**Das Recht der Kinder auf spirituelle Entwicklung**

 **Anders Dunemyr**

Das Thema der Konferenz ist das Recht der Kinder auf spirituelle Entwicklung, und bevor ich dieses Thema aus einer pädagogischen (nicht theologischen) Perspektive beleuchte, ist es wichtig, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie dieses Recht in Konkurrenz zu anderen Einflüssen steht, die die europäischen Länder prägen.

Während der Konferenz werden wir uns mit der These von Per Ewert befassen, dass „sich die Realität dem Ideal annähert“ und wie politische Agenden Schweden in eines der am meisten säkularisierten und selbstverwirklichenden Länder der Welt verwandeln können. Siehe Welzels Kulturkarte!

Auf dieser Grundlage möchte ich einige andere Perspektiven aufzeigen, die als Hindernisse für das Recht der Kinder auf spirituelle Entwicklung interpretiert werden können.

**EGO-Logik**

Viele gesellschaftliche Trends beeinflussen unser Denken und Handeln. Einer dieser Einflüsse ist die EGO-Logik, die im Laufe der Zeit unsere Denkweise prägt. Eine EGO-Logik, die impulsiv das Bedürfnis des Menschen nach Selbstbefriedigung fördert und nicht den solidarischen Wunsch, eine gemeinsame Wertebasis zu stärken. Paul Roberts gesellschaftskritische Perspektive "Die Impulsgesellschaft" (2015) zeigt, wie diese Konsumlogik darauf beruht, dass Menschen ihren unmittelbaren Wünschen folgen, indem sie einen Online-Marktplatz auf dem schnellsten/einfachsten/billigsten Weg besuchen (Amazon und ähnliche Webdienste konkurrieren um die kürzeste Lieferzeit). Bei dieser Logik geht es darum, mein Bedürfnis und meinen Wunsch nach etwas Neuem zu befriedigen. Diese Logik zeigt sich in einem gesteigerten Verlangen: ständig ein neues Mobiltelefon zu kaufen, auch wenn ich es nicht brauche; für eine Politik zu stimmen, die eher meinen eigenen Motiven als denen der Gesellschaft entspricht; die begrenzten Ressourcen des Planeten zu verbrauchen, nur um meine (unendlichen) Bedürfnisse zu befriedigen. In der Schulwelt zeigt sich dies durch den Aberglauben der Schüler/innen und Eltern an die Schule, die alles für die Familie "richten" soll, anstatt dass Eltern und Schüler selbstkritisch Verantwortung übernehmen und den Dialog als größten Einflussfaktor auf die Entwicklung des Kindes annehmen.

Die Gefahr bei dieser "EGO"-logischen Sichtweise der Schule besteht darin, dass das Lernen auf der Grundlage dessen, was dem Schüler gefällt, "ausgewählt" wird. Die Rolle der Lehrer/innen wird an der Zufriedenheit der Schüler/innen gemessen und nicht am Grad ihrer Erziehung. Hier kann der Schwerpunkt der werteorientierten Arbeit eine wichtige Aufgabe haben, nämlich das Verständnis des Schülers für eine Realität zu öffnen, die ihn nicht in den Mittelpunkt stellt. Wo eine erhöhte Toleranz für andere Menschen, die anders sind, auf einem Planeten, der nicht über unendliche Ressourcen verfügt, und wo wir verstehen, wie andere uns sehen, auf die Tagesordnung gesetzt wird. Mitten in der Welt zu sein, ohne sich selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Ausgehend von dieser EGO-Logik sind Werte gefragt, die sich mit einer nicht egozentrischen Weltsicht befassen.

**Verrechtlichung der Schule**

Ein weiterer Einfluss ist die sogenannte Verrechtlichung der Schule. Juristische Konzepte und juristische Perspektiven haben in der bildungspolitischen Steuerung der Schule allmählich eine stärkere Position erlangt, ähnlich einer "Überregulierung" und "Verrechtlichung", die Umsetzungsprozessen unterliegt, die von unterschiedlichen Logiken beeinflusst werden. Das oft als "Verrechtlichung von Schule" bezeichnete Phänomen will sichtbar machen, wie rechtliche Strukturen eingebaut werden, die zur Betonung zwischenmenschlicher Werte beitragen (Bergh & Arneback, 2016; siehe auch Autoren Enkvist & Scheutz, 2021; Nordfeldt, 2012; Stigendal & Liedholm, 2018). Innerhalb dieses Phänomens gibt es verschiedene Perspektiven wie: rechtliche Konzepte und Prinzipien; Governance-Prozesse; Machtverschiebungen; praktischer Sprachgebrauch; Lehrberuf und Beziehungen zwischen Schule, Schüler/inne/n und Erziehungsberechtigten (Bergh & Arneback, 2016, 2019; Carlbaum, 2016; Fransson, 2016; Hult & Lindgren, 2016; Møller & Ottesen, 2016; Runesdotter, 2019). Durch diese Verrechtlichung, die auch als Ära des New Public Management (NPM) bezeichnet wird oder, wie es die Philosophieprofessorin Jonna Bornemark (2018) formulierte, als die Ära des "förpappring" (=verwaltet durch Papier), geht es, während es früher um wertegeleitete zwischenmenschliche Beziehungen ging, nun darum, wie Schule und Betreuung verschiedenen messbaren Anforderungen gerecht werden. Hier kann es leicht um Qualität gehen, z. B. um das Einsenden von Dokumenten und Berichten zur Erfüllung der behördlichen Qualitätskontrolle. Professor Lena Lindgren (2014) vergleicht diese Situation mit der Befriedigung des "Evaluationsmonsters", das die schwedische Gesellschaft seit Ende der 1990er Jahre prägt, wo die Evaluation und die damit eng verbundenen Aktivitäten wie Follow-up, Qualitätsmessung, Supervision und Auditing von Jahr zu Jahr mehr zugenommen haben.

Andreas Bergh (2010), Dozent für Pädagogik, zeigt auf, wie sich dieser Wandel in der Welt der Schulen sukzessive vollzogen hat. In seiner Dissertation zeigt er auf, wie Konzepte aus der Wirtschaft zu zentralen Begriffen geworden sind, die die Qualität der Schule erfassen und definieren sollen. Dazu gehören Industriekonzepte wie Inspektion, Qualitätskontrolle, Dokumentation, Zielerreichung/Ergebnisse, Marktreputation, Transparenz, Kundenauswahlsystem, Rechtssicherheit und Effizienz. Diese Begriffe verdrängen und stellen Begriffe wie Bildung, Ausbildung, demokratische Erziehung, Wissen, Gleichberechtigung, Einfluss und Bürger in Frage, d. h. Begriffe, die in der Welt der Schulen seit langem existieren. Letztere werden oft auf "weiche Werte" reduziert, und an manchen Schulen geht es vor allem um Wohlbefinden. Berghs Forschung zeigt, wie die Unterrichtsqualität im 21. Jahrhundert von der Ergebnisqualität, der Marktqualität und der Systemqualität überschattet wird. Was geschätzt wird, wird einfach zu dem, was gemessen werden kann, und er fasst die Entwicklungsbewegung als Instrumentalisierung und Verrechtlichung der Schule zusammen. Die Verlagerung weg vom Unterricht führt auch zu Schablonensystemen, in denen der Lehrer immer mehr an den Rand gedrängt wird und seinen Unterricht nicht mehr selbständig optimal gestalten kann. Es bedeutet auch, dass Fragen instrumenteller und administrativer Art immer mehr Raum gegeben wird auf Kosten von pädagogischen Fragen und Fragen nach den Zielen und dem Zweck der Bildung. Das Kerngeschäft selbst wird durch zunehmende Kontrolltätigkeiten rund um das Kerngeschäft verdrängt.

**Ein breiterer Zweck der Schule**

Mitten in diesem Spannungsfeld von individueller, selbstverwirklichender EGO-Logik und gesellschaftlicher Verrechtlichung werden Stimmen laut, die eine Sensibilität für das einfordern, was in der Praxis wichtig ist und sich aus der zwischenmenschlichen Alltagspraxis ergibt, und nicht etwas, das von außen mit vorgegebenen Handbüchern gesteuert werden kann, nach denen sich die Schule zu richten hat. Werte, die sich aus dem alten Bildungsideal ableiten, erleben eine Renaissance, die die Bedeutung von Schulen unterstreicht, die eine ganzheitliche Sichtweise bieten, die nicht eindimensional ist, sondern auch die seelische und geistige Dimension einschließt. Hier geht es um Qualitäten und Eigenschaften, die wie die erfolgreichsten angelsächsischen Universitäten ein mehrdimensionales Bildungsverständnis haben, das den "ganzen Menschen" auf der Grundlage von Sport, Gesundheit, Musik, Kunst, Ästhetik und existenziellen Aspekten umfasst. Damit ist eine Vielseitigkeit gemeint, die über das Fachwissen hinausgeht und sich mit Erziehung und Charakterbildung befasst.

Eigenschaften und Qualitäten mit einer unkomplizierten Verbindung zwischen einem wissenschaftlichen Ansatz und dem spirituellen Teil des Lebens sind hier angesiedelt. Eine Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Spiritualität. Gemeint ist die Qualität, die der Wirtschaftsprofessor Lars Strannegård in seinem Buch "Kunskap som känns" (Wissen, das man fühlt) sowohl über messbare als auch über unmessbare Werte beschreibt. Eine breitere Sichtweise von Werten, die sich an der Art und Weise, wie wir Dinge und Menschen betrachten, veranschaulichen lässt. Zum Beispiel die Festigkeit der Brücke und ihr Aussehen auf der Grundlage der Ästhetik des Empfängers/Betrachters, und die Brücke als Symbol dafür, wie wir im Namen der Toleranz Verständnis für Andersdenkende und Empathie für die Schwachen und Verletzlichen schaffen.

Mit diesen Perspektiven wird die gesellschaftliche Frage nach Bildung und Schule und danach, welches Wissen und welche Werte für künftige Generationen notwendig sind, auf den neuesten Stand gebracht. Welche Wissensansätze und -vorstellungen sollten Schulen auf der Grundlage von Schulgesetzen und Lehrplänen bilden, wie sollten diese die didaktischen Überlegungen von Lehrer/inne/n prägen, welches Wissen sollte bewertet werden und welche Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrer/inne/n müssen entwickelt werden, um dem Wissen und den Werten gerecht zu werden, die in der gemeinsamen Schulbildung vermittelt werden sollten (T. Englund m.fl., 2012; Wahlström, 2022)? Als Beispiel möchte ich die Diskussion des niederländischen Pädagogikprofessors Gert Biesta über die Tatsache anführen, dass wir in einer Zeit leben, in der die Messung von Bildungsergebnissen die Frage nach dem Zweck der Bildung verdrängt hat.

Biesta stellt die Fragen: "Wozu brauchen wir Bildung? -Was ist ihr Ziel und Zweck? - Geht es nur darum, sich zu qualifizieren, d. h. eine Ausbildung zu absolvieren, die zu einem Arbeitsplatz führt, und damit seinen Platz in der Gesellschaft einzunehmen, oder geht es um eine Ausbildung, die zu einer Art von Bildung führt, bei der der Schüler in eine Freiheit eingebunden ist, die auch seine Verantwortung für diese Freiheit erfordert?" (Biesta, 2018, S. 8). Biesta verdeutlicht diese Perspektiven auch anhand seiner dreifachen Betrachtung von Bildung als Qualifizierung, Sozialisation und Subjektivierung (Biesta, 2015, S. 78, 2018, S. 23).

Mit Sozialisation meint Biesta nicht nur die Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf Traditionen und Verhaltensweisen, Seins- und Handlungsweisen, wie kulturelle, berufliche, politische, religiöse Traditionen etc.. Sozialisation umfasst seiner Meinung nach auch die Interaktion zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n, zum Beispiel in der Art und Weise, wie Bildung bestehende soziale Strukturen, Trennungen und Unterschiede reproduziert (2015, S. 77).

Der dritte Bereich, die Subjektivierung, geht davon aus, dass Bildung einen positiven oder negativen Einfluss auf den Schüler als Person hat. Es geht um die Art und Weise, in der Kinder oder Jugendliche als Subjekte mit Initiative und Verantwortung und nicht als Objekte der Handlungen anderer existieren. Biesta ist der Ansicht, dass "Subjektivierungsprozesse es den Gebildeten ermöglichen, autonomer und unabhängiger im Denken und Handeln zu werden" (2015, S. 77). Die drei Prämissen von Biesta zeigen sich in den didaktischen Entscheidungen und Prioritäten der Lehrkraft. Dies kann die Wahl eines eher schülerzentrierten Unterrichts sein, der den Einfluss, die Kreativität und die Innovation der Schüler/innen fördert, sowie eines eher lehrergeleiteten und wissenszentrierten Unterrichts, der die Reaktionsfähigkeit der Schüler/innen auf die Anleitung und Korrektur durch den Lehrer fördert (2015, S. 80). Damit meint Biesta, dass es keine gegensätzliche Beziehung zwischen dem, was der Lehrer vermitteln soll, und dem, was der Schüler leisten soll, gibt, und gleichzeitig die Entscheidung des Lehrers, Raum für, wie er sagt, "ein Gefühl der Offenheit und des Geheimnisses" in Bereichen zu geben, in denen selbst der Lehrer keine klaren Antworten darauf hat, wie er sich beispielsweise in moralischen, politischen oder spirituellen Fragen verhalten soll (2015, S. 80).

**Das Recht der Kinder auf spirituelle Entwicklung**

In der nationalen und internationalen Literatur, die sich mit dem "Recht von Kindern auf spirituelle Entwicklung" befasst, bezieht sich der Begriff "Spiritualität" auf ein breites Spektrum von Ausdrücken sowohl aus säkularer als auch aus religiöser Sicht, die sich auf religiöse/nicht-religiöse Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten beziehen (Sagberg, 2017, S. 24; Westerlund, 2016). Spiritualität erscheint in der Literatur als eine grundlegende menschliche Dimension des modernen Menschen mit verschiedenen Ausdrucksformen in verschiedenen Zeiten.

Beispiele für Aspekte im Zusammenhang mit: Unterschieden in der Herangehensweise in einem individualisierten säkularen Kontext; Erfahrungen mit Spiritualität in Bezug auf Toleranz und Vielfalt; die Förderung individueller und existenzieller Gespräche durch Lehrkräfte; die Schutzfunktion von Lehrkräften für gefährdete Kinder (Westerlund, 2016; Bone & Fenton, 2015; Sagberg, 2017; Stockinger, 2019; Adams, 2009). Dabei kann Religion eine von mehreren Formen sein, die dem Bedürfnis des Menschen entsprechen, seine spirituellen Dimensionen auszudrücken (Haugen, 2018, S.307). Im Allgemeinen wird die Spiritualität von Kindern als eine angeborene und universelle Eigenschaft betrachtet, die sich oft auf die Interaktion mit anderen bezieht und die sich sowohl mit ihrem inneren Selbst als auch gleichzeitig mit etwas außerhalb ihrer selbst als integrierter Aspekt der menschlichen Entwicklung verbindet (Westerlund, 2016, S. 217).

Im Zentrum der Literatur steht das sogenannte "relationale Bewusstsein" von Nye & Hay, das sich für die Spiritualität von Kindern häufig in vier Elementen zeigt: "Bewusstsein für das Selbst; Bewusstsein für andere; Bewusstsein für die Umwelt; und Bewusstsein für das transzendente Andere" (für manche Menschen Gott oder eine höhere Macht genannt) (Hay & Nye, 2006, S. 115; Westerlund, 2016, S. 217; Haugen, 2018, S. 307; Adams, 2009, S. 115). Für nicht-religiöse Menschen kann das Transzendente verschiedene Dimensionen wie menschliches Gewissen/Weisheit, Großzügigkeit/Solidarität, Ästhetik/Kunst oder einfach den Glauben, dass der Mensch ein spirituelles Wesen ist, umfassen (Haugen, 2018, S. 307). Das Recht der Kinder auf spirituelle Entwicklung und religiöse Deutungen im schulischen Kontext ist nicht ganz einfach, da es sich um einen sensiblen Bereich handeln kann. Es kann mit Ängsten verbunden sein, für ihre inneren spirituellen Gedanken und Überzeugungen lächerlich gemacht oder abgelehnt zu werden, was dazu führt, dass die Stimme des Schülers zum Schweigen gebracht wird (Adams, 2009, S. 117; Berglund, 2017; Kittelmann Flensner et al., 2015, S. 117, 2015; Mohme, 2017; Vikdahl, 2018). Ein solcher Konflikt kann, basierend auf dieser Studie, das Recht des Kindes auf spirituelle Entwicklung im Dilemma von negativer und positiver Religionsfreiheit sein. Stimmen in der Gesellschaft, die sich für die Rechte der Kinder einsetzen, im Hinblick auf marginalisierte Gruppenzugehörigkeiten oder Kontexte, in denen einige dies als Widerspruch zur Wertebasis betrachten, und andere, die behaupten, dass sie die Grundlage der Wertebasis selbst darstellen.

**Definition**

Die Kinderrechte im spirituellen Bereich eröffnen zweifelsohne sensible und wichtige Gesichtspunkte und deshalb kann es wichtig sein, eine relevante und leitende Definition zu finden. Ich habe die Definition von Sturla Sagberg wie folgt gewählt: Die Kinderrechtsperspektive auf die Spiritualität von Kindern einzunehmen, könnte bedeuten, "die Quellen der Kinderrechte im eigenen Glauben und in der eigenen Kultur zu erforschen und in den Dialog mit Menschen anderer Religionen zu treten". Dies ist eine große, aber dringende Aufgabe in einer Welt der religiösen und kulturellen Vielfalt. Sie erfordert ethisches Bewusstsein und Argumentation sowie eine ernsthafte Diskussion der Bildungspolitik und Bildungspraxis. (2017, p. 33)

Sagberg ist der Ansicht, dass das Recht der Kinder auf spirituelle Entwicklung eine Verantwortung auf mehreren Ebenen der Gesellschaft sowie moralische Verpflichtungen mit sich bringt:

1. Kinder als autonome religiöse und spirituelle Subjekte zu respektieren, die das Recht haben, gehört zu werden,

2. Kinder vor jeder Art von Missbrauch oder Manipulation im Namen der Religion zu schützen,

3. das Kind dabei zu unterstützen, sich als vollwertiges Mitglied einer Gemeinschaft zu entwickeln,

4. und zur spirituellen Bildung der Kinder beim kulturellen und sprachlichen Lernen beizutragen, einschließlich ihrem Kennenlernen von Ritualen und Praktiken des religiösen Glaubens. (2017, p. 33)

**Stärkung der Werte**

Auf der Grundlage von Sagbergs Definition verstehen wir, dass Bemühungen zur Stärkung der Werte der Schulen entwickelt werden. Die Arbeit der Schulen an der Konkretisierung normativer sowie deskriptiver Wertethemen wird aktualisiert, was das Bewusstsein für die Förderung der Schule schärft, aber auch für eine wertebasierte Praxis wirkt (Davidsson, 2018; Hartman, 2014; J. Lindgren et al., 2003; Orlenius, 2010, 2014). Es wird oft hervorgehoben, welche Aspekte der Wertefundierung/Wertefundierungsarbeit in der Schule verwendet werden, wie z. B.: Schulleitung, Einstellungen, Demokratie, Gleichbehandlung/Plan gegen beleidigendes Verhalten, Geschlechtergleichstellung usw. Die Arbeit am Wertefundament geht oft mit den Themen des christlichen Profils einher, bei denen es sich um Werte oder Charakterbegriffe handeln kann. In der schulischen Debatte geht es im Laufe der Zeit oft um eine eher korrigierende und normative Praxis, bei der es mehr darum geht, dem entgegenzuwirken, was die Wertebasis der Schule verletzt, als das zu stärken, was die Wertebasis fördert. Gleichzeitig gibt es Studien, die zeigen, dass mehr Förderarbeit in Kombination mit dem Einfluss der Schüler/innen ein wichtiger Erfolgsfaktor ist. In Bezug auf Demokratie und staatsbürgerliche Erziehung gibt es eine Synergie aus Förderung und Gegenwirkung - im Sinne eines besseren Verständnisses von Toleranz, Solidarität, Gleichheit und Menschenwürde und gleichzeitig einer Gegenwirkung gegenüber Fremdenfeindlichkeit, Nazismus, Rassismus und Segregation. Normativ - was Schulen "sollen" oder deskriptiv - "wie" Schulen fördern/entmutigen. Forschung zur normativen Wertepädagogik betrachtet den normativen Auftrag der Schule, die Werte zu vermitteln, die in Lehrplänen und politischen Entscheidungen zum Ausdruck kommen. Forschung zur deskriptiven Wertepädagogik hingegen interessiert sich dafür, wie und auf welche Weise Wertperspektiven in der Vorschule/Schule oder in Verwaltungsdokumenten zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus werden wertebasierte Aspekte im Zusammenhang mit der "Kultur" vorgestellt, wie z. B. die erwartete Schulkultur im Sinne von "Unterrichtswerten" und die tatsächliche Schulkultur im Sinne von "wahrgenommenen Werten", die sich auf wertebasierte, verstärkende Interventionen beziehen können, die entweder integriert und/oder programmorientiert sind (Colnerud et al., 2003; A.-L. Englund & Englund, 2012; Forsberg & Lundgren, 2003; Halstead & Taylor, 1996; Howard-Hamilton, 1995; J. Lindgren et al., 2003; Merson, 2018).

Es gibt Forschungen, die sich sowohl auf programmatische als auch auf integrierte (fächerübergreifende) Interventionen beziehen, wobei letztere die ständige Beeinflussung der täglichen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern durch die Lehrer als eine Art indirekte, oft für die Beteiligten unbewusste, intuitive Beeinflussung bezeichnen, die im Kernwertebereich oft als "hidden upbringing" bzw. "the hidden curriculum" entsprechend dem englischen "implicit curriculum" oder dem verborgenen Curriculum bezeichnet wird (Halstead & Taylor, 1996, S. 12; Jackson, 1992, S. 10; Wahlström, 2016, S. 132).

**Das Bewusstsein und die Fähigkeit der Lehrkraft**

Mit der oben genannten Werteperspektive und dem Recht der Kinder auf Spiritualität geht es letztlich nicht nur um die erweiterte Sichtweise der Schule vor Ort, sondern auch um die wertepädagogischen Überlegungen der einzelnen Lehrkraft in der Begegnung mit dem einzelnen Schüler und der Gruppe. Aus einer eher bildungsphilosophischen Perspektive entspricht dies den wertepädagogischen Entscheidungen des Lehrers zwischen der Erziehung und Bildung des Einzelnen auf der Grundlage des Lehrers als gegebener Autorität (Kant, 2008) und der Reaktionsfähigkeit und Interaktion des Lehrers auf der Grundlage der Handlungsfähigkeit und Erfahrung des Schülers (Dewey, 2015). Darüber hinaus treffen Lehrer Entscheidungen zwischen der Fürsorge des Lehrers für jeden einzelnen Schüler (Noddings, 2013) und der Entwicklung des Verständnisses und der Toleranz des Schülers gegenüber anderen (Kumashiro, 2002). Dies erfordert ein Bewusstsein, Kreativität und Unterscheidungsvermögen seitens der Lehrkraft, um sich sowohl auf "ethische Werte der Fürsorge, demokratische Werte, disziplinäre Werte und Wissenswerte" zu beziehen (Colnerud, 2004; Davidsson, 2018).

Carsten Hjorth Pedersen (2020), beschreibt in seinem Buch "Einfluss mit Respekt" die Bedeutung der entwickelten Sensibilität von Lehrkräften in der Begegnung mit der Spiritualität von Kindern, wobei es um zwei Arten der Beeinflussung mit Respekt geht, nämlich sowohl um das Hervortreten als auch manchmal um den Rückzug. Hier hebt Hjort Pedersen zwei verschiedene Fallen hervor, in die Lehrkräfte tappen können. Das eine Extrem, bei dem der Einfluss des Erwachsenen so aufdringlich wird, dass er den Schüler einschüchtert, und das andere Extrem, bei dem der Erwachsene den gegenteiligen Effekt hat, indem er sich so weit zurückzieht, dass die Erwachsenen ihren Auftrag aufgeben.

Insgesamt unterstreicht das Recht der Kinder auf spirituelle Entwicklung das Bedürfnis des einzelnen Lehrers nach Urteilskraft oder Aristoteles' Phronesis. Eine Urteilsfähigkeit, die mit einer Handlung verbunden ist, die genau dann und dort richtig ist. Dieses Handeln ist, wie wir gesehen haben, nicht willkürlich, sondern beruht auf einer komplexen Fähigkeit, die Situation in die Klasse zu tragen, Teil der Situation zu sein und die Situation in eine bestimmte Richtung zu lenken. Eine gute Einschätzung, die eine Wechselwirkung zwischen Aktivität und Passivität des Lehrers voraussetzt. Beide müssen aktiv handeln, während der Lehrer innehält und passiv zuhört und die Situation mit den Schülern aufnimmt. Als Vater habe ich die Geburten unserer Kinder durch meine Frau miterlebt. Die Wehen einer Frau, die kurz vor der Geburt steht, können von ihr nicht kontrolliert werden, sie kommen und gehen, wie sie wollen. Aber das macht die Frau nicht passiv. Sie nutzt die Kraft, die in den Wehen steckt, um aktiv zu werden. Zugleich kann sie nicht aktiv sein, ohne passiv zu empfangen. Bornemark (2020) hat das Wort "pactive" (=passiv+aktiv) erfunden. Ein Ausdruck für ein Geschehen, das sowohl aktiv als auch passiv wirkt. Dies übersetzt Biesta in die Sichtweise eines umfassenderen Bildungszwecks, bei dem der Lehrer sowohl aktiv vermittelt, was vom Schüler erwartet wird, als auch passiv Raum lässt für, wie er sagt, "ein Gefühl der Offenheit und des Geheimnisses" in Bereichen, in denen selbst der Lehrer keine klaren Antworten darauf hat, wie er sich verhalten soll, z. B. in moralischen, politischen oder spirituellen Angelegenheiten (2015, p. 80).

**Literatur:**

Adams, K. (2009). The rise of the child’s voice; the silencing of the spiritual voice. Journal of

 Beliefs & Values, 30(2), 113–122. https://doi.org/10.1080/13617670903174991

Bergh, A. (2010). Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder

 och dess konsekvenser för utbildning. Örebro universitet, Akademin för humaniora,

 utbildning och samhällsvetenskap.

Bergh, A., & Arneback, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med
 skolans kunskaper och värden? Utbildning & Demokrati, 25, 11–31.
 https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1048

Bergh, A., & Arneback, E. (2019). Juridification of Swedish Education – Changing

 Conditions for Teachers’ Professional Work (s. 53–70). <https://doi.org/10.1007/978-3->

 030-18605-0\_4
Berglund, J. (2017). Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public
 schooling. Oxford Review of Education, 43(5), 524–535.

 https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352349

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and
 Educational Professionalism. European Journal of Education, 50(1), 75–87.
 https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2018). God utbildning i mätningens tidevarv. Liber.

Bone, J., & Fenton, A. (2015). Spirituality and child protection in early childhood education:

 A strengths approach. International Journal of Children’s Spirituality, 20(2), 86–99.
 https://doi.org/10.1080/1364436X.2015.1030594

Bornemark, J. (2018). Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas

 världsherravälde. Volante. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-36729

Bornemark, J. (2020). Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet. Volante.
 https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-42488

Carlbaum, S. (2016). Juridifiering och utbildningsval—Konsekvenser av elevers och

 studenters rättigheter. Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och

 utbildningspolitk, 25(1), 53–72. https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1050

Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. Pedagogisk
 forskning i Sverige, 9(2).

Colnerud, G., Thornberg, R., Sverige, & Skolverket. (2003). Värdepedagogik i internationell

 belysning. Statens skolverk : Fritze [distributör.

Davidsson, M. (2018). Värdeladdade utvärderingar: En diskursanalys av förskolors

 systematiska kvalitetsarbete. Linnaeus University Press.

Dewey, J. (2015). Experience and education (First free press edition 2015). Free Press.
Englund, A.-L., & Englund, T. (2012). Hur realisera värdegrunden?: Historia, olika

 uttolkningar: Vad är värdegrundsstärkande? Örebro universitet.

Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (Red.). (2012). Vad räknas som kunskap?:
 Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola. Liber.

Enkvist, V., & Scheutz, S. (2021). Barnkonventionen och skolan.

Forsberg, E., & Lundgren, U. P. (2003). Skolan och tusenårsskiftet: En vänbok till Ulf P.

 Lundgren. STEP, Department of teacher education, Uppsala University.

Fransson, S. (2016). Juridifieringens konsekvenser på skolans område—En översikt av

 begrepp och principer. Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och

 utbildningspolitk, 25(1), 33–51. https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1049

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (1996). Values in Education and Education in Values.

 Psychology Press.

Hartman, S. (2014). Värden i föränderliga barndomsvärldar. I Värdepedagogik: Etik och

 demokrati i förskola och skola. Liber.

Haugen, H. M. (2018). It is time for a general comment on children’s spiritual development.
 International Journal of Children’s Spirituality, 23(3), 306–322.

 https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1487833

Hay, D., & Nye, R. (2006). The Spirit of the Child. Jessica Kingsley Publishers.

Howard-Hamilton, M. F. (1995). a just and democratic community approach to moral

 education: Developing voices of reason and responsibility. Elementary School

 Guidance & Counseling, 30(2), 118–130.

Hult, A., & Lindgren, J. (2016). Med lagen som rättesnöre—Kunskapsformer i lärares arbete

 mot kränkande behandling. Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och

utbildningspolitk, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1051>

Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. I Handbook of

research on curriculum: A project of the American Educational Research Association.

(s. 2–40). Macmillan Pub.

Kant, I. (2008). Om pedagogik (J. Jakobsson, Övers.). Daidalos.

Kittelmann Flensner, K., Göteborgs universitet, Institutionen för litteratur, idéhistoria och
 religion, & Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning. (2015). Religious

Education in contemporary pluralistic Sweden. Department of Literature, History of

Ideas, and Religion, University of Gothenburg. http://hdl.handle.net/2077/41110

Kumashiro, K. K. (2002). Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy.
 RoutledgeFalmer.
Lindgren, J., Umeå universitet, & Värdegrundscentrum. (2003). Värdegrund i skola och

 forskning 2001. Värdegrundscentrum, Umeå univ.

Lindgren, L. (2014). Nya utvärderingsmonstret: Om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn.
 Studentlitteratur.

Merson, B. (2018). Harmonies and Dissonances: The Relationship between Values Taught and

 Values Experienced in Three Values-oriented High Schools [Ph.D., Lesley University].
 http://www.proquest.com/docview/2299502944/abstract/F065C6CB63094C8APQ/1
Mohme, G. (2017). Somali Swedes’ Reasons for Choosing a Muslim-Profiled School—
 Recognition and Educational Ambitions as Important Influencing Factors. Journal of

 School Choice, 11(2), 239–257. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1302256>

Møller, J., & Ottesen, E. (2016). Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen.

 Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitk, 25(1), Article 1.
 https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1053
Noddings, N. (2013). Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education. Univ of

 California Press.

Nordfeldt, M. (2012). Förväntningar och spridning: En sammanfattande studie av den

 nationella Överenskommelsens tre första år: Del tre i uppföljningen av

 överenskommelsen mellan regeringen, idéburna organisationer inom det sociala

 området och Sveriges kommuner och landsting. Överenskommelsen.

Orlenius, K. (2010). Värdegrunden—Finns den? Liber.

Orlenius, K. (2014). Individens frihet och solidaritet: En värdekonflikt i skolans uppdrag? I
 Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola. Liber.

Pedersen, C. H. (2020). Influence with Respect. Wipf and Stock Publishers.

Roberts, P. (2015). The impulse society: What’s wrong with getting what we want?

 (paperback edition). Bloomsbury Paperbacks.

Runesdotter, C. (2019). Juridifiering i skolan – möjligheter och risker | FÖRENINGEN

 SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA // TIDSKRIFTEN VÄGVAL i SKOLANS
 HISTORIA. <https://undervisningshistoria.se/juridifiering-i-skolan-mojligheter-och->

 risker/

Sagberg, S. (2017). Taking a children’s rights perspective on children’s spirituality.

 International Journal of Children’s Spirituality, 22(1), 24–35.

 https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1276050

Stigendal, L., & Liedholm, S. (2018). Vad är problemet? Om effektiv styrning av offentlig

 sektor.
Stockinger, H. (2019). Developing spirituality – an equal right of every child? International

 Journal of Children’s Spirituality, 24(3), 307–319.

 https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1646218
Vikdahl, L. (2018). Det kommer inte på tal: En studie om religiös och kulturell mångfald i

 grundskolan. Artos & Norma bokförlag.

 http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-37192

Wahlström, N. (2016). Läroplansteori och didaktik. Gleerup Utbildning AB.

Wahlström, N. (2022). Läroplansteori och didaktik, 3 uppl. Gleerups Utbildning AB.
Westerlund, K. (2016). Spirituality and mental health among children and youth – a Swedish
 point of view. International Journal of Children’s Spirituality, 21(3–4), 216–229.
 https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1258392