

Hildegard Krämer

Moralität und die Einheit von Erziehung und Unterricht



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

VORWORT

Dass die öffentliche Schule außer ihren Aufgaben der Aufklärung und Qualifikation auch einen Erziehungsauftrag habe, wird derzeit weder in der öffentlichen noch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ernsthaft bestritten. Die Frage ist aber, wie und wodurch das denn geschehen solle und was das überhaupt bedeute: im Schulunterricht oder durch Schulunterricht zu erziehen.

In der Idee des Erziehenden Unterrichts, die im pädagogischen Diskurs eine lange Tradition hat¹, werden Elemente gedanklich zusammengefügt, die zunächst in einem Spannungsverhältnis zu stehen scheinen: auf der einen Seite *Erziehung* – und damit ist hier gemeint: Bildung von sittlichen Haltungen und Einstellungen, von moralischem Wertbewusstsein, von Charaktertugenden; auf der anderen Seite *Unterricht* – und das heißt: Organisation von systematischen Lehr-/Lernprozessen, Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, Ermöglichung von Erkenntnis und Einsicht. Sind aber Tugend und Moralität einerseits, Schulbildung andererseits nicht etwas ganz Verschiedenes? Was haben Charakterstärke und guter Wille mit Wissen und Verstand zu tun? Ist die Wendung vom Erziehenden Unterricht eine „Hybridformel“²? Ist „erziehender Unterricht“ vielleicht nur die Addition von Lehre und moralischer Erziehung?

Gegenüber solcher Skepsis lässt sich an Alfred Petzelt erinnern, einen der wichtigsten Vertreter transzendentalkritischer Pädagogik, der die „Einheit zwischen Unterricht und Erziehung“³ behauptete. Die vorliegende Schrift knüpft an diese Idee der Einheit von Unterricht und Erziehung an und entwirft – in kritischer Auseinandersetzung unter anderem mit den Ansätzen der Petzelt-Schule – ein Konzept Erziehenden Unterrichts, in dem moralische Erziehung integrativ verstanden wird: als Prinzip aller Unterrichtsarbeit.

Im Sinne des transzendentalkritisch-pädagogischen Programms der Klärung von „Rechtfertigungsgrundlagen“ wird diesem Unterrichtsentwurf eine philosophische Grundlagenreflexion vorangestellt: nämlich die Reflexion darüber, was denn „Moralität“, auf die sich ja „moralische Erziehung“ bezieht, eigentlich ausmache.

Zur Beantwortung der Frage nach dem Moralischen geht die hier vorgelegte Untersuchung auf Immanuel Kant zurück und verfolgt die Gedankenentwicklung in den Kant'schen Schriften von der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ und der „Kritik der praktischen Vernunft“ über die „Kritik der Urteilskraft“ bis zur „Meta-

¹ Johann Friedrich Herbart glaubte, dass er vom Erziehenden Unterricht „zuerst angefangen zu reden“ habe. Vergl. Herbart, J. F.: Pädagogische Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1832); in: ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Walter Asmus; 3 Bände; Stuttgart 1982; Bd. 2; 161.

² So empfand es Niklas Luhmann. Vergl. Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft; Frankfurt am Main 2002; 176.

³ Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik; Freiburg 1964; 150

physik der Sitten“. Ergebnis der Kant-Studie ist eine – an Kant anschließende und zugleich über ihn hinausweisende – Rekonstruktion des Moralischen, gemäß der sich die moralische Intuition beschreiben lässt als ein Sich-gefordert-Fühlen durch das Gewissen: Das Gewissen verlangt in *formaler* Hinsicht unparteiliche Reflexion und verantwortungsbewusste Urteilsbildung, in *materialer* Hinsicht die Ausrichtung an den beiden zentralen Strebenzielen („Zwecken“) der „Tugend“: sich selbst als Person zur Geltung zu bringen (Streben nach „eigener Vollkommenheit“) und sich dabei aktiv zu bemühen nicht nur um das eigene, sondern auch um fremdes Wohl (Streben nach „fremder Glückseligkeit“).

Die pädagogisch bedeutsame Pointe der im Rückgriff auf Kant rekonstruierten Moralauffassung besteht darin, dass sie als *Basis des Moralischseins* eine Haltung bestimmt, die zugleich als *Voraussetzung von Erkenntnis* angesehen werden kann: Für alles Erkennen (nicht nur für das moralische Urteilen) gilt, dass es am ehesten gelingt mit der Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstdistanz und Distanz gegenüber dem Gegenstand, zu innerer Unvoreingenommenheit, zu interessierter Hinwendung und dem Willen, dem Gegenstand „gerecht“ zu werden.

Von dieser Einsicht aus lässt sich der Gedanke der Einheit von (moralischer) Erziehung und Unterricht neu interpretieren: Unterricht wirkt moralisch erziehend, wenn er das zu verwirklichen sucht, was der Idee nach sein Proprium ist: wenn er sich nämlich den Regulativen von Wahrheit und Gültigkeit, von Erkennen und Verstehen verpflichtet. „Guter“ erkenntnisorientierter Unterricht fordert zu gedanklicher Systematik auf, zu kritischer und selbstkritischer Reflexion, zu Vergewisserung und Begründung, zu Einfühlung und Sensibilität. Was solchen Unterricht erzieherisch bedeutsam sein lässt, sind nicht allein die durch ihn hervorgebrachten Erkenntnisse und Fähigkeiten, auch nicht erst kommunikativ-kooperative Lehr- und Lernformen oder die Thematisierung moralrelevanter Fragen. Vielmehr: Guter erkenntnisorientierter Unterricht erzieht moralisch dadurch, dass er eine Haltung einfordert (und durch diese Einforderung fördert), die aller genauen Sacharbeit, aller Analyse, aller Reflexion und Argumentation *vorausliegt* und sie überhaupt erst notwendig bzw. sinnvoll erscheinen lässt: nämlich die Haltung, „Gegenstände“ tatsächlich erkennen und ihnen gerecht werden zu wollen.

Das unvoreingenommene Erkennen- und Verstehenwollen, das durch erkenntnisorientierten Unterricht performativ kultiviert wird, ist auch das Zentrum der moralischen Lebenshaltung: Wenn jemand moralisch handeln, also „eigene Vollkommenheit“ und „fremdes Wohl“ befördern will, muss er erkennen (beurteilen), was das in der Situation moralisch Beste ist; um das moralisch Beste zu erkennen, muss er *überhaupt* erkennen können; um (überhaupt) erkennen zu können, muss er die Fähigkeit und die Bereitschaft besitzen, einen Standpunkt der Unparteilichkeit einzunehmen und von dort aus nach „Gültigem“ (Wahrheit) zu suchen. Im redlichen Bemühen um unvoreingenommene Erkenntnis kommen also *Moralität* (als Orientierung an den Zwecken der Tugend) und *allgemeines Erkenntnisstreben* (als –

zunächst zweckneutrale – Suche nach Wahrheit) überein. Die Erkenntnishaltung allein *ist* noch nicht Moralität, denn der Moralische verfolgt auch in seinem Erkenntnisstreben die Tugendzwecke. Aber wer zur Erkenntnishaltung erzogen wird – durch „guten“ Unterricht –, für den wird jene Selbsttranszendierung habituell, die Voraussetzung des moralischen Lebens ist. Darin besteht – gedrängt formuliert – die „Keimidee“ des in der vorliegenden Arbeit entfalteten pädagogischen Entwurfs.

Unparteilich erkennen wollen, wie etwas „ist“ oder wie etwas gemeint ist, heißt insbesondere: nicht fremdem Denken fraglos folgen, sondern *selbst denken*. Auch diesen Anspruch finden wir bei Alfred Petzelt und seinen Schülern: Guter erziehender Unterricht lehrt nicht „fertige“ Urteile, sondern er will zum Urteilen befähigen. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Gedanke erkenntnistheoretisch ausgelegt und unterrichtstheoretisch konkretisiert:

Schüler beim Selbstdenken zu unterstützen, meint einerseits, sie zu befähigen, sich vernünftige Erkenntnisse *selbsttätig* methodisch zu erarbeiten. Der Schüler kann die Herleitung eines mathematischen Gesetzes oder die logische Struktur einer philosophischen Schlussfolgerung erst „erkennen“, wenn er diese Herleitung, diesen logischen Schluss selbst im eigenen *Verstand* (Ratio) konstruiert oder rekonstruiert. Aber Vernunft – kantisch verstanden – gewinnt ihre Erkenntnisse („Urteile“) nicht nur im Wege der Bestimmung durch den Verstand; vielmehr wird überall da, wo es um Deutung und Gewichtung, Auslegung und Wertung geht, *Urteilkraft* benötigt als Vermögen der Reflexion. Schüler müssen also Gelegenheit erhalten, auch ihre Urteilkraft zu üben. Die Reflexion der Urteilkraft beruft sich bei ihrer Urteilsbildung nicht nur auf explizites Wissen und Logik, sondern auch auf subjektiv-implizites Wissen, Sinnlichkeit und Intuition. Deshalb führt das Reflektieren nicht zu „bestimmten“ Urteilen, zu denen alle Menschen notwendig gelangen müssten, sondern zu bloß subjektiv gültigen Urteilen. Und die Begründung eines Reflexionsurteils kann nicht immer vollständig diskursiv dargestellt werden; subjektive Gewissheit bedeutet nicht unbedingt intersubjektive Beweisbarkeit.

Daraus ergibt sich: Zum einen muss Unterricht das Sach- und Methodenwissen vermitteln, das die Schüler benötigen, damit sie sich den Schulstoff „aneignen“ können und damit sie im Bereich von Interpretation und Wertung keine „haltlosen“, sondern sachlich fundierte Überlegungen anstellen. Rationale Analyse, Rekonstruktion und Argumentation gehören zum Kerngeschäft des Unterrichts. Auf der anderen Seite können Lehrer (und Schulbuchautoren) kein sicheres und allgemeingültiges Wissen darüber besitzen, wie die Auslegungsfragen, die sich an unterrichtliche Gegenstände knüpfen, inhaltlich zu beantworten sind. Es gilt, den Schülern hier die *Freiheit des Urteils* zuzugestehen und sie zu lehren, für ihr Urteilen Verantwortung zu übernehmen. Urteilsfreiheit zu gewähren bedeutet nicht nur, im interpretierenden Unterricht unterschiedliche Deutungen zuzulassen (Deutungen, die nebeneinander stehen und sich ergänzen könnten), sondern auch Differenz und Dissens: Wenn sich im Streit um Auslegung und Bewertung der Eine vom Anderen

nicht überzeugen lässt, muss nicht Unvernunft im Spiel sein; vielmehr ist die Möglichkeit des Sich-nicht-einig-werden-Könnens in der Struktur der Vernunft selbst angelegt. Es kommt nicht darauf an, Dissens und Differenz unbedingt zu vermeiden oder zu überwinden, sondern darauf, mit Beurteilungsdifferenzen angemessen umzugehen.

Guter erziehender Unterricht vereint in sich die verschiedenen Momente der pädagogischen Aufgabe im Sinne einer Idee freiheitlicher *Bildung*: Erklärung der Welt *und* Aufforderung, sie selbst zu deuten; Befähigung zu rationalem Denken und Handeln *und* Sensibilisierung für das Mehr-als-Rationale der Vernunft; Gewöhnung an Argumentation, Begründung und Methode *und* Gewährung von Urteilsfreiheit und Übung ihres Gebrauchs.

Die hier vorgelegte Studie wurde im Jahr 2007 von der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn als Habilitationsleistung anerkannt. Allen, die mich auf dem Weg zur Fertigstellung des Buches unterstützt haben, sei herzlich gedankt. Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Volker Ladenthin, an dessen Lehrstuhl ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt war: Aus den von ihm angeregten Forschungsprojekten erhielt meine Arbeit ihre wichtigsten Impulse. Herrn Prof. Jürgen Rekus danke ich für die Aufnahme meines Buches in die von ihm herausgegebene Reihe „Grundfragen der Pädagogik“; den zuständigen Damen und Herren des Peter Lang Verlags, insbesondere Herrn Dr. Hermann Uhlein, bin ich dankbar für die freundliche fachliche Beratung.

Und nicht zuletzt bedanke ich mich bei meiner Familie: bei meinen Eltern und bei meinem Mann Ulrich und unserem Sohn Jan-Peter. Ohne ihre Verbundenheit mit mir wäre dieses Buch nicht geschrieben worden.

Rommerskirchen, im September 2008

Hildegard Krämer