

# PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:

Volker Bank · Renate Hinz · Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler  
Birgit Ofenbach · Barbara Schneider-Taylor † · Sabine Seichter · Takahiro Tashiro

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach  
Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau  
PR@uni-landau.de, <http://www.uni-koblenz-landau.de/de/paed-rundschau/>

Die Pädagogische Rundschau ist eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache und mit internationaler Verbreitung. Sie ist ein unabhängiges Wissenschaftsorgan, an keinen Verband, keine Stiftung oder Institution gebunden, sie wird von keiner Seite subventioniert und ihr obliegen folglich keine Interessenvertretungen. Die Pädagogische Rundschau repräsentiert mit Forschungsbeiträgen, Berichten und Diskussionen disziplin- und methodenübergreifend den aktuellen Stand der Pädagogik und fördert Wissenschaftstransfer und Wissensaustausch. Sie informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen und bietet Erziehungswissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Publikation von Forschungsergebnissen. Die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Hefte sind online verfügbar. Einzelne Aufsätze sind über den Dokumentenserver peDOCS zugänglich. Die Zeitschrift wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften ausgewertet.

In der Pädagogischen Rundschau werden nur Originalbeiträge veröffentlicht, die nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Publikation angeboten sind. Manuskripte sind in druckfertiger Form per E-Mail an obige Adresse einzusenden. Der technische Standard ist der Homepage unter ‚Autorenhinweise‘ zu entnehmen. Autoren tragen für ihr Manuskript die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. Buchexemplare sind an die Redaktion zu schicken, die Auswahl der zu rezensierenden Werke behält sich die Redaktion vor. Eine Rücksendung von Rezensionsexemplaren erfolgt nicht.

Werbeanzeigen und Beilagen durch den Verlag.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich. Bezugspreise: Einzelheft 19,95 € (Print), Jahresabonnement 94,95 € (Print), ermäßigtes Abonnement für Studierende 49,- € (Print), jeweils zuzüglich Porto. Abbestellungen bis 30. Juni oder 31. Dezember zum Ende des nachfolgenden Halbjahres.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Die Online-Ausgabe dieser Publikation ist Open Access verfügbar und im Rahmen der Creative Commons Lizenz CC-BY 4.0 wiederverwendbar. à <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,  
Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg

Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,  
August-Croissant-Str.5, 76829 Landau

Prof. Dr. Sabine Seichter, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg,  
Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg

Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Mito-City, Kawawada 1-2462-6, 311-4152 Japan

PETER LANG



ISSN 0030-9273 – ISSN-online 2365-8142

Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Schlüterstraße 42, 10707 Berlin

<http://www.peterlang.com>



# PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

## ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Barbara Fageth MA  
Universität Salzburg  
Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Erzabt-Klotz-Str.1  
5020 Salzburg

Maresa Getto MA  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
FB 02 – Institut für Erziehungswissenschaft  
AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Jakob-Welder-Weg 12  
55099 Mainz

Dr. Johannes Giesinger  
Tetznerstraße 6  
9011 St. Gallen

Prof. Dr. Wolfgang Hinrichs  
Hölderlinstr.2  
57076 Siegen

Carina Imser MA  
Universität Salzburg  
Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Erzabt-Klotz-Str.1  
5020 Salzburg

Prof. Dr. Peter Kauder  
TU Dortmund  
Fakultät 12  
Emil-Figge-Str.50  
44221 Dortmund

Dipl. Päd. Dietmar Langer  
Weimarstr.22  
71679 Asperg

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Lerch  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
FB 02 – Institut für Erziehungswissenschaft  
AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Jakob-Welder-Weg 12  
55099 Mainz

## INHALT

### BEITRÄGE UND BERICHTE

*Wolfgang Hinrichs:*  
Schleiermacher zwischen  
Kulturphilosophie und Soziologismus?  
Schleiermacher zum 250. Geburtstag  
aus pädagogischer Sicht 549

*Dietmar Langer:*  
Selbstverwirklichung statt  
Selbstgesetzgebung – aber welche?  
Zur postmodernen Problematik einer  
vernünftigen Selbstbestimmung 575

*Sebastian Lerch / Maresa Getto /  
Jana Schaub:*  
Haltung, Begriff, Bedeutung und  
(erwachsenen-)pädagogische  
Implikationen 599

*Johannes Giesinger:*  
Pflicht zum Gehorsam?  
Legitime Autorität in der Schule 609

*Wolf-Thorsten Saalfrank:*  
Von Integration zu Inklusion –  
Über die pädagogische Arbeit mit  
Flüchtlingen in Hessen 621

Johannes Giesinger

## Pflicht zum Gehorsam?

### Legitime Autorität in der Schule

Haben Schüler und Schülerinnen die Pflicht, ihrer Lehrperson zu gehorchen? Diese Frage steht im Zentrum der folgenden Überlegungen. Es ist eine Frage, die selten näher diskutiert wird, und dies hat ganz verschiedene Gründe:

Erstens sind die Debatten um Autorität, Disziplin und Gehorsam in hohem Masse ideologisiert und entsprechend undifferenziert. Da stehen auf der einen Seite die radikalen Kritiker des Gehorsams, auf der anderen Seite diejenigen, die – entgegen den gesellschaftlichen Trends der vergangenen Jahrzehnte – Autorität und Disziplin wieder stärken wollen. Bernhard Bueb, Autor von *Lob der Disziplin*<sup>1</sup> konnte die autoritätskritischen Kreise allein schon mit dem Titel seines Buches provozieren.<sup>2</sup> Einen Ausbruch aus diesen ideologischen Fixierungen versucht etwa Roland Reichenbach mit seinem Buch *Pädagogische Autorität*. Ihm schwebt eine dritte Position zwischen der radikalen Kritik der Autorität und ihrer von konservativen Kreisen betriebenen Rehabilitierung vor.<sup>3</sup>

Ein zweiter Grund für die fehlende Diskussion liegt darin, dass die pädagogische und psychologische Forschung nicht auf die Beantwortung normativer Fragen eingestellt ist. Es geht darum, was die Ursachen für Unterrichtsstörungen sind und unter welchen Bedingungen die Autorität

von Lehrpersonen anerkannt wird. Inwiefern pädagogische Autorität legitim sein kann und Schüler eine Gehorsamspflicht haben, wird hingegen offengelassen. Auch Reichenbach, der kein empirischer Forscher, sondern der sogenannten Allgemeinen Pädagogik oder Erziehungsphilosophie zuzurechnen ist, befasst sich nicht direkt mit diesen Fragen.

Zum Dritten ist die pädagogische Forschung und Theorie größtenteils lehrerzentriert. Es wird gefragt, was die Lehrperson tun muss, damit sie als Autorität anerkannt wird und Disziplinprobleme vermieden werden. Im Fokus steht das Auftreten der Lehrperson, ihre Reaktionsweise auf Störungen oder die Art, wie sie den Unterricht strukturiert. Die Idee ist, dass die richtige Steuerung des Unterrichts Disziplinprobleme gar nicht erst aufkommen lässt. Beruft sich eine Lehrperson auf die Gehorsamspflicht der Schüler, so gilt dies als Zeichen professionellen Versagens. Die Schüler kommen hier nicht als Akteure in den Blick, die Pflichten zu übernehmen haben, sondern eher als Objekte pädagogischer Steuerung.

In den folgenden, normativ ausgerichteten Überlegungen möchte ich begründen, warum Schüler und Schülerinnen – als zumindest partiell moralisch verantwortliche Akteure – die Pflicht haben, der Lehrperson

zu gehorchen. Ich betrachte diese Pflicht als komplementär zur Berechtigung der Lehrperson, Gehorsam einzufordern und Ungehorsam allenfalls zu sanktionieren. Damit komme ich den Lobrednern des Gehorsams ein Stück weit entgegen, aber ich stelle zugleich den Anspruch, wesentliche Bedenken der pädagogischen Autoritätskritik zu berücksichtigen. Ich möchte also eine (dritte) Position zwischen dem Lob und der radikalen Kritik des Gehorsams formulieren.

Worauf gründet die radikale Kritik des Gehorsams? Ich fokussiere auf zwei Arten von Einwänden gegen eine Pflicht zum Gehorsam. Der erste Typ arbeitet mit der Gegenüberstellung von Autonomie und Gehorsam. Die autonome Person sollte demnach nicht primär „aus Gehorsam“ handeln. Sie sollte nicht einfach tun, was ihr befohlen wird, sondern Befehle nur dann befolgen, wenn sie die Gründe dafür einsieht. In pädagogischer Perspektive kann argumentiert werden, dass Kinder nur dann autonom werden können, wenn sie bereits im Erziehungsprozess nicht auf Gehorsam eingestellt, sondern zu selbstständigen und kritischem Denken befähigt werden. Dies bezieht sich auf die längerfristigen Wirkungen einer gehorsamsorientierten Erziehung. Daneben lässt sich argumentieren, dass die autoritäre Disziplinierung von Kindern deren aktuelle Autonomie zu stark beschränkt. Allenfalls könnten auch Begriffe wie Würde oder Respekt verwendet werden: Das Einfordern von Gehorsam ist demnach mit dem Respekt vor der kindlichen Würde nicht vereinbar.

Gemäß einem zweiten Einwand ist die Annahme einer Gehorsamspflicht problematisch, weil Erwachsene ihre Autorität gegenüber gehorsamen Kindern missbrauchen können. Dieser Gedanke lässt sich folgendermaßen konkretisieren: Hält man Kinder, die erwachsenen Autoritäten in vielerlei Hinsicht unterlegen sind, zu Ge-

horsam an, so schwächt man sie in ihrer Fähigkeit, sich einer illegitimen Ausübung von Autorität entgegenzustellen.

Die folgende Argumentation für eine Pflicht zum Gehorsam beruht auf einer Voraussetzung, die ich nicht im Detail verteidigen werde: Ich nehme an, dass Kinder gewisse Dinge lernen sollten, auch wenn sie dies nicht unmittelbar wollen. Ich setze also voraus, dass die Einschränkung der kindlichen Autonomie zur Ermöglichung von Lernprozessen (und d.h. auch die Schulpflicht) nicht grundsätzlich illegitim ist. Dies kann zum einen paternalistisch begründet werden, d.h. mit Blick auf das langfristige Wohl des Kindes, zum anderen ausgehend von kollektiven Interessen im politischen, ökonomischen oder kulturellen Bereich. Weiter ist in meinen Überlegungen vorausgesetzt, dass die Lernprozesse, um die es geht, am besten durch eine Form von Unterricht gefördert werden.<sup>4</sup> Vor diesem Hintergrund rechtfertige ich die Gehorsamspflichten im Rahmen eines normativen Modells von Unterricht, das ich im zweiten Teil vorstelle. Im ersten Teil mache ich einige vorbereitende Bemerkungen zu den Begriffen der Autorität und des Gehorsams. Während sich der Kern der Argumentation auf die praktische Autorität der Lehrperson bezieht, wendet sich der letzte Teil dem Problem der theoretischen Autorität zu.

## 1. Autorität und Gehorsam

Häufig werden zwei Arten von Autorität unterschieden – praktische Autorität und theoretische (fachliche, epistemische) Autorität. Jemanden als praktische Autorität anzuerkennen heißt, ihn als berechtigt zum Erteilen von Anweisungen zu betrachten. Demgegenüber wird eine Person als theoretische Autorität anerkannt, wenn man sie als fachlich kompetent sieht und ihre

Aussagen als wahr oder richtig betrachtet. Dies impliziert keine soziale Unterordnung: Man kann einer Person glauben, was sie sagt, ohne ihr zu gehorchen.

Der Begriff des Gehorsams bezieht sich auf die praktische Autorität von Personen. Eine Person kann als gehorsam gelten, wenn sie den Anweisungen einer Person folgt, die sie als praktische Autorität anerkennt. Sie ist gehorsam, wenn sie eine Handlung ausführt, weil die andere Person sie dazu anweist.<sup>5</sup> Wird die Handlung nicht als Reaktion auf die Anweisung oder gar ohne deren Kenntnis ausgeführt, so wird man nicht von Gehorsam sprechen. Hingegen, so scheint mir, liegt Gehorsam auch dann vor, wenn auf Seiten der gehorsamen Person keine starken Gründe gegen die Anweisung bestehen. In den oft diskutierten Fällen von problematischem Gehorsam liegen solche Gründe vor: Die Anlage des Milgram-Experiments etwa kreiert ein Dilemma zwischen dem Befolgen der Anweisungen und den moralischen Gründen, die dagegen sprechen.<sup>6</sup> Wer in dieser Situation gehorsam ist, unterdrückt die eigenen moralischen Empfindungen und Überlegungen oder ordnet sie bewusst der normativen Kraft der Anweisungen unter. Man mag versucht sein, nur in solchen Fällen von eigentlichem Gehorsam zu sprechen. Gegen diese Sichtweise sprechen maßgebliche sprachliche Intuitionen: Eine Lehrperson weist den Schüler an, das Fenster zu öffnen. Dem Schüler war selbst schon heiß, er hat sich aber nicht berechtigt gefühlt, von sich aus das Fenster zu öffnen. Er befolgt gehorsam die Anweisung der Lehrperson, obwohl er keine gegenläufigen Gründe hat. An diesem Beispiel lässt sich ein weiterer Punkt verdeutlichen: Der gehorsame Schüler sieht hier den Sinn der Anweisung vollständig ein. Von Gehorsam kann man also nicht nur in den Fällen sprechen, in denen die gehorsame Person nicht oder nicht vollständig einsieht, warum eine Handlung nötig ist.

Zu unterscheiden ist das gehorsame Befolgen von Anweisungen vom Handeln aufgrund einer bloßen Bitte oder einer unverbindlichen Aufforderung. Ein Gast in einem Restaurant sagt zu einem anderen Gast: „Könnten Sie das Fenster öffnen?“ Hier ist die angesprochene Person frei, der Bitte Folge zu leisten oder nicht. Sie könnte etwa einen Grund gegen die Handlung anführen („Ich friere schon jetzt“). Demgegenüber verbindet sich mit Gehorsam das subjektive Gefühl der Verpflichtung, das oftmals von objektiven sozialen und institutionellen Gegebenheiten gestützt ist. Dies gilt z. B. im schulischen Rahmen, wo die Lehrperson die institutionelle Berechtigung zum Erteilen von Anweisungen hat.

Allerdings wird man von einem Handeln aus Gehorsam nur dann sprechen, wenn die gehorsame Person zu der Handlung nicht gezwungen wird.<sup>7</sup> Unter Zwang verstehe ich eine Art der Einflussnahme, die dem Gegenüber keine Wahl lässt. Von einer Person, die am Stuhl festgebunden wird, kann nicht gesagt werden, sie bleibe gehorsam auf dem Stuhl sitzen. Wer gehorsam ist, lässt sich freiwillig auf die normativen Ansprüche anderer ein. Er lässt sich normativ einschränken, könnte aber faktisch auch anders handeln.

Typisch für pädagogische Autorität ist die Verbindung theoretischer und praktischer Aspekte. In der Vermittlung fachlicher Gehalte nimmt die Lehrperson theoretische Autorität in Anspruch. Zugleich erteilt sie auf der Basis praktischer Autorität Anweisungen. Dabei handelt es sich zum einen um didaktische Anweisungen, d.h. Anweisungen, mit denen der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler angeleitet wird. Diese sind eng an die fachlichen Gehalte geknüpft, dienen sie doch deren Vermittlung und Einübung. Bisweilen werden Lernende durch didaktische Anweisungen dazu angeleitet, fachliche Gehalte selbst zu gewinnen. Zum anderen kann man von

disziplinarischen Interventionen sprechen, mit denen die Lehrperson auf Störungen reagiert oder diesen vorbeugt. Diese beziehen sich häufig auf die mangelnde Befolgung didaktischer Anweisungen und sind von ihnen deshalb nicht scharf zu trennen. Zudem ist zu betonen, dass disziplinarische Interventionen nicht ausschließlich der Verhaltenssteuerung in der Unterrichtssituation dienen, sondern typischerweise mit weitergehenden pädagogischen Zielsetzungen verbunden sind. Geht die Lehrperson disziplinarisch gegen Mobbing vor, so bringt sie damit zum Ausdruck, dass es moralisch falsch ist, Mitschüler zu schikaniaieren und erwartet, dass die Täter die entsprechende moralische Norm akzeptieren. Das heißt: In der Ausübung praktischer Autorität nimmt sie theoretische (in diesem Fall: moralische) Autorität in Anspruch.

Es steht zu vermuten, dass die Anerkennung der praktischen Autorität von Lehrpersonen faktisch (auch) davon abhängt, inwiefern ihnen theoretische Autorität zugeschrieben wird. Halten die Lernenden ihre Lehrperson für fachlich inkompetent, werden sie ihr nicht nur nicht glauben, sondern zögern, ihren Anweisungen zu folgen. Aber es ist wohl nicht die fachliche Kompetenz im engen Sinne, die hier ausschlaggebend ist, sondern die gesamte professionelle Kompetenz der Lehrperson, inklusive ihrer didaktischen und disziplinarischen Fähigkeiten. Wenn die Schüler den Eindruck bekommen, dass die Lehrperson ihre Aufgabe nicht angemessen erfüllt, werden sie ihr weniger gehorchen. Damit ist eine empirische Hypothese formuliert: Die Anerkennung der praktischen Autorität einer Lehrperson hängt davon ab, ob ihr professionelle Kompetenz zugeschrieben wird. Die weiteren Überlegungen jedoch bewegen sich auf der normativen Ebene. Es geht um die Frage nach der legitimen praktischen Autorität von Personen und der Pflicht zum Gehorsam. Eine Person verfügt über legi-

time Autorität, insofern bestimmte andere Personen ihr gehorchen müssen. Das Gehorchenmüssen, also die Pflicht zum Gehorsam, ist bereits Teil des Begriffs der legitimen praktischen Autorität. Die Aussage, wonach Lehrpersonen die Berechtigung zum Erteilen von Anweisungen haben, die Lernenden diesen aber nicht folgen müssen, ist widersprüchlich.

## 2. Legitime praktische Autorität und die Pflicht zum Gehorsam

Zunächst ist klarzustellen, dass die Rechtfertigung der praktischen Autorität von Lehrpersonen nicht – und zumindest nicht allein – aus ihrer fachlichen oder professionellen Kompetenz erwachsen kann: Die Tatsache, dass jemand als Lehrperson kompetent ist, bedeutet nicht, dass man seinen Anweisungen folgen muss. Das heißt, die oben gemachte empirische Hypothese lässt sich nicht ohne weiteres in eine normative Rechtfertigung ummünzen. Andererseits scheint klar, dass die Kompetenz der Lehrperson in einer solchen Rechtfertigung eine Rolle spielen muss. Im Folgenden entwerfe ich ein Modell von Unterricht als einer asymmetrisch-kooperativen Praxis, das es erlauben soll, die Rechtfertigung der Lehrer-Autorität und der Pflicht zum Gehorsam an die Hand zu nehmen.

Unterricht kann als soziale Praxis gesehen werden, die auf die Ermöglichung von Lernen ausgerichtet ist. Lernen ist der Zweck dieser Praxis – ein Zweck, der für die Praxis konstitutiv ist in dem Sinne, dass man nicht mehr von Unterricht sprechen würde, wenn dieser Zweck wegfällt. Andererseits wird man wohl nicht nur dann von Unterricht sprechen, wenn dieser Zweck vollumfänglich erreicht wird. Unterricht, der scheitert, bleibt Unterricht.<sup>8</sup>

Zu den wesentlichen Merkmalen dieser Praxis gehört ihre asymmetrische Struktur:

Die Beteiligten nehmen unterschiedliche Rollen ein. Die einen sind Lehrende, die anderen Lernende. Auch hier kann man von einem konstitutiven Merkmal von Unterricht sprechen. Die unterschiedlichen Rollen sind mit unterschiedlichen Berechtigungen und Verpflichtungen verknüpft, die den spezifischen Status von Lehrpersonen und Schülern innerhalb der Praxis ausmachen – Lehrer-Status und Schüler-Status.

Der genaue Gehalt dieser Status lässt sich nicht aus dem Begriff des Unterrichts ableiten. Es gibt unterschiedliche normative Konzeptionen von Unterricht, welche die Berechtigungen und Verpflichtungen der Beteiligten unterschiedlich definieren. Der Gehalt des Lehrer-Status kann nicht einfach aus dem Zweck des Unterrichts, der Förderung von Lernen, gewonnen werden. Nicht jedes Mittel zur Förderung von Lernen ist legitim.

Zu den wesentlichen Verpflichtungen der Lehrperson gehört, wie mir scheint, die Lernenden als Personen zu achten. Das bedeutet unter anderem, sie (in angemessener Weise) in ihrer aktuellen Autonomie zu respektieren. Weiter hat die Lehrperson die Lernenden in ihren Potenzialen, Fähigkeiten und Leistungen wertzuschätzen. Die Forderung nach Respekt und Wertschätzung gilt unabhängig davon, ob damit Lernen optimal gefördert wird. Umgekehrt kann gesagt werden: Sollte sich herausstellen, dass die Demütigung von Schülern Lernen fördert, ist diese Art des Verhaltens von Lehrpersonen dadurch noch nicht gerechtfertigt. Zu den Verpflichtungen der Lehrperson gehört die angemessene Disziplinierung der Klasse, aber diese muss – gemäß der hier vertretenen Auffassung – mit einem basalen Prinzip des Respekts vereinbar sein. Von zentraler Bedeutung ist zudem die Gerechtigkeit, die es verbietet, einzelne Schüler bevorzugt zu behandeln oder mit besonderen Nachteilen zu belegen (z. B. in der Leistungsbewertung und der Bestrafung). Kaum umstritten dürfte sein, dass

die Lehrperson sich um fachliche Korrektheit zu bemühen hat: Ihre Aussagen sollten größtenteils wahr sein. Was die didaktische Angemessenheit anbelangt, so gehen die Meinungen wiederum auseinander. Die Auffassung davon, was didaktisch guter Unterricht ist, hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert.

Diese Verpflichtungen, die die Gesamtheit der professionellen Kompetenz einer Lehrperson abdecken, übernimmt man, wenn man in den Lehrer-Status eintritt. Der Zugang zu diesem Status ist allerdings nicht allein eine Frage der persönlichen Entscheidung, sondern wird durch Instanzen reguliert, welche die Eignung (d. h. die professionelle Kompetenz) der Kandidaten prüfen sollen. Auf dieser Grundlage kann eine Rechtfertigung der praktischen Autorität der Lehrperson in Angriff genommen werden: Deren Status umfasst nämlich nicht nur Verpflichtungen, sondern auch Berechtigungen. Den Umfang dieser Berechtigungen kann man folgendermaßen festlegen: Die Lehrperson braucht jene Freiheiten und Rechte, die zur Erfüllung ihrer Pflichten nötig sind. Dazu gehört insbesondere die Berechtigung, Anweisungen zu erteilen. Wenn man der Lehrperson die Verpflichtung auferlegt, anderen etwas beizubringen, muss man sie mit einer Form von praktischer Autorität ausstatten, die es ihr allererst ermöglicht, dieser Verpflichtung nachzukommen.

Die Berechtigung zum Erteilen von Anweisungen hat ihre Entsprechung in einer Gehorsamspflicht. Diese Pflicht ist meines Erachtens als wichtiger Aspekt des Schüler-Status zu sehen. Unterricht (und Lernen) kann nur gelingen wenn die Lernenden mit der Lehrperson „kooperieren“, d. h. wenn sie ihren Anweisungen folgen. Mit dem Begriff der Kooperation ist angezeigt, dass alle Beteiligten ihren Teil dazu beitragen müssen, damit Lernen gelingt. Da es sich um einen asymmetrischen Form der Kooperation handelt, haben nicht alle

Beteiligten die gleichen Rechte und Pflichten. Was sie tun müssen und wozu sie berechtigt sind, ist durch ihren jeweiligen Status festgelegt.

Dieses Modell ergibt nicht nur im Falle von Kindern Sinn, sondern kann auch auf Erwachsene angewandt werden, die freiwillig am Unterricht teilnehmen. Ich möchte zunächst auf diesen Fall eingehen und diskutieren, ob man hier von einer eigentlichen Gehorsamspflicht sprechen kann. Man könnte nämlich einwenden, dass Erwachsene nicht wirklich eine solche Pflicht haben, sondern den Anweisungen der Lehrperson nur folgen müssen, insofern sie etwas lernen wollen. Demnach handelt es sich hier gewissermaßen um einen hypothetischen Imperativ im Sinne Kants. Ob man muss, hängt davon ab, ob man will. Demnach könnte die Lehrperson es dem Lernenden selbst überlassen, ob er ihre Anweisungen befolgen und im Unterricht mitarbeiten will. Schließlich, so könnte sie sich sagen, ist er für seinen Lernerfolg selbst verantwortlich.

Diese Sichtweise ist unbefriedigend, weil sie allein auf die Wünsche der Lernenden fokussiert und den sozialen, kooperativen Charakter der Unterrichtspraxis vernachlässigt. Der autonome Erwachsene ist frei, in die Unterrichtspraxis einzutreten (und gegebenenfalls auch wieder auszuweichen), aber als Teilnehmer an dieser Praxis hat er gewisse Verpflichtungen, die über seine momentanen Wünsche hinausgehen. Durch den Eintritt in den Status des Lernenden ergeben sich spezifische soziale Pflichten, Pflichten gegenüber den anderen Teilnehmern an dieser Praxis. Das eigene Verhalten als Lernender geht also nicht nur einen selbst etwas an. Wer sich nicht an seine Verpflichtungen als Lernender hält, beeinträchtigt die Arbeit der Lehrperson und die Lernprozesse anderer Lernender. Solange er an der Unterrichtspraxis teilnimmt, hat er grundsätzlich die Verpflichtung, den Anweisungen der Lehrperson Folge zu leisten. Dabei wird er

bisweilen auch Dinge tun müssen, deren Sinn er nicht unmittelbar einsieht. Im Falle Erwachsener sollte es allerdings möglich sein, den Sinn von Anweisungen verständlich zu machen. Selbst wenn dies gelingt, muss es gemäß obigen begrifflichen Erwägungen (1) nicht bedeuten, dass kein Fall von Gehorsam vorliegt. Wenn wir in Fällen wie diesen zögern, von Gehorsam zu sprechen, so liegt das vermutlich daran, dass aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen das subjektive Gefühl der Verpflichtung nur schwach ausgebildet ist. Die lernende Person ist sich bewusst, dass sie eigentlich nicht gehorchen muss, da sie nicht auf die Teilnahme an der Unterrichtspraxis verpflichtet ist.

Keine klare Antwort finde ich auf die Frage, ob Lernende, die sich auf Unterricht eingelassen haben, diesen jederzeit ohne Weiteres wieder verlassen können. Nimmt man Lehrer-Status an, so übernimmt man normalerweise eine diachron angelegte Verpflichtung, d.h. man verpflichtet sich für einen bestimmten Zeitraum oder bestimmte Kurseinheiten. Man kann nicht einfach aus dem Zimmer laufen, wenn man keine Lust mehr hat. Die Frage ist, ob Analoges für die Lernenden gilt. Diese Frage ist vielleicht müßig, weil Lehrpersonen normalerweise kein Interesse daran haben, unmotivierte Erwachsene zu unterrichten. Im Gegenteil ist es so, dass die Lehrperson ihrer Verpflichtungen gegenüber dem Lernenden entbunden ist, wenn dieser seinen Teil der Verpflichtungen nicht erfüllt. Das heißt, dass die Lehrperson jemanden, der den Unterricht stört, von diesem ausschließen darf.

Der Fall der Kinder liegt anders. Wie eingangs gesagt, gehe ich davon aus, dass Kinder gewisse Dinge lernen müssen, ob sie wollen oder nicht, und dass ihre Teilnahme am Unterricht deshalb nicht freiwillig ist. Kinder können deshalb nicht ohne Weiteres von der Unterrichtspraxis

ausgeschlossen werden, wenn sie ihren Verpflichtungen nicht nachkommen. Die Unterrichtssituation selbst ist durch eine besonders stark ausgeprägte faktische Asymmetrie zwischen Lehrperson und Lernenden charakterisiert. Die Lehrpersonen sind jüngeren Schülern in umfassender Weise überlegen. Letztere verfügen über weniger Wissen und Erfahrung, ihre rationalen Fähigkeiten sind erst ansatzweise ausgebildet. Man kann von ihnen nicht erwarten, dass sie die Relevanz der vermittelten Inhalte oder den Sinn von Anweisungen stets verstehen – selbst wenn man sich um Erklärungen bemüht und alles daran setzt, sie zum Lernen zu motivieren. In manchen Situationen werden sie deshalb einfach tun müssen, was man ihnen sagt. Ihre Gehorsamspflicht ergibt sich einerseits aus ihrer Pflicht, gewisse Dinge zu lernen, ist aber andererseits – wie im Falle Erwachsener – als soziale Verpflichtung zu verstehen. Es ist eine Verpflichtung, die sie als Teilnehmer an einer sozialen Praxis gegenüber den anderen Teilnehmern haben.

Kinder haben also eine Pflicht zu gehorchen. Mit Blick auf das asymmetrisch-kooperative Unterrichtsmodell kann aber gesagt werden, dass diese Pflicht auch und gerade im Falle von Kindern nicht absolut, sondern bedingt ist, und dass sie zudem in ihrem Umfang begrenzt ist. Sie ist begrenzt in dem Sinne, dass sie sich auf diejenigen Handlungen bezieht, die mit dem Zweck der Unterrichtspraxis – dem Lernen – und den Verpflichtungen der Lehrperson verknüpft sind. Die Lehrperson darf nicht Beliebiges von den Schülern verlangen. Sie müssen nicht gehorchen, wenn die Lehrperson sachfremde Anweisungen gibt. Sie müssen moralisch falsche oder ungerechte Handlungen nicht ausführen, wenn die Lehrperson diese befiehlt. Das heißt, dass die Kinder nicht blind gehorchen sollen.

Die Gehorsamspflicht der Kinder ist zudem bedingt – und zwar durch die ange-

messene Pflichterfüllung der Lehrperson. Vor dem Hintergrund des Kooperationsmodells von Unterricht wird deutlich, dass Gehorsam nur Sinn ergibt, wenn die Lehrperson ihrerseits ihre Kooperationsverpflichtungen erfüllt. Nur dann ist der Zweck der Unterrichtspraxis, die Förderung von Lernprozessen, realisierbar. Die Verpflichtungen im Lehrer-Status beschränken sich jedoch nicht auf die Förderung von Lernen im engen Sinne, sondern umfassen auch eine Verpflichtung zu Respekt oder Gerechtigkeit. Nicht nur der fachlich oder didaktisch inkompetente Lehrer, auch der respektlose und ungerechte, verspielt den Anspruch auf Gehorsam. Dies gilt selbstverständlich nicht im Falle punktueller Pflichtverletzungen, sondern bei andauernden systematischen Verfehlungen. Hier sind die Schülerinnen und Schüler nicht weiter zu Gehorsam verpflichtet, bzw. die zuständigen Instanzen sind verpflichtet, dafür zu sorgen, dass die Lernenden von einer Person unterrichtet werden, die fähig und willens sind, ihre Verpflichtungen zu erfüllen. Ist dies nicht der Fall, so ist nicht nur die Gehorsamspflicht, sondern auch die Pflicht zur Teilnahme am Unterricht infrage gestellt.

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass die Gehorsamspflicht nicht schon gerechtfertigt ist, wenn (z.B. paternalistisch) begründet wird, dass Kinder dies oder jenes (z.B. Lesen und Schreiben) lernen sollten. Als zusätzliches Element schlage ich das hier skizzierte asymmetrisch-kooperative Unterrichtsmodell vor, das die Gehorsamspflicht von der angemessenen Pflichterfüllung der Lehrperson abhängig macht.

### 3. Kritische Rationalität und Autorität

Bisher war primär von der Ausübung praktischer Autorität die Rede. Dabei wurde angenommen, dass die fachliche

Kompetenz der Lehrperson in der Rechtfertigung praktischer Autorität von Belang ist: Die Vermittlung korrekter fachlicher Gehalte gehört zu den Verpflichtungen der Lehrperson. Nicht diskutiert wurde ein anderes Problem: Sind Lernende verpflichtet, die theoretische Autorität der Lehrperson anzuerkennen? Einfacher gesagt: Müssen sie ihr glauben?

Die traditionelle, von ihren Gegnern als „autoritär“ bezeichnete Pädagogik, bezieht die Gehorsamspflichten auch auf die theoretischen Aspekte des Unterrichts. Es geht nicht nur darum, dass die Schüler tun sollen, was der Lehrer sagt (d. h. nicht nur um Gehorsam im engen Sinne), sondern auch darum, dass sie dem Lehrer alles glauben und ihm fachlich nicht widersprechen sollen. Weder die Korrektheit noch die Relevanz der Unterrichtsgehalte dürfen in Frage gestellt werden.

Es scheint klar, dass eine solche Haltung mit dem Ideal kritischer Rationalität unvereinbar ist. Setzt man dieses Ideal voraus, so kann man Lernenden nicht die Verpflichtung zuschreiben, der Lehrperson alles zu glauben. Kritisches Nachfragen ist dann nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht. In einem von diesem Ideal getragenen Unterricht sollen den Lernenden ermöglicht werden, die Gründe für bestimmte Überzeugungen zu verstehen, die die Lehrperson vermittelt. Dies kann nur gelingen, wenn die Lehrperson bereit ist, das vermittelte Wissen zu rechtfertigen und allenfalls auch Fehler einzugestehen. Weiter sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, ihnen als wahr präsentierte Informationen in und außerhalb der Schule kritisch zu prüfen. Sie sollen insgesamt eine kritische Haltung entwickeln. Als Drittes ist zu erwähnen, dass Lernende zu kreativem vernünftigem Denken befähigt werden sollen, d. h. zum Aufbau eigener – eventuell neuer – Wissensbestände und Argumentationen.

Das Ideal kritischer Rationalität macht es aber nicht obsolet, auf theoretische Autoritäten zu vertrauen. Als Erwachsene tun wir dies in vielen Situationen. Wir haben oftmals gute Gründe, Personen zu glauben, die in bestimmten Bereichen vertiefte Kenntnisse haben. Wir verfügen auch gar nicht über die nötige Zeit, um all das, was wir wissen wollen, selbst herauszufinden oder auch nur seriös zu überprüfen. Für Kinder, die in wenigen Jahren in grundlegende Wissenssphären unserer Kultur eingeführt werden sollen, gilt Letzteres ohnehin. Kinder verfügen insgesamt noch über wenig Wissen und ihre kritisch-rationalen Fähigkeiten sind erst in Entwicklung begriffen. Dies macht sie in umfassender Weise epistemisch abhängig von Erwachsenen, die ihnen Wissen vermitteln und ihre Lernprozesse unterstützen.

Aus erkenntnistheoretischer Sicht stellen sich an dieser Stelle zwei Fragen, die nicht näher diskutiert werden sollen. Die erste Frage lautet, inwiefern das Wissen, das wir von theoretischen Autoritäten übernehmen, als Wissen im strengen Sinne gelten kann.<sup>9</sup> Diese Frage geht von der klassischen Auffassung aus, wonach jemand nur dann über Wissen verfügt, wenn er eine Überzeugung hat, die gerechtfertigt und wahr ist (*Wissen als justified true belief*). Die Überzeugung, die man von einer Lehrperson übernimmt, mag wahr sein, aber ist die Aussage „Der Lehrer hat es gesagt“ schon eine ausreichende Rechtfertigung?

Die zweite Frage ist, ob es überhaupt möglich ist, alles zu überprüfen, d. h. die Gründe für alles einzusehen. So könnte man etwa im Anschluss an den späten Wittgenstein die Auffassung vertreten werden, dass zumindest gewisse basale sprachlich-begriffliche Praktiken sich einer letzten Rechtfertigung entziehen. Wittgenstein sagt, wir würden durch Abrichtung in diese Praktiken eingeführt.<sup>10</sup> Dies bedeutet, dass wir für das Erlernen der entsprechenden

Handlungsweisen auf die theoretische Autorität derer angewiesen sind, die sie schon beherrschen.

Bezogen auf die theoretische Autorität der Lehrperson gilt also: Es gibt keine Verpflichtung, der Lehrperson alles zu glauben, aber es kann gute Gründe geben, ihr zu vertrauen. Als Erwachsene werden wir auf der Basis unserer Kenntnisse und rationalen Fähigkeiten abzuschätzen versuchen, ob eine Fachperson vertrauenswürdig und kompetent ist. Im Falle der Schule ist es Aufgabe der schulischen Behörden sicherzustellen, dass Lehrpersonen ihre Schüler nicht täuschen oder manipulieren, sondern ihnen ein „epistemisch freundliches“ Umfeld bieten, in dem epistemisches Vertrauen gerechtfertigt ist.

Hinsichtlich der Gehorsamspflicht stellt sich nun aber folgendes Problem: Wenn wir den Unterricht an einem Ideal kritischer Rationalität ausrichten, wird der kritische Gebrauch der Vernunft sich kaum auf die fachlichen Gehalte des Unterrichts beschränken lassen, sondern auf die praktischen Aspekte übergreifen. Das heißt: Was hindert die zu kritischer Rationalität ermutigte Schülerin daran, die Anweisungen der Lehrperson und allgemein die Organisation des Unterrichts und der Schule kritisch zu betrachten? Dies kann man zunächst als empirische These formulieren: Wenn wir kritische Rationalität im epistemischen Bereich fördern, wird die Kritik bald auch auf den praktischen Bereich übergreifen. Es lässt sich hieraus aber auch eine normative These entwickeln: Demnach ist es unhaltbar, die Berechtigung zur Kritik auf den epistemischen Bereich zu beschränken und den Bereich der praktischen Autorität davon auszunehmen. Nehmen wir an, eine Schülerin vertritt die Auffassung, dass eine bestimmte Übung kein angemessenes Mittel zur Erreichung der Lernziele ist. Sie kritisiert die entsprechende Anweisung der Lehrperson. Kann es sein, dass sie zu dieser Art der Kritik

nicht berechtigt ist, während eine kritische Einstellung zu den fachlichen Gehalten des Unterrichts erwünscht ist?

Die Frage ist insbesondere, inwiefern die bereits erreichte Rechtfertigung der Gehorsamspflicht in Frage steht, wenn man annimmt, dass Schüler zur Kritik an den praktischen Aspekten der Lehrperson berechtigt sind. Ich bin der Auffassung, dass die Unterrichtsführung und auch die Schulorganisation nicht von der Kritik durch Schüler und Schülerinnen ausgenommen werden sollten. Dies ergibt sich nur schon daraus, dass die Schülerinnen und Schüler – wie gesagt – nicht blind gehorchen sollten. Sie müssen kritisch mitdenken, wenn sie den Anweisungen der Lehrperson folgen. Dies sehe ich jedoch als vereinbar mit der gehorsamen Befolgung legitimer Anweisungen. Kritik muss nicht die Form der disziplinarischen Störung annehmen. Dies wird umso weniger geschehen, als Lernende andere Möglichkeiten zur Äußerung von Kritik, aber auch zur Mitgestaltung des Unterrichts und des Schulalltags, haben. Meinungsäußerungen von Schülerinnen und Schülern sollten konstruktiv in die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse und des Schulbetriebs integriert werden. Dabei ist es möglich, den Heranwachsenden in bestimmten umgrenzten Bereichen Gestaltungsfreiheit zu gewähren. Ansonsten wird man ihren Voten eher konsultativen Charakter zuschreiben: Man wird die Schüler anhören und ihre Anliegen, soweit dies sinnvoll und möglich erscheint, in die weitere Arbeit einfließen lassen.

#### 4. Autonomie und der Missbrauch der Autorität

Damit komme ich zu den eingangs erwähnten Einwänden gegen eine gehorsamsorientierte Erziehung. Die erste Gruppe von Einwänden betrifft das Problem der

Autonomie. Aus pädagogischer Sicht lautet die Frage, inwiefern eine Pflicht zum Gehorsam 1. die Entwicklung der Autonomiefähigkeit beeinträchtigt und 2. mit dem Prinzip des Respekts vor der Person und ihrer Autonomie vereinbar ist. Zunächst zu diesem zweiten Einwand: In dieser Argumentation wurde vorausgesetzt, dass es legitim sein kann, Heranwachsende, z.B. aus paternalistischen Gründen, in ihrer Autonomie einzuschränken. Zugleich wurde die Forderung nach Respekt (vor der Autonomie) in das normative Unterrichtsmodell als Aspekt der Verpflichtungen im Lehrer-Status eingebaut. Demnach hängt die Gehorsamspflicht davon ab, dass die Lehrperson die Lernenden in angemessener Weise respektiert. Zum Respekt gehört auch, dass die Lernenden in fachlicher Hinsicht als rationale Personen ernstgenommen werden.<sup>11</sup> Zudem wurde klargestellt, dass die Ausübung der Gehorsamspflicht nicht die Ausschaltung des kritischen Denkens voraussetzt. Im Gegenteil ist der gehorsame Schüler gehalten, in der Befolgung von Anweisungen kritisch mitzudenken, da er nur so legitime von illegitimen Anweisungen unterscheiden kann.

Zum ersten Einwand lässt sich in aller Kürze Folgendes sagen: Es ist klar, dass eine Gehorsamspflicht, die die Autonomie der Lernenden beschränkt, negative Effekte für die Entwicklung ihrer Autonomiefähigkeit haben kann. Erstens werden die Heranwachsenden daran gehindert, autonomes Entscheiden und Handeln einzuüben. Zweitens dürfte die Verpflichtung auf Gehorsam das Verantwortungsgefühl der Heranwachsenden schwächen. Als Teilnehmende an einer Autoritätsbeziehung werden sie dazu neigen, moralische Verantwortung an die Person zu delegieren, die praktische Autorität ausübt. Drittens kann das Einfordern von Gehorsam zur Folge haben, dass Lernende Dinge aus den „falschen“ Motiven tun. Dies lässt sich am Beispiel der Moralerziehung ver-

deutlichen: Innerhalb einer Autoritätsbeziehung werden Kinder manchmal vor allem deshalb moralische Regeln befolgen, weil die Autoritätsperson es von ihnen erwartet und nicht, weil sie den Sinn dieser Regeln einsehen.

Trotz dieser möglichen Negativeffekte wird man nicht annehmen können, dass die Autonomiefähigkeit sich innerhalb von Autoritätsbeziehungen nicht entwickeln kann. Zum einen sind die Lernenden gemäß dem hier vertretenen Modell nicht totaler Kontrolle unterworfen, sondern einer stark eingeschränkten Gehorsamspflicht, die Raum für eigenes Nachdenken und Handeln lässt. Zum anderen wird man nicht davon ausgehen können, dass sich durch den Verzicht auf Einschränkungen die Autonomiefähigkeit von selbst entwickelt. Die Ausübung kritischer Rationalität beruht zum einen auf Wissen, zum anderen auf begrifflich-argumentativen Fähigkeiten. Beides erwirbt man nicht einfach so. Die unmittelbare Lust von Lernenden zur Aufnahme von Wissen oder zur Einübung der genannten Fähigkeiten hält sich oftmals in Grenzen. Das gehorsame Befolgen von Anweisungen im Unterricht ist eine Voraussetzung für die Entwicklung kritischer Rationalität, und insofern kritische Rationalität ein wichtiger Aspekt von Autonomie ist, kann man sagen, dass man ohne Gehorsam nicht autonom werden kann.

Weitere Bedenken gegen die Gehorsamspflicht können sich daraus ergeben, dass sich Autorität gerade in Beziehungen zu Kindern leicht missbrauchen lässt. Hierzu ist zunächst zu sagen, dass die hier vertretene normative Konzeption von Gehorsam die entsprechenden Pflichten nur für Fälle legitimer Autoritätsausübung – und nicht für den Missbrauch von Autorität – vorsieht. Die Kinder müssen nicht gehorchen, wenn ihnen missbräuchliche Anweisungen erteilt werden. Man kann aber argumentieren, dass die Legitimierung gewisser Autoritätsstrukturen es den Autoritätspersonen

leicht macht, illegitime Autorität auszuüben. Grund dafür ist, dass Personen, die bereits in einer (legitimen) Abhängigkeitsbeziehung leben, sich gegen den Missbrauch schlecht wehren können. Im Falle von Kindern wird stets die Frage sein, ob sie aufgrund ihrer kognitiven und moralischen Entwicklung überhaupt in der Lage sind, illegitime Formen von Autoritätsausübung zu erkennen. Wenn sie es können, brauchen sie genügend Selbstvertrauen und Mut, um die Stimme erheben zu können sowie das Wissen darum, wie sie gegen Autoritätsperson vorgehen können. Dabei besteht die Gefahr, dass sie von den zuständigen Instanzen nicht ernstgenommen werden. Hierzu können zwei unterschiedliche Bemerkungen gemacht werden.

Zum einen sind Kinder für problematische Handlungen, die sie „aus Gehorsam“ vollziehen, nicht im gleichen Sinne verantwortlich wie Erwachsene. Mit Blick auf Verbrechen, die „auf Befehl“, „aus Pflicht“ und „aus Gehorsam“ begangen werden, stellt sich immer die Frage, wie weit die handelnde Person dafür moralisch verantwortlich ist.<sup>12</sup> Wie immer man diese Frage im Fall Erwachsener beantworten mag: Es ist klar, dass Kinder weit weniger als normale Erwachsene fähig sind, illegitime Anweisungen als solche zu erkennen und sich dagegen zu wehren. Wenn sie, angestachelt von einem Erwachsenen, etwas moralisch Schlechtes tun, wird man nicht sie, sondern den Erwachsenen dafür verantwortlich machen.

Zum anderen ist es erforderlich, die Strukturen von Schulen und die entsprechenden Schulkulturen so einzurichten, dass Lernende gegen den Missbrauch von Autorität vorgehen können. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn sie ihre Klagen bei einer Instanz vorbringen können, die von der Lehrerschaft und der Schulleitung unabhängig ist, beispielsweise einer Schulsozialarbeiterin oder -psychologin. Die Schule ist, was ihre institutionelle Ordnung

und Kultur betrifft, so einzurichten, dass der Missbrauch von Autorität nicht unbemerkt geschehen kann und nicht ungeahndet bleibt.

## Zum Schluss

Schüler und Schülerinnen haben als Teilnehmer am Unterricht eine begrenzte und bedingte Pflicht zum Gehorsam. Da sie bestimmte Dinge lernen – und dafür am Unterricht teilnehmen – müssen, können sie sich dieser Gehorsamspflicht nicht entziehen.

Ich habe eine „dritte Position“ formuliert zwischen dem Lob des Gehorsams und dessen radikaler Zurückweisung. Der Gehorsam wird auf seine Funktion zur Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen reduziert. Er wird nicht um seiner selbst willen wertgeschätzt, sondern nur in instrumenteller Weise. „Mehr Gehorsam“ brauchen wir dort, wo Lernen durch Disziplinlosigkeiten beeinträchtigt wird. Die Kritik von Gehorsam und Disziplin sollte dort einsetzen, wo es an Respekt gegenüber Lernenden mangelt, wo ihre aktuelle Autonomie missachtet oder die Entwicklung der Fähigkeit zu kritischer Rationalität beeinträchtigt wird.

## Anmerkungen

- 1 Bernhard Bueb: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List 2006.
- 2 Vgl. Micha Brumlik: Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Juventa 2007.
- 3 Roland Reichenbach: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 2011, S. 6.
- 4 Es ist klar, dass gewisse Lernprozesse (z. B. das Erlernen der Sprache) ohne Unterricht stattfinden können. Während der Spracherwerb nicht ohne soziale Interaktion erfolgt, können Personen manche Lernprozesse auch individuell (etwa durch eigenes Nachforschen) vollziehen. Beim Menschen ist

Wolf-Thorsten Saalfrank

## Von Integration zu Inklusion – Über die pädagogische Arbeit mit Flüchtlingen in Hessen

### I. Einleitung

Wir leben gegenwärtig in einer Zeit des weltweiten gesellschaftlichen Umbruchs, der unter anderem durch große Migrationsbewegungen bedingt ist<sup>1</sup>. Fluchtursachen wie Krieg und Unterdrückung, aber auch wirtschaftliche Faktoren, gerade in afrikanischen Ländern, führen die Menschen auf unterschiedlichsten Wegen in die Europäische Union und letztendlich auch nach Deutschland. So lassen sich folgende fünf Fluchtgründe ausmachen<sup>2</sup>:

1. Krieg und Gewalt: In fast jedem siebten Land der Erde herrscht Krieg.
2. Perspektivlosigkeit und Armut: 62 Einzelpersonen besitzen so viel wie die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung, also rund 3,6 Milliarden Menschen.
3. Diskriminierung und Verfolgung: In mindestens drei von fünf Ländern werden Menschen gefoltert oder anderweitig misshandelt.
4. Rohstoffhandel und Landraub: Sämtliche der zehn ärmsten Länder der Welt sind reich an Rohstoffvorkommen.
5. Umweltzerstörung und Klimawandel: 2015 gab es über 20 Millionen Klimaflüchtlinge. 2050 könnten es zwischen 200 Millionen und einer Milliarde sein.

Diese Fluchtursachen in Verbindung mit den jeweiligen individuellen Erlebnissen auf der Flucht führen oft zu Traumatisierungen, was auch für die (sozial-)pädagogische Arbeit Relevanz hat. Betrachtet man die Gruppe der Geflüchteten genauer, kann man davon ausgehen, dass bis zu 40% der in Deutschland lebenden Flüchtlinge unter den Folgen von Folter, Krieg, Vertreibung und Flucht leiden. D.h. dass diese durch körperliche und psychische Symptome in ihrer Gesundheit beeinträchtigt sind.<sup>3</sup>

Der bürokratische Weg in Deutschland von der Erstaufnahme bis zu den verschiedenen Aufenthaltsstatus (Gestattung, Duldung, Erlaubnis etc.) und der sehr heterogenen Behördenstruktur mit ihren unterschiedlichen Zuständigkeiten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Agentur für Arbeit, Jobcenter, Sozialamt, Ausländeramt etc.) sorgt oft für Unklarheiten und Unsicherheiten im Hinblick auf die jeweiligen Entscheidungen der Behörden. Von der Lühe betont, dass es für „Traumatisierte [...] in diesem Wartestand keine Möglichkeit [gibt], für sich selber Sorge zu tragen und Einfluss auf Gegenwart und Zukunft zu nehmen. Die Traumatisierung führt letztendlich dazu, dass es sich als schwierig erweist, sich

dieses individuelle Lernen jedoch stets in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet. So vollzieht sich das Nachdenken im Medium der Sprache.

- 5 Hans Bernhard Schmid: *Moralische Integrität. Kritik eines Konstrukts*. Berlin: Suhrkamp 2011, S. 83.
- 6 Stanley Milgram: *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 1974; Schmid, a.a.O.
- 7 Dies ist ein wichtiges Merkmal des von Hannah Arendt vertretenen Verständnisses von Autorität; vgl. Hannah Arendt: *Was ist Autorität?* (1956) In: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*, 2. Auflage. München: Piper 2000, S. 159-200, hier: S. 159).
- 8 Zum Begriff des Unterrichtens (bzw. dem Begriff *teaching*) vgl. auch Nel Noddings: *Is Teaching a Practice?* *Journal of Philosophy of Education* 37 (2003), S. 241-251.
- 9 Vgl. David Bakhurst: *Learning from Others*. *Journal of Philosophy of Education* 47 (2013), S. 187-203; Sandy Goldberg: *Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond*. *Journal of Philosophy of Education* 47 (2013), S. 168-186.
- 10 Ludwig Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Vgl. auch Johannes Giesinger: *Abrichten und Erziehen. Zur pädagogischen Bedeutung der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins*. In: *Pädagogische Rundschau* 62 (2008), S. 285-298.
- 11 In diesem Sinne verwenden auch Israel Scheffler und Harvey Siegel den Begriff des Respekts. Sie beziehen ihn auf die fachliche Vermittlung im Unterricht, nicht auf die Disziplinierung der Lernenden. Respekt erscheint hier als Begründung des Ideals kritischer Rationalität. Vgl. Harvey Siegel: *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking, and Education* New York: Routledge 1988; Israel Scheffler: *Philosophical Models of Teaching*. In: *Reason and Teaching*. London: Routledge and Kegan Paul 1973, S. 67-81.
- 12 Schmid, a.a.O., S. 72ff.