bezug auf auffällige Kinder und Jugendliche im Schulalltag postulieren. Daneben spielt auch dass miteinander im Schulalltag und eine angemessene Behandlung aller Beteiligten (Lehrkräfte, Schulbegleiter*innen, Sozialpädagogen*innen, Schüler und Schülerinnen) im Sinne der Brüderlichkeit eine nicht unerhebliche Rolle.

2.4 Anwendung

Mit Blick auf die Anwendung der Menschenrechte im Kontext des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung ergeben sich verschiedenen Fragestellungen, die in der Praxis multiperspektivisch betrachtet werden können. Besonders aus dem ethischen Standpunkt heraus sind unterschiedliche Fragen zu diskutieren:

- Sind Förderschulen aus einer menschenrechtlichen Perspektive heraus verfassungswidrig?
- Inwieweit können Menschenrechte (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-Kinderrechtskonvention) auf schulischer Ebene umgesetzt werden? Umsetzung im Schulprofil vertreten?
- Sind Time-out-Konzepte aus menschenrechtlicher Perspektive vertretbar?
- Wie kann die Schulentscheidung in der Sonderpädagogik aus menschenrechtlicher Perspektive betrachtet werden?

Im nächsten Absatz werden die letzten zwei Fragestellungen nun konkreter beleuchtet und verschiedene Sichtweisen angeführt.

Time- out- Konzepte aus menschenrechtlicher Perspektive:

Time-Out Räume sind reizarme Räume, in denen ein Kind oder Jugendlicher mit akuter Tendenz zur Selbst- oder Fremdgefährdung aufgrund der damit einhergehenden Distanz zur Außenwelt Ruhe finden soll (Stein, 2015, p. 253).

Auch im Schulalltag an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ finden Time- Out Räume und ähnliche Konzepte Anwendung, wobei deren Nutzung aus menschenrechtlicher Perspektive fraglich ist.

So wird auf der einen Seite argumentiert, dass der Einsatz solcher Maßnahmen einen Eingriff in die Freiheits- und Schutzrechte (UN- BRK, Art. 14) von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag darstellt. Auf der anderen Seite wird postuliert, dass ein Mensch, der seine Rechte nicht oder nichtmehr selbst wahrnehmen kann im Sinne der Gewährleistungs- und Schutzfunktion der Menschenrechte geschützt werden muss. Im Rahmen dieses Schutzauftrags hat der Staat darüber zu wachen, dass Lehrkräfte und Erziehungspersonen die Rechte von Kindern achten und zu deren Verwirklichung beitragen. Aus einer solchen Sichtweise heraus können Time- Out Räume entsprechend als ein Art Schutzfunktion betrachtet werden, welche dazu beitragen eine Selbstgefährdung zu verhindern.

Schlussfolgernd gilt es aus menschenrechtlicher Perspektive den Einsatz von Time- Out Konzepten individuell und intensiv in Bezug auf den situativ gegebenen Schutzbedarf des Individuums abzuwägen und zu reflektieren.

Die Frage der Schulentscheidung in der Sonderpädagogik aus menschenrechtlicher Perspektive

Bei jedem Menschen steht in bestimmten Phasen seines Lebens die Entscheidung über die geeignete Schulform an. Unerheblich, ob es sich dabei um den Übergang in die Grundschule, weiterführende Schule oder einen außerordentlichen Schulwechsel handelt, die Erziehungsberechtigten treffen die Entscheidung für den Bildungsweg ihrer Kinder. Hierzu bestimmt Art. 26 Abs. 2 Satz 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948) „Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“ Auch für Kinder mit sozial- emotionalen Förderbedarf ist das eine zukunftsprägende Entscheidung, die jedoch fremdbestimmt getroffen wird. Ob und wann ein*e Schüler*in auf die Förderschule wechselt liegt bei den Erziehungsberechtigten und der Schulbestimmungsbefugnis des Staats (Bickenbach, 2014, p. 261). Aus menschenrechtlicher Perspektive lassen sich hier Widersprüche ermitteln, die Anlässe zur Diskussion bieten.

In der UN- Kinderrechtskonvention Artikel 12 wird postuliert: „Kinder müssen bei allen Entscheidungen, die sie betreffen, nach ihrer Meinung gefragt werden. Kinder dürfen ihre Meinung frei heraus sagen und diese muss dann auch berücksichtigt werden.“ Doch stellt sich die Frage, wie bei der Schulentscheidung der Kinderwille berücksichtigt werden kann. Spricht sich das Kind explizit gegen den Besuch einer Förderschule aus, so entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Kinderwillen und dem Recht auf bestmögliche (inklusive) Bildung. Die UN- Behindertenrechtskonvention bestimmt im Artikel 24 das Recht auf inklusive Beschulung. Das bedeutet, dieses Recht „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen [...]“ (UN - BRK, Art. 24 Abs. 1). Für die schulische Bildung wichtige Aussagen finden sich zudem im Art. 2 bis 5 der UN-BRK, deren Kernanliegen die Bemühungen gegen Diskriminierung darstellen (Bickenbach, 2014, p.261). Sind die Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten im Sinne der BRK nur auf das Kindeswohl und die erfolgreiche Bildung im Bildungssystem bedacht, wird der Kinderwille trotzdem nicht vollständig wahrgenommen.

Weiterhin wird gleichzeitig der Besuch einer Regelschule für das Kind durch den Elternwille ausgeschlossen. In der immerwährenden Diskussion könnte sich die Frage aufdrängen, ob es sich hier durch den Besuch der Förderschule wiederum um Diskriminierung handelt.

Und widerspricht die fremdgesteuerte Entscheidung über die Beschulung in Förderschulen nicht genau dem Prinzip der Inklusion und des Kinderwillens, also der Selbstbestimmung?

2.5 Fazit

Abschließend lassen sich einige prägnante Sätze verfassen, die im Kontext der Sonderpädagogik erinnerungswürdig sind.

Bei der UN- Behindertenrechtskonvention handelt es sich um keine bloße Spezialkonvention, sondern um eine Antwort auf frühere Unrechtserfahrungen von Menschen mit Behinderung.

Darüber hinaus stellt sie den Kern des menschenrechtlichen Universalismus dar, da sie das Subjekt der Menschenrechte auch als behinderten Menschen begreift (Bielefeldt, 2012, p.151). Jedoch sind die Rechte in der Wirklichkeit oftmals nicht durchsetzbar, weshalb eine Kluft zwischen Realität und Anspruch herrscht. Auch in der Sonderpädagogik und der Schule ist die Umsetzung der Menschenrechte eine große Herausforderung.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Auslegungen der Menschenrechte aus vielfältigen Standpunkten heraus betrachtet werden kann. Sie können je nach Schwerpunktsetzungen und grundlegende Argumentationen immer variieren. Die Auslegungen der Menschenrechte in Bezug auf die Sonderpädagogik sind daher nie einheitlich zu sehen und bieten deshalb stetig Diskussionsbedarf.

2.6 Literatur

- Aichele, V. (2016). Behindertenrechtskonvention. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick, & G. Antor (Eds.), Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis (3rd ed.). Kohlhammer
- Bielefeldt, Heiner (2012): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser, Vera/Horster, Detlef (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 149-166
- Bickenbach, C. (2015). Elternwille und Inklusion am Beispiel der rheinland-pfälzischen Schulgesetz-Novelle 2014. Rheinland-Pfalz: Zeitschrift für Landes- und Kommunalrecht Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland (7). S. 2061-304
- Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Degener, T. (2006). Menschenrechtsschutz für behinderte Menschen. Vom Entstehen einer neuen menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen. In Vereinte Nationen 2.
- Hilt, K. (2021). Nachwirkungen der Französischen Revolution. Westdeutscher Rundfunk.
- Krappmann, L. (2007). Kinderrechte in der Schule. Berlin: Amadeu-Antonio-Stiftung
- Lohmann, Georg (1998): Menschenrechte zwischen Moral und Recht. In: Gosepath, Stefan/ders. (Hrsg.): Philosophie der Menschenrechte. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 62-95
- Rudolf, Beate (2017): Teilhabe als Menschenrecht - eine grundlegende Betrachtung. In: Diehl, Elke (Hrsg.): Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn: bpb. S. 13-43
- Stein, R. (2015). Grundwissen Verhaltensstörungen. (5 ed.). Schneider Verlag Hohengehren.
- UN- Vollversammlung. (1948). 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Vereinte Nationen.
- UN- Vollversammlung. (2008). Die UN- Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung.

- Wohlgensinger, C. (2014). Die Entwicklung der Menschenrechte. In Behinderung und Menschenrechte: Ein Verhältnis auf dem Prüfstand. Verlag Barbara Budrich

Weiterführende Quellen

- Eberwein, Hans (1998). Sonder- und Rehabilitationspädagogik — eine Pädagogik für „Behinderte“ oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In: Eberwein, Hans/Sasse, Ada (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied und Berlin: Luchterhand Verlag. S. 66–95
- Volk, Christian (2015): Die Politik der Menschenrechte und die Frage der Inklusion. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 378-386

3. Menschenwürde

3.1 Einleitung

Die Thematik der Menschenwürde ist grundsätzlich eine aktuelle. Dies ist unschwer an Gerald Hüthers Aussage „Unsere Würde zu entdecken, also das zutiefst Menschliche in uns, ist die zentrale Aufgabe im 21. Jahrhundert“ zu erkennen (Pohl, 2020, S. 37). In extremen (beruflichen) Situationen oder solchen mit der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Gen- oder Biotechnologien, Kriegs-, Flüchtlings-, Vertreibungs- und Diskriminierungssituationen, genauso wie in Katastrophen- und Pandemiezeiten wie der der Covid-19-Pandemie jedoch tritt diese noch verstärkter in den Vordergrund. So werden von den verschiedensten Personengruppen aktuell differenteste Verletzungen der Menschenwürde in den unterschiedlichsten Zusammenhängen aufgerufen (vgl. Schlag & Suhner, 2021, S. 1-2). Doch werden Menschen gefragt, was sie unter Würde verstehen, so wird der Begriff zumeist nur mit dem Artikel 1 „Die Würde des Menschen ist unantastbar. [...]“ des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland assoziiert (Bundesministerium der Justiz, o. J.). Ein Artikel der Neuen Züricher Zeitung konkretisiert dies folgend: „Würde ist ein leeres Wort: Was wir meinen, wenn wir darüber reden, was Menschen einander schuldig sind. [...] Dabei wissen wir eigentlich gar nicht, was wir darunter verstehen“ (Schlag & Suhner, 2021, S. 1). Dass der abstrakte Begriff der Würde in der starken medialen Verwendung meist emotional aufgeladen ist, in den unterschiedlichsten Zusammenhängen gebraucht und oftmals auch politisch oder ideologisch funktionalisiert wird, resultiert somit aus der fehlenden Existenz eines einheitlichen Verständnisses der Menschenwürde, infolgedessen dieser definitorisch nur schwer zu fassen ist. Daher treten trotz der erwähnten rechtlichen Verankerung im Zuge einer tiefgreifenden Auseinandersetzung Fragen wie beispielsweise die der genauen Bedeutung des Würdebegriffs und deren Veränderungen bzw. Wandlungen im Zeitverlauf, die der Herkunft der Menschenwürde oder deren Beginn- und Endzeitpunkt auf. Ebenso rücken die Fragen der fundamentalen Bedingungen des menschlichen Lebens und des Freiheitsethos der modernen Gesellschaft in den Vordergrund. Weiterhin müssen die Rollen von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren für die Förderung, Achtung und Durchsetzung der Menschenwürde mitsamt ihren Unklarheiten bezüglich der konkreten Zuständig- und Verantwortlichkeiten in den Blick genommen werden.

In Zuge dessen widmet sich die nachfolgende Ausarbeitung dieser fundamentalen und umfassenden Thematik der Menschenwürde, wobei zunächst die [theoretischen Grundlagen](#) anhand einer Erläuterung der differenten Verständnisse der unterschiedlichen Auffassungen des (Menschen)Würdebegriffs, der [Darstellung der Entwicklungslinien des Begriffsverständnisses der Menschenwürde](#) im Zeitverlauf in Bezug auf die philosophische Auffassung des Würdebegriffs mitsamt aktuellen Herausforderungen [in Bezug auf die Einflüsse der Bioethik, Biomedizin und Biotechnik auf die Menschenwürde](#), einer exemplarischen Erläuterung ausgewählter, [aktueller Begriffsverständnisse der Menschenwürde](#) und die Präsentation der Menschenwürde im Recht mit Fokus auf Deutschland erfolgen. Daran anschließend erfolgt aufgrund der Unumgänglichkeit und der

Aktualität der Menschenwürde im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine [spezifische Verortung der Bedeutsamkeit der Menschenwürde im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen](#). Zuletzt soll die Thematik der Menschenwürde anhand einer ausgewählten, konkreten Frage bzw. Problemstellung aus dem Themenbereich der Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext angewandt werden. Ein abschließendes zusammenfassendes Fazit konzentriert die Inhalte der Ausarbeitung und legt deren Relevanz dar.

3.2 Theoretischer Hintergrund

Differente Verständnisse der unterschiedlichen Auffassungen des (Menschen)Würdebegriffs

Der Philosoph Arthur Schopenhauer postulierte im 19. Jahrhundert mit Bezug auf Immanuel Kant, dass der Würdebegriff ein philosophisches Kunstprodukt, welches den meisten Nichtakademikern nicht bekannt ist, sei (vgl. Stepanians, 2016). „Daran hat sich auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts wenig geändert. Es ist zweifelhaft, dass unser intuitives, alltagssprachliches Verständnis von „Würde“ uns bei der Explikation jener philosophisch informierten Menschenwürdekonzepktion helfen kann, die nach 1945 zu einem Schlüsselbegriff des internationalen (und vielerorts auch des nationalen) Rechts geworden ist“, denn umgangssprachlich bezeichnet der Begriff der Würde zumeist einen moralischen bzw. in einer Werthierarchie hohen Rang und somit eine Vorrangstellung, aufgrund welcher Achtung erwartet wird (ebd.). Würdeträger sind traditionell Personen, oftmals in gewissen Funktionen oder Ämtern, jedoch können auch Institutionen oder soziale Status als Träger fungieren. Infolge des jeweiligen Würdegrads der Person bzw. der Institution werden von der Gesellschaft entsprechende Erwartungen an das Trägerverhalten erhofft und der entgegenzubringende Respekt erbracht (vgl. Goos, 2020).

Neben der alltäglichen Auffassung existieren unter anderem auch die philosophische und die rechtliche Auffassung. Erstgenannte kann besonders in der westlichen Welt auf eine beeindruckende Entwicklungsgeschichte und somit auch auf mannigfaltige Philosophen zurückgreifen und reicht daher bis weit in die frühesten Epochen zurück. „Auch wenn die früheren Auslegungen des Begriffs mit denjenigen der heutigen Zeit nicht mehr deckungsgleich sind, so basieren neuere Konzepte dennoch auf den ersten Grundgedanken, welche weiterentwickelt und an die neueren Weltgeschehnisse angepasst werden“ (Burger, 2020, S. 5-6, 7-8). Demnach wurden der Würdebegriff und seine Bedeutung in dieser Auffassung immer dem Zeitgeist der jeweiligen Epoche und dem darin enthaltenen Menschenbild angepasst. Eine nähere Erläuterung dieser philosophischen Auffassung des Würdebegriffs erfolgt im nachfolgenden Gliederungspunkt 3. [Entwicklungslinien des Begriffsverständnisses der Menschenwürde im Zeitverlauf in Bezug auf die philosophische Auffassung des Würdebegriffs](#).

Als Rechtsbegriff hingegen ist die Menschenwürde mit dem Ziel des verbindlichen Schutzes in der Gesellschaft in verschiedensten nationalen und internationalen Gesetzestexten verankert. Infolgedessen sind sich etliche Autor*innen einig, dass Menschenrechte und Menschenwürde

eng miteinander verknüpft sind, woraus die Menschenwürde als Grundlage für die –rechte resultiert. Des Weiteren erhebt sich auf rechtstheoretischer Ebene unter anderem die Frage, inwiefern die Weiterentwicklung von Gesetzen auf der Grundlage der Menschenwürde stattfinden kann (vgl. ebd., S. 18-19; Schlag & Suhner, 2021, S. 5). Die hier kurz verdichtet dargelegte rechtliche Auffassung wird ebenfalls in der Ausarbeitung behandelt. Weitere Informationen hierzu finden sich unter dem Gliederungspunkt 5. *Menschenwürde im Recht*. Resümierend zeigt sich, dass die Definition von (Menschen)Würde von der jeweiligen Disziplin bzw. dem jeweiligen Kontext abhängig ist, denn fast jedes Gebiet, exemplarisch können hier die Philosophie, die Rechtswissenschaft oder auch die Theologie genannt werden, weist eine mehr oder minder lange Begriffsgeschichte der Würde auf. Aufgrund dessen kann eine einheitliche Bedeutung dieser nicht gewährleistet bzw. erbracht werden. Infolge der Kompaktheit dieser Ausarbeitung kann im Rahmen dieser leider nicht auf jedes Verständnis der vielzähligen Disziplinen eingegangen werden. Aus diesem Grunde werden im Nachfolgenden, wie bereits erwähnt, lediglich das philosophische Verständnis genauso wie die Menschenwürde im Recht thematisiert.

Entwicklungslinien des Begriffsverständnis der Menschenwürde im Zeitverlauf in Bezug auf die philosophische Auffassung des Würdebegriffs

„Die Vorstellung von Menschenwürde ist wesentlich Ergebnis vielfältiger historischer Entwicklungsprozesse“ und kann ohne metaphysische und religiöse Wurzeln nicht ergriffen werden (Schlag & Suhner, 2021, S. 3). Aufgrund dessen werden im Nachfolgenden zunächst die Etymologie und Semantik des Begriffs dargestellt. Im Anschluss werden ausgewählte Zwischenstände der philosophischen Auffassung des Würdebegriffs in der historischen Entwicklung bezüglich der Betrachtungsweisen der Würde skizziert.

Etymologie/Semantik

Die schon erwähnte Vieldeutigkeit des Begriffs der Menschenwürde lässt sich unter anderem durch die historischen philosophischen Entwicklungslinien feststellen. Dennoch kann anhand der Etymologie des Begriffs Würde auf einige Grundbedeutungen verwiesen werden. Grundsätzlich lassen sich zwei etymologische Stränge verfolgen. Aus dem Alt- bzw. Mittelhochdeutschen stammt der Begriff *wirdî* bzw. *wirde*, welcher mit Wert übersetzt werden kann (vgl. Schlag & Suhner, 2021, S. 2-3). Das Betiteln eines Menschen als würdig, betonte also den Eigenwert des Menschen. Dem entgegengesetzt bezeichnet der lateinische Statusbegriff *dignitas* eine Vorrangstellung, „[...] an die bestimmte Verhaltensnormen und Autoritätszuschreibungen geknüpft waren“ (ebd., S. 2). Weitere Übersetzungen beziehen sich auf das Begrüßen oder jemandem die Ehre erweisen (vgl. Tiedemann, 2014, S. 69). Beim Vergleich der beiden Auffassungen werden erste Unterschiede im Begriffsverständnis deutlich. Während sich die *wirde*- Auslegung auf eine statische Festlegung anhand des Werts bezieht, so sind bei der Auffassung des *dignitas*- Begriffs Handlungen für das Erlangen der Würde notwendig. Innerhalb der historischen Entwicklung wurden unterschiedliche Betrachtungswinkel zum Konzept Würde ausgearbeitet, wobei die ersten Abweichungen hier innerhalb der Begriffsfindung zu verorten sind (vgl. Schlag & Suhner, 2021, S. 2-3).

Ausgewählte historische Entwicklungslinien

Als eine weitere Erklärung der mehrdeutigen Vorstellung der Menschenwürde kann wie bereits erwähnt diese als wesentliches Ergebnis vielfältiger historischer Entwicklungsprozesse genannt werden. Zur präzisen Ausarbeitung der Bedeutung und des Gehalts der philosophischen Auffassung der Menschenwürde muss aufgrund dessen ihre geschichtliche Tradition ins Auge gefasst werden, denn die Idee der Würde hat historisch tiefreichende Wurzeln mit Beginn in der Antike, wobei jeweils unterschiedliche Herangehensweisen zur Eingrenzung der Würdetragenden und deren mögliche Ansprüche auf Würde angewandt wurden (vgl. ebd., S. 3). Demgemäß werden im Folgenden ausgewählte Auffassungen des Würdebegriffs im Kontext ihrer jeweiligen zeitlichen Einordnung mitsamt dem zugehörigen Menschenbild dargestellt.

Die Menschenwürde in der griechischen Antike

Zwar war der Begriff der Menschenwürde in der Antike noch nicht bekannt, seit Platon jedoch existiert für die Menschen eine *Idee des Menschen*. Die Maxime der griechischen Philosophen war, „[...] dass der Menschen das Maß aller Dinge sei, grundlegend für die Beantwortung aller Fragen war damit die Natur des Menschen. Auch die – anzustrebenden – Rechtsvorstellungen waren daher geprägt von der Natur des Menschen“ (Netzwerk Menschenrechte, o. J., S. 1). Der Philosoph Platon (427-347 v. Chr.) versuchte in seinem Buch *Politeia* aus der genannten *Idee des Menschen* die Grundsätze abzuleiten nach denen Menschen eine „kosmische[n] Sonderstellung“ zukommen soll (Müller, 2013, S.15). Er betrachtet diesen als „eine Komposition aus Körper und Seele [...] aber der wahre Mensch ist nur seine göttliche und unsterbliche (Vernunft-) Seele“ (ebd.). Nicht nur, dass der Seele nach Platon eine größere Relevanz zugesprochen wird, erstmals findet der Begriff der Vernunft bereits in der griechischen Antike Erwähnung. Diese ist für Platon ebenfalls ein Aspekt für die Zuschreibung von Würde. Jedoch sind laut Platon nur bestimmte Mitglieder einer Gesellschaft, die „Philosophenkönige“, in der Lage in „diese Sphäre der Erkenntnisgewinnung“ einzutreten (ebd., S. 16). In diesem Zuge schließt er die Majorität der Gesellschaft von dem Erlangen der Würde aus, weshalb nicht von einer universalen Würdeauffassung gesprochen werden kann. Inwiefern sich das Innehaben der Würde auf den Umgang mit den Menschen auswirkte, wird jedoch nicht konkret beschrieben.

Auch bei Aristoteles (384-322 v. Chr.) spielt der Vernunftbegriff eine Rolle. Ebenfalls geht er von einem geteilten Auftreten von Seele und Körper aus, wobei innerhalb der Seele der mögliche Sitz der Vernunft zu verorten ist (vgl. Krämer, 2020, S. 58). Aristoteles definiert Würde als unterteilbar in sozialer und natürlicher Würde (vgl. Müller, 2013, S. 16). Erstgenannte kann der Mensch „[...] allein aufgrund seines sittlichen Verdienstes“, und somit nicht durch eine soziale Stellung, erlangen (ebd.). Trägt ein Mensch soziale Würde in sich, so wurde von ihm bzw. ihr ein tugendhaftes Verhalten und eine gewisse Weisheit bei der Auswahl der Handlungsweisen erwartet (vgl. ebd.). Die natürliche Würde hingegen fasst die „voll ausgebildete(n) praktische(n) Vernunft“, die in der Auffassung von Aristoteles auch die Freiheit und die Führungsqualitäten einer Person miteinschließt (ebd.). Somit kann diese Form der Würde nur dem Repräsentanten eines Haushaltes zuteilwerden. Aristoteles geht

davon aus, dass der Mensch „als Vernunftwesen Ziele und Tugenden verfolgt“ und demnach dazu in der Lage ist, eigene Fokussierungen innerhalb der eigenen Handlungen zu legen (Krämer, 2020, S. 58). In der Theorie wäre somit zumindest das Erlangen der sozialen Würde für alle Gesellschaftsmitglieder möglich. Tatsächlich sind die Erwartungen an Würdeträger jedoch so hoch, dass das Erfüllen dieser kaum das Ausführen anderer Tätigkeiten ermöglichen würde (vgl. Müller, 2013, S. 16). Demnach wurden auch hier viele Personen indirekt ausgeschlossen. Infolgedessen kann nach der Auffassung nach Aristoteles anlässlich der Selektion vieler Gesellschaftsmitglieder nicht von einem universalistischen Bild der Menschenwürde gesprochen werden. Weiterhin zu erwähnen ist, dass aufgrund der Tatsache, dass das Würdetragen an Verhaltensweisen geknüpft ist, diese einem Menschen ebenfalls wieder genommen werden kann (vgl. ebd., S. 17).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass in der griechischen Antike aufgrund der Knüpfung an Bedingungen nicht allen Menschen das Erlangen von Würde als Möglichkeit zuteilwurde. Bei einem Vergleich der damals vorherrschenden Auffassung des Würdebegriffs mit den heutigen Begriffsbedeutungen fällt auf, dass der erstgenannten die heutige Begriffsbedeutung anhand der Ehre am ehesten nahekommt (vgl. Krämer, 2020, S. 59).

Die Menschenwürde in der römischen Antike

Während die Auffassungen von Platon und Aristoteles selektieren, wer Würde innehaben könnte, steht bei Cicero (106-43 v. Chr.) als Vertreter der antik-römischen Vorstellungen die eigene Entscheidung neben der Vernunft im Vordergrund. Er spricht von der *Natur des Menschen*, welche den Menschen vom Tier unterscheidet, und verknüpft mit diesem Begriff auch wiederum die Vernunft (vgl. Krämer, 2020, S. 60). Weiterhin bejahte er die Existenz eines universalen, über alle Ländergrenzen gültigen, Menschenrechts, welchem das römische Recht mit der Gewährung der gleichen Rechtsansprüche für alle Bürger, ausgenommen Sklaven und Frauen, folgte (vgl. Netzwerk Menschenrechte, o. J., S. 3). Differenziert, bezüglich zweier Formen, muss dennoch das Konzept der Würde nach der Auffassung Ciceros werden. Teilweise wurde Würde als ein „abstufbares und gesellschaftliches Konzept“ anerkannt (Schlag & Suhner, 2021, S. 3). Konnotiert wurde der Begriff *dignitas* zu Zeiten Ciceros vor allem mit „[...] Ruhm, Ehre oder Lob [...]“, wobei das Ausführen von würdevollen Handlungen mit einem Nutzen für die Gesamtgesellschaft verbunden war (ebd., S. 3). Andererseits standen zum Erlangen der Würde auch die individuellen Entscheidungen und eine Betrachtung des Handelns im Fokus (vgl. Müller, 2020, S. 17). Die Hinwegsetzung über die eigenen Triebe wurde durch die Vernunft des Einzelnen erklärt, woraus aus dieser Basis der Würde die Möglichkeit des Nutzens der Wahl eines würdevollen Handelns entstand (vgl. Krämer, 2020, S. 60). Um Ciceros Idealentwurf des Lebens gerecht zu werden, sollten die Attribute „sparsam, enthaltsam, streng und nüchtern“ erkennbar werden (vgl. Müller, 2020, S. 17). Ähnlich wie in der Auffassung der sozialen Würde von Aristoteles ist der Einzelne fähig, die eigene Würde zu erlangen (vgl. Krämer, 2020, S. 60). Weiterhin ist es nach Cicero möglich, Würde zu „erwerben, verlieren und wieder[zu]gewinnen“ (Schlager, 2012, S. 135). Des Weiteren spannt er einen weiten Würdebegriff, innerhalb dessen nicht nur das Individuum, sondern auch die Gesellschaft, betrachtet wird. Dies kann als eine Annäherung an spätere Perspektiven betrachtet werden. Ebenfalls wird die Spannweite des Würdebegriffs kenntlich.

Die Menschenwürde in der Zeit der Aufklärung

„Zu einem umfassenden philosophischen Konzept ausformuliert wurde die Menschenwürde im Zuge der europäischen Aufklärung im 17./18. Jahrhundert. Mit der Frühaufklärung und unter dem Einfluss idealistischer Philosophie und Ethik entwickelt sich das Verständnis von Würde zur Bezeichnung eines von allen Äußerlichkeiten unabhängigen inneren, absoluten Wertes des Menschen, der in seinem ethischen Denken und Verhalten zum Vorschein kommt“ (Schlag & Suhner, 2021, S. 3). Dem Philosophen Samuel von Pufendorf (1632-1694) zufolge ist „der Mensch [...] von höchster Würde, weil er eine Seele hat, die ausgezeichnet ist durch das Licht des Verstandes, durch die Fähigkeit, die Dinge zu beurteilen und sich frei zu entscheiden, und die sich in vielen Künsten auskennt“ (Schlag & Suhner, 2021, S. 3-4).

Neben Pufendorf als Vertreter der Aufklärung erscheint auch die Nennung Immanuel Kants (1724-1804) unausweichlich. Dieser legte die Grundlage für die moderne Betrachtungsweise des Würdebegriffs. Er ging davon aus, dass jedem Menschen, begründet mit der Geburt als Mensch, das Recht auf Freiheit zustünde, welches er vor allem folgendermaßen definierte: Die Freiheitsvorstellung zeichnet sich durch den Schutz der eigenen Person vor dem willkürlichen Eingreifen Dritter aus (vgl. Dangl, 2014, S. 2). In seinem Werk *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* beschreibt Kant den Menschen als Wesen, welches die Fähigkeit zum vernunftbegabten Handeln besitzt (vgl. Schlag & Suhner, 2021, S. 4). Diese Vernunftbegabung ist nach Kant, neben der Schilderung als „innerer Wert“, als Grundlegung für das Innehaben von Würde anzusehen (Dangl, 2014, S. 2). Dem zufolge beruht die menschliche Würde auf der Fähigkeit zum vernünftigen und moralischen Handeln der Menschen. Weiterhin postuliert Kant, dass alles, „[...] was wir als wertvoll empfinden, stets in Bezug auf einen Zweck wertvoll sei. Einen Selbstzweck stelle nur der Mensch dar – da er durch Autonomie gekennzeichnet sei, also durch Freiheit, die sich darin äußere, dass er sich seine Zwecke selbst setze“ (Schlag & Suhner, 2021, S. 4). Aufgrund der menschlichen Autonomie verfügen Menschen dementsprechend über die Möglichkeit des Zuschreibens von Zwecken, welche mit Wertigkeit verbunden sind (vgl. Gröschner, 2013, S. 40). Unbedingt zu vermeiden ist jedoch die Instrumentalisierung des Einzelnen aufgrund der implizierten Verletzung der Menschenwürde. Infolgedessen soll der Einzelne so handeln, dass die Menschheit in der eigenen, aber auch in der fremden Person, jederzeit als Zweck, aber niemals bloß als Mittel, gebraucht wird (vgl. Schlag & Suhner, 2021, S. 4). In diesem Zuge wird die Menschenwürde als unhintergebares Prinzip für das friedliche Zusammenleben angesehen. Ebenfalls sah Kant die Würde als „einen Anspruch, den seine Träger anderen gegenüber geltend machen können“ (Gröschner, 2013, S. 40). Dementsprechend kann der Anspruch auf Achtung durch den Menschen deutlich gemacht werden. Erfolgt jedoch ein Ausbleiben der Achtung, so kann die Würde aufgrund der vorhergesehenen Einforderung verletzt werden. Eine unübersehbare Tatsache stellt die Unterscheidung Kants von den Auffassungen anderer Philosophen wie Platon, Aristoteles und Cicero in der entscheidenden Besonderheit des nicht möglichen Würdeverlust des Menschen dar (ebd., S. 41).

Die Menschenwürde in der Zeit des Nationalsozialismus

In der Zeit des Nationalsozialismus während des *Dritten Reichs* erfolgte nach der Machtergreifung am 30.01.1933 unter anderem durch die Außerkraftsetzung der Weimarer Reichsverfassung und die Inkraftsetzung neuer Rechtsgrundsätze, beispielsweise das Verbot anderer Parteien, nicht nur ein Verstoß gegen die Menschenwürde, sie wurde als Prinzip sogar programmatisch verworfen. „An die Stelle des Begriffs einer allgemeinen Menschenwürde trat die Unterscheidung zwischen lebenswerten und nicht lebenswerten Menschen“ (Schlag & Suhner, 2021, S. 4). Ebenfalls wurde der Nutzen des Volkes über den des einzelnen Individuums gestellt, wobei der Führer als Schützer des Rechts charakterisiert wurde. Als Höhepunkte der Missachtung der Menschenwürde in der Zeit des Zweiten Weltkriegs können die Konzentrations- und Vernichtungslager, das sogenannte Euthanasieprogramm, der Kommissarbefehl mit den Richtlinien für die Behandlung politischer Kommissare der Roten Armee, der Nacht- und Nebel-Erlass und generell die Führerbefehle deklariert werden. In diesem Zuge muss unbedingt auch der Holocaust mit dem Völkermord an sechs Millionen europäischen Juden erwähnt werden (vgl. Burger, 2020). Dementsprechend sorgen Verletzungstatbestände durch Unrechtssysteme mitsamt der Instrumentalisierung von Menschen durch totalitäre Staaten, beispielhaft hier das NS-Regime, leider dafür, dass „[...] die Rede von der Menschenwürde ein aus der Leidensgeschichte der Menschheit erwachsenes Sinnangebot an die Welt [...] darstellt“ (Reiter, 2004, S. 8).

Die Menschenwürde in Zeit des Post-Nationalsozialismus

„Eine erneute Besinnung auf die Menschenwürde setzt danach erst wieder im 20. Jahrhundert ein, nicht zuletzt unter dem Eindruck der den Menschen entwürdigenden Vorgänge im „Dritten Reich“ (ebd., S. 7). Als Antwort auf die „[...] (menschlichen!) Unmenschlichkeiten [...]“ fand eine Wandlung von der philosophischen Debatte um die Menschenwürde hin zur politischen und rechtlichen Verankerung statt, indem im Rahmen der Gründung der Vereinten Nationen die Menschenwürde als Lehre aus den Verbrechen der Nationalsozialisten als eine internationale oder völkerrechtliche Konzeption niedergeschrieben wurde (Schlag & Suhner, 2021, S. 4). Weiterhin fand der Würdebegriff auch Eingang in das nationale Recht. Eine ausführlichere Behandlung dieses Themenbereichs findet sich unter dem Gliederungspunkt 5. *Menschenwürde im Recht*.

Die Menschenwürde und das Christentum

Aufgrund der kulturellen Nähe muss in Bezug auf Deutschland auch die Entwicklung der christlichen Perspektive prägnant beleuchtet werden. Das dargestellte Menschenbild im Grundlagenwerk des Christentums schreibt aufgrund der Entstehungsgeschichte des Menschen als Ebenbild Gottes grundlegend allen Personen Würde zu (vgl. Dangl, 2012, S. 1). Trotz der antiquierten Perspektive die Bibel als Argumentationsbasis heranzuziehen, soll erwähnt werden, dass innerhalb der Erzählungen ein freiheitliches und auf Gleichheit basierendes Menschenbild skizziert wurde (ebd.). Der Begriff *dignitas*, gebunden an das Recht auf Schutz, findet in einigen Übersetzungen Erwähnung. Neben dem Verbot über andere zu verfügen, wird ebenfalls die Gleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft durch die Gleichheit

vor Gott begründet. Diese ausnahmslose Annahme findet gesondert in den Heilungsberichten in Interpretationen im Neuen Testament Beachtung (vgl. Schlag & Suhner, 2021, S. 3).

Nachdem auf Basis der Schöpfungsgeschichte allem Geschaffenen auf der Welt Würde zukommen würde, stellten die Theologen Johannes Bonaventura (1221-1274) und Thomas von Aquin (1225/1226-1274) im Mittelalter verschiedene Steigerungsregeln auf, um innerhalb der Würde zu differenzieren. Nach Thomas von Aquin stehen Menschen an der Spitze der Hierarchie auf Erden (vgl. Gröschner, 2013, S. 25). Dies wird durch die „biblisch berichtete Schöpfung“ und durch die „Menschwerdung Gottes in Christus“ begründet (ebd.). Abweichend wird hier jedoch die Würde definiert. „Der Begriff Würde bezeichnet v.a. den Rang, den ein Seiendes in der Ordnung der Schöpfung einnimmt“ (ebd.).

Trotz der Tatsache, dass es zahlreiche christliche ideengeschichtliche Anhaltspunkte im Prozess der Begriffsentwicklung der Würde gibt, können die christlichen Kirchen in Europa bis weit ins 20. Jahrhundert als Skeptiker gegenüber der Idee der Menschenrechte angesehen werden. Im 19. Jahrhundert veröffentlichten die Päpste Leo XIII und Pius IX in darauffolgenden Enzykliken die Stellungnahmen, dass die Menschenrechte im Widerspruch zum christlichen Glauben stünden. Ebenfalls publizierten sie eine Sammlung von Quellen, die verbotenerweise das freie Wählen der Glaubensrichtung begründeten. Die erste, vertiefte kirchliche Reflexion erfolgte in der unter Papst Johannes XXIII veröffentlichten Enzyklika *Pacem in terris* aus dem Jahre 1963, wobei die Menschenrechte als Teil des christlichen Menschenbildes anerkannt wurden. Zwei Jahre später konstatiert Papst Paul VI im Zweiten Vatikanischen Konzil die Erklärung *Dignitatis humanae* (vgl. Schlag, Suhner, 2021, S. 4). In dieser wird postuliert, „[...] dass das Recht auf religiöse Freiheit auf der Würde der menschlichen Person basiert und als Bürgerrecht in der Rechtsordnung der Gesellschaft verankert sein muss“ (ebd.). Aufgrund dessen veränderte sich das christliche Selbstverständnis, gefolgt von einem grundlegenden Einsatz zur Sicherung der Menschenrechte (vgl. Thurner, 2007, S. 85). Trotz des unbedingt aufzuarbeitenden Rückstands der katholischen Kirche kann aufgrund der jüngsten Veröffentlichungen des aktuellen Papst Franziskus von einer erheblichen Sensibilität für die Verletzung der Menschenwürde, „[...] sowohl im Blick auf globale Verwerfungen und strukturelle Ungerechtigkeiten wie auch in Hinsicht auf bestimmte Formen innerkirchlicher Machtausübung“, gesprochen werden (Schlag & Suhner, 2021, S. 4-5). Auch infolgedessen gelten christliche Akteure als weltweit operierende Anwälte der Menschenrechte (vgl. ebd.).

Aktuelle Herausforderungen in Bezug auf die Menschenwürde - Einflüsse der Bioethik, Biomedizin und Biotechnik

Weiterhin ist die Menschenwürde seit einigen Jahren wieder Gegenstand unterschiedlichster Debatten, unter anderem der der Bioethik, der Biomedizin und der Biotechnik. „Als eigentliche, „metaphysische“ Triebkraft erweist sich darin immer weniger eine Philosophie oder Ethik, sondern immer stärker die Ökonomie“ (Dangl, 2014, S. 1). Ebenfalls werden die Diskussionen innerhalb eines bestimmten rechtlichen Rahmens zunehmend immer stärker von ideologischen Färbungen beeinflusst, wobei diese Färbung des Begriffs durch recht unterschiedliche Faktoren gekennzeichnet ist und dazu führt, dass der moralische Stellenwert des Begriffs weitestgehend undeutlich bleibt (vgl. ebd.). Im Zuge dessen werden nun mit den

Einflüssen Peter Singers innerhalb der Bioethik, genauso wie mit den Einflüssen der Biomedizin und –technik, ausgewählte und gegenwärtig noch aktuelle Herausforderungen in Bezug auf die Menschenwürde dargestellt.

Peter Singers, ein australischer Philosoph, Ethiker und Begründer des Präferenzutilitarismus, 1979 erstmalig erschienenes Buch *Praktische Ethik* arbeitet seine Form des Präferenzutilitarismus allgemein aus und wendet diese ebenfalls auf verschiedenen Gebieten der angewandten Ethik an. Er gewährt der alleinigen Zugehörigkeit eines Wesens zur menschlichen Spezies an sich selbst keine moralische Relevanz, denn für ihn sind ausschließlich Eigenschaften wie Schmerzempfinden und Selbstbewusstsein relevant. Eine Ausprägung bzw. eine Entwicklung letzteres kann ihm zufolge bei ausgewählten Menschen fehlen, nichtmenschliche Tiere jedoch können diese mitunter vorweisen. Dementsprechend deklariert er eine Bevorzugung allein auf Grund einer Spezieszugehörigkeit als Speziesismus, welcher sich moralisch nicht rechtfertigen lässt. *Personen* müssen sich daher ihrer selbst in einem zeitlichen Kontinuum bewusst sein, woraus resultierend er aus den dadurch ausbildbaren weitergehenden Präferenzen diesen Personen einen besonderen Wert zuschreibt (vgl. Horster, 2002, S. 1). In Folge der Veröffentlichung von Singers Aussagen und der darauffolgenden Diskussionen stehen das Leben und das Bildungsrecht von Menschen mit Behinderung wieder zur Diskussion, denn dem Autor zufolge gilt die Heiligkeit und Unantastbarkeit jeglichen Lebens nicht mehr allgemein und unbedingt (vgl. Dangl, 2014, S. 1). Da die ethische und die heilpädagogische Verteidigung des seit jeher umstrittenen Lebens- und Bildungsrechts, vor allem von Menschen mit schweren Behinderungen, wesentlich vom Menschen- und Weltbild abhängt, stellen sich demzufolge unter anderem folgende Fragen: „Was ist unter Gesundheit, Krankheit und Behinderung zu verstehen? Kann das Normale und das Pathologische überhaupt eindeutig abgegrenzt werden?“ „Wie ist der moralische Status von ungeborenem Leben? Ist der Mensch nur aufgrund bestimmter, empirisch nachweisbarer Kriterien Person?“ „Gibt es in unserer Gesellschaft ein Recht auf oder gar eine Pflicht zu einem gesunden Kind?“ „Gibt es eine neue, liberale Eugenik?“ „Können sich geistig behinderte Menschen unter den Bedingungen der Ökonomisierung der Solidarität der Gesellschaft noch sicher sein?“ (Dangl, 2014, S. 1). Im Kontext des normativen Pluralismus kann für die Verteidigung des Lebens- und Bildungsrechts von Menschen mit Behinderungen nicht mehr auf christliche Menschenbilder, welche aufgrund des Verlustes ihrer Vorherrschaft nicht mehr von allen Menschen geteilt werden, zurückgegriffen werden (vgl. ebd., S. 2). „Unzulänglich seien [auch] Ethik-Konzeptionen wie Utilitarismus, Konsequentialismus, Verantwortungsethik oder teleologische Ethik. Sie wollten nur die Wirklichkeit optimieren und nähmen dabei in Kauf, dass ein Teil geopfert werde. Das unterlaufe die Motivation für heilpädagogisches Handeln. Produktivität und Nutzenmaximierung würden zu Selbstzwecken. Wirksam werde die Utopie eines leidfreien Lebens. Leben sei aber immer auch Mit-Leiden. Leiden stelle einen Grundbestandteil des Lebens dar“ (ebd.). Somit ist eine Ethik mit ausdrücklicher Bejahung des Lebenswert und des Bildungsrechts nötig, deren Leitprinzip die unbedingte Achtung vor dem Gut des Lebens ist. Dieses darf keinesfalls von Bedingungen abhängig gemacht und somit relativiert werden. „Diese Forderung nach einer kategorischen Ethik als Lösung dieser

schweren Probleme wird freilich nicht von allen geteilt“, weshalb ein absoluter Standpunkt in der Ethik nicht mehr möglich ist (ebd.).

Weiterhin zu Bedenken ist, dass unter anderem im Anschluss an die Debatte um Singer die fortschreitende Biomedizin und -technik mit der Möglichkeit des Nichtaufkommenlassens von Kindern mit schweren Behinderungen eine ethische Grenzziehung zunehmend erschwert. Im Zuge dessen muss befürchtet werden, dass „[...] die Bereitschaft, mit behinderten Menschen zusammen zu leben, stetig abnehmen könnte“ und eine Moralfährdung bei Übertrag der Idee einer Verbesserung des Menschen von der Pädagogik auf die Medizin entstehe (ebd.). Da der Mensch durch Biomedizin und -technik sein Schicksal gewissermaßen selbst in die Hand nehmen kann, liegt dieses in den Genen und der Mensch spielt gewissermaßen Gott. „Aus der Sicht einer Ethik, die jegliches menschliche Leben unter einen unbedingten Schutz stellt, handle es sich um einen Verstoß gegen die Menschenwürde“ (ebd., S. 3). Demgemäß ist die Akzeptanz behinderten Lebens und der gesellschaftliche Stellenwert des (heil)pädagogischen Handelns gefährdet. „Gerade die Diskussion um Biomedizin und Biotechnik weist auf die eigentliche Triebkraft, die als „Metaphysik“ hinter der Realität waltet, hin: die Ökonomie. Versuche, Institutionen und pädagogische Unterstützung am Maßstab der Menschenwürde auszurichten, gerieten in Konflikt zum Wirtschaftlichkeitsgebot [...]. Die bestimmende Kraft sind damit nicht mehr Philosophie und Pädagogik, auch nicht die Medizin, sondern die Wirtschaft. Ihren Geboten hat sich alles zu unterwerfen. Sie scheint zur neuen Religion geworden zu sein“ (ebd.). Dennoch darf die Humangenetik mit der beispielhaft zu nennenden Pränataldiagnostik nicht nur nachteilig betrachtet werden. Einer ethischen Diskussion sollten und müssen sich jedoch alle biotechnischen Eingriffe stellen.

Exemplarische Darstellung ausgewählter, aktuellerer Begriffsverständnisse der Menschenwürde

Zugegebenermaßen existiert in der globalisierten Gesellschaft kein einheitliches Welt- und Menschenbild mehr. „Der Pluralismus der Weltanschauungen ist in der modernen Welt eine Tatsache“, weshalb Konfrontationen mit anderen Nationen und Kulturen, die ebenfalls einen Wahrheitsanspruch stellen, entstehen (Reiter, 2004, S. 6). „Als Orientierungspunkt innerhalb dieses breit gefächerten Pluralismus wird gerne und vermehrt die Menschenwürde herangezogen“, welche das ethische Grundanliegen der modernen Welt zum Ausdruck bringt und auf die alle Forderungen nach Humanität bezogen werden können (ebd.). Ziel dieser ist das Herstellen des notwendigen Konsenses für das geordnete Zusammenleben, wobei sie aufgrund der Gültigkeit für alle Menschen – „[...] also unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, Religion und Weltanschauung, politischen Überzeugungen, gesellschaftlicher Stellung, Gesundheitszustand, Geschlecht und wodurch sich sonst noch Menschen unterscheiden mögen [...]“ – grundlegend für alle politisch-gesellschaftlichen Ordnungen fungieren kann (ebd.). Kritiker postulieren jedoch, dass aufgrund der westlichen Prägung des Begriffs, inbegriffen auch die UN-Würdeauffassung, letztlich kein einheitlicher globaler Würdebegriff existiert.

Bei der Analyse der unterschiedlichen Auffassungen des Begriffsverständnisses der Würde konnten die abweichenden Fokussierungen ausgemacht werden. Von der Pfordten stellte im

Jahre 2016 in seinem Buch zur Thematik der Menschenwürde die Bestimmung der Würde über Selbstbestimmung anhand der eigenen Belange, der Selbstachtung und dem Schutz vor Demütigung, den wesentlichen ökonomischen Bedingungen der Verwirklichung und dem Ergebnis von Anerkennung und ähnlichem dar (vgl. von der Pfordten, 2016, S. 54-56). Zur Weiterarbeit wurde die Aufgliederung über die Selbstbestimmung über die eigenen Belange in Kombination mit der Auffassung des Philosophen Peter Bieri ausgewählt. Im Folgenden werden daher die genannten Ansichten prägnant skizziert und argumentatorisch untermauert.

Die aktuellen Bemühungen der Begründung der Würde durch Konzepte beschäftigen sich, beispielsweise bei Tiedemann (2014), mit der Freiheit. In den Augen des Autors von der Pfordten würde die alleinige Legitimation über die Freiheit aufgrund des nicht zugrunde liegenden durchgängigen normierenden Charakters der Freiheitsauffassung nicht genügen. Für die Gleichsetzung von Freiheit und Würde sei letztgenannter Begriff grundsätzlich zu offen, da kontextabhängig der „Begriff der Freiheit aber auch rein deskriptiv- theoretisch verstanden werden“ kann (ebd., S. 55). Der richtungsgebende Charakter einer Würdeauffassung muss vor allem deshalb gegeben sein, da die Interpretation und Einigung innerhalb der Ausrichtung von Werten und Normen einen immensen Einfluss auf die Gesellschaftsgestaltung haben können. Dieser Gedanke findet sich bereits bei Cicero und darf innerhalb des Pluralismus der Anschauungen nicht gänzlich verlorengelassen. In seinem Werk Normative Ethik kommt von der Pfordten zum Konsens, dass als normierende Eigenschaften seinen Angriffspunkten Strebungen, Ziele, Wünsche und Bedürfnisse standhalten, welche er in diesem Zug als Belange betitelt (vgl. von der Pfordten, 2010, S. 56). Unter Strebungen fasst der Autor „vegetativ-körperlich fundierte und orientierte, vollständig passive Eigenschaften, die der Aufrechterhaltung der körperlichen Integrität dienen“ zusammen (ebd., S. 57). Diese Aktivitäten sind rein körperlich, weshalb kein direkter geistiger Einfluss zu sehen ist. Hierbei handelt es sich beispielhaft um die körperliche Immunabwehr. Bedürfnisse wiederum zeichnen sich aus durch eine „regelmäßig [...] körperliche Basis, sind aber in verschiedener Hinsicht notwendig mental beeinflussbar, wenn auch nur relativ schwach, etwa im Hinblick auf den Zeitpunkt und den Umfang ihrer Befriedigung“ (ebd., S.58). Das Bedürfnis setzt sich durch die Möglichkeit empfunden zu werden und der sozialen Orientierung von der Strebung ab. Die Wünsche wiederum haben einen körperlichen Anteil, vorrangig sind sie jedoch ein mentales Phänomen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie „intentional, also auf einen Gegenstand oder Zustand gerichtet“ sind (ebd., S. 59). Zuletzt beschreiben Ziele, die „ausschließlich mentale, genauer intentionale Eigenschaften“ sind, grundsätzlich erreichbare Zustände, für deren Erreichen sich der Mensch im Leben Mittel sucht (ebd., S.60-61). Die Eigenschaften interagieren miteinander und innerhalb der Gewichtung der Ausführung kann eine grundsätzliche Intention herausgelesen werden. So kann das Ziel, hier beispielhaft der angestrebte Gewichtsverlust, Einfluss auf den Umfang des Bedürfnisses nach Nahrung nehmen oder der Wunsch nach einem ausgeprägten Sozialleben und Karriereerfolgen kann die Intensität des Schlafs herunterregulieren. Als Weiterführung stellen Menschen laut von der Pfordten eine innere Rangfolge der einzelnen Belange auf. Diese spiegeln ihre Wünsche und Ziele wieder, weshalb der Autor diese Rangfolge mit der Individualität gleichsetzt. Das

Akzeptieren der Reihung stellte er mit der Auffassung von Würde gleich. Somit ergibt sich die Definition der Würde als Selbstbestimmung und auch als selbstständige Gewichtung über die eigenen Belange (vgl. von der Pfordten, 2016, S. 58-60).

Für eine Spezifizierung der Würdeauffassung sollen die ausgearbeiteten Dimensionen, in welchen sich Würde abspielen kann, Erwähnung finden. Der Philosoph Peter Bieri beschäftigt sich in seinen Werken umfassend mit dem Thema Würde und stellt in Eine Art zu leben- Über die Vielfalt menschlicher Würde differenzierte Betrachtungsweisen zum Thema auf. Zu Beginn unterscheidet er die Dimensionen, in welchen Würde festgestellt werden kann (vgl. Bieri, 2013, S. 8). Die erste Ebene umfasst den Umgang mit der eigenen Person durch andere (vgl. Volmer, 2019, S. 39). Laut Bieri ist die Würde nun „etwas, über das andere bestimmten“ (Bieri, 2013, S. 8). Die zweite Ebene der Würde stellt konträr dem Umgang mit anderen Personen und die zugrunde liegende Einstellung dar. Um diese Ebene zu durchdringen, benötigt es ein hohes Maß der Reflexion des eigenen Selbstkonzepts und Menschenbilds, da die Annahmen der Wahrung der eigenen Würde in ihnen ihren Ursprung haben. Die letzte Dimension thematisiert den Umgang mit der eigenen Person durch sich selbst (vgl. ebd., S. 9). Die einzelnen Facetten sind aufgrund der Nähe im Organismus miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. ebd., S. 8). Durch die Betrachtung des Würdebegriffs auf verschiedenen Ebenen kann einerseits eine differenzierte Analyse bei den Anwendungsbeispielen stattfinden. Andererseits wird durch die Vielschichtigkeit eine gewisse Dichte innerhalb der Auffassung heraufbeschworen, welche den Umfang des Themenkomplexes innerhalb der Ausdifferenzierung repräsentiert.

Menschenwürde im Recht

Wie schon bereits erwähnt existiert neben der zuvor behandelten philosophischen Auffassung auch die rechtliche, weshalb der Begriff der Menschenwürde in verschiedensten (Gesetzes)Texten verankert ist. Neben der Thematisierung in allgemeinen Erklärungen und Chartas findet sich dieser deshalb auch (zum Teil als oberstes Prinzip der Verfassungsordnung) im staatlichen Verfassungsrecht unterschiedlichster Länder. Beispielhaft für die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union können hier Deutschland, Estland, Griechenland, Portugal, Spanien, Italien, Finnland, Schweden, Irland oder Belgien genannt werden (vgl. Burger, 2020, S. 18). In Bezug auf den Weg der Menschenwürde in die Verfassung Deutschlands mitsamt der Verankerung im Grundgesetz bezieht sich das nachfolgende Kapitel hauptsächlich auf das deutsche Rechtssystem. Dennoch müssen zum besseren Verständnis auch der historische Hintergrund und die daraus resultierende Verankerung in internationalen Dokumenten dargelegt werden.

Historischer Hintergrund und Verankerung in internationalen Dokumenten

„Vor dem 20. Jahrhundert war in keinem Gesetzestext der Begriff der Menschenwürde zu finden. Er tauchte erstmals in der Weimarer Reichsverfassung von 1919 in Artikel 151 auf [...]“ (ebd.). Hierbei wurde jedoch lediglich von einem menschenwürdigen Dasein im Sinne einer ökonomischen Würde gesprochen. Aufgrund dessen kommt den Iren mit ihrer Verankerung einer mit dem heutigen Verständnis der Menschenwürde vergleichbaren Auffassung die Anerkennung zu. Stark gefördert wurde die Verrechtlichung und somit die Emporhaltung der

Menschenwürde, wie bereits erwähnt, erst im 20. Jahrhundert in Folge der Kriegsverbrechen während des Zweiten Weltkriegs. Angesichts dieser kaltblütigen Morde an Millionen Unschuldigen, der Verbrechen gegen die Menschlichkeit und die Vernichtung ganzer Menschenmassen erfolgte eine hochgradige Erschütterung der Weltbevölkerung, so dass im Zuge der Gründung der Vereinten Nationen im Jahre 1945 nach einem Recht, welches den Menschen als absolute Grenze staatlicher Machtausübung anerkennt, gesucht wurde (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wurde die Menschenwürde auch in der Präambel der Gründungsurkunde, der sogenannten Charta der Vereinten Nationen, verankert:

„Wir, die Völker der Vereinten Nationen – fest entschlossen, künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges zu bewahren, die zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat, unseren Glauben an die Grundrechte des Menschen, an Würde und Wert der menschlichen Persönlichkeit, an die Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie von allen Nationen, ob groß oder klein, erneut zu bekräftigen, Bedingungen zu schaffen, unter denen Gerechtigkeit und die Achtung vor den Verpflichtungen aus Verträgen und anderen Quellen des Völkerrechts gewahrt werden können, den sozialen Fortschritt und einen besseren Lebensstandard in größerer Freiheit zu fördern [...]“ (Vereinte Nationen, o. J.).

Es wird deutlich, dass die Menschenwürde nun ohne explizit christlichen oder sonstigen Bezug verstanden wird. Ausschließlich der Verweis auf die menschliche Person ist genügend. Demzufolge bildet die UN-Charta die Grundlage der heutigen Menschenrechte. Eine beispielhafte Erklärung hierfür erbringt der Professor für Sozialwesen und Angewandte Theologie Winfried Noack. Ihm zufolge setzt sich Menschenwürde aus den zwei Wörtern *Mensch* und *Würde* zusammen, wobei Menschsein bedeutet, dass die Menschenwürde kein Bürgerrecht, sondern dem Menschen selbst zugehörig ist. In diesem Sinne gilt diese für jeden Menschen in jeder Zeit und Kultur (vgl. Burger, 2020, S. 19-20).

Weiterhin fungiert die in der Präambel und in Artikel 1 bereits dreimal genannte Menschenwürde in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10.12.1948 als Quelle und Begründung der Menschenrechte (vgl. Dangl, 2011, S. 1). Aus Gründen der Lesbarkeit wird die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte nun mit AEMR abgekürzt. Auffällig ist hier, dass nicht von der Würde der Person, sondern der Würde des Menschen gesprochen wird. In diesem Zuge werden nicht nur handlungs- und zurechnungsfähige menschliche Individuen miteinbezogen. Jegliches Exemplar der Gattung *Homo Sapiens* wird eingeschlossen. Ab wann bzw. bis wann jedoch ein Mensch als Mensch zählt ist bis heute noch umstritten. Ebenfalls Diskussionsbedarf weist die Frage nach der Beanspruchung der Menschenwürde durch Gruppen, beispielsweise ethische Minderheiten, auf. Da die bloße Nennung der Menschenwürde als oberster Grundsatz zur Sicherung dieser nicht ausreicht, sie muss erfahrbar sein, fächert sich die Vielfalt der Menschenrechte hier in unterschiedliche, systematisch motivierte Typisierungen mit Grundlage der Würde auf. Diese sind die Freiheitsrechte mit der Selbstbestimmung, die Teilhaberechte mitsamt der Durchsetzungsmöglichkeiten und die Gleichheitsrechte mit den Realisierungschancen (vgl. Burger, 2020, S. 21-23):



Abbildung 1: Menschenrechte als Konkretisierung der Würde (Maaser, 2015)

Je nach Interpretation differenter Autor*innen unterscheiden sich die Gewichtungen der unterschiedlichen Rechte jedoch, wobei kein Zweifel an deren gegenseitigen Bedingung besteht. Diese hier thematisierte völkerrechtlich nicht bindende Resolution kann jedoch die mitwirkenden Staaten nicht zu deren Um- bzw. Durchsetzung zwingen. „Die AEMR bedarf der Konkretisierung durch die Gesetze und Verfassungen der einzelnen Staaten/Staatengemeinschaften, um rechtlich konkret durchsetzbar zu werden“ (ebd., S. 20).

Die AEMR gilt als Vorbild für weitere regionale und nationale Menschenrechtskataloge. Für diese Ausarbeitung erscheint die Europäische Menschenrechtskonvention, welche am 04.11.1950 verabschiedet wurde, als unbedingt nennenswert. „Im Unterschied zur AEMR kann dieses Recht auch von nationalen Gerichten angewendet werden“, jedoch wird hier die Menschenwürde nicht explizit erwähnt (ebd., S. 25). Dennoch werden konkrete Menschenwürdeverletzungen, wie beispielsweise Folter, Sklaverei und Zwangsarbeit verboten und können bei Verletzung dieser Rechte direkt am Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg eingeklagt werden. Dieser berief sich schon mehrfach auf die Menschenwürde, wonach eine rechtliche Anerkennung in mittlerweile Gesamteuropa als Tatsache angesehen werden kann (ebd., S. 24-25).

Verankerung der Menschenwürde im Grundgesetz Deutschlands

Neben der Verankerung der Menschenwürde in internationalen Dokumenten muss im Zuge der neueren deutschen Geschichte auch das staatliche Verfassungsrecht mit dem Grundgesetz vom 23.05.1949 und der Gewährleistung der Menschenwürde als höchstem Wert der Verfassungsordnung genannt werden. Diese Einfügung hat kein Vorbild in weiteren westlichen Verfassungen und fungierte, wie schon angedeutet, als Resultat auf die Erfahrungen der deutschen Historie. Die Festschreibung der unantastbaren Menschenwürde soll für die Verhinderung jeglicher Legalisierung des Entzugs der Menschenwürde, und so auch der Grund- und Menschenrechte, sorgen (vgl. Bundesministerium der Justiz, o. J.).

Dementsprechend wird im nachfolgenden das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland mit Fokus auf dem Artikel 1 näher beleuchtet.

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt. Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.“ (ebd.).

Dies ist der Wortlaut des Artikel 1 des Grundgesetzes Deutschlands und somit auch der erste Artikel der Grundrechte Deutschlands (ebd.). Zu beachten ist innerhalb dieses Zitats vor allem der erste Satz, welcher gleichzeitig auch einen Teil des ersten Absatzes des Artikels darstellt, denn durch diesen wird die Bedeutung und die Rangordnung der Menschenwürde sichtbar. Menschenwürde muss jedem Mitglied der menschlichen Familie, unabhängig der Staatsangehörigkeit, des Geschlechts, der Abstammung, dem Glauben, der sexuellen Identität, der Eigenschaften und Fähigkeiten zuteilwerden, woraus geschlossen werden kann, dass die Menschenwürde nicht gemessen, weder wachsen noch schrumpfen oder entzogen werden kann. So wie sie während des Lebens gilt, ist sie auch schon vor der Geburt und selbst über den Tod hinaus durch den Staat, aber auch durch den Einzelnen im Privaten, zu beachten. Die Menschenwürde stellt demnach keine variable Größe dar, denn wäre dies der Fall, so könnten alle Menschenrechte und Grundrechte beliebig relativiert werden. Somit bringt der Wortlaut die Unveräußerlichkeit und die Unantastbarkeit der Würde, selbst im Verteidigungsfall, und auch die Menschenwürde als Wesensmerkmal des Menschen explizit zum Ausdruck. Der zweite Satz des Artikel 1 Absatz 1 des Grundgesetzes mit der Achtungs- und Schutzpflicht hingegen geht über das strikte Antastungsverbot hinaus, nimmt jedoch nur den Staat und somit alle demokratisch legitimierten Organe, Einrichtungen, Behörden, Bediensteten und Beauftragten des Bundes und der Länder in die Pflicht. Infolgedessen ist dieser zum Schutz der unantastbaren Würde verpflichtet, unter anderem wenn diese durch Dritte oder prekäre Lebensumstände gefährdet ist. Somit muss der Staat den Einzelnen vor Rechtsverletzungen schützen, die von nichtstaatlichen Akteuren verursacht werden können. Ebenfalls unterliegt der Staat der Achtungspflicht, er darf somit Rechte nicht durch Tun bzw. Unterlassen verletzen. Des Weiteren sorgt die Gewährleistungsverpflichtung für den Aufbau von Rahmenbedingungen für die volle und gleiche Rechtsausübung, denn für den Staat bestehen politische Spielräume. Die Gewährleistungsverpflichtung korrespondiert somit auch mit dem subjektiven Recht. Zusammenfassend haben die Menschenwürde und somit auch die Menschenrechte als individuelle Rechtspositionen das Potential staatliche Verpflichtungen auf drei Ebenen in Form des Pflichtentrias zu entfalten (vgl. Goos, 2020). „Die Vorschrift macht deutlich, dass die vom Grundgesetz verfasste staatliche Ordnung “um des Menschen willen da” ist und “nicht der Mensch um des Staates willen” [...]“ (ebd.). Aufgrund dessen müssen sich alle Regelungen und Handlungen des Staates am Schutz der Menschenwürde ausrichten und messen lassen. Verdeutlichen lassen sich diese Aussagen zur Würde als (natürliches)

Wesensmerkmal des Menschen und als (kultureller) Gestaltungsauftrag für das Individuum bzw. die Gesellschaft mitsamt ihren Wurzeln an folgender Grafik:

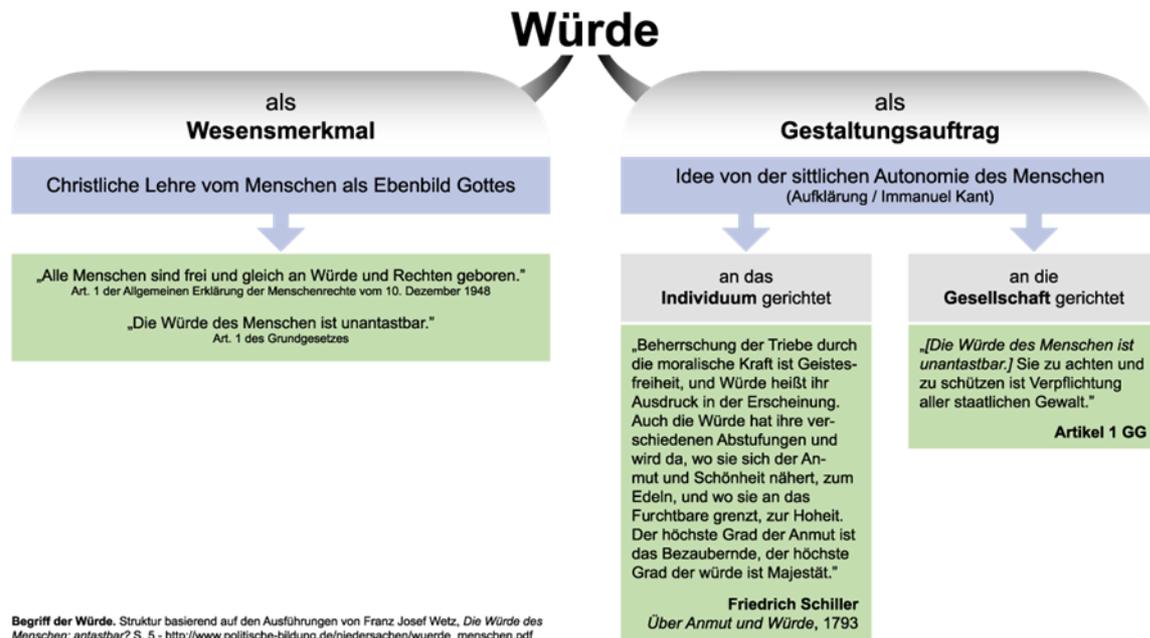


Abbildung 2: Menschenwürde als (natürliches) Wesensmerkmal und (kultureller) Gestaltungsauftrag

Die besondere Bedeutung dieser Aussagen kann, mit dem Verweis auf die teilweise vorkommenden Fehlurteile selbst bei demokratischen Mehrheiten, durch die Artikel 79 Absatz 3, verfassungsänderungsfest bzw. Ewigkeitsklausel, und Artikel 23 Absatz 1 Satz 3, integrationsfest, des Grundgesetzes hervorgehoben werden (vgl. ebd.). „Wo die Menschenwürde berührt ist, geht es um die Identität der Verfassung“ (ebd.). Es wird klargestellt, dass es keine verfassungsgerichtliche Nachsicht geben kann, wobei das Bundesverfassungsgericht über die rechtliche Wahrung der Menschenwürde wacht. Es beaufsichtigt somit, „[...] dass die Menschenwürde durch Verfassungsänderungen nicht berührt wird, und es prüft in jedem Einzelfall und ohne jede Einschränkung, ob Rechtsakte der Europäischen Union – etwa bei der Auslieferung aufgrund eines europäischen Haftbefehls – die Menschenwürde oder den durch die Menschenwürde unabdingbar gebotenen Grundrechtsschutz verletzen“ (ebd.). In diesem Sinne kann der Artikel 1 des Grundgesetzes als vollwertige Rechtsnorm, welche Verhalten vor- und subjektive Rechte zuschreibt, als identitätsprägend für das Grundgesetz und als grundlegend für die Gewährleistung und das Verständnis der übrigen Grundrechte deklariert werden. Letztgenannte Aspekte sind bedeutungsvoll, da die Menschenwürde strikter als die Grundrechte formuliert und stärker geschützt ist (vgl. ebd.).

Dem Richter und Honorarprofessor Paul Tiedemann zufolge herrschte jedoch unter den Verfassern des Grundgesetzes keine Einigkeit über die genaue Bedeutung der Menschenwürde. Vorrangig ging es um die Schaffung einer neuen Rechtsordnung, welche das Individuum als eine Person anerkennt, die ihren Sinn in sich selbst trägt. Aufgrund dessen darf ein Mensch niemals zu einem Mittel zu Zwecken irgendeiner Art herabgewürdigt werden (vgl. Burger, 2020, S. 25). Diese Undeutlichkeit des Wortlautes und die nicht klare Zuordnung der

Menschenwürde selbst zu den „[...] unmittelbar geltenden, gerichtlich durchsetzbaren, verfassungsbeschwerdefähigen Grundrechten [...]“ wurde jedoch mittlerweile vom Bundesverfassungsgericht mit der Bejahung des Grundrechtecharakters der Menschenwürde geklärt (Goos, 2020). Es wird somit deutlich, dass die Menschenwürde, die Menschenrecht und die Grundrechte auf engste miteinander verbunden sind, woraus resultierend sich das deutsche Volk zu den „[...] unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten, die allen Menschen um ihrer selbst, um ihrer Würde willen zukommen“ bekennt (ebd.).

Trotz all dieser Erläuterungen stellt sich nun die Frage nach dem schwer zu bestimmenden Schutzgut der Menschenwürde. Hierbei muss wiederum zwischen den zuvor bereits thematisierten Alltags-, Rechtsbegriffen und denen der philosophischen, theologischen und ethischen Debatten unterschieden werden. „Rechtswissenschaft und Rechtsprechung tun sich [jedoch] auffällig schwer damit, das Schutzgut des ersten Grundgesetzartikels positiv zu beschreiben und die “Würde des Menschen” von den Schutzgütern anderer Grundrechte abzugrenzen“ (ebd.). Eine mögliche Beschreibung hierfür liefert der Verfassungsrechtler Günter Düring mit seiner sogenannten, an Kant erinnernden Objektformel. In einem von ihm verfassten Grundgesetzkommentar postuliert er, dass die Menschenwürde getroffen ist, wenn der Mensch zum Objekt, zu einem bloßen Mittel, einer vertretbaren Größe herabgewürdigt wird. Demnach darf der Mensch keiner Behandlung, welche seine Subjektqualität prinzipiell in Frage stellt oder unterwandert, ausgesetzt werden (vgl. ebd.). „Die Menschenwürde wird hierbei im Wesentlichen ex negativo bestimmt. Das heißt konkret: Die Menschenwürde ist betroffen durch Folter, Sklaverei, Ausrottung bestimmter Gruppen, Geburtenverhinderung oder Verschleppung, Unterwerfung unter unmenschliche oder erniedrigende Strafe oder Behandlung, Brandmarkung, Vernichtung so genannten unwerten Lebens oder durch Menschenversuche“ (Reiter, 2004, S. 8). Inkludiert sind somit alle Verletzungstatbestände durch Unrechtssysteme. Dennoch verstand Düring seine Objektformel stets nur als Leitfaden mit jeweils notwendiger Konkretisierung und inhaltlichen Auslegung, was jedoch keine Relativierung im Hinblick auf ihre Geltung bedeutet (vgl. ebd.). Die Aussagen Dürings übernahm entlehnt auch das Bundesverfassungsgericht. Dieses deklariert die Menschenwürde folgendermaßen: Die Garantie der Menschenwürde umfasst insbesondere die Wahrung der personalen Individualität, Identität und Integrität, mit welcher ein sozialer Wert- und Achtungsanspruch verbunden ist. Infolgedessen darf der Mensch nicht zum bloßen Objekt staatlichen Handelns gemacht werden, was an den zuvor thematisierten Kant und die Objektformel anknüpft und den Begriff der Menschenwürde von der Verletzung her mit Inhalt füllt. Somit besteht die Würde für das Bundesverfassungsgericht in der steten Anerkennung des Menschen als selbstverantwortliche Persönlichkeit mit Fokus auf der Stetigkeit (vgl. Goos, 2020). Eingeschlossen ist daher, gegensätzlich zu beispielsweise Peter Singers Auffassung, auch die Würde von Menschen, „[...] die sich ihrer Würde nicht bewusst sind und sie nicht selbst zu wahren wissen oder deren Haltungen und Handlungen in Widerspruch zu der Mehrheitsauffassung in der Gesellschaft stehen [...]“ (ebd.). „Hierbei bleibt, wenn man genauer hinsieht und die rechtswissenschaftlichen Debatten betrachtet, [dennoch] vieles undeutlich und manches umstritten, ohne dass dies jedoch in der Rechtspraxis zu unüberwindlichen Schwierigkeiten führt“ (ebd.).

In der rechtlichen Praxis hat das Bundesverfassungsgericht „[...] aus dem Menschenwürdegrundrecht sehr konkrete und weitreichende Konsequenzen gezogen“ (ebd.). Beispielhaft kann hier die Vereinbarkeit der lebenslangen Freiheitsstrafe mit dem Artikel 1 Absatz 1 des Grundgesetzes unter Berücksichtigung der rechtlich gesicherten Chance wieder in Freiheit zu gelangen genannt werden. Ebenfalls müssen Migrant*innen mindestens mit dem für das Existenzminimum ausreichende versehen werden, das menschenwürdige Existenzminimum und somit die Menschenwürde darf daher nicht migrationspolitisch relativiert werden. Weiterhin ist die Tötung Unschuldiger zur Lebensrettung anderer aufgrund der menschenunwürdigen Ver zweckung, Verdinglichung und Entrechtlichung kategorisch ausgeschlossen. Auch das grundsätzliche Verbot des Schwangerschaftsabbruchs wird mit der Menschenwürde begründet (vgl. ebd.). „Viele dieser Entscheidungen sind umstritten, weil sie den Gestaltungsspielraum des demokratisch legitimierten Gesetzgebers gravierend beschränken oder weil sie die Unantastbarkeit der Menschenwürde hochhalten, dann aber doch Einschränkungen zulassen“ (ebd.). Dennoch wird hierdurch aufgezeigt, dass die Menschenwürde ungeachtet ihrer relativen Unbestimmtheit der das Grundgesetz prägende und bestimmende Verfassungsbegriff ist.

3.3 Verortung und Relevanz

Bedeutsamkeit der Menschenwürde für den Kontext der Pädagogik bei

Verhaltensstörungen

Die zuvor eher allgemein und theoretisch thematisierte Menschenwürde kann und muss aufgrund der gegebenen Verletzlichkeit der einzelnen Schüler*innen und gewissermaßen auch der gesamten Klientelgruppe unbedingt auf den Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen übertragen werden. Zwar postuliert Beat Schmocker, „[...] dass Menschsein grundsätzlich auf Mitmenschlichkeit angewiesen ist, also Menschenwürde immer im Kontext sozialer Beziehungen steht“, wobei diese Mitmenschlichkeit das Angewiesensein auf andere impliziert, woraus Verwundbarkeit entsteht (Burger, 2020, S. 27). Dennoch muss die Verletzlichkeit der Personen, mit welchen wir als Sonderpädagog*innen arbeiten und welche sie von anderen Menschen abhängig macht, hervorgehoben werden. Da sich nach Schmocker die Menschenwürde auf das menschliche Tun, auf Handlungen und somit auf die moralische Qualität von Handlungen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, kurz gesagt auf den gegen- und wechselseitigen Umgang der Menschen untereinander, bezieht, meint die Menschenwürde die Relation, die Beziehung, das Verhältnis der Menschen untereinander und auch die Qualität der Handlungsweisen unter Menschen (vgl. ebd.). Diese genannten Aspekte und somit auch die Menschenwürde stellen das Zentrale der sonderpädagogischen Arbeit dar, denn die kindliche Entwicklung hat nach Herbert Renz-Polster aufgrund der sich beständig ändernden Welt mitsamt der Ungewissheit kein festes Ziel, weshalb das kindliche Entwicklungsziel folgendermaßen beschrieben werden kann: „Unsere Kinder sollen fähig werden, das Neuland zu besiedeln, das sie erwartet. Die Siedler werden dort das Beste aus dem Vorgefundenen machen müssen, und sie werden darin auch Verantwortung für andere Menschen übernehmen – ob sie es wollen oder nicht, ob es ihnen bewusst ist oder nicht“

(Pohl, 2020, S. IX). Eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Menschenwürde erscheint für Sonderpädagog*innen als Begleiter*innen, Vorbild, Helfer*innen, Beschützer*innen, Anwalt*innen, Bereiter*in der Lernumgebung der Kinder etc. somit als unvermeidbar, denn sollen die nachfolgenden Generationen ein für jeden erfüllendes, sinnstiftendes, friedliches und respektvolles Zusammenleben erfahren dürfen, so müssen sich Kinder selbst ganz fühlen und vertrauen können. Sie benötigen somit Mut, Selbstbewusstsein und die Fähigkeit mit sich selbst und anderen klarzukommen. Erfahren sie jedoch schon in jungen Lebensjahren Beschämung, werden ihre Grenzen überschritten oder erfahren sie, dass sie nicht genügen und eigentlich anders sein sollten, so können sie sich selbst nicht trauen (ebd.). „Sie tragen ein lähmendes Gift in sich – das Gefühl, nicht in Ordnung zu sein, nicht dazuzugehören, nicht berechtigt zu sein, nicht wertvoll zu sein“, welches sie im ungünstigsten Falle sogar in die ihnen nachfolgende Generation übertragen (ebd.).

Infolgedessen der Ermöglichung eines zukunftsorientierten, kindbezogenen, respektvollen und vor allem menschenwürdigen pädagogischen Handelns sollen zunächst differente Erläuterungswege der Bedeutsamkeit der Menschenwürde für den Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen dargelegt werden, worauf im nachfolgenden Gliederungspunkt die Anwendung der Menschenwürde im Kontext dieses pädagogischen Arbeitsfeldes thematisiert und anhand eines exemplarischen Anwendungskontextes, dem der Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext, umfassender dargestellt wird.

Rechtliche Anerkennung der Menschenwürde des Kindes als Fundament

„In dem Maße, indem sich ein Mensch durch den anderen anerkannt weiß, kann er seine eigene Identität ausbilden. Ohne Anerkennung verkümmert er. Diese Anerkennung ist auf drei Ebenen anzuschauen [...]“ (ebd., S. 41). Zunächst kann ein Kind auf der sozialen Ebene, durch Wertschätzung seines So-seins mit den jeweiligen individuellen Ausprägungen und Leistungen, anerkannt werden. Weiterhin erfolgt durch die Eingebundenheit in soziale Zusammenhänge wie Familie und Freundschaften und somit emotionale Zuwendung Akzeptanz. Die wohl aber wichtigste Anerkennungsebene stellt die rechtliche dar: Jeder Mensch ist dem anderen, unabhängig von Leistung und Charakter gleichgestellt (ebd.). Dieser Aspekt verweist auf die zuvor erläuterte, in Deutschland verfassungsrechtlich verankerte Menschenwürde mit den aus ihr resultierenden Grundrechten für alle Mitglieder der menschlichen Familie, zu welchen auch Kinder zählen. Zwar gelten die erwähnten nationalen und internationalen Verankerungen in Dokumenten ebenfalls für Heranwachsende, die besonderen und notwendigen Rechte der Kinder, welche unter anderem in der, auf die Menschenwürde aller Bezug nehmenden, UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK) festgehalten werden, sollten jedoch auch erwähnt werden. Leider muss ausgesagt werden, dass die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz noch immer aussteht. Erfolgt diese, so würde dies unter anderem ein wichtiges Zeichen gegen Kinderarmut und Bildungsungleichheit und für Gleichheit und Kindergrundsicherung setzen und den Kindern Wertschätzung gegenüberbringen. Außerdem würden sie die Möglichkeit der Erfahrung der (ungefähren) rechtlichen Gleichstellung erhalten (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk, o. J.). Da das Klientel der Pädagogik bei Verhaltensstörungen im schulischen Kontext jedoch nicht nur aus Kindern, sondern oftmals aus Kindern mit (diagnostizierten) Behinderungen besteht,

akkumulieren sich die Verletzlichkeiten weiter. „Menschen mit Behinderungen sind stärker von Diskriminierung betroffen und in ihren Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt als Menschen ohne Behinderung“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, o. J.). Daher werden auch die Rechte dieser Personengruppe und somit auch deren Menschenwürde durch separate Dokumente, wie beispielsweise die UN-Behindertenrechtskonvention, von Deutschland im Jahre 2009 ratifiziert, geschützt (ebd.). „Die UN-BRK ist [dabei] keine Spezialkonvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, sondern sie konkretisiert die bereits anerkannten allgemeinen Menschenrechte aus anderen Menschenrechtsübereinkommen auf die Situation von Menschen mit Behinderungen“, und schließt daher auch die Menschenwürde mit ein (ebd.). Als Hintergrund kann die weltweite Erfahrung des nicht ausreichenden Schutzes vor Diskriminierung und Ausgrenzung genannt werden. Infolgedessen kann der durch die Konvention stattgefundene Paradigmenwechsel vom medizinisch-defizitären Verständnis von Behinderung hin zur Etablierung eines menschlichen Ansatzes als Erfolg gewertet werden. Diesem zufolge sind, wie auch im Grundgesetz Deutschlands verankert, Menschen mit Behinderungen Träger*innen von Menschenrechten und der Staat ist verpflichtet die Rechte dieser Menschen zu achten, zu gewährleisten und zu schützen (ebd.). „Behinderung wird in diesem Verständnis als Bereicherung der menschlichen Vielfalt angesehen“ (ebd.). Ziel der Konvention ist „[...] der volle und gleichberechtigte Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen“ (ebd.).

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass Schüler*innen im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Grundgesetz Deutschlands zufolge die gleiche Menschenwürde wie allen anderen Menschen zukommt. Dennoch müssen diese Kinder und Jugendlichen und deren Menschenwürde aufgrund ihrer teilweise mehrfachen Verletzlichkeiten, auch aufgrund von Behinderungen, rechtlich zusätzlich geschützt werden. Daher müssen unter anderem die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention als unbedingt notwendig angesehen werden.

Begründung durch philosophische Gedankenstränge und das ausgewählte Menschenwürdeverständnis

Ergänzend zur rechtlichen Grundlage soll hervorgehoben werden, dass im pädagogischen Handeln im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen die uneingeschränkte Anerkennung der Würde des Gegenübers gegeben sein muss.

Wird beispielsweise das Würdeverständnis nach Kant betrachtet und auf die Annahme, dass jeder Mensch unabhängig von Krankheit, sozialem Status, Geschlecht etc., die gleiche Würde in sich trägt, bezogen, so kann die Verinnerlichung im pädagogischen Handeln beispielsweise im Folgendem sichtbar werden (vgl. Schlag & Suhner, 2021, S. 4): Ausgehend von der Situation in einer Förderschulklasse mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung weisen die Schüler* innen meist ein breites Spektrum an Verhaltensstörungen und -auffälligkeiten auf, welche mit ihren jeweiligen Bedürfnissen und unterschiedlichen Methoden verbunden sind. Der Aspekt der Individualisierung, das Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse mitsamt dem Anpassen der Lerninhalte, fußt auf der Annahme, dass jedes Mitglied

unabhängig von seinem Störungsbild und -grad dieselbe Würde in sich trägt und deshalb dieselbe Chance auf Bildung, Entwicklung und Anerkennung bekommen soll.

Ausgehend von den [oben geschilderten Dimensionen](#) der Würde nach Peter Bieri wird ein weiterer Aspekt der Bedeutsamkeit der Würdeauffassung für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen deutlich. Diesen stellen die häufig erlebten Vorerfahrungen der Schüler*innen dar. Bieri beschreibt die erste Dimension, auf der Würde betrachtet werden kann, als „Die Art, wie man von anderen Menschen behandelt wird“ (Volmer, 2019, S.39). Werden die stereotypen Biographien der betroffenen Kinder und Jugendlichen betrachtet, so sind einschneidende Erlebnisse, unangemessene Erziehungsmethoden oder gehäufte Abwertungen, welche die Würde des Kindes durch den Umgang mit ihrer Person durch Dritte verletzt haben, keine Seltenheit. Die Auswirkungen solcher Erlebnisse können das Auffassen der eigenen Wertigkeit und somit auch der Würde massiv nachhaltig beeinflussen (vgl. ebd., S.43). Dies kann im schlimmsten Falle bis zu einer Internalisierung der würdeverletzenden Äußerungen oder Erlebnisse mitsamt einer Übernahme in das Selbstbild führen. Sichtbar wird dies auf der dritten Dimension der Würde nach Bieri, dem Umgang mit sich selbst. „Ein würdevoller Umgang mit sich selbst ist schwer, wenn die eigene Würde von anderen Menschen wiederholt angegriffen und beschädigt wurde“, lautet seine Aussage zu möglichen Auswirkungen (ebd., S.44).

Festzuhalten ist nun die rechtliche Basis der staatlichen Sicherung der Menschenwürde, die selbstredend auch den Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörung mit umfasst. Das Annehmen der Würde des Gegenübers kann im oben genannten Beispiel einerseits zum Aufgabenbereich des pädagogischen Personals gezählt werden, jedoch kann es auch als Teil der Haltung verstanden werden und wird aufgrund dessen auch gesichert. Außerdem wurde auch aufgezeigt, welche Auswirkungen vergangene Würdeverletzungen haben können. Dies appelliert an eine erhöhte Sensibilität diesbezüglich, zudem kann dies aber auch als Erklärungsansatz für gezeigtes Verhalten genutzt werden.

3.4 Anwendung

Mit Blick in sämtliche Basiswerke der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird offensichtlich, dass es sich bei dieser pädagogischen Fachrichtung um ein Feld mit umfassenden Spannungsbereichen handelt. Neben den grundsätzlichen Annahmen, wie einer Trennung des Erlebten und des gezeigten Verhaltens, werden verschiedene Interventionsstrategien und umfassende Methoden genannt. Innerhalb des Kontextes der Pädagogik bei Verhaltensstörungen laufen vermehrte Hintergrundprozesse ab, welche in den vielschichtigen Aufgabenbereichen wie dem Lehren und Lernen Beachtung finden müssen. Unter Betrachtung des Themas Würde fallen daher breit gefächerte Fragestellungen auf, bei denen die Wahrung der Menschenwürde aufgrund von strukturellen Bedingungen, fehlender Aufklärung oder schlichter Hilflosigkeit nicht selbstverständlich gewährleistet werden kann. Des Weiteren besteht oftmals Konfliktpotenzial in der Umsetzung. Im Folgenden sollen daher konkrete Anwendungsfragen der Menschenwürde prägnant geschildert werden. Daran anschließend erfolgt eine umfassendere Analyse der Thematik der Grenzüberschreitung im genannten Kontext.

Vielfältigkeit der Anwendungsmöglichkeiten der Menschenwürde im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Im Zuge der Auseinandersetzung innerhalb dieser Ausarbeitung mit der Thematik der Menschenwürde fiel auf, dass die Menschenwürde einen unübergehbaren Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen darstellt. In nahezu jeder Fragestellung im Bereich der schulischen, unterrichtlichen oder elterlichen Arbeit, genauso wie in der Diagnostik, wirkt die Menschenwürde direkt oder indirekt mit. Zwar ist die Bewusstheit der Thematik, auch aufgrund der oftmals fehlenden Thematisierung im universitären Kontext, bei Lehrkräften, Sonderpädagog*innen und sonstigen Fachkräften nicht immer gegeben und muss teilweise erst durch (tiefergreifende) Reflexion hergestellt werden, die Aktualität jedoch besteht stets, wenn ein Erziehungs, Begleit-, Lehr-Lernverhältnis etc. entsteht. Im Zuge der vielfältigen Diskussionen der Autorinnen bezüglich der Menschenwürde und der Arbeit als Sonderpädagog*innen kamen daher nahezu grenzenlose und differente Anwendungskontexte zur Sprache. Ausgewählte Umstände sollen zum Überblick und als Hinweis auf die Vielfältigkeit hier prägnant skizziert werden:

Zunächst stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit der Menschenwürde und unfreiwilliger, im Sinne des Kindes oder des Jugendlichen, freiheitsentziehender Maßnahmen, Zwangsmedikationen oder Verwahrung in Timeout-Räumen. Natürlich muss erwähnt werden, dass diese Maßnahmen im Normalfall nie willkürlich eingesetzt werden und oftmals einer richterlichen Verfügung folgen, jedoch stellen diese genannten Aspekte ebenfalls Aspekte bzw. Situationen der Arbeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen dar. Hier entscheiden Dritte, oftmals Erwachsene, über einen Menschen, wobei die persönliche Entfaltung eingeschränkt werden kann. Grundsätzlich herrscht hier somit der Konflikt zwischen Selbstbestimmung und Autonomie und der Menschenwürde. Aufgrund der erstmaligen Entziehung der Selbstbestimmung über die eigenen Belange kann dies auch den Einschnitt in die Achtung der Würde bedeuten. Das Abwiegen der Interessen des Einzelnen gegenüber dem Umfeld, der Gesellschaft, der Klassengemeinschaft oder ähnlichem führt zu einem Dilemma. Als Beispiele können hier die Schwarze Pädagogik mit Johanna Haarer, aber auch im Kontext der Kinder- und Jugendpsychiatrie die Gelsenkirchner Elternschule erwähnt werden.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der Wahrung der Menschenwürde bei (allgemeinem, strukturellen) Ressourcenmangel im beruflichen Kontext, wobei auch die personelle Situation im Sinne einer Unterbesetzung oder mit der Einstellung gegebenenfalls unterqualifizierter Mitarbeiter*innen betrachtet werden muss. Hier stellt bzw. kann die Unterversorgung oder die unzureichende Ausbildung der Verantwortungstragenden eine Gefährdung der Menschenwürde darstellen, da so das Kind bzw. der Jugendliche schnell zum Objekt werden kann, was die Wahrung der Individualität, Identität und Integrität des bzw. der Schüler*in gefährden kann.

Das Fehlen von Ressourcen wirkt sich auch auf das außer- und nachschulische Leben der Schüler*innen aus. Wie schon erwähnt gefährdet das Leben im Existenzminimum die Menschenwürde, weshalb bekanntlich auch staatliche Sicherungssysteme greifen. Dennoch wirkt sich das Leben in Armut auch auf die Zukunft der Personen aus. Die Bildungschancen

und somit auch die Möglichkeiten des Aufstiegs in ein sozial und ökonomisch höhergestelltes Milieu bzw. Schicht sind definitiv geringer. Im Zuge dessen kann ein sogenannter Teufelskreislauf für die nächsten Generationen entstehen, der nur schwer zu entfliehen ist, denn trotz des Benachteiligungsverbots gestaltet sich der Einstieg ins Berufsleben für Menschen aus den unteren sozialen Schichten oftmals als schwierig. Schon die Suche nach einem Ausbildungsplatz stellt für viele dieser Schüler*innen eine Herausforderung dar. Im Zuge dessen wird auch die Teilhabe innerhalb der Gesellschaft eingeschränkt. Stehen keine oder nur wenige finanzielle Mittel zur Verfügung, so können kaum Freizeitaktivitäten ausgeführt, soziale Kontakte gepflegt oder an kulturellen bzw. sportlichen Aktivitäten teilgenommen werden.

Des Weiteren muss der Schutz vor sexuellen Übergriffen, vor allem im Kontext einer stationären Unterbringung wie Heimgruppen oder psychiatrischen Stationen, angesprochen werden. Menschen mit Behinderungen stellen eine sensible Gruppe dar, welche anfällig für Verletzungen deren Menschenwürde ist. Da diese Individuen oftmals wenig oder gar nicht sexuell aber auch in Bezug auf ihre Rechte und individuellen Grenzen aufgeklärt sind, sie sich nach Tatbeständen seltener an Dritte bzw. die Öffentlichkeit wenden und generell bei ihnen oftmals ein größeres Abhängigkeitsverhältnis zu Fachkräften besteht, stellen sie eine für Täter*innen anreizende Zielgruppe mit oftmals wenig Aussicht auf Veröffentlichung der Taten dar.

Wie bereits erwähnt geben diese dargestellten Fragestellungen einen Überblick über die breite Vielfalt der Anwendungskontexte der Menschenwürde im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, eine Abdeckung aller Bereiche können diese Fragestellungen jedoch selbstverständlich nicht liefern. Auch ist eine klare Beantwortung dieser Fragen nicht immer möglich. Dennoch sollten sich (sonder)pädagogische Fachkräfte der Menschenwürde stets bewusst sein und die aktuelle Situation diesbezüglich, gegebenenfalls auch mit dem bzw. der Schüler*in und weiteren Beteiligten, reflektieren. Dies stellt einen unausweichlichen Bereich der sonderpädagogischen Arbeit dar.

Exemplarische Anwendung der Menschenwürde auf die Thematik der Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext

Als ein vielschichtiges Problem erschien vor allem das Auftreten von Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext bezogen auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Betrachtet man die Erziehungsaufgabe der Schule neben den Funktionen der Selektion, Qualifikation und Legitimation, wird deutlich, dass für einen gelingenden Erziehungsprozess Grundsteine gelegt werden müssen. Um einen Erziehungsauftrag gewinnbringend umzusetzen, benötigt es den Aufbau einer Beziehung zwischen Zu- Erziehendem und dem Erziehenden (vgl. Volmer, 2019, S. 12). Das Thema Nähe, nicht ausgehend von körperlichen Formen, darf in diesem Prozess nicht vernachlässigt werden und wo Nähe zwischen Menschen hergestellt wird, besteht die Gefahr, dass die Interaktion als „zu nahe“ empfunden wird (ebd., S.147). Das Empfinden der eigenen Grenzen ist dafür entscheidend und oftmals ist dieses aufgrund von Vorbelastungen durch Traumata, ungünstigen Bindungsverläufen oder unterschiedlichster Gründe durch Hindernisse erschwert.

Durch die rechtliche Verankerung wie beispielsweise durch das Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung im §1631 BGB wird Kindern und Jugendlichen implizit auch der Schutz vor Entwürdigung zugesprochen (ebd. S.40). Geht man von der Auffassung der Würde als Selbstbestimmung über die eigenen Belange aus, so ist selbstredend auch die Wahrung der eigenen Grenzen auf verschiedenen Ebenen hierbei impliziert. Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Formen der Grenzüberschreitungen es gibt und wie diese auftreten können. Auch die Schwierigkeiten im Umgang mit Grenzen soll aufgegliedert werden, sowie der Frage, ob Grenzüberschreitungen unter bestimmten Umständen auch notwendig sein können, um die Entwicklung des Betroffenen positiv zu beeinflussen, soll nachgegangen werden.

In seinem Werk *Taktvolle Nähe* beschäftigt sich Volmer (2019) mit einer Abgrenzung von Grenzüberschreitung gegenüber Grenzverletzungen, indem er die These aufstellt, dass einer Grenzverletzung grundsätzlich eine Grenzüberschreitung vorausgeht. Unter Grenzüberschreitung versteht er das „Zu-Nahekommen“ innerhalb einer Interaktion, also eine Handlung, während bei der „Grenzverletzung“ der Zustand der persönlichen Grenze des anderen Interaktionspartners zum Ausdruck“ kommt (Volmer, 2019, S.160). Volmer geht davon aus, dass Grenzüberschreitungen innerhalb des pädagogischen Handelns mit hoher Wahrscheinlichkeit vorkommen und dass sie nach dem Auftreten notwendigerweise thematisiert werden müssen. Er fasst die Grenzüberschreitungen als einen möglichen Bestandteil des Ausräumens der Grenzen des Gegenübers auf, der während des Kennenlernens von Parteien stattfindet und bei einer gelungenen Aufklärung und damit einhergehenden „Zurückeroberung der eigenen Grenzen“ zu einer Vertiefung der Beziehung führen kann (ebd. S. 159-161). Er fordert zudem auf, sich die eigenen Grenzen bewusst zu machen, um diese zu wahren und somit für den Schutz der eigenen Würde befähigt zu werden (vgl.ebd., S.162).

Als Erscheinungsformen der Grenzüberschreitungen im pädagogischen Handeln umreißt Volmer unangemessene Eingriffe in das Selbstbestimmungsrecht, Eindringen in die private und intime Sphäre, sowie Wissen über diese oder das Bewerten von Angelegenheiten der Intim- und Privatsphäre aber auch das Hineinziehen in die Intimsphäre (ebd. S.164-170). Betrachtet man beispielsweise die öffentliche Weitergabe von Wissen aus der privaten oder intimen Sphäre, so können darunter verschiedene Situationen gemeint sein, die im Schulalltag an einer Förderschule mit Schwerpunkt esE vorkommen können. Unterhalten sich beispielsweise pädagogische Fachkräfte über die Diagnosen eines Kindes und achten nicht sorgfältig darauf, dass bei diesem Gespräch keine Mithörer*innen anwesend sind, so kann dies von dem betroffenen Kind aus gutem Grund als Grenzüberschreitung gewertet werden. Die Pädagog*innen haben ihr Wissen per se nicht öffentlich geteilt, jedoch nicht ausreichend für den Schutz der Privatsphäre gesorgt. Welche Folgen es für das betroffene Kind haben kann, wenn vertrauliche Informationen an nicht berechtigte Personen kommen, sind weitreichend. Die Vermutung, dass diese mit Beschämung oder ähnlichem einhergehen kann, liegt nahe, welche eine Verletzung der Würde darstellt.

Als weiterführender Gedanke soll hier die Hinterfragung des standardisierten Hilfeplanverfahrens bezüglich der Vereinbarkeit mit der Menschenwürde in den Raum gestellt werden. Meist treffen die betroffenen Kinder und Jugendliche die Mitarbeiter*innen des

Jugendamt nur zu den geplanten Hilfeplangesprächen und können demnach keine Beziehung zu ihnen aufbauen. Jedoch wird von den Kindern und Jugendlichen erwartet, dass vor per se Fremden über ihre Schwächen und Schwierigkeiten, also Dinge aus der Intim- und Privatsphäre, sprechen und das Urteil, die Einschätzungen und die Schlussfolgerungen Außenstehender annehmen. Betrachtet man diesen Vorgang unter der Perspektive der Würde, so kann das Wahren der Grenzen nicht garantiert werden.

Weitergeführt kann der Gedanke mit der Auseinandersetzung, durch was sich persönliche Grenzen auszeichnen. Die Montessoripädagogin Rebeca Wild begründet, warum der Umgang mit ihnen schwierig sein kann in ihrem Werk *Freiheit und Grenzen*:

„Wenn wir uns nun an das Thema „Grenzen“ heranwagen, müssen wir immer wieder abklären, was genau damit gemeint ist. [...] Grenzen als Druckmittel, das zu tun oder zu lassen, was andere von uns erwarten, oder Grenzen als letzte Sicherung, weil die Umgebung für unsere authentischen Bedürfnisse nicht vorbereitet war.“ (Wild, 2003, S.18).

Die Zweischneidigkeit der Auffassung von Grenzen wird bei Wild deutlich. Volmer beschreibt Grenzen als etwas Festes, da es „ein Diesseits und ein Jenseits gibt, ein Davor und ein Dahinter“ das aufgrund dessen auch übertreten werden kann (Volmer, 2019, S.147). Die Verfassenden stellen unterschiedliche Aspekte der individuellen Grenzauffassung dar. Während bei Wild die individuelle Wahrnehmung der Grenze im Vordergrund steht, so fasst Volmer den Umgang mit ihnen in den Fokus. Der Umgang als Lehrkraft mit den Grenzen der Schüler*innen wird deshalb erschwert, da die Grenzen der Individuen erstmals nicht klar sichtbar sind. Ähnlich wie bei der Auffassung von Würde nach Nietzsche, indem der Mensch der „Schätzende“ der Würde ist, so ist die Lehrkraft erst einmal in der schätzenden Funktion der Grenzen ihrer Schüler*innen (vgl. Schlag& Suhner, 2021, S.6). Erst durch schrittweise Annäherung und Kennenlernen können die persönlichen Grenzen der Schüler*innen ausgemacht werden. In diesem Prozess kann es zu Formen der Grenzüberschreitung kommen. Im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen darf die Beachtung von Betroffenen, die selbst Opfer von massiven Grenzverletzungen geworden sind, nicht vernachlässigt werden. Häufig kommen die Kinder und Jugendlichen aus „emotional hoch angespannten Beziehungskonstellationen“ und neigen eventuell zu Reinszenierungen des Erlebten (Dörr, 2022, S.7). Der Umgang mit Betroffenen sollte von einer hohen Sensibilität geprägt sein und kann beispielsweise mit einer Unterrichtssequenz zum Erkennen und Wahrung der eigenen Grenzen aufgegriffen werden.

Die Beantwortung der Frage, ob Grenzüberschreitungen unter bestimmten Umständen mit der Menschenwürde vereinbar sind, um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung positiv zu beeinflussen, kann hier nicht pauschal getroffen werden. Eine Entwicklung positiv zu beeinflussen bedeutet in erster Linie, dass dem Kind oder Jugendlichen nach einer Veränderung verbesserte Lebensumstände zur Verfügung stehen, die im beim Verbleib in der aktuellen Situation ohne Grenzüberschreitung, verwehrt geblieben wären. Die Betroffenen können häufig aufgrund des Entwicklungsstandes die Auswirkungen von Entscheidungen nicht umfassend einschätzen und sind in diesen Bereichen auf Hilfe angewiesen. Als Lehrkraft muss gewissenhaft zwischen den verschiedenen Möglichkeiten abgewogen werden und falls sie sich

für eine geplante Grenzüberschreitung entscheidet, diese angemessen vorbereiten. Neben einem hohen Maß an Sensibilität sollte erkennbar sein, dass die Wahrung der Würde des Gegenübers angestrebt wird. Die Bedeutsamkeit für die Betroffenen sollte währenddessen nicht aus den Augen verloren werden.

3.5 Fazit

Die umfassende Analyse und Recherche des Konzepts Würde beschäftigte sich über die historische Entwicklung der philosophischen und rechtlichen Auffassung, den aktuellen Herausforderungen sowie deren Bedeutsamkeit für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Neben dem Versuch einer Abgrenzung von Begriffen wie der Freiheit von Würde, wurden Relationen zu Phänomenen wie der Selbstbestimmung oder Grenzen gezogen. Es wurde deutlich, dass es sich bei der Würde um ein Konzept mit mehreren Dimensionen und verschiedenen Auslegungen handelt, jedoch nur sehr schwer fassbar und eingrenzbar wurde. Nachdem viele Begriffe wie Selbstachtung und Anerkennung Phänomene sind, die mit der Auffassung von Würde korreliert, war eine begriffliche Trennung und der Rückbezug oft schwierig.

Trotz der Schwierigkeiten in der Begrifflichkeit, war die Auseinandersetzung für das pädagogische Handeln gewinnbringend. Es kann festgehalten werden, dass die Wahrung der Würde in Handlungen, vor allem in schambehafteten Situationen, auf Seiten der Pädagog*innen als übergeordnetes Ziel gesehen werden soll. Die Bewusstmachung der Würde und die Auswirkungen derer Verletzung können als haltungsformende Auseinandersetzung gesehen werden.

Das letzte Kapitel beschäftigte sich in einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Grenzen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Dort fand ausschließlich die Perspektive, die Würde der Kinder und Jugendlichen zu schützen, Raum, während die des pädagogischen Personals außen vor gelassen wurde. Bei der Erarbeitung wurde der Gedanke laut, dass die Würde der Betreuenden, der Lehrkräfte, der Erzieher*innen oder der Begleitenden innerhalb der Manifestierung viele Störungsbilder verletzt wird. Würdeverletzende Situationen können im Alltag als Sonderpädagog*in vermehrt zu finden sein.

Deshalb soll hier abschließend ein Appell an die Beachtung der eigenen Bedürfnisse und an die Ausarbeitung eines gesunden Umgangs erfolgen. Nachdem innerhalb des Arbeitskontextes ein professioneller Umgang erwartet wird, sollten sich für den privaten Raum Strategien parat gelegt werden. Innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist die mentale Gesundheit der Lehrer*innen von großer Bedeutung, um den betroffenen Kindern und Jugendlichen eine Unterstützung bei ihrem Umgang mit den eigenen Grenzen und dem Wahren ihrer Würde zu sein.

3.6 Literatur

- Bieri, P. (2013). *Eine Art zu leben: Über die Vielfalt menschlicher Würde* (8. Aufl.) Hanser
- Bundesministerium der Justiz (o. J.). Verfügbar unter: *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (Zugriff:28.08.2022).
- Burger, S. (2020). *Das Verständnis der Menschenwürde in der Sozialen Arbeit. Ein diffuser Begriff und seine Bedeutung für die Behindertenarbeit*. Verfügbar unter: https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/31545/Burger_Sabrina_2020_BA_FHNW.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Zugriff:17.09.2022).
- Dangl, O. (2011). *Menschenwürde in internationalen Dokumenten*. In: *kmp. Kompetenz. Menschenrechtspädagogik* (2014). Verfügbar unter: https://kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/mere/wuerde/Menschenwuerde_in_internat_Dokumente.pdf(Zugriff:28.09.2022).
- Dangl, O. (2012). *Begründung der Menschenwürde 1.-Christliche Vorstellungen* In: *kmp. Kompetenzen. Menschenrechtspädagogik* (2012). Verfügbar unter: https://kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/mere/wuerde/Begrueundung_Menschenwuerde1.pdf(Zugriff:30.09.2022).
- Dangl, O. (2014). *Menschenwürde. Aktuelle Herausforderungen*. In: *kmp. Kompetenz. Menschenrechtspädagogik* (2014). Verfügbar unter: https://kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/mere/wuerde/Menschenwuerde_aktuelle_Herausforderungen.pdf (Zugriff: 29.09.2022).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.). Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen> (Zugriff: 27.09.2022).
- Deutsches Kinderhilfswerk (o. J.). Kinderrechte in Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechte.de/> (Zugriff: 28.09.2022).
- Dörr, M. (2022). *Strafe und Erziehung Über Grenzen, Grenzsetzungen und Grenzverletzungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen* In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*.
- Goos, C. (2020). *Menschenwürde. Hier findest Du Hintergrundinfos zum ABDELKRATIE-Video "Menschenwürde"*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/politisches-system/abdelkratie/311966/menschenwuerde/> (Zugriff: 28.09.2022).
- Gröschner, R (2013). *Kant* In Gröschner, R., Kapust,A., & Lermbeck, O.W. (Hrsg.). *Wörterbuch der Würde*. UTB
- Horster, D. (2002). *Gesellschaft und Behinderung – Peter Singers Argumentationslogik*. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/12236297.pdf> (Zugriff: 25.09.2022).
- Müller (2013). *Platon & Aristoteles* In Gröschner, R., Kapust, A., & Lembcke, O. W. (Hrsg.). *Wörterbuch der Würde*. UTB
- Netzwerk Menschenrechte (o. J.). *1. Die Antike und die „Idee des Menschen“*. Verfügbar unter: <https://www.netzwerk-menschenrechte.de/antike-und-die-idee-des-menschen-1148/> (Zugriff: 20.09.2022).

- Maaser, Wolfgang (2015). *Lehrbuch Ethik. Grundlagen, Problemfelder und Perspektiven*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Pohl, G. (2020). *Die Würde des Kindes ist antastbar. Plädoyer für eine Kindheit ohne Beschämung*. Wiesbaden: Springer.
- Reiter, J. (2004). *Menschenwürde als Maßstab*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2004) B 23-24, S.6-13.
- Schlag, T. & Suhner, J. (2021). *Menschenwürde*. In: Deutsche Bibel Gesellschaft (Hrsg.). Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex). Verfügbar unter: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Menschenw%C3%BCrde__2021-02-03_12_21.pdf (Zugriff: 24.08.2022).
- Stepanians, M. (2016). *Die Menschenrechte als Schlüssel zum Verständnis der Menschenwürde. Wie neu ist die Idee der Menschenwürde? Auch für diesen Gedanken gilt, wie so oft in der Philosophie, dass das angeblich Neue nur das Vergessene ist*. Verfügbar unter: <https://www.philosophie.ch/die-menschenrechte-als-schluessel-zum-verstaendnis-der-menschenwuerde> (Zugriff: 23.09.2022).
- Tiedemann, P. (2014). *Was ist Menschenwürde? Eine Einführung* (2. Aufl.). wbg Academic in Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Thurner, M. (2007). *Die Menschenrechte, die Menschenwürde und das Christentum in Menschenwürde Grundlage in Christentum und Islam* Heinzmann, R., Selcuk, M. & Körner, F. Kohlhammer
- Vereinte Nationen (o. J.). *Die Charta der Vereinten Nationen. Die Charta der Vereinten Nationen (UN-Charta) ist der Gründungsvertrag der Vereinten Nationen (United Nations). Ihre universellen Ziele und Grundsätze bilden die Verfassung der Staatengemeinschaft, zu der sich alle inzwischen 193 Mitgliedstaaten bekennen*. Verfügbar unter: <https://unric.org/de/charta/#praeambel> (Zugriff: 25.09.2022).
- Volmer, J. (2019). *Taktvolle Nähe. Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- von der Pfordten, D. (2010). *Normative Ethik*. Berlin, New York: De Gruyter.
- von der Pfordten, D. (2016). *Menschenwürde*. München: Verlag C. H. Beck.
- Wild, R. (2003). *Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt: Was Kinder von uns brauchen*. Julius Beltz.

4. Gleichheit

4.1 Einleitung

Entstehung des Gleichheitsanspruches

Die Anfänge des Gleichheitsprinzips finden sich schon in der Antike. Die *isonomia* bezeichnete die Gleichheit der Bürger Athens vor dem Gesetz. Allerdings bezieht diese nur Männer und Bürger Athens mit ein. Frauen und Sklaven wurden ausgeschlossen. Auch in den Anfängen des Christentums ist der Gleichheitsgedanke eng verwurzelt. Der Apostel Paulus schreibt in einem Brief: „Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus Jesus.“ (Gal 3,28) Das bedeutet, dass alle Menschen in Ihrem Glauben an Gott gleich sind. Im Mittelalter blieben diese Glaubensvorstellungen zwar erhalten, wurden aber durch das feudale Ständesystem, in dem sehr viel Ungleichheit herrschte, zurückgedrängt. In der französischen Revolution verbreiteten sich die Forderung nach „Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit in ganz Europa und führten in vielen Ländern zum Sturz der Monarchien.

Gleichheit philosophisch

Die Gleichheit wird in der politischen Philosophie als ein Prinzip der gleichmäßigen Aufteilung von Gütern und Ansprüchen definiert, sodass bei Umsetzung dieses Prinzips zusätzlich ein philosophischer Gerechtigkeitsanspruch bedingt werden kann. Die philosophische Gleichheitsauffassung beeinflusst die gesellschaftlichen Strukturen und bildet eine tragende Säule in der heutigen Politik. Gleichheit suggeriert - laut der politischen Philosophie, dass zwei Menschen oder Gegenstände in mindestens einer Hinsicht nicht unterscheidbar sein müssen, damit sie als gleich gelten. Aus diesem Grund ist eine genaue Beschreibung des Gleichheitsmerkmals unabdingbar. Außerdem ist Gleichheit trennscharf von den Begriffen Identität und Allgemeinheit abzugrenzen, da diese keine Synonyme darstellen. (Schink, 2022) In der Philosophie wird Gleichheit als Egalitarismus verstanden, sodass ausschließlich die Ungleichheiten, welche nicht der Personen zuzuschreiben sind, ausgeglichen werden sollen, sodass weniger Leid zugegen ist und folglich eine Erhöhung des Gesamtwohlstandes der Gesellschaft stattfindet. (Schinke, 2022)

In enger Verknüpfung des Egalitarismus steht das Verständnis der Chancen-Gleichheit, welches in drei Subkategorien eingeteilt werden kann. Laut der formalen Chancen-Gleichheit sollen angeborene Merkmale wie die Hautfarbe o.ä. keinen Nachteil darstellen. Der moderate Blickwinkel der Chancen-Gleichheit umfasst zusätzlich die sozialen Merkmale, welche vermehrt gesellschaftliche Benachteiligung bedingen. Die letzte Subkategorie – die radikale Chancen-Gleichheit setzt die Ursachenzuschreibung von allen Merkmalen außer Kraft, sodass ausschließlich die tatsächliche Chancen-Gleichheit im Vordergrund steht. (Schinke, 2022)

Gleichheit modern

In der Bundesrepublik Deutschland ist der Artikel 3 des Grundgesetzbuches wohl einer der wichtigsten Grundgesetze überhaupt. Dieser beschreibt das deutsche Verständnis der Gleichheit und fungiert als Schutz für gefährdete Personengruppen und zählt folglich zu den wichtigsten *Menschenrechten* (siehe Vortrag Menschenrechte) unserer Gesellschaft. Dieser Artikel lautet wie folgt:

- „(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (§3 GG)

In der Bundesrepublik Deutschland beschreibt der Gleichheitssatz neben einer rechtlichen Gleichheit ein zusätzliches Prinzip der sozialen Gleichheit. (Schlenker 1986) Dies bedeutet konkret, dass alle erlassenen rechtlichen Bestimmungen auf ihre sozialen Folgen – Entstehung von Gleichheit oder Ungleichheit, geprüft werden. (Welti 2005) Mithilfe bestimmter Gleichheitssätze besteht ein Versuch der Integration in einem Sozialstaat wie die Bundesrepublik Deutschland. (ebd.) Dies soll durch das Verbot verschiedener Differenzmerkmale wie Religion, Geschlecht, Herkunft u.a. gewährleistet werden. (ebd.) Diese versuchte Integration dient zusätzlich als Schutz vor Benachteiligung für Menschen aus „benachteiligungsgefährdeten Gruppen“ (Welti 2005, S. 293). Zu diesen identifizierten Gruppen zählen auch Menschen mit Behinderungen, welche einem Benachteiligungsverbot aufgrund einer Behinderung unterliegen. (ebd.) Neben dem Benachteiligungsverbot sollte das Prinzip der Bedarfsgerechtigkeit anklingen, welches eine Unterscheidung in den zugewiesenen Sachleistungen bezüglich der eigenen Teilhabe vornimmt und sich an den individuellen Bedürfnissen orientiert. Allerdings erfordert dies auch eine Festlegung eines allgemeinen Besitztums in Form einer Schätzung oder Pauschalisierung. (ebd.) Diese Gleichheitsgrundsätze tangieren vor allem immens den Bereich der Sonderpädagogik. Daher ist eine Auseinandersetzung mit rechtlichen Grundlagen der Gleichheit von großer Bedeutung.

4.2. Theoretischer Hintergrund

Wie entsteht Ungleichheit?

Um nachvollziehen zu können, wie soziale Ungleichheit entsteht, ist es zunächst wichtig zu wissen, was man unter sozialer Ungleichheit versteht.

„Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Jürgens & Miller, 2013, S. 7). Das bedeutet, dass die Stellung im sozialen System eine Rolle spielt, denn ohne eine Über- bzw. Unterordnung, gäbe es keine Ungleichheit. Aufgrund der Stellung werden also gewisse Güter unterschiedlich verteilt. Was als wertvolles Gut angesehen wird ist individuell und zudem auch von den Veränderungen in der Gesellschaft abhängig. Einen hohen Wert weisen vor allem Güter auf, die den Menschen

ein „gutes Leben“ ermöglichen, da sie beispielsweise einen hohen Tauschwert haben. So könnte man ein hohes Einkommen oder einen hohen Bildungsabschluss als wertvolles Gut bezeichnen, da man hierdurch in der Lage ist, ein nach gesellschaftlichen Vorstellungen „gutes Leben“ ohne Sorgen zu führen (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu wäre ein niedriges Einkommen, sowie ein niedriger Bildungsabschluss kein wertvolles Gut. Das heißt im Umkehrschluss, dass soziale Ungleichheit auf sozialen Unterschieden beruht, diese Unterschiede aber nicht lediglich nur in gewissen Punkten unterscheiden, sondern gleichzeitig in einer Rangordnung dargestellt werden können. Das bedeutet, die Unterschiede sind „besser- oder schlechter, höher- oder tiefergestellt“ (ebd.), wodurch unterschiedliche Verteilungen der Lebenschancen entstehen.

Diversitäts-Dimensionen /Differenzmerkmale

Wenn es um das Thema Gleichheit bzw. Ungleichheit geht, ist es notwendig im Vorfeld festzulegen, welchen Aspekt man vergleicht, um sagen zu können, dass etwas gleich ist oder eben nicht. Also welches sogenannte „Differenzmerkmal“ ist relevant und worauf wird der Fokus gelegt, wenn wir von Gleichheit/Ungleichheit sprechen, in welcher Hinsicht gilt die Aussage (vgl. Prengel, S. 98)? Zunächst einmal muss definiert werden, was man unter Differenz versteht. „Der Begriff Differenz (vom lat. Differentia) kann verstanden werden als Verschiedenheit, Unterschied, Anderssein, Vielfalt, Abweichung, Ungleichheit oder Heterogenität“ (Franz & Wulfekühler, 2018, S. 105). Es handelt sich um Unterschiede, die wir wahrnehmen können, welche vor allem durch Gesellschaftsformen und -prinzipien zu Stande kommen. Durch gesellschaftliche Prozesse entstehen also Differenzlinien, welche uns Menschen in verschiedene Kategorien einteilt. Diese Kategorien sind wandelbar und abhängig von dem Differenzmerkmal bzw. der Eigenschaft, welche in den Fokus genommen wird. Sie bieten der Gesellschaft Struktur, auch wenn sich aus der kategorischen Ordnung ungleiche Bedingungen und Chancen ergeben (vgl. ebd.). Beispiele für gesellschaftliche Differenzlinien wären Geschlecht, sexuelle Identität, Ethnizität/Migrationsstatus, Klasse/Schicht/Sozialmilieu oder Gesundheit/Krankheit/Behinderung. Die Einteilung bringt zwar Struktur, dennoch kann sie auch negative Folgen haben, wenn beispielsweise bildungsferne Menschen mit mangelnder Bildsamkeit assoziiert werden (vgl. ebd.). Für die inklusive Schulbildung spielt sie allerdings eine wichtige Rolle, denn hierbei ist es wichtig, „Differenzen der sozialen Lebensbedingungen und der damit verbundenen Fähigkeiten als wesentlich für Lern- und Bildungsprozesse zu beachten, also sensibel für unterschiedliche sprachliche Zugänge, ökonomische Ressourcen oder Aneignungsweisen zu sein“ (ebd.) und das wäre ohne eine Einteilung und Differenzierung der Menschen in verschiedene Kategorien nach unterschiedlichen Merkmalen nicht möglich. Die menschliche Vielfalt soll geachtet werden, was nur gelingt, wenn die Differenzmerkmale nicht willkürlich ausgewählt werden, sondern bewusst die in den Fokus genommen werden, welche zu gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen führen. Dabei kann es auch zu Überlagerungen der Differenzlinien kommen (vgl. ebd. S. 105f). Differenzmerkmale spielen auch in der Sonderpädagogik eine zentrale Rolle. Denn um „gehaltvolle konkrete Aussagen über gleichberechtigte Beziehungen zwischen heterogenen Einzelnen oder Gruppen treffen zu können, ist es notwendig, die Hinsicht, in der die Aussage gelten soll, z.B. Recht, Einkommen, Einfluss, Anerkennung, Zugang

zu Bildung usw. zu benennen“ (Prenzel, 2016, S. 98). In der Erziehungswissenschaft allgemein werden die Relationen zwischen den Generationen ins Blickfeld genommen. Dabei werden unter anderem weitere Differenzmerkmale wie soziale Schicht, ethnisch-kulturelle Herkunft oder Religion berücksichtigt. Für die Sonderpädagogik spielt die Heterogenitätsdimension Ability/Disability eine zentrale Rolle. Insgesamt kann man sagen, dass die Beschäftigung mit unterschiedlichen Differenzmerkmalen vor allem im Sinne der Integration und Inklusion zugenommen hat. Es ist jedoch ein vertieftes Verständnis der Heterogenität notwendig, da soziale Gefüge vielschichtig, veränderbar und unbestimmt sind. Das heißt, man darf sich nicht auf oberflächliche, statische und einfache Unterschiede stützen, wenn man die Menschen nach ihren Differenzen einteilt. Viel wichtiger ist es, die Merkmale nicht identifizierend festzuschreiben, sodass möglicherweise Stereotypisierungen entstehen, sondern Kategorien nur „reflexiv und selbstkritisch [...] im Sinne vorläufiger Arbeitshypothesen, die [...] jederzeit revidierbar sein müssen“ (ebd. S. 99) zu bilden. Aufgrund der genannten Problematik der Stigmatisierung und Etikettierung, sind Kategorienbildungen in der Sonderpädagogik umstritten (vgl. ebd.).

Ungleichheit in der Schule

Besonders in unserem Schul- und Bildungssystem werden uns die Ungleichheiten der Menschen aufgezeigt. Durch die Gliederung der Schulen in unterschiedliche Schichten entsteht eine soziale Auslese, welche zu unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft führt. Vor allem Menschen aus niedrigeren sozialen Schichten leiden darunter. „Sowohl die gesellschaftlichen Verhältnisse als auch unser Bildungssystem produzieren also Gewinner und Verlierer“ (Jürgens & Miller, 2013, S. 8). Wobei Das Recht auf Bildung ein Menschenrecht ist, haben nicht alle Menschen die gleichen Möglichkeiten, dieses Recht auch in Anspruch zu nehmen. Bildung bzw. der Bildungsabschluss sind ausschlaggebend für die Möglichkeiten an der Gesellschaft aktiv teilhaben zu können, sowie für den Erfolg oder das Scheitern im beruflichen aber auch im privaten Leben. Es liegt in der Hand des Staates, Chancengleichheit und Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung zu gewährleisten (vgl. ebd. 10f). Demnach sollte „Bildungsgerechtigkeit“ (ebd. S. 11) durch das Schaffen von vielfältigen Bildungsangeboten die Teilhabemöglichkeiten erhöhen. Diese Entwicklung wäre wünschenswert. Jedoch gibt es einige strukturbedingte Besonderheiten, welche dem entgegenstehen und die Ungleichheiten vergrößern. Zum einen ist die frühe Selektion der Schüler*innen nach der vierten Jahrgangsstufe auf eine weiterführendeschule eine Lebens- und Bildungslaufbahn beeinflussende Entscheidung des Übertritts, welche im Nachhinein nur noch schwer korrigierbar ist und auch als fragwürdig gilt. Hierbei werden wiederum Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten benachteiligt (vgl. ebd., S. 12f). „Weil Kinder aus Elternhäusern mit einem niedrigerem sozioökonomischen Status schon unter ungünstigeren kulturellen Bedingungen aufwachsen und es deshalb naheliegenderweise schwerer haben, den schulischen Leistungsanforderungen nachzukommen, erfahren sie durch dieses Empfehlungsverhalten der Grundschule doppelte soziale Benachteiligung. Augenscheinlich reicht es nicht, die geforderten Leistungen zu erbringen, was schon oft schwer genug fällt, sondern von ihnen wird darüber hinaus verlangt, mehr zu leisten. Ihre Leistungsergebnisse müssen weit besser sein, um ebenfalls eine Empfehlung für die Fortsetzung der Schullaufbahn

am Gymnasium zu erhalten“ (ebd., S. 13). Somit werden bessere Leistungen von Kindern aus niedrigeren Schichten erwartet, um letztendlich die gleiche Chance auf das Abitur zu erhalten, wie bei Kindern aus höheren Schichten. Selektion findet jedoch nicht nur beim Übertritt in die weiterführende Schule statt. Selektion spielt auch schon vor dem Eintritt in die Schule eine Rolle, gerade dann, wenn es um Zurückstellungen geht. Hiervon sind vor allem Kinder mit Migrationshintergrund betroffen. Betrachtet man die Wiederholungsquoten oder die Zuschreibung eines Förderbedarfs, so liegt auch hier der Großteil der Kinder im Bereich der bildungsfernen Elternhäuser. Der Einfluss der sozialen und kulturellen Herkunft spielt demnach eine große Rolle, wenn es um die Verteilung der Bildungschancen geht. Das deutsche Schulsystem wird zwar immer als sehr durchlässig beschrieben, jedoch lässt diese Durchlässigkeit eher Abstiege im System nach unten als nach Aufstiege nach oben zu (vgl. ebd., S. 13ff). Insgesamt kann man also sagen, dass die Ungleichheiten, welche ohnehin schon in der Gesellschaft vorhanden sind, durch das Bildungssystem zusätzlich verstärkt werden.

Pädagogik der Vielfalt

Jeder Mensch hat das gleiche Recht, sein Leben so zu gestalten, wie es ihm beliebt. Dazu zählt auch, dass seine Persönlichkeit geachtet wird und er die Möglichkeit auf Lebensglück und Freiheit hat. Demnach kann man sagen, dass alle Menschen gleich sind, denn sie haben alle das gleiche Recht ihr Leben frei und selbstbestimmt zu gestalten. Sie sind gleichberechtigt (*Gerechtigkeit*). Jeder Mensch entwickelt allerdings durch seine individuellen Lebensumstände und -erfahrungen eine eigene Perspektive auf die Welt. Die Lebensumstände können also auch zu Folge haben, dass sie nicht in der Lage sind, ihr Leben selbstbestimmt zu leben. Demnach wird in der Theorie der Pädagogik davon ausgegangen, dass jeder Mensch sowohl gleich, als auch verschieden ist. Diese Vielschichtigkeit, Einmaligkeit und Besonderheit wird in der Pädagogik der Vielfalt wahrgenommen und anerkannt. Sie legt besonderen Wert auf die Richtungen Aufklärung, Selbstbestimmung und Gleichheit. (Prenzel 2003)

Zitat Prenzel:

„Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftliche Hierarchie, kulturelle Entwertung, ökonomische Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘.“ (Prenzel 2006, S.184)

Kritik an der Pädagogik der Vielfalt

Wie bereits erklärt, stellt die Pädagogik der Vielfalt eine Denkfigur der Gleichheit ohne jegliche hierarchische Kategorisierungen sowie Verhältnissen dar. (Prenzel 2006) Allerdings besteht genau in dieser nicht vorhandenen Einteilung wiederum ein Problem, da so die Möglichkeit des Aufdeckens von sozialer Ungerechtigkeit widersagt wird. Mit bloßer Bezeichnung der Unterschiede als „Anders“ und folgerichtig ohne Wertung dieser Unterschiede zwischen den Menschen, fehlt die Einteilung von Kriterien für [soziale Ungleichheit](#) bzw. sozialer Ungerechtigkeit. Schlussfolgernd wird das Aufdecken dieses fatalen Problems aufgrund der Nichtwertung unmöglich. (Katzenbach 2015)

Diese Schwierigkeit zeigt so ein Dilemma zwischen Differenz und Identität auf, da bloß eine Identität besteht, sobald sie sich von anderen unterscheidet. Dennoch löst sich die Differenz

im gleichen Moment auf, sobald die Differenzen selbst in einem gemeinsamen System in Beziehungen gebracht werden. (Laclau 2002) Folglich stehen Differenz und Identität in Wechselbeziehungen zueinander, bedingen sich gegenseitig und löschen sich dennoch gleichzeitig gegenseitig aus. Wird dieses theoretische Konstrukt nun auf die *Leistungsgerechtigkeit* (siehe Vortrag Gerechtigkeit) angewendet, so können zwei nachfolgende Dilemmata betrachtet werden.

Auf der einen Seite muss aufgrund der sozialen Rechtsstaatlichkeit und den damit verbundenen Unterstützungsmaßnahmen das Defizit eines Menschen ausdrücklich etikettiert werden, sodass dieser Mensch diese Unterstützungsangebote und folglich Teilhabe an der Gesellschaft überhaupt erlangen kann. (Hoffmann 2018) Diese Angebote werden zumeist von Menschen mit Beeinträchtigungen benötigt, um vorherrschende Leistungsansprüche erfüllen zu können, um schlussendlich gesellschaftliche Teilhabe zu erfahren. Die benannte Beeinträchtigung wird demnach oftmals negativ konnotiert, da sie augenscheinlich als auszugleichen gilt. Aufgrund dessen wird die Beeinträchtigung oftmals vorschnell als eine Art Nachteil angesehen, sodass auch hier eine sprachliche Abwertung und keine sprachliche Gleichstellung vorliegt. (Katzenbach 2013) Mithilfe eines sogenannten Nachteilsausgleichs soll der Wettbewerb um Güter gerechter werden. (Hoffmann 2018) Dazu werden die Ressourcen neu verteilt, sodass eine gleiche Ausgangslage geschaffen werden kann. (ebd.) Doch diese Ressourcenverteilung kann zu einem weiteren Dilemma führen, sobald den Menschen mit einer erhöhten Ressourcenzuweisung eine Sonderstellung zukommt. (ebd.) Dieses Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma beeinträchtigt die Idee der egalitären Differenz, welches sich nicht durch die De-Kategorisierung von Behinderung beheben lässt, da die Konstrukte Gleichheit und Differenz bereits mit ihrer bloßen Nennung Kriterien aufwerfen. (Katzenbach 2015) Folglich stellen die De-Kategorisierung oder die bloße Anerkennung von Verschiedenheiten - ohne die Benennung von Merkmalen, keine konkreten Lösungen für die unterschiedlichen Dilemmata dar.

Aufgrund der „Pädagogik der Vielfalt“ eröffnet sich eine zweite beträchtliche Schwierigkeit, welche nicht außer Acht gelassen werden kann. Aufgrund der Idee der egalitären Differenz - der vollkommenen Wertschätzung und Förderung jedes Menschen aller Leistungsniveaus, entsteht ein zweites, sogenanntes „Meritokratie-Pluralisierungs-Dilemma“ (Hoffmann 2018, S. 78). Diese eben beschriebene Idee widerspricht dem meritokratischen Ziel der Pädagogik, welches eine möglichst gerechte Aufteilung der Ressourcen und Güter abhängig von Leistungen und Fähigkeiten anstrebt. (ebd.) An dieser Stelle sind auch andere Inklusionsströmungen, welche sich an der Pädagogik der Vielfalt orientieren, bezüglich dieses Dilemmas zu hinterfragen, da keinerlei konkreter finanzieller Umsetzungsvorschläge sowie genauere Erläuterungen bezüglich der Umsetzung im Bereich Bildung und Erziehung vorliegen – ohne das gesamte Leistungsprinzip in diesem Sektor grundständig anzuzweifeln. (ebd.)

Abschließend ist festzuhalten, dass diese Diskussionen der Dilemmata geführt werden müssen, um eine konzipierte, augenscheinliche Gerechtigkeit, welche bloß auf theoretischen Konzepten aufbaut und folglich zu einer wertlosen Worthülle transformiert, zu vermeiden. (Bernhard 2015) Ohne diese Diskussionen und den kritischen Auseinandersetzungen mit Inklusionsströmungen besteht die Gefahr, dass auch der Begriff „Inklusion“ zu einem bloßen

Wort ohne Bedeutung wird und die tatsächliche soziale Ungleichheit und das damit verbundene Leid, die Ausgrenzung aus der Gesellschaft und die Sensibilisierung für die Thematik unter der Worthülle verschleiert wird. (Hoffmann 2018)

Egalitäre Differenz Differenz/ Egalisierende Gerechtigkeit

Was bedeutet der Begriff: Egalitäre Differenz? Egalitär bedeutet: auf politische, soziale Gleichheit gerichtet. Also alle Menschen sind gleich und bekommen das Gleiche. Im Kontrast dazu steht die Differenz. Differenz bedeutet: Verschiedenheit, Unterschied, Anderssein, Vielfalt, Abweichung, Ungleichheit oder Heterogenität. Wie kann man diese beiden Begriffe vereinen? Egalitäre Differenz bedeutet, dass alle Menschen hinsichtlich ihrer Grundrechte als gleich, allerdings gleichsam in ihrer Individualität und Verschiedenheit anzuerkennen sind. Das bedeutet zum Beispiel, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat, aber wie diese Bildung aussieht, immer unterschiedlich und an das Individuum angepasst sein muss. Diesen Begriff prägte besonders Annedore Prengel mit der [Pädagogik der Vielfalt](#). Auch Markus Dederichs Prinzip Gleiche gleich und Ungleiche ungleich zu behandeln, beruht auf dieser Überlegung. Auch Egalisierende Gerechtigkeit funktioniert nach einem ähnlichen Prinzip: jeder bekommt das, was er verdient, auch wenn diese Dinge anders, nicht gerecht verteilt sind. Probleme und Missverständnisse entstehen dadurch, dass bildungspolitische Zielsetzungen aus der egalisierenden, gleichsetzenden Gerechtigkeit hergeleitet werden, dass also jeder das absolut Gleiche bekommen soll, egal, wie seine/ihre Bedürfnisse sind.

„Augenblick der Gerechtigkeit“

Wie bereits unter dem Punkt Kritik an der Pädagogik der Vielfalt angeklungen ist, wird aufgrund unterschiedlicher Inklusionsströmungen vermehrt eine [Dekategorisierung](#) von Behinderungen gefordert. Diese Dekategorisierung stellt ein Versuch der Normalisierung von Behinderungen dar sowie einer Gleichstellung aller Menschen. Diese Grundidee ist wohl in der Theorie durchweg positiv und spiegelt ein erstrebenswertes Weltbild dar. Doch wie zuvor unter dem Punkt Kritik an der Pädagogik der Vielfalt erwähnt, ist die praktische Umsetzung enorm utopisch, da wir in einer Welt mit geforderten Etikettierungen für nötige Unterstützungsmaßnahmen leben.

Dieses Verlangen nach der Dekategorisierung vor allem im sonderpädagogischen Bereich verkompliziert die pädagogische - ja sogar eine menschliche Verpflichtung – die Übernahme der Verantwortung von anderen Menschen. (Dederich 2015) Die konkrete Umsetzung dieser Verantwortung wird in Form von Anerkennung definiert. (ebd.) Diese Anerkennung wird von dem Gegenüber dauerhaft und unumgänglich erwartet, da sie eine Form der Wertschätzung darstellt. (ebd.) Diese abverlangte Anerkennung stellt eine enorm wichtige Bedingung für die eigene Selbstbeziehung dar. (ebd.) Außerdem ist sie Grundvoraussetzung für eine vollumfängliche *Inklusion* (siehe Vortrag Haltung) in diversen Bereichen – Gesellschaft, Recht und Politik. (ebd.) Diese beschriebene Anerkennung bedarf unterschiedlicher Gelingensbedingungen wie beispielsweise das Wissen über die andere Person sowie deren Bedürfnisse. (ebd.) Diese Feststellung und Beantwortung von Bedürfnissen beschreibt die konkrete, pädagogische Verantwortung bezüglich dieser Anerkennung. (ebd.) Der Umgang

mit Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen stellt keine Problemsituation dar, sondern beschreibt eine unbedingte ethische Handlung aller Pädagog*innen. (ebd.)

Dederich beschreibt eine ethische Denkalternative, in der die Berücksichtigung des Dritten eine wichtige Rolle spielt. Darunter werden vor allem rechtliche Rahmenbedingungen verstanden, welche eine persönliche oder anonyme Instanz darstellen können. (ebd.) Durch die Einbeziehung des Dritten eröffnet sich die Möglichkeit für die obengenannte Denkalternative: „der Augenblick der Gerechtigkeit“ (ebd. S.31). Ohne Einbezug des Dritten kann eine Person sich jeglichen Vergleichen entziehen und in seiner oder ihrer Individualität bestehen. Diese Wahrung der Individualität beschreibt die Quelle der pädagogischen Verantwortung. Allerdings besteht durch die bloße Anwesenheit des Dritten ein unvermeidlicher Vergleich des ursprünglich, augenscheinlichen Unvergleichbaren. (ebd.) Dies wird nun als „Augenblick der Gerechtigkeit“ beschrieben, wodurch jeder einzelne Mensch einen Preis für die Gerechtigkeit zahlen muss – „dass der Einzelne auf die Besonderheit einer Gattung reduziert wird“ (ebd. S. 31). Schlussfolgernd ist die *Gerechtigkeit* (siehe Vortrag Bildungsgerechtigkeit) überhaupt durch den Vergleich des augenscheinlichen Unvergleichbaren möglich. (ebd.)

4.3 Verortung und Relevanz: Ethische Fragenstellung

1. *Können trotz ungleicher Freiheit alle Schüler*innen gleich sein?*
2. *Ist Hilfe ohne anerkannte Ungleichheit möglich?*
3. *Wie kann man Sonderschulen rechtfertigen, wenn doch alle gleich sind?*
4. *Können in einer so vielschichtigen Welt überhaupt alle gleich sein?*
5. *Was Taugt uns Gleichheit, wenn wir alle auf Individualität schauen?*
6. *Ist der Besuch einer Förderschule und der damit verbundene Unterricht ein gewollter Zwang der eigenen Freiheit der Schüler*innen aufgrund gewollter Bindung oder ist es ein gesellschaftlicher Zwang der gesellschaftlichen Freiheit?*
7. *Wird ein unterschiedliches Maß an Zwang bei Schüler*innen benötigt, um das gleiche Maß an Freiheit zu erlangen?*
8. *Will unsere Welt / Gesellschaft überhaupt gleich sein?*
9. *Wer ist Verantwortlich die Gleichheit zu ermöglichen?*
10. *Können sich die unterschiedlichen Menschen überhaupt anpassen?*
11. *Was ist Gleichheit wirklich?*
12. *Wie ist Gleichheit bei Individualität überhaupt möglich?*

4.4 Anwendung

Beantwortung von drei Fragen

1. *Können trotz ungleicher Freiheit alle Schüler*innen gleich sein?*

In erzieherischen Kontexten eröffnet sich mit dieser konkreten Fragestellung ein sehr großes Problem, welches sowohl bereits durch Kant lange Zeit bevor im Diskurs steht:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig!“ (Bleidick 1986, S. 24)

Dieser Diskurs beschäftigt sich mit der Vereinigung von *Freiheit* (siehe Vortrag Menschenrechte) und Zwang in erzieherischen Kontexten. Auf der einen Seite steht die Rechtsstaatlichkeit mit ihren Gesetzen, *Werten* (siehe Vortrag Normalität) und *Normen* (siehe Vortrag Normalität) der Gesellschaft und auf der anderen Seite der Wunsch nach möglichst mündigen und freiheitlich erzogenen Kindern und Jugendlichen. Kant wirft dabei folgende Frage auf: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (ebd. S. 24)

Diese ethische Frage beschreibt ein Spannungsfeld zwischen Freiheit und Zwang sowie der damit verbundenen Gleichheit. Sobald „Freiheit [als] der Zweck des Zwanges“ (Bleidick 1986, S.24) verstanden wird, kann man eine mögliche Antwort auf die Frage finden, denn bloß mithilfe eines gewissen, nötigen Zwanges kann der Mensch möglichst frei sein. Die Freiheit jedes einzelnen Menschen reicht bis zu der Grenze der Freiheit eines anderen Menschen. (ebd.)

Matthias Claudius beschreibt die Grenze der Freiheit wie folgt: „Die Freiheit besteht darin, dass man alles das tun kann, was einem anderen nicht schadet.“ (ebd. S. 29)

Doch die Freiheit äußert sich nicht in der vollkommenen Freizügigkeit des Menschen oder geschweige denn in einer ganzheitlichen Bindungslosigkeit dessen. (ebd.) Dies stellt weder den Sinn noch den Zweck der Freiheit dar, denn der Zweck der Freiheit besteht in der bloßen selbstgewollten Bindung zu einem anderen Menschen. Die Zustimmung zum Zwang liegt also in der freien Zustimmung zur Bindung. (ebd.) Ist es dann keine Freiheit, wenn die Schüler*innen nicht konkret zustimmen?

In Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten stellt sich nun die Frage: Ist der Besuch einer Förderschule und der damit verbundene Unterricht ein gewollter Zwang der eigenen Freiheit aufgrund gewollter Bindung oder ist es ein gesellschaftlicher Zwang der gesellschaftlichen Freiheit? Schlussfolgernd kann auch die Förderschule sehr unterschiedlich als Empfindung einer „Wohltat [oder] [...] als Diskriminierung“ (Bleidick 1986, S. 26) interpretiert werden. Bereits an dieser Stelle könnten zahlreiche, weitere Diskursfragen eröffnet werden, welche allerdings aufgrund des vorgegebenen Rahmens nicht alle erläutert werden können. Doch feststeht, dass für die Freiheit eines Menschen ein gewisser Zwang von Nöten ist, allerdings bleibt das Maß an Zwang zu erörtern.

Auch hier stellt sich erneut eine Frage: Wird ein unterschiedliches Maß an Zwang bei Schüler*innen benötigt, um das gleiche Maß an Freiheit zu erlangen? Diese Frage wird im Folgenden auf Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten bezogen. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten unterliegen oftmals mehreren kleinschrittigeren Regeln, um eine gemeinschaftliche Teilhabe in einer Klasse zu generieren. Bereits hier wird deutlich, dass die Kinder und Jugendliche aufgrund der expliziten Regeln augenscheinlich einem höheren Maß an Zwang ausgesetzt sind, was in einigen Fällen wohl auch der Realität entspricht. Doch die differente Freiheit, welche aufgrund des unterschiedlichen Maß an Zwang bedingt wird, ist der Versuch, die Ungleichheit in der Gesellschaft der Kinder und

Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten auszugleichen. Dieser Versuch offenbart erneut ein Dilemma - das „Spannungsverhältnis[...] zwischen Gleichheit und Freiheit“ (ebd., S. 31)

Die Gleichheit und die Freiheit stehen in Wechselwirkung zueinander und bedingen sich dennoch gegenseitig. Aus dieser Wechselwirkung entsteht erst der Diskurs um die Förderschule. Die Antwort auf diese entscheidende Frage liegt jedoch nicht offensichtlich auf der Hand, sondern wird wiederum von der *eigenen Ausrichtung* (siehe Vortrag Haltung) bedingt. Beide Kernpunkte – Gleichheit und Freiheit- zählen zu einer bestimmten Form der Menschenwürde, sodass die Antwort auf die Frage, eine Frage der Ausrichtung bleibt. Folglich die Frage zu welchem Pol der beiden Kernpunkte das befragte Selbst ausgerichtet ist. Ullrich Bleidick spricht an dieser Stelle von einer „Dialektische[n] Lösung des Spannungsverhältnisses von Gleichheit und Freiheit“ (ebd., S. 31).

Nun bleibt abschließend eine Antwort für die vorausgegangene Frage zusammenzufassen: Können trotz ungleicher Freiheit alle Schüler*innen gleich sein?

Wie bereits erläutert besteht hier ein Versuch durch erhöhten Zwang und der damit verbundenen verminderten Freiheit auf lange Sicht eine vermeintliche Gleichheit zu schaffen. Die Bedeutung der Gleichheit wird in diesem Sinne der gleichen Teilhabe an der Gesellschaft zugeschrieben, sodass den Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten eine möglichst gleichwertige Teilhabe an der Gesellschaft garantiert werden können. Ob die Kinder und Jugendlichen diese Teilhabe überhaupt erlangen möchten, steht wohl ganz oben als individuelle Diskursfrage für jeden einzelnen Menschen. Schlussfolgernd bleibt die Antwort auf die vorausgegangene Frage im Auge des Betrachters, da auch hier die Ausrichtung zu einem der Kernpole – Gleichheit oder Freiheit – die Antwort entscheidend bedingen.

Dennoch sollte abschließend festgehalten werden, dass ohne gewisse Zwänge ein derartiges Zusammenleben nicht garantiert werden könnte, da eine unbeschränkte Freiheit die Macht des Stärkeren bedeuten würde.

„Die Freiheit aller kann nur dadurch gesichert werden, dass der Staat den Schwachen vor dem Stärkeren schützt und [...] Gewalt durch gesetzlichen Zwang begrenzt“ (Kolakowski 1982, S.17).

So kommt Bleidick zu der Schlussfolgerung, dass die Freiheit aller eingeschränkt werden müsse, damit die Freiheit eines einzelnen Menschen keinen anderen Menschen verletze und gleichzeitig menschenwürdig sein könne. (ebd.) Außerdem fasst er zusammen, dass die Gleichheit jedes Menschen immer eingeschränkt sei, sodass die Gleichheit als realistisch und demokratisch definiert werden könne und folglich keine Bevormundung generiere. (ebd.)

2. Hilfe ohne anerkannte Ungleichheit überhaupt möglich?

Kann man sonderpädagogisch unterstützen, wenn man nicht anerkennt, dass manche Kinder anders, ungleich sind und deshalb diese andere Hilfe benötigen? Wer entscheidet, ab wann diese Ungleichheit so „schlimm“ ist, dass sie angepasst, verändert werden muss?

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und der hiermit geforderten Chancengleichheit bei der Bildung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, wird in Deutschland zunehmend eine Inklusive Bildung in Schulen umgesetzt. Im Zeichen der Inklusion entsteht in der Behindertenpädagogik ein Spannungsfeld

zweier Werthaltiger Grundorientierungen. Vertreter der Kategorisierung und Vertreter der Dekategorisierung.

Diese zwei Grundorientierungen treffen im Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma aufeinander. Kern dieses ist: dass für zusätzliche Ressourcen und Hilfen zur Förderung von Kindern zunächst die Diagnostik einer Behinderung erforderlich ist. Diese Kinder bekommen ein „Etikett“ mit der Aufschrift „behindert“. (vgl. Füssel/Kretschmann 1993) Es muss also anerkannt werden, dass diese Kinder ungleich sind, damit überhaupt eine Förderung möglich ist.

Nachteil von diesen Kategorisierungen liegt vor allem darin, dass sie keinen vollständig individualisierten Zugang zur Lebenssituation einer Person ermöglichen. Sie lassen individuelle Merkmale und Eigenschaften heraus und fokussieren sich auf eine Sache- nämlich die Behinderung, die Ungleichheit. Dies führt zu Stigmatisierung, Fokussierung auf Defizite und Schädigung des Selbstwertgefühls. „Menschen defizitorientiert zu begegnen und ihnen negative Merkmale zuzuschreiben ist weder aus politischer noch aus pädagogisch, psychologischer Sicht wünschenswert.“ (AG Behinderung, FiL e. V. o.J)

Kategorien ermöglichen der Komplexität vielfältiger Lebenssituationen weitgehend gerecht zu werden, indem sie diese vereinfachen. Vorteile dieser Kategorisierung der Ungleichheit ist, dass sie die Grundlage für eine individuelle Diagnostik und somit angemessene Förderung und Unterstützung darstellt. Nur durch die Benennung des „Problems“ kann auch eine angemessene Maßnahme zur „Beseitigung“ gefunden werden. Hilfe ist ohne Früherkennung, Prävention und Bereitstellung von Begriffen und kategorialen Differenzen nicht möglich. Denn: Wie soll man geeignete Hilfe anwenden, ohne die Problemlage überhaupt zu benennen? (Dederich, M.2015) Eine Beschulung an einer Förderschule ist in Deutschland ohne das Etikett „Behinderung“ nicht möglich.

Wie kann man also eine Lösung für dieses Dilemma finden?

Dederich (2015) nennt das Prinzip Gleiche gleich und Ungleiche ungleich zu behandeln. Was bedeutet das?

Gleiche gleich behandeln bedeutet, dass man Personen die gleich sind, also die gleichen Bedürfnisse, Forderungen oder Wünsche haben, gleichbehandelt und diese Bedürfnisse und Forderungen gleichermaßen erfüllt. Leute hingegen, die ungleich und unterschiedlich sind auch eine ungleiche und unterschiedliche Behandlung zukommen lässt. Zum Beispiel: Ein Kind wurde mit ADHS diagnostiziert, ist also ungleich von den anderen. Deshalb benötigt es eine ungleiche, auf sich bezogene, individuelle Unterstützung. So kann die Chance auf spätere gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht werden. Dieses Prinzip steht im engen Zusammenhang mit der [Egalitären Differenz](#).

Also: Ist Hilfe ohne anerkannte Ungleichheit überhaupt möglich?

Die Antwort lautet **Nein**. Aber mit Anerkennung der Ungleichheit muss achtsam, behutsam und zurückhaltend umgegangen werden.

3. Wie kann man Sonderschulen rechtfertigen, wenn doch alle gleich sind?

Durch das Zuweisen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gesteht man sich nun eigentlich ein, dass wir Menschen nicht alle gleich sind. Es macht darauf aufmerksam, dass es Menschen gibt, die in gewissen Bereichen Defizite haben bzw. Hilfe und Unterstützung

benötigen. Zudem erhöht die Zuweisung eines Förderbedarfs das Risiko für Bildungsungleichheit. Das bedeutet, die Wahrscheinlichkeit für Ausgrenzung und auch die Einschränkung der Teilhabemöglichkeit nimmt zu (vgl. Jürgens & Miller, 2013, S. 14). Durch die Sonderschule werden betroffene Personenkreise in gewisser Weise „ausgesondert“ und dies macht letztendlich auf die vorhandenen Unterschiede der Menschen aufmerksam. Betrachtet man diesen Aspekt nun aber von der anderen Seite und argumentiert im Sinne der Inklusion/ Integration und dementsprechend auch nach dem Gleichheitsprinzip, so müssten alle Schüler*innen gemeinsam beschult werden. Dies würde aber wiederum bedeuten, dass wir behinderte und nicht behinderte Menschen als „gleich“ beurteilen und somit Hilfe für Kinder mit Förderbedarf nicht gerechtfertigt ist. Zudem würden Sonderschuleinrichtungen im Schulwesen die humanen Gleichheitsgrundsätze verletzen. Hier kann man schließlich auch im Sinne der Gerechtigkeit argumentieren. Wenn alle gleich sind, so ist es auch nur gerecht, wenn jeder dasselbe bekommt. Doch eigentlich sollten Behinderte doch nach ihren Bedürfnissen beschult werden. Dann wären individuelle pädagogische Förderung in Sondereinrichtungen und in speziellen Schonräumen legitimierbar. Gerecht wäre es also, wenn wir „chancengerechte Verteilungsmechanismen“ (ebd. S. 16) heranziehen, sodass alle fair behandelt werden und die gleichen Chancen auf ein „gutes Leben“ haben. Dies kann das Schulsystem jedoch bisher nicht leisten (vgl. ebd.).

Im Endeffekt müssen wir nicht auf den Ausgangszustand achten, denn wenn wir behinderte und nicht behinderte Menschen vergleichen, ist es offensichtlich, dass diese nicht auf ein und dieselbe Weise beschult werden können. Viel wichtiger ist es doch, dass alle Menschen die gleiche Freiheit haben, ihr Leben so zu gestalten, wie es ihnen gefällt, also selbstbestimmt sind (vgl. Dederich, 2016, S. 170). Deswegen müssen wir als „Ziel“ der Beschulung in Sondereinrichtungen die gleiche Freiheit sehen. Das Sonderschulwesen kann demnach mit der egalitären Differenz begründet werden. Das bedeutet, dass eine Differenz aufgrund von Gleichheit vorhanden ist und wir die Menschen unterschiedlich behandeln müssen, sodass am Ende alle gleich sind. Gleichheit also im Sinne von gleicher Freiheit, welche wiederum die Vielfalt der Lebewesen und die individuelle und freie Gestaltung des Lebens ermöglicht. Hilfe ist nur dann legitimierbar, wenn es irgendeine Ungleichheit zwischen den Menschen gibt. Doch ab wann spricht man nun von einem „Unterschied“ bzw. welche Ungleichheit ist so „schlimm“, dass sie gesondert angegangen werden muss? Ab wann ist ein Etikett gerechtfertigt? Und was ist mit den Menschen, die unmittelbar unter die Schwelle der Ungleichheit fallen? Vermutlich ist es eine persönliche Wertentscheidung, wie man mit diesem Konfliktpunkt umgeht und sollte individuell entschieden werden.

4.5 Fazit: Gleiche Freiheit ermöglicht Vielfalt der Lebensweisen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Frage nach der Gleichheit in unserer Welt wohl weiterhin in einem spannenden Diskurs stehen wird. Doch auch im schulischen Bereich bleiben weiterhin viele zentrale Fragen offen wie die Frage nach dem Ende der Ungleichheit

und folglich dem Beginn der Gleichheit: Trifft das Ende der Ungleichheit für das Ziel der Gleichheit am Ende der Schulzeit ein?

Ein Versuch der Beendigung der Ungleichheit liegt in der Umverteilung der Ressourcen. Hierzu wird das Bild einer Waage zur Verdeutlichung angebracht. Die Waage besitzt wie eine übliche Waage zwei Seiten, welche bei unterschiedlichen Gewichten auf den unterschiedlichen Seiten in ein Ungleichgewicht verfällt. Nun muss die leichte Seite mit Gewichten aufgefüllt werden, sodass die Waage in ein Gleichgewicht ausgeglichen werden kann. Dieses Bild soll nun auch auf die Gleichheit übertragen werden. Hierbei stellen die Gewichte unterschiedliche Ressourcen wie menschliche Merkmale, Stärken und Schwächen, aber auch Unterstützungsmaßnahmen sowie externe Ressourcen dar. Die unterschiedlichen Seiten der Waage symbolisieren auf der einen Seite die persönlichen Ressourcen und auf der anderen die externen Ressourcen. Um die Waage ins Gleichgewicht zu bringen, müssen nun die Ressourcen gegeneinander aufgewogen werden. An dieser Stelle wird nun deutlich, dass jeder Mensch ein anderes Bild seiner eigenen Waage imaginär vorliegen hat, da jedes Individuum unterschiedliche Ressourcen vorweisen kann und so folgerichtig differente Unterstützungsmaßnahmen benötigt. Dies stellt den Versuch des Gleichgewichts dar, welcher als Richtlinie der Gleichheit verwendet werden kann. Allerdings ist festzuhalten, dass dieses Bild der Waage eine utopische Darstellung ist, da nicht genügend Ressourcen auf der Welt vorhanden sind, um jedem Menschen die bestmögliche Förderung in jeglichen Bereichen zu garantieren. Dennoch beschreibt dieses Bild die Erklärung für den Ansatz - Ungleiche ungleich zu behandeln – sehr gut.

Abschließend ist festzuhalten, dass trotzdem ein Versuch des Gleichheitsanspruchs, mit dem Ziel Gleichheit für alle - in Form von gleicher Freiheit – zu schaffen, vorliegt. Dieser Versuch wird mithilfe einer Ressourcenverteilung umgesetzt, sodass alle die gleichen Möglichkeiten haben, ihr Leben unterschiedlich auszuleben. Folglich besteht das Ziel darin, für alle Menschen die gleiche Freiheit zu schaffen, damit sie ihre Individualität (Unterschiedlichkeit) frei ausleben können. Allerdings sind manche Menschen in ihrer Freiheit eingeschränkt, sodass vor allem ein pädagogischer Anspruch lauten sollte, genau in dieser Einschränkung Hilfe zu leisten, um dem Mensch diese Freiheit auf lange Sicht zu ermöglichen.

4.6 Literatur

- AG G Behinderung, FiL e. V. o.J: Empfehlung der AG „Behinderung“ an den Vorstand des „Fachverbandes für integrative Lerntherapie e. V.“ https://www.lerntherapie-fil.de/fileadmin/user_upload/Downloads/AG_Behinderung_Stellungnahme.pdf (aufgerufen am 19.09.22)
- Bernhard, A. (2015). Inklusion: Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: S. Kluge; A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), Inklusion als Ideologie (S.109-119). Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Dederich, Markus (2015): Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. Ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion. In: Behinderte Menschen, 38 (4/5). S. 27-32
- Dederich, Markus (2016): Selbstbestimmung. In: Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. S. 169 – 171.
- Franz, Julia/Wulfekühler, Heidrun (2018): Diversität und Identität: Im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Anerkennung. In: Quante, Michael/Wiedebusch, Silvia/Wulfekühler, Heidrun (Hrsg.): Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 100-118:
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bd. 3). Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Hoffmann, T. (2018). Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und inklusionspädagogischer Perspektive. In: T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), Bildung und Leistung: Differenz zwischen Selektion und Anerkennung (S. 70-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (2013): Ungleichheit in Gesellschaft und Schule. Eine Einleitung in die Problematik von Exklusions- und Inklusionsprozessen. In: ders./dies. (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Beltz Juventa: Weinheim/Basel. S. 7-32
- Katenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis (S.19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2013). Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In R. Burtscher et al., (Hrsg.), Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog (S.27-28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kolakowski, L. (1982): Selbstgefährdung der offenen Gesellschaft. In Bossle, L., Radnitzky, G. (Hrsg.): Selbstgefährdung der offenen Gesellschaft. 9-26.
- Laclau, E. (2002). Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Ders (Hrsg.), Emanzipation und Differenz (S.65-78). Wien, Berlin: Turia + Kant.

4. Gleichheit

- Prengel, Annedore (2003): Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. <https://liga-kind.de/fk-603-prengel/> (aufgerufen: September 2022)
- Prengel, Annedore (2016): Vielfalt, Differenz, Heterogenität. In: Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. S. 98-101
- Schink, P.: Gleichheit, I. Philosophisch, Version 08.06.2022, 09:10 Uhr, in: Staatslexikon online, URL: <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Gleichheit> (abgerufen: September 2022)
- Schlenker, R. (1986): Soziales Rückschrittsverbot und Grundgesetz. Berlin (West).
- Welti, F. (2005). Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat – Freiheit, Gleichheit und Teilhabe behinderter Menschen - Beiträge zum Öffentlichen Recht Band 139. Tübingen: Mohr Siebeck

Themenbereich II: Anwendungsfälle

5. Capability Approach

5.1. Einleitung

Stellt man sich die Frage, wie sich unsere Gattung - Homo sapiens - von seinen archäologischen Vorgängern abgrenzt und ob es ein gemeinsames Streben, einen gemeinsamen Nenner gibt, der den Menschen kulturübergreifend gleich ist, dann ist dieser wohl die Fähigkeit und das Verlangen sich bewusst über das Leben, das vergangene, aktuelle und zukünftige Gedanken zu machen. Es ist die Vernunft, die uns vorantreibt und die Philosophie als Disziplin dieses Nachdenkens, die Menschen verbindet. Die Themen, mit denen sich der vernunftbegabte Mensch auseinandersetzt, scheinen nicht nur kulturunabhängig zu sein, sondern überdauern Jahrhunderte voller Ideen, verschiedener Vertreter und deren Ansichten, diverser Gesellschaftssysteme und politischer Organisationsformen.

Eine Frage treibt den Menschen besonders um: Welches Leben ist ein gutes und glückliches und wie lässt sich dieses verwirklichen?

„Glück ist der Sinn und Zweck des Lebens, sein Ziel und das Ende der menschlichen Existenz.“

So drückt zumindest der Universalgelehrte Aristoteles das Verhältnis zwischen dem Menschen, dem Leben und dem Glück aus. Auch über das Erreichen dieses Ziels machte er sich Gedanken. *„Das Glück hängt von uns selbst ab.“* Er versucht beide Teile der Frage zu beantworten, hierfür setzt er auf die Initiative des Menschen, das Glück zu erkennen und aktiv danach zu streben. Dabei sieht er die Notwendigkeit, den Menschen nicht unabhängig von seiner Umwelt zu betrachten, sondern seine soziale Eingebundenheit anzuerkennen (vgl. Weber-Guskar 2017, S.268f.). Selbstverständlich ist dies nur ein kurzer Umriss der Lehre Aristoteles zum glücklichen Leben, jedoch bildet die einfache Tatsache des Eingebundenseins und des individuellen Strebens die Basis für jene zahlreichen Überlegungen, die Aristoteles Lehre nachfolgen und ein glückliches Leben in modernen Gesellschaften denken. Eine dieser Überlegungen soll im Folgendem genauer betrachtet werden. Der Capability Approach (CA), zu Deutsch Fähigkeiten-Ansatz, wird nachfolgend in seinen [theoretischen Grundzügen](#) vorgestellt und auf seine [Anwendbarkeit vor dem Hintergrund vulnerabler Gruppen](#), insbesondere Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten geprüft und weitergedacht. Lässt sich ein glückliches Leben allgemeingültig beschreiben, und liegt die Verantwortung für die Verwirklichung eines solchen Lebens tatsächlich beim Einzelnen- dies sind Fragen, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

5.2. Theoretischer Hintergrund

Historische Entwicklung des Glücksbegriffs

Bevor an dieser Stelle auf den CA geblickt wird, wird zunächst ein kurzer geschichtlicher Abriss der Entwicklung des Glücks-Begriffs vorgenommen. Die erste Aufzeichnung einer Auseinandersetzung mit der Frage nach dem glücklichen Leben reicht bis auf die Lehren

Platons und seines Schülers Aristoteles zurück. Die beiden Philosophen gelten als die ersten bekannten Vertreter der Glücksethik. Dies ist eine Ethik, die das Streben nach dem Glück in den Fokus stellt. Dabei wird der Begriff „Glück“ nicht nur definiert, sondern auch sein Erreichen thematisiert. Glück ist demnach ein Zustand des Einklangs vom Selbst und allen Seelenteilen mit der Gesellschaft. Dieser Zustand sei nur durch Gerechtigkeit zu erreichen (vgl. Pleger 2020, S. 11ff.).

Der Begriff des Glücks entwickelt sich dann in verschiedenen Kontexten weiter. Vom griechischen Begriff der Eudamonia, über den des glücklichen-, bis hin zu dem des guten Lebens. Trotz begrifflicher Veränderung hat sich das Motiv des Glücks als Lebensziel bis in die moderne Gegenwart gehalten (vgl. Weber-Guskar 2017, S. 268f.).

Moderne Theorien vom guten Leben lassen sich in drei Kategorien teilen. In die Hedonistischen Theorien, welche Lust, Freude und Glück gleichsetzen, die Wunschtheorien, bei denen sich das Glück allein an der Verwirklichung der Wünsche des Individuums messen lässt und in objektivistische Theorien. In letzterer Kategorie reiht sich auch der Capability Approach ein. Bei diesem ist das Leben ein Gutes, wenn anthropologische begründete, allgemeingültige Werte erfüllt werden können (vgl. ebd., S. 270f.).

Das Verhältnis von Gerechtigkeit und Glück

In all jenen Ansätzen und Theorien ist das Spannungsverhältnis zwischen Glück und Gerechtigkeit vertreten, das sich ganz natürlich ergibt, wenn Glück als Einklang zwischen Altruismus und Egoismus, dem Streben des Selbst, und dem Streben nach einem geregelten Zusammenleben, gedacht wird. Dies sind Begriffe, die niemals reibungslos miteinander in Einklang gebracht werden können, weil die Grenze, ab wann individuelles Glück rückwirkend Möglichkeiten eines anderen einschränkt, ebenso ungeklärt ist, wie die Frage, ob- und inwieweit es legitim ist, eben diese Grenze zu überschreiten (vgl. Übleis 2017).

Ist es überhaupt möglich, dass der Einzelne innerhalb einer gerechten Gesellschaft, die Bedürfnisse aller mitdenkt und dennoch sein eigenes Glück verwirklichen kann? Ist es überhaupt die Aufgabe und der Wunsch des Einzelnen dies zu tun, oder ist es eben diese gerechte Gesellschaft, die das Glück des Einzelnen verwirklichen soll? Gehen Gerechtigkeit und Glück ein unumwundenes Verhältnis miteinander ein, wobei sich beide Konzepte gegenseitig beflügeln, mindestens aber bedingen? Diese Fragen bedürfen offensichtlich genauerer Klärung.

Dementsprechend muss sich jede Glückstheorie auch mit der Gerechtigkeit auseinandersetzen, bestenfalls vor dem Hintergrund eines spezifischen Ansatzes, wie beispielsweise dem des Capability Approachs.

Begründer des Capability Approachs

Chronologisch tritt der US-Amerikaner John Rawls (1921-2002) an die erste Stelle der Wegbereiter des heute bekannten Ansatzes. Der damalige Dozent der Harvard University erlangte vor allem durch seine Gerechtigkeitstheorie an Bekanntheit. Mit seinem Hauptwerk „A Theory of Justice“ beeinflusste er das Denken der politischen Philosophie maßgeblich. Im Zentrum seiner Anti-Utilitaristischen Theorie der Gerechtigkeit stand Fairness im Sinne eines,

von allen anerkannten, Gesellschaftsvertrags, der durch einen natürlichen Gerechtigkeitsinn der Menschen zustande kommen kann (Kontraktualismus) (vgl. Pogge und Kosch 2007).

Amartya Sen (*1933), ein indischer Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph, dachte nicht nur Rawls Gerechtigkeitstheorie weiter, sie bildete danach die Demokratie als Grundlage einer potentiell gerechten Gesellschaft, deren Gerechtigkeit sich nicht etwa in gleichmäßiger Verteilung von Gütern äußert, sondern in einer Gleichheit an individuellen Verwirklichungschancen. Er erhielt dafür den Nobel-Preis für Wirtschaftswissenschaften für seine Verdienste in der Wohlfahrtsökonomie. Als Mitarbeiter des World Institute for Development of Economic Research in Helsinki erarbeitet er 1979 mit seinem Fähigkeiten-Ansatz eine normative Grundlage für den Index der menschlichen Entwicklung (Human Development Index; HDI) (vgl. Zapf 2020; Böhringer 2021; Neue Zeit Redaktion 2020).

In den 80er Jahren arbeitete Sen in verschiedenen Projekten für die Vereinten Nationen, in deren Zuge er die Amerikanerin Martha Nussbaum (*1947) kennenlernte. Die beiden hatten lange Zeit nicht nur ein berufliches Verhältnis, sondern waren mehrere Jahre Lebensgefährten.

Nussbaum erhielt aufgrund ihrer Leistungen, ihrem Beitrag für die Entwicklungshilfe und zahlreicher Autoren- und Herausgeberschaften mehrere Ehrendokortitel. Ihre theoretischen Ausführungen befassten sich vor allem, gestützt auf Feldforschung in ärmeren Regionen Indiens, mit den Rechten der Frau, aber auch Menschen mit Behinderung und auch Tiere finden, in Abgrenzung zu den meisten anderen ethischen Theorien, Erwähnung. Die Neuaristotelikerin hatte in John Rawls einen Dozenten und Unterstützer eigener philosophischer Gedanken. Nicht zuletzt dank der Unterstützung und den Überlegungen von Sen, war es ihr möglich dessen Fähigkeiten-Ansatz 2007 weiterzuentwickeln und durch eine Liste von 10 Punkten zu präzisieren, die, ihrer Ansicht nach, Voraussetzung für das Erreichen eines guten Lebens sind (vgl. Böhringer 2021).

Entstehungskontext des Capability Approachs

Wie vorausgehend aufgeführt, entwickelte sich der Capability Approach aus den Ideen Rawls, in kritischer Auseinandersetzung mit seiner Gerechtigkeitstheorie von Sen, und wurde nachfolgend von Rawls Schülerin und Sens Kollegin Martha Nussbaum zu dem Ansatz, der heute als die greifbarere und bekanntere Variante des Capability Approachs gilt.

Der Capability Approach, sieht man ihn vor dem Hintergrund seiner Entstehung, kann als Verbindung eines wohlfahrtsökonomischen Teils von Sen und einem Teil der politischen Philosophie von Nussbaum gesehen werden (vgl. Ziegler und Clark 2016, S. 580). Dabei setzt der Ansatz auf zwei Ebenen an, nämlich den beiden Ebenen der Glücksethiken: dem Individuum und seinem ganz persönlichen Wohlergehen und der Gesellschaft als Interaktionsraum und Möglichkeitsraum der Individuen (vgl. Gutwald 2015, S. 143f.). Wieder ein untrennbares, aber dennoch problematisches Zusammenspiel.

Der ursprüngliche Gedanke des Ansatzes ist das Schaffen einer normativen Grundlage für Messungen bezüglich globaler Gerechtigkeit und Entwicklung. So gilt er als Maßstab für Armuts- und Reichtumsberichte der UN, sowie als Leitkonzept zahlreicher NGO's zum Messen von sozialer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Gerechtigkeit und Entwicklung. Nicht zuletzt wird der Capability Approach in zahlreichen aktuellen Überlegungen und

Forschungsarbeiten als gemeinsame normative und gerechtigkeitstheoretische Grundlage für Inklusion beziehungsweise inklusive Bestrebungen von Institutionen und Gesellschaften gesehen (vgl. Hopmann 2020, S. 75f.; Moosecker 2020; Ziegler und Clark 2016, S. 580ff.; Graf 2017, S. 312f.). Der Capability Approach ist also ein ethischer Ansatz mit politischer Relevanz.

Begriffserklärungen

Der Capability Approach operiert mit verschiedenen Begrifflichkeiten. Diese sollen hier kurz erläutert und ins Deutsche übersetzt werden. Nachfolgend finden die deutschen Begriffe Verwendung.

Der Begriff Capability ist nach Sen, in der Tradition gesellschaftlicher Gerechtigkeit, nicht als gerechte Verteilung von Gütern, sondern von Chancen zu sehen. Dementsprechend lässt sich dieser Begriff als Fähigkeit übersetzen, betrachtet man eher die individuelle Perspektive; als Befähigung, betrachtet man auch die gesellschaftliche Verantwortung, die mit dem Ansatz einhergeht (vgl. Moosecker 2020, S. 309f.; Ziegler und Clark 2016, S. 583).

Des Weiteren unterteilen sich die einzelnen Punkte auf der Liste in zwei Kategorien. Die Capabilities, oft auch basic capabilities, deren genaue Übersetzung der Fähigkeiten den Begriff zu eng umgrenzen würden, beschreiben grundlegende menschliche Fähigkeiten, auch Befähigungen oder Verwirklichungschancen und reale Freiheiten, deren Erfüllung zum guten Leben führen kann.

Auf der anderen Seite stehen die Functionings, die Funktionsweisen. Hierbei handelt es sich um realisierte Zustände oder Handlungen. In anderen Quellen werden die Functionings auch "internal Capabilities" genannt (vgl. ebd.).

Zuletzt wird noch von den Combined Capabilities als Zusammenspiel individueller Voraussetzungen oder Fähigkeiten der Person und den Rahmenbedingungen von außen, die in der Kombination über die Erfüllung der Listenpunkte bestimmen, gesprochen (vgl. Moosecker 2020, S. 312).

Die Liste

Die Liste, die Nussbaum als Präzisierung von Sens Ansatz angefertigt hat, ist nach ihren eigenen Aussagen vage, universalistisch und essentialistisch und soll damit eine Schablone für alle Menschen, aus allen Kulturen und Gesellschaften, begründet auf menschlichen Wesensmerkmalen, sein. Dabei dient die Liste nicht primär dem Individuum, das laut Nussbaums Aussage wegen teilweise fehlenden Möglichkeiten und Rahmenbedingungen im Einzelfall die Listenpunkte nicht formulieren könnte und würde, sondern als philosophische Grundlage erstrebenswerter Verfassungsprinzipien, also als Grundlage von Rahmenbedingungen, die das Individuum für die Erfüllung seiner Fähigkeiten benötigt (vgl. Moosecker 2020, S.308ff.).

Für das Verständnis der Liste lohnt sich ein kurzer Blick auf das von Aristoteles geprägte Menschenbild, das Nussbaum ihrer Theorie zugrunde legt. Das Ziel jeder Handlung ist, deckungsgleich zu den Lehren der altgriechischen Glücksethiker, ein gutes/ glückliches Leben zu führen. Erreicht wird dieses Ziel durch die, in der Liste definierten, menschlichen Grundfähigkeiten. Außerdem ist der Mensch einerseits definiert, und damit grenzt er sich maßgeblich von instinktgeleiteten Tieren ab, durch die praktische Vernunft; also durch die

Fähigkeit Erstrebenswertes zu erkennen und es zu erlangen. Auf der anderen Seite steht die soziale Eingebundenheit des Menschen (vgl. Böhringer 2021).

Ein weiterer Begriff, der in Nussbaums Lehre eine große Rolle spielt, ist die Menschenwürde. Dabei ist die Menschenwürde das Merkmal der Gerechtigkeit, Würde erhaltende oder herstellende Maßnahmen ein Garant für Gerechtigkeit. Die Punkte der Liste sind die Verschriftlichung und Präzisierung von Voraussetzungen für ein würdiges Leben und die Hinderung an der Verwirklichung dieser menschlichen Fähigkeiten eine Verletzung der Menschenwürde. Nach Nussbaum liegt die Verantwortung der Erfüllung der Menschenwürde, und damit der Listenpunkte, in der Hand der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft und ist abhängig von den individuellen Voraussetzungen des Einzelfalls (vgl. Böhringer 2021; Hopmann 2020).

In Folgenden werden die Listenpunkte vorgestellt und durch eine Grafik verdeutlicht. Die Wesensmerkmale (Fähigkeiten/ Capabilities) sind in der oberen Hälfte der Kachel dargestellt, die unter Hälfte beinhaltet die tatsächlich ausgeübten Freiheiten (Funktionsweisen/ Functionings).

Den ersten Punkt bildet die Sterblichkeit des Menschen, auch wenn die Punkte der Liste ohne Rangfolge erscheinen, scheint dieser Punkt inklusiv. Es ist ein Merkmal, das jeden Menschen in gleicher Weise betrifft; ein Schicksal, das alle vereint. Dagegen ist die Funktionsweise dieses Punktes abhängig von der Interpretation des Einzelnen. Denn welches Leben als lebenswert bezeichnet werden kann und welche Länge angemessen ist, ist abhängig von Lebensort, Lebensweise und anderen Faktoren.

Der zweite Punkt betrifft den menschlichen Körper und seine universalen Grundbedürfnisse wie Essen/ Trinken, das Bedürfnis nach Schutz, körperlicher Nähe und Fortpflanzung. Die daraus resultierenden Funktionsweisen sind, wie Ernährung und Unterkunft, Möglichkeiten diese Bedürfnisse zu stillen.

Punkt drei ist ein Punkt, der weitaus mehr Interpretationsspielraum lässt. Die Fähigkeit Freude und Schmerz zu empfinden, mündet in der Funktionsweise der körperlichen Integrität, dem Motiv Schmerzen zu meiden und Freude zu empfinden. Freie Bewegung, Gewaltlosigkeit, aber auch sexuelle Befriedigung fallen unter die Möglichkeiten die körperliche Integrität zu wahren. Der vierte Punkt widmet sich den Kognitiven, die sich in Sinnen, Vorstellungskraft und Denken äußern. So zählend zu diesem Punkt grundlegende Fähigkeiten und die Bildung und Erziehung, die eine bestimmte Gesellschaftsform hervorbringen, wie Lesen, Schreiben, mathematische Grundkenntnisse, Meinungs-, sowie Religionsfreiheit. Die fünfte menschliche Grundfähigkeit sagt aus, dass unsere frühkindliche Entwicklung den Rest unseres Lebens prägt. Funktionsweisen dieser Fähigkeiten sind Gefühle wie Trauer oder Liebe.

Der nächste Punkt hängt direkt mit dem aristotelischen Menschbild zusammen. Die Fähigkeit der praktischen Vernunft äußert sich in der Funktionsweise einer mehr- oder weniger genauen Vorstellung des Guten/ des Glücks.

Der siebte Listenpunkt steht ebenfalls in enger Verbindung zu Nussbaums neuaristotelischen Menschbild. Sie spricht dem Menschen die Fähigkeit der Verbundenheit mit anderen Menschen zu und macht damit die Zugehörigkeit, das Miteinander mit andern zur menschlichen Funktionsweise.

5. Capability Approach

Der achte Punkt erweitert diese Eingebundensein über einen rein sozialen Kontext hinaus und spricht dem Menschen auch die grundlegende Fähigkeit der Verbundenheit mit anderen Arten und der Natur, also die Funktionsweise mit anderen Spezies in Verbindung zu treten, zu.

Punkt neun ist das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Humor und Spiel und dessen Erfüllung.

Der zehnte Punkt wiederum befasst sich mit einer logischen Folgerung der siebten Fähigkeit. Denn wo der Mensch einerseits in einen sozialen Kontext eingebunden ist, besitzt er auf der anderen Seite die Fähigkeit des Getrenntseins. Die Funktionsweise, sich bewusst aus einer Interaktion zurückzuziehen, über die eigene Person und die direkt umgebende Umwelt entscheiden zu können, gewährleistet diese Fähigkeit (vgl. Böhringer 2021; Moosecker 2020, S. 309ff.).



*Abbildung 3 - Capability Approach Liste
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Böhringer 2021)*

Die Liste kann als Maßstab für Lebensqualität gesehen werden. Dennoch ist sie laut Nussbaum offen. Zwar kann ein Leben ohne die Erfüllung der Punkte nach Nussbaums Theorie nicht glücklich genannt werden, jedoch liegt die Ausgestaltung der einzelnen Punkte und die individuelle Vollständigkeit der Liste beim Einzelnen. Außerdem beinhaltet die Liste keine Hierarchie. Keiner der Punkte kann vor oder über den anderen gestellt werden; auch kann keiner der Punkte durch einen anderen ausgeglichen oder ersetzt werden (vgl. Moosecker 2020, S. 308ff.).

Anwendung der Liste bei emotionaler und sozialer Beeinträchtigung

An dieser Stelle soll die Liste auf eine exemplarische fiktionale Person angewandt werden, die Beeinträchtigungen in der sozialen und emotionalen Entwicklung aufweist. Damit soll der Problemgehalt und mögliche Kritik an der Allgemeingültigkeit vor dem Hintergrund der Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Liste aufgezeigt werden.

Lukas ist 8 Jahre alt, in Deutschland geboren und aufgewachsen. Er stammt aus marginalisierten und unsteten Verhältnissen und lebte bis zu seinem sechsten Lebensjahr gemeinsam mit seiner drei Jahre alten Schwester bei seiner alleinerziehenden und überforderten Mutter und ihren wechselnden Lebensgefährten. Seine Mutter kommt ihrer

Fürsorgepflicht nur unzuverlässig nach und so kümmert sich Lukas, wenn er nicht in der Schule ist um seine kleine Schwester. Manchmal kehrt die Mutter tagelang nicht in die Wohnung zurück, dann schwänzt er die Schule, um auf seine Schwester aufzupassen. Die Männer, die seine Mutter mit nach Hause bringt, erlebt Lukas als gemein und teilweise gewalttätig gegenüber seiner Mutter. Auch gegenüber ihm und seiner kleinen Schwester kam es schon zu körperlichen Ausschreitungen. Im Kindergarten war Lukas noch unauffällig, ein eher zurückgezogenes und schüchternes Kind. Nach seiner Einschulung wurde er jedoch schnell auffällig. Durch seine Zurückgezogenheit schaffte er es nicht angemessenen Kontakt zu seinen Klassenkameraden aufzubauen und sich in das soziale Gefüge der Klassen einzugliedern. Lukas macht mit lautem und aggressiven Verhalten auf sich aufmerksam. In der sozialen Interaktion, vor allem bei Ablehnung und Zurückweisung regiert er mit stark oppositionellem Verhalten. Die Lehrerin vermutete die Ursache seines auffälligen Verhaltens im häuslichen Umfeld und zog das Jugendamt hinzu. Dieses nahm Lukas wegen dem begründeten Verdacht auf Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung aus seiner Ursprungsfamilie. Seit zwei Jahren lebt Lukas ohne seine kleine Schwester. Diese lebt in einer Pflegefamilie, in einem heilpädagogischen Heim und besucht ein Förderzentrum für Kinder mit sozial emotionaler Beeinträchtigung. (vgl. Maywald 2002).

5. Capability Approach

In folgender Darstellung werden die Punkte des Capability Approachs auf das Fallbeispiel angewendet.

<p>Sterblichkeit</p>  <p>keine offensichtliche Beeinträchtigung dieser Fähigkeit</p>	<p>menschlicher Körper</p>  <p>Vernachlässigung durch Mutter → fehlende Befriedigung von Grundbedürfnissen wie Nahrung, Schutz, Zuneigung...</p>	<p>Freude & Schmerz</p>  <p>Einschränkung Freude zu Erlangen (Freizeit, Spiel, etc.) und Schmerz abzuwenden (Gewalt und Vernachlässigung, fehlende soziale Interaktion)</p>
<p>Kognitive Fähigkeiten</p>  <p>Beeinträchtigung schulischer Leistung durch Fehlzeiten in der Schule</p>	<p>Frühkindliche Entwicklung</p>  <p>Beeinträchtigte Bindung zur Mutter, fehlende emotionale Nähe oder Bezugsperson</p>	<p>Praktische Vernunft</p>  <p>Keine Beeinträchtigung offensichtlich, jedoch könnten Lukas Wünsche aufgrund seiner Erfahrungen von denen Gleichaltriger abweichen</p>
<p>Verbundenheit mit anderen Menschen</p>  <p>Oppositionelles Verhalten beeinträchtigt Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen, Misstrauen gegenüber Erwachsenen</p>	<p>Verbundenheit mit anderen Arten & der Natur</p>  <p>keine Beeinträchtigung offensichtlich</p>	<p>Humor & Spiel</p>  <p>Lebenswelt/Pflichten und soziale Probleme von Lukas beeinträchtigt altersgerechtes Spiel- und Freizeitverhalten</p>
<p>Getrenntsein</p>  <p>Lukas hat keine Möglichkeit seine Lebensumstände eigenständig zu verändern, Schule, Heimaufenthalt, Trennung von Schwester, ...</p>		

Abbildung 2 - Capability Approach Liste
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Böhringer 2021)

Deutlich werden sollte nicht, dass Lukas kein glückliches/ gutes Leben führen kann, sondern, dass er in der Verwirklichung mehrerer Fähigkeiten eingeschränkt ist und es gewisse Rahmenbedingungen braucht, von seinem direkten Umfeld, der Gesellschaft, der Politik damit er, trotz seiner individuellen Ausgangssituation, ein glückliches Leben führen, seine Fähigkeiten verwirklichen kann (vgl. Nussbaum 2010).

Kritik

Abschließend soll der theoretische Teil mit kritischen Stimmen für und gegen den Ansatz vervollständigt werden.

Kritik, der sich der Ansatz zweifellos stellen muss, ist die Tatsache, dass die Listenpunkte recht vage formuliert sind. Eine Kritik, die in Anbetracht einer Verwirklichung oder praktischen Anwendung des Ansatzes für politische und gesellschaftliche Veränderung angewandt, deutlich wird. Dieser Punkt kann vor dem Hintergrund von Einzelschicksalen und individueller Bedürfnisse aber auch als Chance gesehen werden. Immerhin ist die Liste lediglich ein Schwellenwert, eine Grundvoraussetzung für ein gutes Leben, jedoch gesteht Nussbaum der Liste keine Vollständigkeit zu. Eine individuelle Erweiterung ist nicht nur denkbar, sondern von ihrer Seite, in Anbetracht von Bedürfnissen und Menschen mit Beeinträchtigung, sogar erforderlich (vgl. Nussbaum 2010; Moosecker 2020, S. 314ff.; Ziegler und Clark 2016, S. 543f.). Der Fähigkeiten-Ansatz ermöglicht durch Einzelfallanalysen oder Analysen, vor dem Hintergrund bestimmter gesellschaftlicher Minderheiten, normative Grundlagen für eine Veränderung der Politik und Gesellschaft zu schaffen, die es Menschen mit besonderen Bedürfnissen ermöglicht, ihnen angemessene Unterstützung zukommen zu lassen, um ihre Fähigkeiten, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, zu verwirklichen (vgl. Graf 2017, S. 315).

Dabei dient der Ansatz nicht einer Feststellung von Gleichheit und Ungleichheit, es geht auch nicht um die Einteilung in Kategorien, sondern darum unterschiedliche Ausgangssituationen zu verdeutlichen und die Möglichkeit dieser unterschiedlichen Ausgangsniveaus auf individuellen Unterstützungsbedarf zu erschließen. Der Fähigkeiten-Ansatz ist also eine Entwicklungschance für Individuum und Gesellschaft (vgl. Felder 2012).

Der Ansatz will den Weg von der Unfähigkeit in die Fähigkeit unterstützen, und so misst er der Kindheit zwar einen instrumentellen Wert bei, bemisst der Kindheit mit Blick auf die Zukunft allerdings zu wenig Eigenständigkeit und zu wenig Unbekümmertheit für den Augenblick ein. Obgleich jedes Kind zumindest im letzten Punkt der Autonomie eingeschränkt ist, sind in anderen Phasen des Lebens, wie zum Beispiel dem hohen Alter, andere Fähigkeiten bedroht. Der Fähigkeiten-Ansatz, die Fähigkeiten, und resultierenden individuellen Funktionsweisen können immer nur einen Momentaufnahme zeigen und berücksichtigen damit eine Entwicklungsperspektive, eine zeitliche Dimension unzureichend (vgl. Gutwald 2015, S. 137f.; Graf et al. 2013a, S. 179f.).

Ein weiterer Kritikpunkt, dem sich der Ansatz stellen muss, ist der Vorwurf des Paternalismus. Die Kritik liegt auf der Hand, weil allein die Erstellung der Liste und deren Anspruch auf eine allgemeingültige Beschreibung eines guten Lebens, die praktische Vernunft, sein eigenes Glück zu formulieren, einschränkt. Aber eben auch, weil die Gefahr besteht, dass Politik und Gesellschaft durch die Unterstützung dieser Listenpunkte die Autonomie und Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen einschränken (vgl. Steckmann 2010).

5.3 Verortung und Relevanz

Der Capability Approach – eine Theorie der Gerechtigkeit?

Der Capability-Ansatz hat den Anspruch eine übergreifenden Gerechtigkeitstheorie für jegliche individuelle Lebenslage zu sein. Dabei bezieht er sich nicht nur auf Behinderungen, sondern auch auf andere Gegebenheiten, die für eine Ungleichheit bei individuellen Chancen verantwortlich sein können. Ziel der Überlegungen des Capability Approachs ist dabei keineswegs eine Angleichung Aller an einer perfektionistischen Norm oder das Feststellen von Gleichheit und Ungleichheit mit dem Ziel einer Separation, vielmehr geht es darum, dass alle Menschen potenziell durch individuelle Unterstützung die gleichen Möglichkeiten ergreifen könnten. Die Ungleichheit beginnt in dem Moment, in welchem eine Person aufgrund von Behinderung, Ökonomie etc. Einschränkungen in der Verwirklichung ihrer Fähigkeiten erlebt. Dennoch stellt sich die Frage, in welchem Maße der Capability-Ansatz, aufgrund seiner geringen Spezifizierung eine umfangreiche Theorie der Gerechtigkeit darstellen kann. Diese Frage lässt sich mithilfe eines Blicks auf unterschiedlicher Gruppierungen und deren Bedürfnisse untersuchen. Menschen mit Auffälligkeiten in ihrem Verhalten weisen ein erhöhtes Risiko Stigmatisierungserfahrungen zu machen vor sowie zusätzlich potenzielle Einschränkungen in ihren individuellen Möglichkeiten, zum Beispiel in ihrer Fähigkeit der Autonomie. Dabei grenzt sich diese Gruppe der seelisch Beeinträchtigten von Menschengruppen mit Beeinträchtigung in körperlicher und geistiger Entwicklung insofern ab, als dass eine seelische Behinderung zwar stark beeinträchtigend sein kann, jedoch nicht zwangsläufig auch mit körperlichem Unterstützungsbedarf oder kognitiven Einschränkungen einhergeht. Ein Blick in die Gesetzeslage verdeutlicht die Problematik hinter der Beschaffung von Hilfsmittel für diese spezielle Gruppe, die trotz körperlicher und geistiger Gesundheit Unterstützungsbedarf hat. Eine Schulbegleitung wäre ein Beispiel eines Hilfsmittels für Kinder und Jugendliche mit sozialer und emotionaler Beeinträchtigung. Der dafür eingeführte Paragraph §35a SGB VIII soll helfen, unter anderem Verhaltensauffälligen mehr Chancengleichheit zu gewährleisten.

Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn:

- 1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht und*
- 2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.*

Der Capability Ansatz als Instrument der Un(Gleichheit)

Der Capability- Ansatz würde in einem solchen Falle leichte Abhilfe verschaffen. Festzustellen ist, in welchen Bereich eine Ungleichheit vorzufinden ist und ob diese Problematik einen Schwergrad erreicht, der den Schwellenwert überschreitet, also den Menschen in der Verwirklichung seiner menschlichen Fähigkeiten einschränkt. Der Schwellenwert erscheint dabei notwendig, um einen Anhaltspunkt für Förderungen zu bieten. Gleichzeitig erscheint er als problematisch, da ein innerer Leidensdruck Betroffener von außen bemessen wird. Im weiteren Sinne wird der Leidensdruck durch Theorien wie dem Capability Approach in eine

Einheit gepresst, in den vorgesehenen richtigen Weg zur Erreichung des festgelegten Ziels. Betrachtet man Kinder mit einem schwer ausgeprägten ADHS, zeigt sich oft ein erhöhter Leidensdruck der Patienten im Zusammenhang mit den sozialen Folgen und nicht nur aufgrund den Kardinalsymptomen: Hyperaktivität, Impulsivität und motorische Unruhe. Diese Kinder bekommen bereits aufgrund ihrer Diagnose staatliche Unterstützung. Der Capability-Ansatz würde hier dennoch versuchen, das Erleiden genauer zu erfassen und umfangreicher, unabhängig von den Kardinalsymptomen zu helfen. Er erscheint eine gute Möglichkeit im Vergleich zum bestehenden System, da Leiden auch ohne Diagnose einer Krankheit möglich ist. Dennoch scheint ein zu erreichender Schwellengrad konträr zur Idee des Ansatzes. Individuelles Leiden wird nicht einheitlich festzulegen sein und somit ergibt sich eine Lücke im Ansatz, die auf die altbekannte Ressourcen-Ettiketierungs-Frage zurückzuführen ist.

Wird jedoch kein Schwellenwert bestimmt, hätte ein Jede/r ein Recht auf Unterstützung. Zwar arbeitet der Capability Approach ebenfalls mit einem Schwellenwert, nämlich mit dem Mindestmaß der Erfüllung der Listenpunkte als Voraussetzung für ein gutes Leben, jedoch definiert der CA die Unterstützung zur Erreichung des Schwellenwerts ganz individuell. Er geht davon aus, dass jeder Mensch aufgrund seiner individuellen Ausgangslange und vor dem Hintergrund der privaten und organisierten gesellschaftlichen Unterstützung, in bestimmten Situationen und zum Erfüllen bestimmter Fähigkeiten, Unterstützung braucht.

Der Capability Approach unter dem Verdacht der Bevormundung

Der Capability-Approch erscheint somit eine Hilfe für Jeden in jeder Leidensproblematik. Unbeachtet im Ansatz bleiben Menschen, die ihr Leiden nicht ausdrücken können. Wer steht in der Verantwortung bzw. hat das Recht das Leiden einer anderen Person zu bemessen und einzuordnen? Wie können wir ein Erleiden sehen oder nachvollziehen, dass wir selbst noch nie hatten und nie haben werden? Deutlich wird eine erhöhte Gefahr von Fehlinterpretationen. Diese Gefahr steigt, zieht man den Capability Approach zur Bemessung von Leiden und daraus resultierenden Unterstützungsbedarfen heran. Denn obgleich dieser keinen Mindeststandard für individuelle Ausgangsvoraussetzungen definiert, definiert er durch seine Fähigkeiten und in der Entscheidung des Individuums liegenden Funktionsweisen doch ein genaues Ziel. Das dieses Ziel, nämlich die Befähigung, auch ohne das Einverständnis der Betroffenen, verfolgt wird, besteht die Gefahr, dass besagte Menschen dadurch nicht nur in ihrer Fähigkeit der Bestimmung über ihr eigenes Leben (Listenpunkt 10), sondern vor allen auch in ihrer Fähigkeit der praktischen Vernunft, dem eigenen Erkennen des Glückes, behindert werden.

In umgekehrter Weise könnte ebenso der Fall auftreten, dass kein Erleiden von Seiten des Individuums genannt wird, jedoch Nöte klar erkennbar sind. Was passiert mit stark depressiven Menschen oder schizophrenen Personen, die keine Hilfe haben möchten, aber dennoch in ihren Möglichkeiten eingeschränkt sind? Wessen Aufgabe ist es solche Menschen zu bevormunden und wie passt das mit der Autonomie und der praktischen Vernunft des Capability Approachs zusammen?

Menschen mit Auffälligkeiten in ihrem Verhalten haben eine ähnliche Problematik, da hinter ihrem Symptom oftmals ein sehr viel tierfliegender Schmerz Ursache ist. Eine passende Hilfe zu finden, ist in diesen Bereichen schwieriger, da es sich nicht nur auf Materielles beschränkt.

Besonders betroffen ist nach der Liste des Capability Approachs oftmals die körperliche Integrität, die praktische Vernunft, Gefühle, Denken und Zugehörigkeit. Unterstützung in diesen Fähigkeiten scheint um einiges schwieriger, weil sie individueller ist als Fähigkeiten, die durch materielle Güter abgedeckt werden können. Nicht nur im Hinblick auf den Unterstützungsbedarf von außen, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass seelische Verletzungen einen Menschen in Fähigkeiten wie der praktischen Vernunft so nachhaltig einschränken können, dass interventive Hilfe, weit weniger Erfolge erzielt als präventive.

Folgerungen für die Praxis bei der Arbeit mit Verhaltensgestörten

Schulen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung stehen diesen Bedrohungen entgegen und sollen mithilfe des Ansatzes, mehr Möglichkeiten bekommen umfangreicher zu unterstützen. Die Realität zeigt jedoch, dass wir nur geringen Einfluss auf maßgebliche Bereiche im Leben der Kinder haben. Kinder, die aufgrund von der häuslichen Gewalt in ihrer körperlichen Integrität massiv verletzt sind, können von uns nur bedingt aufgefangen werden. Da müssten Pädagogik und Gesellschaft/ Politik mit der normativen Grundlage des Capability Approachs Hand in Hand arbeiten.

Dabei zeigt sich des Weiteren eine Problematik, die sich hinter der multifaktoriellen Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten verbirgt. Eine Einschränkung kann auf sehr vielen Ebenen stattfinden und daher ist es komplizierter in allen Bereichen angemessene Hilfen zu finden. Der Capability- Ansatz müsste demnach, alle Bereiche abdecken und durchleuchten, um nachhaltig zu stützen. Ein reines Feststellen der Tatsache des Leidensdrucks ist nicht ausreichend.

Zudem zeigt sich eine starke Orientierung an dem Ausgleich von Defiziten sowie ein Fokus auf Symptome und nicht auf Ursachen. Dabei sollten allerdings die ursächlichen Gründe nicht in Vergessenheit geraten. Das zeigt sich besonders im Beispiel einer Depression. Medizinische Hilfe sorgt für eine Stimmungserhellung, allerdings wird dabei nur das Symptom behandelt und nicht die Ursache. Um einen Rückfall zu vermeiden ist deshalb zwangsläufig auch eine therapeutische Behandlung notwendig. Der Capability-Approach müsste so umgesetzt werden, dass keine rein symptomatische Behandlung vorgenommen wird. Da sich das Erleiden vor allem im Bezug auf psychische Problemen meistens in den Symptomen zeigt, besteht hier die Gefahr einer nicht ausreichenden Bewerkstelligung für Hilfen im emotionalen und sozialen Bereich.

Fragestellungen an den Capability-Approach

Im Hinblick auf den Capability-Ansatz von Nußbaum zeigen sich einige Frage, besonders in Bezug auf den Fachbereich emotionale und soziale Entwicklung, ungeklärt. Wie müsste der Ansatz erweitert werden, um ein übergreifender, für alle Lebenssituationen passender Ansatz zu sein? Welche Punkte müssten für Problematiken im Verhalten erweitert werden? Was könnten Vertreter des Bereichs leisten, um den Ansatz angemessen umzusetzen?

5.4 Anwendung & Chancen

Es gestaltet sich fast unmöglich, alle, an die Oberfläche gekommenen Fragestellungen an den Capability-Approach zu beantworten. Speziell im Bezug auf Menschen mit einer Behinderung bietet er reges Diskussions- und Erweiterungspotenzial, wie bisher deutlich wird. Besonders im Kontext einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist es notwendig, den Leidensdruck der SuS nicht nur Festszustellen, indem ihr Verhalten beschrieben wird, beziehungsweise die Defizite im Verhalten beschrieben werden. Es ist notwendig das Erleben und Verhalten von Kindern möglichst umfassend zu analysieren, um sie als Sonderpädagog*innen mit Hilfe pädagogischer Arbeit und Bemühungen darin zu unterstützen, ihre Fähigkeiten vollumfänglich auszuschöpfen. Mit dem pädagogischen Ziel, dass sie ihr eigenes Glück in der Gesellschaft in der sie sich bewegen, und auch nach den Schulbesuch bewegen werden, verwirklichen können.

Da auffälliges Verhalten in den meisten Fällen problematische Folgen für die betroffenen Personen selbst und/oder ihr Umfeld mit sich bringt (vgl. Stein 2017, S. 12) wird klar, dass dieses Verhalten die Betroffenen davon abhält, ihr Glück in der Gesellschaft zu finden. Die erforderlichen pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen können aber nur dann geleistet werden, wenn, aus einer interaktionistischen Sichtweise auf Verhaltensstörungen und -auffälligkeiten heraus, deren Ursache in der Ontogenese und der Aktualgenese eines Kindes ergründet werden (vgl. ebd., S.65).

Der Capability Approach könnte als eine Art Werkzeug für Pädagog*innen gesehen werden, welches bei der Genese von Verhaltensauffälligkeiten, aus einer interaktionistischen Sicht auf Verhaltensauffälligkeiten heraus, zu Rate gezogen werden kann.

Im Folgenden wird die Anwendung des Capability-Approachs als ein solches Werkzeug zur möglichen Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten anhand [der 10 Punkte der Liste](#) verdeutlicht. Es wird dabei besonders deutlich, mit was für einer heterogenen Klientel sich die Pädagogik im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung beschäftigt.

Im ersten Punkt, [der Sterblichkeit](#), besteht die Möglichkeit, dass pädagogische Arbeit mit Kindern geleistet wird, die Krieg erlebt haben oder möglicherweise Nahtoderfahrungen gemacht haben. Oder es befinden sich Kinder mit Fluchterfahrungen in der Klasse. Sie haben mit großer Wahrscheinlichkeit einen anderen Bezug zum Thema Tod und Sterblichkeit als andere Altersgenossen.

Die Punkte der [körperlichen Gesundheit](#), der körperlichen Integrität, der kognitiven Fähigkeiten und der frühkindlichen Entwicklung sind in der Genese eng miteinander verknüpft, da sie Faktoren der Person, der Interaktion der Person mit der Umwelt aber auch der aktuellen Situation beinhalten.

Es ist möglich, dass Kinder, auch aus dem vorherigen Punkt resultierend, traumatische Erfahrungen gemacht haben, dass sie in irgendeiner Form misshandelt wurden oder Opfer von psychischer und physischer Gewalt wurden. Deren körperliche Freiheit und Unversehrtheit eingeschränkt wurde und somit nicht gewährleistet werden konnte aufgrund von Missbrauch oder Vernachlässigung. In der bisherigen Kindheit und der Erziehung dieser Kinder ist Gewaltlosigkeit nicht selbstverständlich. Möglicherweise treffen Pädagog*innen auf Kinder,

die in ihrer Entwicklung Hunger oder Durst leiden mussten, die nicht ausreichend umsorgt und versorgt werden, auf sogenannte „Verwahrloste Kinder“, welche aufgrund überforderter Eltern, die ihrer Fürsorgepflicht nicht nachkommen können, leiden müssen. Aber auch Kinder deren Unterkunft/Verbleib/ Zuhause unsicher ist, die häufig umziehen, können einem im pädagogischen Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE) begegnen.

Ebenso wie Kinder, die keine bzw. kaum körperliche Integrität haben, die sich vor ihrem Körper ekeln, sich schämen und sich nicht spüren, aufgrund von sexuell traumatischen Erfahrungen. Für sie ist Sexualität mit schlimmen Erlebnissen und Scham verbunden. Auch Kinder im Bereich der Autismus Spektrums Störung (ASS), welche oftmals dem Bereich der ESE beschult werden, stehen im Punkt der körperlichen Integrität in vielen Fällen vor besonderen Herausforderungen, welche pädagogisch ebenso behutsam und einfühlsam mit geschultem pädagogischen Personal angegangen werden müssen, wie die Herausforderungen sexuell traumatisierte Kinder.

In der körperlichen Gesundheit kann es nicht nur aufgrund von Misshandlungen zu Einschränkungen bei Kindern kommen, sondern auch aufgrund von pränatal bedingten Krankheiten, wie bei Kindern mit einem diagnostizierten Fetalen Alkoholsyndrom (FAS). Diese haben häufig Schwierigkeiten in der Konzentration, da sie eine niedrige Aufmerksamkeitsspanne haben (vgl. Feldmann 2022). Die kognitiven Fähigkeiten können auch durch eine Intelligenzminderung eingeschränkt sein, weshalb ein Kind vorzugsweise im Bereich der Lernbeeinträchtigungen oder der geistigen Entwicklung beschult werden sollte.

In jedem dieser Punkte spielt das Milieu, aus welchem ein Kind kommt eine Rolle, wenn ihm der Zugang zu Bildung erschwert wird, indem es beispielsweise nicht den Zugang zu Büchern oder pädagogisch sinnvollen, entwicklungsförderlichen Spiel- und Freizeitangeboten hat. Eine erschwerte frühe Kindheit kann die frühkindliche Entwicklung gefährden und verzögern aufgrund der vorherigen aufgeführten Erlebnisse und Erfahrungen (vgl. Kutzbach 2016). Diese haben wiederum Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes (vgl. ebd.).

Der sechste Punkt, in dem es um die praktische Vernunft geht, kann verdeutlichen, dass es Kinder gibt, die aufgrund ihrer Erfahrungen oder ihres kulturellen Hintergrundes keine Vorstellung des Guten haben, bzw. eine Andere als die, dem Pädagogen geläufige. Vorstellungen des Guten und des Glücks sind kultur- und milieuabhängig, ebenso wie Menschenbilder. Ein Kind kann ein Menschenbild bzw. Werte- und Glücksvorstellungen haben, zum Beispiel im Bezug auf Familie, Zusammenhalt oder die Rolle der Frau in der Gesellschaft, die deutlich von denen der Lehrkraft abweichen. Für dieses Kind bedeutet Glück mit großer Wahrscheinlichkeit etwas ganz anderes, als für den*die Pädagogen*in.

Der Punkt der Zugehörigkeit oder der Verbundenheit beinhaltet zwar Nussbaums grundsätzliches Verständnis der Fähigkeit des Menschen mit anderen Menschen in Verbindung zu treten, welcher unumstritten relevant für die soziale Interaktion mit Anderen ist, jedoch ist hier im Hinblick auf die Bindungstheorie von Ainsworth und Wittig zu beachten, dass es verschiedene Bindungsmuster gibt (vgl. Stein, S. 85 & 86). Besonders desorganisiert, desorientiert gebundene Kinder, aber auch ambivalent-unsicher gebundene Kinder können aufgrund ihrer Erfahrungen sehr misstrausch auftreten, was soziale Beziehungen angeht.

[Die Verbundenheit mit anderen Spezies](#) und der Natur stellt Nussbaums Ansicht nach zwar ebenfalls eine grundlegend Fähigkeit dar, jedoch könnte es sein, dass man auf Kinder trifft, die keine Berührungspunkte oder keine Förderung in diesem Bereich, aufgrund ihrer kulturellen oder familiären Herkunft, haben. Hier kann es auch zu Unterschieden wegen der strukturellen Herkunft kommen, wenn Kinder beispielsweise in der Stadt oder ländlich aufwachsen. Dies spielt in die Ausprägung dieses Punktes bei einem Kind eine sicher nicht unbedeutende Rolle.

[Das Bedürfnis nach Humor und Spiel ist](#) eines, für welches möglicherweise nicht jedem Kind Platz eingeräumt wird, weil beispielsweise früh viel Verantwortung übernommen werden muss. Wenn unsichere familiäre Verhältnisse vorliegen kann es zur Verantwortungsübernahme für Geschwisterkinder kommen, bei beispielsweise suchtkranken Elternteilen oder bei psychischen Erkrankungen von Elternteilen oder bei alleinerziehenden Eltern, die beruflich bedingt viel abwesend sind.

Der letzter Punkt des Capability- Approach, [der Fähigkeit des Getrenntseins](#), lässt sich im Bezug auf Bindungsmuster, wie bereits der Punkt der Zugehörigkeit, besonders beleuchten, denn nicht selten begegnet man im sonderpädagogischen Kontext Kindern, denen Trennungen, sei es von der Eltern oder anderen Bezugspersonen, schwerfallen. Oder wir treffen auf Kinder, die Sicherheit und Beständigkeit der Beziehung durch häufige Bestätigung als Absicherung benötigen, um sich wohl- und sicher zu fühlen. Genauso sehen wir Kinder, die die Kontrolle der eigenen Umwelt stark einfordern, die Rückzugsorte für sich brauchen und beanspruchen, um sich aus sozialen Situationen herauszunehmen.

Im Person- Umwelt Bezug bietet der Capability-Approach mit seinen zehn Punkten einen ausführlichen Kompass, der als Lehrkraft in der Ontogenese, beispielsweise für die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens, hilfreich sein kann, die Umwelt und die Lebenswelt eines Kindes gründlich zu erfassen und möglicherweise Rückschlüsse auf die Entstehung von auffälligem Verhalten zu ziehen.

5.5 Resümee

Nussbaum hat einen umfangreichen Ansatz für ein gerechteres Leben geschaffen. Er kann fundamental dienen, um einen Fortschritt in unserem System zu finden. Besonderes Interesse weckt der Ansatz hinsichtlich seines inklusiven Rahmens, da Hilfen nicht abhängig von einer Diagnose, Beeinträchtigung oder Behinderung sind. Die ungenauen Angaben machen eine konkrete Umsetzung in die Realität und in die Sonderpädagogik dennoch noch nicht möglich. Eine Spezifizierung des Ansatzes scheint nicht möglich, da damit Abgrenzungen stattfinden würden und somit nicht der Charakter einer allgemeinen Theorie der Gerechtigkeit bestünde. Dennoch kann der Capability- Approach als Chance gesehen werden, wenn es um die allumfassende Ergründung der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten im Rahmen einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen, vor dem Würzburger interaktionistischen Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten, geht.

Es reicht wahrlich nicht aus, diese nur zu ergründen, aber die individuelle, intensive Auseinandersetzung mit einem Kind in einer Onto- und Aktualgenese bildet die notwendige Grundlage für jedes weiter pädagogische Vorgehen, welches das Ziel vor Augen hat, dem Kind

zu einem glücklichen, eigenständigen Leben im Rahmen seiner Möglichkeiten und seines kulturellen Hintergrundes in dieser Gesellschaft zu verhelfen und es zum Ausschöpfen seines Potenzials zu befähigen.

Die Möglichkeiten an resultierenden pädagogischen Maßnahmen, welche die Ergründung für den Ursprung von auffälligem Verhalten bei Kindern zur Folge haben, sind vielfältig und für jedes Kind individuell abzuwägen.

Hierfür benötigt es, besonders in Schulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, gut ausgebildetes, pädagogisches Personal, welches die Bedürfnisse der Klient*innen, also der Schüler*innen nicht nur mitdenkt, sondern aufrichtiges Interesse an der Verwirklichung ihres eigenen, individuellen Glücks hat und sie dabei unterstützt aber gleichzeitig nicht bevormundet.

Gleichzeitig benötigt es in der Gesellschaft ein Verständnis für kulturell unterschiedliche Glücksdefinitionen und Lebensformen, damit diese Gesellschaft für jeden individuell einen Interaktions- und Möglichkeitsraum darstellt, indem das persönliche Glück erreicht werden kann.

5.6 Literatur

- Böhringer, E. (2021). *Martha Nussbaum: Der Fähigkeiten-Ansatz (capabilities approach)*.
- <https://www.youtube.com/watch?v=RfFUBUFyNBM>
- Dietze, T., Gloystein, D., Moser, V., Piezunka, A., Röbenack, L., Schäfer, L., Wachtel, G. & Walm, M. (Hrsg.). (2020). *Inklusion - Partizipation - Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* Verlag Julius Klinkhardt.
- Felder, F. (2012). Der Wert von Verschiedenheit und die Unvermeidbarkeit einer Theorie des guten Lebens. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(4), S. 148–153.
- Feldmann, R. (2022). *Was ist das Fetale Alkoholsyndrom?*
- <https://www.medizin.uni-muenster.de/fetalkstart/was-ist-das-fetale-alkoholsyndrom/>
- Goppel, A., Mieth, C. & Neuhäuser, C. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Gerechtigkeit*. J B Metzler Verlag.
- Graf, G. (2017). Capability Approach. In J. Nida-Rümelin, M. Tiedemann & I. Spiegel (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik* (2. Aufl., Band 2: Disziplinen und Themen, S. 312–317). Ferdinand Schöningh.
- Graf, G., Babic, B. & Castro, O. G. (2013). Der Capability Approach als Ansatz zur Stärkung der Adressatenperspektive in der Kinder- und Jugendhilfe. In G. Graf, E. Kapferer & C. Sedmak (Hrsg.), *Der Capability Approach und seine Anwendung: Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern* (S. 177–200). Springer VS.
- Graf, G., Kapferer, E. & Sedmak, C. (Hrsg.). (2013). *Der Capability Approach und seine Anwendung: Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern*. Springer VS.
- Gutwald, R. (2015). Was uns nicht umbringt, macht uns härter? Resilienzförderung bei armen Kindern aus Sicht des Capability-Ansatzes. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 2(1), S. 129–158.

- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Julius Klinkhardt.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (Hrsg.). (2015). *"... und raus bist Du!" Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe*. Julius Klinkhardt.
- Hopmann, B. (2020). Der Capabilities-Ansatz als Informationsbasis für Unklusion - Perspektiven (nicht nur) für die Hilfen zur Erziehung. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion - Partizipation - Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 72–80). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kutzbach, C. (2016). Frühe Kindheit. Eine entscheidende Entwicklungsphase.
 - <https://www.deutschlandfunk.de/fruehe-kindheit-eine-entscheidende-entwicklungsphase-100.html>
- Maywald, J. (2002). Kindeswohl und Kindesrechte. *Frühe Kindheit*, 5(4). <https://liga-kind.de/fk-402-maywald/>
- Meyer, M. (2015). Inklusion in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe - Eine ethische Herausforderung aus der Capabilities Perspektive. In B. Herz & D. Zimmermann (Hrsg.), *"... und raus bist Du!" Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 195–210). Julius Klinkhardt.
- Moosecker, J. (2020). Der Fähigkeitenansatz - Capabilities Approach - von Martha Nussbaum aus heil- und sonderpädagogischer Sicht: Reichweite des Ansatzes als grundlegendes Theorem sozialer Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderung und speziell komplexer Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), 306–318.
- Neue Zeit Redaktion (2020). "Globale Gerechtigkeit gelingt nur, wenn wir uns die Welt teilen" - Amartya Sen erhält Friedenspreis des Deutschen Buchhandels. <https://neuezeit.at/amartya-sen-leben/>
- Nida-Rümelin, J., Tiedemann, M. & Spiegel, I. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik* (2. Aufl.). Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/Julian>
- Niehoff, U. (2021). Disability Studies und Capability Approach: Zwei Diskurse mit emanzipatorischem Potenzial, die mehr Aufmerksamkeit verdienen. *Behindertenpädagogik*, 59(4), S. 419–425.
- Nussbaum, M. (2010). *Martha Nussbaum, "Creating Capabilities: The Human Development Approach"* - YouTube. The University of Chicago Law School. <https://www.youtube.com/watch?v=sYfFGDhbHUK>
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.). (2010). *Capabilities- Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pleger, W.H. (2020). *Das gute Leben: Eine Einführung in die Ethik* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler. <http://www.springer.com/>
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-04980-3>

5. Capability Approach

- Pogge, T. & Kosch, M. (2007). *John Rawls: His Life and Theory of Justice*. Oxford University Press.
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (5. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Steckmann, U. (2010). Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem - Perspektiven des Capability Approach. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities-Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl., S. 90–115). Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Übleis, D. (2017). *Der Zusammenhang von Glück und sozialer Gerechtigkeit* (1. Auflage). AV Akademikerverlag.
- Weber-Guskar, E. (2017). Gutes Leben. In A. Goppel, C. Mieth & C. Neuhäuser (Hrsg.), *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 268–273). J B Metzler Verlag.
- Zapf, M. (2020). *Amartya Sen: Vordenker globaler Gerechtigkeit*. <https://www.facebook.com/capital/>. <https://www.capital.de/wirtschaft-politik/amartya-sen-vordenker-globaler-gerechtigkeit>
- Ziegler, H. & Clark, Z. (2016). Philosophie/ Ökonomie: Capability Approach. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 580–588). Julius Klinkhardt.

6. Bildungsgerechtigkeit

6.1 Einleitung

Mindestens seit der ersten PISA-Studie 2001¹, spätestens aber seit Aufkommen der Inklusionsdebatte nach den UN-Behindertenrechtskonventionen ist das Thema der Bildungsgerechtigkeit immer wieder im öffentlichen Fokus.

Von gerecht verteilten Bildungschancen möchte niemand so wirklich reden, doch die Öffentlichkeit scheint bei der Diskussion immer wieder zu dem Ergebnis zu kommen, dass die Probleme unseres Bildungssystems vornehmlich in den Unterschieden zwischen den verschiedenen Bundesländern und mitunter in der Benachteiligung einiger sozio-kultureller Milieus liegen.

Abgesehen davon herrscht sehr viel Uneinigkeit, was gerechte Bildung ist und wie sie sich gestaltet. Inklusion, ja oder nein und wenn ja wie viel? Sollen lieber die gefördert werden, die hochbegabt sind oder jene, die wahrscheinlich nicht einmal den Mittelschulabschluss schaffen? Und wie kann ein Gut wie Bildung gerecht verteilt werden? Wer bekommt mehr, wer bekommt weniger Bildung? In wen sollte noch investiert und wer kann schon abgeschrieben werden? Was versteht man eigentlich unter Bildung? Kann überhaupt von Gerechtigkeit die Rede sein, wenn man nicht frei wählen kann, welche Schule man besuchen möchte?

Zur Beurteilung, wie Bildungsgerechtigkeit realisiert werden kann, werden verschiedene Theorien herangezogen, die nachfolgend vorgestellt werden.

6.2 Theoretischer Hintergrund

Bildungsgerechtigkeit – gerecht verteilte Bildung?

Dieses wichtige bildungspolitische und sonderpädagogische Thema beschreibt im Kern eine ethische Problematik.

Bildung bezeichnet „[...] den Erwerb von Wissen und die kognitive Entwicklung des menschlichen Individuums sowie [...] die pädagogischen Praktiken und institutionellen Maßnahmen, [...] die diesen Erwerb und diese Entwicklung fördern sollen.“² Bildung erscheint als ein individueller Prozess, der einer Art Wachstum unterliegt.

Gerechtigkeit hingegen ist abzugrenzen von Gleichheit und Gleichbehandlung, denn sie beschäftigt sich mit dem menschlichen Verhalten, das basierend auf bestimmten gesellschaftlichen und sozialen Normen und den daraus resultierenden Rechten und Pflichten als moralisch richtig angesehen wird³. Dabei ist es nach häufigem Verständnis gerecht, wenn Gleiches gleich und Ungleiches ungleich gehandhabt wird. Gleichheit wird also eher als Maßstab herangezogen und hat daher einen instrumentellen und keinen moralischen Wert wie die Gerechtigkeit.⁴

¹ vgl. Giesinger S. 362.

² Stojanov (2018) S. 46.

³ vgl. Liesen et al. S. 186.

⁴ vgl. Liesen et al. S190.

6. Bildungsgerechtigkeit

Wenn von (Bildungs-)Gerechtigkeit gesprochen wird, ist damit insbesondere die Verteilungsgerechtigkeit, also wie Ressourcen und Güter innerhalb der Gesellschaft gerechterweise distribuiert werden, gemeint. Es geht somit darum, welchen Anspruch ein Individuum auf diese Ressourcen und Güter in Relation zu den Ansprüchen anderer Individuen hat.⁵ Das Ziel ist die Herstellung gleicher Chancen für die Mitglieder der Gesellschaft.

Wie kann man also Bildungsgüter und -ressourcen verteilen, dass alle gleiche Chancen haben? Ein möglicher Lösungsansatz zum Erreichen von Bildungsgerechtigkeit könnte z.B. das Festlegen einer Schwelle für ein Mindestmaß an Bildung sein, das jede*r erreichen muss, um gebildet zu sein (vgl. Abb).

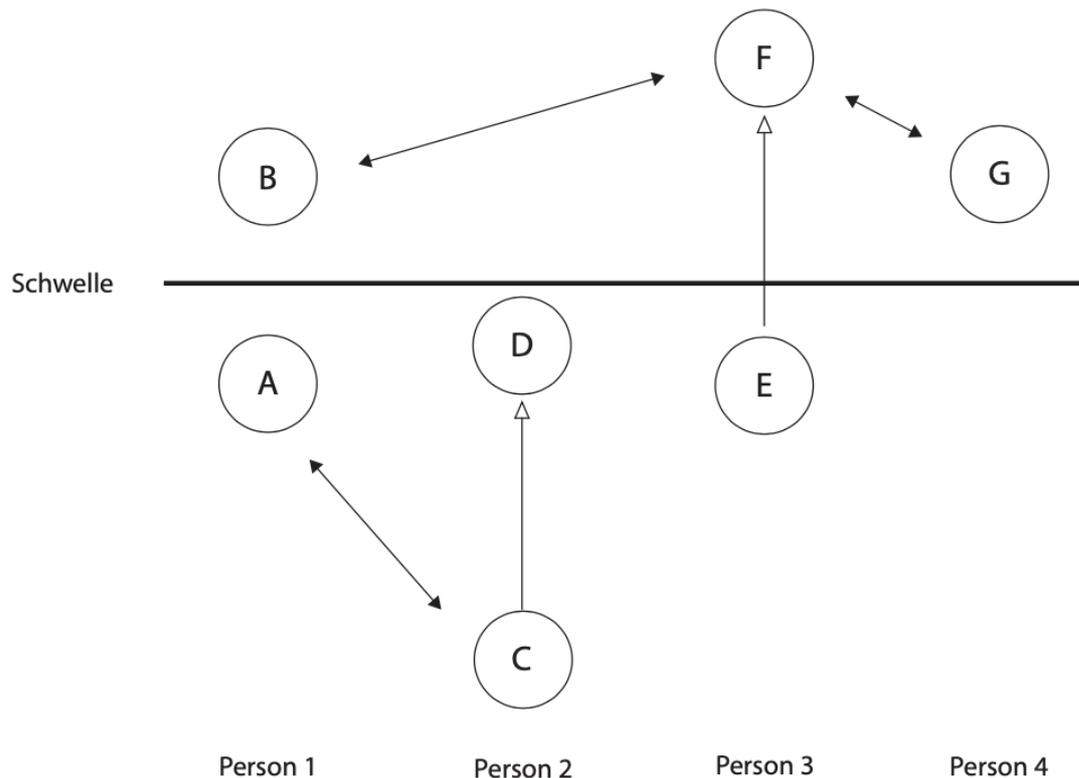


Abb. 1: Schwelle/ Gerechtigkeitszuwachs
(nach Liesen et al. S. 190)

Person 1 lag anfangs unterhalb der Schwelle (Zustand A) und später darüber (Zustand B). Person 2 liegt in beiden Zuständen unterhalb der Schwelle, hat aber seine Position verbessern können (von Zustand C zu D).

Person 3 lag zu Beginn auf einer Höhe mit Zustand A, konnte jedoch seinen Zustand von E zu F stärker verbessern als Person 1.

Die 4. Person hatte die besten Ausgangsvoraussetzungen (Zustand G), der dann allerdings nicht verändert wurde.

Streitig ist hierbei, welche Veränderungen als gerecht zu bewerten sind. Gerechtigkeit könnte vorliegen, wenn alle vier Personen den Sprung über die Schwelle schaffen (also bpsw. einen Schulabschluss erlangen) würden oder im Endzustand möglichst nah um die Schwelle positioniert wären (also ein möglichst ähnliches Bildungsniveau als Endzustand angestrebt würde) oder wenn aus gleichen Anfangspositionen (z.B. A und E) gleiche Endzustände resultieren würden.⁶

⁵ vgl. Liesen et al. S. 187 f.

⁶ vgl. Liesen et al. S. 190 f.

Nach verschiedenen Auffassungen soll vereinfacht gesagt dieses Konzept allen Schüler*innen⁷ durch Überschreiten der Bildungsschwelle ein gutes Leben in der Gesellschaft ermöglichen, wobei Gleichstellung nicht das Ziel ist. Das Ziel ist das Erreichen der Schwelle. Es geht darum, ob es Individuen schlecht geht, nicht darum, ob es ihnen lediglich schlechter geht als anderen. Hierbei können grundsätzlich individuelle soziale und natürliche Nachteile ausgeglichen werden, wobei dieser Nachteilsausgleich durch die Schwelle als Zielvorstellung bereits eingeschränkt wird: durch das Erreichen des anvisierten Niveaus. Besonders zweifelhaft erscheint die Fokussierung dieses Konzepts von Bildungsgerechtigkeit auf das Erreichen der Schwelle bzw. des Bildungsniveaus, denn das kann im Grunde genommen nicht gewährleistet werden.⁸ Bildung ist ein nicht-teilbares Gut und vollzieht sich in der Kultivierung von Mündigkeit⁹, hat also einen prozesshaften und individuellen Charakter.

Die Festlegung der Schwelle unterliegt vielmehr einer individuellen subjektiven Betrachtung statt umfassend als moralisch richtig auf Grundlage sozialer und gesellschaftlicher Normen gewertet werden zu können. Nicht gerecht wird dieses Konstrukt jedenfalls denen, die aufgrund innerer oder äußerer Hindernisse diese Schwelle nicht überschreiten werden. Auch inwieweit die Ansprüche einer Person auf Güter und Ressourcen in Relation zu den Ansprüchen anderer Personen stehen bleibt ungeklärt¹⁰.

Das Festlegen eines Mindestmaßes an Bildung scheint ebenso wie der Vergleich von Bildungsergebnissen kein angemessenes Mittel zur Beurteilung von Bildungsgerechtigkeit zu sein.

Vielfach wird unter der gerecht verteilter Bildung Chancengleichheit verstanden. Dieser Begriff klingt attraktiv, ist aber nur sehr vage bestimmt. Im Grunde sollen alle SuS die gleichen Chancen erhalten, ihre natürlichen Potentiale und Anlagen auszuschöpfen. Ob eine Person diese Gelegenheit nicht ergreifen kann, bspw. aufgrund individueller Hindernisse, hat dabei keine Relevanz. Den SuS wird folglich nur die Chance auf Bildung gegeben, für die Realisierung dieses Ziels sind sie selbst verantwortlich. Diskutabel ist darüber hinaus erstens, ob eine Chance im Sinne einer bloßen Möglichkeit oder einer greifbaren Gelegenheit besteht, und zweitens, wie eine stabile und faire Chancengleichheit gewährleistet werden könnte. Allein schon die Feststellung der relevanten, nämlich der nicht selbst verschuldeten natürlichen und sozialen Hemmnisse, die durch Chancen ausgeglichen werden sollen, entpuppt sich als Fass ohne Boden.¹¹ Chancengleichheit herzustellen, insbesondere in diesem Zusammenhang, ist eine Sache der Unmöglichkeit.

Ein weiterer möglicher und ähnlicher Ansatz ist die Verteilung von Bildungsressourcen entsprechend der Begabung der Kinder und Jugendlichen. Gerecht sei Bildung dann, wenn alle die Gelegenheit bekommen, ihr genetisches Potential möglichst voll zu entfalten und dieses wichtiger wäre als der individuelle sozio-kulturelle Hintergrund. Dabei gelten diese „Intelligenzentwicklungspotenziale“ als vor Schuleintritt oder -übergang festgelegt. Eine

⁷ nachfolgend SuS abgekürzt.

⁸ vgl. Giesinger S. 377 f.

⁹ vgl. Stojanov (2013) S. 57.

¹⁰ vgl. Liesen et. al. S. 191.

¹¹ vgl. Giesinger S. 362 ff.

solche „Begabungsgerechtigkeit“ ist als ungerecht abzulehnen, da die Entwicklung der individuellen Intelligenz stark von prägenden, vor allem sozialen Erfahrungen abhängig ist. Durch die Behauptung, diese Potentiale seien naturgegeben, wird versucht, soziale Ungleichheit als genetisch bedingt zu erklären.¹²

Begabungsgerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit zu postulieren ist also mindestens problematisch, wenn es nicht sogar dazu beiträgt, Ungleichheiten im Bildungsniveau wie auch soziale Unterschiede weiter auszubauen. Es kann mitnichten als Gerechtigkeitsprinzip bezeichnet werden.

Eine andere Gruppe Bildungswissenschaftler*innen stellt auf die erbrachten Leistungen ab. Die Verteilung von Bildungsressourcen und die Allokationsfunktion der Bildungseinrichtungen sei dann gerecht, wenn sie sich an den erbrachten Leistungen der SuS anstelle ihrer naturgegeben Merkmale orientieren würde. In der Folge würde man SuS, die erst noch zu mündigen Bürger*innen erzogen werden und heranwachsen sollen, eigenverantwortlich für ihre schulischen Leistungen machen. Die Voraussetzung einer Autonomiefähigkeit seitens der Kinder und Jugendlichen, die durch die Institution Schule im Entwicklungsprozess erst herausgebildet werden soll, lässt das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit für sich schon sehr fragwürdig erscheinen. Darüber hinaus ist auch die Umsetzung in die pädagogische Praxis nicht möglich, da dazu eine genaue und umfassende Leistungsmessung sowie die absolute Vergleichbarkeit aller gemessenen Leistungen notwendig wäre.¹³

Eine Verteilung von Bildungsgütern und -ressourcen nach den erbrachten Leistungen kann also nicht als gerecht bezeichnet werden.

Allgemein steht die Frage im Raum, inwieweit eine Zuteilung bzw. Einschränkung von Kindern und Jugendlichen auf Berufsgruppen oder berufliche Laufbahnen durch die Institution Schule als moralisch vertretbar betrachtet werden kann, oder ob diese Selektion dem Arbeitsmarkt und den dazugehörigen Institutionen überlassen werden sollte. Bildung ist kein Besitz, sondern ein

„[...] Prozess der Entwicklung individueller Autonomie, welche die Voraussetzung für Subjektivität, für eine aktive und selbstbestimmte Lebensführung ist. Bildungsinstitutionen sollen diesen Entwicklungsprozess nach Kräften bei jedem einzeltem Kind und Heranwachsenden fördern, ohne sich anzumaßen, seine spätere berufliche und soziale Stellung vorzubestimmen.“¹⁴

Um den heutigen Gerechtigkeitsansprüchen gerecht zu werden braucht es ein Konzept, das genau diese Art und Gestaltung von Bildungsprozessen zum Ziel hat.

Eine weitere, recht neue und gänzlich anders systematisierte Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit ist die der Anerkennungsgerechtigkeit. Die Möglichkeit, ein gutes Leben zu führen und die Sicherheit, nicht aus der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden sind nach diesem Verständnis das Ziel sozialer Gerechtigkeit.¹⁵

¹² vgl. Stojanov (2013) S. 58 ff.

¹³ vgl. Stojanov (2013) S. 60.

¹⁴ Stojanov (2013) S. 62.

¹⁵ vgl. Liesen et al. S 197.

Anerkennung soll autonomie- und bildungsfördernd und von großer Wichtigkeit für das intakte Selbstverhältnis eines Individuums sein. Dabei wird Anerkennung auf drei Ebenen vollzogen:

1. Liebe bzw. Empathie
2. Recht bzw. moralischer Respekt
3. soziale Wertschätzung bzw. Solidarität

Nur wenn alle drei Anerkennungsformen erfahren werden, können emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse erfolgreich durchlaufen werden.¹⁶

Empathie, also das Nachvollziehen fremder Wahrnehmungen, Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche, ist besonders am Anfang des individuellen Entwicklungsprozesses von maßgeblicher Bedeutung: nur durch die Spiegelung von Empathie durch Bezugs-personen kann ein Zugang zur eigenen Gefühls- und Bedürfniswelt als Teil der eigenen Persönlichkeit gelingen. Der Respekt beschreibt das Begreifen und Handeln danach, dass alle Menschen mit Würde ausgestattet und einander formell gleichgestellt sind. Dieser Respekt ist notwendig, damit das Individuum kognitiv und motivational in der Lage ist, sich argumentativ mit anderen Menschen auseinanderzusetzen. Die soziale Wertschätzung beschreibt die Wahrnehmung und positive Verstärkung individueller oder charakteristischer Fähigkeiten oder ihrer Potentiale, die von gesamtgesellschaftlicher Signifikanz sind oder sein könnten. Folgt man diesem anerkennungstheoretischen Konzept, so würde sich Bildungsgerechtigkeit in der Institutionalisierung dieser Anerkennungsformen als Leitlinien für pädagogisches Handeln realisieren.¹⁷

Wichtig ist in herausstechendem Maße der Respekt vor der Würde des Kindes, dessen Verhaltensweisen nicht als festgeschrieben (bspw. durch normabweichende Sozialisation) betrachtet werden dürfen. So kann gewährleistet werden, dass die Entwicklungsfähigkeit des Subjekts nicht durch Zuordnung und Etikettierung gehemmt wird.¹⁸

Weitgehend offen bleibt hier die Frage nach Bildungsressourcen. „Die Gewährleistung einer ausreichenden materiellen Basis ist zwar eine notwendige Vorbedingung, jedoch an sich kein eigentliches Merkmal von Bildungsgerechtigkeit.“¹⁹, so Stojanov. Solange diese notwendige Basis gewährleistet wird spielt das Anerkennen der Lernenden eine weit wichtigere Rolle.

Ob Anerkennung in Form von Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung als moralisches Pflichtverhalten, insbesondere für Vertreter*innen von Bildungs-institutionen, erachtet werden kann, das auf gesellschaftlichen und sozialen Normen wie bspw. der Achtung der Würde und der Gleichwertigkeit der Menschen beruht, steht weiterhin zur Diskussion. In jedem Fall erscheint das Ergebnis von anerkennungsgerechter Bildung eher zu einem gerechten Bildungsergebnis zu führen als die anderen vorgestellten Konzepte.

¹⁶ vgl. Liesen et al. S 199, Stojanov (2013) S. 63 f.

¹⁷ vgl. Stojanov (2013) S. 64.

¹⁸ vgl. Stojanov (2013) S. 67.

¹⁹ Stojanov (2013) S. 63.

6.3 Verortung und deren Relevanz

Nicht nur in der Inklusionsdebatte oder beim Thema PISA-Studie spielt die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit eine große Rolle. Gerade auch für Kindern mit emotional-sozialem Förderbedarf²⁰ ist das Thema von Bedeutung. Einerseits werden ihnen im Vergleich mit Kindern aus anderen Förderschwerpunkten gute Chancen zugerechnet, ihre Defizite zu überwinden und zu normal integrierten Gesellschaftsmitgliedern aus-zureifen, andererseits gibt es wohl auch keinen anderen Förderschwerpunkt, in dem es häufig zu so maladaptiven Entwicklungen kommt wie bei Kindern mit Verhaltens-auffälligkeiten.

Bei einem Blick in viele Klassenzimmer zeigen sich häufig überforderte Lehrkräfte und aufgewühlte Klassen. Mitunter ist zwischen dem Geschimpfe und Gestreite kein Unterricht möglich. Aus diesem Szenario gehen dann alle als Verlierer hervor: die Lehrkraft ohne Nerven und die SuS ohne gesellschaftstauglichen Bildungsabschluss, dafür aber vermutlich mit persistierenden emotional-sozialen Defiziten.

Allgemein gehen Förderschüler*innen aus unserem mehrgliedrigen Schulsystem meist als absolute Verlierer*innen hervor: an ihnen haftet ein Etikett der Sonderbarkeit und einen vollwertiger Schulabschluss muss erst nachgeholt werden wenn der Übergang an die Regelschule nicht mehr rechtzeitig geschafft wird.

Ein weiteres Problem für viele Kinder und Jugendlichen mit esF ist die Arbeits-organisation und Struktur der Institution Schule an sich. Es wird viel zu oft nicht berücksichtigt, welchen Einfluss die Sozialisation und frühzeitig angeeignete, meist sehr negative Selbstbilder auf die in der jeweiligen Situation gezeigten Verhaltens-weisen haben.

Für ein Kind, das sich selbst nur als Nervensäge identifiziert kann es eine Identitätskrise auslösen, wenn ihm dieses Stückchen Identität genommen wird. Schwierig wird es auch, wenn die Lehrkraft nicht berücksichtigt, dass es bspw. keine Bücher in deutscher Schrift bei einem Kind zuhause gibt oder es die Zahlen zuerst in einer anderen Sprache gelernt hat und aufgrund dessen größere Schwierigkeiten in diesem Bereich hat als seine Mitschüler*innen.

Generell ist der Umgang mit Förderschüler*innen eher defizitorientiert. Zwar müssen sie sich in ihrem natürlichem Habitat nicht dem selben Leistungsdruck wie Gleichaltrige an Gymnasien oder Realschulen hingeben, doch werden auch sie tagtäglich damit konfrontiert was sie nicht können, und das einer wesentlich intimieren Ebene.

Unter anderem daher rührt vermutlich die selbstempfundene Wertlosigkeit, die viele SuS auf Förderschulen zur emotional-sozialen Entwicklung ausstrahlen. Nicht selten haben diese Kinder keinen Zugang zu ihren eigenen Emotionen und Bedürfnissen, kein Bewusstsein für die Würde bzw. Gleichwertigkeit aller Menschen oder sind sich nicht im klaren darüber, dass auch sie Fähigkeiten und Potentiale haben, die ein Zugewinn für andere Menschen sind.

Unter solchen Bedingungen kann keine gelingende, und schon gar keine gerechte Bildung stattfinden.

²⁰ nachfolgend esF abgekürzt.

6.4 Anwendungen

Der Status Quo der Bildungsgerechtigkeit, speziell unter besonderer Berücksichtigung von V-Schüler*innen, ist eigentlich moralisch nicht mehr weiter tragbar. Ein Wandel in der Politik ist nicht abzusehen, doch glücklicherweise lässt sich das [Prinzip der Anerkennungsgerechtigkeit](#) auch ohne diesen hervorragend in den Schul- und Unterrichtsalltag integrieren.

Sicherlich wird diese Umstellung bzw. dieses Umdenken einigen Lehrkräften anfangs alles andere als leicht fallen einem Kind wertschätzend gegenüberzutreten, das z.B. den Unterricht soeben massiv gestört hat. Nichtsdestotrotz sollte der Unterricht am individuelle Mehrwert orientiert werden, liegen gerade im Bereich der esF die Vorteile eines anerkennungsorientierten Unterrichts quasi auf der Hand. Mitunter sitzen Kinder in den Klassen, die noch nie in ihrem Leben Anerkennung von einer (erwachsenen) Bezugsperson erfahren haben.

Doch Anerkennung (wie oben besprochen) ist eben eine notwendige Voraussetzung zur Entwicklung verschiedener emotionaler, sozialer und die Persönlichkeitsentwicklung betreffender Kompetenzen, mit denen eben jene Kinder immense Probleme haben. Gewiss wird dabei Anerkennung kein Allheilmittel sein, doch unentbehrlich ist sie zur Förderung dieser Kinder und Jugendlichen in jedem Fall. Nur wenn sie begreifen, dass sie mit der gleichen Würde ausgestattet sind wie jeder andere Mensch auch und Zugang zu ihren Emotionen und Bedürfnissen erlangen und Selbstwirksamkeit erfahren können sie beginnen zu verstehen, dass sie den anderen vielleicht nicht gleich, aber unbedingt gleichwertig sind.

Ein großer Vorteil von anerkennungsgeleitetem Unterricht ist die Abwendung von der Defizitorientierung. Durch sie werden nicht nur die zuletzt genannten Persönlichkeitsentwicklungen ermöglicht, auch bei Individuen mit einem ausgereift(er)en Entwicklungsstand wird ein anerkennender Umgang zweifellos eine bessere Qualität in der zwischenmenschlichen Beziehung zur Folge haben.

Langfristig vereinbar wäre eine wirkliche Anerkennungsgerechtigkeit nur mit einem strukturellen Wandel in Form einer Aufhebung des selektiven Schulsystems, da eine solche Zuteilung im heranwachsenden Alter gemeinhin nur als ungerecht bewertet werden kann.²¹

In jedem Fall aber wäre eine Fokussierung auf die Anerkennung, vielleicht sogar eine institutionelle Gewährleistung, mangels Etikettierung auch sehr hilfreich für die Inkludierung von V-SuS in unsere Gesellschaft.

6.5 Fazit

Die Debatte um Bildungsgerechtigkeit entzweit nicht nur die Öffentlichkeit, sondern auch die Fachwelt. Die Konzepte der [Leistungs-](#), [Begabungs-](#) und [Chancen-](#)gerechtigkeit erscheinen mindestens formal oder moralisch mangelhaft.

Übrig bleiben allein anerkennungstheoretische Überlegungen zur Bildungs-gerechtigkeit. Diese sind aufgrund ihrer vielen Vorteile ohnehin zu favorisieren. Es scheint auch geboten, die

²¹vgl. Stojanov (2013) S. 67.

aner kennenden Verhaltensgrundsätze den eigenen Unterricht bestimmen zu lassen um auf einer Mikroebene möglichst viel Gerechtigkeit für die SuS walten zu lassen.

Um tatsächlich Gerechtigkeit im Schulwesen zu etablieren braucht es allerdings geradezu revolutionäre Veränderungen in Bildungssystem und -politik. Nicht nur die Mehrgleisigkeit müsste aufgehoben, auch die Institution Schule und die Lehrer*innen-ausbildung müssten einem grundlegenden Wandel unterzogen werden. Für einen solchen Wandel bräuchte es fraglos nicht nur Einigkeit darüber, dass eine Veränderung stattzufinden hat, sondern auch mindestens eine grobe Richtung, in welche diese gehen sollte.

Solange darüber kein Konsens herrscht bleibt uns leider nichts, als unserer SuS anzuerkennen indem wir sie als Individuen empathisch, mit moralischem Respekt und sozial wertschätzend behandeln.

6.6 Literatur

- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? in: Zeitschrift für Pädagogik 53 (3), S. 362-381.
- Liesen, Christian/ Felder, Franziska/ Lienhard, Peter (2012): Gleichheit und Gerechtigkeit.
- Stojanov, Krassimir (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. in: Dietrich/ Heinrich/ Thieme (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu `Pisa`. Springer VS.
- Stojanov, Krassimir (2018): Bildungsfördernder Unterricht als praktizierende Anerkennung. in: Becker/ Hawlik/ Jilek-Bergmaier/ Sertl (Hrsg.): Praxis des Unterrichtens. Bildungstheoretische Auseinandersetzungen. Studienverlag Innsbruck.

7. Scham

7.1 Theoretischer Hintergrund

Anfangs soll Scham im wissenschaftlichen Kontext betrachtet werden. Zur Einbettung in die Thematik folgt ein kurzer Überblick zur Begriffsbestimmung und der Herkunft von Scham. Weiterhin werden die wohl populärsten Formen von Scham aufgezeigt, erläutert wie Scham entsteht, welche Funktionen sie hat und worin der Unterschied zwischen Scham und Beschämung besteht.

Begriffsbestimmung und Herkunft

Es kann nicht genau erläutert werden, woher der Begriff Scham stammt. Jedoch kann gesagt werden, dass Scham aus dem Althochdeutschen *scama* stammt und Beschämung oder Schande bedeutet (Bibliographisches Institut GmbH, 2022).

Folglich soll versucht werden den Begriff Scham zu definieren. Dies ist nicht leicht, da in der Literatur unterschiedliche Definitionen von Scham vorherrschen und verschiedene Autor*innen unterschiedliche Ansichten von Scham haben.

Zusammengefasst wird Scham immer als ein Gefühl oder eine Emotion bezeichnet, die personen- und situationsabhängig ist sowie ausschließlich subjektiv wahrgenommen wird (Baer & Frick-Baer, 2008; Marks, 2007).

Stephan Marks beschreibt Scham als ein „Wesensmerkmal des Menschen“ (Marks, 2007, S. 11). Schamgefühle sind subjektiv, können kurzzeitig oder chronisch sein und durch verschiedene Dinge ausgelöst werden (Marks, 2007, S. 13). Die Gründe, warum ein Mensch sich schämt, sind vielfältig. Da das Gefühl abhängig ist von der Person und der Situation, in der sich die Person befindet, ist das Gefühl für keinen Menschen gleich, sondern individuell (Baer & Frick-Baer, 2008, S. 19). Hierbei können verschiedene Gründe aufgeführt werden, warum ein Mensch sich schämt, um erneut die Vielschichtigkeit der Thematik aufzuzeigen. Unterschiedliche Autor*innen sprechen verschiedene Gründe für Schamgefühle an, wie beispielsweise die Scham nach dem Scheitern, Scham nach oder vor einer bestimmten Handlung, Scham in der Kindheit oder Scham in der Pubertät (Baer & Frick-Baer, 2008).

Schamgefühle und deren unterschiedliche Ursachen sind demzufolge „persönlich“ (Neckel, 2009, S. 103–104) und individuell, weshalb es nicht möglich ist, die Frage nach den Auslösern für bestimmte Schamgefühle zu beantworten.

Schamformen

Dennoch wurde versucht die Scham zu kategorisieren. Die bekanntesten Formen stammen von Stephan Marks. Er nennt sechs verschiedene Schamformen (Marks, 2007).

Anpassungsscham

Wenn Menschen bestimmten Normen oder Erwartungen der Gesellschaft nicht gerecht werden, schämen sie sich häufig. Sie fühlen sich nicht angepasst und infolgedessen häufig ausgeschlossen. Marks nennt diese Form der Scham Anpassungsscham. Sie bezieht sich auf die eigene Person, ist jedoch abhängig von der Haltung der Mitmenschen. Marks beschreibt

diese Scham wie folgt: „orientiert sich an den Blicken, den erwartenden Bewertungen durch die Mitmenschen“ (Marks, 2007, S. 17).

Marks führt außerdem die Körperscham als eine weitere Form der Anpassungsscham an. Darunter versteht Marks die Scham für den eigenen Körper. Wenn Menschen nicht dem herrschenden Schönheitsideal entsprechen, kann es zu Scham konkret bezogen auf den eigenen Körper kommen (Marks, 2007, S. 18–21).

Gewissens-Scham

Gewissens-Scham tritt laut Marks auf, wenn Menschen sich in Folge einer Tat schämen, die sie im Nachhinein bereuen. Der Mensch ist geplagt von schlechtem Gewissen und schämt sich (Marks, 2007, S. 33–35).

Gruppen-Scham

Eine weitere Form von Scham ist die Gruppen-Scham. Diese Scham ist nicht auf die eigene Person bezogen, sondern auf die Gruppe, in der ein Mensch sich befindet. Die Gruppe entspricht möglicherweise nicht den herrschenden Normen und Werten der Gesellschaft, wofür sich die einzelne Person schämen kann. Die Auslöser der Gruppen-Scham sind wie bei allen Schamformen individuell. Marks nennt hier das Beispiel des Nationalsozialismus. Demnach gibt es viele Deutsche, die sich vor allem außerhalb von Deutschland für die Verbrechen des Nationalsozialismus schämen, obwohl die einzelne Person nicht Schuld für das Verbrechen trägt und diese schon vergangen sind (Marks, 2007, S. 25–26).

Empathische-Scham

Die Empathische- oder auch mitgefühlte Scham steht im Gegensatz zur Gruppen-Scham. Marks beschreibt die Empathische-Scham als Scham, „die wir mit-fühlen, wenn wir Zeuge der Scham eines Mitmenschen sind“ (Marks, 2007, S. 27). Er beschreibt weiterhin, dass diese Form der Scham den Menschen zu „Mitgefühl, Solidarität und Freundschaft“ befähigt (Marks, 2007, S. 27).

Intimitäts-Scham

Die Intimitäts-Scham schützt die eigene Privatsphäre eines Menschen vor anderen. Sie bestimmt, welche Teile ein Mensch von sich preisgibt oder nicht. Marks nennt zwei Ausrichtungen der Intimitäts-Scham. Sie kann zum einen passiv und zum anderen aktiv ausgerichtet sein. Aktiv beschreibt, inwieweit der Mensch bewusst Dinge von sich und seiner Persönlichkeit zeigt. Unter passiv versteht Marks, dass Teile von unserer Persönlichkeit passiv vor anderen geschützt werden. Intimitäts-Scham wird einem Menschen häufig erst bewusst, wenn Grenzen überschritten werden, wie beispielsweise bei einem Arztbesuch (Marks, 2007, S. 27–28).

Traumatische-Scham

Die letzte Form der Scham, die Marks nennt, ist die sogenannte Traumatische-Scham. Wenn Grenzen, Intimität und Persönlichkeit wiederholt verletzt werden kann sich gesunde Scham zu pathologischer und in Extremfällen zu traumatischer Scham verändern. Die Betonung liegt hier auf dem Wort kann, da dieser Prozess immer individuell zu betrachten ist.

Es gibt verschiedene Anlässe laut Marks, wann es zu traumatischer Scham kommen kann. Es wird wie folgt zusammengefasst: „wenn unsere Würde verletzt wird, z.B. durch den Missbrauch von Macht, narzisstischen oder spirituellen Missbrauch – etwa durch öffentliche Bloßstellung, Anprangerung, Mobbing, Geringschätzung, Kritik unter der Gürtellinie, Erniedrigung, Beschämung, Verachtung, Gewalt oder Respektlosigkeit. Oder wenn wir ausgeschlossen oder wie Luft behandelt, stigmatisiert, angestarrt, ungewollt exponiert, verspottet, blamiert oder lächerlich gemacht werden. Die Angst, aufgrund eines Versagens beschämt zu werden, kann auch in der Vorstellung vorweggenommen werden, etwa als Lampenfieber, Prüfungsangst oder in Bezug auf sexuelles Versagen.“ (Marks, 2007, S. 30).

Entstehung von Scham

Grundlegend lässt sich sagen, dass die Bindung von Kindern an Bezugspersonen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Schamgefühl mit sich bringt. Schon in den ersten Lebensmonaten entstehen Vorläufer der Intimitäts- und der traumatischen Scham. Erfährt ein Kind im Säuglingsalter keine Bindung, ist auch die Entwicklung von Vertrauen gestört und das Kind kann demzufolge kein gesundes Schamempfinden entwickeln. Dies hat zur Folge, dass auch das Selbstwertgefühl des Kindes beeinträchtigt wird und Unsicherheiten in Verbindung mit Scham erlebt werden können. Kinder, welche eine gesunde Bindung zu ihren Eltern bzw. Bezugspersonen haben, können dementsprechend eine gesunde Intimitäts-Scham entwickeln, wobei das Kind sich selbst lieben lernt, und ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln kann (Marks, 2007, S.38-40).

Schon die Vernachlässigung von Kindern im Säuglingsalter, welche keine Liebe oder Bindung bekommen und deren Grenzen nicht gewahrt werden, kann dazu führen, dass sich im späteren Leben pathologische und traumatische Scham entwickelt. Machen Kinder und Jugendliche Erfahrungen, die mit Scham und Beschämung verbunden sind, kann sich darüber hinaus die traumatische Scham entwickeln. Somit wird die erfahrene Beschämung in sich selbst aufgenommen und auf Selbst-Beschämung übertragen. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass der Mensch beschämende Erfahrungen von außen aufnimmt und auf sich selbst projiziert. Dies könnte sich beispielsweise dadurch äußern, dass der abwertende Blick der anderen zum abwertenden Blick auf sich selbst wird (Marks, 2007, S.40-43).

1.4 Funktionen der Scham

Weiterhin soll beschrieben werden, welche Funktion das Gefühl der Scham hat. In der Literatur wird Scham häufig als ein negativ bewertetes Gefühl beschrieben. Fraglich bleibt, ob diesem auch eine positive Funktion zugeschrieben werden kann, oder es sich ausschließlich um eine negative Emotion bzw. ein negatives Gefühl handelt.

Baer und Baer schreiben dem Gefühl der Scham eine Aufgabe zu. Sie beschreiben Scham als „Wächterin des Intimen Raumes“. Die Scham erfüllt somit eine lebensnotwendige Funktion (Baer & Frick-Baer, 2008, S. 133–134). Weiterhin beschreibt Hilgers, dass Gefühle der Scham zur Entwicklung der eigenen Identität beitragen können. Der Mensch hinterfragt sich selbst oder die anderen und kann sich demzufolge weiterentwickeln (Hilgers, 2006, S. 187).

Dem Gefühl der Scham kann somit eine Form der Doppeldeutigkeit zugeschrieben werden. Einerseits wird sie als negatives Gefühl erlebt, andererseits erfüllt sie jedoch lebenswichtige Funktionen für den Menschen.

Unterschied Scham und Beschämung

Die Scham ist ein natürliches Gefühl, welches jeder Mensch in sich trägt. Jedoch kann, [wie in Kapitel 2.2 bereits erwähnt](#), zwischen verschiedenen Schamformen unterschieden werden. Eine weitere Unterscheidung ist die, zwischen Scham und Beschämung.

Scham kommt von innen heraus und ist ein „Wesensmerkmal des Menschen“ (Marks, 2007, S. 7). Beschämung hingegen kommt von „außen“ (Baer & Frick-Baer, 2008, S. 25). Die Grenzen des intimen Raumes werden nicht gewahrt, sondern unbewusst oder auch bewusst durch andere Personen verletzt. Der Mensch erfährt ein Schamgefühl aufgrund der Handlungen anderer Menschen und wird beschämt. Das Gefühl kommt von außen und nicht primär der Mensch selbst ist dafür verantwortlich, sondern die Menschen, die ihn beschämen. Marks beschreibt Beschämung, „dass einem Menschen durch das Umfeld Schamgefühle zugefügt werden“ (Marks, 2013, S. 3).

7.2 Verortung und Relevanz

Schamsituationen im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Im pädagogischen Kontext wurde der Forschung von Scham bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In den letzten Jahren rutschte die Thematik jedoch immer weiter in den Vordergrund. Da es sich bei dem Gefühl, [wie oben beschrieben](#), um ein soziales Gefühl handelt, das insbesondere in Gemeinschaften auftritt, ist diese Thematik für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen unerlässlich. (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011, S. 244). Kinder und Jugendliche erleben in der Institution Schule eine Vielzahl von beschämenden Situationen. Im Folgenden wird dabei insbesondere auf Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eingegangen (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011, S.241).

Grade in der Adoleszenz nehmen soziale Vergleichsprozesse zu. Peergruppen wird eine immer größere Bedeutung zugeschrieben. Schwierig hierbei ist, dass die Standards der Freundesgruppen meist konträr zu den Ansichten und Regeln der Schule stehen. Um den eigenen Status in der Peergruppe zu erhalten, ist das Befolgen der Regeln dieser Gruppe zentral. Hier korrelieren Situationen der Scham, da ein Dilemma für die Kinder und Jugendlichen entsteht. Die SuS können nicht allen in ihrem Umfeld bekannten Regeln und Normen gerecht werden, womit die Gefahr einhergeht, von Mitschülern beschämt zu werden (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011, S.245).

Neckel nennt als Anlässe für Schamerlebnisse gewaltvolle Angriffe auf den Körper oder die Persönlichkeit durch Spott und Beleidigung (Neckel, 2013, S.239). Zudem wird durch das Versagen vor gesellschaftlichen Leistungsnormen oder durch persönliche Diskriminierung in der Peergruppe der eigene Status angegriffen (Schuhmann, 2007, 189). Aushandlungsprozesse unter Jugendlichen verlaufen häufig durch Demütigung, Mobbing und Bloßstellung (Wertenbruch, 2011, 245). Der Jugendliche selbst entwickelt eine Verhaltensnorm und ein eigenes Selbstbild, dass nicht mit allen Emotionskulturen und

Normen aus dem Umfeld übereinstimmen kann. Häufig haben Kinder und Jugendliche, deren Eltern aus anderen Kulturen stammen, einen anderen Umgang mit Gefühlen erlernt. (Wertenbuch, 2011, S.245).

Scham stellt ein bedeutendes Phänomen auf die soziale Zugehörigkeit der Schüler*innen dar. Statusgebundene Scham nimmt im pädagogischen Kontext eine erhebliche Rolle ein und wirkt sich auf die Entwicklung der Selbst und Fremdwahrnehmung der SuS mit Verhaltensauffälligkeiten aus (Schuhmann, 2007. 189).

Wenn Kinder und Jugendliche häufig Ausgrenzungserfahrungen erleben und selbst keine Bewältigungsstrategien aufbauen können, verschlechtert sich das eigene Selbstwertgefühl (Wertenbruch,2011,246). Viele Kinder und Jugendliche die eine Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besuchen, haben häufig viele unterschiedlichen Erfahrungen der Ausgrenzung erlebt. Häufig stellt ihr Elternhaus kein Schutzraum dar. Viele der SuS haben traumatische Erfahrungen gemacht oder Mobbing erlebt. Ein geringes Selbstwertgefühl kann das Schamempfinden in der Qualität und in der Quantität negativ beeinflussen. (Jacoby, 1997, S.165)

7.3 Anwendung

Für die Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist das [Thema Scham und Beschämung](#) unerlässlich. Die folgenden drei Abschnitte beschäftigen sich mit der Schularbeit emotionale und soziale Entwicklung als beschämenden Ort für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, dem Klassenrat und das Tokensystem als Herleitung beschämender Situationen und beschämenden Situationen im Sportunterricht.

Die Schularbeit als Beschämung

Schumann (2007) beschreibt den Besuch einer Förderschule aufgrund des niedrigen Status als schambehaftet. So erzeugt die Zuordnung von Sonderschülern zu einem niedrigeren Status belastende Schamgefühle für diese, welche sich in einer "defizitären, unterlegenen und minderwertigen" (Schuhmann, 2007, S.50) Wahrnehmung äußern. Überdies inkludiert dieser Aspekt die Verankerung einer "beschämenden Selbstwahrnehmung" (Schuhmann, 2007, S.50) und dessen Verfestigung in ihrem Selbstkonzept. Auch Majer (2013) charakterisiert das Schamgefühl als eine selbstbezogene Emotion. Eine beschämende Situation kann sich für die betroffene Person anfühlen wie ein drohender Autoritätsverlust, da die Person keine Anerkennung mehr von anderen bekommt. Bezogen auf die Sonderschule würde dies für die Schüler*innen, welche sich in schambehafteten Situationen befinden, bedeuten, dass sie sich von der Gesellschaft nicht mehr akzeptiert und anerkannt fühlen, was wiederum Auswirkungen auf deren Selbstkonzept haben kann.

In Bezug auf die Sonderschule ergab eine Umfrage von Schumann (2007), dass 30 von 41 befragten Kindern und Jugendlichen sich aufgrund ihres Sonderschulstatus beschämt fühlen. Diese Schüler*innen geben an, von gleichaltrigen Regelschülern aufgrund der Tatsache, dass sie eine Sonderschule besuchen, bloßgestellt werden. Dies hat eine enorme Auswirkung auf die betroffenen Schüler*innen, welche sich in Verzweiflung und dem Zweifel an den eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Selbstwert ausdrücken. Aufgrund der hier beschriebenen

Scham und den negativen Selbstwahrnehmungen der Schüler*innen verheimlichen viele sogar den Besuch an der Sonderschule vor ihren Freunden und oder Verwandten. Darüber hinaus haben viele betroffene Kinder und Jugendliche Angst bezüglich ihrer späteren Berufschancen (Schumann, 2007, S.122-125).

“Sonderschule ist ein Stigma und verhindert die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes.” (Pohl, 2020, S.28)

Auch Pohl (2020) ist der Ansicht, dass die Absonderung von Schüler*innen an eine Sonderschule negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hat. Er erwähnt ausdrücklich, dass Inklusion nicht nur an Kinder und Jugendliche mit geistigen oder körperlichen Störungen gerichtet sein sollte, sondern auch die Inklusion von Schüler*innen mit seelischen Störungen von enormer Bedeutung sind. Seiner Meinung nach sollte eine individuelle Förderung von Schüler*innen innerhalb einer gemischten Klasse selbstverständlich sein und gewährleistet werden können. Aufgrund dessen, dass Schüler*innen mit seelischen Störungen auf gesonderten Schulen unterrichtet und eben nicht an Regelschulen inkludiert werden, bleibt eben diese Störung ein Stigma in der Gesellschaft, welche wiederum den Grund für die Beschämung der Sonderschüler*innen darstellt. Demnach sollte es eine Schule für Alle geben, in welcher eine individuelle Förderung jede/r Schüler*in gewährleistet sein sollte. Die Aussonderung der Kinder mit emotionalen und sozialen Schwierigkeiten ist laut Pohl keine Lösung. Es sollte demnach an einer Lösung gearbeitet werden, wie man den Kindern und Jugendlichen an einer Schule für alle normales Lernen ermöglichen kann.

Klassenrat und Tokensystem

Um mit Konflikten, Störungen und Regeln in der Schule umgehen zu können wird insbesondere an Sonderschulen und der Kinder- und Jugendhilfe mit sogenannten Verstärkersystemen, Ampeln oder Tokensystemen gearbeitet (Gaßmüller, 2019, S. 289). Diese werden genutzt, um gewünschtes oder auch unerwünschtes Verhalten aufzuzeigen. Dafür werden Strichlisten oder Smileys an den/die jeweilige/n Schüler/in verteilt, welche für alle in der Klassengemeinschaft sichtbar gemacht werden (Hehn-Oldiges&Ostermann, 2021, S. 79). Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, warum diese Methoden Gefühle der Scham auslösen können. Es gilt zu sagen, dass die Auswirkungen stark von der Nutzung der Konzepte abhängig sind. Wenn jedoch unreflektiert und ohne theoretisches Wissen mit Ermahnungssystemen gearbeitet wird, kann dies negative Auswirkungen auf die SuS haben. Verhaltensmodifikatorische Konzepte implizieren schon vor der Nutzung, dass die Lernenden regelverletzendes Verhalten aufzeigen werden (Hehn-Oldiges & Ostermann, 2021, S.81).

In Kritik geraten die Systeme, da durch ihre Anwendung die Sinnhaftigkeit der Regel in den Hintergrund rückt, die Ursache der Störung nicht deutlich wird und meist die gemeinsame Reflexion fehlt. Durch eine öffentliche Darstellung aller Störungen und Konflikte werden die Kinder und Jugendlichen vor ihren Mitschülern und anderen Lehrkräften gedemütigt und zur Schau gestellt. Der Lernende wird allein auf sein Verhalten reduziert (Hehn-Oldiges & Osterman, 2021, S.85). Der Fokus wird über den gesamten Tag auf normabweichendes Verhalten gerichtet und eine Analyse der Ursachen oder Auslöser fehlt. Da das Problemverhalten durch die Tokensysteme auch für die anderen Schüler*innen sichtbar ist,

kann unter anderem das Selbstbewusstsein der betroffenen SuS geschwächt werden. Die Enttäuschung kann zu negativen Gefühlen, wie Angst, Wut oder Demütigung führen, die das Problemverhalten verstärken könnten. Durch die Bloßstellung wird das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrendem geschwächt und die nötige Wertschätzung kann den Kindern und Jugendlichen nicht vermittelt werden. Wer sanktioniert wird, erhält im selben Zug häufig das Gefühl nicht gemocht zu werden (Hehn - Oldiges & Osterman, 2021, S.86).

Wenn mit positiven Verstärkern gearbeitet wird, können diese ebenfalls Schamgefühle bei den Mitschülern auslösen, da ein ständiger öffentlicher Vergleich in der Klasse herrscht. Auch der sogenannte "Streber" kann dadurch mit seinen positiv gesammelten Strichen oder Belohnungen von den Mitschülern gedemütigt werden. Häufig sind es zudem immer die gleichen Schüler*innen, die die Belohnungen erhalten und die gleichen, die Sanktionen erhalten. Die Problematik kann in der Klassengemeinschaft Konflikte und Schamgefühle verhärten (Gaßmüller, 2019, S.291).

Beschämung im Sportunterricht

Insbesondere der Sportunterricht stellt für Kinder und Jugendliche einen besonders schambehafteten Raum dar. In der Forschung geht man davon aus, dass das Erleben von Scham und das Überschreiten von Intimgrenzen im Fach Sport im Vergleich zu anderen Schulfächern besonders hoch ist. Das liegt daran, dass im Sportunterricht der Körper im Mittelpunkt steht und keine Möglichkeit geboten wird, den eigenen Körper zu verstecken. "Vielmehr ist man hier mit seinem Körper den Blicken der anderen ausgeliefert" (Klinge & Wiesche, 2017, S.10). „*Kein anderes Schulfach berührt so intim und existenziell wie der Schulsport*“ (Liebau, 2002, S.36). Der Körper wird beobachtet, berührt, in Szene gesetzt und von Lehrkräften als auch von anderen Mitschülern bewertet. In anderen Schulfächern ist, im Gegensatz zum Sportunterricht, ein Rückzug möglich. Zudem ist im Sportunterricht alles Öffentlich und für jeden sichtbar. Schüler*innen sind oftmals regelrecht dazu gezwungen Übungen vor der gesamten Klasse zu demonstrieren, wobei eine sogenannte Bühnensituation im Unterricht hergestellt wird (Wiesche & Klinge, 2017, S.10).

Nicht weniger von Bedeutung ist hier, dass die Leistungen im Sportunterricht von Gleichaltrigen höher bewertet werden als in anderen Schulfächern. Viele der Jugendlichen haben im Sportunterricht Angst davor, nicht die von der Lehrkraft geforderten Leistungen zu erbringen. Dies geht damit einher, dass sie die Achtung vor den Klassenkameraden verlieren und ausgelacht werden könnten. Dadurch fühlen sich viele Schüler*innen bloßgestellt und missachtet. Vor allem Mädchen haben damit zu kämpfen, da circa die Hälfte der weiblichen Jugendlichen, welche sich gerade in der Pubertät befinden, mit ihrem eigenen Körperbild nicht zufrieden sind. Müssen die SuS vor den anderen Schüler*innen beispielsweise Übungen vormachen, könnte dies zu schambehafteten Situationen führen (Wiesche & Klinge, 2017, S. 17)

Erschwerend hinzu kommt der Diskurs von Übergriffs-Debatten im Sportunterricht (Hunger & Böhlke, 2017, S.4). Viele ehemals befragten Schüler*innen berichteten von unangenehmen und schambehafteten Situationen im Sportunterricht. Sie berichteten von körperlichen Berührungen, verbalen, sowie sexuell deklarierten Grenzüberschreitungen.

Wiesche & Klinge (2017) konnte durch eine explorative Studie acht unterschiedliche Kategorien festlegen. Beschämende Situationen können im Sportunterricht durch Leistungsdruck, Intimitätsverletzungen, Beleidigungen, öffentliche Bloßstellung, körperlich konstituelle Voraussetzungen, Missgeschick und Pech, genderspezifische Zuschreibung oder dadurch, dass spezifische Fähigkeiten nicht ausgebildet sind, auftreten.

Oftmals fallen Lehrkräften die Situationen, in denen Scham auftreten kann, nicht auf, da sie in ihrer eigenen Schulzeit im Fach Sport meist die Leistungsträger waren (Wiesche & Klinge, 2017). Insbesondere bei Kindern mit emotionalen und sozialen Schwierigkeiten können diese Situationen problematisch sein. Oftmals leiden die SuS unter einem sehr geringen Selbstwertgefühl oder verfügen nicht über die notwendigen Bewältigungsstrategien. Gerade bei Jugendlichen, deren Körper sich in einer Umbruchsphase befindet, ist es von großer Bedeutung sensibel mit Körper und Emotionen umzugehen. Anerkennung und Wertschätzung sind hier ein wichtiger Teil der Arbeit, um schamsensiblen Unterricht zu planen (Wiesche & Klinge, 2017).

7.5 Fazit

Das Thema Scham und Beschämung ist allgegenwärtig und bringt viel Raum für Diskussionen. Vor allem in der Sonderpädagogik sollte diese Thematik mehr Beachtung finden, denn vor allem Kinder und Jugendliche an Sonderschulen haben oftmals mit einem negativen Selbstwertgefühl zu kämpfen. Lehrkräfte sollten mehr über das Thema aufgeklärt und sensibilisiert werden, denn oftmals sind sie sich nicht über die Auswirkungen über ihr Handeln bewusst. Vor allem die im Abschnitt vier behandelten Thematiken in Bezug auf Schulen mit emotionalen und sozialen Förderbedarf weisen auf enorme Lücken im Bewusstsein über die Thematik Scham und Beschämung auf. Doch auch in Regelschulen bedarf es an Aufklärung und Sensibilisierung.

7.6 Literatur

- Baer, U., & Frick-Baer, G. (2008). *Vom Schämen und Beschämtwerden* (Bd. 4). Beltz.
- Bibliographisches Institut GmbH. (2022). *Scham in Duden*. Dudenverlag.
- Gaßmüller, A. (2019). *Volle Punktzahl für gutes benehmen?! Verstärkersysteme in stationären Maßnahmen der Kinder und Jugendhilfe*. In M. Kötting, & D. Röh (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Demokratie - Demokratieförderung in der sozialen Arbeit* (S. 289-300). Opladen: Barbara Budrich.
- Hehn-Oldiges, M. & Ostermann, B. (2021). *Ampeln und andere Ermahnungssysteme Problematische Strategien zur Erziehung*. Psychosozialverlag, Gießen.
- Hilgers, M. (2006). *Scham: Gesichter eines Affekts*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hunger, I. & Böhlke, N. (2017). *Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu(scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen*. Forum Qualitative Sozialforschung.

- Jacoby, M. (1997). Scham – Angst und Selbstwertgefühl. In R. Kühn, Scham- ein menschliches Gefühl. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen.
- Majer, R. (2013). Scham, Schuld und Anerkennung. In *Scham, Schuld und Anerkennung*. de Gruyter.
- Marks, S. (2007). *Scham-die tabuisierte Emotion*. Patmos Düsseldorf.
- Marks, S. (2013). Scham im Kontext von Schule. *Soziale Passagen*, 5(1), 37–49.
- Neckel, S. (1991) *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Campus Verlag. Frankfurt/New York.
- Neckel, S. (2009). Soziologie der Scham. In *Scham* (S. 103–118). Brill Schöningh.
- Pohl, G. (2020). Die Würde des Kindes ist antastbar: Plädoyer für eine Kindheit ohne Beschämung. Springer-Verlag.
- Schumann, B. (2007). *„Ich schäme mich ja so!“: die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle*. Julius Klinkhardt.
- Wertebuch, M.& Röttger – Rössler, B. (2011). *Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule*. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S.241-257). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Berlin
- Wiesche, D. & Klinge, A. (Hrsg.). (2017). Scham und Beschämung im Schulsport: Facetten eines unbeachteten Phänomens.. Meyer & Meyer. Achen

8. Ethos/Haltung

8.1 Einleitung

Die Pädagogische Haltung, beziehungsweise der Ethos, der pädagogischen Fachkraft, ob es sich dabei um Lehrkräfte oder außerschulisch handelnde Kräfte handelt, rückt immer weiter in den Fokus der Fachdiskussion. So bestätigte beispielsweise die Hattie Studie 2009 was viele bereits vermuteten, nämlich, dass „Glaubwürdigkeit und Haltung der Lehrkraft ausschlaggebend für guten Unterricht“ (Moosecker, 2017, S. 7f.) sind. Dabei handelt es sich bei dieser Diskussion und den dazu gewonnenen Erkenntnissen keineswegs um ein modernes Phänomen. Bereits in der Antike beschäftigte sich Platon in seinem Symposion mit der Haltung der Lehrkraft und der Wirkung, die diese auf seine Schüler hat.

„Der Dialog handelt von einem ‚Gastmahl‘ auf dem verschiedene Versuche diskutiert werden, die Stellung des Gottes ‚Eros‘ unter den griechischen Göttern und die Bedeutung des Erotischen in den Beziehungen der Menschen zu klären.“ (Benner, 2021, S. 500)

Mit dem Begriff des Eros und dem Erotischen verbinden wir heutzutage etwas anderes als das in der Antike der Fall war. Während mit dem Begriff des Eros heutzutage in der Regel eine sexuelle Bedeutung verbunden wird (vgl. ebd.) beschreibt Benner den Eros, aus Sicht des antiken Philosophen Platon folgendermaßen:

„[...] ,dass der Eros weder schön noch gut ist und auch nicht himmlisch oder irdisch, sondern ein ‚Verlangen‘ ist, das dem ‚Bedürfnis des Schönen und des Guten‘ entspringt“ (ebd., S. 501)

Platon spannt dann den Bogen zur Haltung über Alkibiades, ein junger Schüler von Sokrates, welcher als Beispiel für einen perfekten Lehrer herangezogen wird. Dieser Schüler beschreibt die Haltung des Sokrates unter verschiedenen Gesichtspunkten. Vor allem „[...] stellt er Sokrates als jemanden vor der einen Eros verkörpere, der sowohl der knechtischen als auch der ehrbaren Knabenliebe entsagt und Gespräche über Verbindungen zwischen dem Schönen und dem Guten in den Formen Besonnenheit, Weisheit und Gerechtigkeit führt“ (ebd.). Seine Art zu Unterrichten und, dass er Alkibiades, der sich ihm als Liebling anbietet, abweist und auch die Wirkung, die seine Lehren auf diesen haben, „Alkibiades spricht hier von einer Nähe und Distanz, die ihn den Sokrates zugleich lieben und hassen lasse [...]“ (Benner, 2021, S. 501), sind letztendlich Fragen der Haltung, welche von Platon bereits in der Antike diskutiert wurden.

„[...] eine Pädagogik, die auf Haltung und damit auf den Stellenwert der Person und deren subjektive Positionierung zur Autorität in den pädagogischen Interaktionen glaubt, verzichten zu können, [ist] blutleer [...]“ (Seukwa/Ansen, 2021, S. 42). Die Haltung ist also von elementarer Relevanz für das pädagogische Handeln. So bleibt pädagogisches Handeln ohne normative Anbindung oder berufsethische Verpflichtung beliebig (vgl. Benkmann, 2016, S. 88).

8.2 Theoretischer Hintergrund

Berufsethos

Um sich dem Begriff der professionellen pädagogischen Haltung zu nähern, muss zunächst geklärt werden, was eine fachunspezifische professionelle Haltung bedeutet. Nach Höffe (2019) ist „Berufsethos [...] der Inbegriff der Einstellungen und Charakteranforderungen, die es für eine vortreffliche/gute Ausübung des jeweiligen Berufs braucht“ (ebd., S.60).

Höffe (ebd.) spricht hier vom Berufsethos. Der Duden definiert Ethos als „vom Bewusstsein sittlicher Werte geprägte Gesinnung, Gesamthaltung; ethisches Bewusstsein“ (Bibliographisches Institut GmbH, o.J.) und Haltung als „innere [Grund]einstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt“ (ebd.). Aufgrund dieser starken begrifflichen Überschneidung werden Haltung und Ethos im folgenden Text synonym gebraucht. Doch geht es hier nicht nur wie von Höffe (ebd.) herausgestellt um Einstellungen und charakterliche Eigenschaften, die für den Beruf benötigt werden. Die professionelle Haltung trägt auch zum Aufstieg vom bloßen Beruf zum Status der freien Profession bei (vgl. Benkmann, 2016, S. 87). Jede Profession bringt ihre eigenen Anforderungen an ihre ausübenden Organe hinsichtlich ihrer Haltung mit (vgl. ebd.). Für die Pädagogik formuliert Benkmann (2016):

„[M]it dem Begriff ‚Pädagogische Professionalität‘ [ist] dreierlei verbunden: (a) die Vermittlung eines kulturell bedeutsamen Sachverhalts zwischen Professionellem und Adressaten/innen, (b) basierend auf einer Interaktion, die kontingent und ungewiss, nicht steuerbar und technischer Rationalisierung unterwerfbar ist (Technologiedefizit) und (c) in makrosozialen Funktionssystemen stattfindet.“ (Benkmann, 2016, S. 87)

Zudem „[...] kennzeichnet den professionellen Habitus von Pädagogen/innen die Fähigkeit zum ‚Umgang mit anderen‘ [...] bzw. zur Perspektivenübernahme auf oszillierendem Niveau“ (ebd., S. 88).

Grundhaltung

Wenn pädagogische Handeln ohne berufsethische Verpflichtungen beliebig bleibt und der professionelle Lehrer*innen-Habitus durch die Fähigkeit zur Perspektivübernahme gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage, welche Aspekte bedeutsam für einen professionellen Lehrer*innenethos sind.

Um sich dieser Frage zu nähern ist es nötig, den Ursprung von Haltungen, also wann und wo Grundhaltungen entstehen, zu beleuchten.

Die Basis für Grundhaltungen sind nach Preiser (2012) Persönlichkeits- und Temperamentsfaktoren, welche durch biografische Erfahrungen und Vorstellungen über ‚normale‘ bzw. erfolgreiche Erziehung abgeleitet werden (vgl. ebd., S. 529f.). Insofern entstehen scheinbar strukturiertes Wissen und rationale Überlegungen aufgrund von Milieu spezifischen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata (vgl. Kramer, 2019, S. 37). Die Tatsache, dass Lehramtsstudierende in unterschiedlichen Herkunftsmilieus aufwachsen, lässt auf eine Pluralität der Haltungen schließen (vgl. ebd., S.41). Da eine gezielte Gestaltung der Habitusbildung jedoch nicht möglich ist und sich Lern- und schulbezogene Überzeugungen von Lehrkräften vermutlich in drei Lerngelegenheiten, durch eigene persönliche Erfahrungen,

eigene Schulerfahrungen und eine formale Ausbildung entwickelt, bleibt die Frage, welche Haltungen bestimmend für einen professionellen Lehrer*innenethos sind und was nötig ist, um deren Verinnerlichung in der eigenen Lehrer*in-Persönlichkeit zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 44; Dlugosch, 2010, S.200).

Professioneller Lehrer*innenethos

Beschäftigt man sich mit Literatur rund um das Thema professionelle Haltung von Lehrkräften wird schnell deutlich, dass Autor*innen individuelle Schwerpunkte setzen.

Auch wenn diese sich nicht grundlegend widersprechen, ist sich die Literatur nur darin einig, dass die Reflexion über die eigene Haltung grundlegend für die Entwicklung einer [professionellen pädagogischen Haltung ist](#). Dabei ist nötig sowohl über die eigene Herkunft und die damit einhergehenden Überzeugungen als auch laufend während der beruflichen Tätigkeit über das pädagogische Handeln zu reflektieren (vgl. Kramer, 2019, S. 45).

Reflexion über Haltung

Diese Reflexion über die eigene Haltung muss auf Grundlage von theoretischem Wissen erfolgen. Benner (2021) formuliert dazu drei Handlungsformen in der Reflexion und Erarbeitung der eigenen Haltung oder wie er es formuliert, des pädagogischen Takts:

„Die reflexive Distanzierung kann -kurzfristig- schon im schulischen (Pädagogik-) Unterricht, mittelfristig in einem (erziehungs-) wissenschaftlichen Studium und langfristig durch die Übernahme pädagogischer Verantwortung erfolgen. Der Takt angehender Pädagogen sollte sich [...] nicht im Regelkreis einer vorher erlittenen Erziehung, sondern reflektierend und experimentell entwickeln.“ (Benner, 2021, S. 511)

Dementsprechend gelten die „reflektierte Auseinandersetzungen mit den eigenen Überzeugungen und die bewusste Überprüfung, inwiefern die eigenen Bewertungssysteme das Handeln möglicherweise einschränken“ (Kunter & Pohlmann 2009, S. 267, zit. nach Dlugosch, 2010, S. 201) als eine wichtige Komponente der Professionalität von Lehrkräften.

Professionelle pädagogische Haltung

Grundlegend ist, dass eine [professionelle Haltung](#) das Ziel haben muss, sich (an-) vertrauen zu können, Zuwendung anzubieten und Schutz zu garantieren, damit Lern- und Bindungsprozessen gelingen können (vgl. Kowalski, 2019, S. 231f.).

Einerseits lernen Schüler*innen, Tugenden wie Ehrlichkeit, Fairness, Mitgefühl und soziale Verantwortung, aber auch Pünktlichkeit, Ordnungsliebe und Fleiß durch das Nachahmen der Vorbildrolle der Lehrkraft (vgl. Höffe, 2019, S. 66). Andererseits haben Lehrer*innen Autorität, durch im Rahmen ihrer Ausbildung erworbene Fachkenntnisse, didaktische und pädagogische Kompetenz und in den Unterricht und die Lehrer*innenpersönlichkeit eingegangenes Ethos (vgl. ebd., S. 57).

Dabei ist die „[p]ädagogische Autorität [...] eine besondere Art, sich in Beziehung zu setzen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass in dem immer durch Machtasymmetrie strukturierten Lehr/Lern-Kontext Interaktionen so gestaltet werden können, dass sie für den Lernenden/die

Lernende ermöglichend und nicht heteronom, emanzipatorisch und nicht bevormundend, befreiend und nicht unterdrückend wirken“ (Seukwa/Ansen, 2021, S. 43f).

Während scheinbar Einigkeit in Bezug auf die Notwendigkeit der Reflexion besteht, ist erkenntlich, dass erst bei der Berücksichtigung einer Vielzahl unterschiedlicher Aspekte eine pädagogische Haltung tatsächlich professionell ist. In der Literatur legen Autor*innen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Einige sollen nun dargestellt werden.

Nach Höffe (2019) sind das sich aneignen und auf dem neuesten Stand halten von Fachwissen und Fachkönnen genauso Teil des Lehrerethos, wie Stehvermögen und Frustrationstoleranz (vgl. ebd., S. 65f.).

Auch „Unaufgeregtheit im Sinne einer gelassenen, dabei nicht gleichgültigen, einer zuwartenden dabei nicht alles Treiben lassenden, einer Vertrauen ausstrahlenden, dabei nicht überfordernden Haltung ist in der Pädagogik besonders wertvoll“ (Seukwa/Ansen, 2021, S.42). Gemeint ist damit eine Kombination aus Geduld, Zurückhaltung, Zutrauen und Anpacken sowie insbesondere eine Fehlerfreundlichkeit (vgl. ebd., S. 44, 50). Einerseits sollen durch Unaufgeregtheit vorschnelle oder unüberlegte Reaktionen verhindert werden, andererseits dient sie der Entwicklung und Umsetzung eigener Ideen und Entscheidungen aller Akteur*innen (vgl. ebd., S. 43, 46).

Nach Bröckelmann (2018, S. 449) sind vier Leitgedanken wesensbildend für eine professionelle pädagogische Haltung: Äußerer Halt gibt innere Orientierung; fürsorgliche Strenge; korrigierende Neuerfahrungen; Abschied von „goldenen Fantasien“. So bedarf es einerseits, dass Lehrkräfte ermöglichen, gemeinsam Regeln, Strukturen, Rituale und klare Grenzen ermitteln und somit einen transparenten und sicheren Orientierungsrahmen bilden (vgl. ebd.).

Mit „fürsorglicher Strenge“ meint Bröckelmann (2018, S. 451f.) das einfordernd auf den Rahmen von Schule beziehen sowie das Einfordern auf die bemühende Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, während gleichzeitig Frustrationen zugemutet werden. Dabei müssen sich Lehrer*innen der Generationendifferenz bewusst sein und Wissen um spezielle Beziehungsgestaltung und -dynamiken von Schüler*innen mit Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich haben (vgl. ebd.). Teil einer professionellen pädagogischen Haltung ist nach Bröckelmann (2018) zudem das Ermöglichen von korrigierenden Neuerfahrungen, also der Möglichkeiten der Verhaltensförderung durch Unterrichtsstrukturierung und gezielte Interventionsstrategien (vgl. ebd, S. 453). Letztendlich plädiert er außerdem dafür, dass den Blick nicht nur einseitig auf Ressourcen und Machbarkeiten, sondern auch auf Grenzen, Defizite und Dimensionen psychischer Erkrankungen zu richten, gerade weil das „Wieder Gut-Machen“ oder „Neuanfang“ eine Illusion ist (vgl. ebd., S. 455). Nur so scheint ein individuelles Fallverstehen bzw. die stellvertretende Deutung möglich, was wiederum für Benkmann (2016) den Kern professioneller pädagogischer Handlungskompetenz darstellt (vgl. ebd., S. 87).

Während die bisher genannten Autor*innen nur einzelne Aspekte beleuchteten formulierte Hartmut von Henting vor etwa drei Jahrzehnten den sogenannten „Sokratischer Eid“ und versuchte damit, in Anlehnung an den Hippokratischen Eid, ein sich auf Ethik berufendes Gelöbnis zu schaffen, welchen sich alle Pädagog*innen fügen müssten. Dieses soll nun kurz skizziert werden:

Lehrer*innen und Erzieher*innen verpflichten sich

- „(a) die ‚Eigenart jeden Kindes‘ zu ‚achten‘ und zu ‚verteidigen‘
- (b) für die ‚seelische und körperliche Unversehrtheit‘ jedes Heranwachsenden ‚einzustehen‘
- (c) jedem Heranwachsenden eine ihn anerkennende Achtsamkeit entgegenzubringen
- (d) zu allem, was in Erziehungs- und Bildungsprozessen geschieht die ‚Zustimmung‘ der zu Erziehenden und sich Bildenden zu ‚suchen‘
- (e) ihre ‚Entwicklung‘ unter die Idee des Guten zu stellen
- (f) die ‚Anlagen‘ jedes Einzelnen ‚herauszufordernden‘ und zu ‚fördern‘
- (g) Kinder und Jugendliche vor ihren ‚Schwächen‘ zu schützen und ihnen in ihrem Bildungsgang ‚beizustehen‘
- (h) ihren Willen niemals zu brechen, sondern sie zu einem ‚mündigen Verstandesgebrauch‘ anzuleiten und in die ‚Kunst der Verständigung‘ einzuführen
- (i) sie ‚bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen‘
- (j) ihnen beizubringen, an dem, was wirklich wichtig ist, zu erkennen, was möglich ist
- (k) in ihnen die ‚Zuversicht‘ zu stärken, dass es nicht darauf ankommt, die Sache der ‚Wahrheit‘ zu vertreten, sondern nach ‚Wahrhaftigkeit‘ zu streben“ (von Henting, 2003; zit. nach Benner, 2021, S. 503,).

Von Hentings sokratischer Eid ist weder verpflichtend und wurde sowohl kritisiert als auch überarbeitet und abgeändert. Dennoch soll durch das Darstellen dieses verdeutlicht werden, dass professioneller pädagogischer Ethos untrennbar verknüpft ist mit einer Fürsorge- und Anerkennungszuständigkeit, sowie mit einem Schädigungsverbot und das die Aufmerksamkeit auf den Schüler*innen ein Zurückstellen der eigenen Bedürfnisse nach Anerkennung, Bewunderung und Applaus erfordert (vgl. Kowalski, 2019, S.234). Dementsprechend bleibt es unerlässlich, dass angehende Lehrer*innen bereits „in der Ausbildung professionsethische Haltungen [...] im Bezug auf Nähe, Fürsorge und Anerkennung ausbilden, sich die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen bewusst machen und eigene Entwürfe für eine ‚professionelle Form emotionaler Anerkennung‘ im Pädagogischen Arbeitsbündnis entwickeln [...], die auf das Wohl [der SuS] ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 235).

8.3 Verortung und Relevanz

Im Folgenden werden Fragen aufgelistet, welche eine Auseinandersetzung mit der Thematik einer professionellen pädagogischen Haltung mit sich bringen:

Ist Inklusion eine Frage der Haltung?

Wenn eine Auseinandersetzung mit Behinderung und daraus resultierende Haltungen für eine gelingenden Inklusion unumgänglich ist, müsste diese dann verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden sein?

Wie geht man mit Menschen um, die andere grundlegend Haltungen vertreten?

Wie ist ein professioneller Umgang mit Kolleg*innen und Eltern, welche andere Haltungen vertreten möglich?

Was, wenn (angehende) Lehrkräfte nicht bereit sind ihre im Habitus erworbene Haltungen zu reflektieren?

Sollte ein sokratischer Eid Teil des Eintritts in das Beamtenverhältnis angehender Lehrkräfte sein?

Ist eine rein kompetenzorientierte Haltung eine goldene Fantasie?

Sind im Unterricht verwendete Trainings- und Tokensysteme langfristig zielführend?

Welche Aspekte sollten eine auf gelingende Erziehung ausgerichtete Haltung berücksichtigen?

Wie kann eine für Erziehung förderliche Haltung aussehen?

Warum ist Haltung in der Erziehung gerade in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant?

Ist Erziehung eher Haltung oder Fähigkeit?

8.4 Anwendung

Zwei der im vorangegangenen Absatz aufgeführte Fragen sollen nun ausführlicher betrachtet werden.

Inklusion als Frage der Haltung

Ist Inklusion in hohem Maß die Frage nach einer Haltung? Geht es um pro-inklusive Grundeinstellungen und -überzeugungen?

Nach Dlugosch (2010) entsteht Exklusion durch „negative Einstellungen“ und „durch die mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialen Zugehörigkeiten, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexuelle Orientierung und Fähigkeiten“ (vgl. Dt. UNESCO-Komm. 2009, S. 4; zit. nach Dlugosch, 2010., S. 196). Im Bezug auf Inklusion lassen sich unterschiedliche Barrieren für eine individuelle Förderung auf drei Ebenen ausmachen: Der Ebene der Schule und des Unterrichts, der regionalen Ebene und auf Länderebene (vgl. ebd., S. 197f.). „Manche, aber nicht alle Aspekte stehen mit der persönlichen Haltung oder Einstellung der beteiligten Personen [...] in einem direkten Zusammenhang. Andere wiederum sind eine günstige Voraussetzung für deren Entwicklung.“ (ebd.).

So lässt sich beispielsweise ein direkter Bezug zwischen misslingender Inklusion und der Haltung von Klassenlehrkräften, dass die Erziehung aller Schüler*innen nicht ein ganzheitlicher Teil ihrer Arbeit ist, herstellen. Denn solche Lehrkräfte „werden [...] versuchen, die Verantwortung für die Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf jemand anderem (oft einem Sonderpädagogen) zu überlassen und insgeheim eine Aussonderung [...] anzustreben“ (European Agency 2003, S. 13, zit. nach ebd., S. 199).

Somit sind negative Haltungen von Schuldirektor*innen und -inspektor*innen, Lehrkräfte, Eltern und anderen Familienmitgliedern wesentliche Barrieren für Inklusion (Dt. UNESCO Komm. 2009, S.20, zit. nach ebd., S.200).

Dementsprechend lässt sich die Frage nach pro-inklusive Haltungen mit einem „Ja“ beantworten, unter Vorbehalt, dass eine Anpassung der Haltung an den postulierten Wunsch eines Inklusiven Unterrichts nicht nur auf persönlicher, sondern auch auf regionaler und Länderebene verkörpert werden muss. Denn nur so muss langfristig nicht jede*r individuell

Reflektieren im Habitus, sondern erlernt bereits im besten Fall eine inklusive Haltung von Grund auf.

Förderliche Haltungen für Erziehung

Wie kann eine für Erziehung förderliche Haltung aussehen? Warum ist eine solche Haltung vor allem im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant?

Ansätze für eine für Erziehung förderliche Haltung gibt es viele, doch viele von ihnen beschränken sich nur auf ein oder zwei Aspekte der Haltung. So postulieren Seukwa und Ansen (2021) beispielsweise die Unaufgeregtheit zu einer Maxime der Haltung in der pädagogischen Arbeit (vgl. Seukwa/Ansen, 2021, S. 42). Dabei zeichnet sich der von ihnen als gutes Beispiel für einen begabten Pädagogen gewählte Joachim Schröder durch „[...] die unnachahmliche Kombination von Geduld, Zurückhaltung, Zutrauen und Anpacken, [...]“ (Seukwa/Ansen 2021, S. 50) aus. Preiser (2012) hingegen befasst sich mit der Gesamtheit der für Erziehung förderlichen Haltungen und formuliert konkrete Eigenschaften, welche aus Forschungsergebnissen im Bereich der Erziehung, Familie und Unterricht herausgearbeitet wurden (vgl. Preiser 2012, S. 530ff):

1. Interesse an jungen Menschen
2. Positive emotionale Zuwendung
3. Pädagogischer Optimismus
4. Ermutigende Haltung
5. Balance zw. Nähe und Distanz
6. Identität und Authentizität
7. Begeisterung
8. Verlässlichkeit
9. Achtsamkeit

Auch diese Punkte sind nur ein Ansatz, um möglichst viele Haltungen zu formulieren, welche für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen nötig sind. Doch „‘Förderlich’ sind erzieherische Haltungen immer in Bezug auf bestimmte Entwicklungs- und Erziehungsziele“ (Preiser 2012, S. 530). Auch bei diesen Erziehungszielen ist sich die Fachliteratur uneinig. „Brezinka vertritt die Auffassung, die zunehmende Wertunsicherheit könne ‚aus erziehungswissenschaftlicher Sicht‘ nicht politisch, sondern nur im Rückgriff auf religiöse Überzeugungen und Gesinnungen überwunden werden. Nur ‚Gläubige‘ wüssten, sofern sie nicht verwirrt seien, ‚wofür sie erziehen sollen‘“ (Benner, 2021, S. 506). Es herrscht also sowohl bei den für Erziehung förderlichen Haltungen als auch bei den Erziehungszielen, welche diese Haltungen bestimmen beziehungsweise bedingen, eine Uneinigkeit. Viele verschiedene Autoren formulieren Ansprüche an eine für die Erziehung förderliche Haltung und erfassen dabei lediglich Teilmengen des Komplexes der Haltung in der Erziehung.

Diese Uneindeutigkeit kann sehr entmutigend sein, gerade unter dem Gesichtspunkt, dass die Erziehung in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine besonders große Rolle spielt. Es bleibt also das Fazit, zu welchem wir bereits im vorangegangenen Teil des Textes gekommen sind, auch in der Erziehung bleibt Haltung etwas Persönliches. Erzieherische Haltungen „sind allgemeine, meist implizierte und im praktischen Handeln umgesetzte Vorstellungen darüber,

wie die Beziehung zwischen erziehenden Personen und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen auszusehen haben.“ (Preiser 2012, S. 529). Diese fußen auf persönlichen, individuellen Konzepten von Erziehung und einer Selbstdefinition der Erzieherrolle (vgl. ebd.).

8.5 Fazit

Haltung bleibt auch Jahrhunderte nach Platons Auseinandersetzungen ein mehr als aktuelles Thema in der Pädagogik. Dabei ist besonders die Reflexion über die eigene Haltung ist in der pädagogischen Arbeit von allergrößter Wichtigkeit. Diese Reflexion muss im Rückgriff auf theoretisches Wissen entstehen und muss auch die vorhandenen, aus der Lebensgeschichte entstandenen Haltungen und Einstellungen berücksichtigen und anerkennen. [Die Reflexion](#) der eigenen Haltung findet nicht nur während der Ausbildung, im wissenschaftlichen Studium statt, sondern über das gesamte Berufsleben hinweg und ist somit keine Reflexion über den Habitus, sondern im Habitus (vgl. Kramer, 2019, S. 45). Dabei verändern sich die im Habitus erworbene Überzeugungen, „wenn bestehende alte Konzepte nicht ausreichen, um beobachtete Phänomene zu erklären, und neue plausible und erklärungs mächtige Konzepte zur Verfügung stehen (vgl. Dlugosch, 2010, S.200).

Die professionelle pädagogische Haltung wird damit zu etwas Variablem und Persönlichem. Sie ist damit Nichts was sich für alle Professionelle verallgemeinern lässt und auch Nichts was bereits von Beginn der Berufstätigkeit an feststeht. So führt erst die Auseinandersetzung mit persönlichen Aspekten wie Frustrationstoleranz, Unaufgeregtheit, Fehlerfreundlichkeit, fürsorgliche Strenge oder die eigenen Bedürfnisse nach Anerkennung zu einem Handeln auf Basis einer professionellen Haltung. Dennoch gibt Moosecker (2017) zu bedenken, dass zur Reflexion über Haltung nur angeregt, diese“ aber nicht auferlegt werden kann (vgl. ebd., S. 9). Die Anwendung des erarbeiteten auf die Thematiken der Inklusion und der Erziehung haben ebenfalls gezeigt, dass Haltung eine besondere Rolle spielt, vor allem in Anbetracht der Oszillation zwischen Haltung und Fähigkeiten und dem stetigen Aktualisieren beider Aspekte. Denn nur durch eine fürsorgliche, Vulnerabilität wahrnehmende und Grenzen wahrende Haltung kann Authentizität und schlussendlich die, für das Gelingen von Bildungs- und Erziehungsprozesse notwendige, [Autorität](#) entstehen.

8.6 Literatur

- Benkmann, Rainer (2016): Professionalisierung. In: Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. S. 87-89
- Benner, Dietrich (2021): Pädagogisches Ethos. Eine Kernkompetenz pädagogischer Akteure? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 97 (4). S. 499-514
- Bibliographisches Institut GmbH (Herausgeber), o.J., Ethos, Online Duden, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ethos>, 28.07.2022 zuletzt abgerufen
- Bibliographisches Institut GmbH (Herausgeber), o.J., Haltung, Online Duden, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung>, 28.07.2022 zuletzt abgerufen

- Bröckelmann, Wilfried (2018): Halt und Haltung - Schulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 69 (10). S. 448-456
- Dlugosch, Andrea (2010): Haltung ist nicht alles, aber ohne Haltung ist alles nichts? Annäherungen an das Konzept einer 'Inklusiven Haltung' im Kontext Schule. In: Gemeinsam leben, 18 (4). S. 195-202
- Höffe, Otfried (2019): Berufsethos - philosophische Überlegungen. In: Cramer, Colin/Oser, Fritz (Hrsg.): Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm. Münster/New York: Waxmann. S. 57-72
- Kowalski, Marlene (2019): Fürsorge. Haltung. Ethik. Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf die pädagogische Beziehung. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung? Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 219-238
- Kramer, Rolf-Torsten (2019): Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung? Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 30-52
- Moosecker, Jürgen (2017): Heil- und sonderpädagogische „Haltung“. Ein essenzieller, jedoch nebulöser Begriff? – Versuch einer Bestimmung. In: spuren – Sonderpädagogik in Bayern 60 (2). S. 7-13
- Preiser, Siegfried (2012): Förderliche Haltungen. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 529-533
- Seukwa, Louis Henri/Ansen, Harald (2021): Unaufgeregtheit als pädagogische Haltung und ihre ansteckende Wirkung. In: Seukwa, Louis Henri/Wagner, Uta (Hrsg.): Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion. Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit. Berlin u.a.: Peter Lang. S. 41-51

Themenbereich III: praktische Anregungen

9. Philosophieren mit Kindern

9.1 Einleitung

„Seit jeher stellen sich Menschen fundamentale Fragen über die Welt und unseren Platz in ihr. Diese Fragen und die verschiedenen Möglichkeiten, sie zu beantworten, machen die Philosophie aus“ (Institut für Philosophie der Universität Würzburg).

Zunächst ist anzumerken, dass keine allgemeingültige Definition von Philosophie existiert. Da der Ursprung der meisten Wissenschaften (Ausnahmen: Medizin, Theologie & Jura) in der Philosophie liegt, kann diese als „Mutter der Wissenschaften“ bezeichnet werden. Aufgrund des im Vergleich zu anderen Wissenschaftsdisziplinen stark differenten methodischen Vorgehens und des breiten Themenrepertoires der Philosophie ist dennoch umstritten, ob diese zu den Wissenschaften gezählt werden sollte. Der Begriff Philosophie, welcher sich aus den altgriechischen Wörtern „philia“ (Liebe) und „sophia“ (Weisheit) zusammensetzt, bedeutet wörtlich übersetzt „Liebe zur Weisheit“. Ziel der Philosophie ist es, die Welt, das Leben und die menschliche Existenz kritisch zu hinterfragen sowie Verstehens- und Deutungsansätze rational zu formulieren. Neben Sinnfragen menschlichen Daseins stellt das Verhältnis von Mensch, Natur und Technik ein bedeutendes Themenfeld der Philosophie dar. Um die Vielschichtigkeit des Verständnisses von Philosophie darzustellen, sollen im Folgenden exemplarisch drei Auffassungen von Philosophie-Professor*innen der Universität Hildesheim dargestellt werden:

-  *„Philosophie ist [...] primär nicht einfach ein Gegenstand, sondern eine Tätigkeit, das heißt Philosophie bedeutet [...] Philosophieren [...]. Der Grundsinn der Philosophie ist [...] das Philosophieren und letztendlich auch so etwas wie eine gelingende Gestaltung des Lebens“* (Rolf Elberfeld)
-  *„Philosophie ist [...] eine Haltung der Nachdenklichkeit“* *„Philosophie ist [...] angesiedelt zwischen unserem Leben im Alltag und den Wissenschaften“* (Katrin Wille)
-  *Philosophie ist einerseits eine Wissenschaft mit [...] eigenen Methoden, Fragen und Rationalitätsansprüchen [...]. Sie ist auch eine Lebensform, sie hat mit Problemen zu tun, die alle Menschen umtreiben“* (Andreas Hetzel)

In jedem der Zitate wird die Relevanz des Aktivwerdens im Rahmen der Philosophie aufgegriffen. Wille betont, dass Philosophieren ein Spannungsfeld darstellt, welches sich zwischen der Erfassung von Erfahrungen und einer analytischen-kritischen Beobachtung bewegt und somit zwischen den Bereichen des Alltags und der Wissenschaft vermittelt. Daher kann die Philosophie laut ihr weder als reine Alltagspraxis noch als empirische Arbeitsweise

mit überprüfbareren Ergebnissen aufgefasst werden. Hetzel dahingegen beschreibt Philosophie auch als eigene Wissenschaft.

Der vorliegende Artikel soll das unterrichtliche Philosophieren, das durch den Wissenschaftler Martens als universelles kulturelles Gut angesehen wird, in den Fokus nehmen. Die Tatsache, dass das Philosophieren vielfältige Verständnisweisen in sich vereint, wird auch in der Unterscheidung in Kulturtechnik, Unterrichtsfach (z.B. Ethikunterricht in Bayern) oder fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip deutlich. Durch die Kategorisierung Martens können die Erwartungen an das Philosophieren in der Schule konkreter gefasst werden, denn ihm zufolge stellt es ein Zusammenspiel von Inhalt, Methode und Haltung dar. Diese drei Faktoren stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und bestimmen maßgeblich, ob das Philosophieren mit Kindern im schulischen Alltag stattfindet bzw. gelingt. Durch den Einsatz bestimmter Verfahrensweisen hebt sich das Philosophieren von anderen Unterrichtsgesprächen ab. Welche dabei im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern besonders geeignet sind, wird am Ende des Artikels näher beleuchtet.

9.2 Theoretischer Hintergrund

Das Philosophieren ist ein heterogenes Feld, welches unterschiedliche Disziplinen, wie beispielsweise die Erziehungswissenschaften, Psychologie und Schulpädagogik, vereint.

Die **Gründe**, warum bereits mit Kindern philosophiert werden sollte, sind vielfältig. Grundsätzlich ist eine Einteilung in zwei Perspektiven sinnvoll. Diese können allerdings nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden. Auf der einen Seite ist die anthropologische Position, auf der anderen Seite die lebenspraktische Perspektive zu nennen. Während Erstere das Philosophieren als intrinsisch motiviert und wesentlichen Bestandteil menschlicher Existenz ansieht, verdeutlicht das lebenspraktische Verständnis eher den Nutzen des Philosophierens. Im Gegensatz zu Erwachsenen sind Kinder noch vermehrt in der Lage, sich zu wundern, zu staunen und zu zweifeln (Urprinzipien der Philosophie). An diese kindlichen Fähigkeiten kann im Rahmen des Philosophierens angeknüpft werden, indem mit Kindern Nachdenkgespräche geführt werden. Durch diese anthropologische Sichtweise wird die bei Kindern vorhandene Kreativität, Fantasie und Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem fokussiert. Dies stellt eine wichtige Grundhaltung beim Philosophieren dar, sodass davon ausgegangen werden kann, dass Kinder allein aufgrund ihrer Natur ein breites Repertoire an philosophischen Kompetenzen aufweisen. Um freies Denken anzuregen, sollte die Bildungsarbeit möglichst geradlinig und störungsfrei ablaufen. Anregungen, wie dies im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen umsetzbar ist, werden im letzten Kapitel [„Anwendungen“](#) gegeben.

Durch das Philosophieren suchen Kinder und Jugendliche nach Erkenntnissen und eigenen Deutungen, sodass anstatt fremdbestimmten Handelns Autonomie und Mündigkeit im Vordergrund stehen. Des Weiteren wird der gemeinsame Austausch untereinander und damit ebenfalls Empathie, Demokratielernen sowie die emotionale und soziale Entwicklung geschult. Die lebenspraktische Positionsbestimmung betont somit die Relevanz des Philosophierens für einen vielfältigen Kompetenzerwerb, wodurch ein Weg zu einer gelingenden Lebensführung und einem guten Leben geebnet werden kann. Eine reflexive

Haltung, der Erwerb von bestimmten Einstellungen sowie der Aufbau eines immer tiefergehenden Selbst- und Weltverständnisses kann dazu beitragen. Martens betont, dass eine „philosophische Methodenkompetenz“ nur durch das Philosophieren selbst erworben werden kann. Neben fächerübergreifenden Kompetenzen wie der Sach-, der personalen und der sozialen Kompetenz werden unter anderem Fertigkeiten der Begriffs-, Argumentations- und der Textanalyse durch das Philosophieren gefördert.

Philosophische Gespräche können bereits im Kindesalter ab 4 Jahren geführt werden. Dabei ist zu beachten, dass die **Themen** dem Alter entsprechend angepasst werden sollten. Außerdem sollte das Gespräch dialogisch und entdeckend gestaltet sein, um die Motivation bei den Kindern zu erhöhen bzw. aufrechtzuerhalten. Je besser die Sprach- und Denkfähigkeit der Kinder und Jugendliche ausgeprägt sind, desto besser ist Philosophieren möglich.

Es stellt sich die Frage, welche Themen sich für das Philosophieren mit Kindern eignen. Kant definierte zunächst vier Fragenkomplexe der Philosophie, die die Grundlage für philosophische Themen darstellen: „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“ und „Was ist der Mensch?“. Auf Basis dieser Fragenkomplexe ergeben sich Thematiken für das Philosophieren mit Kindern. So können Themen, wie beispielweise Glück, Leben, Freundschaft, aber auch gesellschaftspolitische Fragen gestellt werden. Auch das Aufgreifen individueller Fragestellungen bietet sich im Unterricht an. Da alle Themengebiete ergebnisoffen sind und sich nicht als richtig oder falsch kategorisieren lassen, heben sie sich von anderen schulischen Inhalten ab. Das gemeinsame Nachdenken, nicht die Bewertung von Aussagen, soll im Mittelpunkt beim Philosophieren stehen.

Relevant ist außerdem die Frage, welche **Voraussetzungen und Qualifikationen seitens der Lehrkräfte** beim Philosophieren mit Kindern vonnöten sind. Zunächst ist es wichtig zu betonen, dass sich die schulpädagogische Perspektive der Philosophie mit den Anforderungen an die Lehrkräfte beschäftigt. Es bedarf eines hohen Maßes an Einfühlungsvermögen der Lehrkräfte in die Alltagswelt und Fragen der Schüler*innen. Lehrkräfte sollten eine begleitende Haltung einnehmen, um eine Orientierungshilfe zu bieten und Schüler*innen in ihrer Selbstständigkeit und dem damit verbundenen, selbstständigen Denken zu unterstützen. Darüber hinaus wird eine erweiterte Methodenkompetenz benötigt, welche über die alltäglichen Anforderungen hinausgeht und deshalb unter dem Punkt „Anwendungen“ näher beschrieben wird.

Neben den bereits genannten Kompetenzen einer Lehrkraft muss diese verschiedene Unterrichtsprinzipien beachten, sodass das Philosophieren mit Kindern einem curricularem Gesamtkonzept entspricht. Das erste Prinzip ist das der Schülerorientierung. Dieses besagt, Themenfelder auf Grundlage der Denkmuster und des Erfahrungsschatzes der Schüler*innen auszuwählen. Die Lebensperspektive und der Lebensalltag der Klasse sollten den roten Faden des unterrichtlichen Philosophierens bilden, denn nur durch eine adäquate Schülerorientierung kann der Individualität der Kinder Rechnung getragen werden.

Das zweite Prinzip besteht in der Handlungsorientierung. Da die individuelle Sichtweise allein nicht als Grundlage für die Wertorientierung ausreicht, benötigt es einen Handlungsrahmen,

in welchem individuelle Auffassungen durch Sachinformationen überprüft werden können. Dabei können Widersprüche geklärt und Positionen bzw. Erfahrungen bewusst reflektiert werden.

Das dritte Unterrichtsprinzip der Sachorientierung verdeutlicht als Ergänzung zur Handlungsorientierung die Zielsetzung beim Philosophieren mit Kindern. Ein wichtiges Ziel besteht in der Klärungs- und Orientierungshilfe, das durch eine sachgerechte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Unterrichtsgegenständen erreicht werden kann. Voraussetzung ist, dass Lehrkräfte ihrer Klasse passende Sachinformationen anbieten, mit denen sich die Schüler*innen gemeinsam oder selbstständig auseinandersetzen. Nur durch eine sachgerechte Basis sind Kinder in der Lage, ihre eigenen Sichtweisen auf Handlungen zu beziehen und Wertvorstellungen zu überprüfen.

9.3 Verortung und Relevanz

Das Philosophieren mit Kindern ist bereits im bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan verortet. Dieser stellt Schülerprozesse sowie Bildungs- und Erziehungsziele dar und zielt darauf ab, eine Grundlage für die pädagogische Arbeit in Bayern zu schaffen. In Bezug auf das Philosophieren mit Kindern sollen vor allem soziale, moralisch-ethische, ästhetische, aber auch sprachliche Kompetenzbereiche gefördert werden. Dabei geht nicht um Wissen oder Wahrheit, sondern um den Austausch von Ideen und Blickwinkeln. Ein ausgeprägter Dialog kann für eine positive Gruppenatmosphäre sorgen, verlangt jedoch ein hohes kommunikatives Potenzial. Nochmals zu erwähnen ist die Tatsache, dass die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten im Bereich des Philosophierens im Fokus steht.

Wird nun der Blick auf die Verortung im Lehrplan gelenkt, so findet sich dort ebenso das Philosophieren mit Kindern. Zunächst kann festgehalten werden, dass dies kein explizites Fach darstellt, sondern zum einen im Fach Ethik/Religion aufgegriffen wird. Laut dem LehrplanPlus kann das Philosophieren zum anderen fächerübergreifend, beispielsweise im Deutschunterricht, stattfinden: *„Eine Verbindung zum Deutschunterricht und dessen Kompetenzerwartungen ergibt sich im Ethikunterricht auch aus der Förderung vielfältiger sprachlicher Fähigkeiten bis zur Anbahnung eines philosophischen Dialogs: So sollen die Schülerinnen und Schüler eigene Gedanken verständlich und begrifflich differenziert ausdrücken, in Diskussionen Argumente austauschen und Texte verstehen und interpretieren“* Philosophieren kann folglich in jeder Schulform und -stufe umgesetzt werden, denn das Nachdenken über Sinnfragen ist in jedem Fach integrierbar.

In Bezug auf die Förderschule lässt sich das Philosophieren mit Kindern auch curricular verorten. So heißt es im LehrplanPlus für die Förderschule im Fach Ethik: *„Ein besonderer Stellenwert kommt dabei den vielfältigen Möglichkeiten eines altersgemäßen Philosophierens zu“*. Auch im Bereich der Lernstrategien (Fach Ethik) wird das Philosophieren noch einmal aufgegriffen: *„Die Schülerinnen und Schüler nutzen Wertmaßstäbe zur Meinungs- und Urteilsbildung sowie zur Entscheidungsfindung. Sie beschreiben konkrete Handlungsmöglichkeiten und wenden sie in schulischen Projekten und in ihrem Alltag an. Sie lösen moralische Dilemmata, indem sie konkurrierende Werte beschreiben, Folgen von Handlungen abschätzen und sich bewusst entscheiden. Um analytisch über ethische Fragen*

nachzudenken, Erkenntnisse zu gewinnen sowie moralische Werte zu verstehen, nutzen die Schülerinnen und Schüler Methoden altersgemäßen Philosophierens“. Das Philosophieren soll als Orientierungshilfe bei der Behandlung von Grundfragen aus der Lebenswelt der Kinder dienen. Durch selbstständiges Denken erwerben die Kinder soziale und demokratische Kompetenzen, welche Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft sind. Ein weiterer Aspekt, der die Notwendigkeit für das Philosophieren mit Kindern deutlich macht, ist die Ausbildung einer respektvollen Gesprächskultur. Dabei wird der offene Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt geschult.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche von philosophischen Gesprächen profitieren können. Im Folgenden soll die Relevanz des Philosophierens im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen beleuchtet werden.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, fördert das Philosophieren mit Kindern verschiedene [Kompetenzbereiche](#), wie die soziale, moralische und sprachliche Kompetenz. All diese Kompetenzbereiche sind im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten defizitär und bedürfen konkreter Förderungen, um eine Integration in die Gesellschaft zu gewährleisten. Es geht nicht darum, eine aufgeworfene Frage durch Wissen zu klären, sondern die eigenen Gedanken der Kinder sind erwünscht und werden akzeptiert. Gerade verhaltensauffälligen Kindern mangelt es häufig an einem Kompetenz- und Autonomieerleben und dem Gefühl einer sozialen Eingebundenheit, welche nach den amerikanischen Motivationsforschern Deci und Ryan elementare Grundbedürfnisse darstellen und durch philosophische Gespräche erhöht werden können. Durch eine Zusammenarbeit und Anerkennung unterschiedlicher Meinungen wird das Demokratiedenken gefördert und Beziehungen gestärkt. Es muss allerdings betont werden, dass Schüler*innen mit emotionalen und sozialen Entwicklungsverzögerungen die bereits [beschriebenen Kernfähigkeiten](#), die als Voraussetzung für das Philosophieren gelten, zum Großteil nicht aufweisen. Somit wird deutlich, dass das Philosophieren mit Kindern eine hohe Relevanz an Förderschulen mit sich bringt, da genau in diesem Bereich Defizite wahrscheinlich sind. Allerdings ist dabei anzumerken, dass Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf, vor allem mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, bei Versuchen des Philosophierens an ihre Grenzen stoßen können. Grund dafür ist, dass beim Philosophieren Dialogbereitschaft, eine respektvolle Gesprächskultur, Kommunikationsfähigkeit sowie soziale und moralische Kompetenzen Voraussetzung und Ergebnis in einem sind. Ein Kind, das unter ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung) leidet, wird beispielsweise große Probleme damit haben, über längere Zeit seinen Mitschüler*innen konzentriert und aufmerksam zuzuhören (Tabelle Punkt 4) sowie Verlangsamung zuzulassen (Punkt 9). Gerade im Bereich des kaum abschließbaren und ergebnisoffenen Philosophierens ist eine Frustrationstoleranz vonnöten, um eine ausbleibende Antwort und Unstimmigkeiten „aushalten“ zu können. Diese kann durch regelmäßiges Philosophieren stetig verbessert werden.

Um einen strukturierten Austausch mit Einhaltung der Gesprächsregeln zu ermöglichen, ist es von großer Bedeutung, Themengebiete und Methoden des Philosophierens an die

Schülerschaft bzw. an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Bei einer adäquaten Integration der philosophischen Gespräche in den Unterricht können verhaltensauffällige Kinder in vielerlei Hinsicht profitieren und einen Kompetenzzuwachs erleben. Ein weiterer positiver Nebeneffekt beim Philosophieren mit Kindern bietet der individuelle ethische Aspekt der Selbstoffenbarung. Dieser ermöglicht der Lehrkraft eine bessere Einschätzung der Schüler*innen, sodass auf Förderbedarfe und Wünsche jedes Einzelnen besser eingegangen werden kann. Rückschlüsse, die Lehrkräfte zur Persönlichkeit und den Bedürfnissen ihrer Schülerschaft ziehen können, können ebenfalls eine förderliche Arbeitsatmosphäre in der Lerngemeinschaft begünstigen und Vertrauen schaffen. Jedoch sind hierfür ein gutes Gespür und Einfühlungsvermögen der Lehrkraft von großer Bedeutung.

9.4 Anwendungen

Zunächst soll der Frage nach einer sinnvollen **Themeneingrenzung** beim Philosophieren mit verhaltensauffälligen Kindern nachgegangen werden. Um einen Moment der Selbstoffenbarung zu erreichen, eignen sich Gedankenspiele wie beispielsweise „Wie wäre es, wenn Aliens auf der Erde landen würden? Würdest du mit ihnen sprechen oder sie bekämpfen?“. Lehrkräfte können durch solche oder ähnliche Fragen herausfinden, wie Kinder sich selbst und andere wahrnehmen und diese dadurch besser verstehen und unterstützen. Als Lehrperson ist es wichtig, sich intensiv damit auseinanderzusetzen, welche Themen zum Philosophieren mit der eigenen Klasse geeignet sind. Grundsätzlich sollte immer klassenspezifisch entschieden werden, wobei das Alter der Schülerschaft, das aktuelle Befinden, der soziale Zusammenhalt der Klasse sowie der Erfahrungsschatz der Kinder berücksichtigt werden sollte. Michael Siegmund, der im Philosophieren mit Kindern erprobt ist, präferiert Themen mit positivem Ausgang wie Freundschaft oder Mut und vermeidet dagegen eher spezifische Problemfelder wie Ausgrenzung. Da es allerdings beim Philosophieren von großer Bedeutung ist, einen Lebensweltbezug herzustellen, sollten insbesondere im Förderschwerpunkt der sozialen und emotionalen Entwicklung nicht nur Bereiche mit einem positiven Ausgang thematisiert werden. Schamgefühle, Ausgrenzung, Eifersucht, das Empfinden von Ungerechtigkeit und der Umgang mit Streit und Vertrauensbruch stellen nur eine sehr kleine Auswahl von negativ behafteten Erlebnissen dar, mit welchen verhaltensauffällige Kinder täglich konfrontiert werden. Deshalb sollten diese über philosophische Gespräche mit Bedacht aufgegriffen werden und multiperspektivisch beleuchtet werden. Als Pädagoge bzw. Pädagogin sollte man sich jedoch stets den eigenen Aufgabenbereich vor Augen führen, der keinesfalls auf eine therapeutische Arbeit ausgeweitet werden sollte. Daher muss sich jede Lehrkraft der Gefahr bewusst sein, dass die Auseinandersetzung mit Fragen, welche sich mit Sinnfragen der menschlichen Existenz und des Lebens beschäftigen, schnell in eine therapeutische Richtung abdriften kann. Weder die Methode des Philosophierens noch die eigene Kompetenz darf überschätzt werden. Vor allem bei traumatisierenden Gewalterfahrungen einzelner Schüler*innen muss besonders achtsam gehandelt werden, um Trigger – einen Reiz, der Erinnerungen an ein erlebtes Trauma auslöst – zu vermeiden. Falls sich ein philosophisches Gespräch in eine nicht vorhergesehene Richtung entwickelt, ist es wichtig, im Vorhinein Möglichkeiten eines passenden Ausstiegs bzw. einer

Zwischenphase festgelegt zu haben. Auch ein Vorabvereinbarung mit der Klasse über eine sinnvolle Vorgehensweise ist anzuraten, um eine hohe Transparenz zu schaffen und eine klare Regelvereinbarung einzuhalten zu können. Eine zum Thema passende Geschichte könnte beispielsweise eingeschoben werden. Das Buch „Gefühle – was ist das?“ von Oscar Brenifier enthält eine Reihe unterschiedlicher Fragen zum Thema Emotionen und kann der Lehrkraft als Anregung und Orientierung dienen. Insbesondere für verhaltensauffällige Kinder mit einem emotionalen Entwicklungsbedarf kann die Auseinandersetzung mit Gefühlen einen großen Mehrwert bieten. Der französische Philosoph Brenifier bietet in seiner Buchreihe „Philosophieren mit neugierigen Kindern“ noch weitere Themenideen und dazugehörige Fragestellungen an.

„Die Wahrheitssuche bei der Philosophie – zumindest in unserem abendländischen Kulturkreis – sollte mit klarem und nüchternem Verstande, ohne emotionale Betroffenheit, vor sich gehen“

Vor dem Hintergrund dieses Zitats kann diskutiert werden, welche Umsetzung des Philosophierens mit verhaltensauffälligen Kindern förderlich ist. Das Zitat verweist darauf, dass Philosophieren nicht damit gleichzusetzen ist, sein Innerstes nach außen zu kehren, um sich der Wahrheit anzunähern. Einerseits kann durch das Lösen von der eigenen persönlichen Sichtweise und Betroffenheit einer therapeutischen Richtung des schulischen Philosophierens entgegengewirkt werden. Andererseits muss angemerkt werden, dass eine nüchterne, rein rationale Diskussion gerade im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (z.B. beim Philosophieren über Scham, Gefühle etc.) aufgrund der persönlichen Betroffenheit kaum umsetzbar erscheint bzw. einen langen Lernprozess voraussetzt. Es sollte stets vermieden werden, dass einzelne Schüler*innen als Fallbeispiele agieren, wie beispielsweise während des Nachdenkens über ein moralisches Thema. Weder die Persönlichkeit noch die Emotionen der Beteiligten des philosophischen Gesprächs sollten zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden, denn die vermeintliche Erhöhung des Spannungsgehalts sollte unter keinen Umständen höher als das Wohlbefinden der Schüler*innen gewichtet werden. Dies wäre pädagogisch nicht vertretbar.

Um eine gleichberechtigte Gesprächskultur zu erreichen, wird in der Literatur als notwendige Voraussetzung häufig eine Lehrkraft skizziert, welche eine begleitende und moderierende Funktion einnehmen sollte. Spontanität anstelle von Struktur gilt hierbei als Qualitätsmerkmal eines philosophischen Gesprächs. Bei der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern ist diese vorgesehene Offenheit jedoch kritisch zu beurteilen, denn eine sinnvolle **Strukturierung** ist bei diesem Personenkreis zur Eindämmung von Unterrichtsstörungen elementar. Das [Potential des Philosophierens in Förderschulen](#) wurde bereits ausführlich dargelegt. Obwohl dies zunächst widersprüchlich zum Philosophieren als freies, ungeplantes Assoziieren erscheint, ist eine adäquate Lenkung der philosophischen Gespräche durch die Lehrperson bei verhaltensauffälligen Kindern von essenzieller Bedeutung. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, durch welche strukturgebenden Maßnahmen und Methoden eine passende Basis für das Philosophieren geschaffen werden kann. Gemeinsame Regeln, auf deren Einhaltung bei allen Beteiligten konsequent geachtet werden sollte, können mit der Klasse gemeinsam erarbeitet und etabliert werden. Eine Visualisierung der vereinbarten Regeln kann

deren Einhaltung unterstützen. Gerade zu Beginn eignet sich ein Gesprächssymbol wie beispielsweise ein Sprechstein, um die Kinder dazu zu bewegen, einander aufmerksam zuzuhören und nicht zu unterbrechen. Nur der- bzw. diejenige, der/die den Sprechstein in der Hand hält, darf seine Meinung frei äußern. Bei Einführung des philosophischen Gesprächs in der Schule ist es sinnvoll, dass das Gespräch zunächst durch die Lehrkraft durch Zuwerfen des Hilfsmittels an Schüler*innen, die sich zu Wort melden, gesteuert wird. Sobald die Kinder bei ihren Aussagen einen Bezug zu vorherigen Wortmeldungen herstellen können und sich gegenseitig zuhören, ist ein Austauschen des Gesprächssymbols unter der Schülerschaft möglich. Als gesprächssteuernde Fragen bieten sich beispielsweise folgende an:

- ❖ *„Hat jemand eine Frage?“- „Wer hat verstanden, was eben gesagt worden ist?“*
- ❖ *„Was hat die Antwort mit der Frage zu tun?“*
- ❖ *„Wer hat zugehört?“- „Weißt du selbst noch, was du eben gesagt hast?“*
- ❖ *„Von welcher Frage sprechen wir eigentlich?“*

Für eine funktionierende Kommunikation stellen Gesprächsregeln die Basis dar. So sind diese auch von großer Bedeutung, damit ein philosophisches Gespräch in einer größeren Gruppe von verhaltensauffälligen Schüler*innen gelingen kann. Daurer fasst folgende Gesprächsregeln für philosophierende Gruppe zusammen:

- ❖ Wir hören einander zu
- ❖ Wir lassen einander ausreden
- ❖ Wir respektieren und schätzen einander
- ❖ Wir lachen den anderen nicht aus
- ❖ Wir sprechen nur, wenn wir den Sprechstein haben
- ❖ Wir sprechen laut und deutlich
- ❖ Wir sprechen zueinander und nicht nur zur Lehrkraft
- ❖ Wir überlegen mit, was der andere sagt
- ❖ Es wird niemand aufgefordert oder gezwungen, sich zu äußern oder Stellung zu nehmen

Um ein philosophisches Gespräch abzurunden und diesem noch mehr Struktur zu verleihen, bieten abschließende Reflexionsfragen einige Vorteile. Folgende Fragekriterien für den Reflexions- und Bewertungsprozess werden in Forschungsarbeiten aufgeführt:

- ❖ *„Wie waren wir als Team?“*
- ❖ *Habe ich den anderen zugehört?*
- ❖ *Haben die anderen mir zugehört?*
- ❖ *Waren die meisten auf ihre Art an der Diskussion beteiligt?*
- ❖ *Waren wir ein Team, wo man sich wohl und geborgen fühlt?*
- ❖ *Ist die Diskussion in die Tiefe gegangen? Habe ich etwas Neues gelernt?*
- ❖ *Habe ich hart gearbeitet? War es interessant?“*

Da es sich hierbei um gebundene Fragen handelt, die mit ja/nein/mittelmäßig beantwortet werden können, bietet es sich an, dass die Schüler*innen ihre Meinung nonverbal mit

Handzeichen äußern. Gerade für Kinder mit Angststörungen oder einer sozialen Phobie kann diese Methode sehr entgegenkommend sein, da die Hemmschwelle für eine nonverbale im Gegensatz zu einer verbalen Reaktion deutlich geringer ist. Auch freiwillige Wortmeldungen sollten zugelassen werden. Die Kinder, die sich durch die Bewertung ihrer Verantwortung bewusst werden können, erlangen neben einer verbesserten Selbsteinschätzung kontinuierlich mehr Gespür für die Qualität eines philosophischen Gesprächs. Außerdem lernen die Schüler*innen abweichende Positionen zu tolerieren und ggf. in einen respektvollen Austausch zu treten. Die aufgeführten Punkte sind gerade im Bereich des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung von immenser Bedeutung und können zu einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung der unterrichtlichen philosophischen Gespräche beitragen. Hierfür ist es notwendig, dass auf Verbesserungsmöglichkeiten spezifisch eingegangen wird.

Brüning gibt in ihrer Publikation „**Philosophische Spiele** im Ethik- und Philosophieunterricht“ einige Spielanregungen, die der Einübung der philosophischen Denkmethode der Phänomenologie (Wahrnehmungsspiele), der Sprachanalyse (Sprachspiele, Kommunikations-, Argumentationsspiele, Kooperationsspiele), der Dialektik (Konflikt- und Konsensspiele, Dilemmaspiele) und der Spekulation (Fantasiespiele) dienen. Dieses spielerische Vorgehen ist im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gut geeignet. Die vorgestellten Methoden müssen auf ihre Anwendbarkeit im Einzelfall jedoch geprüft und ggf. adaptiert werden. Beobachtungsspiele können beispielsweise dazu beitragen, die Körpersprache anderer Menschen mit der Zeit besser wahrnehmen und deuten zu können, sodass Schüler*innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf sehr davon profitieren können. Rollenspiele, die zu den Kommunikationsspielen gezählt werden können, können dazu eingesetzt werden, dass Schüler*innen nicht nur eine bestimmte Rolle übernehmen, sondern diese auch lernen zu verändern. Unter Planspielen versteht die Wissenschaftlerin Spiele mit dem Fokus auf Problemlösungen. Durch diese Art von Spiel können Kinder bzw. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit ihrer Lerngruppe ihre Fähigkeit zur Konsensfindung erweitern, indem sie sich mit lebensweltnahen Fragestellungen tiefergehend auseinandersetzen. Während Kooperationsspiele den klasseninternen Zusammenhalt stärken können, schulen Konfliktspiele wie sogenannte Dilemma-Spiele die Reflexion von vielfältigen Wertorientierungen. Im Rahmen von Konfliktlösespielen kann beispielsweise ein gewaltfreier Umgang mit Konflikten erarbeitet werden. Für die Schüler*innen in Förderschulen ist es sehr wichtig, über die Entstehung von Klassenkonflikten sowie über die Gründe von Mobbing und Ausgrenzung nachzudenken. Nur durch eine bewusste Reflexion, auch über konfliktverschärfende und -reduzierende Verhaltensweisen, können soziale Kompetenzen ausgebaut werden.

Die Entwicklung einer **methodischen Vielfalt** beim unterrichtlichen Philosophieren stellt ein zentrales Qualitätsmerkmal dar. Ein Sitzkreis bietet sich als Sozialform zum Philosophieren sehr gut an, da ein Gespräch unter den Kinder so besser angeregt werden kann und die Lehrkraft gleichzeitig alle Schüler*innen besser im Blick behalten kann. Im Sinne eines förderlichen Classroom-Managements sollte die Lehrperson auf eine Sitzordnung achten, die

Unterrichtsstörungen vorbeugt, um einen möglichst reibungslosen Unterrichtsablauf zu gewährleisten. Einerseits bietet es sich an, einen ersten Impuls durch einen Auszug aus einem Kinderbuch oder einer Geschichte zu setzen. Auch Bilder können zahlreiche Anregungen für einen Gesprächsaufbau geben. Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass diese insbesondere bei jüngeren Kindern keine Gewalt und Sexualität enthalten. Auch wenn Thematiken wie körperliche oder verbale Gewalt gegenüber Gleichaltrigen in einem philosophischen Gespräch behandelt werden, muss eine bedachte Auswahl des Text- bzw. Bildmaterials erfolgen. Bilder sprechen Kinder oft mehr als Worte an, sodass eigene Fragen entwickelt werden, auf deren Grundlage ein philosophisches Gespräch aufgebaut werden kann. Als Materialvorschläge sind beispielsweise Bildkarten mit philosophischen Fragen wie „Haben Bäume Heimweh?“ zu finden. Der Gefahr von Einwortsätzen der Schüler*innen sollte die Lehrkraft durch geschäftseinleitende Impulse entgegenwirken, denn der Redeanteil sollte hauptsächlich bei den Kindern liegen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Lehrkräfte passende Fragen, die bei Bedarf ins Plenum geworfen werden können, vorbereiten. Andererseits sind Ausdrucksübungen als künstlerisches Moment des Philosophierens mit verhaltensauffälligen Kindern umsetzbar. Eine Möglichkeit besteht darin, die Klasse in zwei Gruppen aufzuteilen, in die Tanz- und die Zeichenkinder. Während die Zeichenkinder ihre Schreibhand zu einer ausgewählten Musik schwingen, bewegen sich die Tanzkinder zu den gleichen Klängen und notieren im Anschluss ihre Gedanken während der Tanzbewegung. Auch hierbei muss auf die Einhaltung fester Regeln (z.B. Erstarren bei Stoppen der Musik) geachtet werden, um ein unkontrolliertes Verhalten der Klasse zu vermeiden. Die Einteilung kann mit Berücksichtigung der Persönlichkeit der einzelnen Schüler*innen vorgenommen werden. So kann ein eher ängstliches Kind, das weniger im Vordergrund stehen möchte, den Zeichenkindern zugeordnet werden. Ein Kind mit ADHS dahingegen, für welches regelmäßige Bewegungseinheiten von großer Bedeutung sind, wird der Gruppe der Tanzkinder zugeteilt. Dieses szenische Spiel bietet Anreiz für Fragen wie *„Was könnte es bedeuten, dass alle zur gleichen Zeit, im gleichen Raum die gleiche Musik hören und doch so unterschiedliche Bilder und Gedanken entstanden sind?“*

Zuletzt soll der sogenannte Helm-Trick im Hinblick auf die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern kritisch diskutiert werden. Dabei nimmt ein Kind, das ein Helm oder eine Krone aufsetzen darf und sich einen Phantasienamen ausdenkt, die Rolle eines Königs bzw. einer Königin oder eines Wikingers ein. Die Lehrkraft stellt im Folgenden Fragen wie *„Wenn du der König/die Königin der Schule/Stadt/Erde wärst, welche Befehle würdest du erteilen?“* Die Lehrkraft kann durch diese Methode einen Zugang zu den Gedanken und Bedürfnissen eines Kindes erlangen (Moment der Selbstoffenbarung) und auf dieser Grundlage teilweise Anregungen für Förderansätze erhalten. Auch wenn die „Was wäre, wenn...“-Methode in der Philosophie weit verbreitet ist, muss insbesondere im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen anhand der aktuellen Klassendynamik und möglichen Status- und Machtkämpfen stets abgewägt werden, ob diese Vorgehensweise für die jeweilige Lerngruppe geeignet ist. Dennoch können Kinder durch den Helm-Trick neue, unbekannte Perspektiven einnehmen, sodass ein kreativer, motivierender Einstieg in das Philosophieren ermöglicht werden kann.

9.5 Fazit

Um mit dem Philosophieren in der Schule zu beginnen, bedarf es nicht viel – lediglich einen Sitzkreis, die Verständigung auf einige Grundregeln und die Auswahl eines Gesprächssymbols. Die Risiken, wie das Abdriften in eine [therapeutische Richtung](#), sollen stets mitbedacht werden. Dennoch kann das Philosophieren mit verhaltensauffälligen Kindern in vielerlei Hinsicht eine Bereicherung darstellen. Nicht nur die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung kann gestärkt werden, sondern ebenfalls der Zusammenhalt der Klasse und die gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung. Mit dem Philosophieren kann eine „*differenzierte geistige Grundhaltung*“ erworben werden, die auf „*schnelle Lösungen verzichtet, zugunsten des Zögerns und des Innehaltens*“ (Schreier & Michalik) – Gerade Kinder mit emotionalem und sozialem Förderbedarf, die oft Probleme genau in diesem Bereich aufweisen, können immens von regelmäßigen philosophischen Gesprächen profitieren. Unabhängig von Erfahrungen oder Wissensbeständen können sich Kinder gemeinsam auf die Suche nach Antworten begeben, dabei ihre Perspektiven erweitern, lernen, Kompromisse zu finden und somit Orientierung in einer vielschichtigen Welt erlangen. Eine Lenkung durch die Lehrkraft bietet die notwendige Struktur und Sicherheit für verhaltensauffällige Schüler*innen.

9.6 Literatur

- Brüning, Barbara (2015): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Berlin: LIT
- Daurer, Doris (2017): Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Philosophieren mit Kindern. Weinheim: Beltz Juventa.
- [Hartkemeyer, Martina/Hartkemeyer, Johannes F./Freeman, Dhority](#) (2010): Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta
- Holland-Moritz, Silvio (2008): Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan. Jena: Grin
- Jehle, Stefanie (2013): Philosophieren mit Kindern. Eine pädagogisch-didaktische Herausforderung. Würzburg: Ergon-Verlag
- May-Krämer, Susanna (2019): Philosophieren mit Kindern: Grundhaltung und Methode. In: Stein, Roland/Link, Pierre-Carl/Hascher, Philipp (Hrsg.): Frühpädagogische Inklusion und Übergänge. Berlin: Frank & Timme. S. 303-314
- Michalik, Kerstin (2019): Philosophieren mit Kindern im inklusiven Sachunterricht. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 63-77
- Michalik, Kerstin/Schreier, Helmut (2017): Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren im Grundschulunterricht. (Praxis Pädagogik Westermann) Braunschweig. 2. Auflage.
- Pfeiffer, Silke (2008): Reflexions- und Handlungskompetenz als zentrales Ziel des Philosophierens mit Kindern in der Grundschule. In: Rehn, Rudolf/Schües, Christina (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Freiburg/München: Karl Alber. S. 208-217

Internetquellen

- <https://www.philosophie.uni-wuerzburg.de/startseite/> (zuletzt aufgerufen am: 12.08.2022)
- <https://www.uni-hildesheim.de/kulturpraxis/was-ist-philosophie-ueberhaupt/> (zuletzt aufgerufen am: 12.08.2022)
- <https://www.bildungserver.de/philosophie-und-ethik-4917.de-html> (zuletzt aufgerufen am: 30.04.2022)
- <https://www.bpb.de/228237/philosophieren-mit-kindern/> (zuletzt aufgerufen am 30.04.2022)
- <https://www.michael-siegmund.com/philosophieren-mit-kindern/> (zuletzt aufgerufen am: 04.08.2022)
- <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/schulkultur-und-schulentwicklung/partizipationsmoeglichkeiten-in-der-schule/kinder-philosophieren/> (zuletzt aufgerufen am: 12.08.2022)
- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> (zuletzt aufgerufen am: 12.08.2022)
- <http://www.philosophieren-mit-kindern.de/mueller.html> (zuletzt aufgerufen am: 04.08.2022)
-

10. Ethik im Klassenrat

10.1 Einleitung

10.2 Theoretischer Hintergrund

Klassenrat

Definition

Seine Ursprünge hat der Klassenrat in der Freinet-Pädagogik. Diese definiert ihn als Gesprächsrunde mit definierten Regeln: Er muss demokratisch sein, es finden Treffen zu festgelegten Zeiten statt und dort werden Diskussionen über konkrete Situationen aus dem Unterricht, wie Gestaltung oder Planung, geführt.

In einem vereinfachten Setting sollten große Thematiken wie Unterrichtsziele und -inhalte jedoch besser ausgelassen werden. Im Klassenrat sollen heutzutage lieber Themen besprochen werden, die eine Bedeutung für das Wohlfühlen der Schüler*innen und Lehrkräfte besitzen. Der Klassenrat ermöglicht es den Schüler*innen mitzudenken, mitzuentcheiden und Verantwortung mit zu übernehmen.

Rahmen und Ablauf

Der Klassenrat beginnt mit allen Schüler*innen in einem Sitzkreis. Es wird empfohlen, den Klassenrat immer zu einer gleichen Uhrzeit bzw. einer festen Zeit im Stundenplan durchzuführen, so dass es ein dauerhaftes Gefühl der Rhythmisierung gibt, welches sich auch im Ablauf zeigt. Gegenstände wie das Klassenratsbuch, in dem z.B. das Protokoll festgehalten wird, sollten bereits vor Beginn der Sitzung bereitgelegt werden. Zudem sollten die zusammen erarbeiteten Gesprächsregeln sichtbar ausgehängt werden, so dass sich die Schüler*innen diese ggf. noch einmal durchlesen und verinnerlichen können.

Die Sitzung des Klassenrats beginnt mit der Eröffnung der Sitzung durch eine positive Runde. Hierbei begrüßt zunächst eine Person alle Beteiligten, die Regeln werden wiederholt und die Schüler*innen beginnen, positive Dinge über die Klassengemeinschaft, die Schule, die Lehrkraft oder über Mitschüler*innen zu erzählen. Als nächster Schritt steht der Rückblick auf die Ergebnisse der letzten Klassenratssitzung an. Es wird geschaut, ob die gewünschten Ereignisse eingetroffen sind oder ob der Lösungsvorschlag weiter probiert wird. In einem dritten Schritt geht es um die Anliegen und Probleme, die neu aufgekomen sind und besprochen werden sollen. Diese wurden zuvor mündlich oder durch einen Zettel bei der Lehrkraft angemeldet. Nach Anordnung der Reihenfolge werden die Probleme und Anliegen gemeinsam besprochen, indem das Problem genauer beschrieben wird, die Beteiligten sich dazu äußern dürfen und verschiedene Seiten betrachtet werden. Daraufhin werden Lösungsvorschläge gesammelt und besprochen. Im abschließenden Teil werden die Beschlüsse im Klassenratsbuch festgehalten und der Leiter der Klassenratssitzung schließt die Konferenz.

Weitere Bausteine der einzelnen Abschnitte sind in Abbildung 1 zu sehen und nachzulesen:

	<p>1. Eröffnung der Sitzung und Positive Runde</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Begrüßung ▶ Regeln wiederholen, z.B.: Ich rede nur, wenn ich den Ball habe. Ich höre zu, wenn ein anderer spricht. Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte. Ich rede von mir, nicht über andere (keine Beleidigungen) ▶ Schüler auffordern, zu berichten, was ihnen in der Klasse/Schule gefällt/ gelungen ist oder nach anderen positiven Dingen fragen
	<p>2. Was ist aus den Ergebnissen vom letzten Mal geworden?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Fragen: „Hat es geklappt?“; zuerst Betroffene, dann die anderen ▶ Fragen: „Wollen wir es (den Lösungsvorschlag) weiter probieren?“
	<p>3. Welche Anliegen oder Probleme gibt es heute?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ entsprechend der Anmeldung fragen, ob die Beteiligten ihr Anliegen/Problem noch besprechen wollen oder ob es sich erledigt hat ▶ Zustimmung zur Besprechung von allen Beteiligten einholen (Freiwilligkeit) ▶ Anliegen/Probleme schriftlich festhalten ▶ Reihenfolge (nach Dringlichkeit) gemeinsam festlegen
	<p>4. Wir besprechen das Problem oder Anliegen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Der „Anliegen-Einbringer“ stellt das Anliegen/Problem dar, anschließend ggf. weitere beteiligte Personen aus ihrer Sicht (ausreden lassen, zuhören, nicht beleidigen) ▶ nachfragen, um zu klären <ul style="list-style-type: none"> • Worin besteht das Problem/Anliegen? • Wie sieht das Problem/Anliegen von verschiedenen Seiten aus? • Wie geht es den einzelnen Beteiligten? (Gefühle aussprechen, in den anderen einfühlen) • Was woll(t)en die Beteiligten erreichen? <p><i>Keine Lösungen, Wertungen, Problemausweitungen</i></p>
	<p>5. Wir suchen eine Lösung und einigen uns</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Sammeln von Lösungsvorschlägen (Brainstorming) – notieren – <i>Niemand darf eine Idee kritisieren oder bewerten, bis alle Ideen genannt sind.</i> ▶ Sortieren und Bewerten ▶ Bei Konflikten: Betroffene fragen: „Zu welchem Vorschlag sagst du Ja?“ <i>Nicht abstimmen (= Verlierer!)</i> ▶ Bei anderen Anliegen, die die ganze Klasse betreffen: Lösung auswählen, die für die Mehrheit akzeptabel ist (ausgewogen, durchführbar), und planen (wer tut was mit wem bis wann?) <i>Abstimmen möglich</i> ▶ Vereinbarung ausprobieren
	<p>6. Wir schreiben das Ergebnis auf</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Beschlüsse im Klassenratsbuch festhalten ▶ Abschluss: Allen Beteiligten danken!

Abbildung 4: Ablauf einer Klassenratssitzung (Blum & Blum, 2012, S.148)

Rollen

Da es sich bei einer Klassenratssitzung um keinen herkömmlichen Unterricht handelt, gibt es auch andere Rollen, in denen die Beteiligten agieren müssen. Diese müssen mit den Schüler*innen zu Beginn geklärt werden und sollen nun auch hier kurz umrissen werden.

Lehrkräfte und Schüler*innen begegnen sich gleichgestellt und arbeiten gemeinsam an Lösungen. Wichtig ist es dafür, eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen und auch die Beziehung zwischen den Schüler*innen zu nutzen. Stressoren und Druck des Unterrichts können wegfallen und so können die Schüler*innen ihre individuellen Ressourcen für die Klassenratssitzung verwenden.

Trotzdem gibt die Lehrkraft ihre Rolle nicht auf und trägt die Verantwortung in der Klassenratssitzung. Sie setzt den Rahmen, sorgt dafür, dass alle teilnehmen können und keine Ordnungen bzw. Regeln verletzt werden. Zumindest zu Anfang fungiert sie auch als Leitung und Moderation des Klassenrats, später können dies auch geübte Schüler übernehmen. In vielen Situationen ist es wichtig, als Lehrkraft im Anschluss eine Reflexion anzuleiten oder die eigene reflektierte Sichtweise darzustellen.

Ziele und Kompetenzen

Durch die Methode des Klassenrats werden viele verschiedene Ziele angestrebt und den Schüler*innen werden unterschiedliche Kompetenzen vermittelt. Diese sollen nun kurz dargestellt werden.

Die Schüler*innen erlernen durch die gegenseitige Wertschätzung und die positive Anerkennung, die vor allem zu Beginn mit der positiven Runde ausgelöst wird, wie wichtig eine gemeinsame Beziehung ist. Die Möglichkeit, dass sich alle einbringen können und teilweise auch müssen, um eine Lösung zu erhalten und diesen Vorschlag dann umsetzen zu können, stärkt und positiviert das Klassenklima. Zudem schafft es eine gute Lernumgebung und steigert die Motivation.

Die angesprochenen Punkte zeigen sich vor allem auch in der Förderung von der Selbstkompetenz, sowie der sozialen und emotionalen Kompetenz der einzelnen Schüler*innen. Des Weiteren wird auch die methodische Kompetenz über die Planung von Abläufen, das Verfassen von Protokollen und durch die Übernahme der Leitung des Gesprächskreises gefördert. Fachliche Kompetenzen aus dem Deutschunterricht wie etwa Standards der Kommunikation oder die Verbesserung des Wortschatzes werden ebenfalls gestärkt. Die Genauigkeit bei der Formulierung der eigenen Meinung oder des persönlichen Anliegen werden bei allen Schüler*innen durch die einzelnen Sitzungen in individueller Art und Weise gefördert.

Zudem erlernen oder verbessern die Schüler*innen die Fähigkeit, zu anderen frei zu sprechen und Mitschüler*innen zuzuhören, um deren Argumente zu verstehen. Die Beachtung einer gewaltfreien Kommunikation mit bewusster Unterscheidung von „Ich-“ und „Du-Botschaften“ lassen sich durch die selbst aufgestellten Regeln umsetzen. Um das Anliegen für die Klassenratssitzung anzumelden, ist es wichtig, dass die Schüler*innen lernen, ihre Argumente stichpunktartig zu formulieren.

Die Gesprächsführung und Protokollierung, die zunächst noch von der Lehrkraft übernommen wird, kann im Laufe der Zeit von den Schüler*innen übernommen werden und stärkt sie auch in dieser Fähigkeit.

Sie haben zudem noch Freiräume, um die Methode und das entstandene Gremium in der Klasse weiterzuentwickeln und in gewissem Rahmen nach ihren Anliegen zu gestalten.

Das Erkennen und Lösen von Konflikten und die Beachtung einer friedlichen Konfliktlösung ist in allen Belangen das Ziel des Klassenrats.

Die Förderung von Sozialkompetenzen wie z. B. Empathiefähigkeit, Selbst-/Fremdwahrnehmung, wertschätzender und respektvoller Umgang miteinander und die Achtung der Meinung anderer lassen sich in allen Bereichen des Klassenrats erkennen.

Inklusion im Klassenrat

Der Klassenrat ist eine großartige Methode, um die Inklusion im Klassenzimmer zu fördern. In diesem Setting überlegen die Schüler*innen miteinander, wie sich jede*r in der Gemeinschaft wohlfühlen kann. Dies fördert ihre gegenseitige Rücksichtnahme und Toleranz. Außerdem werden Fördermaßnahmen weniger als „Sonderbehandlung“ durch die Lehrkraft wahrgenommen, wenn diese zuvor von allen im Klassenrat besprochen und für hilfreich empfunden wurde.

Positive Zusammenfassung (Ausblick) in Bezug zu V

Der Klassenrat erzieht die Schüler*innen zur eigenen [Demokratiefähigkeit](#), indem er Fähigkeiten wie Verantwortungsbewusstsein, Toleranzbereitschaft und Mut zur eigenen Meinung stärkt und untermauert. Er vermittelt (Kern-)Kompetenzen, wie bereits in Gliederungspunkt [1.2.3](#) angesprochen, z.B. Protokollieren, das Leiten von Diskussionen oder konstruktives Kommunizieren.

Durch die demokratischen Grundzüge des Klassenrats schaffen es einzelne Schüler*innen sich mit der eigenen Klasse und der Schule zu identifizieren und gehen mit einem gestärkten individuellen Selbstkonzept aus den Sitzungen heraus.

Die Diskussion im strukturierten Rahmen, bei der unterschiedliche Meinungen lösungsorientiert angesprochen werden, fördern ein gutes Klassenklima und vermitteln die Fähigkeit, empathisch über Sichtweisen anderer Mitschüler*innen und Lehrkräfte zu denken. Der Fachunterricht, der möglicherweise bei einer anderen Lehrkraft als der Klassenlehrkraft durchgeführt wird, wird durch die Abgabe größerer Probleme entlastet.

Durch das offene Gespräch werden Beweggründe von Handlungen transparent, die währenddessen nicht ersichtlich waren. Dadurch erfahren die Schüler*innen neue Perspektiven und eine neue Interpretation des Geschehenen. Zudem wird das gegenseitige Verständnis gefördert.

Des Weiteren wird eine Ambiguitätstoleranz ausgebildet, denn es kann dazu kommen, dass offizielle Erwartungen von der Schule als Institution gegenüber von inoffiziellen, nur angedeuteten, Erwartungen der Mitschüler*innen stehen, die nebeneinander geduldet und akzeptiert werden müssen.

Ganz speziell für den Bereich der Verhaltensauffälligkeiten lassen sich die Akzeptanz und die Einnahme anderer (neuer) Rollen als positiv darlegen. Zudem gibt die erkennbare Struktur den Schüler*innen dieses Förderbereichs Halt. Viele genannten Punkte ermutigen die Schüler*innen in der Weiterentwicklung ihres Selbstkonzeptes.

Grenzen in Bezug zu V

Die vorherigen Abschnitte beschreiben ein sehr positives Bild des Klassenrats, dennoch stößt dieser auch an gewisse Grenzen, gerade im Bereich der Verhaltensstörungen.

Grundlegend kann der Klassenrat Schüler*innen mit Problemen im Sozialverhalten überfordern, da eine erfolgreiche Kommunikation bereits hohe Kompetenzen in diesem Gebiet erfordert, die einige Schüler*innen noch nicht besitzen. Zusätzlich fehlt es vielen an Selbstständigkeit, was auch ein zentrales Element für die Durchführung ist.

Auch sollte der Umgang mit Störungen im Klassenrat nicht geplant werden. Die Schüler*innen sind nicht ausgebildet, solche Entscheidungen zu treffen. Dennoch könnten solche Thematiken aufkommen, insofern sich Mitschüler*innen von einem Verhalten gestört fühlen. Der ausschlaggebende Punkt eines Problems liegt nicht in der Schule, sondern beispielsweise in der Familie oder in der Psyche.

Ein gegenseitiges Verständnis kann in diesem Rahmen geschaffen werden, jedoch ersetzt der Klassenrat in keinem Fall professionelle Hilfe.

Kritik

Der Klassenrat ist in der Theorie eine gute Methode zur Förderung der Mündigkeit, Selbstständigkeit, und des Zusammenhaltes der Schüler*innen. In der Praxis umgesetzt jedoch treten einige Hindernisse auf.

Gerade die neue Einführung der Methode bedeutet einen hohen Zeitaufwand. Es ist ein langer Prozess, bis die Schüler*innen selbstständig genug sind, im Klassenrat ohne Anleitung sinnvoll miteinander zu beratschlagen.

Es besteht immer die Gefahr, dass die "Bühne", die der Klassenrat bietet, missbraucht wird. Beispielsweise könnte er zu einer Art Gerichtshof umfunktioniert werden, um Mitmenschen anzuprangern.

Außerdem muss der Klassenrat vom Plenum angenommen und überhaupt erst genutzt werden. Es kann passieren, dass Schüler*innen ihre Probleme lieber nicht publik machen möchten oder ihnen im konkreten Moment der Sitzung kein Problem einfällt, sondern nur, wenn es akut auftritt.

10.3 Verortung und Relevanz

Ethische Kompetenz

Definition

Zunächst wird der Begriff Kompetenz beschrieben und es wird sich an Julia Dietrich Annahme aus dem Jahr 2007 orientiert. Sie beschreibt Kompetenz als einen relationalen Begriff, der Wissen und Können umfasst. Sie lässt sich nach Dietrich in drei unterschiedliche Varianten unterteilen. Die fächerübergreifende Schlüsselkompetenz ist am längsten bekannt und losgelöst von bestimmten Fächern. Des Weiteren gibt es die Kompetenz, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Eine dritte Kompetenz existiert für spezifische Handlungsbereiche, für die weniger die kognitive Leistungsfähigkeit als die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit ausschlaggebend sind.

Grundlegend zur ethischen Kompetenz gehören die Auseinandersetzung mit demokratischen Grundwerten, die Schulung der Argumentations- und Urteilsfähigkeit, sowie die Stärkung des sozialen, ökonomischen und ökologischen Verantwortungsbewusstseins und der Nachhaltigkeit.

Ethische Kompetenz benötigt zum einen Verfügungswissen, also das Wissen darüber, wie etwas ist und wie man etwas macht. Zum anderen auch Orientierungswissen, das der Frage auf den Grund geht, warum man etwas macht, um darauf eine reflektierte und moralisch

begründete Antwort zu geben. Zusätzlich fließen in die ethische Kompetenz auch Faktoren wie Faktenwissen, Vernetztes Zusammenhangswissen, Prozedurales Wissen, Prinzipienwissen, konzeptionelles Wissen und Konsequenzenwissen.

Modelle der Ethische Kompetenz

Das Konzept der *Wertübertragung* oder *-übermittlung* bedeutet, dass Schüler*innen Werte von einer Autorität, wie beispielsweise der Lehrkraft oder den Vorgaben eines normativen Systems, übernehmen. Es handelt sich dabei um ein grundlegendes Lehren von ethischer Kompetenz, für Werte und Normen, die als übernehmbar angesehen werden.

Im Konzept der *Werterklärung* oder *-erhellung* wird Moral hauptsächlich in ihrer psychologischen Funktion als Orientierungssystem gesehen. Schüler*innen sollen erworbene moralische Einstellungen erkennen und in ihrer individuellen Art und Weise optimieren.

In der *Wertneutralen Wertanalyse* steht die kognitive Klarheit über Normen und Normenkonflikt im Mittelpunkt. Durch die Auseinandersetzung mit den Implikationen moralischer Probleme können die Schüler*innen ein prinzipiengeleitetes ethisches Urteil aufbauen.

Das Konzept der *moralischen Urteilsfähigkeit* fördert die Schüler*innen in ihrer Argumentation und Denkweise. Durch eine moralische Atmosphäre und Diskursprozesse soll die Urteilskompetenz weiterentwickelt werden, bis die Schüler*innen die ethische Mündigkeit erreicht haben.

Erlernbarkeit und Lehrbarkeit von Ethischer Kompetenz

Wie in den Modellen bzw. Kompetenzen bereits angesprochen, gibt es durchaus die Möglichkeit, die ethische Kompetenz in Teilen zu lehren, zu lernen und vorzuleben. Es ist möglich, die Auseinandersetzungen mit ethischen und moralischen Fragestellungen didaktisch aufzubereiten und Schwerpunkte zu setzen. Die Auswertung von Maßnahmen zur Förderung moralischen Wissens und ethischer Einsicht von Anton Bucher im Jahre 2001 zeigen beispielsweise, dass die ethischen Curricula in den USA zwar zu einer Erweiterung ethisch relevanten Wissens führen, aber selten zu einer Änderung in der moralischen Einstellungen oder im Verhalten. Zudem widerlegt die Auswertung, dass zwei Stunden Ethikunterricht pro Woche ausreichen, um die Schüler*innen zu mehr moralischem Handeln anzuregen.

Dilemmageschichten

Definition

Dilemmageschichten sind Erzählungen, denen immer ein Wertekonflikt zu Grunde liegt. Somit fordern sie die Leser*innen zu einer Auseinandersetzung mit den entstehenden ethischen Problemen heraus. Von einem ethischen Dilemma spricht man, wenn ein Handlungskonflikt zwischen mindestens zwei moralischen Prinzipien besteht, die gegensätzliche Handlungsmöglichkeiten vorschlagen, die beide ethisch gut vertretbar sind. Es handelt sich nur um ein Dilemma, wenn daneben kein Kompromiss möglich ist. Es muss sich also für eine Möglichkeit entschieden werden.

Dilemmageschichten können in zwei Kategorien geteilt werden. *Reale Dilemmageschichten* sind aus der Lebenswelt gegriffen. Durch diesen Umstand haben sie einen höheren

Identifikationsfaktor für die Schüler*innen. *Semi-reale Dilemmageschichten* dagegen könnten sich zwar so ereignen, sind jedoch nicht real. Dadurch ist für die Schüler*innen eine rationalere Auseinandersetzung mit einer Fragestellung möglich, da sie keine persönliche Betroffenheit verspüren und sich besser distanzieren können.

Bedeutung und Zweck für den Unterricht

Im Unterricht sollen Dilemmageschichten nicht nur dem Zweck dienen, Normen und Werte einfach weiterzugeben. Vielmehr soll die autonome und ethische Urteilsfähigkeit der Schüler*innen gefördert werden. Daher müssen die getroffenen Entscheidungen im Nachhinein immer reflektiert und gut begründet werden. Zudem erweitern die Schüler*innen ihre Perspektive bei der Interaktion in der Klasse, wenn sie andere Perspektiven kennenlernen.

Außerdem lernen die Schüler*innen, dies später auch auf reale Situationen zu übertragen. Die Reflexion soll helfen, Emotionen und soziale Dynamiken aufzudecken, die hinter Entscheidungen stehen. Der gegenseitige Austausch darüber ist also sehr wichtig.

Dilemmageschichten können einerseits einen Lernanlass für bestimmte theoretische Fragen bieten. Andererseits können sie auch als Übung genutzt werden, um eine bereits erlernte ethische Theorie praktisch anzuwenden.

Kompetenzen

Die Schüler*innen erarbeiten mit Hilfe der Dilemmageschichten argumentative Kompetenzen durch das Sammeln von Begründungen. Außerdem sammeln sie kommunikative Kompetenzen im Diskurs mit der Klasse. Dort wird zudem durch den wertschätzenden Umgang miteinander die soziale Kompetenz gefördert. Auch die Selbstkompetenz steigt durch die Reflexion eigener Gedankengänge und schließlich erlangen die Schüler*innen noch die fachliche Kompetenz, Dilemmata zu erkennen und zu definieren.

Ablauf

Tabelle 1: Prozessablauf: Elemente einer systematischen Herangehensweise an Dilemmageschichten

Ablauf	Arbeitsschritte/Inhalte	Sozialform	Material
Auswahl des Dilemmas	Entscheidung zwischen realem und hypothetischem Dilemma Auswahl einer im Hinblick auf Alter, Fähigkeiten und Wissen der Schüler/innen geeigneten Dilemmageschichte		
Einleitung	Hinführung und Erklärung der Methode Hinweis auf Regeln (z. B. <i>tertium non datur</i>)	LV	
Präsentation und Klärung	Darbietung der Dilemmageschichte (evtl. mit Medienunterstützung) Klärung von Verständnisfragen zusammenfassende Definition des konkreten ethischen Dilemmas	LV	freier Vortrag oder Textblatt, (Tafel-)Bild, Videoclip ...
Erste Schnellabstimmung	intuitive Erstentscheidung durch Handzeichen (evtl. auch anonym im Heft)	PL	evtl. Mappe, Heft
Sammlung von Argumenten	Bildung von 3er-/4er-Gruppen, die jeweils derselben Meinung sind Sammeln und Notieren von Argumenten zur Unterstützung der eigenen Position	GA	Mappe, Heft
Diskussion im Plenum	Diskussion der verschiedenen Argumente im Plenum (im Plenum können sich auch neue Argumente entwickeln) evtl. Moderation und Leitung durch die Lehrperson	PL	evtl. Ball zum Zuwerfen (z. B. Ping-Pong Methode)
Auseinandersetzung mit Gegenargumenten	Auswählen der besten im Plenum geäußerten Gegenargumente zur eigenen Positionen	EA	Mappe, Heft
Erneute Abstimmung – Schlussabstimmung	Schlussabstimmung durch Handzeichen Vergleich mit der Erstabstimmung Schüler/innen, die sich anders als am Anfang entscheiden, begründen ihren Wechsel	PL, LV	
Reflexion	Reflexion des Arbeitsprozesses (schriftlich oder mündlich)	EA	evtl. Mappe, Heft
Einbindung in den thematischen Zusammenhang	Zusammenfassung der Debatte durch die Lehrperson Überleitung bzw. Einbindung der Dilemmasituation in den aktuellen ethischen oder fachlichen Themenbereich	LV	

LV = Lehrervortrag, PL = Klassenplenum, EA = Einzelarbeit, GA = Gruppenarbeit

Abbildung 5: Abb. 2: detaillierter Ablauf über den Umgang mit einer Dilemmageschichte im Unterricht (Feichtinger, 2019, S. 93)

Grenzen

Die Diskussion findet im geschützten Raum des Klassenzimmers und mit genügend Zeit zum Nachdenken statt. Dies sind andere Umstände als in einer realen Stresssituation, in der Entscheidungen dementsprechend nicht mehr rational getroffen werden können. Eine gut ausgebaute Argumentationsfähigkeit im Unterricht ist definitiv hilfreich, aber dennoch kein Indikator für ein gutes moralisches Verhalten im Alltag. Auch könnten Schüler*innen im

Unterricht sozial erwünschte Antworten geben, um keinen Konflikt entstehen zu lassen, ändern jedoch nicht ihre Einstellungen oder ihr Verhalten.

10.4 Anwendung

Konkrete Problemstellungen / Fragestellungen

- i. Ist es ethisch OK, über private Problemstellungen im Klassenrat zu diskutieren? -> Gefahr der Bloßstellung
- ii. Rolle der Lehrkraft bei Demokratie der Schüler*innen vs. Gesellschaftliche / ethische Norm?
- iii. Wird ethische Kompetenz durch den Klassenrat gefördert oder geht es nur um eine Demokratieentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern?
- iv. Wie geht man mit Problemen im Klassenrat um, die nicht im schulischen Kontext ihren Ursprung haben, sondern in der psychischen oder familiären Situation der Schüler*innen?
- v. Wo zieht man bei Dilemmageschichten ein gutes Ende für die Schüler*innen?
- vi. Wie geht man damit um, dass es eben kein „gutes“ Ende bei Dilemmageschichten gibt?
- vii. Wie geht man mit unterschiedlichen religiösen oder kulturellen Wertvorstellungen und Normen im Klassenrat um?
- viii. Wie handelt man als Lehrkraft wenn alle Schüler*innen von der „schlechteren“ Meinung vollkommen überzeugt sind?
- ix. Inwieweit kann man im Klassenrat über Probleme zwischen der Klasse und den einzelnen Lehrkräften diskutieren?

Beantwortung einzelner Fragestellungen

Beantwortung zur Frage ii

Frage: Rolle der Lehrkraft bei Demokratie der Schüler*innen vs. Gesellschaftliche / ethische Norm?

Die Lehrkraft kann im Klassenrat in eine Dilemmasituation geraten. Ihre Rolle sollte eigentlich zurückgestellt sein, um die Demokratie und die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu fördern. Ist es ethisch korrekt, als Lehrkraft bei Verstößen gegen die gesellschaftlichen Normen dennoch einzugreifen?

Es ergeben sich drei verschiedene Standpunkte, die eine Lehrkraft einnehmen kann. Die Lehrkraft kann sich zum einen aus den Diskussionen der Schüler*innen komplett raushalten und ihnen die volle Meinungsgewalt schenken. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass sich die Lehrkraft auf eine Ebene mit den Schüler*innen stellt und als gleichgestellte Person an den Diskussionen und Entscheidungen teilnimmt. Eine dritte Möglichkeit für die Lehrkraft ist es, der Rolle der Leitung diktatorisch zu folgen und bei möglichen Entscheidungen einzugreifen, beziehungsweise diese zu stoppen. Alle Möglichkeiten zeigen positive sowie negative Aspekte auf.

Hält sich eine Lehrkraft aus der Diskussion heraus, so wäre dies die förderlichste Option für die Ausbildung der Autonomie. Jedoch ist unter diesen Umständen eine Verletzung der Normen möglich, wenn oppositionell zur gesellschaftlichen Norm gerichtete Einstellungen im

Klassenrat überwiegen. Durch den Druck, ihren Peers zu gefallen und Teil der Gemeinschaft zu sein, können Meinungen leicht beeinflusst werden. Dadurch findet keine Reflexion der Entscheidungen mehr statt.

Wird mit den Schüler*innen auf gleicher Ebene diskutiert, wie es der Klassenrat vorsieht, so kann die Lehrkraft als positives Vorbild für ethisch korrektes Verhalten fungieren. Auf dieser Ebene ist der Zugang zur Klasse leichter und die Schüler*innen nehmen eher eine Anregung an, über ihre Ansichten zu reflektieren. Haben sie eine große Meinungsverschiedenheit mit der Lehrkraft, könnte dies zu Unsicherheit führen. Bei einer freien Meinungsäußerung könnten die Schüler*innen Angst vor negativen Konsequenzen im Hinblick auf andere Unterrichtsettings und vor allem ihrer Bindung zur Lehrkraft haben.

Beschließt eine Lehrkraft, einzuschreiten und ihre ethische Sicht der Situation als verpflichtendes Ergebnis anzunehmen, so werden gesellschaftliche Normen am effektivsten und schnellsten aufrechterhalten und Schäden vorgebeugt. Jedoch wird hierbei die Autonomie der Schüler*innen verletzt und es ist ethisch sehr fragwürdig, dass die Lehrkraft als Einzelperson anderen ihre Meinung "aufdrängen" darf. Hier kann durch die Vorbildfunktion der Lehrkraft ein falsches Wertebild vermittelt werden, indem sie ihre Macht im Klassenzimmer missbraucht und kein demokratisches Eingreifen erlaubt.

Zusammengefasst lässt sich herausstellen, dass den Schüler*innen so viel Freiraum gelassen werden sollte wie möglich, aber auch so viel Eingreifen wie nötig erfolgen muss. Im Klassenrat ist es vorgesehen, dass die Lehrkraft trotz der gleichgestellten Ebene die Verantwortung für die Einhaltung der Regeln innehat und die Beschlüsse der Schüler*innen "überdenkt". Die Lehrkraft muss einen vernünftigen Rahmen für die Klasse erstellen. Greift sie in das Geschehen ein, sollte dies jedoch keinen diktatorischen Charakter besitzen, sondern ausreichend gemeinsam reflektiert werden, warum dies notwendig war und welche negativen Konsequenzen eventuell übersehen worden sind.

Beantwortung zur Frage iv

Frage: Wie geht man mit Problemen im Klassenrat um, die nicht im schulischen Kontext ihren Ursprung haben, sondern in der psychischen oder familiären Situation der Schüler*innen?

Es kann durchaus dazu kommen, dass die Schüler*innen den vertrauten Rahmen des Klassenrats annehmen und beginnen, über Probleme zu erzählen, die in der familiären oder psychischen Situation ihren Ursprung haben. Ein weiteres Problem könnte auftauchen, wenn Schwierigkeiten in der Schule auftauchen, die mit dem persönlichen Gesundheitsbild eines einzelnen Schülers / einer einzelnen Schülerin zu tun haben.

Es lassen sich durchaus Punkte finden, die diese Entwicklung des Klassenrats, mit dem Gespräch über private Dinge und Probleme, für gut heißen würden. Es kann zu einer Verbesserung des Klassenklimas kommen, wenn die Mitschüler*innen die individuellen Geschichten der einzelnen Klassenkamerad*innen kennen und es entsteht ein Rückhalt und ein besseres gegenseitiges Verständnis in der ganzen Klasse. Möglicherweise überschneiden sich die Lebensgeschichten oder die Problemlagen der einzelnen Schüler*innen und das Gefühl des Alleinseins legt sich, wenn man hört, dass es anderen genauso oder ähnlich geht oder ging.

Zudem kann es als positiv betrachtet werden, wenn die Schüler*innen die Möglichkeit nutzen, sich aus ihrer persönlichen Schutzzone zu öffnen und die Probleme bzw. Belastungen, die sie in dieser Zone für sich behalten haben, zu erzählen und sich Hilfe zu suchen. Des Weiteren entsteht für die Schüler*innen eine andere Bindung zur Institution Schule, wenn es eine Verzahnung aus Schule und Privatem gibt. Alles in allem werden bei den Beteiligten die Perspektiven erweitert und es kann ein wachsendes Verständnis für die Handlungen oder Überzeugungen / etc. der Mitschüler*innen entstehen.

Der Grat zwischen einem positiven Nutzen und negativen Resonanzen des öffentlichen Gesprächs über die privaten Probleme der Schüler*innen kann aber ein sehr schmaler sein, denn die Schüler*innen sind keine professionell ausgebildeten Psychologen oder allgemein Profis im Umgang mit solchen (Gesprächs-)Situationen. Es kann dazu führen, dass, vor allem im Bereich esE, Schüler*innen mit Geschehnissen konfrontiert werden, die bei ihnen traumatische Erlebnisse auslösen. Eine weitere Gefahr ist, dass die Schüler*innen durch diese Öffnung in der Klasse bloßgestellt werden, weil sie von einer persönlichen Krankheit berichten oder die Störung der Klassengemeinschaft mit dieser persönlichen Krankheit zu tun hat. Des Weiteren kann beispielsweise auch der Verlust eines Familienmitgliedes, die Diskussion über ärmliche Verhältnisse oder etwas anderes zu einer Bloßstellungs-Situation führen. Zudem kann sich die enge Verzahnung zwischen Schule und Privatem für Schüler*innen negativ auswirken. Schule kann als geschützter Rahmen angesehen werden, den die Schüler*innen annehmen können. Durch die Öffnung des Klassenrats, weg vom eigentlichen Sinne, kann die Schule diesen Rahmen verlieren.

Ein Lösungsvorschlag ist es, die Themen im Vorhinein bei der Lehrkraft anzumelden. Hierdurch kann ein Rahmen geschaffen werden, der die Anzahl an Themen für eine Ratssitzung nicht überschreitet, und die Lehrkraft bekommt ein erstes Gespür für das Anliegen der Schüler*innen. Wird die persönliche Note im Anliegen erkannt, kann die Lehrkraft dem Schüler / der Schülerin ein Gespräch dazu anbieten und ggf. noch einmal das Ziel des Klassenrats vorstellen. Im Laufe des Gespräches kann die Lehrkraft dem Schüler / der Schülerin alternativ professionelle Instanzen wie den Schulpsychologen oder Unterstützungs-Hotlines anbieten. Die Anmeldung kann jedoch dazu führen, dass die Schüler*innen dieses Angebot in der Praxis nicht wahrnehmen, da sie es vorher nicht aufschreiben wollen oder nicht bis zur nächsten Klassenratssitzung planen.

Beantwortung zur Frage ix

Frage: Inwieweit kann man im Klassenrat über Probleme zwischen der Klasse und den einzelnen Lehrkräften diskutieren?

Auch wenn die Rolle der Lehrkraft in diesem Setting zurückgestellt ist, ist sie anwesend und dies kann auch nicht ausgeblendet werden.

Der Rahmen des Klassenrats ermöglicht durch die Atmosphäre ein freieres Reden für die Schüler*innen, da er getrennt vom Unterrichtsgeschehen stattfindet und keine Einflüsse auf beispielsweise Noten oder Mitarbeit bestehen. In diesem Format kann es den Schüler*innen leichter fallen, Probleme anzusprechen, da sie nicht erst von sich aus ein Gespräch suchen und beginnen müssen. Auch haben sie durch das Plenum der Klasse eine Erfahrung von Rückhalt, die in einem Einzelgespräch nicht gegeben ist.

Die Probleme müssen auf jeden Fall im schulischen Rahmen sein, um im Klassenrat besprochen werden zu können und sollten nicht private Themen aufgreifen. Dabei kann es sein, dass ein oder mehrere Schüler*innen entweder ein Problem mit der Klassenlehrkraft oder einer Fachlehrkraft haben. Geht es um die Klassenlehrkraft, so kann es eine Alternative sein, den Schüler*innen eine andere vertraute Lehrkraft als Mediator anzubieten, die die Leitung des Klassenrats für eine Sitzung übernimmt, um so ein freieres Reden zu ermöglichen. Geht es um Probleme mit einer Fachlehrkraft, so kann die Klassenlehrkraft dieser zunächst ein Feedback von der Klasse weiterleiten und dieser gegebenenfalls auf einer anderen Ebene begegnen als die Schüler*innen dies könnten.

In beiden Fällen muss darauf geachtet werden, dass der Rahmen des Klassenrats erhalten bleibt und konstruktiv nach einer Lösung und Aussprache gesucht wird. Der Klassenrat soll nicht als "Lästerrunde" dienen oder von Schüler*innen genutzt werden, einer Lehrkraft etwas heimzahlen zu wollen.

Die Lehrkraft muss mit den Problemstellungen professionell umgehen und sie nicht persönlich nehmen. Dies muss den Schüler*innen vermittelt werden, sodass sie ohne Angst vor negativen Konsequenzen sprechen können.

Trotzdem bleibt die Schule als Instanz erhalten und auch die Position der Lehrkraft bleibt bestehen. Die Schüler*innen haben nicht die Möglichkeit, eine Schule nach ihren Wünschen zu erschaffen und beispielsweise curriculare Änderungen vorzunehmen. Letztendlich wird es in den meisten Fällen so sein, dass beide Seiten sich auf einen Kompromiss einlassen müssen.

10.5 Schluss

Die [Dilemmageschichten](#) eignen sich im Rahmen des Klassenrats für einen ersten distanzierten Austausch zu Problemen und ein Grundverständnis für schwierige Entscheidungen. Des Weiteren geben sie die Möglichkeit, reflektiert über Ethik zu lernen, zu denken und zu diskutieren, in einer Umgebung, die einen nicht subjektiv betrifft.

Der Klassenrat eignet sich als ein gutes Instrument, um als Schüler*in eine [ethische Kompetenz](#) zu erlernen, zu festigen und weiterzuentwickeln. Er fördert vor allem die Bildung der eigenen Meinung, die Diskussionsfähigkeit und unterstützt die Einbringung persönlicher Anliegen in einer Gruppe in einem geschützten und angeleiteten Rahmen. Es ist wichtig, sich als Lehrkraft die Zeit zu nehmen, um dieses anspruchsvolle Konstrukt einzuführen, Fragen zu klären und alle Beteiligten langsam daran zu gewöhnen. Die ausführliche Einführung zeichnet sich später im allgemeinen Verständnis der Schüler*innen aus. Zudem ist es wichtig, vor allem bei den Schüler*innen im esE-Bereich, die Rhythmisierung und Ritualisierung des Klassenrates zu zeigen und zu wahren.

Die Lehrkraft sollte keine Angst davor haben, den Klassenrat an esE-Schulen einzuführen. Sie muss ggf. genauer auf ein respektvolles und wertschätzendes Miteinander im Plenum achten und eingestellt darauf sein, dass schwierige Fragestellungen, wie in den vorausgehenden Fragen bereits diskutiert, thematisiert werden. Jede Lehrkraft sollte eine individuelle Professionalität und einen eigenen Umgang mit dem Mittel Klassenrat entwickeln, um den besten Nutzen für sich und die Klassengemeinschaft herauszuziehen, denn die Möglichkeiten sind gegeben.

10.6 Literatur

- Blum, Eva & Blum, Hans-Joachim (2012): Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation. Mühlheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Boer, Heike de (2018): Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In: Budde, Jürgen & Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer VS. S. 163-178.
- Feichtinger, Christian (2019): Dilemmageschichten. In: Fritz, Ursula/Lauermann, Karin/Paechter, Manuela & Stock, Michaela & Weirer, Wolfgang (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. S. 77-97.
- Friedrichs, Birte (2014): Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Prettenthaler, Monika (2012): "Gut und richtig" leben lernen? Überlegungen zur ethischen Kompetenz. In: Paechter, Manuela & Stock, Michaela & Schmölder-Eibinger, Sabine & Slepcevic-Zach, Peter & Weirer, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz. S. 72-87.

11. Autor*innen

1. Normalität

Anna Kiesel
Anna-Lena Malich

3. Würde

Stefanie Felber
Fabiana Page

5. Capability Approach

Jette Eckart
Franziska Steigenberger
Melissa Ziegler

7. Scham

Laura Beifort
Annika Bruns
Tina Zachmeier

9. Philosophieren mit Kindern

Henrike Barwasser
Sarah Petsch

Betreuung und Seminarleitung

Pascal Schreier

2. Menschenrechte

Nele Bähr
Jana Hofmann

4. Gleichheit

Sophia Bech
Jasmin Rieblinger
Luisa Weimert

6. Bildungsgerechtigkeit

Constanze Manthey

8. Ethos/Haltung

Lukas Lohmiller
Lucas Rautenberg

10. Ethik im Klassenrat

Julian Bedner
Darflin Otto

Hilfskraft und Redaktion

Martin Holder