

Prenzel, Annedore

## Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben?

*Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 31-42*



Quellenangabe/ Reference:

Prenzel, Annedore: Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben? - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 31-42 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-252798 - DOI: 10.25656/01:25279

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-252798>

<https://doi.org/10.25656/01:25279>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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



### Kontakt / Contact:

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

*Annedore Prengel*

## **Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben?<sup>1</sup>**

*Der Beitrag informiert über philosophische und erziehungswissenschaftliche Aspekte der Ethik und stellt pluralitätsbewusste Prinzipien und Leitlinien pädagogischer Ethik zur Diskussion.*

### **Einleitung**

Wenn in Bildungskontexten die Frage nach dem pädagogischen Ethos aufgeworfen wird, gilt es zu klären, wie wir pädagogisch handeln sollen und wie wir Entscheidungen für professionelles Handeln begründen. Angesichts der Pluralität, die für spätmoderne Lebens- und Bildungswelten typisch ist, stellt sich zugleich die Frage, ob es verbindliche ethische Prinzipien geben kann und wie diese formuliert und begründet werden können. Der Beitrag bietet eine knappe Einführung in philosophische und erziehungswissenschaftliche Aspekte der Ethik. Die Anerkennung von Pluralität als ein Kern ethisch orientierter Pädagogik wird herausgearbeitet. Prinzipien und Leitlinien eines pädagogischen Berufsethos werden vorgeschlagen.

### **1 Philosophische und erziehungswissenschaftliche Einsichten zur Ethik**

Die Wissenschaft von der Ethik ist eine weit verzweigte Teildisziplin der Philosophie. Aus der Fülle der ethischen Perspektiven sind – holzschnittartig vereinfacht – einige grundlegende Begriffe zu nennen, die zur Klärung des pädagogischen Ethos beitragen.

---

1 Der Beitrag fußt auf der überarbeiteten Fassung eines Vortrags, der am 26.4.2018 an der Universität Rostock gehalten wurde sowie auf der Studie *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*, Weinheim: Beltz 2020.

Für Hinweise und Kritik danke ich Ingrid Stapf sowie der Herausgeberin und den Herausgebern dieses Bandes, die sich an der Entwicklung der am Ende des Beitrags vorgestellten „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ beteiligt haben.

Zunächst sind drei grundlegende Unterscheidungen zu nennen, die durch je eigene Erkenntnisinteressen bestimmt und limitiert sind: *deskriptive Ethik* dient der Beschreibung und Analyse vorfindlicher ethischer Denk- und Handlungsweisen; *normative Ethik* dient der Ausarbeitung und Begründung ethischer Normen und *Metaethik* dient der Reflexion von Bedingungen ethischer Theorien (vgl. Ach 2016).

Im vielseitigen *Spektrum der normativen Ethik* zeichnen sich vor allem drei große Richtungen ab: *Tugend- und Gesinnungsethik* bezieht sich auf die Klärung einer angemessenen ethischen Haltung und Motivation von Personen; *Folgenethik* berücksichtigt vor allem die Folgen, die Handlungsweisen nach sich ziehen (vgl. Ach 2016; Hübner 2018). Ausgehend vor allem von feministischen Theorien (vgl. Nagl-Docekal & Pauer-Studer 1993) hat eine Strömung Bedeutung gewonnen, die mit Care-Ethik umschrieben wird und zu der auch verwandte Ansätze wie *Ethik der Achtsamkeit* (Conradi 2001), *Ethik des Gerecht-Sorgens* (Schnabl 2005) und *Ethik der Wertschätzung* (Pelluchon 2019) gehören.

“An ethic of care is an approach to personal, social, moral, and political life that starts from the reality that all human beings need and receive care and give care to others. The care relationships among humans are part of what mark us as human beings. We are always interdependent beings” (Tronto 2009 o. S.).

Mit Care, Fürsorge, wird eine relationale, sozial-emotionale Kategorie der Ethik begründet, die mit grundlegenden Anforderungen an Pädagogik korrespondiert. Einige weitere perspektivische Unterscheidungen können die bisher genannten Denkrichtungen weiter erhellen (Fenner 2010). In der Sichtachse der *Individualethik* geht es um Selbstsorge, also darum zu klären, wie wir verantwortungsvoll für das eigene Wohlbefinden sorgen können. In der Sichtachse der *Sozialethik* kommt verantwortliches Handeln in wechselseitigen Beziehungen in den Blick. Sowohl individual- als auch sozialetische Einsichten fließen mit ein in die *Institutionsethik*, in der es um ethisch angemessene Strukturen geht. Mit der *Diskursethik* wurde eine einflussreiche Strömung entwickelt, in der gleichberechtigte Diskursteilnehmer im argumentativen Austausch um die Lösung ethischer Probleme ringen (vgl. Habermas 1991; zusammenfassend Fenner 2010, 30) Schließlich eröffnet die *holistische konkrete Ethik* (Siep 2004) einen weiten Horizont, in dem sowohl soziale, biologische und materielle Dimensionen als auch Erkenntnisse aus praxis- und wissenschaftsbezogenen Räumen in ihren ethisch relevanten Zusammenhängen betrachtet werden können.

Für berufsbezogene Ethikcodizes werden wesentliche Einsichten in der philosophischen Teildisziplin der angewandten Ethik gewonnen. Verschiedene Bereichsethiken wurden entwickelt, dazu gehören Wirtschaftsethik, Sportethik, Wissenschaftsethik, Technikethik, Umweltethik, Sexualethik, Tierethik und andere (vgl. Stoecker u.a. 2011). Der Begriff der „Pädagogikethik“ fehlt. Pädagogikethik wird als „blinder Fleck der angewandten Ethik“ (Krämer & Bagattini 2015) bezeich-

net. In Handbüchern der angewandten Ethik finden sich nur selten Artikel, die den Bildungsbereich unter anderen Überschriften, wie z.B. „Pädagogische Ethik“ ansprechen (vgl. z.B. Hügli 1998).

Schon dieser denkbar knappe, fragmentarische Einblick in einschlägige philosophische Strömungen macht etwas von der reichen Vielfalt ethischer Positionen sichtbar. Damit wird deutlich: Eine große Pluralität ist für die philosophische Ethik kennzeichnend, so dass die Ausgangsfrage des Beitrags nach möglicher Verbindlichkeit ethischer Aussagen auch für die Ethik selbst bedeutsam ist. Historisch herrschte im Verhältnis von Ethik und Pädagogik bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ein interessanter Konsens vor. Per se wurde die Pädagogik verstanden als „angewandte Ethik“ – so z.B. im bedeutenden „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ (Vogt 1896, 87). Im Gegensatz dazu verblasste Ethik in der Pädagogik im Laufe des 20. Jahrhunderts immer mehr und wurde zu einem „Randthema“ (Wigger 1998, 193), obwohl im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts noch einmal eine Welle erziehungswissenschaftlicher Studien zum Thema Ethik aufkam (vgl. z.B. Meyer-Drawe u.a. 1992). Ausläufer dieser Welle lassen sich auch noch während der ersten zwanzig Jahre des 21. Jahrhunderts beobachten, sie weisen pädagogische Spezialisierungen (z. B. Moser & Horster 2012) ethikskeptische Positionierungen (z.B. Terhart 2013) und bilanzierende Resümees (z. B. Kopp 2002 und Ofenbach 2006) auf. Schließlich sind auch internationale Diskurse zum Zusammenhang von Ethik und Pädagogik zu finden (vgl. z.B. Osler 2016; Müller-Using 2018). Dabei fällt auf, dass international auch in der Pädagogik Ethiken des Caring sowie der Wertschätzung und der Aufmerksamkeit für Vulnerabilität einflussreich sind (vgl. Noddings 2009; Kristeva & Gardou 2012; Baader u.a. 2014; Andresen u.a. 2015).

Aus den knappen Erläuterungen zu philosophischer und pädagogischer Ethik lassen sich zusammenfassende Überlegungen ableiten. Dabei zeigt sich, dass die begrifflichen philosophischen Trennungen für ethisch relevante Analysen unverzichtbar sind – aber es ist ertragreich, wenn man sie im Hinblick auf konkrete Probleme in gesellschaftlichen Feldern, einschließlich der Pädagogik, auch holistisch verbindet. Während für das pädagogisch-ethische Verständnis des Generationenverhältnisses bei Oser (2018) die Kategorien der Verpflichtung und Freiheit, bei Brumlik (2017) die Kategorien der Mündigkeit, der Unmündigkeit, der Bemündigung sowie der Stellvertretung zentral sind, arbeiten die Care-Ethiken mit den Kategorien der Achtsamkeit, der Wertschätzung, der Fürsorge, des Gerechtsorgens sowie der Verletzbarkeit. Sie berücksichtigen Relationalität und leibliche, emotionale und kognitive Bedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Erwachsenen, die für sie sorgen. Alle genannten ethisch-pädagogischen Richtungen haben gemeinsam, dass sie Abhängigkeiten der neu auf die Welt Komenden von den langjährig Erfahrenen beachten, dabei aber verschiedene Aspekte der Relationen als Ausgangspunkt wählen. Dabei ist es für das pädagogische

Ethos genauso dienlich nach den gesinnungs- und tugendethischen Motiven wie nach den folgenethischen Konsequenzen zu fragen. Denn die Kultivierung einer professionell-persönlichen Einstellung, sich ethisch angemessen verhalten zu wollen, ist nicht zu trennen von der Aufmerksamkeit für die Folgen pädagogischen Handelns sowohl für das gegenwärtige als auch für das zukünftige Leben der Kinder und Jugendlichen.

So klärend es auch ist, zwischen Individual-, Sozial- und Institutionenethik zu unterscheiden – zugleich kann man mit Gewinn auch den gemeinsamen Horizont dieser drei Perspektiven ausleuchten. Dabei werden ethische Dimensionen der Selbstsorge, der Sorge für Andere und der Beides stützenden Sorge für angemessene institutionelle Strukturen nicht als gegensätzlich aufgefasst. Eine selbstfürsorgliche individualetisch begründete Ausrichtung bildet vielmehr eine Voraussetzung für die Fähigkeit zur wechselseitigen sozialetisch begründeten Anerkennung zwischen Verschiedenen. Vor diesem Hintergrund können Personen und Gruppierungen zu institutionenethisch angemessenen Strukturen beitragen, die wiederum ethisch angemessene Ausrichtungen der Beteiligten unterstützen. Angesichts der Pluralität ethischer Modelle haben professionsbezogene Ethikkodizes die Funktion, Selbstverpflichtungen, die den spezifischen beruflichen Aufgaben gerecht werden, zu entwickeln und im Berufsfeld zu vermitteln (Paslack 2011). Der Dachverband der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer (2008) hat ein Berufsleitbild herausgegeben, in dem die Menschenwürde der Kinder und Jugendlichen besonders betont wird. Als weitere international bedeutende Dokumente der Selbstverpflichtung sind zu erwähnen: die *Declaration on Professional Ethics* des Dachverbandes *Education International*, in dem sich 400 Gewerkschaften aus den Bildungsbereichen von 170 Staaten organisieren (Bildungsinternationale 2007) oder die *Pan European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education* des *Council of Europe* (2015).

## 2 Zur Bedeutung von Pluralität für ein professionelles pädagogisches Ethos

In der historischen Phase unserer gegenwärtigen *Spätmoderne* wuchs die Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Pluralität – mit weitreichenden Folgen für das Bildungswesen. Demgegenüber ging und geht es in den nach wie vor un abgeschlossenen Bestrebungen der *Moderne* darum, den Nachwachsenden der unteren Stände, Klassen und Schichten Zugang zum Wettbewerb um Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen. Zwar lassen sich schon in der frühen Neuzeit und im Zeitalter der Aufklärung Zeugnisse für das Wertschätzen von Pluralität in der Bildung belegen, unter anderem bei Jan Amos Comenius (1592-1670) und Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805). Dennoch muss für die Entwicklung

des Bildungswesens in den langen Phasen seiner Modernisierung durch Ablösung feudal-geburtsständischer hierarchisierender Trennungen eine Fokussierung auf das Prinzip der Chancengleichheit konstatiert werden (vgl. Prengel 2015).

Angesichts der Fokussierung von Bildungsreformen auf die Stärkung von Chancengleichheit geht mit der zunehmenden Aufmerksamkeit für Heterogenität in der Bildung und der Öffnung für die pluralen Lebenszusammenhänge, Lernweisen und Entwicklungsstände der Kinder und Jugendlichen, vor allem seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, eine neue Entwicklung einher.

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist – inspiriert durch postmoderne, kritische und menschenrechtliche Theorien – eine neue Form des Wertschätzens von Pluralität entstanden. Die Diskriminierung differenter Lebensformen wurde bewusst. Plurale soziale Bewegungen erhoben ihre Stimmen. Plurale Forschungsrichtungen untersuchten Benachteiligung und plurale pädagogische Konzeptionen entstanden sowohl in pädagogischen als auch in wissenschaftlichen Arbeitsfeldern. Zu an pluralen Differenzlinien orientierten Forschungsrichtungen gehören (in englischer Sprache Parallelitäten anklingen lassend) unter anderem: Disability Studies, Cultural Studies, Postcolonial Studies, Woman Studies, Gender Studies, Queer Studies, Hospice- and Palliative Studies, Childhood Studies, Religious Studies. Zugleich wurden pädagogische Konzeptionen entwickelt: Zunächst die interkulturell-antirassistische Pädagogik, die feministische und geschlechterdemokratische Pädagogik sowie die Integrative Pädagogik für Kinder mit und ohne Behinderung. Hinzu kamen dann weitere Ansätze, wie unter anderem antikonoloniale Bildung, antihomophobe Bildung, Palliativpädagogik, Traumapädagogik und interreligiöse Erziehung. Die Liste der gruppenbezogenen Forschungs- und Pädagogikansätze ist unabschließbar, weil immer neue soziale Bewegungen ihren Stimmen gesellschaftlich Gehör verschaffen. Sie werden sich weiterhin ausdifferenzieren (Prengel 2015).

Alle genannten pädagogischen Richtungen bilden Strömungen im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse. In der Sphäre der Bildung vertreten sie jeweils Partialinteressen heterogener Gruppierungen und haben je spezifische auf ihre Adressaten ausgerichtete pädagogische Konzeptionen, erziehungswissenschaftliche Forschungsansätze und bildungspolitische Forderungen entwickelt. Aus dieser Pluralität folgt die in diesem Beitrag aufgeworfene Frage: Sind in den pluralen pädagogischen Ansätzen Gemeinsamkeiten zu finden? Und eine weitere brisante Frage folgt angesichts aktueller Entwicklungen im politischen System: Wie unterscheiden sich die genannten pluralen Ansätze von rechtsradikalen Denkweisen, die egoistische Gruppeninteressen stark machen, sich gegen diskriminierte andere Gruppierungen richten und dabei verschleiern Elemente der Sprache der Demokratie übernehmen, zum Beispiel „Ethnopluralismus“ (vgl. Emcke 2019).

Auf die beiden Fragen sind klare Antworten möglich: Die pädagogischen Einzelkonzeptionen fließen zusammen in universell-gruppenübergreifenden Konzep-

tionen. Dazu gehören: Menschenrechtsbildung, Inklusive Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Demokratieerziehung, Anti-Bias-Education, Social Justice Education, Diversity Education, Intersektionale Pädagogik. Alle diese universellen Pädagogiken sind dem gleichen ethischen Ziel verpflichtet: der Anerkennung *aller* Menschen. Sie sehen ihre Richtschnur im höchsten Wert demokratischer Verfassungen: Der universellen *Menschenwürde*. Sie tragen die verschiedenen hier aufgezählten Namen, weil sie an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Bildungskontexten entstanden sind.

Die einzelnen Gruppeninteressen gewidmeten Partialpädagogiken sind Bestandteile demokratischer Bestrebungen aller Art, sie sind durch eine grundlegende ethisch relevante Gemeinsamkeit verbunden: Es ist charakteristisch für sie, dass sie die Interessen benachteiligter Gruppierungen vertreten und ihre Gleichberechtigung auch in der Bildung fordern. Dabei verfallen sie nicht in Gruppenegoismen, die anderen Menschen diskriminierend, unterdrückend, ausbeutend oder ausgrenzend gegenüberreten. Indem die gruppenbezogenen Pädagogiken auf den universellen Menschenrechten beruhen und die Menschenwürde ausnahmslos aller partialer Gruppen achten, lehnen sie sich gegen hierarisierende, ausgrenzende, diskriminierende, menschenfeindliche Denkweisen, auch in der Pädagogik, auf. Halten wir als zentrale These an dieser Stelle fest: In der Anerkennung der Pluralität selbst finden wir die wesentliche ethische Orientierung. Das Wertschätzen der Pluralität selbst bildet den verbindlichen ethischen Kern (Pelluchon 2019; Siep 2004). Vielfalt steht dem gemeinsamen Ethos nicht entgegen. Es geht um das zentrale Motiv der Menschenrechte: die gleiche Freiheit. Wenn wir einander wechselseitig als gleichberechtigte, freie Menschen anerkennen, entstehen Freiräume für die Entfaltung vielfältiger Lebensweisen.

In Debatten um Pluralität werden problematische Argumente laut. Es ist die Rede von der Unverbindlichkeit und Beliebigkeit, die durch die Anerkennung des Vielfältigen entstehe und aus der Anerkennung des Vielfältigen müsse auch die Anerkennung von hierarchischen Verhältnissen und menschenfeindlichen Bestrebungen folgen. Eine solche Argumentation enthält gravierende Denkfehler. Denn wenn wir für Vielfalt eintreten, haben wir klare demokratisch-menschenrechtliche Maßstäbe. Wir kritisieren jede Form der Menschenfeindlichkeit, der Diskriminierung, der Demütigung, der Ausgrenzung und Gewalt. Wir setzen uns für den Abbau von Hierarchien ein. Wir arbeiten an der „Universalisierung“ (Mencke & Pollmann 2007). Das heißt die Zerstörung von Pluralität kann nicht ihre Anerkennung im Zeichen der Legitimierung von Pluralität fordern (Bielefeldt 2013). Zwar musste eine Tendenz zum Verblässen pädagogischer Ethik in erziehungswissenschaftlichen Diskursen der letzten Jahrzehnte konstatiert werden (s.o.). Aber nach dem Blick auf die pluralen gruppenbezogenen und universalistischen pädagogischen Konzeptionen wird deutlich, dass diese sich in hohem Maße ethisch

relevanten Aspekten widmen. Im Zeichen der pluralen, menschenrechtlich ausgerichteten Pädagogiken hat Ethik neu an Bedeutung gewonnen.

Diese Tendenz korrespondiert damit, dass in Ethiktheorien die universellen Menschenrechte als „Ausgangspunkt“ und „Grundnorm der Ethik“ gelten (Knoepffler 2010). Mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wurde nach den Zerstörungen durch Faschismus und zweiten Weltkrieg eine weltweit verbindliche Vereinbarung getroffen (Menke/Pollmann 2007). Entgegen der landläufigen Meinung, dass damit sogenannte „westliche Werte“ propagiert würden, ist zu betonen, dass die ebenso wie ethische Maximen, auf weltweiten internationalen und transkulturellen Entwicklungsprozessen beruhen und zum gemeinsamen kulturellen Erbe der Menschheit gehören (Höffe 2015; Bielefeldt 2013; Berndt 2015).

### 3 Vorschläge zur ethischen Orientierung in der Pädagogik

Die Pluralität globaler Lebensformen, sozialer Bewegungen, Forschungsrichtungen und pädagogischer Konzeptionen bestimmt Leben und Lernen in Bildungseinrichtungen mit. Teams und Kollegien sind multiprofessionell zusammengesetzt, dazu gehören pädagogische Fachkräfte aus der Sozialpädagogik und Sonderpädagogik, Lehrkräfte mit verschiedenen Fächern sowie Leitungs-, Verwaltungs-, Reinigungs- und Hausbetreuungspersonal. Um im Interesse der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Erwachsenen, zu gemeinsamen, konsistenten professionellen Konzeptionen zu finden, sind verbindliche Prinzipien einer pädagogischen Ethik dienlich. Im Folgenden werden Vorschläge für eine ethisch begründete pädagogische Orientierung zur Diskussion gestellt. Zu bedenken ist, dass die Vorschläge Vorbehalte wie Kritik an möglichen Perfektionsansprüchen, übermäßiger Moralisation oder Tugendterror provozieren könnten. Demgegenüber ist klarzustellen, dass das Engagement für die Verbesserung der Qualität pädagogischen Handelns – im Wissen um die Widersprüchlichkeit, Unvorhersehbarkeit, Unvollendbarkeit und Einzigartigkeit pädagogischer Situationen – stets auch Demut, Humor, Augenmaß, Großzügigkeit und Sinn für Ausnahmen braucht. Um situative Bedingungen berücksichtigen zu können und Reflexion und Diskurse zu unterstützen, geht es in der angewandten Ethik um Aussagen „mittlerer Reichweite“, die weder zu konkret und buchstabengenau noch zu abstrakt und fachfremd gestaltet sind. Solche vor allem in der Medizinethik (Beauchamp & Childress 2013) vereinbarte Prinzipien sind für die Pädagogik inspirierend.

Zunächst werden *sieben Prinzipien ethischer Pädagogik* erläutert, die auf der Basis einer Auseinandersetzung mit pluralen philosophischen und pädagogischen Ethiken entwickelt wurden. Anschließend wird mit den *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* ein Manifest vorgestellt, das sich auf einen Aspekt pädagogischen Handelns, die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, konzentriert.



### „Sieben Prinzipien ethischer Pädagogik

1. *Selbstsorge*: Für ihr persönliches Wohlbefinden, ihre fachliche Kompetenz und ihre ethische Orientierung tragen pädagogisch verantwortliche Menschen Sorge. Das Prinzip der Selbstsorge ist inspiriert durch die Individualethik, durch Studien zur Lehrergesundheit und durch die folgenethische Verpflichtung, sich im eigenen Interesse und im Interesse der Entwicklung und des Lernens der Kinder und Jugendlichen fachlich zu qualifizieren (Schaarschmidt & Fischer 2013). [...]
2. *Nicht-Schaden*: Pädagogische Handlungsweisen dürfen Kindern und Jugendlichen nicht schaden. Das Prinzip des Nicht-Schadens ist gesinnungs-, tugend- und folgenethisch begründet. In sozial- und institutionenethischer Perspektive verpflichtet es darauf, zu überprüfen, ob institutionelle Strukturen und pädagogische Handlungsweisen sich schädlich auf Kinder und Jugendliche auswirken können. [...] Dazu gehören vor allem Auseinandersetzungen um die Personalausstattung von Kitas und Schulen oder um die schulische Separation oder um die Dauer des Gymnasiumsbesuchs. Das Prinzip des Nicht-Schadens dient der Verwirklichung der in der Kinderrechtskonvention verankerten *Schutzrechte*.
3. *Wohltun*: Das Prinzip des Wohltuns bezieht sich in der Pädagogik auf die körperliche, seelische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Daraus folgt, dass pädagogische Handlungsweisen sowohl dem Wohlbefinden als auch der Potentialentfaltung in den Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen dienen sollen. Wohltun schließt auch eine entwicklungsangemessene Vermittlung von Wissen und eine Aneignung der Fähigkeiten sich sowohl anzustrengen als auch Lernfreude zu genießen ein. Das Prinzip des Wohltuns beruht auf den Maximen der normativen Ethik und ist sozial- und institutionenethisch ausgerichtet. Wohltun dient hier vor allem den in der Kinderrechtskonvention verankerten *Förderrechten*.
4. *Entwicklungsangemessene Autonomie*: Gute Pädagogische Vorkehrungen berücksichtigen die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen in entwicklungsangemessenen Hinsichten im Sinne der „Evolving Capacities“ (Lansdown 2005). Von Anfang des Lebens an können wir kindliche Eigentätigkeit in jeweils entwicklungsentsprechenden Formen erkennen. Dabei ist Autonomie nicht zu verstehen als eine Eigenschaft isolierter Individuen, sondern als eine Qualität relationaler Prozesse. [...] Wenn jedes Kind, jeder Jugendliche Wertschätzung als freies eigenständiges Subjekt erfährt, kommt darin die Orientierung an wesentlichen Einsichten der normativen Ethik zum Ausdruck. Die Aufmerksamkeit für entwicklungsangemessene Autonomie entspricht dem Recht der Kinder und Jugendlichen auf *Partizipation*.
5. *Advokatorische Verantwortung*: Pädagogische Entscheidungen werden aus advokatorischer Verantwortung heraus für Kinder und Jugendliche getroffen.

Stellvertretend werden ihre Interessen wahrgenommen in Bereichen, in denen sie selbst noch nicht dazu fähig sind. [...] Darum sind die Prinzipien der entwicklungsangemessenen Autonomie und der advokatorischen Verantwortung nicht voneinander zu trennen. Advokatorische Verantwortung stärkt im Sinne der Kinderrechte vor allem die *Schutzrechte* und die *Förderrechte* und verbindet sie mit den *Partizipationsrechten*.

6. *Gerechtigkeit*: Pädagogische Handlungsweisen dienen der Chancengleichheit ebenso wie der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen. [...] Gerechtigkeit beinhaltet aber nicht nur die Teilnahme am Wettbewerb. Ebenso unverzichtbar gehört dazu die Anerkennung *jedes* individuellen Beitrags zur Gemeinschaft jenseits der Leistungsvergleiche. Das Prinzip der Gerechtigkeit ist der Inklusion verpflichtet, weil es die Rechte ausnahmslos aller Kinder ernst nimmt. Diese inklusive Tendenz entspricht den *Partizipationsrechten* der Kinder.
7. *Fürsorgliche Gemeinschaft*: Kindertageseinrichtungen und Schulen werden als Bildungshäuser im Sinne der Caring Community konzipiert. [...] Inspiriert durch die Care-Ethik, auch in ihren Versionen der Ethik der Achtsamkeit, des Gerecht-Sorgens und der Ethik der Wertschätzung gehört es zu pädagogischen ethischen Prinzipien, Kreisläufe der anerkennenden Fürsorge zu kultivieren, und zwar zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen, zwischen den Peers, zwischen den Professionellen, zwischen Leitungen und allen anderen Gruppen und schließlich auch zwischen Trägern und politisch Verantwortlichen und den Institutionen, für die sie zuständig sind“ (Prenzel 2020, 69-72).

An bildungshistorisch bedeutsamem Ort, im Rochow-Museum und Akademie in Reckahn, arbeitet eine Initiative, die zur Entwicklung der Pädagogikethik beitragen will. Nach 5-jähriger Arbeit von insgesamt 150 Personen wurden die empirisch, historisch und theoretisch fundierten „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ entworfen. Sie werden herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, vom Deutschen Jugendinstitut, vom MenschenRechtsZentrum der Universität Potsdam und von Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Die Robert Bosch Stiftung unterstützt ihre Verbreitung im Bildungswesen. Die Reckahner Reflexionen machen wegen der Brisanz seelischer Verletzungen dezidiert auf die vernachlässigte Beziehungsebene aufmerksam, sie betonen in den einzelnen Leitlinien zugleich die Verflochtenheit pädagogischer Beziehungen mit weiteren Handlungsebenen, wie zum Beispiel der didaktischen Ebene (vgl. Reusser 2018; König 2010), der Peer-Ebene (Prenzel 2020), der institutionellen Ebene (vgl. Lütje-Klose u.a. 2017; Blick über den Zaun 2008) sowie der Handlungsmöglichkeiten bei krisenhaften Ereignissen (Hehn-Oldiges 2020; Ostermann 2018; Becker 2019). Die erste Leitlinie, die für alle weiteren maßgeb-

lich ist, lautet: „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.“ (Reckahner Reflexionen 2017, 4).

Bei der Entwicklung der hier wiedergegebenen sieben Prinzipien und der Reckahner Reflexionen kam ein Zusammenspiel alltäglicher Erfahrungen und wissenschaftlicher Befunde zum Tragen. Eine solche für beide Seiten fruchtbare Wechselseitigkeit im Verhältnis von Theorie und Praxis ist kennzeichnend für Versionen der „konkreten Ethik“ (Siep 2004) und trägt der Tatsache Rechnung, dass zwar nicht perfektes, aber ethisch angemessenes Handeln möglich ist, kreativ praktiziert wird und zugleich von systematischen wissenschaftlichen Erkenntnissen inspiriert ist. Dabei zeigt sich, dass es möglich ist, theoretisch und empirisch fundierte Aussagen zu treffen, die geeignet sind Gemeinsamkeit und Verbindlichkeit zwischen allen Beteiligten in pädagogischen Handlungsfeldern zu stärken.

Die Aussagen der Dokumente, um die es hier geht, sind tragfähig für alle pädagogischen Berufe auf allen Bildungsstufen und in allen pädagogischen Arbeitsfeldern. Zugleich werden in den vorgestellten allgemeinpädagogischen ethischen Prinzipien ebenso wie in den konkret auf die Beziehungsebene konzentrierten ethischen Leitlinien Aussagen getroffen, die geeignet sind, für die Arbeit mit allen verschiedenen Kindern und Jugendlichen Verbindlichkeit zu stiften.

## Literatur

- Ach, Johann S. u.a. (Hrsg.) (2016): Grundkurs Ethik Bd. 1 Grundlagen. Paderborn: Mentis.
- Andresen, Sabine, Koch, Klaus & König, Julia (Hrsg.) (2015): Vulnerable Kinder Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike Sophia, Eßer, Florian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt / Main: Campus.
- Beauchamp, Tom L. & Childress, James F. (2013): Principles of Biomedical Ethics. Oxford: University Press
- Becker-Stoll, Fabienne (2019): Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule. Online unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet/> (Abrufdatum: 01.08.2019).
- Becker, Ulrike (2019): Schülerpartizipation als Gewaltprävention. Das Beispiel der Refik-Veseli-Schule. In: Schule inklusiv – Schüler mit auffälligem Verhalten, 2. Jg., 44–46.
- Berndt, Constanze (2015): Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit – Schule als Ort des Demokratielernens? Ein Essay. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 177–191.
- Bielefeldt, Heiner (2013): Menschenrechte und Interkulturalität. In: Yousefi, H. R. (Hrsg.): Menschenrechte im Weltkontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Bildungsinternationale / GEW (2007): Erklärung zum Berufsethos. Online unter: [http://www.ei-ie.org/ethics/file/\(2007\)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf](http://www.ei-ie.org/ethics/file/(2007)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf) (Abrufdatum: 08.08.2019).
- Blick über den Zaun (2008): Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. Online unter: [http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%3BCZ\\_Schule-ist-unsere-Sache-Denkschrift-und-Erkl%C3%A4rung-Hofgeismar.pdf](http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%3BCZ_Schule-ist-unsere-Sache-Denkschrift-und-Erkl%C3%A4rung-Hofgeismar.pdf) (Abrufdatum:08.08.2019).
- Brumlik, Micha (20173): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Neuausgabe. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

- Conradi, Elisabeth (2001): *Take care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt/Main: Campus.
- Council of Europe & 7th Prague Forum (2015): *Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED)*. Document on the Ethical Behaviour of all Actors in Education. Online unter: [https://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/etined/Etined\\_EthicalPrincipes\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/etined/Etined_EthicalPrincipes_en.pdf) (Abrufdatum: 20.01.2017).
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008/2013): *LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln*. Online unter: [https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Zweck\\_und\\_Ziele/LCH\\_Berufsleitbild\\_Neu.pdf](https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Zweck_und_Ziele/LCH_Berufsleitbild_Neu.pdf) (Abrufdatum: 1.9.2019)
- Emcke, Carolin (2019): *Worte, die vergiften. Rhetorik und Macht*. In: *Süddeutsche Zeitung*, 26.10.2019. Online unter: [https://www.sueddeutsche.de/kultur/politisch-korrekt-kritik-emcke-meinung-1.4654027?fbclid=IwAR3a-n3NBhOjFH9yyaX7gXL\\_Bn1UIqjvP9rOAEqsebN-nOU5Y56skUUp-uM](https://www.sueddeutsche.de/kultur/politisch-korrekt-kritik-emcke-meinung-1.4654027?fbclid=IwAR3a-n3NBhOjFH9yyaX7gXL_Bn1UIqjvP9rOAEqsebN-nOU5Y56skUUp-uM) (Abrufdatum: 2.11.2019)
- Fenner, Dagmar (2010): *Einführung in die angewandte Ethik*. Tübingen: Francke.
- Habermas, Jürgen (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hehn-Oldiges, Martina (2020): *Wege aus Verhaltensfallen*. Weinheim: Beltz.
- Höffe, Otfried (Hrsg.) (20156): *Lesebuch zur Ethik. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck.
- Hübner, Dietmar (20182): *Einführung in die philosophische Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hügli, Anton (1998): *Pädagogische Ethik*. In: Pieper, Annemarie/Thurnherr, Urs (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Eine Einführung*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 312-337.
- Knoepffler, Nikolaus (2010): *Angewandte Ethik*. Köln: Böhlau.
- König, Anke (2010): *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Kopp, Bärbel (2002): *Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*. Frankfurt am Main: Lang.
- Krämer, Felicitas & Bagattini, Alexander (2015): *Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik*. In: Prengel, A./Schmitz, H. (Hrsg.): *Netzpublikationen der Rochow-Akademie*. Online unter: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (Abrufdatum: 01.12.2019).
- Kristeva, Julia & Gardou, Charles (2012): *Behinderung und Vulnerabilität*. In: Braun, O./Lütke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“*. Kohlhammer: Stuttgart, 39-48.
- Lansdown, Gerison (2005): *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: Innocenti Insight UNICEF. Online address: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf> (Abrufdatum: 01.09.2019).
- Lütje-Klose, Birgit, Miller, Susanne, Schwab, Susanne & Streese, Bettina (Hrsg.) (2017): *Inklusion: Profile für die Schule und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Waxmann: Münster.
- Menke, Christoph & Pollmann, Arnd (2007): *Philosophie der Menschenrechte*. Hamburg: Junius.
- Meyer-Drawe, K., Peukert, H. & Ruhloff, J. (Hrsg.) (1992): *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Moser, Vera & Horster, Detlef (Hrsg.) (2012): *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller-Using, Susanne (2018): *Ethos und Empathie. Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universität Osnabrück und der Universidad de Costa Rica*. Göttingen: V & R.
- Nagl-Docekal, Helga & Pauer-Studer, Herlinde (Hrsg.) (1993): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Noddings, Nel (2009): *Care*. In: Andresen, S./Casale, R. u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, 106-118.

- Ofenbach, Birgit (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Königshausen und Neumann.
- Oser, Fritz (2018): Unterrichten ohne Ethos? In: H.-R. Schärer, H.-R./Zutavern, M. (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster/New York: Waxmann, 57–72.
- Osler, Audrey (2016): Human Rights and Schooling. An Ethical Framework for Teaching for Social Justice. New York, NY: Teachers College Press.
- Ostermann, Britta (2018): Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch „restaurative practices“. Online unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-erkennung-der-anderen-durch-restorative-practices/> (Abrufdatum: 08.08.2019).
- Paslack, Rainer (2011): Berufsethik. In: Ach, J. S. u.a. (Hrsg.): Grundkurs Ethik Bd. 2 Anwendungen, Paderborn: Mentis, 205-224.
- Pelluchon, Corine (2019): Ethik der Wertschätzung. Darmstadt: Wbg.
- Prengel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung (Hauptartikel). In: Benseler, F./Blanc, B./Keil, R./Loh, W. (Hrsg.): Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur, 157-168. Online unter: [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/grundschulpaedanfungsunterricht/Literatur\\_zum\\_Herunterladen/Prengel\\_EWE\\_Hauptartikel.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/grundschulpaedanfungsunterricht/Literatur_zum_Herunterladen/Prengel_EWE_Hauptartikel.pdf) (Abrufdatum: 01.05.2020).
- Prengel, Annedore (2019<sup>2</sup>): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Akademie: Reckahn 2017. Online unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu> (Abrufdatum: 08.08.2019).
- Reusser, Kurt (2018): "Kognitive Empathie" als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts. In: H.-R. Schärer, H.-R./Zutavern, M. (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster/New York: Waxmann, 73-90.
- Schaarschmidt, Uwe & Fischer, Andreas W. (2013): Lehrgesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leistung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schnabl, Christa (2005): Gerecht sorgen. Grundlagen einer sozialetischen Theorie der Fürsorge. Freiburg: Academic Press Fribourg.
- Siep, Ludwig (2004): Konkrete Ethik. Grundlagen der Natur- und Kulturethik. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stapf, Ingrid (2019): Zwischen Selbstbestimmung, Fürsorge und Befähigung. Kinderrechte im Zeitalter mediatisierten Heranwachsenden. In: Stapf, I./Prinzing, M./Köberer, N. (Hrsg.): Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend. Baden-Baden: Nomos, 69-84.
- Stoecker, Ralf, Neuhäuser, Christian, Raters, Marie-Luise & Koberling, Fabian (Hrsg.) (2011): Handbuch angewandte Ethik. Stuttgart: Metzler.
- Terhart, Ewald (2013): Das Ethos des Lehrberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. In: Lernende Schule 16 (62), 8-12.
- Tronto, Joan (2009): Ethics of Care. Sharing Views on Good Care. Interview on August 4th, 2009. In: Care Ethicist Network. Online address: <http://ethicsofcare.org/joan-tronto/>, S. 4f (Abrufdatum: 10.01.2016).
- Vogt, T. (1896): Ethik. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Zweiter Band. Langensalza: H. Beyer & Söhne, 87-96.
- Wiesing, Urban (2014): Prinzipienethik in der Pädagogik. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2014 (1), 29-38. Online unter: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-05.pdf> (Abrufdatum: 08.08.2019).
- Wigger, Lothar (1998): Pädagogik und Ethik, Themen und Referenzen im allgemeinpädagogischen Zeitschriftendiskurs. In: Stroß, A. M./Thiel, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Weinheim: Dt. Studienverlag, 193-211.