

Detlef Thiel und Manfred Weiser

Dialog- und partizipationsorientierte Bildung und Erziehung

Ein Beitrag zur Wertevermittlung und zum sokratischen Dialog

Zusammenfassung. Werteerziehung ist ein Dauerthema im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs. In der Frage, ob und wie Werte vermittelt werden sollen, zeigen sich sehr unterschiedliche Auffassungen und Herangehensweisen. Der Aufsatz bekennt sich vor dem Hintergrund eines ausgewiesenen Verständnisses von Bildung und Erziehung zu einer wertevermittelnden Pädagogik. Dazu werden die Begriffe Werte und Normen im Zeitalter des Wertpluralismus hinterfragt, um zu einer dialog- und partizipationsorientierten Bildung und Erziehung zu kommen, die in der Form sokratischer Gespräche konkretisiert und reflektiert wird.

Schlagwörter. Wertegeleitete Pädagogik, Wertevermittlung, pädagogische Professionalität, sokratische Pädagogik, sokratischer Dialog

Dialogue and Participation-Oriented Education and Upbringing

A Contribution to the Transmission of Values and to the Socratic Dialogue

Abstract. Values education is an ongoing topic in educational science and pedagogical discourse. The question of whether and how values should be taught is subject to very different views and approaches. Against the backdrop of a proven understanding of education and upbringing, this essay is committed to a pedagogy that conveys values. To this end, the concepts of values and norms in the age of value pluralism are questioned in order to arrive at a dialogue- and participation-oriented education and upbringing, which is concretised and reflected in the form of Socratic conversations.

Keywords. Value-Led Pedagogy, Value Mediation, Pedagogical Professionalism, Socratic Pedagogy, Socratic Dialogue

1 Pädagogik ist wertegeleitet

Alle Pädagogik ist wertegeleitet. Dies ist unser Ausgangspunkt. Aber: Wie soll Wertevermittlung in Zeiten des Wertpluralismus aussehen? Wie soll sie gelingen? Worauf können sich Pädagoginnen und Pädagogen bei dieser fundamentalen Frage beziehen? Wir konstatieren, dass es einen einheitlichen Wertebezug in unserer pluralen Welt nicht gibt. Wir bleiben bei dieser Feststellung aber nicht stehen. Wir halten weitergehende Fragen für notwendig, um sich der ersten Frage anzunähern. Grundsätzlich: Was sind die Aufgaben von Pädagogik? Auf welche Begrifflichkeiten kann sich Pädagogik als Wissenschaft und Praxis beziehen? Und in welchem Zusammenhang stehen diese Fragen mit denen nach der Wertorientierung und Wertevermittlung? Es gibt auf diese Fragen in der sehr heterogenen pädagogischen Gemeinschaft keine eindeutige Antwort. Deshalb gilt es zunächst die eigene Perspektive vorzustellen, zu begründen, um sich damit von anderen abzugrenzen.

Wir beziehen uns in unserem Verständnis von Pädagogik auf Bildungs- und Erziehungsprozesse, die in Achtung der individuellen Subjektivität der Beteiligten zu gestalten sind. Damit folgen wir der Aufforderung Herbarts, dass sich Pädagogik „auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte“ statt „von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Herbart nach Matthes 2018, S. 55). Wir sehen in der Geschichte – aber auch aktuell – Tendenzen, die Pädagogik in Sozialisation aufgehen zu lassen, die Pädagogik als Wissensvermittlung verstehen oder die pädagogischen Nebengewissenschaften – wie z. B. Psychologie, Neurowissenschaften, Soziologie – zum Kern- und Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Handelns erklären. Aus unserer Sicht ist Pädagogik hingegen die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen und die dazugehörige wissenschaftliche Pädagogik. In diese Prozesse fließen auf unterschiedlichen Ebenen Norm- und Wertebezüge ein. Benner (1986, S. 146–149) verweist in Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbarts auf den Zusammenhang von Ethik, Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung sind immer wertegeleitet – dies gilt hinsichtlich der Bestimmung der Inhalte wie sie in Lehrplänen und Curricula niedergeschrieben sind, als auch hinsichtlich der konkreten pädagogischen Arbeit, die sich in Begegnungen, Interaktionen und Kommunikation realisiert. In die Tätigkeit von Lehrkräften fließen auf der Basis biographischer Erfahrungen, der in Studium, Referendariat gewonnenen Erkenntnisse und

Kompetenzen sowie in weiteren beruflichen Sozialisationsprozesse erworbenen Haltungen Wertorientierungen unabdingbar ein. Es ist eine der professionellen Anforderungen, sich der eigenen Wertorientierungen bewusst zu werden, damit Werte nicht unbewusst, als „hidden curriculum“ an die Schüler:innen weitergegeben werden.

Im nachfolgenden Aufsatz werden wir zunächst unsere Vorstellungen von den grundlegenden pädagogischen Prozessen, Bildung und Erziehung, darlegen. In einem zweiten Schritt wird es um Werte, Normen und Wertevermittlung gehen, um schließlich anhand der sokratischen und neo-sokratischen Gespräche aufzuzeigen, wie Wertevermittlung konkret vonstattengehen kann.

2 Bildung und Erziehung

Wenn wir uns mit dem Thema „Bildung und Erziehung“ beschäftigen, wollen wir zunächst klären, was wir darunter verstehen, um damit eine Grundlage zu haben, um über dialog- und partizipationsorientierte Bildung und Erziehung sprechen zu können. Wir halten dies für umso gebotener, da es immer wieder Versuche gegeben hat, Pädagogik auf den einen oder anderen Aspekt zu reduzieren. Pädagogik ist für uns – allgemein gesprochen – die Gestaltung, Initiierung und Begleitung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Wir sehen Bildung und Erziehung als die zwei Seiten einer Medaille. Bildung und Erziehung akzentuieren unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Prozesses und können analytisch getrennt werden. Dabei kann Erziehung verallgemeinernd als „Praxis moralischer Kommunikation“ (Oelkers 2004, S.) gefasst werden. Bildung betont hingegen eher das Ziel der Autonomieentwicklung, der Mündigkeit und ist wesentlich mit dem Prozess der Wissensaneignung verbunden. Die Vorstellungen von dem, was Bildung heißt und bedeutet, sind wesentlich mit grundlegenden Annahmen zum Menschenbild, insbesondere mit dem Aspekt der Bildsamkeit, verbunden. In der Geschichte des Volksschulwesens versuchte der Obrigkeitsstaat, Bildung zu verhindern und seine Untertanen zu treuen, wenig denkenden Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen. Diesem Ziel dienten auch die Restriktionen, die dem „Unterricht“ in den Lehrerseminaren auferlegt wurden. Ludwig Fertig (1979, S. xvi) hat dies in der Analyse der Stiehlschen Regulative von 1854 herausgearbeitet: Der Unterricht in den Lehrerseminaren sollte „auf keinen Fall ‚durch den Versuch einer wissenschaftlichen Behandlung von Disciplinen‘ erweitert werden“; vor „Abstractionen“ wurde gewarnt.

Im Nationalsozialismus, in dem ein rassistisches Menschenbild die Grundlage für ein totalitär ausgerichtetes Erziehungssystem bildete, wurden Ideen „über die

Entfaltung des Individuums, sein Recht auf allseitige Differenzierung von Anlagen“ (Gamm 1984, S. 19) für überflüssig erklärt. Damit spielte Bildung im Sinne der Subjektwerdung von Menschen keine Rolle mehr. Die damit einhergehende „Politisierung der Erziehung“ (Oelkers 2004, S. 338) zeigt den Zusammenhang – wenn auch in negativer Weise – von Gesellschafts- und Menschenbild mit dem Begriff und der institutionalisierten Form von Erziehung. In der bundesrepublikanischen Reflexion dieser Erfahrungen wurde dem Erziehungsgedanken daher viel Misstrauen entgegengebracht. Seine Funktion der Vermittlung von Ideologien in Handlungen und Haltungen trug mit zur sog. antiautoritären Erziehung in den 1960er Jahren bei, die Erziehung grundsätzlich – vor allem in der Spielart der Antipädagogik – in Frage stellte. Dabei wurde das Augenmerk vor allem auf die Asymmetrie des Erziehungsverhältnisses gelegt, die überwunden werden sollte.

Wir grenzen uns von den Versuchen ab, Pädagogik auf Erziehung oder Bildung zu begrenzen, sondern betonen noch einmal die notwendige, immer gegebene und bewusst zu gestaltende Einheit von Pädagogik in der Verbindung von Bildung und Erziehung. Das Verhältnis von Bildung und Erziehung ist alters- und entwicklungsangemessen zu gestalten. Die dynamische Verbindung von Bildung und Erziehung sehen wir vor allem in der praktischen Tätigkeit der Pädagog:innen begründet. Verkürzt können wir festhalten: Bildung enthält auch immer zumindest Momente von Erziehung; Erziehung ist auch immer mit Bildung verknüpft. Der Hinweis auf die Einheit des Pädagogischen enthält als Zweites die Einheit von Theorie und Praxis: Pädagogik ist eine Wissenschaft. Pädagogik ist Praxis. „Nach wie vor dominiert Pädagogik als Attribut für Theorie und Praxis gleichermaßen“ (Tenorth und Tippelt 2007, S. 540). Beide stehen in einem – leider nicht immer bewusst gelebten – Abhängigkeitsverhältnis. Zum einen braucht es die Reflexion, die ‚Arbeit am Begriff‘; die Klärung theoretischer Sachverhalte, die Erarbeitung grundlegender Zusammenhänge, die zunehmend ausdifferenziert geschieht. Pädagogik als Praxis wird in mehr oder minder bewusstem Bezug zur Theorie gestaltet. Pädagogik braucht die denkende, reflexive Kraft der Handelnden; sie braucht ebenso die praktische Kraft und Dynamik der Theorie. Auch hinsichtlich des Themas der Werte und Wertevermittlung lassen sich deutliche Verbindungslinien zwischen Theorie und Praxis feststellen.

Bildung und Erziehung sind zentrale Aufgabenbereiche von Schule. Dies ist zum einen in den entsprechenden gesetzlichen Vorgaben vom Grundgesetz bis zu den Schulgesetzen verankert, zum anderen wird dies auch in den Bildungsplänen und den damit verbundenen Leitlinien deutlich. Im Bildungsplan Baden-Württemberg für die Grundschule wird der Schule die Vermittlung von Bildung und Haltungen auferlegt. Bildung wird dabei dreifach definiert: a) als persönliche Bildung, b) als praktische Bildung und c) als politische Bildung (vgl. von Hentig

2004, S. 9). Der Begriff der Erziehung findet sich in den Erläuterungen nicht, seine wesentlichen Bezugspunkte als Vermittlung von „Moralität als höchster oder ganzer Zweck des Menschen und seiner Erziehung“ (Benner 1986, S. 59) lassen sich durchaus erkennen:

Die erstrebten, von der Schule zu fördernden Einstellungen umfassen Haltungen, Bereitschaften, Hemmungen, Gewohnheiten, Überzeugungen, Gewissheiten und Zweifel; sie werden gestützt und erhellt durch Vorstellungen – vom Menschen, von der Gemeinschaft, von Lebensaufgaben und Lebenssinn, von Befriedigung und Glück, von Frieden und Gerechtigkeit, von Schuld und Vergebung, von Geschichtlichkeit und Natur, von Gesundheit, Schönheit, Endlichkeit, Schicksal, von Gott. Solche Einstellungen sind nur sehr begrenzt lehrbar, und was „lehrbar“ ist, fällt bei den „Kenntnissen“ an (von Hentig 2004, S. 10).

Wir sehen hier, wie eng Erziehung und Bildung mit Wertorientierungen verknüpft sind. Erziehung und Bildung sind zielorientiert: Die Orientierung an personalen, auf die Entwicklung der Individuen ausgerichteten Zielen, beruht auf Vorstellungen von der Bildsamkeit mithin auf grundlegenden Menschenbildern (vgl. Benner und Brüggem 2004, S. 174–215) sowie auf Vorstellungen vom guten Zusammenleben der Menschen.

Wenn wir mit Oelkers Erziehung als dialogischen Prozess, als „Praxis moralischer Kommunikation“ (2004, S. 303) verstehen, wollen wir aber gleichzeitig darauf hinweisen, dass dies nicht gleichzusetzen ist mit Moralisieren. Erziehung als Praxis moralischer Kommunikation setzt voraus, dass pädagogische Begegnungen bewusst gestaltet werden. Moralische Kommunikation setzt Wertbezüge voraus. In diesem Sinne können wir festhalten, dass Werteerziehung in der Schule stattfindet. Wir können auch den berühmten Satz Watzlawicks analog auf Erziehung anwenden: Man kann nicht nicht erziehen. Selbst diejenigen, die keinen Erziehungsanspruch haben, die die Aufgabe des Erziehens als Aufgabe des Elternhauses und nicht der Schule ansehen, vermitteln Werte. Dieser sehr umfassenden Sicht auf Erziehung steht ein Begriff der Erziehung gegenüber, der „im Allgemeinen (entwicklungs-)fördernde Akte“ meint: „Diese Akte werden in der Erziehungswissenschaft vornehmlich als intendiert, personal getragen und verantwortet, als intentionale Erziehung begriffen“ (Miller-Kipp und Oelkers 2007, S. 205). Dieser etwas engere Erziehungsbegriff ist eher zu präferieren, da er die Verantwortung der Pädagog:innen – vor allem in der professionellen Tätigkeit – als bewusste und reflektierte Handlung hervorhebt. Wir sind uns bewusst, dass die funktionale Erziehung, der sogenannte „heimliche Lehrplan“, in der Wertevermittlung eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat. Dieser Aspekt erfor-

dert hohe Sensibilität der Pädagog:innen und enorme reflexive Anstrengungen, um den damit gegebenen Gefahren zu begegnen und die damit auch entstehenden Chancen zu nutzen zu können. In der Diskussion um den Aspekt der Erziehung wurde dieser immer wieder prinzipiell Gewaltförmigkeit unterstellt. „Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte“, formulierte Heydorn (1979, S. 9) in seinen bildungstheoretischen Schriften. In der Diskussion um die ‚Schwarze Pädagogik‘ wurde diese Sichtweise verstärkt (vgl. Rutschky 1977). Um sich nicht den Vorwurf auszusetzen, Anhänger:in einer solchen Pädagogik zu sein, begegnet uns in Gesprächen mit Pädagog:innen in Workshops, bei Diskussionen um den Erziehungsbegriff immer wieder der Hinweis, dass Erziehung „symmetrisch“ und die dabei zu gestaltende Kommunikation „auf Augenhöhe“ stattzufinden haben. Wir halten diese Auffassung nur für teilweise richtig, was die Analyse der Sokratischen Gespräche unterstreichen wird. Erziehung – wie übrigens auch Bildung – ist sowohl asymmetrisch als auch symmetrisch. Grundlegend ist das asymmetrische Verhältnis, das zum einen in der Position des Wissenden aber – vor allem im schulischen Kontext – auch in den real gegebenen Strukturen begründet ist. Lehrkräfte beurteilen Schüler:innen durch Zensuren, sie sind im Wesentlichen für das Classroom-Management verantwortlich. Schüler:innen in Deutschland haben Schulpflicht. Insofern können wir das erzieherische Verhältnis als asymmetrisch bezeichnen. Es gehört zu den Paradoxien der pädagogischen Professionalität (vgl. Helsper 1996, S. 521–569), dass auf der Grundlage der Asymmetrie immer wieder Momente des Symmetrischen anzustreben sind. Dies ist in einer auf Partizipation und Dialog hin orientierten Pädagogik eine notwendige Bedingung. Im Erziehungsprozess geht es um die Ausbildung von Sittlichkeit, die Vermittlung und Aneignung von Tugenden. Der Erziehungsprozess kann durch entsprechende Maßnahmen initiiert werden, Verbindlichkeiten können eingefordert werden, schließlich sind es aber die Subjekte, die sich erziehen. Daher können wir festhalten: Erziehung ist immer auch Selbsterziehung. Der Nürnberger Trichter funktioniert weder unter dem Aspekt der Bildung noch dem der Erziehung.

Diese Aussage gilt auch für den Bildungsprozess: Bildung ist immer auch Selbstbildung. So verstehen wir Hans-Georg Gadamer in seinen Ausführungen zu Bildung als einen der humanistischen Leitbegriffe (vgl. 1990, S. 15–47). Bildung ist aufs engste mit dem Ziel der Autonomieentwicklung verbunden und braucht die Vermittlung von Wissen und Methoden der Wissensaneignung und –bewertung. Hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte ist die Abhängigkeit der Bildungsinhalte von gesellschaftlichen Anforderungen, Vorstellungen von gesellschaftlichen Strukturen und Annahmen über zukünftige Entwicklung verbunden. „Mit dem Bildungsbegriff verbindet sich die Vorstellung, dass der Mensch die Welt und seine Lebenswirklichkeit kognitiv durchdringt und versteht (Weltverstehen,

Sachbildung), dass er sich selbst und andere Menschen in seiner bzw. ihrer Personalität und Individualität begreift (Selbstverstehen/Fremdverstehen, Selbstbildung) sowie, dass er sich entsprechend diesen Kenntnissen und Erkenntnissen in der Welt engagiert (Weltgestaltung, Sinnggebung). Zur Bildung gehört ferner, dass der Mensch seine Vernunft einsetzt und sich von humanen Wertsetzungen leiten lässt“ (Walter 2010, S. 11). Bildung, das kommt hier sehr deutlich zum Ausdruck, ist wertebezogen; welche Werte das sind, hängt mit den gesellschaftlichen, historischen, kulturellen, politischen aber auch individuellen Wertorientierungen zusammen. Auch in einer Welt, die unter anderem durch Wertepluralismus (vgl. Beck 1986) gekennzeichnet ist, können wir auf den Bildungsbegriff von Klafki (vgl. 1963 und 1985) zurückgreifen: Bildung meint die doppelte Welterschließung des Menschen, meint die Verbindung von materialer und formaler Bildung. Der Mensch schließt sich im individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozess für die Welt auf, er verändert seine Wahrnehmung, gewinnt neue Perspektiven auf die Welt durch Selbstveränderung. Gleichzeitig erschließt er sich die Welt, lernt Neues über die Welt und sich, begreift Zusammenhänge und lernt dadurch die Welt verstehen. Hier gibt es unmittelbare Zusammenhänge zwischen dem Bildungs- und dem Verstehensbegriff von Gadamer (vgl. 1990). Bildung umschließt in diesem Verständnis die Kenntnis und Erkenntnis von Welt wie die handelnde Positionierung in der Welt. Dieser Zusammenhang wird auch in dem neuen Allgemeinbildungsbegriff von Wolfgang Klafki betont (vgl. 1985, S. 12–30).

Zusammenfassend halten wir fest, dass a) Pädagogik die notwendige Einheit von Erziehung und Bildung bedeutet, b) sowohl Erziehungs- als auch Bildungsprozesse von ihrer eigentümlichen Struktur her Wertorientierungen beinhalten und schließlich c) dass es insofern nicht um die Frage gehen kann, ob Bildung und Erziehung werteorientiert sind, sondern dass die Frage gestellt werden muss, welche Werte wie genau vermittelt werden sollen. Unter den Aspekten der Autonomieentwicklung und Mündigkeit wie auch unter dem Anspruch einer „Erziehung als moralische Kommunikation“ gewinnen Momente der symmetrisch gestalteten Beziehung hohe Bedeutung. Dies rückt die möglichen Formen der Beteiligung in der Schule in den Fokus.

3 Partizipation in der Schule

Partizipation in der Schule ist unter verschiedenen Aspekten zu betrachten: zunächst ist Partizipation ein Wert in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Gleichzeitig ist Partizipation der Prozess, in dem dieser Wert vermittelt wird. Wir können dabei unterschiedliche Ebenen und Dimensionen unterscheiden. Zunächst ist daran zu erinnern, dass es verschiedene Stufen der Partizipation

gibt: von der Nicht-Partizipation, Vorformen der Partizipation hin zur Partizipation, die sich in Möglichkeiten der Mit-Entscheidung zeigt (vgl. Wright 2011). In der Gestaltung der Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule kann ebenso wie in der Beteiligung der Lehrkräfte an der Schulentwicklung und der Gestaltung des Schullebens der Grad der Partizipation und damit auch oft der Identifikation mit der Schule abgelesen werden. Hinsichtlich der Schüler:innen sind ebenfalls verschiedene Partizipationsmöglichkeiten zu benennen: die Unterschiede beziehen sich dabei auf die Entwicklung der Schüler:innen in der Grundschule sind andere Formen der Partizipation angemessen als bei Abiturient:innen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle auch deutlich, dass die Fähigkeit zur Partizipation eine Entwicklungsaufgabe darstellt, der sich die Kinder und Jugendlichen ebenso stellen müssen wie die Lehrkräfte. In diesbezüglichen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die Zufriedenheit von Schüler:innen mit ihrer Schule wächst, wenn sie ihre „Partizipationschancen in der Schule als vielfältig wahrnehmen und sich als ernst zu nehmende Gesprächspartner erleben“ (Schmidt 2001, S. 24). Die Möglichkeiten der Schülervertretung sind in den diesbezüglichen Ländergesetzen formuliert. Es liegt an den konkreten Ausgestaltungen in den Schulen, ob sich Schüler:innen auch in der Gremienarbeit, die mit der Schülervertretung verbunden ist, als selbstwirksame Organe erleben können.

Neben den Möglichkeiten auf Schulebene partizipativ zu wirken, kommt dem Unterricht und der Begegnung mit den PädagogInnen hinsichtlich der Partizipation eine herausragende Bedeutung zu (vgl. Rubach und Lazarides 2021). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Gewährung von Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht – durch z. B. Freiarbeit, Möglichkeiten selbstregulierten Lernens – die Leistungsemotionen und die Leistungen verbessern (vgl. Loderer, Pekrun, Vogl und Schubert 2021, S. 18–44). Auch andere Formen der Autonomieunterstützung haben positive Auswirkungen auf die „Lern- und Leistungsemotionen“ (Markus und Gläser-Zikuda 2021, S. 193–213).

Autonomieunterstützende Lehrkräfte zeichnet in erster Linie aus, dass sie auf ihre Schülerinnen und Schüler eingehen (z. B. ihnen zuhören und ihre Bedürfnisse berücksichtigen), sie unterstützen (z. B. Leistung angemessen loben), flexibel sind (z. B. den Lernenden Zeit geben, um ihren eigenen Lösungsweg zu finden) sowie intrinsische Motivation fördern, z. B. indem sie Interesse wecken und Begründungen für die Lernaktivitäten vermitteln. (Reeve 2002, zit. n. Markus und Gläser-Zikuda 2021, S. 205)

An dieser Stelle wird der Zusammenhang von dialogischer Herangehensweise und Partizipation deutlich. Auch die sokratischen Gespräche, die wir noch

genauer darstellen, versprechen ein besonders hohes Maß an Partizipation. Insgesamt geht es also darum, „Schülerinnen und Schülern Mitgestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen“; sie sollen erfahren, „dass sie in der Schule und mit den Lehrern eigene Interessen verwirklichen können“ (Weiser 2005, S. 165). Die Vermittlung des Selbstwert-Gefühls und Selbstwert-Bewusstseins ist ein wesentlicher Wert, der jeder Pädagogik zugrunde liegen sollte. Partizipation kann dazu wesentlich beitragen. Die verschiedenen Formen der Autonomieförderung werden im dialogischen Miteinander besonders gefördert. Pädagog:innen, die sich der Aufgabe stellen, dialog- und partizipationsorientiert zu arbeiten, brauchen einen immer wieder zu reflektierenden Bezug zum eigenen Professionalitätsverständnis. Der folgende Abschnitt will dazu einige wesentliche Aspekte benennen.

4 Pädagogische Professionalität

In der Bestimmung der Professionalität existieren viele und unterschiedliche normative Anforderungen an das, was pädagogische Professionalität ausmachen soll. Wir verstehen unter Professionalität zunächst eine Tätigkeit, die sich durch qualitative Merkmale auszeichnet. Dabei sind wir uns des „Technologiedefizits der Pädagogik“ (Luhmann und Schorr 1982) durchaus bewusst. Wir wollen zunächst eine allgemeine, formale Bestimmung vornehmen. Im Dreiklang der pädagogischen Professionalität (vgl. Biermann und Weiser 2011) wird zunächst auf die Aufgaben verwiesen, die Pädagog:innen gestellt werden oder die sie sich selbst stellen. Die Aufgabenerfüllung erfolgt unter bewusster Bezugnahme auf bestimmte Prinzipien, Normen und Werte. Um die Aufgaben zu lösen, braucht es aber auch Instrumente – im pädagogischen Bereich z. B. Gespräche, Unterweisungen, Darstellungen, Unternehmungen, Übungsaufgaben. Die Stimmigkeit, Kongruenz dieser drei Aspekte ergibt den Dreiklang. Unterricht und pädagogische Begegnungen können und sollen geplant werden. Es gehört aber zu den grundlegenden Erkenntnissen der Pädagogik, dass wir dennoch immer wieder vor ungeplanten Situationen stehen; die Komplexität des Pädagogischen, die Vielfalt und Einmaligkeit der Menschen lässt einfache, mechanische Umsetzungen des Geplanten nicht zu. Pädagogische Professionalität braucht also neben den Planungen und dem durch die eigenen Bildungsprozesse sich erweiternden Wissen Spontaneität und Flexibilität, um in Situationen angemessen zu handeln. In diesem Zusammenhang kommt der „pädagogische Takt“ im Sinne Herbarts (vgl. Burghardt und Zirfas 2019) ins Spiel. Dabei handelt es sich um eine spezielle Form der Intuition, die theoretisches Wissen – z. B. pädagogisches, didaktisches, entwicklungspsychologisches, fachbezogenes – mit praktischen Kompetenzen verbindet und von Gefühlen wie Werten geleitet wird. Den inneren Zusammenhang von Gefühlen, Werten und Normen wollen wir an dieser Stelle benennen,

ohne ihn näher ausführen zu können (vgl. Bonelli 2022). Gefühle werden unter dem Aspekt der Professionalität aber nicht ungefiltert geäußert. Das Beherrschtwerden von Emotionen und die ‚authentische‘ Äußerung aller Emotionen kann unseres Erachtens hoch unprofessionell sein. Achtsamkeit im Umgang mit sich und anderen, Angemessenheit der Handlungen und damit auch Angemessenheit der nach außen gezeigten Emotionalität sind Merkmale sozial-emotionaler Kompetenz. Achtsamkeit ist für pädagogisch professionelles Handeln unerlässlich, um junge Menschen im Bildungs- und Erziehungsprozess nicht zu irritieren.

Um in der professionellen Tätigkeit die in der Schulstruktur gegebene Vereinzelung zumindest teilweise zu überwinden, werden ‚professionelle Lerngemeinschaften‘ empfohlen (vgl. Bensen und Rolff 2006). Deren Aufgabe besteht unter anderem darin, sich gegenseitig zu stärken; zudem – so ließe sich unter Bezugnahme auf unser Thema formulieren – können sie sich auf einen gemeinsamen Werterahmen verständigen, in den die institutionell vorgegebenen mit den eigenen Werten stimmig verbunden werden, um diese verbindlich und verlässlich gemeinsam zu pflegen und umzusetzen.

5 Werte und Normen im Zeitalter des Wertpluralismus

Pädagogik – in ihrer theoretischen wie praktischen Ausformung – ist wertegeleitet, auch wenn die Werte selbst nicht sichtbar, sondern nur kognitiv verstehbar, verbal benennbar oder gar körperlich im Sinne der Resonanz (vgl. Rosa 2019) fühlbar sind. Werte gründen im Verstand, in der Vernunft, in unseren Gefühlen und sind interessengeleitet. Werte sind „grundlegende, konsensuelle Zustimmung einfordernde, gleichermaßen normierend und motivierend wirkende Zielvorstellungen“, die auch tatsächlich von Individuen oder Gruppen „angestrebt und gewünscht werden“ (Rehfus 2003, S. 678). Sie stellen sozusagen normative Leitplanken dar, innerhalb derer man zielgerichtet Erziehungs- und Bildungsprozesse verfolgt. Normen müssen hiervon abgesetzt werden. Wir zielen ab auf die Normativität, die eine Präskription im Sinne eines Aufstellens „von Vorschriften, Ge- oder Verboten für Handlungen“ (Rehfus 2003, S. 498) darstellt.

Werte können weder angefasst noch fotografiert werden. Wie können wir sie dann überhaupt ‚wahrnehmen‘? Gleich schwarzen Löchern können sie nur anhand ihrer Wirkung in einer konkreten Situation gespürt und kognitiv erfasst werden (vgl. Benner und Oelkers 2004, S. 686). Pädagogische Situationen sind allerdings oft so komplex, dass die Wirkmächtigkeit von Werten erst im Nachhinein, im Zuge einer eigens angestellten Analyse erfasst und z. B. im Rahmen von sokratischen Gesprächen oder Gesprächen unter KollegInnen verbalisiert wer-

den können. Was allerdings in der konkreten pädagogischen Situation erfasst werden kann, ist die Umsetzung von Normen, die doch deutlich konkreter sind (vgl. Danner 2010, S. 96), aber in einem Wechselverhältnis zu den Werten stehen.

An der Existenz von Werten grundsätzlich zu zweifeln, ist sicherlich möglich, aber die wissenschaftliche Auseinandersetzung ist genauso legitim (vgl. Kesselring 2009, S. 55). Man könnte Werte als rein subjektiv und damit relativ darstellen; dies führe zu dem bekannten Relativismus-Paradox, dass alle Werte relativ sind – außer freilich diese Behauptung selbst. Zum anderen könnte man die Position vertreten, Werte seien irgendwie „nebulös“ und daher nicht analysierbar. Dem ist entgegenzuhalten, dass Werte immer eine intersubjektive Note haben, wenn sie zwischen den verschiedenen Individuen vermitteln (sollen). Auch der Hinweis, dass wir Wörter wie *sehenswert*, *erlebenswert* etc. verwenden, untermauert den intersubjektiven Charakter von Werten.

Viele Forscher:innen gehen davon aus, dass Werte gestuft sind, dass sie sich (wie Platons) Ideen in einer Hierarchie manifestieren. Auch wenn die Realität deutlich komplexer ist, wissen wir doch innerlich um diese Hierarchie der Werte, was nicht heißen soll, dass es objektive Werte im Sinne von Scheler, Hartmann oder Popper geben muss. Vielmehr sind sie in Bewegung und müssen immer wieder nach bestimmten Zeiten nachjustiert, ja vielleicht sogar auf der Folie einer Konsentheorie (vgl. Habermas 2011 und 2012) angesichts verschiedener Angriffe auf die Demokratie neu ausgehandelt werden. Wie ist aber nun das Verhältnis zwischen Normen, Werten und pädagogischer Verantwortung zu konkretisieren?

Normen sind insofern für die pädagogische Verantwortung von hoher Relevanz, weil sie das menschliche Zusammenleben maßgeblich mitbestimmen. Durch Normverletzung wird das Zusammenleben gestört. Wir sprechen ausschließlich von sittlichen Normen und diese müssen von den (tieferliegenden) Werten geschieden werden. „Die Norm besagt, was getan werden soll, damit ein bestimmter Wert sei“ (Pieper 1979, S. 101–102.), während der Wert ein bestimmtes Handeln herausfordert. Die Normen repräsentieren also die ‚dahinterstehenden‘ Werte. Was die Normen selbst wertvoll macht, ist ein an den Normen orientiertes Handeln, das zugleich die dahinterstehenden Werte als ihr Telos verwirklicht. Danach sind also sittliche Normen nichts anderes als „objektivierte Verhaltensmöglichkeiten“ mit der allgemeine Werte einer demokratischen Gesellschaft angestrebt werden. Normen im Schulkontext geben „Verhaltens-Möglichkeiten“ an die Hand, haben eine präskriptive, also vorschreibende Komponente, die auf ein Sollen, das Gute zu tun und das Schlechte zu unterlassen, abzielen.

Heute werden Werte nicht ohne das sinnstiftende Subjekt gedacht. „Ein Wert ist immer ein *Wert für uns*“, könnte man sagen und zugleich hinzufügen, dass sich erst in der Umsetzung von – aus höheren Werten abgeleiteten – Normen in der konkreten Situation zeigen muss, inwieweit diese Sinn für Lehrer und Schüler erzeugen bzw. wie diese Normen im Kontext Schule neu erschaffen werden, weil sie Sinn ergeben (vgl. Danner 2010, S. 108). Ein Wert muss also in einem ersten Schritt immer gewollt werden und zwar im dialogisch-partizipativen Sinne von beiden Interaktionspartner:innen. Das Gewollte und Erstrebte wird im zweiten Schritt in konkrete Normen gemünzt. Dazu braucht es konkrete pädagogische Handlungen. Diese Wertgebung des Menschen ist eine anthropologische Konstante, da Menschen immer dazu neigen, ihren Handlungen eine Richtung, ein Ziel zu geben, obwohl der oberste Wert oft unausgesprochen bleibt. Aber sofern „der Mensch gestaltend und entwerfend existiert, will er Werte haben, realisieren, sich an ihnen orientieren“ (Danner 2010, S. 110).

Werte geben Orientierung. Das ist in einer Zeit der voranschreitenden Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit ein wichtiger Grund, gerade im pädagogischen Handeln sich dieser Werte immer wieder zu vergegenwärtigen. Im Schulkontext setzt das (permanente) Miteinander von Lehrer:innen und Schüler:innen, von Ich und Du, die gegenseitige Verwiesenheit aufeinander voraus. Insofern die Werte aber von der Sinnstiftung durch variierende Subjekte abhängig sind, kann es keine ewigen Werte geben. Wir können also resümieren, dass sowohl die Normen wie die Werte „unserer sinnhaften kommunikativen Existenz vorgegeben sind“ (Danner, 2010, S. 119). Pädagogische Verantwortung zielt darauf, diese Normen „zur Herrschaft zu bringen“ (Windelband 1911, S. 95). Der oder die Andere, das Gegenüber muss in seinem bzw. ihren Person- und Anderssein geachtet werden. Wenn aber Normen mit Werten eng korrespondieren und Verantwortung das Zur-Herrschaft-Bringen von Normen darstellt, dann ist pädagogische Verantwortung auch zugleich „Werteverwirklichung“ (Danner 2010, S. 121). Dies soll in der Folge anhand der neo-sokratischen Gespräche aufgezeigt werden.

6 Wertevermittlung in den sokratischen Gesprächen

Sokrates gilt nach wie vor als einer der Stammväter der abendländischen Philosophie (vgl. Reale 2004, S. 71-73). Obwohl er nichts geschrieben hat, wissen wir über verschiedene Quellen von seinem einzigartigen adressatenbezogenen, dialogischen Philosophieren (vgl. Pleger 2021). Die Hauptquellen Aristophanes, Xenophon und Platon geben in diesem Punkt ein einheitliches Bild (vgl. Thiel 2022, S. 44–48): Das sokratische Philosophieren war ein dyadisches, also ein Zweiergespräch mit einem deutlich asymmetrischen Zuschnitt. Und Aristoteles

ergänzt: Sokrates suchte mittels der Induktion (allein) ethische Allgemeinbegriffe wie Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit, die aber nicht in der erst von Platon entwickelten Transzendenz zu verorten sind, sondern vielmehr in der Seele verortet und mittels Begriffsanalyse thematisierbar sind. Sokrates ist innerhalb der asymmetrisch gestalteten Gespräche also der Fragende und an wichtigen Stellen Antwortende, also der Dialektiker par excellence, der seine in der Regel deutlich jüngeren Gesprächsteilnehmer an die Hand nimmt, sie führt, lenkt und ihnen hilft, latente Gedanken mäeutisch zur Welt zu bringen. Auch diese tragen zwar verschiedentlich inhaltlich zum Gespräch bei, aber nur dann, wenn Sokrates sie durch dialektisches Fragen überhaupt in diese Lage versetzt.

In den sokratischen Gesprächen ist die Argumentation untrennbar mit der Person des Sokrates verbunden. Er führt den Gesprächspartner. Die Hauptaktivität liegt bei Sokrates, indem er mit der Frage „selber etwas vorlegt“ (*Hippias Minor*, 293 D). Aber auch der Antwortende hat eine „konstitutive Bedeutung“ (Geiger 2006, S. 67). Beide Partner bilden eine dyadische Schicksalsgemeinschaft, in der Sokrates sich um die Seele des anderen kümmert. Das Thema Selbstsorge manifestiert sich damit als das zentrale Moment aller genuin sokratischen Gespräche (vgl. Leiter-Rummerstorfer 2017), sie ist der Wert an sich, um den sich alle Sokratik dreht (vgl. Thiel 2022, S. 55–120). Die Selbstsorge zielt im Sinne eines allgemeinen Menschseins auf die allgemeine menschliche Tugend im Sinne einer Arete, einer Tugend, an der in gewisser Weise alle Einzeltugenden teilhaben (*Menon* 80). Diesem antiken Wertehorizont sind vor allem die frühen platonischen Dialoge verpflichtet, in denen die „Figur des Sokrates“ (Birnbacher und Krohn 2015, S. 170; vgl. auch Brenner 2016) die Selbstsorge in eine Sorge um das tugendhafte Handeln des Gesprächspartners wendet. Es werden allerdings starke ethisch-moralische und sogar ontologische Voraussetzungen gemacht, die für die Neuzeit nicht mehr unbenommen in Anschlag gesetzt werden können (vgl. Horn 2017, S. 124). In der Antike waren zentrale ethische Themen Selbst- und Fremdsorge, Tugend, Askese, Glück und insgesamt die Lebenskunst, alles Themen, die heute eher in Beratungsbüchern Platz finden und weniger in der akademischen Diskussion. Horn behauptet sogar, dass moderne und antike Moral unvergleichbar wären, da sie nicht mal einen gemeinsamen Begriff aufweisen würden.

Vom sokratischen Dialog der Antike lässt sich die sokratische Methode im heutigen Schulunterricht ab der Sekundarstufe deutlich absetzen. Diese wurde erstmalig von Leonard Nelson in den frühen 20er Jahren kreiert. Die neo-sokratische Gesprächsmethode (vgl. Birnbacher und Krohn 2002; Krohn, Horster und Tenrich 1989) wurde von seinem Schüler Gustav Heckmann (vgl. 1980) weiterentwickelt und institutionalisiert und von verschiedenen Neo-Sokratikern weiter etabliert und verbreitet. Es handelt sich hier um ein intersubjektives Problemlösen, „bei

dem Gründe zählen und nichts als Gründe“ (Wiater 2011, S. 169). Für Gründe braucht es aber inhaltsreiche Argumente, die Grundformen der Logik müssen eingehalten werden und die nunmehr gleichberechtigten Gesprächspartner müssen sich der Wahrheit verpflichtet sehen, soweit es in ihrer Macht steht. Aus dem genuin dyadischen und asymmetrischen Dialog wurde also in der Neuzeit die Sokratische Gesprächsmethode mit Gesprächsleiter:in und gleichberechtigten Gesprächspartner:innen. Die sokratische Methode ist gekennzeichnet durch (i) eine selbstständige Bearbeitung einer typisch philosophischen Frage mit den Mitteln der Vernunft durch Argumentation, (ii) dem subjektiven Bemühen, seine eigenen Gedanken zu klären und (iii) die weitestgehende inhaltliche Abstinenz des Gesprächslenkenden.

Damit wird die sokratische Methode von ihrem Schöpfer abgelöst und als reine Gesprächstechnik benutzt, um philosophische Fragen gemeinsam zu bearbeiten. Damit entspricht die neo-sokratische Methode dem Prinzip der formalen Bildung. Das sokratische Gespräch ist in dieser modifizierten Form Teil des Unterrichts geworden. Es wird eigens von anderen Streitgesprächen, Debatten, Diskussionen oder Gesprächsformen abgesetzt. Zentral ist dabei „das Äußern eigener Meinungen auf der Basis erworbenen Wissens sowie das Nachdenken über die verwendeten Begriffe und die vertretenen Meinungen“ (Wiater 2011, S. 170). Dem Gesprächslenkenden ist es nur erlaubt, Lenkungsfragen zu stellen, die das Gespräch inhaltlich unbeeinflusst lassen. Insofern leistet er bzw. sie nur noch indirekt „Hebammendienste“, und zwar in der Form, dass er die Schüler:innen „durch Rückfragen, Fragen nach Begründungen, Impulse und Konfrontieren mit Folgerungen Hilfestellung gibt, selbst weiterzudenken und die Problemlösung aus dem heraus zu entwickeln, was er schon weiß und folgerichtig weiterdenken kann“ (Wiater 2011, S. 170). Dieser Rückgriff auf eigenes Wissen und die Erfahrungen ist letztlich wertegeleitet, ist also zugleich ein Rückgriff auf eigene Wertvorstellungen, die im „Dunkeln der Vernunft“ (Nelson 1971, Bd. 1, S. 13–14) verortet sind.

Besonders verdient um das Sokratische Paradigma hat sich Raupach-Strey (2012) gemacht, die das genuin sokratische Gespräch von Nelson/Heckmann weiter „didaktisch transformiert“ (Pfeifer 2013, S. 134; vgl. auch Wiater 2011, S. 170) hat. Nach ihr gibt es folgende konstitutive Merkmale:

1. Es sind keine Vorkenntnisse nötig.
2. Die Diskussion setzt bei der Erfahrungswelt an.
3. Es müsse bei allen eine „grundsätzliche Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber vorgebrachten Meinungen und Positionen“ vorausgesetzt werden.

4. Der/die Gesprächsleiter:in soll im Sinne einer Hebamme beim selbständigen Formulieren eigener Gedanken und Gefühle Hilfestellung leisten.
5. Es besteht nach Nelson ein Selbstvertrauen in die eigene Vernunft.
6. Es besteht eine Denkgemeinschaft der Dialogisierenden.

Das Ziel ist der tragfähige Konsens, nicht mehr die ontologisch und epistemologisch aufgeladene Wahrheit im Rahmen des antiken ontologischen Paradigmas. Das bessere Argument, d.h. das Argument, das besser begründet wurde, setzt sich (in der Regel) durch. Die Einsichten werden von der ganzen Gruppe getragen, Dyade und Asymmetrie werden zugunsten von Polylog und Symmetrie aufgelöst. Die Hebammenarbeit ist nicht mehr vom Gesprächslenker zu leisten, sondern von der ganzen Gruppe. Alle Teilnehmenden sind gleichberechtigt, auch im Sinne des Verständnisses, wonach jede und jeder in der Lage ist, philosophische Kenntnisse zu gewinnen, wenn sie bzw. er den Willen dazu aufbringt, sich denkend anstrengt. Alle gelten prinzipiell als gleichwertig, was nicht heißt, dass man die Meinungen aller in gleicher Weise anerkennen muss, aber die bzw. den andere:n in ihrem bzw. seinem mündigen Personsein. Keine:r ist bloß zuhörend oder Statist:in, alle sind selbständig Mitdenkende.

Eine weitere Wertvorstellung ist die partnerschaftliche Kooperation gerade in heterogenen Klassen (vgl. Prengel 2018; Trautmann und Wischer 2012). Man hilft sich selbst beim Denken und den anderen, so dass ein gemeinsamer Gewinn erzielt werden kann. Die Autonomie und Würde jedes einzelnen Gesprächspartners werden auf diese Weise respektiert. Es darf demnach auch zu keiner Bloßstellung oder Beschämung kommen, wie es in den sokratischen Dialogen hin und wieder der Fall ist. Damit fällt auch jede Art von argumentativer Überrumpelung weg. Es wird genügend Zeit zum Selbst- und Nachdenken gegeben, weil komplexe Gedanken, die gemeinsam entwickelt werden, zeitlastig sein können. Ziel sind nicht Überredung oder Überrumpelung, sondern es geht darum, „den Gesprächsteilnehmern zu den bestmöglichen Voraussetzungen für eine selbständige Wahrheitsfindung zu verhelfen.“ Das von Heckmann eingeführte Metagespräch (vgl. Heckmann 1980, S. 80–82), ein Gespräch über den Gesprächsverlauf, auftretende Nebengedanken und Gefühle, kann zusätzlich diese Wertvorstellungen von Gleichheit, Autonomie, Mündigkeit und Selbstdenken unterstützen. Wir halten fest: Der sokratische Dialog trägt im Medium der argumentativen Auseinandersetzung zur Klärung von Werten bei, führt gegebenenfalls zu Übereinstimmungen in Bewertungen und eröffnet die Möglichkeit, die eigenen Werte neu zu justieren und/oder sich neu zu orientieren.

7 Wertevermittlung – aber wie?

Wie findet Wertevermittlung statt (vgl. König 2013)? In der Antike galt noch die *Korrespondenztheorie*, die Aristoteles ausdrücklich definierte als die Übereinstimmung von Denken und Sein, wobei das Sein Priorität besitzt. Tatsächlich stellen alle philosophischen Wahrheitstheorien in der Antike beginnend bei Parmenides bis Plotin Spielarten dieses Ansatzes dar. Die *Kohärenztheorie* hingegen verzichtet auf die Gleichsetzung von Sein und Denken. Es geht nur noch um Aussagen, die sich wechselseitig ergänzen und damit in einem Beziehungsgeflecht stehen. Kohärenz ergibt sich bei Übereinstimmung mit anderen Aussagen. Die Anbindung an ein Sein wird deutlich abgeschwächt. Wahrheit ist nun nicht mehr absolut, sondern kontextgebunden. Sie ist unabhängig von konkreten Sachverhalten und im Rahmen eines Systems von sich gegenseitig stützenden Sätzen möglich. Einen weiteren Schritt geht die *Konsenstheorie* von Habermas. Mit seiner Grundthese, wir befänden uns im nachmetaphysischen Zeitalter (vgl. Habermas 1993) und die Rolle der Philosophie müsse deutlich eingeschränkt werden, definierte er Wahrheit als etwas, das vom überwiegenden Teil der Kommunikationsgemeinschaft anerkannt werden muss.

Wir sehen die neo-sokratischen Gespräche als eine Form der Wertevermittlung, die den Grundgedanken einer partizipativen, dialogorientierten Pädagogik entspricht. Die Teilnehmenden entscheiden nicht nur über das Ergebnis der Auseinandersetzung, sie bestimmen auch die Themenfindung mit. Dabei sind die Pädagog:innen Teil des Teilnehmerkreises und können eigene Ideen und Anregungen mit einbringen. Aufgrund des inhaltlichen Reichtums wird die Bildung gestärkt und aufgrund der Regeln, die alle einhalten müssen, werden alle auch im angemessenen Sinne erzogen. Eine nachhaltige Wertevermittlung wird sich nicht auf die neo-sokratischen Gespräche beschränken können. Die diesen Gesprächen zugrundeliegenden Prinzipien können aber in modifizierter Form auf andere Unterrichte und Elemente zur Gestaltung des Schullebens übertragen werden. Lehrkräfte, die im Sinne Rosas als „erste und zweite Stimmgabel“ (Rosa 2019, S. 415–416) agieren, haben gute Chancen, dass Angebote, Schüler:innen auf dem Weg zur Mündigkeit, zur Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeit zu unterstützen, angenommen werden.

Literatur

- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Benner, Dietrich (1986). *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim: Juventa

- Benner, Dietrich und Brüggem, Friedhelm (2004). *Bildsamkeit / Bildung*. In: D. Benner und J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Darmstadt: S. 174–215
- Biermann, Horst und Weiser, Manfred (2011). *Übergänge professionell gestalten: Beitrag für die Hochschultage 2011*. In: R. Stein und M. Stach (Hrsg.), *bwp @ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 05*. http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/biermann_weiser_ft05-ht2011.pdf [30.11. 2023]
- Birnbacher, Dieter und Krohn, Dieter (Hrsg.) (2002). *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Birnbacher, Dieter und Krohn, Dieter (2015). *Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch*. In: J. Nida-Rümelin, I. Spiegel und M. Tiedemann (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 171–175
- Bonelli, Raphael M. (2022). *Bauchgefühle: Wie sie entstehen, was sie uns sagen, wie wir sie nützen*. Wien: edition a
- Bonsen, Martin und Rolff, Hans-Günter (2006). *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52:2, S. 167–184
- Brenner, Xaver (2016). *Zur Geburt von Kultur: Mit Sokrates gegen das platonische Paradigma*, 2 Bd., Würzburg: Königshausen und Neumann
- Burghardt, Daniel und Zirfas, Jörg (2019). *Der pädagogische Takt: Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim: Beltz
- Danner, Helmut (2010). *Verantwortung in Ethik und Pädagogik*. Berlin: ATHENA
- Fertig, Ludwig (1979). *Die Volksschule des Obrigkeitsstaates und ihre Kritiker: Texte zur politischen Funktion der Volksbildung im 18. und 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Gadamer, Hans-Georg (1990). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr
- Gamm, Hans-Jochen (1984). *Führung und Verführung: Pädagogik des Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Campus
- Geiger, Rolf (2006). *Dialektische Tugenden: Untersuchungen zur Gesprächsform in den Platonischen Dialogen*. Paderborn: mentis
- Habermas, Jürgen (1993). *Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (2011). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (2012). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heckmann, Gustav (1980). *Das sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Hannover: Schroedel
- Helsper, Werner (1996). *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen*. In: A. Combe und W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Pro-*

- fessionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569
- Hentig, Hartmut von (2004). Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg: Grundschule. Bildungsplan 2004, S. 7–19. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Einfuehrung_Bildungsplan_2004_H.v.Hentig.pdf [30.11.2023]
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Bd 2. Frankfurt am Main: Syndikat
- Horn, Christoph (2014). Antike Lebenskunst: Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern. Frankfurt am Main
- Kesselring, Thomas (2009). Handbuch Ethik für Pädagogen: Grundlagen und Praxis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kesselring, Thomas (2014). Ethik und Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Klafki, Wolfgang (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Klafki, Wolfgang (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- König, Siegfried (2013). Grundwissen Philosophie: Eine systematische Einführung. South Carolina: CreateSpace Independent Publishing Platform
- Krohn, Dieter; Horster, Detlef und Heinen-Tenrich, Jürgen (Hrsg.) (1989). Das Sokratische Gespräch: Ein Symposium. Hamburg: Junius
- Leiter-Rummerstorfer, Manfred Erich (2017). Sokratische Selbstsorge: Ein Beitrag zum guten Leben heute. Freiburg und München: Karl Alber
- Loderer, Kristina; Pekrun, Reinhard; Vogl, Elisabeth und Schubert, Sandra. (2021). Leistungsemotionen in der Schule: Theoretische Grundlagen und aktuelle Befunde. In: C. Rubach und R. Lazarides (Hrsg.), S. 18–44
- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard, (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann und K. E. Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–41
- Markus, Stefan und Gläser-Zikuda, Michaela (2021). Förderung positiver Lern- und Leistungsemotionen durch Autonomieunterstützung: Praktische Implikationen für die Interaktions- und Unterrichtsgestaltung. In: C. Rubach und R. Lazarides (Hrsg.), S. 193–213
- Matthes, Eva (2018). Herbarts Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. In: K. Grundig de Vazquez und A. Schotte (Hrsg.): Erziehung und Unterricht: Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 53–65
- Miller-Kipp, Gisela und Oelkers, Jürgen (2007). Erziehung. In: H. E. Tenorth und R. Tippelt (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 204–211
- Nelson, Leonard, (1971). Gesammelte Schriften in neun Bänden, Hamburg: Meiner

- Nelson, Leonard (2002). Die sokratische Methode. In: D. Birnbacher und D. Krohn (Hrsg.): Das sokratische Gespräch, Stuttgart: Reclam, S. 21–72
- Oelkers, Jürgen (2004). Erziehung. In: D. Benner und J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Darmstadt: Beltz, S. 303–340
- Pfeifer, Volker (2013). Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart: Kohlhammer
- Pieper, Annemarie (1979). Pragmatische und ethische Normbegründung: Zum Defizit an ethischer Letztbegründung in zeitgenössischen Beiträgen zur Moralphilosophie. Freiburg: Karl Alber
- Platon (1972). Werke in acht Bänden. G. Eigler (Hrsg.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pleger, Wolfgang H. (2021). Sokrates: Zur dialogischen Vernunft. Darmstadt: wbg Academic
- Prenzel, Annedore (2018). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Raupach-Strey, Gisela (2012): Sokratische Didaktik: Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster, Hamburg u. a.: Lit
- Reale, Giovanni (2004). Kulturelle und geistige Wurzeln Europas: Für eine Wiedergeburt des „europäischen Menschen“. Paderborn: Schöningh
- Rehfus, Wulff D. (2003) (Hrsg.). Handwörterbuch Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Röbe, Edeltraud; Aicher-Jakob, Marion und Seifert, Anja (2019). Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben: Lehrberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Rosa, Hartmut (2019). Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp
- Rubach, Charlott und Lazarides, Rebecca (Hrsg.) (2021). Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich
- Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1977). Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main, Berlin und Wien: Ullstein
- Schmidt, Ralf (2001). Partizipation in Schule und Unterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2001:44, S. 24–30
- Schulz, Walter (1974). Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen: Neske
- Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007). Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- Thiel, Detlef (2022): Neue Sokratische Gespräche: Eine Renaissance des Sokratischen Gesprächs auf der Basis der Abduktion. München: GRIN

- Trautmann, M. und Wischer, Beate (2012). Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS
- Wiater, Werner (2010). Terminologische Vorüberlegungen. In: Klaus Zierer (Hrsg.): Schulische Werteerziehung: Kompendium. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 6–22
- Wiater, Werner (2011). Ethik unterrichten: Einführung in die Fachdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer
- Weiser, Manfred (2005). Beteiligung und Verantwortung: Aspekt der Schulentwicklung an einer Förderschule. In: M. Allespach; H. Novak; S. Deuschle; E. Rohr; R. Kornmann; M. Weiser und R. Bremer: Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung: Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg: Schüren, S. 153–168
- Windelband, Wilhelm (1911). Normen und Naturgesetze. In: W. Windelband, Präludien: Aufsätze und Reden zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bd. 2. Tübingen: Mohr
- Wright, Michael T. (2011). Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. https://www.lzg.nrw.de/_php/login/dl.php?u=/_media/pdf/service/Veranst/110621_Workshop_Partizipat_Qualitaetsentw/Wright_Stufen_der_Partizipation_-_Kopie_f__r_TN.pdf [30.11.2023]

Autoren

Dr. Detlef Thiel. Mitarbeiter beim Berufsbildungswerk Neckargemünd; Lehrbeauftragter der Universität und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Platon und sokratischer Dialog
xenokrates@gmx.de

Dipl. Päd. Manfred Weiser. Schulleiter a. D.; Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten und Hochschulen; Direktor des Anna-Wolf-Instituts e. V.; Leiter des Fachausschusses Bildung, Erziehung und Schule der DVfR. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, sozial-emotionale Intelligenz und Führungshandeln
manfred-weiser@web.de

Korrespondenzadresse:
Manfred Weiser
Im Lindenried 5
69118 Heidelberg