

Jürgen Rekus
**BILDUNG
UND MORAL**

Zur Einheit von
Rationalität und Moralität
in Schule und Unterricht



JUVENTA

Jürgen Rekus
Bildung und Moral



Jürgen Rekus

Bildung und Moral

Zur Einheit von Rationalität und
Moralität in Schule und Unterricht

Juventa Verlag
Weinheim und München 1993

Jürgen Rekus, Jg. 1950, Dr.phil.habil., war Lehrer in Wolfsburg und Hochschulassistent in Hildesheim. Er war als Gastdozent an verschiedenen amerikanischen Universitäten tätig und ist gegenwärtig Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Rekus, Jürgen:

Bildung und Moral : zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht / Jürgen Rekus. — Weinheim ; München : Juventa-Verl., 1993

ISBN 3-7799-1007-1

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1993 Juventa Verlag Weinheim und München

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 6470 Büdingen 8

Umschlagabbildung: „Hausbänkchen für Schularbeiten“ mit „Geradhaltung des Körpers“ 1881

Printed in Germany

ISBN 3-7799-1007-1

Meinem Freund und Lehrer
Karl Gerhard Pöppel



Vorwort

Die in unserer Gesellschaft vorherrschende Diskrepanz von Rationalität und Moralität ist mir in ihren pädagogischen Konsequenzen spätestens während meiner Tätigkeit als Lehrer in verschiedenen Schularten und -formen bewußt geworden. Das damit verknüpfte Problem des Zusammenhangs von Unterricht und Erziehung hat mich seitdem beschäftigt. Die vorliegende Arbeit ist das aktuelle Ergebnis dieser Beschäftigung.

Der Titel „Bildung und Moral“ hat plakativen Charakter. Er will darauf aufmerksam machen, daß Bildung und Moral prinzipiell zusammengehören. Zugleich weist der Untertitel auf die damit verbundene Aufgabe von Schule und Unterricht hin, die Einheit von Rationalität und Moralität im Bildungsprozeß zu ermöglichen.

Die Arbeit ist wie jedes wissenschaftliche Vorgehen ausschnittshaft, d.h. begrenzt. Auf viele Bezüge und weitergehende Aspekte kann nur verwiesen werden, nicht alle möglichen sind genannt. Die Untersuchung kann nicht mehr als eine „docta ignorantia“ (CUSANUS) beanspruchen. Ich bin mir ihrer Grenzen bewußt.

Wenn ich die Arbeit zum jetzigen Zeitpunkt vorlege bzw. der Öffentlichkeit übergebe, dann auch deshalb, weil ich um die erzieherischen Nöte der Lehrerinnen und Lehrer, der Schülerinnen und Schüler und aller anderen Verantwortlichen und Betroffenen weiß. Ich hoffe, ich kann ihnen hiermit eine orientierende Hilfe an die Hand geben. Freilich weiß ich auch, daß es mehr Probleme in der Unterrichts- und Erziehungspraxis gibt, als hier angesprochen werden.

Ohne die vielfältige Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen, die Ratschläge guter Freunde und das wohlwollende Verständnis meiner Frau und Kinder wäre die Arbeit niemals zustande gekommen. Allen schulde ich großen Dank.

Jürgen Rekus



Inhalt

1. Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit von moralischer Erziehung in der Schule	13
1.1. <i>Zur Situation moralischer Erziehung in der Schule</i>	13
1.1.1. Existentielle Sicherheit und moralische Verunsicherung	13
1.1.2. Technologische Rationalität und das Problem der Moralität	15
1.1.3. Wissenschaftsorientierung und Wertfreiheit des Unterrichts	19
1.2. <i>Zur Notwendigkeit moralischer Erziehung in der Schule</i>	22
1.2.1. Funktionale Erwartung versus pädagogische Aufgabe	22
1.2.2. Zum Zusammenhang von Unterricht und Erziehung	25
1.3. <i>Zur Möglichkeit moralischer Erziehung in der Schule</i>	28
1.4. <i>Konklusion</i>	29
2. Zum Zusammenhang von Unterricht und Erziehung	33
2.1. <i>Erziehender Unterricht (HERBART)</i>	36
2.1.1. Zum Stellenwert der Begriffe Unterricht und Erziehung in der systematischen Pädagogik von HERBART	36
2.1.2. Moralität als höchster und ganzer Zweck des Menschen	39
2.1.3. Sicherheit und Ordnung als Zweck der „Kinderregierung“	47
2.1.4. Vielseitigkeit des Interesses als Ziel des „erziehenden Unterrichts“	49
2.1.5. Charakterstärke der Sittlichkeit als Ziel der „Zucht“	55
2.1.6. Zur Gegenwartsbedeutung der Pädagogik HERBARTS	60

2.1.7. Kritische Würdigung	66
2.2. <i>Einheit von Unterricht und Erziehung (PETZELT)</i>	81
2.2.1. Zum Stellenwert der Begriffe Unterricht und Erziehung in der systematischen Pädagogik von PETZELT	81
2.2.2. Aktivität des Subjekts als Prinzip des Lernens ..	87
2.2.3. Richtiges „Wissen“ als rationaler Aspekt der Lernaktivität	89
2.2.4. Gute „Haltung“ als rationaler und moralischer Aspekt der Lernaktivität	96
2.2.5. Gewissenhaftes „Handeln“ als moralischer Aspekt der Lernaktivität	102
2.2.6. Unterricht und Erziehung als pädagogische Aufgaben	106
2.2.7. Zur Gegenwartsbedeutung der Pädagogik PETZELTS	120
2.2.8. Kritische Würdigung	125
2.3. <i>Konklusion</i>	130
 3. Ansätze zur Wert- und Normorientierung in Schule und Unterricht	 135
3.1. <i>Bildungstheoretisch akzentuierte Ansätze</i>	138
3.1.1. Ethikunterricht	144
3.1.2. Wertvermittlung	151
3.2. <i>Organisationstheoretisch akzentuierte Ansätze</i>	155
3.2.1. Außerunterrichtliches Schulleben: Soziale Dienste	156
3.2.2. Just-Community-School (Gerechte Schulgemeinschaft)	159
3.3. <i>Erziehungstheoretisch akzentuierte Ansätze</i>	166
3.3.1. Lifeline-Project (Lebenslinien bzw. Rettungsleinenprojekt)	167
3.3.2. Values Clarification (Wertklärung)	171
3.4. <i>Konklusion</i>	177
 4. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht	 183
4.1. <i>Historisch-gesellschaftlicher Begründungs- rahmen für aktuelle Unterrichtsreformen</i>	185

4.1.1.	Didaktische Instrumentalisierung	186
4.1.2.	Unterrichtsmethodische Funktionalisierung	192
4.1.3.	Wissenschaftsorientierung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung des Unterrichts	193
4.2.	<i>Pädagogisch-systematischer Begründungs- zusammenhang für aktuelle Unterrichtsreformen ..</i>	197
4.2.1.	Die Ganzheit menschlicher Aktivität	197
4.2.2.	Unterricht als pädagogische Führungshilfe	199
4.2.3.	Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit als pädagogisches Ziel des Fachunterrichts	220
4.3.	<i>Die Differenzierung der Unterrichtsformen als Beitrag zur pädagogischen Reform von Schule und Unterricht</i>	224
4.3.1.	Fachübergreifend-projektorientierter Unterricht – Kern eines „erziehenden Unterrichts“	232
4.3.2.	Freiarbeit – im Unterricht „handeln“	241
4.3.3.	Lehrgangsorientierter Unterricht – fürsorgliche „Regierung“	246
4.4.	<i>Zusammenfassung</i>	250
	Glossar	255
	Literatur	257
	Personenregister	285



1. Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit von moralischer Erziehung in der Schule

1.1. Zur Situation moralischer Erziehung in der Schule

1.1.1. Existentielle Sicherheit und moralische Verunsicherung

Wie zu keinem anderen historischen Zeitpunkt sind die Menschen heute frei von den natürlichen Zwängen ihres Daseins. Die zweckrationalen Wissenschaften und Technologien haben vielfältige Möglichkeiten zur Befriedigung existentieller Bedürfnisse bereitgestellt, die zumindest für die Menschen in den Industrieländern fast alles im Überfluß hervorbringen: mehr Nahrung, als sie zur Ernährung brauchen, mehr Kleidung, als aus Gründen des Schutzes erforderlich ist, mehr Wohnraum, als jeder einzelne unbedingt benötigt, mehr Kraftfahrzeuge, als für Personen- und Lastentransport notwendig sind, ein größeres mediales Unterhaltungsangebot, als man geistig aufnehmen und verarbeiten kann, mehr Energie, als verbraucht werden muß, und mehr Waffen, als zur Selbstverteidigung benötigt werden. Die mit diesen Errungenschaften der modernen Wissenschaft und Technik verknüpften Möglichkeiten zur freien Selbstbestimmung sind so vielfältig wie nie zuvor.

Es sind aber nicht nur die vielfältigen materiellen Bedingungen, die der Selbstbestimmung des Menschen scheinbar keine natürlichen Grenzen setzen. Hinzu kommt, daß auch die sozialen Zwänge menschlichen Zusammenlebens weitgehend geschwunden sind. Einschränkende Konventionen und Nor-

men, Sitten und Gepflogenheiten sind auf ein Mindestmaß geschrumpft, wenn nicht gar verschwunden (vgl. BOHNSACK 87). Der freien Entfaltung des Individuums sind auch in dieser Hinsicht kaum Schranken gesetzt; alles, was nicht ausdrücklich verboten ist, scheint erlaubt. Wir leben in einer permissiven Gesellschaft, für die der Pluralismus der Anschauungen konstitutiv ist.

Gleichwohl haben die vielfältigen Möglichkeiten der freien Entscheidung zugleich zur moralischen Verunsicherung des Menschen beigetragen. Denn die Vielfalt der Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten fordert ein größeres Maß an Entscheidungskompetenz, an moralischer Urteilsfähigkeit. Dies wird nicht nur als Gewinn, sondern zunehmend auch als Last oder gar Überforderung empfunden. Trotz objektiver existentieller Sicherheit werden die Menschen daher von Existenzängsten geplagt. Sie beruhen zu einem wesentlichen Teil auf dem Gefühl, der Rationalität von Wissenschaft und Technik ausgeliefert zu sein, den System- und Sachzwängen gehorchen zu müssen, auf die man letztlich keinen Einfluß hat. Die Folgen solcher Ängste sind oftmals Fluchtbewegungen in spiritistische Zirkel, in Sekten, in „autonome Szenen“, in alternative Lebensgemeinschaften, in Alkohol- und Drogenrausch, in die Resignation, in die Lethargie, auch in den Suizid.

Mit der technischen Verfügbarkeit über die Welt ist die Frage des verantwortlichen und gewissenhaften Handelns in ihr weder gelöst noch leichter lösbar geworden. Im Gegenteil: Die Zahl der ethisch relevanten Probleme hat offensichtlich zugenommen. Kernenergie, Gen-Manipulation, Umweltzerstörung, Vernichtung endlicher Ressourcen, neue Krankheiten, Leidensverlängerungen durch Apparatedizin, Arbeitslosigkeit, Bedrohungen des Weltfriedens, Hunger und Elend in der Dritten Welt – das sind nur einige der epochalen Problemlagen, die als Aufgaben heute und in der Zukunft zu bewältigen sind. Dabei handelt es sich um Probleme, die nicht nur wissenschaftlich-technisch, sondern auch ethisch-moralisch gelöst werden müssen. In dieser Hinsicht – so scheint es – hat die Moralität nicht mit der Entwicklung der Rationalität Schritt gehalten. Was JASPERS bereits vor mehr als einer Generation formulierte: „Wir sind gewiß viel weiter als Hippokrates, der griechische Arzt. Wir dürfen kaum sagen, daß wir weiter seien als Plato“ (JASPERS 55, 9), das gilt noch heute. Die gewonnene Si-

cherheit auf der einen, so scheint es, ist um den Preis einer größeren Unsicherheit auf der anderen Seite erkaufte worden.

Beide Aspekte der heutigen Situation des Menschen, seine aufgeklärte und differenzierte Vielfalt an *Wissen* und seine wert- und normenunsichere *Haltung* sind als mittel- oder unmittelbare Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts der Moderne anzusehen. „Modern man, it often seems, is a divided man. There are no universally agreed goals, no wholly comprehensive system of values: the modern mind is divided – in tension“ (PACEY 83, 120).

1.1.2. Technologische Rationalität und das Problem der Moralität

Die sogenannte Moderne, die sich als Epoche vielleicht schon ihrem Ende genähert hat und in eine postmoderne kulturelle Phase übergeht (vgl. u.a. LYOTARD 79), begann spätestens am Ausgang des 18. Jahrhunderts mit dem Aufruf KANTS, sich mutig seines eigenen Verstandes zu bedienen, d.h. sich von überlieferten Dogmen und Dogmatismen frei zu machen. Mit der Besinnung auf die eigenen Vernunftkräfte hat sich der Mensch selbst ermächtigt, in die Geheimnisse der Natur einzudringen und sie seinem Willen gemäß zu formen. Nachdem KANT proklamiert hatte: „Der Verstand schöpft seine Gesetze (a priori) nicht aus der Natur, sondern schreibt sie ihr vor“ (KANT 4, PRO 289), gab es nichts mehr, was den Menschen von der technologischen Verfügung über die Natur zurückhalten konnte. Nur er selbst war aufgefordert, die *Maxime* seines Handelns zu bestimmen.

Zwar hatte DESCARTES zuvor schon den programmatischen Anspruch der Moderne im „*cogito ergo sum*“ formuliert und damit den Verfügungsanspruch des menschlichen Denkens über das Sein auf den Punkt gebracht. Aber erst KANTS Idee, daß es falsch sei, „alle unsere Erkenntnis müsse sich nach den Gegenständen richten“, daß dagegen „die Gegenstände sich nach unserer Erkenntnis richten“ müssen, erhebt den Anspruch einer Kopernikanischen Wende (KANT 3, KRV 86)¹, al-

1 In der Philosophie der Neuzeit ist das Prinzip der Kausalität konstitutiv. Das gilt sowohl für den „Vater“ der neuzeitlichen Philoso-

lerdings mit einem anderen Richtungssinn. Hatte KOPERNIKUS die Erde aus dem Zentrum des Universums herausgerückt, erklärte KANT den Menschen nun zum Mittelpunkt. Die Natur war demnach nur noch auf den Menschen hingeordnet; er sollte ihr die Gesetze vorschreiben. Damit hatte KANT einen Anthropozentrismus begründet, „der sich in der Philosophie des deutschen Idealismus und dem nachfolgenden dialektischen Materialismus im Gleichschritt mit der Entwicklung der modernen Technik in ungeahnter Weise entfaltet hat“ (SACHSSE 79, 52; vgl. auch SACHSSE 78). Der von KANT postulierte Verfügungsanspruch des menschlichen Denkens über das Universum erhielt so einen universellen Charakter. Das in sozialgeschichtlicher Perspektive zunächst von Forschern und Erfindern praktizierte Maß an freier Selbstbestimmung entwickelte sich im Laufe der Zeit zum allgemein anerkannten Menschenrecht, sich in Freiheit selbst zu bestimmen, dies sogar unter Umständen auch gegen die Natur und den Willen anderer.

Die Autonomie des Denkens und Handelns ist heute zum beherrschenden Merkmal der Welt- und Lebensgestaltung geworden. In dem Maße, wie der Mensch sich selbst bestimmt, verfügt er auch über das Ganze der Welt. „Die Grundintention neuzeitlicher Wissenschaft, alles Zufällige in Gesetzmäßiges zu überführen und alles Besondere unter allgemeine Regeln zu bringen, richtet sich auf alle Wirklichkeitsbereiche und zielt darauf, diese nach Grundsätzen unseres konstruierenden Verstandes zu erklären und menschlicher Herrschaft zu unterwerfen. Dies gilt nicht nur für die außermenschliche Natur, sondern ebenso für die menschliche Praxis selbst“ (BENNER 87, 38). Daher greift der vorherrschende Rationalismus nicht allein in die Vorgänge und Prozesse der Natur, sondern auch in die vorgefundenen religiös oder philosophisch legitimierten Ordnungen ein. Auch diese werden von ihm verändert oder neu produziert (vgl. WEBER 72).

phie DESCARTES als auch für die ideengeschichtlichen Weggefährten und Nachfolger HOBBS, SPINOZA, MALEBRANCHE, NEWTON, LOCKE, LEIBNIZ und HUME. Bei allen Unterschieden ihrer Philosophien ist ihnen doch gemeinsam, daß sie die Natur durch das kausale Prinzip des zureichenden Grundes determiniert sehen. Der Mensch wird von ihnen allerdings nicht zu den Gründen natürlicher Wirkungen, sondern zu den Folgen gerechnet. Erst KANT, am Kausalitätsprinzip festhaltend, leitet die denkerische Wende ein, indem er den Menschen zu den Kausalitätsgründen erklärt.

Was dabei zunächst als großes Glück erscheint, ist zugleich das Dilemma der Moderne. Denn beim rationalistischen Zugriff auf die Welt wird die Frage der Bedeutung zugunsten der Frage der Funktionalität suspendiert. Wenn alles verändert oder erneuert werden kann, wenn „jedes Ding . . . durch ein anderes ersetzt werden (kann), sofern das andere die gleiche Funktion ebensogut ausübt“ (STAUDINGER 71, 15), dann bleibt die *moralische Frage* nach dem guten Handeln offen und wird so zum gesonderten Problem.

Sicher hatte KANT dieses Problem gesehen, aber er hielt es für lösbar. Denn er ging noch von einem teleologischen Ordnungszusammenhang der Welt aus, der vom Menschen zwar nicht unmittelbar erkannt, gleichwohl aber im Handeln anerkannt werden könnte. Die Vorstellung, daß sich der Mensch mit seiner Vernunft jemals aus dieser prästabilen Ordnung herausbegeben könnte, mußte ihm beim damaligen Stand der Natur- und Technikwissenschaften noch gänzlich fremd sein. „Zwischen der klassischen Physik und dem Ding an sich konnte es noch nicht zu jener Kollision von wissenschaftlicher Technologie und vorausgesetzter Existenz der Natur kommen, die für die neueste Chemie und Atomphysik zweifellos gegeben ist“ (BENNER 82a, 959).

Deshalb ist heute die Einsicht Allgemeingut, „daß die entscheidenden Fragen der Menschheit nicht ohne Übereinstimmung in Werturteilen und ohne entsprechende Verbindlichkeit von Normen gelöst werden können“ (BÖCKLE 78, 91). Aber woher sollen sie stammen? Die Moderne hat mit der Preisgabe der Vorstellung eines teleologischen Ordnungszusammenhangs auch die überkommenen Wert- und Normensysteme bewußt verabschiedet. Sie „kann und will ihre orientierenden Maßstäbe nicht mehr Vorbildern einer anderen Epoche entlehnen, sie muß ihre Normativität aus sich selber schöpfen“ (HABERMAS 86, 16). Das fällt heute nicht nur aus erkenntnistheoretischen Gründen schwer. Nicht umsonst wetteifern teleologische und deontologische Begründungstheorien (vgl. FRANKENA 86, 32 ff.) und diskursethische Verfahren (vgl. APEL 88, HÖFFE 81) miteinander. Die Universalität der voranschreitenden wissenschaftlich-technischen Entwicklung und die damit verbundene Unüberschaubarkeit des modernen Handelns erschweren erst recht ethische Begründungsmöglichkeiten.

Dabei verstand sich das Projekt der Moderne zunächst gar nicht als technologisches. KANT beabsichtigte noch die gleichrangige Aufklärung des Geistes, die Veredelung der Sitten und die Verfeinerung des Geschmacks. Der Begriff der Rationalität verstand sich als umfassende Vernunft, die den Aspekt der Moralität einschloß. Eine vielseitige Stärkung der theoretischen, praktischen und ästhetischen Urteilskraft war das Programm der Aufklärungsepoche. Erst die anschließende sogenannte industrielle Revolution verschlankte das Programm in instrumenteller, funktionalistischer Absicht. Die wissenschaftlich-technische Entwicklung koppelte sich von der ethisch-moralischen ab und hat sie bis heute in Ausmaß und Differenzierung bei weitem überholt. Dabei war es noch für die Handwerker des 18. Jahrhunderts gar keine Frage gewesen, daß ihre Tätigkeit auch moralischen Zwecken diene. Ihr Handeln war von vornherein durch die Zwecke des Handwerks und dem damit verbundenen Tugendkanon moralisch legitimiert (vgl. POTTHOFF 38). Rationalität und Moralität fügten sich noch zwanglos zusammen. Denn die Handwerkslehre vermittelte stets den fachlichen wie den sittlichen Aspekt als untrennbare und vor allen Dingen nicht zur Debatte stehende Einheit von Wissen und Haltung.

Die ausdrückliche Frage nach der Moralität des Handelns tritt erst im Zuge des sich verselbständigenden, d.h. vom Lebenszusammenhang abstrahierenden rational-technischen Denkens auf. Denn das zweckrationale oder instrumentale Handeln „richtet sich nach technischen Regeln, die auf empirischem Wissen beruhen“ (HABERMAS 69, 62), und nicht mehr nach tradierten Normen. Daher weiß man heute in aller Regel, wie etwas zu machen ist, aber ob es gemacht werden darf und zu welchem (guten) Zweck es gemacht werden soll, das ist oft ungeklärt. Die mit Beginn der industriellen Revolution akzelerierende technische Entwicklung führte nämlich zu technischen Gegenständen und Verfahrensweisen, die mehr als bloß bestimmte Mittel für spezifische Zwecke darstellen. Sie schaffte „gleichsam ein Können überhaupt – ein Können, das das natürliche Können des Menschen transzendiert –, so daß sich nunmehr eine ganz andere Frage stellt: Was kann ich alles damit machen, d.h. was kann ich alles damit wollen? . . . Es wird nicht mehr vom Zweck auf die notwendigen Mittel, sondern von den Mitteln, d.h. von den verfügbar gewordenen Potenzen auf die möglichen Zwecke hin gedacht“ (FREYER 70, 139). Da-

bei besteht die Gefahr, daß die Kraft des Faktischen das Handeln normiert: „Sobald man . . . das Prinzip anerkennt, daß etwas getan werden müsse, weil es technisch möglich ist, sind alle anderen Werte vom Thron gestoßen: Die technische Entwicklung wird zum Fundament der Ethik gemacht“ (FROMM 79, 34).

Allerdings wird heute den Verantwortlichen in Gesellschaft und Politik das Defizit an moralischer Urteilsfähigkeit zunehmend bewußt. So versucht man in der Politik und in den Forschungseinrichtungen der Industrie seit etwa zehn Jahren unter dem Stichwort „technology-assessment“, zu deutsch etwa „Technikfolgenabschätzung“, die Folgen des Gebrauchs von technischen Artefakten und Verfahren vorherzusehen. Ziel ist „der nachdrückliche Versuch, auch mittelbare, insbesondere unerwünschte Auswirkungen auf unser Leben und auf die Gesellschaft rechtzeitig zu erkennen und rechtzeitig ins Kalkül zu ziehen“ (KRUPP 79, 138). Denn „Entscheidungen müssen getroffen werden und dabei sind bessere Kenntnisse über zu erwartende und mögliche Konsequenzen unerlässlich“ (LOHMEYER 84, 32). Ob freilich die Kenntnis der Folgen allein schon hinreichend für ein moralisches Handeln ist, das ist zumindest fraglich. „Daß Wissenschaft uns bei der Orientierung helfen, uns aber keine Ziele setzen kann, verweist sie einerseits in ihre Schranken, entleert jedoch zugleich das Bild der Welt, das sie uns zeigt, von Sinn und Zweck“ (MARKL 90). Daher bleibt es der Urteilstkraft des Menschen überlassen, sich die Ziele seines Handelns selbst zu setzen. Hierbei erfolgen die „Entscheidungen darüber, wie die vorhandenen technischen Möglichkeiten zu nutzen sind, . . . nicht von ungefähr. Sie sind immer bestimmt durch bewußt akzeptierte oder unbewußt wirksame Wertvorstellungen, von denen sich der jeweilige Entscheidungsträger leiten läßt“ (RAPP 76, 80). In diesem Zusammenhang entsteht das neue „Paradox, daß die ethischen Maßstäbe, die die technische Entwicklung leiten sollten, von dieser Entwicklung selbst verändert werden“ (MAI 89, 18).

1.1.3. Wissenschaftsorientierung und Wertfreiheit des Unterrichts

Die Entwicklung der Schule ist von der skizzierten Entwicklung nicht ausgenommen. Schule als Institution, wie wir sie heute kennen, entstammt dem gleichen aufklärerischen Ge-

dankengrund wie die wissenschaftlich-technische Entwicklung. Nicht nur eine veränderte Einstellung zur Natur ist das Ergebnis dieses emanzipatorischen Prozesses. Auch die „Erziehung liegt in der Hand des Menschen und kann zum Gegenstand einer eigenen Reflexion gemacht werden“ (BLANKERTZ 82, 28). Das ist der pädagogisch gewendete Kerngedanke der Aufklärung. Er ermöglicht den Beginn einer Wissenschaft von der Erziehung im modernen Sinne, bei der die didaktischen, methodischen und organisatorischen Strukturmomente des Unterrichts dem analytischen und konstruktiven Zugriff des modernen Wissenschaftsverständnisses unterworfen werden.

Die Verwissenschaftlichung des Lehrens und Lernens dient zwar dem Anspruch nach der „Aufklärung“ des Subjekts und der Beförderung seiner Mündigkeit. Aber der Gedanke der Aufklärung, der von KANT geforderte „Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“, wird in der Schule immer wieder von außersubjektiven Interessen überwältigt. Es überrascht daher nicht, daß zum Beginn der modernen Pädagogik auch die Schulkritik gehört. So kritisierte schon HERBART, der als Begründer einer systematischen Pädagogik im modernen Sinne angesehen werden kann, die Schule, „indem er den Versuch, gesellschaftlichen Fortschritt durch Schulen einzuleiten, mit der technischen Rationalisierung der Warenproduktion in Manufakturen und Fabriken in Beziehung setzt. Er vergleicht die Schule mit einer Fabrik, in der die unterschiedlichen Individuen in gegeneinander abgeschotteten Fächern nach ein und demselben Zeittakt unterrichtet und hernach gemäß ihren Leistungen – man denke nur an den Leistungsbegriff der klassischen Mechanik: $\text{Leistung} = \text{Arbeit} : \text{Zeit}$ – entsprechend ein- und aussortiert werden“ (BENNER 86, 208).

Die Kritik HERBARTS an der Funktionalisierung der Schule ist nicht überholt. Im Gegenteil: Ihre Indienststellung für die Zwecke wissenschaftlich-technischer Rationalität ist ungebrochen. Als vorläufiger Höhepunkt dieser technokratischen Entwicklung darf man die Ende der sechziger Jahre auftauchende Forderung nach „Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode . . . für den Unterricht auf jeder Altersstufe“ ansehen (BILDUNGSRAT 70, S. 33). Die damit verknüpfte „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ (ROBINSON 67) hat vor allem zur Verwissenschaftlichung überkommener Bildungsgüter und zur Effektivitätssteigerung des Unterrichts

durch zweckmäßige Lehrstrategien, aber eben auch zur rationalistischen Vereinseitigung der Bildung geführt.

„Inzwischen hat die Krise des szientistischen Rationalitätsbegriffs auch die Erziehungswissenschaft eingeholt, und die mit einem verengten Rationalitätsverständnis verbundenen Modernisierungsschäden zeigen sich seit längerem auch in der Schule“ (GÜNZLER 88, 17). So wird das Leben in ihr durch das geforderte Höchstmaß an fachlicher Differenzierung zerstückelt. Gerade am Fachunterricht wird das halbierte Erbe der Aufklärung besonders deutlich: Er bezieht seine Legitimation aus der Anerkennung des Fachs als wissenschaftliche oder auf Wissenschaften bezogene Disziplin. Die Schulfächer stellen geschichtlich und gesellschaftlich entwickelte Ausdifferenzierungen, Gliederungen und Konkretisierungen der universellen und unbegrenzten menschlichen Rationalität dar. Der an Wissenschaften orientierte Fachunterricht muß deshalb die Gegenstände aus dem Kontext der Lebenswelt der Schüler² lösen und in fachlicher Systematik vereinzeln. Die lebensweltlich geprägte Beziehung der Inhalte zu den Schülern wird zugunsten einer „reinen“, d.h. wertfreien und objektiven Behandlung des Lehrstoffs aufgelöst. Auf diese Weise wird die Welt zum Objekt, sie wird objektiviert und um der intersubjektiven Überprüfbarkeit willen von allen subjektiven Bedeutungskomponenten befreit. Damit verliert die Schule ihren Sinn, und es kommt zu einer Legitimationskrise, die darin besteht, daß „die die Institution begründenden Motivationen, Argumente und Zuschreibungen in den nachfolgenden Generationen keine allgemeine Anerkennung mehr finden“ (KECK 82, 151). Der Wert der Unterrichtsgegenstände für das Leben der Schüler wird so nicht mehr erlebt, geklärt und beurteilt. Handlungsorientierungen, die auf das Gelernte bezogen sind, können kaum entwickelt werden. Es erscheint daher in der Tat fraglich, wie der Unterricht zur moralischen Erziehung beitragen kann, wenn die Schüler „der Künstlichkeit isolierter Fachansprüche und dem instrumentellen Charakter des Lernens“

2 In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Schüler“ und „Lehrer“ im Sinne von fachspezifischen Termini verwendet und sind deshalb immer geschlechtsneutral gemeint, auch wenn sie in grammatikalischer Hinsicht im Maskulinum stehen. Es werden sowohl die feminine als auch die maskuline Form verwendet, wenn im Text tatsächlich real existierende „Schülerinnen und Schüler“ und „Lehrerinnen und Lehrer“ gemeint sind.

(KECK 81, 15) unterworfen sind. Der moralisch entleerte, erfahrungswissenschaftlich konzipierte Unterricht ist offensichtlich daher das Negativverbe der wissenschaftlich-technischen Entwicklung der Neuzeit, weshalb heute „die philosophische Überzeugung des Deutschen Idealismus, daß Wissenschaft bilde, . . . nicht mehr zu(trifft)“ (HABERMAS 87, 318).

1.2. Zur Notwendigkeit moralischer Erziehung in der Schule

1.2.1. Funktionale Erwartung versus pädagogische Aufgabe

Schule ist eine Institution der Gesellschaft. Sie wird deshalb von denselben Interessen geleitet, die auch das gesellschaftliche Leben bestimmen, gleich ob es sich um eine Schule in staatlicher oder in freier Trägerschaft handelt. Als Vermittlungsinstrument dient die Schule bestimmten Zwecken, die von den vielfältigen Erwartungen und Ansprüchen des Staates und der Gesellschaft, der Eltern, der Schüler und der „Abnehmer“ abhängig sind. Wegen des rationalen Mittel-Zweck-Zusammenhangs spricht man hier auch von *Funktionen der Schule*. Dabei handelt es sich heute im wesentlichen um drei Funktionen: Qualifikation, Selektion und Integration (vgl. FEND 76).

Man erwartet heutzutage, daß die Schule die Schüler *qualifiziert*, d.h. sie mit nützlichen Kenntnissen und zweckrationalen Fähigkeiten ausstattet, die für das spätere Leben in Beruf und Gesellschaft erforderlich erscheinen. Da sich die Arbeitswelt durch kulturelle und technologische Trends rasch wandelt, ändern sich auch die Qualifikationserwartungen, die mit Schule und Unterricht verknüpft werden. Heute wird etwa gefordert, daß neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch Kenntnisse in wenigstens einer Fremdsprache und die Fähigkeit zum Umgang mit Computern als Teil einer „informationstechnischen Grundbildung“ vermittelt werden. Darüber hinaus erwartet man je nach Schulform etwa auch propädeutische Qualifikationen im Sinne von wissenschaftsbezogenen Grundkenntnissen.

Ferner wird von der Schule gefordert, daß sie die Schüler *selektiert*, d.h. sie im Hinblick auf verschiedene Schullaufbahnen und Berufs- und Lebenschancen sortiert. Bildlich gesprochen

wird von der Schule die Funktion eines Rüttelsiebes erwartet, das zwischen den Generationen angeordnet ist und den Zugang zu beruflichen Positionen, sozialem Prestige und materiellem Erfolg steuert. Steuerungsmittel sind in erster Linie die Zensuren und Abschlüsse, denen jeweils bestimmte Öffnungen des Siebes zugeordnet sind. Freilich ist die Schule bei der Verteilung der Lebenschancen nicht allein ausschlaggebend; neben regionaler und sozialer Herkunft, Begabung, Geschlecht und Beziehungen sind nicht zuletzt Glück und Zufall auch von großer Bedeutung.

Darüber hinaus soll die Schule die Schüler in die Gesellschaft integrieren, d.h. sie sollen möglichst reibungslos in die Gesellschaft eingefügt werden. Dies geschieht durch das Einüben gesellschaftlich erwünschter Verhaltensweisen und die Vermittlung entsprechender Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen. Dazu gehören beispielsweise Genauigkeit, Fleiß und Sparsamkeit im Umgang mit Gegenständen, Gehorsam, Verlässlichkeit und Pünktlichkeit im Umgang mit Menschen und Anpassung, Gehorsam und Treue gegenüber dem Staat.

Eine solchermaßen verstandene Integration wird häufig als die eigentlich erzieherische Funktion der Schule verstanden. Erziehung gilt im Bewußtsein vieler Menschen als dasjenige Handeln, das den Charakter und die Haltung anderer Menschen an sittliche Grundsätze, an tradierte Werte, an moralische Normen, an verbindliche Regeln bindet, von denen man selbst überzeugt ist. Wenn in der Schule zugeredet, angeordnet, gedroht, beschuldigt, verhört, beschämt und zurechtgewiesen wird, dann gilt dies oft schon als Erziehung. Freilich muß man fragen, ob das bloße „Übergeben und Übernehmen einer bereits vorweggedachten, vorwegentschiedenen, vorweggelebten Lebensordnung das (trifft), was wir Erziehung nennen? Können wir gerade heute in einer Gesellschaft, die in ihrem normativen Gefüge nicht mehr von Geschlossenheit und ungebrochener Tradition bestimmt ist, Erziehung noch ‚so einfach‘ verstehen? Kann man sagen, Erziehung sei glücklich, wenn sich Kinder und Jugendliche mit unseren persönlichen und den gesellschaftlichen Moralvorstellungen ungeprüft identifizieren, wenn sie sich ihnen lediglich konform verhalten, wenn sie sich so in unsere Lebensordnung integrieren?“ (PÖPPEL 83, 26f.).

Die pädagogische Schulkritik bezweifelt dies. Ihren verschiedenen „Spielarten“³ ist gemeinsam, daß sie gerade ein Erziehungsdefizit der Schule als Folge ihrer Funktionalisierung beklagen. Kritisiert wird, daß Schülern und Lehrern in der funktionalisierten Schule wenig Spielraum zur Selbsttätigkeit, zur Selbstentscheidung und Verantwortung bleibt. So erfahren die Schüler kaum Hilfen zur Förderung ihrer Selbständigkeit und erhalten wenig Gelegenheit zur Übernahme von Verantwortung. Sie werden dagegen durch soziale Kontrollmechanismen auf erwünschtes Verhalten getrimmt. Das Lernen selbst geschieht im Hinblick auf verordnete Zwecke, die der eigenen Rechtfertigung und moralischen Bewertung entzogen sind.

Demgegenüber besteht die pädagogische Aufgabe des Unterrichts darin, die Schüler zu einer in rationaler wie moralischer Hinsicht umfassenden Urteilsfähigkeit zu führen, damit sie ihr Leben selbständig führen und verantworten können. Dazu benötigen sie Entscheidungskriterien und -orientierungen. Diese werden als Werte und Normen bzw. als Moral bezeichnet (siehe GLOSSAR).

Wenn Werte und Normen, mithin die Moral eine konstitutive Bedeutung für das menschliche Handeln haben, dann ist es heute in pädagogischer Hinsicht geradezu unverantwortlich, den Prozeß der moralischen Erziehung gleichsam „urwüchsig“ dem Zufall zu überlassen. Denn man kann offenbar nicht davon ausgehen, daß sich bestehende moralische Systeme von selber erhalten bzw. von selber entwickeln. Werte und Normen sind nämlich in der Tat keine allzeit feststehenden Größen, sondern unterliegen einem fortwährenden epochalen Wandel. Bereits in der Antike können solche Wandlungsprozesse festgestellt werden: „Mit der ersten Aufklärung in Griechenland stand, wie später in der Neuzeit nochmals für uns, die Tugend insgesamt zur Disposition und drohte in Zufälligkeit und Beliebigkeit unterzugehen“ (PLEINES 85, 199). Das ist

3 Die Schulkritik der letzten Jahre erfolgte aus unterschiedlichen Positionen (vgl. HINTZ 84): staats- und institutionsskeptisch (W. FISCHER 78; VOGEL 77), bildungs- und erziehungsphilosophisch (BALLAUF 75; HEITGER 79; HÜLSHOFF 74; SCHURR 77), historisch-systematisch (MENZE 80), anthropologisch (AURIN 77; FLITNER 77; HENTIG 76), kultur- und zivilisationskritisch (ILICH 72) und gesellschaftskritisch (GAMM 72).

auch der Grund, weshalb PLATON die pädagogische Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend, d.h. nach der Möglichkeit einer moralischen Erziehung in den Dialogen des PROTAGORAS und MENON aufgeworfen hat: Ist die Tugend dem Menschen angeboren oder wird sie ihm auf irgendeine andere Weise geschenkt? Trifft dies zu, dann ist er von Natur aus entweder gut oder schlecht und alle erzieherischen Bemühungen sind überflüssig. Wenn die Tugend jedoch erzieherischen Bemühungen zugänglich ist, wie kann sie dann über den Verstand beeinflusst werden? Die Fragen sind auch heute noch aktuell (vgl. REGENBRECHT 90, 4).

1.2.2. Zum Zusammenhang von Unterricht und Erziehung

Das Problem moralischer Erziehung in der Schule hat bei aller aktuellen Ausprägung einen pädagogisch-systematischen Problemgrund. Es geht um den Zusammenhang von Unterricht und Erziehung. In der wissenschaftlichen Pädagogik ist dieses Problem unter verschiedenen begrifflichen Fassungen abgehandelt worden und immer noch aktuell. Erwähnt sei hier etwa der „Erziehende Unterricht“ von HERBART (H2, 22 ff.) und die „Einheit von Unterricht und Erziehung“ bei PETZELT (64, 17 ff.).

Für die Heraushebung ausgerechnet dieser beiden Pädagogen sprechen im Kontext der hier verfolgten Fragestellung nicht historisch-genetische, sondern systematisch-problemgeschichtliche Gründe. Geht man davon aus, daß die gegenwärtige Situation von Unterricht und Erziehung in den Prozeß der Aufklärung eingebettet ist, dann ist KANTS Aufforderung, sich mit Mut des eigenen Verstandes zu bedienen, nicht nur der Auftakt zu einer technisch-rationalen Weltbeherrschung, sondern zugleich integrales Programm einer jeden neuzeitlichen Pädagogik. Der „aufklärerische Wille zur Durchsetzung des Prinzips lückenloser Rationalität gegen das geschichtlich Überlieferte (brachte) eine pädagogische Kraft von vordem nicht geahntem Ausmaß (hervor)“ (BLANKERTZ 82, 6). Sie befreite die Erziehung aus dem Gehäuse der kirchlich-mittelalterlichen Überlieferung und nahm den Menschen erstmals als grundsätzliches „Werk seiner selbst“ (PESTALOZZI) in den Blick. Dieses Werk jedoch der bloßen Willkür oder dem reinen

Zufall zu überlassen, widersprach der aufgekommenen Rationalität des Denkens. Rasch wurde die Schule als der Ort entdeckt, der die wissens- und gesinnungsmäßigen Voraussetzungen für die aufgekommene Industrialisierung schaffen sollte. Es ging um „die Förderung der Volksbildung, die die Menschen befähigen soll(te), sich besser in diese Veränderungen hineinzufinden und ihnen entsprechen zu können“ (MENZE 80a, 60). Freilich lag der Akzent der Volksbildung auf der Vermittlung verwertbarer Kenntnisse und Fertigkeiten, in der Zusrüstung also für die Arbeit in den Fabriken. Daneben sollte die Schule auch aufgabenunabhängige Tugenden einsozialisieren, die für die Arbeitswelt von funktionaler Bedeutung waren: Fleiß, Sauberkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, Sparsamkeit (vgl. RISSMANN 1882). Was das Leben und Lernen in den Zünften noch zusammengehalten hatte: die Einheit von handwerklicher Kenntnis und beruflicher Tugend, das zerfiel in der Schule in zwei voneinander unabhängige Bereiche.

HERBART, Nachfolger auf dem Lehrstuhl KANTS in Königsberg und der erste Pädagoge, der eine systematische Pädagogik im modernen Sinne entwarf, gehörte zu den ersten Kritikern der Trennung von Unterricht und Erziehung in der Schule. Er verstand seine Arbeit ausdrücklich als Weiterführung der Ethik KANTS, die er für formalistisch hielt und die er deshalb praktisch werden lassen wollte. Für HERBART war Moralität der höchste Zweck des Daseins und somit auch der höchste Zweck der Erziehung. Er glaubte, diesen ethischen Zweck unter anderem durch Unterricht erreichen zu können, der nicht funktional zurichten, sondern zu einer „Vielseitigkeit des Interesses“ führen sollte. Der sogenannte „erziehende Unterricht“ darf als das Zentrum der HERBARTSchen Pädagogik angesehen werden.

Eine eigenständige und eigenwillige pädagogische Systematik hat Alfred PETZELT entwickelt, der in der Tradition des Neukantianismus die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht und Erziehung und ihrer Einheit nachgeht. Vor allen Dingen nach 1945 hat er sich fast ausschließlich dieser und verwandter Grundfragen der Pädagogik gewidmet. „Seine Erwägungen zur systematischen Pädagogik . . . sind auch als Resultate eigener politischer und pädagogischer Erfahrung selbst praktisch motiviert . . . Wer Petzelts Werk von vornherein . . . ablehnt, zeigt, daß es ihm an Sinn und Mühe fehlt, das in Jahren politischer Verfolgung und wissenschaftli-

cher Vereinsamung Gedachte für die eigenen Fragen aufzuschließen . . . Pädagogik ist für Petzelt eine Prinzipienwissenschaft, die in dem richtungslosen Hin und Her der Zeit dem Menschen wieder ein sicheres Fundament geben, Erziehung anstelle von Verführung, Unterricht anstelle politischer Indoktrination ermöglichen soll“ (MENZE 76, 79 ff.).⁴

Das Verbindende der beiden systematischen Entwürfe von HERBART und PETZELT ist ihre bewußte Anknüpfung an das Denken KANTS, die Betonung des notwendigen Zusammenhangs von Unterricht und Erziehung und ihre Kritik an der funktionalisierten Schule. In einer problemgeschichtlichen Analyse der beiden Systematiken, deren Bezüge durch aktuelle Rezeptionen und Fortentwicklungen jeweils bis in die Gegenwart hineinreichen, soll die Frage des systematischen Zusammenhangs von Rationalität und Moralität, von Wissen und Haltung, von Unterricht und Erziehung verfolgt werden. Dabei markiert der Systementwurf HERBARTS gewissermaßen den pädagogischen Aufbruch in die wissenschaftlich-technische Neuzeit und industrielle Revolution; PETZELTs systematische Pädagogik fällt dagegen mit dem bisher schrecklichsten Ereignis der wissenschaftlich-technischen Moderne, dem zweiten Weltkrieg, zusammen. HERBART versteht seinen Entwurf ausdrücklich als Fortentwicklung der KANTSchen Transzendentalphilosophie, die er zwar im Grunde anerkennt, aber wegen ihrer Zwei-Welten-Theorie kritisch einschätzt; PETZELT begreift sich dagegen als Neukantianer, der seinen Entwurf ausdrücklich als transzendental-kritische Pädagogik verstanden wissen will. Wie noch zu zeigen sein wird, kann gerade die Konfrontation der beiden Systementwürfe zu pädagogischen Einsichten führen, die die gegenwärtige Diskussion der moralischen Erziehung in Schule und Unterricht voranbringen.

4 Eine Reihe von Schülern hat das Denken von PETZELT aufgenommen und mit unterschiedlichen Akzentsetzungen weitergeführt. Eine besondere schulpädagogische Akzentuierung hat die systematische Pädagogik von PETZELT in neuerer Zeit durch Karl Gerhard PÖPPEL erfahren. Durch seine eng an der Praxis orientierten Analysen von Erziehung (PÖPPEL 83) und Unterricht (PÖPPEL 88) hat er maßgeblich zur aktuellen Diskussion des erziehenden Unterrichts in der Schule beigetragen.

1.3. Zur Möglichkeit moralischer Erziehung in der Schule

In der Erziehungswissenschaft sind freilich vielfältige Konzepte zur moralischen Erziehung anzutreffen, die sich nicht ausdrücklich als systematische Ausfaltung des Zusammenhangs von Unterricht und Erziehung verstehen. Sie haben andere Theoriewurzeln, teils im sozialwissenschaftlichen, teils im politischen, teils im religiösen Bereich. Jede ernsthafte Beschäftigung mit der Frage moralischer Erziehung in der Schule muß sich auch mit diesen verbreiteten Konzeptionen und Vorstellungen auseinandersetzen. Denn sie prägen oft das Bewußtsein von Lehrerinnen und Lehrern und wirken somit in die Praxis, ohne daß den Beteiligten bewußt ist, daß sie einer bestimmten Theorie folgen. Wenn pädagogische Wissenschaft die Aufgabe hat, die relevante Praxis aufzuklären und zu ihrer wissenschaftlichen Fundierung beizutragen, dann gehört die Darstellung und Kritik solcher Ansätze dazu.

Die aktuelle Diskussion um die Einführung der moralischen Erziehung in die Schule folgt weitgehend einem sozialwissenschaftlichen Paradigma, auch wenn die Bezeichnung einen philosophischen Hintergrund vermuten läßt. So ist kürzlich in Nordrhein-Westfalen der Gedanke einer „Moralisch-demokratischen Erziehung in der Schule“ ausdrücklich in die Überlegungen zur Erstellung neuer Richtlinien aufgenommen worden (vgl. LIND/RASCHERT 87; REGENBRECHT 86a, 19), wobei im wesentlichen auf die Arbeiten von L. KOHLBERG zurückgegriffen wurde. Er hat in den U.S.A. eine Theorie moralischer Entwicklung erarbeitet und für die Schule fruchtbar zu machen versucht (vgl. KOHLBERG 84). Sie ist hierzulande viel rezipiert worden (vgl. OSER 88; SCHREINER 83).

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Ansätzen, die beanspruchen, das moralerzieherische Defizit von Schule und Unterricht zu kompensieren, ohne ausdrücklich die Bezeichnung „moralische Erziehung“ zu führen. Solche Ansätze lassen sich unter der Bezeichnung „Wert- und Normorientierung“ fassen, da sie den Anspruch erheben, nicht nur auf das Wissen, sondern auch auf die (Wert-)Haltung und das dazugehörige (Norm-)Handeln der Schüler bezogen zu sein. Solche wert-

und normorientierten Ansätze sind je nach theoretischer Position unterschiedlich akzentuiert:

- In *bildungstheoretisch* akzentuierten Ansätzen sollen die Schüler durch die Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Werten eines kulturellen Zusammenhangs gebildet werden. Dabei herrscht die Vorstellung vor, daß sich moralische Einstellungen durch die Auseinandersetzung mit geeigneten Unterrichtsinhalten vermitteln lassen.
- In *organisationstheoretisch* akzentuierten Ansätzen geht es darum, daß die Schüler bestimmte Lern- und Lebensformen praktizieren, die sich wegen ihrer Wert- und Normbezogenheit auf deren Haltung und Handeln auswirken sollen.
- In *erziehungstheoretisch* akzentuierten Ansätzen sollen die Schüler ihre eigene Werthaltung klären und dadurch ihre Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit erweitern. Diese Ansätze sind vornehmlich im anglo-amerikanischen Sprachraum verbreitet.

1.4. Konklusion

Mit den bisherigen Überlegungen ist das „Programm“ der vorliegenden Arbeit umrissen und teilweise schon antizipiert. Zusammenfassend ergibt sich im einzelnen die folgende gedanklich-methodische Struktur:

Da die Anforderungen der Lebenswelt durch die wissenschaftlich-technische Ausdifferenzierung des Wissens und Handelns komplexer und durch den Verlust traditioneller Werte und Normen anspruchsvoller geworden sind, muß die Schule heute dazu beitragen, die Beziehung der Schüler zur komplexen Welt rational und vielseitig aufzuklären *und* das Handeln in ihr auf moralisch verantwortliche Weise zu ermöglichen.

Das bedeutet zum einen, daß man auf den fachlich bestimmten und ausdifferenzierten Unterricht nicht verzichten kann. Denn bei den Fächern handelt es sich um wissenschaftlich-systematische Fragen, die einen differenzierten Zugang zur Welt ermöglichen. „Sowenig es in der Medizin ein einfaches Zurück

hinter ihre Ausdifferenzierung in Fach- und Regionalmedizinen geben kann, sowenig steht der Pädagogik eine Rückkehr in ganzheitliches Lernen offen“ (BENNER 85, 444).

Das bedeutet zum anderen, daß heute ein fachlich differenzierter Zugang zur Welt allein nicht zur selbständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung hinreicht. Es muß daher gefragt werden, wie der Schulunterricht in erzieherischer Hinsicht reformiert werden kann, damit er die Welt nicht nur in ihren Einzelheiten rational aufklärt, sondern zugleich zu einer moralischen Haltung und entsprechendem Handeln in ihr orientiert. Aus Anlaß der gegenwärtigen Situation muß die Frage nach der Relation von Rationalität und Moralität, pädagogisch gesprochen: von Unterricht und Erziehung neu geklärt und für die Schulpraxis fruchtbar gemacht werden.

Die Untersuchung besteht aus zwei Teilen: einem *analytischen Teil* (Kapitel zwei und drei) und einem *synthetischen Teil* (Kapitel vier).

Im folgenden *zweiten Kapitel* der Arbeit wird der Diskussionsstand zu zwei herausragenden Systementwürfen in seinen Grundzügen eingeholt. An Hand der problemgeschichtlichen und systematischen Analyse der beiden pädagogischen Systementwürfe von HERBART und PETZELT wird der Frage des Zusammenhangs von Unterricht und Erziehung nachgegangen. Durch die Konfrontation der beiden Entwürfe werden Gemeinsamkeiten der Argumentation ebenso sichtbar wie ihre unterschiedlichen Akzentsetzungen und Defizite. Als Ergebnis der Analyse wird sich zeigen, daß der Zusammenhang von Rationalität und Moralität durch die Aktivität des Subjekts, die unter drei unterscheidbaren Aspekten betrachtet und gefördert werden kann, gewährleistet wird. Dabei kommt dem Aspekt der Wertungsaktivität gewissermaßen eine „Schlüsselfunktion“ zu.

Die *aktuellen Ansätze* zur pädagogischen Reform des Unterrichts und der Schule werden im *dritten Kapitel* unter der zunächst noch weitgefaßten Perspektive „Wert- und Normorientierung“ vorgestellt und gewürdigt. Die Würdigung erfolgt immanent-kritisch, d.h. es wird gefragt, ob die theoretischen Ansätze in sich logisch konsistent und ob ihre möglichen praktischen Konsequenzen mit ihren Prämissen in Einklang zu bringen sind (vgl. REKUS 86).

Im *vierten Kapitel* wird dann eine Differenzierung der Unterrichtsformen als Beitrag zu einem „erziehenden Unterricht“ vorgestellt und legitimiert. Dabei wird von der noch zu begründenden Voraussetzung ausgegangen, daß Rationalität und Moralität im Prozeß des Wertens und Sich-Entscheidens koinzidieren. Die verschiedenen Unterrichtsformen tragen dazu bei, indem sie die pragmatischen Voraussetzungen für begründete Sach-, Wert- und Normurteile schaffen, indem vielfältige Sach-, Wert- und Normfragen an komplexen und lebensbedeutsamen Themen ausdrücklich aufeinander bezogen werden und indem dem Lernen als selbständigem und verantwortlichem Handeln im Unterricht räumliche und zeitliche Bedingungen geschaffen werden.



2. Zum Zusammenhang von Unterricht und Erziehung

Über den Zusammenhang von Unterricht und Erziehung am Anfang einer Untersuchung sprechen zu wollen, deren Endergebnis erst einen Beitrag zur Klärung der in Frage stehenden Relation leisten soll, ist ein scheinbar paradoxes Vorgehen. Wenn hier dennoch so vorgegangen wird, dann ist das freilich kein methodisches Versehen, sondern ein erster notwendiger Schritt, der mit der prozeßhaften Struktur menschlicher Erkenntnis zusammenhängt.

Geht man davon aus, daß das Wissen-Wollen zum Menschen gehört (ARISTOTELES), es geradezu als sein anthropologisches Datum anzusehen ist, dann kann es weder einen Nullpunkt des Fragens noch einen Nullpunkt des Wissens geben (vgl. PLATON, Gesetze, VII. Buch). Da dieser grundsätzliche Gedanke auch für die Wissenschaften uneingeschränkt gültig ist, kann der aktuelle Erkenntnisstand einer Wissenschaft als historisch und gesellschaftlich bestimmte Ausdifferenzierung eines Grundproblems verstanden werden. Für die pädagogische Wissenschaft bedeutet dies, daß sie aktuelle Probleme nicht ohne weiteres als prinzipiell neue ausweisen kann. Wenn vielmehr alles Wissen des Menschen in einem Erkenntniscontinuum steht, wenn Geschichtlichkeit ein „bestimmendes Moment“ (HEITGER 75, 58) des pädagogischen Denkens und Handelns ist, dann muß die Pädagogik – wie jede andere Wissenschaft auch – sich ihres „Erkenntnisstandes“ vergewissern, bevor sie Antworten auf die Fragen der Zeit zu geben versucht. „Das einsame Denken des einzelnen käme nicht weit, wenn es in jedem Denker von vorn beginnen müßte“ (HARTMANN 77, 27 f.). Einer solchen Selbstvergewisserung des bisherigen Denkens dienen problemgeschichtliche Reflexionen. Allerdings darf der Gedanke des Fortgangs der Geschichte nicht dahingehend mißverstanden werden, daß die Beschäftigung mit der

Geschichte der Pädagogik die Sicherung ihres Fortschritts erlaube. „Wie die Geschichte des Denkens insgesamt, so kennt auch die Geschichte der Pädagogik in ihrem *Fortgang* keinen kausal bedingten gradlinigen Entwicklungsfortschritt von ‚unten‘ nach ‚oben‘“ (MÄRZ 78, 13).

Problemgeschichte der Pädagogik beinhaltet deshalb „eine bestimmte Art und Methode des Fragens gegenüber der Geschichte der Erziehung“ (HEITGER 64, 586). In der problemgeschichtlichen Analyse geht es darum, die historischen Ausprägungen eines durchgängigen Problems auszuleuchten und nach ihren möglichen Bedeutungen für die aktuelle Problemlösung zu fragen. Dabei können auch die sozialgeschichtlichen Hintergründe und die wirkungsgeschichtlichen Folgen der historischen Antwortversuche das Erkennen einer aktuell angemessenen Problemlösung begünstigen. Allerdings darf die problemgeschichtliche Analyse nicht als ideengeschichtliche Interpretation fehlgedeutet werden. Denn ein solcher Zugriff unterstellt von vornherein eine Gegenwartsbedeutung der in der Geschichte auffindbaren Ideen, sie geht oft von einer aktuellen Sinnhaftigkeit des erst noch zu interpretierenden historischen Werkes aus (sog. hermeneutischer Zirkel).

Die hier verfolgte problemgeschichtliche Perspektive geht von der „Geschichtlichkeit als unabweisbarer Dimension der Pädagogik“ aus (HEITGER 82, 411), und sie anerkennt damit, „daß die Grundkategorien des pädagogischen Studiums, nämlich ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Unterricht‘, selbst geschichtliche Phänomene sind“ (DIETRICH 75, 6). Die problemgeschichtliche Analyse erhebt einen „Anspruch darauf, daß sich in ihr eine spezifische Frage neuzeitlichen pädagogischen Denkens artikuliert“ (BENNER 86, 15), wobei „nicht die Antworten, sondern die pädagogischen Fragen einen zeitübergreifenden Charakter haben“ (PÖPPEL 83, 215). Es geht ihr vorrangig um die „zeitlosen Probleme“ und nicht um „geschichtliche Personen oder Epochen“ (HEITGER 64, 587). Deshalb besteht ihre Intention nicht in einer möglichst empirisch-vollständigen Wiedergabe und Darstellung des Gewesenen, so interessant das auch im Einzelfall sein mag. Da die problemgeschichtliche Analyse davon ausgeht, „daß es trotz der unleugbaren Historizität menschlicher Verhältnisse doch eine große Zahl wichtiger zeit-, raum- und heute muß dazu auch noch gesagt werden: schicht- und klassenübergreifender, anthropologischer, erkenntnistheoretischer und psychologischer Aussagen gibt, die

zwar zunächst durch Tradition vermittelt, doch von einer gleichbleibend systematischen Bedeutung sind“ (GEISLER 76, 80), strebt sie eine Synthese des systematischen und des historischen Aspekts an. „In dieser Synthese verliert der historische Aspekt die Langweiligkeit des Um-seiner-selbst-willen und Unverbindlichen, die ihm häufig eignet; der systematische Aspekt hingegen bleibt vor der Naivität des Jetzt-gerade-Gültigen bewahrt“ (MÄRZ 78, 22).

Freilich steht die problemgeschichtliche Analyse der Relation von Unterricht und Erziehung vor dem Dilemma der Auswahl. Nicht jeder „bedeutende“ pädagogische Autor hat sich zu dieser Frage in explizit argumentierender Weise geäußert, nicht jede Äußerung, die das Problem irgendwie berührt, ist schon von problemgeschichtlicher Relevanz. Jede in problemgeschichtlicher Absicht getroffene Auswahl bleibt daher so oder so kritisierbar; sie legitimiert sich letztendlich dadurch, daß in ihr die Kontinuität des Problems und die darauf bezogenen jeweiligen zeithaften Antworten als geschichtlicher Prozeß deutlich werden, an dessen vorläufigem Endpunkt man erneut durch die veränderten Zeitumstände zur Antwort genötigt wird. Die problemgeschichtliche Analyse des Problems nötigt daher zu Respekt vor den Antworten der Geschichte und bewahrt dadurch jeden neuerlichen Antwortversuch vor allzu großer Naivität.

Damit verbunden ist auch das Problem der Gliederung der problemgeschichtlichen Analyse. Als Problemgeschichte ist sie nicht auf die chronologische Reihenfolge der Ereignisse festgelegt. Sie läßt sich von systematischen Gesichtspunkten leiten, die als zeitübergreifende gedacht werden. Freilich haben die Antworten der Geschichte auf die systematischen Fragen auch ihre Geschichte. Die von den jeweils veränderten Zeitumständen provozierten Antworten können nicht unabhängig von der historischen Situation ihres Entstehens gewürdigt werden. Diese generelle Einschätzungsperspektive von problemgeschichtlichen Analysen gilt insbesondere auch für den in der vorliegenden Untersuchung in den Blick gerückten Zusammenhang mit den Fragen der wissenschaftlich-technischen Entwicklung. Sie müssen jeweils als aktueller Anlaß für den Antwortprozeß der Pädagogik mitbedacht werden. Gerade in dieser Perspektive läßt sich allerdings der Rückgriff auf die systematischen Pädagogiken von HERBART und PETZELT legitimieren. Das gilt für die Pädagogik HERBARTS, der seinen

Entwurf in Ansehung der Probleme der begonnenen industriellen Revolution konzipierte; das gilt für die Pädagogik PETZELTS, der durch das Erlebnis des Zweiten Weltkriegs die gewaltige und zerstörerische Kehrseite moderner Technologien selbst erfahren mußte.

Da die problemgeschichtliche Analyse nach der Kontinuität des Problems in zeitlichem Wechsel und nicht nach der historischen Authentizität der Aussagen fragt, werden auch aktuelle Rezeptionen und Interpretationen der beiden Positionen von HERBART und PETZELT in die Analyse einbezogen. Die möglichen Bedenken, daß dadurch historische Fakten verfälscht werden könnten, lassen sich unter Hinweis auf das systematische Interesse der problemgeschichtlichen Analyse zerstreuen. Denn sie intendiert mehr als eine bloße exakte Rekonstruktion historischer Aussagen zu den durchgängigen Problemen der Pädagogik. Die Analyse will vielmehr zu systematischen pädagogischen Aussagen gelangen, die den aktuellen Problemen angemessen, von ihrer Historizität jedoch unabhängig sind. Die hier zu verfolgende Problemgeschichte versteht sich also in systematischer Absicht als „Versuch, aktuelle Probleme im Hinblick auf früher schon unternommene Ansätze zu ihrer Bewältigung zu reflektieren“ (SPECK I, 7).

2.1. Erziehender Unterricht (HERBART)

2.1.1. Zum Stellenwert der Begriffe Unterricht und Erziehung in der systematischen Pädagogik von HERBART

In den berühmt gewordenen Sätzen der Einleitung seiner „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 proklamiert HERBART den Zusammenhang von Unterricht und Erziehung: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung *ohne Unterricht*; so wie ich rückwärts . . . keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (H2, 22). Bemerkenswert an dieser Aussage ist unter anderem, daß der pädagogische Prozeß unter zwei unterschiedlichen Aspekten betrachtet wird: Unterricht einerseits und Erziehung andererseits. Eine solche Unterscheidung ist keineswegs so selbstverständlich, wie sie uns in unseren Sprachgewohnheiten anmuten mag. So ist sie etwa in der eng-

lischen Sprache gar nicht anzutreffen — hier umfaßt der Begriff „education“ sowohl den erzieherischen als auch den unterrichtlichen Aspekt des pädagogischen Prozesses.¹

Die Begriffe „Erziehung“ und „Unterricht“ bezeichnen in unserem alltäglichen Sprachgebrauch tatsächlich Unterschiedliches: Erziehung betrifft die Haltung und das Handeln der Menschen; mit „Erziehung“ soll auf den Prozeß ihrer Handlungsentscheidungen Einfluß genommen werden. Unterricht konzentriert sich dagegen auf die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten eines Menschen; mit „Unterricht“ soll der Prozeß ihres Erwerbs beeinflußt werden. Diese Unterscheidung von zwei unterschiedlichen Aspekten des pädagogischen Prozesses scheint uns oft so selbstverständlich, daß wir tendenziell dazu neigen, sie zu trennen. Deutlich wird dies bereits an verschiedenen Berufsbezeichnungen: Erzieher sind zuständig für außerschulische Erziehungsprozesse und Lehrer für schulische Unterrichtsprozesse. Zwar wird niemand bestreiten, daß der Erzieher außerhalb der Schule, etwa im Kindergarten, auch Wissen vermittelt, wenn er seine Aufgabe ernsthaft verfolgt, und in der Schule wird der Lehrer „mehr“ als nur Wissen weitergeben. Aber schon die Unterscheidung in den Berufsbezeichnungen macht darauf aufmerksam, daß wir heute dazu neigen, Unterricht und Erziehung in unserem Bewußtsein zu trennen. Das geht so weit, daß Lehrer in der Schule sich oftmals ausdrücklich nur für die Wissensvermittlung zuständig erklären und Erziehung als exklusive Aufgabe der Familie ansehen.

Die Trennung von Unterricht und Erziehung ist freilich kein ganz neues Phänomen, wenngleich sie heute vielleicht besonders ausgeprägt ist. Sie war auch zur Zeit HERBARTS tendenziell vorhanden, weshalb er sich genötigt sah, ausdrücklich auf den Zusammenhang der Begriffe hinzuweisen. Die Trennung von Unterricht und Erziehung hing damals mit der sich ausbreitenden Industrialisierung zusammen, die die zuvor

1 Eine begriffliche Unterscheidung von „Unterricht“ und „Erziehung“ ist zwar der englischen Sprache nicht geläufig, aber in neuerer Zeit sind vor allen Dingen in den U.S.A. Versuche anzutreffen, entsprechende Aspekte des pädagogischen Prozesses zu unterscheiden, etwa „education“ und „schooling“ (Vgl. GUTEK 88). Diese Unterscheidung trifft in ihrem Kern aber nicht ganz den Sinn der deutschen Unterscheidung.

herrschende weitgehende Einheit von Leben und Lernen zerriß und die Lebens- und Lernvollzüge unterschiedlichen Institutionen zuwies.²

Als systematischer Pädagoge war HERBART jedoch an der Einheit der pädagogischen Praxis gelegen. Seine Kritik galt der Instrumentalisierung des Unterrichts für die Zwecke des Staates, der mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 18. Jahrhundert sein Interesse an der Sicherung der inzwischen entstandenen arbeitsteiligen Industriegesellschaft umsetzte. Dem Staat hielt er die Segmentierung der Bildung vor: „Die eine Klasse soll nach der Absicht des Staates lernen, was zum Gewerbe, die andere, was zur Landesverteidigung, eine Dritte, was zum Beamtenstande, eine vierte, was zur Kultur der Wissenschaften und Künste gehört . . . Seine (des Staates) Schulen sollen ihm die Subjekte liefern, die er braucht“ (HERBART 86, 235).

Nach Ansicht von HERBART darf die schulische Unterrichtslehre „nicht eingeteilt werden nach dem auszubildenden Seelenvermögen; denn das sind Undinge, noch auch nach den zu lehrenden Wissenschaften; denn die sind hier nur Mittel zum Zweck, welche wie die Nahrungsmittel nach den Anlagen und Gelegenheiten müssen gebraucht und überall wie ein völlig geschmeidiger Stoff nach den pädagogischen Absichten gestaltet werden“ (H 2, 264). Ebenso wenig hält er solche Erziehungsversuche für pädagogisch legitim, die ohne Wissensvermittlung auf bloße Verhaltenskonditionierung setzen; diese „bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande halten sie ihn und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüt dergestalt, daß es seiner selbst nicht inne wird“ (HERBART 86, 76).

Statt dessen fordert HERBART einen *erziehenden Unterricht*. Damit will er der Indoktrination und Manipulation entgegenwirken, die allen Erziehungsversuchen anhaften, die auf bloßes Verhalten zielen, ohne die Lernenden über die Gründe aufzu-

2 HERBART hat die Trennung von Leben und Lernen in unterschiedliche Institutionen in seiner eigenen Biographie erfahren: in seiner Unterweisung und Erziehung durch seine Mutter und verschiedene Hauslehrer, im Besuch der Lateinschule in Oldenburg, an der er 1793 – nachdem sie in ein Gymnasium umgewandelt worden war – sein Abitur ablegte, und in seiner eigenen Lehrtätigkeit als Hauslehrer und Universitätsdozent.

klären. Zugleich soll der erziehende Unterricht auch alle verdummenden Unterrichtsbemühungen eindämmen, die nur Wissenseinheiten in die Köpfe der Schüler implantieren wollen, ohne ihnen zu helfen, sich ihrer selbst inne, d.h. selbstbewußt zu werden. Damit deutet sich bereits an, daß der *erziehende Unterricht* tatsächlich eine problemgeschichtliche Antwort auf die uns beschäftigende Frage nach dem Zusammenhang von fachlicher Wissensvermittlung (Rationalität) und moralischer Erziehung (Moralität) darstellt. Die systematischen Grundzüge des erziehenden Unterrichts sollen deshalb hier unter verschiedenen Rücksichten weiter entfaltet werden: In legitimationstheoretischer Perspektive wird nach den Möglichkeits- und Notwendigkeitsbedingungen eines erziehenden Unterrichts gefragt (2.1.2.), in systematischer Hinsicht wird die darauf bezogene pädagogische Theorie entfaltet (2.1.3. bis 2.1.5.), in bildungs- und erziehungstheoretischer Hinsicht wird nach seiner Bedeutung für die aktuelle Diskussion gefragt (2.1.6.) und schließlich wird die Theorie des erziehenden Unterrichts zusammenfassend gewürdigt (2.1.7.).

2.1.2. Moralität als höchster und ganzer Zweck des Menschen

HERBART faßt „die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff ‚Moralität‘“ (H 1, 105). Unter Moralität versteht er dabei die Fähigkeit des Menschen, über den eigenen Willen zu urteilen und dem Urteil gehorchend zu handeln. Dies real zu ermöglichen, ist die Aufgabe der Erziehung.

Die mit dieser Zielbestimmung herausgestellte Notwendigkeit, über Güte und Vollzug der eigenen Handlungen selbst zu urteilen, erscheint uns heute nicht sonderlich aufregend, eher selbstverständlich. Schließlich kennen wir die Selbstbestimmung als „selbstverständliches“ Menschenrecht, hinter dessen Geltung wir nicht mehr zurückfallen können. Aber ganz so selbstverständlich ist das nicht. Denn die Einsicht, daß Selbstbestimmung eine Aufgabe sei, die jedem Menschen zukomme, ist erst relativ neu. Sie hängt vornehmlich mit der Entwicklung neuzeitlicher Rationalität zusammen. Erst im Zuge der Entwicklung von Wissenschaft und Technik wird die Selbstbestimmung des Menschen faktisch notwendig, weil sein Handeln nun nicht mehr von vornherein durch die Zwänge der Le-

bensbewältigung bestimmt ist, d.h. nur dem Zweck der Lebenserhaltung dient. Die Entwicklung der neuzeitlichen Technik hat das Handeln des Menschen für andere Zwecke freigesetzt, über die er nun entscheiden muß. Denn die Gegenstände und Verfahren moderner Technik sind nicht mehr zweckgebunden, sondern haben einen universalen Charakter. Freilich ist damit zugleich die Bestimmung des Zwecks eigenen Handelns mit den neugewonnenen Mitteln zum generellen Problem der Moderne geworden.

Dietrich BENNER hat in einer problemgeschichtlichen Analyse der Position HERBARTS die Neuartigkeit des Problems der Moralität in der Moderne im Vergleich zur Situation der griechischen Polis und der Ständegesellschaft des absolutistischen Staates verdeutlicht. Für beide Staatsformen gilt, „daß der Gesamtzweck aller menschlichen Tätigkeiten sich auf den Staat, nicht aber unmittelbar auf die einzelnen, standesspezifischen Tätigkeiten bezieht, und daß Moralität nicht als ganzer Zweck jedes Menschen und aller menschlichen Tätigkeiten, sondern als höchster Zweck begriffen wird“ (BENNER 86, 60). So wurden etwa die Sklaven in der Polis gewissermaßen als lebende Werkzeuge begriffen, für deren Handeln eine Einsicht in den ganzen gesellschaftlichen Zweck ihres Tuns nicht nötig schien; für ihre Tätigkeit hielt man es für ausreichend, wenn sie die begrenzte Sinnhaftigkeit des Tuns schon als höchsten Zweck ihres Daseins anerkannten. Mit dem Erlernen der jeweiligen Tätigkeiten wurde zugleich deren Sinnhaftigkeit fraglos angenommen. Nicht viel anders sah es bei den Bauern und Handwerkern des Mittelalters aus. Obgleich sie sich in ihrem gesellschaftlichen Status unterschieden, waren dennoch die verfolgten Einzelzwecke durch die bäuerliche bzw. handwerkliche Lebenswelt jeweils vorgegeben und wurden ohne weitergehende Reflexion als höchste Zwecke des Daseins tradiert. Die Moralität des jeweiligen Handelns war auch hier nicht fragwürdig, weil sich die Handelnden im Rahmen ihres Handlungsbereichs fraglos in den vorgegebenen teleologischen Zusammenhang von Zweck und Mittel einfügten und diesen anerkannten. Eine darüber hinausgehende Einsicht in den Gesamtzusammenhang aller Tätigkeiten war dem Adel vorbehalten. Dieser hatte die Muße zur Reflexion des Gesamtzwecks, denn die zeitraubende „Ausübung einer handwerksmäßigen Kunst galt für einen freien Mann als unwürdig“ (KÜHNERT 61, 71). Auf Grund seines freien, d.h. mündigen Status bean-

spruchte er in der Antike wie im Mittelalter die Bestimmung des gesellschaftlichen Gesamtzwecks und der darauf gerichteten Einzelzwecke.

Die uns heute zum Problem gewordene Diskrepanz von erlerntem Können einerseits und fraglichem Dürfen andererseits hat ihre Wurzeln in der Entwicklung neuzeitlicher Wissenschaft und Technik. Mit der damit verbundenen Zergliederung von Tätigkeiten zu austauschbaren Teilverrichtungen verschwindet der teleologische Höchstzweckcharakter des individuellen Handelns.³ Der früher fraglos vorgegebene Zusammenhang von Mittel- und Zweckcharakter des Handelns ist dem Menschen der Moderne verlorengegangen. Er muß nun seinem Handeln selber einen Sinn geben, er muß über die Moralität seines Handelns selber urteilen.

Was hier in sozialgeschichtlicher Hinsicht für die unteren sozialen Schichten gesagt wird, läßt sich gewissermaßen unter umgekehrtem Vorzeichen auch für den Moralitätsanspruch der Führungsschicht sagen. Sie verliert zur Zeit der Aufklärung ihren bisherigen moralischen, handlungsbestimmenden Führungsanspruch und muß ihn an die neuzeitlichen Wissenschaften abtreten. Diese geben nun vor, die Wirklichkeit mathematisch bestimmen und technologisch konstruieren zu können. Sie erheben damit zwar einen universellen Geltungsanspruch, der sich nicht nur auf die Vernünftigkeit und Ordnung der Zwecke, sondern auch auf die Rationalität des Handelns als Mittel zum Zweck bezieht. Aber die neuzeitlichen Wissenschaften eröffnen dadurch keine Einsicht in die Teleologie des Ganzen, sondern begründen nur eine auf technologisches Handeln bezogene Zweck-Mittel-Rationalität, die über die Moralität der Zwecke keine Auskunft geben kann.

Die Konsequenz für den einzelnen liegt auf der Hand: Was zuvor auf verschiedene Schichten verteilt war, die Bestimmung der Zwecke einerseits und ihre Erfüllung durch praktisches Handeln andererseits, fällt nun im Individuum zusammen. Der einzelne Mensch wird gewissermaßen zum Monarchen

3 Die Zergliederung ganzheitlicher Tätigkeiten zu Teilverrichtungen veranlaßte MARX später zu folgender Feststellung: „Die Arbeit der Proletarier hat durch die Ausdehnung der Maschinerie und die Teilung der Arbeit allen selbständigen Charakter und damit allen Reiz für die Arbeiter verloren“ (zit. nach KÖLLMANN O.J., 31).

und zum Sklaven zugleich: Er muß sich nun einerseits selbst die Zwecke seines Handelns setzen, er muß sich andererseits selbst zum Mittel für eigene und fremde Zwecke machen. Die Moralität seines Handelns wird ihm nicht mehr durch die Einführung in tradierte Lebenswelten vermittelt, sondern wird zur eigenen Aufgabe, die er selber lösen muß. Die geschichtlich durchgängige Frage nach der Moralität menschlichen Handelns gewinnt daher für die Menschen der Moderne eine alle Schichten tangierende Bedeutung. Erst in dieser Hinsicht wird verständlich, daß HERBART die Moralität zur einen und ganzen Aufgabe der Erziehung erklärt. Denn Moralität erscheint nun nicht mehr als etwas Vorgegebenes, sondern als „etwas Aufgegebenes, das allererst durch die Bildung der Individuen und ihre gemeinsame Praxis hervorgebracht werden kann“ (BENNER 86, 56). Wie aber bildet sich Moralität in der (pädagogischen) Praxis heraus?

HERBART knüpft mit seinem eigenen Antwortversuch an die Überlegungen KANTS an. Dieser hatte sich mit seinem philosophischen Entwurf der moralischen Herausforderung der wissenschaftlich-technischen Moderne gestellt und eine Antwort auf sie in der Grundlegung seiner Metaphysik der Sitten zu geben versucht. Der Mensch, so formulierte KANT, „existiert als Zweck an sich selbst, nicht bloß als Mittel zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen, sondern muß in allen seinen sowohl auf sich selbst als auch auf andere vernünftige Wesen gerichteten Handlungen jederzeit zugleich als Zweck betrachtet werden“; aus dieser Bestimmung des aufgeklärten Menschen versuchte KANT einen „praktischen Imperativ“ als Bedingung für die Möglichkeit des moralischen Handelns zu formulieren: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel siehst“ (KANT 4, GMS 428). Die Prüfung des eigenen Handelns, ob es diesem Anspruch der Moralität genüge, sollte gar – in Analogie zur aufgekommenen Rationalität der naturwissenschaftlichen Methodologie – im Hinblick darauf erfolgen, ob man zugleich wollen kann, daß die das Handeln leitende „Maxime . . . allgemeines Gesetz werde“ (KANT 4, GMS 421).

HERBART stimmt zwar im Prinzip dieser Maxime zu, aber für das faktische Handeln erscheint sie ihm zu formal. Denn sie läßt vor allen Dingen offen, ob auch solche Handlungen eine moralische Qualität beanspruchen können, die in bestimmten

Situationen das Subjekt eben doch *bloß* als Mittel gebrauchen. Zumindest der Tendenz nach legt der Imperativ KANTS nahe, daß nur solche Handlungen einen Anspruch auf Moralität erheben können, die den anderen ausdrücklich als Selbstzweck anerkennen. Das ist allerdings für HERBART zu wenig, denn er gesteht auch den Menschen der Moderne zu, daß sie sich notwendigerweise gegenseitig als Mittel gebrauchen müssen, etwa dann, wenn sie als empirische Subjekte Waren füreinander produzieren und vertreiben, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Da auch diese realen Tätigkeiten nicht aus dem Anspruch der Moralität herausfallen können, meint HERBART, einen Schritt weitergehen zu müssen. Moralität ist für ihn nicht nur der *höchste* Zweck, der durch Handlungen zum Ausdruck gebracht wird, die die Selbstzweckhaftigkeit der Person anerkennen, wie KANT es sah, sondern der ganze Zweck des Menschen, der in allen Handlungen gefordert ist. Insofern muß Moralität auch als ganzer Zweck des pädagogischen Handelns angenommen werden.

Hier tut sich freilich ein grundsätzliches Problem der Pädagogik auf, nämlich der problematische Zusammenhang von Theorie und Praxis. Das ist freilich nur dann ein Problem, wenn pädagogisches Handeln nicht einfach als Mittel zur Verfolgung gesellschaftlicher Zwecke begriffen, sondern mit dem Anspruch verknüpft wird, Freiheit und Mündigkeit herauszubilden. Dann begibt sich das pädagogische Handeln nämlich in eine merkwürdige Aporie: Geht man einerseits davon aus, daß Freiheit dem Zögling bereits vor aller Erziehung zukomme, dann ist seine Erziehung eigentlich nicht mehr erforderlich; geht man andererseits davon aus, daß die Erziehung bestimmte Wirkungen beim Zögling hervorrufen soll, dann ist die Rede von Freiheit – bedingt durch den kausalen Nexus – völlig sinnlos.

HERBART löst die Aporie dergestalt, daß er für den Bereich der Pädagogik einen modifizierten Begriff von Freiheit grundlegt. „Kein leisester Wind von *transzendentaler* Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgendein Ritzchen hineinblasen“, sondern „diejenige Freiheit der Wahl, die *wir alle* in uns finden, welche wir als die schönste Erscheinung unsrer selbst ehren“, soll den Erzieher leiten. „*Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse*: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings

selbst vorgehn und durch dessen eigne Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines andern hineinflößen wollte. Aber die schon vorhandene und *ihrer Natur notwendig getreue* Kraft in eine solche Lage zu setzen, daß sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiß vollziehn müsse: das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten, als die große Aufgabe seiner Versuche ansehen muß“ (H1, 107).

HERBARTS Versuch, Moralität durch Erziehung tatsächlich zu befördern, versteht sich gewissermaßen als „dritter“ Weg, der die moralische Erziehung des Zöglings weder durch empirische Kausalität bewirken, noch durch spontane Selbstbildung sich selbst überlassen will. In Anknüpfung an KANT gesteht HERBART zwar zu, daß Moralität eine Selbstgesetzgebung der Vernunft sei. Um aber real möglich zu werden, hänge die Moralität an zwei notwendigen Voraussetzungen: „Das handelnde Subjekt muß das Gute einsichtig wollen, seine Ausführung sich zum Gebot, zum Befehl erheben; und es muß seiner Einsicht folgen, gehorchen. Denn Moralität besteht weder in der bloßen Gesinnung, die vielleicht das Gute will, aber nicht handelt, noch im bloßen Gehorsam beliebigen Befehlen gegenüber“ (BENNER 86a, 258). Damit gilt als erste Bedingung für das Zustandekommen moralischer Akte das Vorhandensein eines *einsichtigen Willens*, dessen Handlungsantriebe geprüft worden sind. Als zweite Bedingung für sittliche Handlungen gilt der Gehorsam diesem geprüften Willen gegenüber. Weder der einsichtige Wille allein, noch der Gehorsam irgendwelchem Willen gegenüber verbürgen für sich schon Moralität oder Sittlichkeit.⁴ Erst die Synthese beider Bedingungen gewährleistet moralisches Handeln.

4 HERBART gebrauchte die Begriffe „Moralität“ (vorzugsweise in H1), „Sittlichkeit“ (vorzugsweise in H2) und „Tugend“ (vorzugsweise in H3) wechselweise zur Bezeichnung der Aufgabe („ganzer Zweck“ oder „Endzweck“) von Erziehung. Die meisten Interpreten gehen davon aus, daß er damit Identisches meinte. Allerdings wird dies auch gelegentlich bezweifelt. So legt etwa Norbert HILGENHEGER in einer feinsinnigen hermeneutischen Analyse der Schriften HERBARTS dar, daß „Herbarts allgemeine Pädagogik . . . insgesamt aus dem Erziehungszweck der Tugend abgeleitet“ sein muß, weil „der unergänzte Begriff der Moralität“ dafür zu unspezifisch erscheint (HILGENHEGER 89, 570 f.)

Damit stellt sich die Frage nach der Moralität des Menschen nunmehr als Frage nach dem Verhältnis von Wille und Gehorsam dar. Wenn nur einem geprüften Willen gegenüber Gehorsam geleistet werden soll, d.h. wenn die geprüften Handlungsantriebe zum Befehl erhoben und im Handeln befolgt werden sollen, dann bedarf es zuvor einer Beurteilung der Güte des Willens. Das bedeutet, daß nicht der Wille selbst, sondern erst das Urteil über ihn die Sittlichkeit einer Handlung bestimmt. Sittlichkeit stellt sich demnach nicht ein, wenn man seinem bloßen Willen folgt, sondern erst dann, wenn man über ihn urteilt und gemäß diesem Urteil handelt. Moralisches Handeln setzt demnach die Einsicht in den geprüften und beurteilten Willen voraus. Wonach läßt sich aber der Wille prüfen und beurteilen?

Als Prüfkriterium zur Beurteilung der Güte von vorgegebenen Handlungsantrieben lehnt HERBART den formalen kategorischen Imperativ von KANT ab, der von einem idealistischen Herrschaftsverhältnis des intelligiblen Subjekts über das empirische Subjekt ausgeht und nur auf die Kraft der Spontaneität des Subjekts baut. „*Der Sittliche gebietet sich selbst*“, gesteht HERBART KANT ohne weiteres zu, aber er kritisiert zugleich: „Was gebietet er sich? Hier ist allgemeine Verlegenheit! KANT, der diese Verlegenheit am besten unter allen empfand, schiebt nach vielem Zaudern endlich ganz eilig die Form des Gebots, die Allgemeinheit (. . .) in die Stelle des Inhalts“ (H1, 108). Da HERBART gerade die praktische Urteilsfähigkeit und somit das moralische Handeln der Zöglinge erzieherisch befördern und sie dabei nicht sich selbst überlassen will, sucht er nach einem weniger formalen, dafür inhaltlich faßbareren, d.h. „vermittelbaren“ Kriterium zur Beurteilung des Willens.

Mit dem Begriff der „ästhetischen Notwendigkeit“ meint HERBART, ein solches Kriterium der praktischen Urteilstkraft gefunden zu haben. Der Begriff „ästhetisch“ signalisiert dabei zum einen, daß die Entscheidungsfreiheit des Subjekts in jedem Fall erhalten bleibt. Ein Gehorsam dem Willen gegenüber ist hier nicht wie bei Kausalzusammenhängen logisch zwingend. Die ästhetische Notwendigkeit „charakterisiert sich dadurch, daß sie in lauter absoluten Urteilen ganz ohne Beweis spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen“ (H1, 110), ganz so, wie dies etwa bei der Beurteilung der Schönheit von Musikstücken oder Kunstwerken der Fall ist. Zum anderen übt die ästhetische Notwendigkeit durch die

zweckfreie Betrachtung der Gegenstände dennoch einen „gewissen“ Druck aus, der sich als „Notwendigkeit“ aus allen Gegenständen der ästhetischen Erfahrung gleichsam von selbst ergibt. Was als „schön“ erkannt wird, erhebt einen Anspruch auf Geltung, fordert notwendig Anerkennung für sich selbst, ohne schon auf einen bestimmten Zweck hin beurteilt zu werden. Die ästhetische Notwendigkeit „entsteht beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstandes. – Für verschiedene Gegenstände gibt es ebenso viele ursprüngliche Urteile, die sich nicht etwa aufeinander berufen, um logisch auseinander abgeleitet zu werden. Höchstens findet es sich, daß nach Absonderung alles Zufälligen bei verschiedenen Gegenständen ähnliche Verhältnisse sich wiederfinden und daß diese natürlich ähnliche Urteile erzeugten“ (H1, 110f.). Der moralisch Handelnde beugt sich so weder seinem eigenen noch fremdem Willen, sondern ist gehorsam den ästhetischen Notwendigkeiten gegenüber, die er durch die Erkenntnis der Gegenstände der Welt und ihre zweckfreie Beurteilung gewinnt und verspürt.

Aus der so verstandenen ästhetischen Notwendigkeit läßt sich eine Art von praktischem Imperativ folgern, der die Gewährleistung von Moralität in der wissenschaftlich-technischen Moderne zum Ziel hat: „Jeder soll sich über die Grenzen des Standes seiner Herkunft hinaus für die Erkenntnis aller Weltbegebenheiten interessieren und in sich eine Vielseitigkeit ausbilden, die ihn davor bewahrt, als bloßes Mittel für die Zwecke anderer . . . gebraucht zu werden. Jeder soll sich über die Schranken der Moral seines Standes dadurch erheben, daß er sich in eine Beurteilung aller menschlichen Verhältnisse einübt, welche die gegenseitige Anerkennung der miteinander handelnden Individuen zum Prüfstein der Beurteilung menschlicher Praxis erhebt. Jeder soll frei von der Notwendigkeit, eine bestimmte, standesspezifische Tätigkeit auszuüben, sich für die eigene Mitwirkung an allen gesellschaftlich notwendigen Tätigkeiten qualifizieren“ (BENNER 86, 82). Die von HERBART grundgelegte „ästhetische Notwendigkeit“ stellt demnach eine vermittelnde Kategorie zwischen Zweck und Mittel, Wille und Gehorsam dar, die Moralität erst real, d.h. in Raum und Zeit ermöglichen kann. Die „ästhetische Notwendigkeit“, die selber zweckfrei ist, erlaubt eine selbstbestimmte Beurteilung von Handlungsantrieben und macht Gehorsam gegenüber dem als gut erkannten Willen möglich, ohne von vorgegebenen Zwecken geleitet zu sein.

In erziehungstheoretischer Perspektive folgt daraus, daß die Aufgabe des Lernens weder in der mechanischen Aneignung wissenschaftsorientierter Sachkenntnisse noch aus Akten reiner Spontaneität bestehen kann. Vielmehr geht es HERBART gerade um eine Vermittlung von Naturkausalität und Spontaneität. Dies geschieht durch die „ästhetische Darstellung der Welt“. Wie dieses „Hauptgeschäft der Erziehung“ genauer zu fassen ist, wird in der „Allgemeinen Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“ des Jahres 1806 deutlicher ausgeführt (H2, 9 ff.). In ihr nimmt HERBART eine Differenzierung der Erziehung in zwei Aspekte vor: Zum einen geht es um die Entwicklung eines einsichtigen Willens durch die ästhetische Darstellung der Welt. Dies ist Aufgabe des *erziehenden Unterrichts*. Zum anderen geht es um die Herausbildung des Gehorsams der Einsicht gegenüber durch die sogenannte Zucht. Erziehender Unterricht und Zucht sind die beiden pädagogischen Bestimmungsstücke der Herausbildung von Rationalität und Moralität. Sie werden ergänzt durch Maßnahmen der sogenannten *Kinderregierung*, die die eher „vorpädagogische“ Aufgabe verfolgt, durch sichernde und (an-)ordnende Eingriffe die Freiheit der Kinder zu gewährleisten.

2.1.3. *Sicherheit und Ordnung als Zweck der „Kinderregierung“*

Die Maßnahmen der Kinderregierung sind streng genommen noch im Vorpädagogischen angesiedelt. HERBART selbst wirft die Frage auf, ob „dieses Kapitel überhaupt in die Pädagogik gehöre“ (H2, 30). Denn die Maßnahmen der Kinderregierung verfolgen selbst keine positiven Zwecke, sondern sind eher auf Verhinderung von Handlungen angelegt. Solche Eingriffe erscheinen allerdings aus anderen als pädagogischen Gründen notwendig, denn sonst „entwickelt sich in dem Kinde statt eines echten Willens, der sich zu entschließen fähig wäre, nur noch ein wilder Ungestüm, der hierhin und dorthin treibt, der ein Prinzip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt und die künftige Person des Kindes selbst in mannigfaltige Gefahr setzt“ (H 2, 31).⁵

5 HERBART teilt hier offenbar die Ansicht KANTS, daß die „Wildheit“ des Menschen erhalten bleibt, „wenn man ihm in der Jugend sei-

Gleichwohl bestreitet HERBART nicht die prinzipielle Mündigkeit des Zöglings. Die Legitimation von regierenden Maßnahmen ergibt sich daher nur negativ: die Abwendung eines materiellen oder immateriellen Schadens für das Kind selbst oder für andere. „Man sieht, daß der Zweck der Kinderregierung mannigfaltig ist, teils Vermeidung des Schadens für andere und für das Kind selbst, sowohl jetzt als künftig, teils Vermeidung des Streites als Mißverhältnis an sich, teils endlich Vermeidung der Kollision, in welcher die Gesellschaft zum Streit, ohne vollkommen befugt zu sein, sich genötigt finden würde. Aber alles kommt darin zusammen, daß diese Regierung keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hat, sondern daß sie nur Ordnung schaffen will“ (H2, 31 f.). Demnach ist der *disziplinierende* Eingriff in die Autonomie des Subjekts nicht durch positiv gesetzte Zwecke, sondern nur dort zu rechtfertigen, wo das Kind von seiner Entwicklung her noch nicht fähig ist, die potentiellen Gefahren seines Handelns zu überschauen und für sich und andere zu verantworten. Die Rechtfertigung der Eingriffe ist daher nur möglich, wenn sie lediglich das gefährvolle Handeln verhindern wollen.

Es ist das Verdienst HERBARTS, die Unterschiede zwischen den eher vorpädagogischen Maßnahmen der Kinderregierung und den im engeren Sinne pädagogischen Handlungen, die auf Einsicht und Urteil dem eigenen Willen gegenüber und auf darauf bezogenes Handeln zielen, deutlich herausgearbeitet zu haben. Die Verfolgung der letzteren pädagogischen Intentionen bleibt dem *erziehenden Unterricht* und der *Zucht* vorbehalten.⁶

seinen Willen gelassen und ihm da nicht widerstanden hat“ (KANT 9, PÄD 441).

- 6 In diesem Zusammenhang erscheint es übrigens hilfreich, die Maßnahmen der Kinderregierung eher mit dem Begriff der Sozialisation zu verbinden, „die immer ein Vorgang außensteuernden Ordners ist“ (GEISSLER 70, 23). Mit dem Begriff der Sozialisation wird der Aspekt der gesellschaftlich bestimmten Erwartungen verdeutlicht und vom Begriff der Erziehung unterschieden, der für pädagogische Prozesse, die dem Selbstzweck im engeren Sinne dienen, vorbehalten bleiben kann. „Denn wesentlich verschieden ist gewiß die *Geistesbildung* von derjenigen, welche bloß Ordnung gehalten wissen will“ (H2, 30).

2.1.4. Vielseitigkeit des Interesses als Ziel des „erziehenden Unterrichts“

Der erziehende Unterricht verfolgt eine ganz anders geartete Zielsetzung als die Maßnahmen der Kinderregierung.⁷ Freilich hatte HERBART zugestanden, daß auch andere als erzieherische Interessen bestimmte Formen der Unterweisung erfordern, etwa dann, wenn es um die Vermittlung bestimmter Qualifikationen geht. Aber er hielt eine Unterscheidung für nötig; „denn bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs oder Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgültigen Zwecken, die Absicht, solches oder anderes zu lernen, und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm *tuto, cito, iucunde* die verlangte Geschicklichkeit beibringt“ (H3, §57). Dem von solchen lehrgangsartigen Unterrichtsformen abzugrenzenden erziehenden Unterricht geht es aber nicht um die Verfolgung eines instrumentellen, sondern um keinen anderen als den Selbstzweck der Schüler. Ihm geht es ausschließlich um die ästhetische, zweckfreie Darstellung der Welt, damit sich bei den Schülern ein vielseitiges Interesse ausbilde. Denn nur der Vielseitige hat nach HERBART die reale

7 Die Bezeichnung „erziehender Unterricht“ hat freilich oft genug Anlaß zu Mißverständnissen gegeben. HERBART selbst war nicht vor Fehlinterpretationen gefeit; seine als HERBARTIANER bezeichneten Nachfolger haben die Maßnahmen der Kinderregierung oft schon als erzieherische Maßnahmen aufgefaßt und damit den „eigentlichen“ (BRÜCKMANN 68), den „lebendigen“ (NOHL 48) und den „echten“ HERBART (CASELMANN 62) „fundamental mißverstanden“ (HOLSTEIN 65). Das gilt insbesondere für den Nachfolger ZILLER, dessen Unterrichtsauffassung eher den disziplinierenden Maßnahmen der Kinderregierung als den pädagogischen Vorstellungen einer Verselbständigung der Schüler zuzuordnen ist: „Die Macht muß in der Schule wie im Staate denen, die gehorchen sollen, immer gegenüberstehen“ (ZILLER 1857, 130). Jörg RUHLOFF bezeichnet die Indienstnahme der HERBARTschen Pädagogik für das Staatsinteresse gar als „historischen Sarkasmus . . . Die schulkritischen Knochen mußten aus HERBARTS Systematik herausgelöst werden, damit der unterrichtsmethodische Kadaver, der für das staatliche Herrschaftsinstrument Schule vorzüglich taugte, zu gewinnen war“ (RUHLOFF 72, 66f.).

Möglichkeit, sich nicht nur als Mittel für die Zwecke anderer gebrauchen zu lassen, sondern sich und andere zugleich als Selbstzweck anerkennen zu können.

Der kritische Anspruch, der sich mit dem erziehenden Unterricht verbindet, ist im guten Sinne emanzipatorischer Art. In historischer Perspektive bedeutet die Ablösung der Ständegesellschaft durch eine bürgerliche Gesellschaftsform, daß das Subjekt nicht mehr ohne weiteres in eine bestehende Ordnung hineinwächst, die ihm einen festen Platz und damit das notwendige Handlungswissen zuteilt. Der Daseinszweck des Subjekts läßt sich nicht mehr einfach vermitteln. Daher darf der Erzieher „die Tätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern, folglich sie nicht jetzt an einzelnen Punkten festheften“ (H2, 41). Freilich kann der kritische Anspruch auch auf die Situation des Menschen in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft bezogen werden. Denn die technologisch-rationale Veränderung der Güterproduktion von ganzheitlicher zu arbeitsteiliger Fertigung bedeutet für das Subjekt auch eine Vereinseitigung seiner Tätigkeiten, aus denen er nicht mehr seine Identität schöpfen kann. „Aber je eingeschränkter, je verteilter das Fertigen, desto vielfältiger das *Empfangen* eines jeden einzelnen von allen übrigen. *Da nun die geistige Empfänglichkeit auf Geistesverwandschaft und diese auf ähnlichen Geistesübungen beruht*, so versteht sich, daß im höheren Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in einem Fache sein“ (H2, 42).

Die Vielseitigkeit des Interesses als Ziel des erziehenden Unterrichts kann demnach als eine berufsunabhängige Allgemeinbildung angesehen werden, die an die Stelle der hergebrachten ständischen *Berufsausbildung* tritt. Dies ist notwendig, da im Zuge der industriellen Revolution die Identität von Berufsausbildung und Allgemeinbildung zunehmend verloren geht und das Subjekt sich somit nicht mehr über den Beruf moralisch definieren kann. Denn der in der Industriegesellschaft nur einseitig Ausgebildete wird tendenziell immer nur als Mittel gebraucht und kann faktisch kaum einen Anspruch auf Anerkennung seines Selbstzwecks erheben.⁸ Je vielseitiger

8 Das hier von HERBART in den Blick genommene Problem der Relation von allgemeiner und beruflicher Bildung ist immer wieder bis

die Bildung des Subjekts, desto geringer ist die Gefahr, daß es verzweckt, sozialpolitisch gesprochen: ausgebeutet wird. Über diese Einsicht besteht inzwischen in den modernen Industriegesellschaften ein weitgehender Konsens.

Hinter dieser zeitkritischen Perspektive von HERBART steckt der auch heute noch aktuelle Gedanke einer Weltordnung jenseits aller Rationalität. „Seit die Erkenntnistheorie vom logischen Denken in dem rational verengten Sinn beherrscht wird, daß Verbindungen eindeutiger Kausalität und feststehender Identität dienen, werden im Ästhetischen die anderen Ordnungen gesucht . . . Im Ästhetischen werden Ordnungen anderer Art entworfen, um einen Begriff zu geben von der Ordnung der Dinge . . . wie auch von der Ordnung menschlichen Auffassens und Gestaltens“ (LIPPE 87, 22 f.). Wenn HERBART die Vielseitigkeit des Interesses als ästhetische Notwendigkeit formuliert, dann steckt dahinter eben auch und gerade der Gedanke einer subjektbestimmten moralischen Ordnung der Welt. Denn die Herausbildung einer bloß zweckrationalen Interessensvielseitigkeit hätte für sich genommen die Gefahr bei sich, andere als Mittel für die Vielseitigkeit des Selbstzwecks zu mißbrauchen. Daher intendiert der erziehende Unterricht zugleich eine universelle Urteils- und Handlungskompetenz, die eine Willkür, die mit der Vielseitigkeit einhergehen könnte, moralisch begrenzt, indem gemäß dem kategorischen Imperativ die eigene und jede andere Person als Subjekt und Selbstzweck anerkannt wird. In bildungstheoretischer Hinsicht wird man sagen dürfen, daß die Vielseitigkeit des Interesses das pädagogische Korrelat zum ethischen Begriff des einsichtigen Willens darstellt.

In erziehungstheoretischer Hinsicht gliedert HERBART die Herausbildung des vielseitigen Interesses im erziehenden Unterricht in aufeinanderfolgende zeitliche Stufen. Dabei zerlegt er den Begriff „Vielseitigkeit des Interesses“ in die zwei Komponenten „Vielseitigkeit“ und „Interesse“, für die er jeweils eigene Stufen- und Schrittfolgen unterscheidet.

in unsere Tage hinein von der wissenschaftlichen Pädagogik aufgegriffen und diskutiert worden, u.a. etwa von KERSCHENSTEINER 12, A. FISCHER 18, SPRANGER 22, LITT 47, BLANKERTZ 63, HEITGER 63, KLAFFKI 85, 86, MENZE 80a, ROLFF/TILLMANN 85, WILHELM 85.

Die Entwicklung der Vielseitigkeit erfolgt über die sachbezogene, objektive Stufe der „Vertiefung“ und der anschließenden selbstbezogenen, subjektiven Stufe der „Besinnung“. Die Vertiefung ist ihrerseits in die Schritte „Klarheit“ und „Assoziation“, die Besinnung in die Schritte „System“ und „Methode“ gegliedert. Der Weg zur Vielseitigkeit erfolgt also auf der ersten Stufe in sachlicher Hinsicht durch die sachliche Vertiefung in eine Sache, bei der der Gegenstand vereinzelt, von seiner Relationsvielfalt isoliert und damit „geklärt“ wird. „Die Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, *sieht* das Einzelne *klar*. Denn alsdann ist sie nur lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fernbleibt oder, durch die Sorge des Erziehers *entmischt*, mehreren und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird“ (H2, 53). Danach erfolgt die Verknüpfung der Vereinzlungen zu vielfältigen, neuen Assoziationen, die jeweils wiederum das Einzelne weiter klären sollen, ohne dabei die Grenzen des Einzelnen zu einer homogenen „Masse“ ineinanderlaufen zu lassen. Denn „die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles ineinanderfließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten“ (H2, 53). Anschließend wird auf der zweiten Stufe in selbstbezogener Hinsicht das in seiner Klarheit und Relationalität Erkannte der bisherigen Erfahrung zugeordnet und durch eine selbstreflexive Besinnung als System geordnet. Es „sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort“ (H2, 53). Der letzte Schritt der Vielseitigkeit besteht in der anwendungsbezogenen Strukturierung des Lerngegenstandes. Die Methode „durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz seiner Anwendung“ (H2, 53).

Die Entwicklung des Interesses, als intentionales Komplement der Vielseitigkeit, erfolgt in analoger Weise über zwei Stufen: „Interesse“ und „Begehrung“. Das Interesse ist seinerseits in die Schritte „Merken“ und „Erwarten“, die Begehrung in die Schritte „Fordern“ und „Handeln“ gegliedert. Die erste Stufe der Interessensbildung kennzeichnet die Absicht des Lernenden, sich in den Gegenstand zu vertiefen. Dabei „können wir den Zustand des sich so beschäftigenden Gemüts durch das Wort *Merken* bezeichnen“ (H2, 55). Da der in seiner Klarheit gemerkte Lerngegenstand in der Regel auch in seiner Relationsvielfalt erkannt wird, „*schwebt* das Interesse in *Erwartung*“ dieser Assoziationen (H2, 56). Freilich ist dieses Inter-

esse selbst noch nicht von Verwertungsinteressen geleitet; es ist selbst interessenlos, da es nur um die sachliche Klärung des Lerngegenstandes in seiner Relationsvielfalt geht. Erst wenn sich das Interesse auf die Systematisierung des Wissens im Hinblick auf seine methodische Anwendung richtet, dann verbindet es sich mit einem subjektiven Interesse oder Begehren, das sich als Fordern und Handeln äußert.

Entscheidend für das Verständnis der Entwicklung des vielseitigen Interesses ist, daß die Bestimmung der Tätigkeiten aus der Perspektive des lernenden Subjekts gedacht wird. „Interesse ist Selbsttätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein, also verlangt man eine vielseitige Selbsttätigkeit“ (H3, 71). Die Herausbildung des vielseitigen Interesses weist demnach eine epistemologische Struktur auf, die einen Implikationszusammenhang von rationaler Sachauseinandersetzung und moralischer Selbstbildung formuliert.

Freilich läßt diese erziehungstheoretische Systematik die bildungstheoretische Frage, auf welche Gegenstände sich das Interesse richten soll, noch offen. HERBART löst das Problem der Bestimmung von Lerninhalten, indem er das Interesse und nicht das Interessante differenziert. „Man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern *Gemütszustände*“ (H2, 57). Er klassifiziert die Gemütszustände in die Reihe der Erkenntnis und in die Reihe der Teilnahme. „Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann:

<i>Erkenntnis</i>	<i>Teilnahme</i>
des Mannigfaltigen, seiner Gesetzmäßigkeit, seiner ästhetischen Verhältnisse	an Menschheit, Gesellschaft und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen“ (H2, 58).

Später nimmt HERBART eine Präzisierung dieser Differenzierung in systematischer Absicht vor. Demnach hebt die *Erkenntnis* mit der *Erfahrung* an (empirisches Interesse) und differenziert sich weiter in ein wissenschaftliches (spekulatives) und ein künstlerisches (ästhetisches) Interesse. In analoger Weise hebt die Reihe der *Teilnahme* mit unmittelbaren Erfahrungen des *Umgangs* an (sympathisches Interesse) und differenziert sich in ein gesellschaftlich-politisches und ein religiöses Interesse. Freilich ist HERBART Realist genug, um den Sollensanspruch seiner Systematik des Interesses in psycholo-

gischer Hinsicht nüchtern einzuschätzen: „Man darf zwar nicht erwarten, daß alle diese Klassen des Interesses sich in jedem Individuum gleichmäßig entfalten werden. Dagegen unter einer Menge von Schülern muß man sie alle erwarten, und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der einzelne sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden“ (H3, 193). Im Gegensatz zu den formalen Stufen der Vielseitigkeit des Interesses, die in zeitlicher Reihenfolge zu durchlaufen sind, bilden die inhaltlichen Merkmale der Interessensvielseitigkeit einen logisch differenzierten Zusammenhang.

Mit der Differenzierung der Interessensvielseitigkeit vom subjektiven Gemüt her beschreibt HERBART gleichsam einen Mittelweg zwischen den immer wieder kontrovers diskutierten formalen, an den grundlegenden Fähigkeiten des Subjekts orientierten und den materialen, an den jeweiligen Kulturinhalten einer Gesellschaft orientierten Bildungstheorien (vgl. BLANKERTZ 73, 36 ff.). Einende Mitte ist wiederum die Selbsttätigkeit des Subjekts, das die Welt rational und ästhetisch ordnet und zugleich in moralischer Hinsicht an ihr gesellschaftlich-politisch und religiös teilnimmt. Die selbsttätige Differenzierung des Interesses ergibt sich für HERBART als zeitgeschichtliche Notwendigkeit. Denn mit dem Verlust vorgegebener, ständisch geordneter Lebenswelten benötigt das Individuum nun das Ganze der Welt betreffende allgemeingültige Deutungsmuster zur Gewinnung einer eigenen Identität.

Für den „erziehenden Unterricht“ ergibt sich aus dieser Bestimmung der Vielseitigkeit des Interesses in *formaler* Hinsicht die Notwendigkeit, dem Schüler sowohl eine interessenlose Vertiefung in den Lerngegenstand als auch eine handlungsbezogene Besinnung auf das Gelernte zu ermöglichen. In *materialer* Hinsicht entwickelt der erziehende Unterricht ein vielseitiges Interesse dadurch, daß er die Lerngegenstände nach den Reihen der Erkenntnis und der Teilnahme ordnet. Dabei knüpft er an die sachbezogenen (empirischen) und personenbezogenen (sympathischen) Vorerfahrungen der Schüler an bzw. nimmt sie als Ausgangspunkt. Diese Anknüpfung ist aber nicht als bloße „Motivation“ für eine daran anschließende „Lernsequenz“ mißzuverstehen; dem erziehenden Unterricht geht es um die *Erweiterung von Erfahrung und Umgang*. Dahinter steht wiederum der Anspruch, den einzelnen über seinen

standes- und herkunftsbezogenen Erfahrungs- und sozialen Umgangsbereich hinauszuführen und vielseitig im Hinblick auf die veränderte Lebenswelt der Industriegesellschaft zu bilden.

Die Erweiterung der Sach- und Sozialerfahrung geschieht durch bestimmte unterrichtsmethodische Akte, die den Stufen der Vielseitigkeit (Klarheit, Assoziation, System, Methode) korrespondieren und in Bezug auf die Stufen des Interesses (Merken, Erwarten, Fordern, Handeln) entsprechend gestaltet werden sollen: „Allgemein soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren. In Sachen der Teilnahme sei er anschaulich, kontinuierlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend“ (H2, 68).

Allerdings gehört der Erwerb der Handlungskompetenz, die zum tatsächlichen Eingriff in die Wirklichkeit erforderlich ist, nicht mehr zur Aufgabe des erziehenden Unterrichts im engeren Sinne. Denn sie kann sich erst außerhalb des eigentlichen Unterrichts durch den Prozeß des Handelns selbst entfalten. Ihre Beförderung gehört deshalb zur Aufgabe der „Zucht“.

2.1.5. Charakterstärke der Sittlichkeit als Ziel der „Zucht“

Während der erziehende Unterricht das Ziel verfolgt, ein vielseitiges Interesse zu bilden und dadurch einen einsichtigen Willen herauszubilden, kommt es der „Zucht“ darauf an, daß die Erzogenen dem eigenen Willen gehorchen, d.h. nach eigener Einsicht moralisch handeln lernen sollen. Diese Charakterstärke der Sittlichkeit läßt sich weder im empirischen Sinne „bewirken“, noch geht sie quasi naturwüchsig aus der Spontaneität hervor. Vielmehr unterliegt sie einer ästhetischen Kausalität, die ihre Herausbildung in der Zeit real ermöglicht.

HERBART differenziert die Bildung der Charakterstärke der Sittlichkeit in die Entwicklung des Charakters einerseits und in die Entwicklung der Sittlichkeit andererseits. Der Charakter ist seinerseits in einen objektiven und in einen subjektiven Aspekt gegliedert. Der objektive Charakter unterliegt der Erfahrung, d.h. er bildet sich im Laufe der Zeit als Korrespondenz zu den bisherigen Handlungen des Subjekts heraus. Im *Gedächtnis des Willens* werden die zeitlich vorangegangenen

Entscheidungen aufgehoben, die kennzeichnend sind für die „Beharrlichkeit des Wollens, welche für den Charakter die wesentliche Grundlage seines objektiven Teils ausmacht“ (H2, 104 f.). Die vorangegangenen Entscheidungen haben freilich auch eine Bedeutung für das künftige Handeln. Zwar bestimmen sie es nicht – auch in dieser Hinsicht ist der Mensch frei, gegenüber früheren Willensäußerungen anders zu handeln – aber sie führen dennoch gewissermaßen zu Verhaltensdispositionen. Diese sind ihrerseits recht „mannigfaltig, und nicht alles wird gleich fest und gleich stark gewollt. Durch *Wahl* bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist Vorzug und Zurücksetzung. . . . Daß übrigens jene Schätzung nur nach einem individuellen Maßstabe geschehen kann, fällt in die Augen“ (H2, 105).

Darüber hinaus kann der Mensch zu sich selbst in Distanz treten und zu seinen Handlungen Stellung nehmen. Das Selbsturteil wird nicht von den objektiven Entscheidungen bestimmt, sondern entspringt der Subjektivität. Dabei „kommt es darauf an, wie rein sich das Subjektive der Persönlichkeit vom Objektiven zu halten weiß“ (H2, 105). Der subjektive Charakter hat daher die Freiheit, eigene *Grundsätze* für das Handeln aufzustellen. Korrespondieren die subjektiven Grundsätze mit den Verhaltensdispositionen, dann entwickelt sich die Sittlichkeit bruchlos. Kommt es dagegen zum Kampf, dann „glänzt die Stärke des Mannes, aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche. . . . Milderung desselben (des Kampfes) läßt sich von den vorbauenden Maßregeln der Erziehung erwarten“ (H2, 106).

Mit der Unterscheidung eines objektiven und eines subjektiven Charakters werden das empirische Ich und das transzendente Ich, die KANT säuberlich geschieden hatte, in ein zeitliches Folge-Verhältnis gebracht. Hatte KANT nur dem empirischen Charakter eine Entwicklung in der Zeit zugestanden und den subjektiven Charakter außerhalb aller Zeit nur der Spontaneität unterstellt, so versucht HERBART, den subjektiven Charakter zwar nicht als kausale, aber doch als temporale Folge von Handlungen zu fassen. Wenn sich der subjektive Charakter so in der Zeit bildet, dann eröffnet sich damit erst die reale Möglichkeit, den Prozeß moralischer Selbstbildung erzieherisch zu begleiten. Denn die reale Entwicklung des Charakters in der Zeit hängt an empiri-

schen Daten, die einer pädagogischen Gestaltung zugänglich sind.⁹

Allerdings hält HERBART die so beschriebene Entwicklung des Charakters in der Zeit unter dem Anspruch der Moralität noch nicht für hinreichend: „Daß es aber nicht *gut* damit sei, wenn jemand nur *irgendeinen* Charakter habe, sagt sich wohl jeder, der etwas denkt bei dem Wort *„Sittlichkeit“*“ (H2, 106 f.). Der Objekt-Subjekt-Nexus reicht demnach noch nicht allein hin zur moralischen Fundierung des Handelns. Hinzukommen muß noch eine „Zensur“ des Handelns, die über den eigenen Charakter urteilt. Dieses sittliche Urteil „wirkt“ auf den objektiven Charakter und kann ihn je nach Urteil festigen oder verändern. Allerdings ist diese „Wirkung“ nicht kausaler Art, sie hat „keine Kraft, etwas *durchzusetzen* . . . Vielmehr sprechen *wir selbst* in jenen Ansprüchen. Wir selbst sprechen gegen uns selbst, indem wir unsern Charakter zensieren und zum Gehorsam auffordern. Es ist das betrachtende Subjekt in uns, welches für dasmal sich erhoben hat über das bloße *Sichaussprechen, wie man sich findet*“ (H2, 107 f.). Diese Selbstaufforderung erzwingt zwar nicht einen bestimmten Charakter, bleibt aber solange „nötigend“, bis der Charakter sich selbst ändert.

Die „intelligible“ Seite des Charakters nimmt HERBART mit dem Begriff der Sittlichkeit in die Formation des Charakters auf. Dabei unterscheidet er einen positiven und einen negativen Teil der Sittlichkeit. Der positive Teil der Sittlichkeit ist auf die *sittliche Beurteilung* des objektiven Charakters gerichtet, aus deren Ergebnis eine *Wärme* für das Gute hervorgeht. Diese wiederum nimmt Einfluß auf die Wahl der Handlungsalternativen. Der negative Teil der Sittlichkeit besteht dagegen in der Auseinandersetzung des Subjekts mit seinem objektiven Charakter. Mit der *Entschließung* wird der objektive Charakter in Frage gestellt und auf dem Wege der *Selbstnötigung* kommt es zu Handlungen, die der Entschließung entsprechen.

9 Die Entwicklung des Charakters in der Zeit stellt offenbar eine Analogie zur Entwicklung der reinen Vernunft dar, wie sie von KANT gedacht wurde: „Daß alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel . . . Der Zeit nach geht also keine Erkenntnis in uns vor der Erfahrung vorher, und mit dieser fängt alles an. Wenn aber alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung“ (KANT 3, KrV 27).

Die Bestimmung der Charakterstärke der Sittlichkeit erhebt den Anspruch, die reale Entwicklung von Moralität in der Zeit abzubilden. Anders als KANT es dem intelligiblen Ich zugestanden hatte, spricht HERBART jedoch auch dem sittlichen Charakter eine Temporalität zu. Erst unter dieser Voraussetzung erscheint für HERBART ein pädagogischer Zugang zum Problem der Herausbildung von Moralität überhaupt denkbar. Allerdings geht er davon aus, daß die Erziehung nicht das Sittliche unmittelbar formen und Rückwirkungen auf den Charakter erhoffen kann. Vielmehr soll die Erziehung vornehmlich den umgekehrten Weg gehen. „Hier muß das so gewöhnliche als natürliche Phänomen, daß nämlich die Menschen sich zu ihren Neigungen hinterher die Maxime erfinden, um der Bequemlichkeit eines innern Gewohnheitsrechts zu genießen, die Weisung geben, dem objektiven Teile des Charakters ihre vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, der sich ja unter ihren Augen, unter ihrem Einflusse langsam genug erhebt und formt. Ist er zuerst in Ordnung, dann läßt sich von der ordnenden Kraft einer guten Sittenlehre Erfolg erhoffen, dann wird das Subjektive die Sanktion und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters zwar allerdings noch zu vollbringen übrighaben, aber auch leicht vollbringen können“ (H2, 104). Der moralischen Erziehung kommt somit die Aufgabe zu, vornehmlich den objektiven Charakter zu bilden, und zwar so, daß das Urteil des subjektiven Charakters den Selbstzweck der eigenen Person und aller anderen Personen anerkennen kann. Durch die Interdependenz von objektivem und subjektivem Charakter einerseits und von Charakter und Sittlichkeit andererseits wird „am Ende“ ein sittlicher Charakter ausgeprägt.

Die Bildung des objektiven Charakters geschieht mit Hilfe der „Zucht“. Die Zucht stellt die pädagogische Umwendung der Kinderregierung und das systematische Korrelat des erziehenden Unterrichts dar. „Mit der Kinderregierung hat sie das Merkmal gemein, daß sie unmittelbar auf das Gemüt wirkt, mit dem Unterricht, daß ihr Zweck Bildung ist“ (H2, 125). Die „Wirkung“ auf das Gemüt ist allerdings im Gegensatz zur Regierung nicht im Sinne der Schaden abwendenden Fremdbestimmung gemeint. Vielmehr geht es der Zucht um die pädagogische Begleitung der Selbstbestimmung des Handelns. „Wie soll das Handeln nach eigenem Sinn beschränkt und er-

muntert werden?“ (H2, 133), so lautet die erziehungstheoretische Frage.

Wenn verantwortliche Selbstbestimmung das Ziel ist, dann sind die Maßnahmen der Zucht nicht auf etwas „Drittes“ bezogen, „womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind“. Die Zucht wendet sich vielmehr unmittelbar an den Zögling und sein Handeln. Dabei verfolgen die Maßnahmen der Zucht zum einen die Intention, den Zögling vor unbedachtem Handeln zu bewahren und ihn zur Erweiterung seines Gedankenkreises an den erziehenden Unterricht zu verweisen, zum anderen soll der Zögling beim Handeln gemäß eigener Einsicht unterstützt werden. Dabei unterscheidet HERBART vier verschiedene Formen der Zucht, die er den Stufen der Entwicklung der Charakterstärke zuordnet.

Die *haltende Zucht* will den Zögling von voreiligen Handlungen abhalten, indem er zum Nachdenken über frühere Taten angehalten wird. Die *bestimmende Zucht* bezieht sich auf die Wahl von verschiedenen Handlungsalternativen, die unter dem Aspekt der Wärme für das Gute zu prüfen sind. Die jeweilige Wahl wird durch entsprechende Maßnahmen der Zucht bestärkt bzw. bestraft. „Denn sie soll den Zögling schon früh so bestimmen, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde“ (H 2, 136). Daher hat sich die bestimmende Zucht, „wo sie kann, gänzlich an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen zu halten“ (H2, 136).¹⁰ Sobald der Zögling seine Wahl nach Grundsätzen treffen kann, müssen sich die Maßnahmen der Zucht auch *regelnd* auf den subjektiven Charakter beziehen, damit der Zögling seinen objektiven Charakter selbst beurteilen kann. Können die Handlungsgrundsätze dabei nicht als sittlich anerkannt werden, dann müssen die Zöglinge durch haltende und bestimmende Maßnahmen an die vorangegangenen Handlungen und an die Folgen der beabsichtigten Handlungen erinnert werden. Sind dagegen die Handlungsgrundsätze

¹⁰ Hier findet sich offenbar eine Rezeption der Idee der „natürlichen Strafe“ von ROUSSEAU, bei der die sachbezogenen Konsequenzen einer falschen Handlung den Handelnden unmittelbar, d.h. ohne vermittelnde Tätigkeit eines Erziehers treffen sollen (vgl. ROUSSEAU 63). Zur pädagogischen Einschätzung und Kritik vgl. W. FISCHER 61; GEISSLER 82; IPFLING 72; NETZER 72.

in sittlicher Hinsicht akzeptabel, werden sie durch *unterstützende* Maßnahmen gesichert.

Die Maßnahmen der Zucht ergänzen daher den erziehenden Unterricht, da sie den einsichtig Gewordenen zu entsprechendem Handeln auffordern. „Zucht und erziehender Unterricht können nur gemeinsam der Verwirklichung der einen und ganzen Aufgabe der Erziehung, der Befähigung zum Handeln gemäß den von Heranwachsenden eingesehenen Beweggründen dienen“ (BENNER 76, 60).

2.1.6. Zur Gegenwartsbedeutung der Pädagogik HERBARTS

Die problemgeschichtliche Analyse würde zu kurz greifen, wenn sie nicht auch die Frage erheben würde, ob und inwieweit die zeitbezogenen Überlegungen von HERBART Anregungen zur Lösung der heutigen Gestalt pädagogischer Aufgaben bieten. Diese Frage will herausfinden, ob die Systematik von HERBART Grundlagen enthält, die gleichsam zeitunabhängig auch heute noch Geltung beanspruchen können. Eine mögliche Beantwortung dieser Frage bietet Dietrich BENNER an. Er geht davon aus, daß sich der mit der wissenschaftlich-technischen Entwicklung einhergehende Verlust der Kongruenz von Rationalität und Moralität in der zunehmenden Institutionalisierung von Einzelpraxen fortsetzt. Das führe tendenziell zum Verlust des Gesamtzusammenhangs menschlicher Einzelpraxen. Denn „der Problemzusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis geht notwendigerweise in dem Maße verloren, in dem die Einzelpraktiken aufgrund ihrer institutionellen Ausdifferenzierung und Abgrenzung Entlastungsfunktionen übernehmen, so daß schließlich der Gesamtzusammenhang menschlicher Praxis aus den partikularen und professionalisierten Perspektiven der reduzierten Einzelpraktiken nicht mehr rekonstruiert werden kann“ (BENNER 82, 487). Von einem „moralischen“ Handeln kann im strengen Sinne dann insofern nicht mehr gesprochen werden, als institutionelles Handeln nicht von personalen, sondern von korporativen Akteuren getragen wird, die zwar personähnlich handeln, aber keine persönliche Verantwortung im moralischen Sinne tragen (vgl. COLEMAN 86, 96 ff.).

Für die pädagogische Praxis ist die Ausgrenzung aus dem Gesamtzusammenhang der Praxen in erziehungstheoretischer, bildungstheoretischer und organisationstheoretischer Hinsicht problematisch. Die Institutionalisierung der Erziehung führt in *erziehungstheoretischer* Hinsicht dazu, daß der einzelne nicht mehr als „Werk seiner selbst“ (PESTALOZZI), sondern tendenziell als Produkt professioneller Tätigkeit gesehen wird. Unter *bildungstheoretischer* Perspektive bedeutet die Institutionalisierung von Unterricht und Erziehung, daß die didaktischen Entscheidungen tendenziell unabhängig von außerschulischer Praxisrelevanz gefällt werden, also – wie SENECA sagt – nicht mehr für das Leben, sondern für die Schule gelernt wird. „Die Bildbetrachtung, der Erlebnisbericht, der Gesinnungsaufsatz, die Ferienbeschreibung, das Diktat, die Fremdsprachenübersetzung, welche Schüler für ihre Lehrer anfertigen, werden nicht angefertigt, um gemeinsam ein Bild zu betrachten, Erlebnisse auszutauschen, Ferienerfahrungen einander mitzuteilen, einen Text für sich und andere aufzuschreiben, etwas Wichtiges aus der eigenen in eine fremde oder einer fremden in die eigene Sprache zu übersetzen“ (BENNER 82, 487). Und in *organisationstheoretischer* Sicht läßt sich feststellen, daß sich die Organisation der Schule gerade auf die Abgrenzung der Wissensvermittlung von Praxis, der Trennung von Rationalität und Moralität konzentriert.

Im Rückgriff auf die Systematik HERBARTS entwickelt BENNER drei Dimensionen einer Erziehungspraxis. In Anlehnung an die Begriffe Kinderregierung, erziehender Unterricht und Zucht bezeichnet BENNER die Dimensionen der Erziehung erstens als (sich negierendes) *Gewaltverhältnis*, zweitens als *Unterricht* und drittens als Übergang zum gemeinsamen (intergenerationellen) *Handeln* (BENNER 82, 490; 87, 183 ff.). Die drei Dimensionen werden durch den Anspruch methodischer, thematischer und institutioneller *Offenheit* näher bestimmt. Die folgende Matrix versucht, zunächst eine Übersicht über die Dimensionen der Erziehung zu geben, bevor der Zusammenhang der einzelnen Momente näher erläutert wird (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: Dimensionen der Erziehung

	<i>Erziehung als Gewaltverhältnis</i>	<i>Erziehung durch Unterricht</i>	<i>Erziehung im Über- gang zum Handeln</i>
<i>methodische Offenheit</i>	Verhinderung von Handeln	Selbsttätigkeit im Lernen	Beratung im Handeln
<i>thematische Offenheit</i>	kein positives Ziel	mehrdimensional, fachübergreifend	Übergang zur Gesamtpraxis
<i>institutio- nelle Offenheit</i>	Verknüpfung mit anderen Dimensionen	Mitwirkung der Schüler	Schaffung von Handlungsmög- lichkeiten

Die *erste Dimension* der Erziehung versteht sich als sich selbst negierendes Gewaltverhältnis. Sie ist „offen“, weil sie streng genommen kein eigenes Ziel verfolgt. Sie will nicht in positiver Hinsicht ein bestimmtes Verhalten des Heranwachsenden erreichen. Auch bezüglich der Willensbildung ist sie „offen“. Denn sie versucht nicht, einen positiven Einfluß auf den Willen des Heranwachsenden zu nehmen. Die einzige pädagogisch legitime Intention besteht darin, ein gefährliches oder sich-selbst-gefährdendes Verhalten des Zöglings in bestimmten Situationen zu verhindern. „Hierzu gehören Situationen, in denen wir den der Erziehung Bedürftigen die Freiheit der Praxis nicht zumuten dürfen, weil eine solche Zumutung unmittelbar dazu führen würde, daß wir ihre Existenz gefährden oder daß diese durch unreflektierte Willkürhandlungen der Gesellschaft und ihren Mitgliedern Schaden zufügen“ (BENNER 82, 489). Dabei handelt es sich aus pädagogischer Sicht immer um Grenzsituationen, in denen ein erzieherisches Handeln in den anderen beiden Dimensionen (vorübergehend oder noch) nicht möglich ist. Erziehung als sich negierendes Gewaltverhältnis versteht sich gewissermaßen als ultima ratio zur Sicherung der Möglichkeit von Erziehung. Sie muß deshalb beendet, „geöffnet“ werden, sobald das Subjekt (wieder) gefahrlos eigenverantwortlich handeln kann. Deshalb erscheint es in institutioneller Hinsicht auch notwendig, daß „sie nur von jemandem ausgeübt werden darf, der zugleich in den anderen Dimensionen der Erziehung tätig ist und tätig sein kann“ (BENNER 82, 490).

Die *zweite Dimension* der Erziehung erfolgt durch Unterricht. „Durch Unterricht erziehen kann vernünftigerweise nur heißen, im Durchgang durch die Gegenstände und Inhalte des Unterrichts den Unterricht selbst so gestalten, daß er Einfluß

auf die Identitätsentwicklung der Lernenden gewinnt, diesen ein vertieftes Weltverständnis ermöglicht und vermittelt hierüber eine möglichst universelle Handlungskompetenz erschließt“ (BENNER 85, 445). Dabei gilt für den erziehenden Unterricht der *methodische* Grundsatz der Selbsttätigkeit. Er bedeutet, daß sich der Prozeß des Lernens nicht „geschlossen“ nach der Ordnung der Wissenschaften, sondern „offen“ nach der Aktivität des Schülers richten soll. „Darum lautet die methodische Grundfrage pädagogischen Handelns nicht, wie bringe ich jemandem etwas bei, was er noch nicht kann und weiß, sondern: Durch welche Fragen, Erfahrungen, Entdeckungen kann der Lernende sich etwas aneignen, das ihm nicht einfach beigebracht werden kann, das er aber ohne Rücksicht auf die Struktur des Aneignungsprozesses nicht oder nicht so rasch würde lernen können“ (BENNER 85, 445). Der Vorrang der Schüleraktivität bedeutet deshalb, daß der erziehende Unterricht auf „Mitwirkungsmöglichkeiten und -leistungen der Lernenden angewiesen ist, die sich niemals nur auf das Erlernen einer Sachstruktur beziehen, sondern stets auch auf die soziale Bedeutung einer Sache im zwischenmenschlichen Umgang gerichtet sind“ (BENNER 89a, 98).

Thematische Offenheit trägt der Tatsache Rechnung, daß heute die Bedeutung einer zu lernenden Sache nicht mehr ohne weiteres offenkundig ist. War in der antiken und der ständischen Gesellschaft die Bedeutung eines Lerninhalts durch seinen Gebrauch im Kontext der Lebenswelt noch unmittelbar gegeben, muß heute ausdrücklich nach der Relevanz des Erkannten gefragt werden. „Thematische Öffnung des Unterrichts berücksichtigt den Wandel vom vorneuzeitlichen zum neuzeitlichen Verständnis pädagogischen Handelns, indem die Lebensbedeutsamkeit des Gelernten im Unterricht und Zusammenleben der Kinder eigens thematisiert wird“ (BENNER 89b, 52). Dies geschieht durch eine „Mehrdimensionalität, welche im Einzelfachunterricht sowohl Bezüge zu anderen Fächern als auch zu Fragen und Problemen der menschlichen Praxis herstellt . . . Für jeden pädagogisch legitimierten Unterricht – von der Grundschule bis zu den Hochschulen – gilt, daß er seine aufklärende Kraft für die Lernenden aus einer zwar fach- und sachbezogenen, gleichwohl aber überfachlichen Offenheit gewinnt, die erst dann zustande kommt, wenn er nicht nur Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensbereichen beziehungsweise Wissenschaften herstellt, sondern

zugleich Bezüge zu Fragen, Problemen und Aufgaben der menschlichen Gesamtpraxis . . . einschließt“ (BENNER 85, 447).

Die Forderung nach *institutioneller* Offenheit des Unterrichts geht davon aus, daß ein Unterricht, der auch Handlungskompetenz fördern will, dies nicht im engeren Bereich des Unterrichts tun kann. „Darum öffnet sich erziehender Unterricht für Formen des Lernens und Miteinanderlebens, in denen Lehrer und Schüler gemeinsam an *Aufgaben* arbeiten, *die über den engeren Rahmen schulischer Erziehung und schulischen Unterrichts hinausweisen*, so daß das im Unterricht Gelernte sich im Zusammenleben bewähren kann“ (BENNER/RAMSEGER 83, 10 f.). Das Leben in der Schule muß daher ein Lern- und Handlungsraum sein, den die Schüler aktiv mitgestalten. Diesem Anspruch dürfte zur Zeit der sogenannte Projektunterricht noch am ehesten entsprechen. Der weitgehenden Intention des erziehenden Unterrichts, in die außerschulischen Praxisfelder handelnd einzugreifen, sind freilich in der Schulrealität enge Grenzen gesteckt (vgl. RAMSEGER 91, S. 206 ff.).

Diese Schwierigkeit gilt umso mehr für die *dritte Dimension* der Erziehung, die die Verselbständigung des Subjekts zur Aufgabe hat. Dieser Prozeß ist heute insofern schwierig geworden, als die Institutionalisierung von Unterricht und Erziehung zugleich bedeutet, daß Rationalität und Moralität, Lernen und Leben nicht mehr ohne weiteres konvergieren. Außerhalb pädagogischer Institutionen gibt es heute kaum Handlungsbereiche, in denen Heranwachsende das im Unterricht Gelernte selbständig und eigenverantwortlich in die Praxis umsetzen können. Pädagogisches Handeln in diesem Übergangsbereich verlangt deshalb von den Erziehenden ein „Vermitteln“ besonderer Art. Sie müssen sich in *methodischer* Hinsicht darauf einzustellen, „daß es sich hier um ein Verhältnis der Heranwachsenden zu ihrem eigenen Motivationshorizont handelt, der sich vermittelt über zurückliegende Handlungen entwickelt hat und im Handeln weiter entwickeln kann“ (BENNER 87, 285). Auf dieses Selbstverhältnis zum eigenen Motivationshorizont kann deshalb auch nicht „eingewirkt“ werden. Allenfalls durch Maßnahmen methodisch offener *Beratung* kann der Erzieher dazu beitragen, daß sich ein entsprechendes Selbstverhältnis ausbildet. Das geschieht etwa dadurch, daß an die Folgen des bisherigen Handelns erinnert, zum Urteil darüber ermuntert, zur moralischen Beurteilung der Motive des künftigen Handelns aufgefordert und der

Handlungsvollzug selbst unterstützt wird. Dabei stehen alle Beratungsbemühungen unter dem Anspruch, „daß sie das Selbstverhältnis des Heranwachsenden, gemäß eigener Einsicht handeln zu können und zu sollen, anerkennen, auf jede Form von Gewalt verzichten und an deren Stelle den Rückblick auf Vergangenes mit dem Vorblick auf künftiges Handeln so verbinden, daß der Heranwachsende allmählich unabhängig von der Hilfe pädagogischer Verständigung wird und die Freiheit gewinnt, sich ohne pädagogische Unterstützung mit sich selbst und anderen zu verständigen“ (BENNER 87, 287).

Thematische Offenheit als pädagogischer Anspruch an die dritte Erziehungsdimension beinhaltet die Sorge dafür, „daß sich in den Heranwachsenden vermittelt über deren eigenes Handeln ein Motivationshorizont bilden kann, in dem ökonomische, pädagogische, ethische, politische, ästhetische und religiöse Fragen weder unter dem Primat eines einzigen Wissensbereichs entschieden, noch einfach unterschiedlichen, unvermittelt nebeneinanderstehenden Wissensbereichen zugeordnet werden“ (BENNER (87, 288). Diese Sorge kann zwar durch einen erziehenden Unterricht, der zu einer Vielseitigkeit des Interesses führt, gemildert, nicht jedoch gänzlich abgenommen werden. Denn er führt noch nicht zur Vielseitigkeit des Handelns. Sie kann erst im Handeln selbst erworben werden. Daher muß die erzieherische Hilfe in thematischer Hinsicht auf die Sicherung der Vielfalt gerichtet sein. „Sie muß zu verhindern suchen, daß im Motivationshorizont der Heranwachsenden ein Bereich der menschlichen Gesamtpraxis zum ‚Richterstuhl‘ aller anderen erhoben wird, und sie muß unterstützen, daß sich in den Heranwachsenden eine individuelle Identität und Eigentümlichkeit ausbildet, die durch ein Interesse an der menschlichen Gesamtpraxis bestimmt ist“ (BENNER 87, 288 f.).

Damit die pädagogische Praxis „am Ende“ auch tatsächlich ins Handeln mündet, muß dafür Sorge getragen werden, daß Mitwirkungsmöglichkeiten *institutionalisiert* werden, die es zulassen, „daß schon Kinder in einer ihrem Alter und ihren Einsichten angemessenen Art und Weise untereinander und mit Erwachsenen selbsttätig handeln“ (BENNER 87, 289). Freilich kann dies nicht die alleinige Aufgabe einer Institution, etwa der Schule sein. Da es hier um den Übergang des Handelns in die menschliche Gesamtpraxis geht, ist dies die Aufgabe der Gesellschaft insgesamt. Es steht der pädagogischen Praxis

nicht zu, Verantwortung für die menschliche Gesamtpraxis zu übernehmen. Mehr noch: Um den Übergang des Handelns in die Gesamtpraxis nicht zu gefährden, muß sich die pädagogische Praxis selbst begrenzen. Das bedeutet etwa, daß ihre Institutionen nur einen Teil der Lebenszeit von Kindern und Jugendlichen beanspruchen und daß in ihnen der Verfügungsanspruch über das Lernen auch begrenzt bleibt. „Innerhalb pädagogischer Institutionen ist dies nur möglich, wenn die Zeit, die Kinder und Jugendliche in ihnen verbringen, nicht durch regierende und unterrichtliche Maßnahmen ausgefüllt wird, sondern zugleich Zeiten für eigenes Nachdenken und die Verständigung im Handeln einschließt“ (BENNER 87, 290).

2.1.7. Kritische Würdigung

Entscheidend für die Sicht HERBARTS ist, „daß sowohl der Aufbau des Gedankenkreises wie auch die Aufgabe der Charakterbildung nicht nur in ihrem komplexen Zusammenhang gesehen werden, sondern auch als etwas, das durch pädagogische Maßnahmen zwar angeregt, aber nicht erwirkt werden kann“ (LUDWIG 87, 680 f.). Pädagogisches Handeln will unter unterrichtlichem wie unter erzieherischem Aspekt den Selbstzweck des Subjekts anerkennen und real zur Geltung bringen. HERBARTS systematische Pädagogik erhebt damit den Anspruch, den ethischen Herausforderungen der wissenschaftlich-technischen Moderne gerecht zu werden. Denn spätestens seit der Epoche der Aufklärung hat pädagogisches Handeln nicht mehr allein die Aufgabe, das Handeln in einer tradierten Lebensordnung zu sichern, sondern muß auch dazu beitragen, daß sich die Subjekte im Handeln selbst eine moralische Ordnung geben. Dabei zu helfen, ohne zu normieren, Moralität zu befördern, ohne zu moralisieren, das ist das pädagogische Programm HERBARTS. „Die ‚Vielseitigkeit des Interesses‘, das er bei den Schülern entwickeln, die ‚Charakterstärke der Sittlichkeit‘, die er in jedem einzelnen bilden möchte, kann nur unter dem Aspekt der Aufklärung gesehen werden“ (GEISSLER 70, 222).

Die Maßnahmen der Kinderregierung und der Zucht haben dabei in ihrer auf das Handeln gerichteten Intention eine gewisse Nähe. Beide erscheinen als notwendige, den erziehenden Unterricht begleitende Prozesse auf dem realen Weg des

Menschen zur Moralität. Sie haben offenbar einen einspringend-beherrschenden (Kinderregierung) bzw. einen vorausspringend-befreienden (Zucht), in jedem Fall aber fürsorglichen Charakter (vgl. FISCHER 66, 20 ff.). Sie tragen der Tatsache Rechnung, daß sich moralisches Handeln beim empirischen Subjekt in der Zeit herausbildet und daher stets mit Irrtümern und Gefährdungen behaftet ist. Das fürsorgliche Einspringen der Kinderregierung ist auf die Verhinderung schädlichen und gefährlichen *Handelns* gerichtet, ohne den dazugehörigen *Willen* beeinflussen zu wollen. Die fürsorgliche Intention der Zucht ist auf den Aufschub von Handlungen gerichtet, um eine Selbstprüfung und -vergewisserung der Handlungsmotive zu ermöglichen bzw. zu befestigen. Sowohl die Maßnahmen der Kinderregierung als auch diejenigen der Zucht sind also nicht unmittelbar auf den Willen, sondern „nur“ auf das Handeln gerichtet und zwar dergestalt, daß das Handeln verhindert bzw. aufgeschoben werden soll. Diese Ausrichtung und Begrenzung der pädagogischen Tätigkeit soll verhindern, daß die Maßnahmen der Regierung und Zucht in die Autonomie des subjektiven Willens eingreifen.

Betrachtet man die Einzelmaßnahmen näher, so wird allerdings deutlich, daß eine pädagogische oder wenigstens pädagogisch orientierte Legitimation der Kinderregierung nur mit Schwierigkeiten möglich ist. HERBART selbst hatte Zweifel, ob die Maßnahmen der Kinderregierung überhaupt noch zur Erziehung gehören. Wegen der „Nähe“ der Zucht zu den Maßnahmen der Kinderregierung befürchtete er sogar, daß auch ihre pädagogische Legitimation in Zweifel geraten könnte: „Man hüte sich nur, sie (die Zucht) da mit der Regierung zu verwechseln, wo beide einerlei Maßregeln gebrauchen“, die „feineren Unterschiede“ liegen „in der Art des Gebrauchs“ (H2, 125 f.). Wie aber soll das eine und das andere gebraucht werden, wenn die Maßnahmen pädagogisch legitim sein sollen? Wer darf überhaupt über die „regierenden“ Eingriffe in das fremde Handeln entscheiden? Wie sind die „ziehenden“ Maßnahmen von den regierenden abzugrenzen? Die Fragen verweisen auf die eigentliche Schwierigkeit der moralischen Erziehung. Sie „resultiert aus der Bestimmung der Sittlichkeit, die einzig in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht besteht. Sittlichkeit schließt somit jede Form von Fremdbestimmung aus. Sie läßt sich also auch nicht durch den Erzieher an den jungen Menschen herantragen“ (MENZE 76, 22).

Die Rezeption des HERBARTschen Systems durch BENNER trägt dieser Schwierigkeit insofern Rechnung, als die Intentionen von Regierung und Zucht in erziehungstheoretischer Hinsicht deutlicher voneinander geschieden werden. Die regierenden Maßnahmen sind zwar als *disziplinierende* Eingriffe in das Handeln des Subjekts zu verstehen, aber in ihrem Machtanspruch auf die Verhinderung von individual- oder sozial-schädlichem Verhalten ohne Einflußnahme auf den Willen begrenzt. Die ziehenden Maßnahmen sind dagegen eher als *beratende* Maßnahmen zu verstehen, die noch einmal zur Prüfung der Handlungsmotive und -folgen auffordern, ohne selbst schon deren Richtigkeit vorzugeben oder überhaupt darum zu wissen.¹¹

Betrachtet man in legitimationstheoretischer Perspektive die Maßnahmen der Kinderregierung genauer, dann kann ihnen ein begrenztes Recht zunächst nicht abgesprochen werden. Daß solcherart sichernde Eingriffe in das Handeln immer wieder nötig erscheinen, zeigt schon die Erfahrung. Daran besteht gar kein Zweifel. Sie sind nötig, um die reale Existenz des Menschen in den Bedingtheiten des gesellschaftlichen Lebens nicht leichtfertig aufs Spiel zu setzen. Solche sichernden Maßnahmen haben daher immer nur eine begrenzte und vorübergehende Berechtigung. Daß diesen Eingriffen jedoch ausdrücklich eine pädagogische Qualität zugesprochen wird, indem sie von BENNER zu den Erziehungsdimensionen gerechnet werden (obwohl schon HERBART gerade in dieser Hinsicht deutliche Zweifel äußerte), ist zumindest überraschend. Denn in diesem Sinne könnte etwa auch das unter bestimmten Umständen nötige Anlegen von Handschellen als pädagogisches Handeln aufgefaßt werden – eine Vorstellung, der man freilich mit ausgeprägtem pädagogischen Bewußtsein nicht folgen mag. An der Problematik der Zuordnung von Gewaltmaßnah-

11 Diese Betrachtung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses als eine Art „Beratungsgemeinschaft“ findet sich auch bei FINK. Er hat in ähnlicher Weise die Erziehungsaufgabe als Aufgabe „zur gemeinsamen Ausschau von Erziehern und Zöglingen nach einer gesellschaftlichen Sinnverständigung des von ihnen wirklich gelebten Lebens“ beschrieben (vgl. FINK 70, 178). Ähnlich argumentiert auch SCHALLER: „Erziehung ist nicht die selbstsichere Belehrung eines Dummen seitens eines Besserwissers“ (SCHALLER 74, 126). Vielmehr kann das erzieherische Verhältnis . . . unter dem Bilde der Symmetrie beschrieben werden“ (SCHALLER 81, 60).

men zur Erziehung ändert auch die geforderte Orientierung der Maßnahmen am Selbstzweck des Beherrschten nicht viel. Denn streng genommen können solche Maßnahmen gar nicht am Selbstzweck orientiert sein, da dieser in der konkreten Situation vom Machtausübenden stellvertretend für den Zögling definiert wird und somit aus logischen Gründen gar kein „reiner“ Selbstzweck mehr sein kann.

Trotz der postulierten Orientierung an der Subjektivität des Subjekts bleibt daher das Problem bestehen, daß der Erzieher über die jeweilige Anwendung der disziplinierenden Maßnahmen nach seinem eigenem Urteil, d.h. nach seinen eigenen Zwecksetzungen entscheidet. Woran soll er sich dabei orientieren? Eine positive Bestimmung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen ist ihm unter dem Gebot der Moralität nicht gestattet. Auch die vorgeschlagene Lösung des Problems durch Orientierung des eingreifenden Handelns an ein sich selbst negierendes Gewaltverhältnis ändert bei näherer Betrachtung nicht viel. Denn auch die Verhinderung eines Verhaltens verweist notwendig immer auf einen „positiven“ Bezugspunkt, der vor dem Eingriff bestimmt sein muß. Konsequenterweise müßte sogar ein Nichtstun, eine Unterlassung des Zöglings, als Verhalten angesehen werden, das in denjenigen Fällen zu verhindern wäre, in denen es mit Nachteilen für das Subjekt und die Gesellschaft verbunden sein könnte. Eine solche Situation ist etwa bei der sogenannten „Null-Bock-Mentalität“ gegeben, bei der man versucht sein könnte, sie durch das Vorschreiben von bestimmten Lernaktivitäten zu verhindern. Genau betrachtet liefe also in einem solchen Fall die Verhinderung des Nichtstuns sogar auf die Veranlassung eines „positiven“ Handelns hinaus. Eben dies kann aber in erziehungstheoretischer Sicht nicht überzeugend legitimiert werden. Eher kann man mit PETZELT das Gegenteil annehmen: „Wer das Handelnwollen des Zöglings unterdrückt, hemmt so das Erziehen, wer Entscheidungen vorwegnimmt, entzieht dem Zögling das Wertvollste zur Bildung seiner Persönlichkeit“ (P4, 269).

BENNER selbst hat in einem anderen Zusammenhang das Problem noch einmal auf den Punkt gebracht. Aus seinen Ausführungen wird dabei implizit deutlich, daß regierende, mit Gewalt verbundene „erzieherische“ Maßnahmen eigentlich nur dann legitim sein können, wenn der (End)Zweck des Lebens und Zusammenlebens zweifelsfrei und für alle verbindlich

feststeht. BENNER verweist dazu auf die funktional-teleologische Ethik des ARISTOTELES: Weil in der antiken Polis alle Tätigkeiten auf ein unstrittiges Telos ausgerichtet sind, „kommt der Erziehung in diesem System die Aufgabe zu, die funktionalen Voraussetzungen für die Tradierung der Güter und Tugenden und die Erhaltung der Polis zu sichern“ (BENNER 83, 49). Alle Maßnahmen der Erziehung, gleich ob sie in Regierung, Unterricht und Zucht oder noch anders differenziert werden, unterliegen dann dieser Sicherungsfunktion, sind alle gleichermaßen mit einem regierenden Charakter versehen, mit einem Machtanspruch also, der sich überhaupt nicht selbst zu negieren braucht, weil der Zweck alle Mittel heiligt.

Problematisch ist das pädagogische Handeln dagegen, wenn – wie in der Neuzeit – „die bestehenden Gesellschaften nicht mehr über einen unbestrittenen Bestand von Verhaltensregeln, Normen und Rahmenorientierungen (verfügen)“ (BENNER/PEUKERT 83, 394). Dann fordert das Prinzip der Subjektivität ein Handeln, das eben nicht mehr durch ein Telos von vornherein festgelegt ist, sondern nach selbstverordneten Maximen erfolgt. Wenn dabei die Prüfung der Beweggründe des eigenen Handelns im Sinne KANTS so erfolgen soll, daß sie ohne Widerspruch zugleich auch die Beweggründe für jedes andere Subjekt abgeben können müßten, dann ist eine Erziehung mit „regierendem“ Charakter schlechterdings unmöglich. Denn mit welchem einseitigen Recht könnte dann noch ein Erzieher in das Handeln eines anderen Subjekts eingreifen, ohne damit zugleich ein generelles wechselseitiges Eingriffsrecht in die Würde der Menschen gutzubeißen und damit alle Ansprüche auf Anerkennung des Selbstzwecks aufzugeben?

HERBART selbst hatte relativ geringe Schwierigkeiten, die Autonomie des Subjekts mit der vermeintlichen Notwendigkeit seiner Normierung zu vereinbaren. Das hängt gewiß mit seiner zum Teil pragmatischen Einstellung zusammen, die die praktischen Probleme des Freiheitsbegriffs der KANTSchen Ethik einfach mit „einheimischen Begriffen der Pädagogik“ überspielte: „Die metaphysischen Schwierigkeiten, welche an dem *Hervorbringen* (der Moralität) haften, lasse ich beiseite. Wer zu erziehen versteht, vergißt sie“ (H2, 43). Die größte Schwierigkeit bot sich für HERBART im Begriff der transzendentalen Freiheit, wie KANT sie herausgearbeitet hatte. Auch sie wollte HERBART einfach „vergessen“: „Von dieser darf keine Pädagogik etwas wissen, weil damit nichts anzufangen ist,

und kann die meinige nichts wissen, weil meine Philosophie sie verwirft“ (H2, 151). Daher bereitete es auch keine Schwierigkeiten, den Selbstzweck des Kindes vorübergehend auszusetzen, um eine Kollision von erzieherischen Maßnahmen mit seinem Anspruch auf Freiheit auszuschließen. Um den vermeintlichen pädagogischen „Inkonsequenzen der Transzendentalphilosophie zu entgehen, – und im Gegenzug *gegen* diese – denkt HERBART die ‚Sittlichkeit‘ als ein ‚Ereignis‘, als eine ‚Naturbegebenheit“ (BLASS 76, 70). Als Naturbegebenheit unterliegt die Sittlichkeit demnach den Bedingungen von Raum und Zeit. Konsequenter kann dann HERBART formulieren: „Willenlos kommt das Kind zur Welt, unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses“ (H2, 31).

Geht man jedoch davon aus, daß Freiheit als anthropologisches Datum grundsätzlich zum Menschen gehört, daß sie gerade sein Menschentum ausmacht, dann besteht das neuzeitliche Problem der Erziehung gerade in dem Dilemma, daß von jeder nachwachsenden Generation ein den Selbstzweck des Menschen respektierendes moralisches Handeln erwartet wird, dieses ihnen aber nicht unmittelbar vermittelt werden kann und darf, wenn auch für sie der Anspruch der Selbstzweckhaftigkeit gilt. Die Frage lautet demnach in erziehungstheoretischer Hinsicht, wie eine moralische Erziehung möglich ist, wenn einerseits eine unmittelbare Einflußnahme auf das Handeln ausgeschlossen ist, sich Moralität aber andererseits nur im Handeln herausbildet. Zur Klärung dieser paradox anmutenden Frage wird zunächst der „erziehende Unterricht“ und anschließend die „Zucht“ genauer in den Blick genommen.

Dem Unterricht kommt in der systematischen Pädagogik von HERBART und in der konsequenten Fortentwicklung von BENNER zwar ein begrenzter, aber ein doch sehr entscheidender Stellenwert im Hinblick auf den Gesamtprozeß der Erziehung zu. Der „erziehende Unterricht“ ist gleichsam die pädagogische Mitte aller Erziehungsmaßnahmen, angesiedelt zwischen „Regierung“ und „Zucht“. Der Anspruch des erziehenden Unterrichts ist auf Erkenntnis und Teilnahme, Rationalität und Handlungsorientierung gerichtet. Er will verhindern, daß Erziehung als außerunterrichtliche Veranstaltung mit dem Ziel der Verhaltensdetermination und -konditionierung mißverstanden wird. Zugleich will er Vorstellungen entgegenreten, die Unterricht bloß auf die Vermittlung von

Kenntnissen und Fertigkeiten engführen, ohne die Dimension der Handlungsorientierung zu erreichen. Man kann sagen, daß der erziehende Unterricht die Absicht verfolgt, „daß der Mensch ‚besser werde‘. Besser aber wird er, wenn er seiner Selbstsucht entzogen wird und dem Versuch, alles als ihr Mittel zu verwenden. Besser wird er, wenn er sich an sachlichen und mitmenschlichen Verhältnissen beteiligt, wenn ihn ‚das Interesse packt““ (BALLAUF/SCHALLER 73, 83). Im Denken HERBARTS vermag sich also die Humanität, das Menschentum im Menschen durch eine selbstlose sachliche und soziale Hingabe zu entfalten. Der erziehende Unterricht versucht daher „in der Reihe der Erkenntnis . . . dem Heranwachsenden die Welt in ihrem Ordnungszusammenhang zu erschließen, in der Reihe der Teilnahme gilt es, das Interesse am Handeln der Menschen in Gegenwart und Geschichte zu wecken“ (BENNER 73, 75). Dabei soll der erziehende Unterricht thematisch weit gefaßt sein. Denn der intendierte „vielseitig interessierte Gedankenkreis entwickelt sich gerade nicht, wenn der Unterricht sich in der Grundschule ausschließlich nach sogenannten Elementartechniken und in den weiterführenden Schulen nach sogenannten wissenschaftlichen Fächern gliedert. Vielmehr hat der vielseitig interessierte Gedankenkreis zu seiner Voraussetzung, daß der erziehende Unterricht von interessanten Situationen, Gegenständen und Interesse und Vielseitigkeit fördernden Erfahrungen ausgeht“ (BENNER 82, 490).

Der erziehende Unterricht will theoretische und praktische Urteilskompetenz, Wissen und Haltung im Prozeß des Lernens verbinden. Seine erziehungstheoretische Legitimität beansprucht er dadurch, daß die Verbindung von Rationalität und Moralität nicht konstitutiv, sondern regulativ für den erziehenden Unterricht ist. Die Verbindung ist also nicht die Voraussetzung, sondern die ausdrücklichen Aufgabe des Unterrichts. Das selbsttätige Verbinden von rationalem und moralischem Aspekt eines Gegenstandes führt im individuellen Lernprozeß zu sachbezogenen wie subjektbestimmten Handlungsorientierungen, über die zuvor vom Lehrer nicht verfügt worden ist. Das ist in der Tat nur möglich, wenn der Prozeß des Lernens *methodisch* auf die Eigenaktivität der Schüler baut, *didaktisch* in vielseitiger Weise die Fachgrenzen überschreitet und *organisatorisch* nicht an „beschränkten“ Raum- und Zeitgrenzen scheitert.

Dennoch ist der erziehende Unterricht das „Hauptproblem des pädagogischen Herbartianismus . . . In dem grundlegenden Entwurf ‚Über die ästhetische Darstellung der Welt‘ ist unklar geblieben, in welchem Verhältnis ästhetische *Darstellung* der Welt (Unterricht) und *Erziehung* zueinander stehen“ (ADL-AMINI/OELKERS/NEUMANN 79, 15). Offen bleibt, auf welche Art und Weise der Unterrichtsgegenstand und die auf ihn bezogene Handlungsrelevanz zusammenkommen sollen. Es muß daher genauer nach der methodischen Aktivität gefragt werden, mit der das Verbinden von rationaler Erkenntnis und moralischem Urteil im Lernprozeß erfolgen soll. Die Frage richtet sich demnach auf die „Brücke“ zwischen Sachlichkeit und Sittlichkeit.

HERBART scheint in dieser Hinsicht mit der zu seiner Zeit favorisierten Assoziationspsychologie¹² zu liebäugeln. Offenbar geht er davon aus, daß die Aufnahme möglichst vieler Gegenstände in das Gedächtnis schon mit bestimmten Handlungsorientierungen assoziiert wird, daß also rationale Strukturen „am Ende“ einen sittlichen Charakter bewirken. Deshalb kann HERBART auch umgekehrt unterstellen, daß eine ausgeprägte Moralität nur jenen Menschen möglich sei, die auch über ausgeprägte Rationalität verfügen: „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden“ (H3). Aber die bloße Behauptung eines Zusammenhangs ist noch kein Argument.

Daher bleibt der eigentliche Zusammenhang von Wissen, Haltung und Handeln mehr oder weniger unbestimmt. Auch der wiederholte Hinweis auf eine „ästhetische“ Kausalität des Zusammenhangs unterstreicht eher die Unbestimmtheit, als daß

12 Mit Hilfe des Konstrukts „Assoziation“ wird die im Lernprozeß stattfindende Beziehungsherstellung verständlich zu machen versucht. „Die Gesetze, nach denen Assoziationen zustandekommen, wurden schon von ARISTOTELES formuliert. Er sieht das Erinnerungsgeschehen durch die vier ‚primären‘ Assoziationsgesetze bestimmt. Danach bilden sich Assoziationen a) auf Grund der Ähnlichkeit der Elemente, b) auf Grund eines prägnanten Kontrastes zwischen den Elementen, c) auf Grund der räumlichen Berührung, die zwischen den Elementen besteht. Diesen primären Assoziationsgesetzen wurden im 19. Jahrhundert die ‚sekundären‘ Assoziationsgesetze hinzugefügt, die z.B. die Dauer des ursprünglichen Eindrucks, die Häufigkeit seiner Wiederholung oder das Fehlen konkurrierender Eindrücke betreffen“ (DIETRICH 84, 148).

er ihn erhellt. Denn damit wird signalisiert, daß die Verbindung von Rationalität und Moralität eher vom „Gefühl“ als vom Intellekt geleitet, eher intuitiv empfunden als rational begründet wird. HERBART folgt hier offenbar KANT, der „das Schöne als das Symbol des Sittlich-Guten“ interpretierte: „Der Geschmack macht gleichsam den Übergang vom Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse ohne einen zu gewaltsamen Sprung möglich“ (KANT 5, KU 355). Dieser Übergang ist ein Vermögen des menschlichen Gemüts. „Wenn das Vermögen zur Beurteilung des Schönen nur dem Menschen zugehört und jene reine Gemütsstimmung in ihm erzeugt, die ihn von allen Interessen und Bedürfnissen frei sein läßt, dann tritt zugleich in diesem Gefühl des reinen Wohlgefallens ein Zustand hervor, in dem er das Gute, das Sittliche erfährt“ (MENZE 91, 24).

Eine solche „unbestimmte“, „nicht zu gewaltsame“ Verbindung von Rationalität und Moralität ist für den Erziehungsprozeß in legitimationstheoretischer Hinsicht allerdings konsequent: Wenn der Selbstzweck des Menschen nicht gefährdet werden soll, dann darf es keine vorgegebene oder einfach zu übernehmende Moralität geben. Die Notwendigkeit der Moralität kann daher nicht aus bestimmten Zwecken (wie etwa in der Antike) folgen, sondern ist selbst eine zweckfreie, also im weitesten Sinne „ästhetische“ Notwendigkeit. Der Zwang zum moralischen Handeln ist in der Neuzeit gewissermaßen als „Selbstnötigung“, d.h. nur als „nicht-gewaltsamer“, selbstaufgelegter Zwang zu verstehen, der sich aus der Anerkennung des Selbstzwecks der handelnden und vom Handeln betroffenen Personen ergibt.

Mit dem Hinweis auf eine ästhetische Kausalität läßt sich allerdings die erziehungstheoretische Frage noch nicht hinreichend beantworten. Sie richtet sich auf die Frage nach der Eigenart der Lernaktivität, die Schüler entfalten sollen, wenn es um das Verbinden von Sachlichem mit Sittlichem geht, und nach der Eigenart der dazugehörigen Lehraktivität. Allein der Hinweis, daß sich die Verbindung durch eine „ästhetische“ Kausalität einstellt, reicht noch nicht zur Gestaltung von pädagogischer Praxis hin.¹³ Wenn die Schüler lernen sollen, ihren

13 Die Frage des Zusammenhangs von Ethik und Ästhetik im Unterricht hat LADENTHIN am Beispiel des Literaturunterrichts in sehr differenzierter Weise verfolgt (vgl. LADENTHIN 89).

Willen zu beurteilen, und wenn diese Urteile Motive für das Handeln abgeben sollen, dann muß wohl im Unterricht ein Dialog über die möglichen Handlungsmotive geführt und das Urteilen über sie gelernt werden. Die eigentümliche Offenheit der HERBARTSchen Pädagogik an dieser Stelle kann mit BENNER so erklärt werden, daß Pädagogik und Ethik in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen. Erst die gemeinsame Interaktion von Lehrenden und Lernenden bringt zusammen mit der Vielseitigkeit des Interesses auch eine Vielfalt von Handlungsmotiven hervor. „In methodischer Hinsicht ist erziehender Unterricht sprachliche Interaktion von Lernenden und Lehrenden in der Auseinandersetzung mit Weltinhalten oder, wie HERBART formulierte, „ästhetische Darstellung der Welt“. In methodischer Hinsicht besteht die Artikulation erziehenden Unterrichts aus Sprachakten, in denen Lehrende Lernende in ihrer spontanen und rezeptiven Bildsamkeit anerkennen und zu denkender Selbsttätigkeit auffordern und Lernende sich vermittelt über sprachliche Aufforderungen Weltinhalte aneignen und in Sprachakten antworten“ (BENNER 87, 269).

Wenn es dabei tatsächlich zu einer thematisch vielseitigen Ausbildung von theoretischer und praktischer Urteilskraft kommen soll, dann darf die „ästhetische“ Struktur der pädagogischen Interaktion allerdings nicht in dem Sinne nur „ästhetisch“ bleiben, daß hinterher jeder Beteiligte das „Gefühl“ hat, es sei ganz schön und gut gewesen, über (irgend-)eine Sache gesprochen zu haben. Vielmehr kann „ästhetisch“ nur bedeuten, daß sehr wohl die mit einem Lerngegenstand in der realen Welt verknüpften vielfältigen Zwecke „zwanglos“ zur Sprache gebracht werden müssen, daß über die mögliche Relevanz einer Sache für das Handeln „offen“ gesprochen werden soll. Da es sich bei der Handlungsrelevanz eines Gegenstandes um *Werturteile* und *Normentscheidungen* handelt, da einerseits sein *Wert* für das Handeln beurteilt und andererseits für das eigene Handeln eine Norm entschieden wird, die den Anspruch des Wertes erfüllen soll, muß der Unterricht mit der Vielseitigkeit der Sachklärung zugleich auch zur vielseitigen *Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit* beitragen. Allerdings enthält HERBARTS Konzeption des „erziehenden Unterrichts“ zu dieser Aufgabe keinen ausdrücklichen Hinweis. Auf welche Art und Weise, d.h. durch welche methodische Aktivität sich die praktische Urteils- und Entscheidungskraft in Anbetracht der

vielseitig geklärten Gegenstände entfalten soll, bleibt unbestimmt.

Auch die Maßnahmen der Zucht, die den Übergang vom Lernen zum tatsächlichen Handeln erzieherisch begleiten sollen, bleiben im „Ästhetischen“ befangen. Zwar geht es der Zucht darum, den Motivationshorizont, auf den sich das Subjekt in seinem Handeln bezieht, beurteilen zu lernen. Aber auch hier bleiben die (selbst-)erzieherischen Akte bei näherer Betrachtung relativ unbestimmt. Das hängt mit der Vorstellung zusammen, daß sich der Motivationshorizont tatsächlich erst im Handeln ausbildet – oder wie HERBART es formulierte – „Handeln . . . das Prinzip des Charakters (ist)“ (H2, 112). Handeln und diesbezüglicher Motivationshorizont stehen in einem dialektischen Verhältnis, das vom Subjekt konstituiert und auf das nicht „von außen“ eingewirkt werden kann. Die Konstitution geschieht durch die fortlaufende Beurteilung des Motivationshorizontes „im Hinblick auf vergangene Handlungen und im Hinblick auf die über sie vermittelten Handlungsprädispositionen. Er kann zugleich beurteilt werden im Vorblick auf künftiges Handeln und die von ihm ausgehenden Rückwirkungen. In der Dialektik von Rückblick in die über vergangene Handlungen vermittelte Entwicklung des Motivationshorizontes und Vorblick auf dessen Weiterentwicklung durch künftige Handlungen ist ein genetischer Begriff der Entwicklung praktischer Handlungskompetenz begründet“ (BENNER 87, 286). In pädagogischer Perspektive kann dieser Prozeß als „Selbstbetrachtung“ bezeichnet und streng genommen nur als „Selbsterziehung“ begriffen werden.

Selbst wenn man dieser Genese des Motivationshorizontes zustimmt, bleibt trotzdem in erziehungstheoretischer Perspektive die Frage offen, ob und wie eine pädagogische Unterstützung dieses Prozesses möglich ist, ohne in das Dilemma der Kinderregierung zurückzufallen. BENNER will das Problem lösen, indem er den Maßnahmen der Zucht die Funktion einer „Verständigung“ zuweist. Ihr geht es darum, „das Selbsturteil im Heranwachsenden zu provozieren“ (BENNER 87, 287), indem an die Folgen des bisherigen Handelns erinnert, auf die vorhandenen Prädispositionen hingewiesen, zur Legitimation des künftigen Handelns aufgefordert und zum Handeln selbst durch Anerkennung des jeweiligen individuellen Handlungsentwurfs ermuntert wird. Dabei soll die Verständigung zugleich Einseitigkeiten im Motivationshorizont „zu verhindern

suchen“ und ein Interesse an der menschlichen Gesamtpraxis „unterstützen“ (BENNER 87, 288 f.). Wie aber „zu verhindern gesucht“ und „unterstützt“ werden kann, ohne zu „regieren“, bleibt ungeklärt.

Gewiß ist: Die Moralität des Handelns stellt sich erst dann ein, wenn der Motivationshorizont beurteilt ist und das Handeln diesem Urteil folgt. Dieser selbsterzieherische Akt kann in der Tat nur vom handelnden Subjekt vollzogen werden, niemand kann ihm diese Aufgabe abnehmen. Gewiß ist aber auch: Kinder und Jugendliche bedürfen hierbei der erzieherischen Begleitung, insofern die Moralität des Handelns zwar im Prinzip vorausgesetzt, aber im konkreten Fall erst erlernt werden muß. Diese pädagogisch notwendige Begleitung ist sicher zu einem großen Teil als „Verständigung“ aufzufassen. Sie hat weitgehend – insoweit ist BENNER Recht zu geben – einen appellativen Charakter, d.h. sie gibt nichts vor, sondern ruft zur Selbstvorgabe auf, sie gibt nichts zu bedenken als die eigenen Bedenken, sie fordert zu nichts anderem als zur Selbstaufforderung auf. Aber reicht ein solch „ästhetischer“ Appell an die eigene Selbsterfahrung schon hin, um ein moralisches Handeln zu befördern? Muß nicht auch ein Dialog über die Motive und Maximen selbst, die eben mehr oder weniger moralisch sein können, erfolgen?

Wenn das Handeln tatsächlich sittlich sein soll, dann genügen irgendwelche Handlungsmotive, die sich im Handeln schon ausgebildet haben, dafür noch nicht. Sie müssen vielmehr daraufhin geprüft werden, ob sie tatsächlich dem Anspruch der Moralität genügen. Wenn das erzieherische Handeln eine diesbezügliche Selbstprüfung des Subjekts tatsächlich befördern will, dann reicht der bloße Appell, das eigene Handeln respektiv und prospektiv zu bedenken, noch nicht hin. Kinder und Jugendliche benötigen eine weitergehende erzieherische Hilfe, um eine „Vermittlung“ von Wissen und Handeln in verantwortlicher Weise selbst zu leisten. Läßt man sie in dieser Hinsicht allein, dann dürfte die Versuchung, ihr orientierungsloses Handeln durch Maßnahmen der Kinderregierung zu unterbinden, anwachsen. Genau das kann aber nicht der Sinn von Erziehung sein!

HERBART selbst hatte das Problem erkannt, daß der bloße Appell an die Selbstzweckhaftigkeit noch nicht die Moralität des Handelns verbürgt. Daher hatte er in seiner „Allgemeinen

Praktischen Philosophie“ (HERBART 86, 192 ff.) zur konkreten Prüfung des eigenen Willens zehn regulative Ideen entwickelt, die den formalen kategorischen Imperativ von KANT in praktischer Hinsicht ausdifferenzieren sollten. Die erste Idee postuliert die „*innere Freiheit*“, wonach das Handeln in dem Sinne undeterminiert sein soll, daß es nicht einem fremden oder eigenen Willen, sondern nur einer sittlichen Beurteilung des Willens gehorcht. Die zweite Idee postuliert die „*Vollkommenheit*“, die zwar unterstellt, daß der Mensch unterschiedlich starke Willen in sich verspüre, aber nur dann vollkommen ist, wenn keines der einzelnen Bestreben dominiert; nur in diesem Fall ist die Freiheit der Handlungsentscheidung tatsächlich gegeben. Die dritte Idee postuliert das „*Wohll wollen*“, wonach der Wille eines Du vor dem Eintritt in eine Interaktion zugelassen und nicht dem eigenen Willen unterworfen werden soll. Die vierte Idee postuliert das „*Recht*“, wonach im Widerstreit zweier Willen nicht der eine über den anderen Zwang ausüben soll, sondern eine für beide Personen verbindliche Vereinbarung zu treffen ist. Die fünfte Idee postuliert die „*Billichkeit*“, wonach im Falle der einseitigen Nichteinhaltung einer Vereinbarung ein Wille, den anderen zur Einhaltung des Rechts zu zwingen, nicht gleichsam automatisch zu billigen, sondern eine Wiedergutmachung des durch die Mißachtung des anderen als Person entstandenen Schadens zu versuchen ist.

Am folgenden Beispiel soll geprüft werden, ob diese Ideen tatsächlich zur individuellen Entscheidung eines moralischen Handelns beitragen können:

„Zwei Freundinnen sind in einem Modekaufhaus und bewundern die schönen Blusen. Die eine verschwindet in einer der kleinen Probekabinen, die andere wehrt ab und sagt: ‚Das hat doch keinen Sinn, wir haben ja nicht genug Geld.‘ Plötzlich stolziert die eine Freundin mit der Bluse unter dem Mantel augenzwinkernd an der anderen mit einem ‚Tschüs‘ vorbei aus dem Laden. Die andere aber, die zu spät reagiert, wird zurückgehalten, von einem Aufseher untersucht, sie wird ins Büro des Chefs diktiert, und man droht ihr mit Schwierigkeiten, wenn sie den Namen ihrer Freundin nicht angibt. Soll sie nun den Namen ihrer Freundin angeben oder nicht?“ (OSER 87, 48).

Erste Möglichkeit: Sie gibt den Namen preis. Das ist eine moralische Handlung, wenn folgende regulative Ideen zutreffen: 1. Der Wille zur Preisgabe des Namens ist unabhängig von der Drohung innerlich frei geprüft und positiv beurteilt worden; 2.

Der Wille zur Preisgabe und der Wille zum Verschweigen des Namens der Freundin sind gleich stark ausgeprägt gewesen; 3. Der Wille des Chefs ist unabhängig vom eigenen Willen wohlwollend betrachtet worden; 4. Es ist vereinbart worden, daß mit der Preisgabe des Namens ein persönlicher Streit vermieden wird; 5. Mit der Preisgabe des Namens ist die Vereinbarung nicht verletzt worden.

Zweite Möglichkeit: Sie verschweigt den Namen. Das ist eine moralische Handlung, wenn folgende regulative Ideen zutreffen: 1. Der Wille zum Verschweigen des Namens ist unabhängig von der Drohung innerlich frei geprüft und positiv beurteilt worden; 2. Der Wille zum Verschweigen und der Wille zur Preisgabe des Namens der Freundin sind gleich stark ausgeprägt gewesen; 3. Der Wille des Chefs ist unabhängig vom eigenen Willen wohlwollend betrachtet worden; 4. Es ist vereinbart worden, daß mit dem Verschweigen des Namens ein persönlicher Streit vermieden wird (und statt dessen evtl. die Polizei geholt wird); 5. Mit dem Verschweigen des Namens ist die Vereinbarung nicht verletzt worden.

Überschaut man die Prüfung der beiden alternativen Handlungsmöglichkeiten, dann ist sowohl die Preisgabe als auch das Verschweigen des Namens der Freundin eine mögliche moralische Handlung, da der regulative Anspruch der Ideen durch beide Handlungsvarianten erfüllt werden kann. Eine Entscheidung im Falle eines moralischen Handlungsdilemmas erlauben die ursprünglichen Ideen demnach nicht. Auch die abgeleiteten Ideen helfen hier nicht weiter, da sie wegen ihrer gesellschaftsbezogenen Dimension in diesem Fall keine ausschlaggebende Rolle spielen, wenngleich die Problematik des Diebstahls von fremdem Eigentum durchaus auch einen Gesellschaftsbezug hat.

Offenbar gibt etwas anderes den Ausschlag für die Entscheidung. In einem Schüleraufsatz zu dieser Frage ist zu lesen:

„Wenn ich mir vorstelle, daß sie mich geschnappt hätten, wüßte ich schon, was ich täte. Ich würde den Namen meiner Freundin sofort nennen. Ich glaube, unsere Freundschaft ist in dem Augenblick vorbei, in dem sie sich aus dem Staub gemacht hat und mich im Stich ließ. Wenn sie wirklich meine Freundin wäre, dann wäre ihr unsere Freundschaft wichtiger gewesen als die neue Bluse. Jetzt ist sie für mich nur noch jemand, der etwas gestohlen hat. Und deshalb würde ich ihren Namen nennen, egal, was man mir androht“ (zit. nach PÖPPEL 90, 29 f.).

Betrachtet man diese Antwort genauer, dann wird deutlich, daß der Entscheidung zur Preisgabe des Namens ein *Wertungsprozeß* vorausgeht. Der Wert der Freundschaft wird in diesem Fall in Relation zum Wert des Besitzes eigens bedacht und eingeschätzt. Erst das Urteil, daß der Freundschaft ein höherer Wert beizumessen ist als dem Besitz gibt den Ausschlag in der Frage, ob der Name der Freundin preisgegeben oder verschwiegen werden soll. Unter den empirischen Realbedingungen einer Entscheidungssituation reichen die moralischen Maxime allein offenbar nicht zur Entscheidung hin. Wenn jedoch das *Werten* eine notwendige Bedingung für moralisches Urteilen und Handeln bedeutet, dann muß der Unterricht auch zum *Wertenlernen* beitragen.

Damit deutet sich an, daß das Werten als spezifische Aktivitätsform des Subjekts zur Vermittlung von Rationalität und Moralität beitragen kann. Freilich ist der genaue Zusammenhang noch klärungsbedürftig, und deshalb muß diese Frage im weiteren Gang der Untersuchung verfolgt werden. Das soll an der systematischen Theorie von Alfred PETZELT geschehen, der die Lernaktivität des Subjekts unter drei Aspekten differenziert und dabei der Wertungsaktivität eine herausragende Stellung eingeräumt hat. Obwohl Dietrich BENNER behauptet, daß die PETZELTSche Differenzierung der Lernaktivität nicht „für eine Überwindung des Gegensatzes von unterrichtlicher Wissensaneignung und moralischer Haltungserziehung fruchtbar gemacht würde“ (BENNER 87, 307 f.), sei an dieser Stelle dennoch die These gewagt, daß gerade der von PETZELT herausgearbeitete Aspekt des Wertens einen Beitrag zur Einheit von Rationalität und Moralität im Lernprozeß leisten kann.

Daher wird der Ansatz von PETZELT im folgenden Abschnitt mit dem Ziel aufgegriffen, den dargelegten Zusammenhang von Unterricht und Erziehung in problemgeschichtlicher und systematischer Perspektive zu rekonstruieren. Das besondere Augenmerk gilt dabei der Frage, ob und wie das *Werten* als empirische „Brücke“ von Rationalität und Moralität in die Systematik aufgenommen wird. Dabei wird sich zeigen, daß die Systematik PETZELTS sehr wohl zur Überwindung des Gegensatzes von Unterricht und Erziehung beitragen und damit die systematische Architektonik von HERBART an entscheidender Stelle erweitern kann.

2.2. Einheit von Unterricht und Erziehung (PETZELT)

2.2.1. *Zum Stellenwert der Begriffe Unterricht und Erziehung in der systematischen Pädagogik von PETZELT*

„Wenn man von Pädagogik spricht, meint man zweierlei: Unterricht und Erziehung“ – mit diesem Satz beginnt PETZELT seine „Grundzüge systematischer Pädagogik“ (P4, 17). In ihm steckt gewissermaßen schon der gesamte systematische Gehalt seiner Theorie, darin „erschöpft sich das ‚Geschäft‘ der Pädagogik“ (P4, 17). Unter Bezugnahme auf HERBARTS Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“ stellt PETZELT mit eigenen Worten den Zusammenhang von Unterricht und Erziehung so heraus¹⁴: Es gibt „keinen ‚bloßen‘ Unterricht, also einen Unterricht, der keinen erziehlischen Anteil forderte, ebensowenig wie es eine Erziehung gibt, die ohne Unterricht, also mit dem Nullpunkt des Unterrichts auftreten könnte“ (P4, 17). Jedes pädagogische Handeln ist demnach immer unterrichtend und erziehend zugleich, eine Trennung beider Aspekte ist in keinem Fall möglich. Nur in der pädagogischen Theorie können die beiden Aspekte unterschieden werden. Gleichwohl bildet die „Einheit von Unterricht und Erziehung“ den unteilbaren Kern der PETZELTSchen Pädagogik. In ihm ist die Rationalitäts- und Moralitätsbildung als identischer Prozeß aufgehoben – eine These, die im weiteren Verlauf der Analyse entfaltet wird.

¹⁴ PETZELTS Pädagogik scheint heute von recht eigenwilliger Diktion zu sein, was sicherlich den Zugang zu seinem Denken erschwert und gelegentlich zu unberechtigten Vorbehalten führt. Dies ist ihm bewußt, und er merkt dazu an: „Der Leser wird manche gewohnten Termini vermissen, andere wird er wieder an gewohnter Stelle und in neuer Zusammenhangsbestimmtheit finden. Es kam mir darauf an, in den Grundzügen den jeweiligen logischen Ort zu bestimmen, der einem Terminus gebührt“ (P4, 13). Es ist also PETZELTS Ringen um systematische Konsequenz, die zu einer ungewohnten Sprache führt. Jörg RUHLOFF weist in diesem Zusammenhang ferner darauf hin, daß eine Reihe der verwendeten Termini der Tradition des NeuKANTianismus entstammen, die in den 30er Jahren von den Nationalsozialisten weitgehend abgeschnitten und ausgelöscht wurde; und „nicht zuletzt wird man bedenken müssen, was es für die individuelle Sprachform eines Theoretikers

Um das System dieser pädagogischen Theorie in seinen Grundzügen zu verstehen, ist es wichtig, sich zunächst folgendes klarzumachen: Wenn PETZELT in theoretisch-systematischer Absicht den pädagogischen Prozeß analysiert, dann geht es ihm nicht um Tatsachenaussagen, sondern um Prinzipien, die „als unabwendbare Forderungen dem einzelnen von Fall zu Fall verbindlich werden“, die „sein gesamtes Handeln als Richtpunkte begleiten“, die „das Ich immer wieder eindeutig bestimmen und es in bewußter Verantwortung vor letzten Instanzen geradlinig werden lassen“ (P4, 13). Prinzipien sind für PETZELT „keine Spielereien ausgeklügelter Hirngespinnste“, sondern „in Wahrheit das Fundament, das das Ich braucht, um für alle Fälle, namentlich für die Fälle schwerster Erschütterung gerüstet zu sein und feststehen zu können“ (P4, 13).

PETZELTS Denken ist transzendentalphilosophisch orientiert. Er will – ganz im Sinne KANTS – Erkenntnisse a priori gewinnen, die als Bedingungen für die Möglichkeit pädagogischer Praxis fungieren sollen. Solche Erkenntnisse müssen die konkrete pädagogische Erfahrung übersteigen, d.h. transzendieren, der Praxis logisch vorausliegen, wenn sie sie konstituieren

bedeutet, wenn er – wie PETZELT – ein Jahrzehnt lang von der Möglichkeit, seine Gedanken der kollegialen Diskussion und Kritik auszusetzen, abgeschnitten ist“ (RUHLOFF 82, 22)

Darüber hinaus enthält die Sprache von PETZELT nur selten Hinweise auf die Rezeption anderer Autoren. Der Verweis auf die Einleitung von HERBARTS Allgemeiner Pädagogik ist eine der wenigen Gelegenheiten, wo PETZELT sich ausdrücklich auf einen anderen Systematiker beruft. Den weitgehenden Verzicht auf Zitate, Anmerkungen und Verweise begründet er so: „Dem Kundigen wird die gesamte Situation sofort einsichtig, aus der ich das Recht der Analysen schöpfte, den Unkundigen belastet wissenschaftliche Apparatur meistens“ (P4, 13). Das klingt reichlich pragmatisch und will eigentlich gar nicht zu dem sonst so strengen Systematiker passen.

Überschaut man das Gesamtwerk von Alfred PETZELT, dann dürfte der entscheidende Grund für die Eigenwilligkeit der Diktion und den weitgehenden Verzicht auf Zitate und Anmerkungen darin zu suchen sein, daß er als Prinzipienwissenschaftler den Anspruch erhebt, Aussagen von grundsätzlicher, d.h. raum- und zeitübergreifender Geltung zu formulieren. Es mag sein, daß er dabei (unausgesprochen) der Ansicht war, daß eine deutliche Rezeption historischer Aussagen oder aktueller Sprachelemente diesen Anspruch hätte „verwässern“ können.

sollen.¹⁵ PETZELT geht es also nicht um die Erfassung, Beschreibung und Erklärung der realen Bedingungen bzw. Bedingtheiten der Wirklichkeit (Empirie), sondern um deren denk- bzw. handlungsnotwendige Voraussetzungen. Der bloßen Empirie spricht er eine Legitimation zur Begründung von pädagogischer Praxis ab.

Aber der Hinweis auf das transzendentalphilosophische Denken allein reicht noch nicht hin, um das Streben PETZELTS nach „reinen“ Erkenntnissen zu erklären, etwa wenn es ihm darum geht, für „die Fälle schwerster Erschütterung“ Sorge zu tragen. Die Rigidität, mit der er alles Empirische zur Fundierung der Pädagogik ablehnt, hängt gewiß mit seinem Erlebnis der „Unterrichts- und Erziehungskatastrophe (zusammen), in die man unsere Jugend und mit ihr unser gesamtes Volk gebracht hatte“ (P4, 12). Nie wieder sollten seiner Überzeugung nach die je-

15 Alfred PETZELTS Denken wird wie das seines akademischen Lehrers Richard HÖNIGSWALD dem NeuKANTianismus zugerechnet (vgl. BLANKERTZ 59; ZENKE 72, 139 ff.; BENNER 73, 232 ff.; LASSAHN 76, 94 ff.; MENZE 76, 78 ff.; BLANKERTZ 82, 283 ff.; HEITGER 87; OELKERS, SCHULZ, TENORTH 89). Man darf sicher zu Recht sagen, daß die Transzendentalphilosophie KANTS das Denken von PETZELT maßgeblich beeinflußt hat. Freilich dürfte das Spezifische seiner Variante von transzendental-kritischer Pädagogik (gelegentlich auch ohne Bindestrich geschrieben) gerade in der Synthese mit der Philosophie des Nicolaus CUSANUS liegen – eine Tatsache, die oft übersehen wird (Vgl. PÖPPEL 56). PETZELTS Lehre in den wenigen Jahren an der Universität Münster (1951 – 1955) hat noch zu einer mehr oder weniger ausgeprägten Denkschule geführt, der in „erster Generation“ seine unmittelbaren Schüler zugerechnet werden: Wolfgang FISCHER, Marian HEITGER, Rudolf HÜLSHOFF, Karl Gerhard PÖPPEL und Aloysius REGENBRECHT. Heute gibt es zahlreiche Schüler in zweiter und dritter Generation (u.a. Ines BREINBAUER, Heinz-Jürgen IPFLING, Hubertus KUNERT, Jörg RUHLOFF, Alfred SCHIRLBAUER, Peter VOGEL), die dem Wissenschaftsverständnis der transzendental-kritischen Pädagogik zugerechnet werden. Freilich sind bei näherem Hinsehen die Unterschiede zwischen den einzelnen Vertretern oft größer als die Gemeinsamkeiten.

Neben der PETZELT-Schule im engeren Sinne gibt es eine Reihe von Pädagogen, deren Argumentationsgang in einem weiteren Sinne ebenfalls als transzendental-kritisch angesehen werden kann, ohne daß sie mit einer solchen Etikettierung festgelegt werden sollen. Genannt seien hier nur: Theodor BALLAUF, Karl-Heinz DICKOPP, Dieter-Jürgen LÖWISCH, Wolfgang RITZEL, Johannes SCHURR.

weiligen Bedingtheiten einer gesellschaftlich-geschichtlichen Situation, der jeweilige Zeitgeist das Geschäft der Pädagogik, Unterricht und Erziehung, normieren.

PETZELTS überaus starkes Engagement in der Frage gültiger pädagogischer Begriffe, die als „Invarianten“ der Praxis vorausgehen und sie vor außerpädagogischen Vereinnahmungen bewahren sollten, wird nur auf der Folie seiner Biographie ganz verständlich. Denn er selbst war mindestens zweimal das Opfer von Normierungsversuchen geworden. Als er 1947 endlich seine „Grundzüge systematischer Pädagogik“ erstmalig veröffentlichen konnte, hatte er gerade zuvor einen Lehrauftrag an der Universität Leipzig erhalten, mit dem er die Hoffnung verband, seine vollständige Rehabilitierung und Wiederberufung einleiten zu können. Die vorangehenden Jahre des Nationalsozialismus hatte er als Lehrer verbringen müssen, nachdem er 1934 von den Machthabern von seinem Lehrstuhl an der Pädagogischen Akademie Beuthen/O.S. relegiert worden war und 1939 seine Privatdozentur an der Universität Breslau verloren hatte. Aber auch in Leipzig mußte er feststellen, daß sein kritisches Bewußtsein und sein Streben nach unverfälschter, wahrer Erkenntnis mit den Vorgaben, Normierungen und Verzweckungen der neuen Diktatur kollidierte. So mußte er denn auch nach 1945 noch erleben, wie unentwegt versucht wurde, Erziehung als Manipulation und Unterricht als Indoktrination zu betreiben. Ihn persönlich traf eine erneute Einschränkung seiner Vorlesungs- und Publikationsmöglichkeiten. Die damit verknüpfte finanzielle Not erleichterte schließlich seinen Entschluß, im Oktober 1949 in den Westen zu fliehen und einen Lehrauftrag an der Universität Münster anzunehmen. Hier wurde er 1952 zum Ordinarius berufen und konnte noch etwa ein Jahr über seine Emeritierung hinaus bis 1955 lehren und einen Kreis von Schülern heranbilden, die bis heute seine Pädagogik in verschiedenen Abwandlungen und Weiterentwicklungen vertreten (vgl. KAUDER 90).

Allerdings waren PETZELT solche Versuche, das pädagogische Handeln an zeitgebundene politische Strömungen, an historische Ideen oder schlicht an fällige Interessen und Bedürfnisse anzubinden, schon vor den selbsterfahrenen Lehreinschränkungen und -verboten suspekt. So konstatierte er bereits 1932, „daß sowohl in geschichtlichen Übergangsepochen wie in unserer Zeit die Verlagerung der zu fordernden Einheitsaufgabe (der Bildung) nach der Richtung der zeitbedingten Rücksich-

ten ganz deutlich hervortritt. Unsere heutige von Schwankungen schwerster Art erschütterte Zeit ist nicht frei von solchen Verschiebungen. Wo Neues in solchem Wechsel auf allen Gebieten sich bemerkbar macht, muß auch die Schule als Einrichtung und Organ der Gemeinschaft in Mitleidenschaft gezogen werden“ (PETZELT 32, 146). Hatte er noch vor der Katastrophe des „Dritten Reiches“ gedacht, solche „Überspannungen“ ließen sich noch halbwegs mit dem Sinn von Bildung vereinbaren, indem man an solchen „zeitgebundenen Werten überzeitliche Motive erarbeitet“ (PETZELT 32, 157), so blieb ihm danach nichts anderes mehr übrig, als alles Zeitbedingte radikal aus dem Geschäft der Pädagogik auszuschließen. Er war nun mehr denn je fest davon überzeugt, daß die „Gewaltakte, denen Unterricht und Erziehung ausgesetzt waren, . . . geradezu auf Prinzipienfragen hindrängten“ (P4, 11 ff.).

Überschaut man das Werk PETZELTS und läßt sich auf sein Denken ein, so wird man zu Recht sagen dürfen, daß seine Pädagogik bei aller strengen Systematik auch einen zutiefst moralischen Anspruch erhebt. Sie beschreibt nicht irgendeine pädagogische Praxis, die sich nach zweckrationalen Gesichtspunkten konstruieren ließe, sondern will eine humane Praxis konstituieren, die das Handeln aller Menschen als pädagogische Aufgabe moralisch bindet: „Eine solche Aufgabe geht jeden Erwachsenen ebenso wie jeden Jugendlichen an. Unterricht und Erziehung sind ihrer Natur nach betrachtet weder Angelegenheiten der Familie, noch der Schule allein, weder des Staates allein, noch der seelsorgenden Kirche allein – sie möchten vielmehr in jenem vertieften Sinne verstanden werden, der ihnen zukommt. In solchem Verstehen wollen sie ohne Einschränkung als das genommen werden, was sie sein müssen: Sie verlangen, daß das Ich sich selbst dank seiner eigenen in ihm wohnenden Aktivität innerhalb der Gemeinschaft, zu der es gehört, nach Prinzipien eindeutig macht und stetig erhält!“ (P4, 12).

Anders als HERBART, der Moralität zum ausdrücklichen Ziel des pädagogischen Handelns erklärt hatte, das erst im Laufe der Zeit erreicht wird, ist für PETZELT Moralität immer schon als Bedingung für alles menschliche, also auch pädagogische Handeln gegeben. Moralität erscheint daher in seiner Pädagogik nicht als eigenständiges Ziel, sondern als *Prinzip* des Pädagogischen. Ziele sind für ihn nur „erreichbare Endpunkte von pädagogischen Maßnahmen bestimmter Einheit . . . Der Be-

griff der Pädagogik allein erhebt den Blick aus dem Getriebe möglicher Ziele . . . zu jenen Gefilden, die zeitlos sein müssen, wenn sie für zeitliche Angelegenheiten zeitlos sein wollen“ (P2, 37). Allerdings ist die vorausgesetzte Moralität des Menschen für PETZELT mit dem Anspruch verknüpft, daß sie auch im pädagogischen Handeln zur Geltung gebracht werde; wenn Moralität nicht als Ziel fungieren kann, dann bietet sie doch zumindest *Orientierung* für mögliche Ziele.

Für PETZELT hat die pädagogische Praxis daher eine eigenständige Aufgabe; sie ist nicht in hierarchischer Weise von den Vorgaben anderer menschlichen Praxen abhängig. Wenn es zutrifft, wie BENNER sagt, daß eine solche Unabhängigkeit von bzw. Gleichrangigkeit mit anderen Praxen „erst durch die Befreiung des pädagogischen Handelns aus linearen Abhängigkeiten von Ökonomie, Sitte, Politik und Religion . . . möglich werde“ (BENNER 87, 23), dann kommt PETZELTs Pädagogik in dieser Hinsicht tatsächlich auch eine politische Bedeutung zu, zumindest in dem negativen Sinn, daß sie die pädagogische Aufgabe gegen alle zweckenden Zu- und Eingriffe verteidigt und solchen Übergriffen gegebenenfalls eine eigene für Rechens gehaltene Praxis entgegenhält. Allerdings hat PETZELT diese (bildungs-) politische Aufgabe nicht selbst ausdrücklich verfolgt und sie eher seinen Schülern überlassen. Er zog es vor, nicht zuletzt auf Grund der eigenen bitteren Erfahrungen, seine Pädagogik von politischen, d.h. auch praxisfestlegenden Aspekten möglichst „rein“ zu halten. Das scheint gerade in systematischer Hinsicht konsequent: „Wenn die Definition dessen, was Pädagogik war und sein konnte, dem Zugriff der politisch-gesellschaftlichen und weltanschaulichen Interessenten mit ihren jeweiligen vorpädagogischen Normierungstendenzen entzogen sein sollte, mußte ein übergeschichtlicher Maßstab zur Verfügung stehen. Als NeuKANTIANER wußte PETZELT, daß ein solcher Maßstab nur als regulative Idee, als Aufgegebenes, nicht als inhaltlich bestimmte Gegebenheit zu fassen war — jede Konkretisierung mußte notwendigerweise historisch bedingt sein und vor dem Beweis absoluter Gültigkeit kapitulieren“ (BLANKERTZ 82, 288). Das bedeutet in der Konsequenz, daß PETZELT als strenger Systematiker nie ernsthaft eine „bildungspolitische“ Umsetzung seiner systematischen Pädagogik angestrebt hat. Er begrenzte vielmehr sein Werk auf theoretische

Unterscheidungen, praktische Entscheidungen lagen ihm fern.¹⁶

Wenn im folgenden genauer nach dem Zusammenhang von Rationalität und Moralität, von Wissen, Haltung und Handeln, von Unterricht und Erziehung in der Theorie PETZELTS gefragt wird, dann darf zunächst nichts anderes als Grundsätzliches, d.h. prinzipielle Aussagen erwartet werden. Das bedeutet aber nicht, daß damit die Frage nach der Praxis suspendiert würde. Im Gegenteil: Die Praxisrelevanz der PETZELTSchen Systematik wird im Anschluß an die Entfaltung ihrer Grundsätze thematisch explizit aufgegriffen. Zunächst erfolgt jedoch eine Analyse seiner Pädagogik unter lerntheoretischem Aspekt.

2.2.2. Aktivität des Subjekts als Prinzip des Lernens

Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen Systematik von PETZELT ist der Begriff der *Aktivität*. Sie ist für ihn dasjenige Charakteristikum des Menschen, das ihn überhaupt als Menschen auszeichnet, das ihn also von anderen Lebewesen abgrenzt, die sich zwar mehr oder weniger rege verhalten, aber keine Aktivität im humanen Sinne entfalten können.

Wenn PETZELT die „Aktivität des Subjekts“ analysiert, dann sind seine Analysen nicht als empirische zu verstehen. Es handelt sich nicht um „reine“ Deskription, da für ihn „das Ich kein beobachtbares Objekt, kein Fall der Natur, auch nicht eine bloße Tatsache“ ist (PETZELT 53, 162). Es ist vielmehr „Möglichkeit, alles zu denken, alles zu lernen, Möglichkeit von Tatsachen . . . eine . . . in Akten sich selbst gestaltende Einheit“ (PETZELT 53, 162). Jeder einzelne Akt des Erkennens, Urtei-

16 Daß die Pädagogik PETZELTS dennoch einen immanenten praktisch-politischen Bezug aufweist, wird auch von Clemens MENZE herausgestellt. Er merkt dazu an: „Gerade dieser politische Impetus ist immer wieder übersehen, hingegen sind ihre vermeintliche Abstraktheit, ihre angebliche Unterschätzung der Rolle der Erfahrung, ihre rüde Ablehnung empirischer Pädagogik immer wieder kritisiert worden. Wer PETZELTS Werk von vornherein mit solchen Begründungen ablehnt, zeigt, daß es ihm an Sinn und Mühe fehlt, das in Jahren politischer Verfolgung und wissenschaftlicher Vereinsamung Gedachte für die eigenen Fragen aufzuschließen, sich nach- und mitdenkend auf PETZELT einzulassen“ (MENZE 76, 78).

lens und Handelns stellt demnach eine Realisierung der vorausgesetzten Aktivität dar, die PETZELT wechselweise auch als „Natur des Ich“, „Natur des Psychischen“, „Ich denke“, „Menschentum im Menschen“ und „Vernunft“ bezeichnet.

Die Aktivität des Menschen ist in der Systematik von PETZELT nicht in einem deskriptiven Sinne „gegeben“, sie ist vielmehr in einem präskriptiven Sinne „aufgegeben“, d.h. Akte des Erkennens, Urteilens und Handelns geschehen nicht einfach, sondern unterliegen als intentionale Akte des Subjekts einem *Sollen*. Es ist die vorausgesetzte Aktivität selbst, die Vernunft des Menschen, die ihn ständig „belästigt“ (KANT), die ihn „nötigt“, tatsächliche Akte des Erkennens, Urteilens und Handelns zu vollziehen. Das ist freilich leicht als biologistische Sichtweise mißzuverstehen. Daher stellt PETZELT klar, daß die Aktivität in seiner Theorie „weder Trieb noch Drang (ist), sie steht auch nicht ‚neben‘ diesen beiden dunklen Angelegenheiten, als wäre sie mit ihnen auch noch ‚vorhanden‘. Sie kommt auch nicht zum Trieb hinzu, man kann auch nicht einmal sagen, daß sie ihm übergeordnet ist, oder sonst in einem Ordnungsverhältnis zu ihm steht . . . Aktivität hat mit Trieb und Drang, mit Tendenz und dergleichen Angelegenheiten nichts zu tun“ (P6, 310). Sie fordert vielmehr zum Handeln in eigener *Entscheidung* auf, sie ist gleichsam das *Movens*, sich für konkrete Akte des Erkennens, Urteilens und Handelns zu entscheiden. „Trieb“ und „Drang“ zielen dagegen nicht auf die Selbstbindung des Subjekts in eigener Aktivität, sondern unterlaufen gerade das buchstäblich entscheidende Merkmal menschlicher Akte: die Freiheit, sich selbst zu bestimmen.

Wenn PETZELT die Aktivität des Menschen als Voraussetzung von Erkennen, Urteilen und Handeln annimmt und sie zugleich als „gesollt“ auffaßt, dann hat er damit zugleich auch die *Aufgabe allen Lernens* bestimmt: Der Mensch soll erkennen-, urteilen- und handeln-lernen, er soll mit anderen Worten seine Aktivitätsvoraussetzung in Raum und Zeit, d.h. in Akten entfalten. Lernen ist dann kein Abspeichern von Wissensdaten oder Reagieren auf gezielte Reize hin, was PETZELT immer wieder in anderen Theorieansätzen zu entdecken glaubt und heftig kritisiert. Für ihn konstituiert das Subjekt erst im Prozeß des Lernens die Gegenstände der Erkenntnis, also sein Wissen, und weist ihm einen eigenen Sinn zu, über dessen mögliche Handlungsfolgen ebenso entschieden wird. Da dieses nicht nur möglich, sondern mangels natürlicher Determina-

tion auch notwendig erscheint, steht die Aufgabe des Lernens für PETZELT fest: „Der Mensch . . . hat für die Wahrheit, für die Sittlichkeit zu lernen“ (P5, 23). In der Systematik von PETZELT erscheinen daher der Prozeß des Lernens und seine Differenzierungen als pädagogische Umwendung der transzendentalphilosophisch bestimmten Aktivitätsvoraussetzung. Das „Geschäft“ der Pädagogik hat dann im Prinzip auch nur eine Aufgabe, nämlich Hilfe zur Entfaltung von Lernaktivität in realen Lernakten.

Im folgenden soll versucht werden, die impliziten und expliziten Differenzierungen der Lernaktivität in der pädagogischen Systematik von PETZELT zu rekonstruieren, und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Wissen, Haltung und Handeln zu verfolgen. Daran anschließend stellt sich die Frage nach der Möglichkeit pädagogischer Hilfen zur Entfaltung von Lernaktivität.¹⁷

2.2.3. *Richtiges „Wissen“ als rationaler Aspekt der Lernaktivität*

PETZELT nennt den Prozeß, der zum „Erwerb“ und „Besitz“ von *Wissen* führt, „vom Schüler her betrachtet *lernen*“ (P4, 19). Dieser Prozeß ist grundsätzlich durch zwei Merkmale charakterisiert: erstens durch Selbsttätigkeit, durch die Aktivität des Lernenden, d.h. „die zu erwerbenden Kenntnisse werden nicht als fertige ‚Brocken‘ übernommen, sondern in Auseinandersetzungen gegliedert, in Reihen geordnet, in Zusammen-

17 Daß PETZELT sich vorrangig mit der Psyche des Menschen beschäftigt hat, er also zunächst psychologisch und danach erst pädagogisch dachte, hängt mit seiner Biographie zusammen: PETZELT ist im Fach Psychologie bei HÖNIGSWALD mit einer Arbeit zum Thema „Über das Problem der Konzentration bei Blinden“ (PETZELT 23) an der Universität Breslau promoviert worden; er hat sich ebenfalls bei HÖNIGSWALD im Fach Psychologie mit einer Arbeit „Vom Problem der Blindheit“ habilitiert und 1930 eine Privatdozentur für Psychologie übernommen; nach dem Krieg erhielt er zuerst in Leipzig einen Lehrauftrag für Psychologie. Obwohl das Pädagogische für PETZELT immer ein *Movens* und seine Psychologie im Kern eine Pädagogik war, so wird man doch sagen dürfen, daß seine Pädagogik erst in den letzten Schaffensjahren in Münster ein besonderes Profil gewonnen hat.

hängen überschaut, werden einsichtig, bald lückenhaft, bald halb verstanden, bald unverdaut. Jedenfalls gestaltet sich etwas, was später als Besitz einen Besitzer ausmachen soll“ (P4, 19); zweitens durch die Gerichtetheit auf einen (Lern-)Gegenstand. Dabei ist keine Frage, kein Problem von vornherein vom Prozeß des Lernens ausgeschlossen. Im Prinzip kann sich der Mensch jeder Frage, jedem Problem zuwenden und versuchen, Antworten und Lösungen zu finden. Das gilt „dem Menschen schlechthin, also in aller Universalität, welche Auswahl man im einzelnen auch träfe“, und deshalb fehlt „keinem Problem . . . das Kennzeichen seiner Lernbarkeit“ (PETZELT 61, 74). Sie ist „Prinzip des Gegenstandes“, da „jegliches Lernen als ein Sonderfall des Erkennens verstanden werden muß“ (P4, 19 f.).

Für PETZELT gibt es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Erkennen und Lernen, beides fällt im Lernakt zusammen. Die Bedingung für die Möglichkeit des Menschen, alles erkennen bzw. erlernen zu können, ist mit seiner Vernunft unmittelbar gegeben. Sie „dokumentiert sich sowohl in der ursprünglichen Fragefähigkeit . . . als auch . . . in seinen spontanen Akten“ (LÖWISCH 81, 309). Dies gilt für alle Menschen ohne Ausnahme. Allerdings erfährt dieses grundsätzliche Vermögen bei jedem Menschen ein unterschiedliches Maß an konkreter Ausprägung. Die Tatsache, daß das empirische Subjekt im konkreten *Fall* nicht alles im Unterricht erwerben, nicht alles erlernen kann, hängt mit den raum-zeitlichen Bedingungen bzw. Bedingtheiten seiner Existenz zusammen: Begabung, Interessen, körperliche und geistige Entwicklung setzen als empirische Faktoren dem grundsätzlich Erreichbaren Grenzen, die im Einzelfall real nicht zu übersteigen sind. Diese existentiellen Limitierungen widersprechen nicht der Voraussetzung, sondern werden überhaupt erst als solche von dieser her bestimmbar.

Die immer wieder neu auftretenden faktischen Grenzen des menschlichen Erkenntnis- und Lernvermögens sind in der Lerntheorie PETZELTS jedoch der Grund, warum die Aufgabe des Lernens nicht raum-zeitlich zu begrenzen, d.h. abschließbar ist. Sie gilt mit anderen Worten als universelle Aufgabe. Denn das Erkennbare, Lernbare, Wißbare bleibt als Ganzes stets unerreichbar. Möglich ist immer nur eine „Teilhabe“ an der als grenzenlos gedachten Wahrheit, eine *participatio* an der *veritas infinita*, wie PETZELT sagt. Er greift in diesem Zu-

sammenhang gern auf den Gedanken der *docta ignorantia* des CUSANUS zurück, wonach immer nur eine „gelehrte Unwissenheit“ erreichbar ist, d.h. ein Wissen, das zwar in unaufhebbarer Relation zur Idee der Wahrheit steht, sie aber prinzipiell nicht einholt. PETZELT, der als Lehrer auch Mathematik unterrichtet hat, spricht in diesem Zusammenhang von einer konstanten Relation des Gewußten zum Wißbaren, des Gelernten zum Lernbaren, eine mathematische Vorstellung offenbar, die als Formel so ausgedrückt werden müßte: $n: \infty \rightarrow = K$.

Für PETZELT ist Lernen daher keine beliebige Tätigkeit, die man gelegentlich ausführen, aber auch unterlassen könnte. Sie ist vielmehr ein anthropologisches Datum des Menschen, Kennzeichen seiner Humanität. „Wenn . . . unser Wissen ‚Stückwerk‘ ist, wenn die *docta ignorantia*, das gelehrte und immer wieder belehrende Nichtwissen Prinzip des Psychischen ist, . . . dann ist das Ich prinzipiell Lernender“ (P4, 232). Die konstante Differenz zwischen dem Lernbaren und dem tatsächlich Gelernten beinhaltet auch die Notwendigkeit des Lernens. PETZELT bezeichnet dies als ein Sollen, das den Menschen aus der übrigen Natur unterscheidet. Es ist „in aller Natur nicht anzutreffen und in Ansehung ihrer gar witzlos“, es ist ein „specificum des Ich“ (FISCHER 63a, 75). Die dem Menschen gegebene Vernunft gilt zugleich als aufgegeben; sie nötigt zum Lernen als Daueraufgabe. „Niemand kann dem Ich dieses Lernen nehmen, niemand kann es abschütteln“ (PETZELT 61, 76).

Dabei geht PETZELT davon aus, daß „Lernen nur recht sein (kann), wenn es zugleich als Erkennen auftritt“ (P4, 20). In der Relation zur Wahrheitsidee beansprucht das im Lernen erreichte Wissen in jedem Fall Erkenntnischarakter. Aus der Perspektive des lernenden Subjekts ist das Gelernte tatsächlich eine neue Erkenntnis, unbeschadet der möglichen Tatsache, daß andere Subjekte zuvor schon zur gleichen Erkenntnis gelangt sind. Die für das Lernen erforderliche Aktivität unterscheidet sich nicht von der des Erkennens. Daher gilt: „Wenn das Lernen zu wirklichem Wissen führen soll, so ist es vom eigenen Erkennen nicht zu trennen“ (HEITGER 74, 29). Das bedeutet letztlich, „daß jegliches Lernen als ein Sonderfall des Erkennens verstanden werden muß, daß kein Akt des Lernens möglich wird, der nicht auch zugleich ein Akt des Erkennens sein müßte“ (P4, 20). Die bloße Reproduktion der „beliebten“ Merksätze beweist daher noch keinen Erkenntnisfortschritt.

Wenn im pädagogischen System von PETZELT Erkenntnis- und Lerntheorie so zusammenfallen, dann bedeutet das für den Lernprozeß, daß er an die „logische Bedingung eines jeden auf gültige Zusammenhänge gerichteten Erkenntnisprozesses“ (RUHLOFF 67, 3) gebunden ist. Da beim Erkennen durch die Art und Weise der „Behandlung“ eines Problems, durch den definierten „methodischen“ Prozeß ein Gegenstand sowohl als „Gegenstand“ als auch als (mehr oder weniger) eindeutige Erkenntnis vom Subjekt konstituiert wird, muß auch das Lernen diesem Weg folgen. Das bedeutet etwa, daß naturwissenschaftliche Erkenntnisse nicht durch hermeneutische Textanalysen, sondern nur durch Experimente, daß historische Einsichten nicht durch algebraische Ableitungen, sondern nur durch Quellenstudien zu gewinnen sind. Für jedes unterscheidbare Geltungsgebiet gibt es bloß eine gültige Methode des Erkennens und Lernens. Alle Inhalte der Erkenntnis, alle Wissens Elemente werden als Aspekte des unbegrenzt Lern- und Wißbaren erst methodisch, d.h. durch prozessual-begrenztes Denken konstituiert.¹⁸

18 Bereits in der PLATONischen Philosophie läßt sich eine „gegenstandskonstitutive“ Bedeutung und eine lerntheoretische Wendung der Methode erkennen. Als „mäeutike techné“ hilft sie, wahre Erkenntnisse zu „gebären“. Am Beispiel des SOKRATES, der dem MENON hilft, die geometrische Konstruktion einer Quadratverdoppelung einzusehen, wird die erkenntnistheoretische Funktion der Methode von PLATON in der Tat lerntheoretisch gewendet. Erklärt wird dieses methodische Vermögen allerdings nicht im subjektphilosophischen, sondern im ontologischen Sinne mit der Lehre von der „Wiedererinnung“, nach der „die Seele unsterblich . . . ist (und es nichts gibt), was ihr unbekannt wäre“ (PLATON 22, 39). Daher ist es ihr stets unmöglich, Einblick in die Wahrheit zu gewinnen. Zwar gibt es auch für KANT „keinen Gegenstand der Erkenntnis, der nicht konstituiert wäre durch die logischen Bedingungen des Erkennens selber“ (KANT 3, KRV 35). Aber die Möglichkeitsbedingung für dieses Vermögen ist für KANT nicht in der Idee einer vorgängigen Ordnung, sondern unmittelbar mit der Vernunft selbst gegeben.

In neuerer Zeit hat Hermann-Josef KAISER erneut die gegenstandskonstitutive Funktion der Methode herausgestellt: „Wenn Lernen ein Prozeß ist, wenn ferner Denken prozessual zu fassen ist, dann gibt es keine Inhalte im Sinne eines aggregathaften, von der Methode des Inhaltsgewinns losgelösten Seins“ (KAISER 72, 141). Dietrich BENNER hält gerade diese „neuzeitliche Einsicht, daß die Methode gegenstandskonstitutiv ist, weil die Gegenstände durch unser Lernen konstituiert werden“ für eine der Grundvor-

Ob freilich zu der von PETZELT geforderten methodischen Eindeutigkeit auch eindeutige Fachzuordnungen und -grenzen gehören, erscheint heute fraglich. Wenn PETZELT hier einer strengen methodologischen Trennung der Wissenschaften und somit der Schulfächer das Wort redet, dann ist das insofern überraschend, als er doch die Folgen des klassischen, einseitig auf Kausalität beruhenden, „rücksichtslosen“ Denkens

aussetzungen des „erziehenden Unterrichts“. Denn die gegenstandskonstitutive Bedeutung der Methode ist die Möglichkeitsbedingung für ein erzieherisches „Selbstverhältnis“ beim Lernen (BENNER 87, 265 ff.). Allerdings bleibt die Frage, durch welche spezifische Aktivität des Subjekts die sachliche Gegenstandskonstitution und die moralische Selbstkonstitution zusammenkommen, offen. In dieser Frage erscheint die Systematik PETZELTS und hier besonders der sachgebundene und subjektbindende Begriff der Methode weiter ausdifferenziert.

Anzumerken bleibt allerdings noch, daß PETZELT hier offenbar ganz zwanglos den Gedanken der *participatio* an der *veritas infinita* (CUSANUS) mit dem scheinbar entgegengesetzten Gedanken KANTS zusammenbringt, wonach erst das „ich denke“ die Gegenstände der Erkenntnis konstituiert. Was hier auf den ersten Blick als Diskrepanz zwischen ontologischer und subjektphilosophischer Betrachtungsweise erscheinen mag, läßt sich jedoch vor dem Hintergrund der neuzeitlichen Metaphysik des CUSANUS aufklären. Für ihn ist nämlich eine *participatio* im PLATONischen Sinne, daß der Mensch Einsicht in die Schöpfung Gottes gewinnen kann, nicht mehr denkbar. Vielmehr kann der Mensch als Abbild Gottes nur insofern an der Schöpfung teilhaben, als er selber schöpferisch, d.h. methodisch tätig ist und sich so an Gottes Schöpfung annähert (*vis assimilativa*). „Wenn der göttliche Geist absolutes Sein ist, dann ist Erfassung bei ihm Erschaffung des Seienden. Bei unserem Geist ist Erfassung die Angleichung (in Begriffen) an das Seiende. Was nämlich dem göttlichen Geist als der unendlichen Wirklichkeit zukommt, das kommt unserem Geist als dem ihm nahestehenden Abbild zu“ (CUES 49, 20).

Auch bei den nachfolgenden Philosophen, etwa Giordano BRUNO, René DESCARTES und Benedictus SPINOZA findet sich in ähnlicher Form diese Gedankenfigur wieder. In der Erkenntnistheorie KANTS erreicht der Gedanke des CUSANUS, wonach das Subjekt seine eigene Welt methodisch konstituiert, ohne dabei jemals eine Vollkommenheit zu erreichen, seine entschiedenste Ausprägung. „Die Subjektivität baut sich selbst auf Grund ihrer eigenen Gesetzlichkeit ihre Welt der Erscheinungen auf. Aber indem KANT der Subjektivität diese Macht zuspricht, erkennt er gerade ihre Endlichkeit. Sie vermag das eigentliche *ens metaphysicum*, Gott, nicht zu erkennen“ (SCHULZ 57, 26).

der Naturwissenschaften in ihrer negativsten Form als Zweiten Weltkrieg erleben mußte. Freilich fängt zu Lebzeiten PETZELTS die Physik gerade erst an, sich in der Folge der Relativitätstheorie EINSTEINS von ihrem mechanistischen Weltbild und sich der von DESCARTES nahegelegten Aufspaltung der Welt in *res cogitans* und *res extensa* zu verabschieden.

Ging es der klassischen Physik im Sinne DESCARTES noch um die Vorhersage von Naturereignissen, um sich als „Herr und Eigentümer der Natur“ (BACON) betätigen zu können, begreift die heutige moderne Physik den Menschen als eingeschlossenen Teil der Welt; sie hat die Differenz von Beobachtungsobjekt und -subjekt aufgegeben. Da damit alle Begriffe, die sich in der Gegenüberstellung des Menschen mit der Natur ergeben haben, relativiert werden, hält HEISENBERG es sogar für unmöglich, „durch rationales Denken *allein* zu einer absoluten Wahrheit zu kommen“ (HEISENBERG 70, 71). Die Phänomene der Natur und ihre Relation zum eingebundenen Menschen werden in den Naturwissenschaften inzwischen als komplexe Ganzheit begriffen, die über Qualitäten verfügt, „die sich nicht aus der Summierung von Qualitäten der Teile ergeben. Es bestehen Wechselbeziehungen zwischen Teilen und Ganzem und zwischen den Teilen untereinander. Es handelt sich um einen dynamischen Zusammenhang, der ständiger Veränderung unterworfen und nur in seinem Werden erfäßbar ist. Diese Dynamik reicht bis in die letzten Grundlagen der Wirklichkeit hinein“ (LUDWIG 87a, 6ff.).

Eine solche Mehrdimensionalität und Komplexität der ausdifferenzierten Fachwissenschaften und die Relativität der heutigen Fachgrenzen spricht wohl gegen eine einfache „lineare“ Schulfachzuordnung zu den Wissenschaften. Man wird wohl nicht mehr davon ausgehen können, daß „Fachunterricht . . . sich . . . am Leitfaden *einer* Fragestellung ‚führen‘ (läßt), sondern wird die Umstrittenheit der ‚Identität des Gegenstandes‘, wie sie sich z.B. in der wissenschaftlichen Grundlagendiskussion . . . um die Maßgeblichkeit des Kausalitätsprinzips für die Physik spiegelt, zu berücksichtigen haben“ (RUHLOFF 88, 80).

Wenn man jedoch bedenkt, daß die sich gern fortschrittlich gebenden Erziehungswissenschaften bis heute kaum Notiz von dem Wandel der naturwissenschaftlichen Erkenntnistheorien genommen haben und weiterhin zum Teil in einem geradezu naiven Sinne von Kausalitätsstrukturen zur Konstitution und

Konstruktion der Wirklichkeit ausgehen (vgl. GUTBERLET 84), dann wird man PETZELT in dieser Hinsicht keinen Vorwurf machen wollen. Insbesondere dann nicht, wenn man sich vergegenwärtigt, daß gerade er es war, der immer wieder zugestand, daß das menschliche Denken bei allem Bemühen um die Erkenntnis des Zeitlosen doch immer nur Zeitliches faßt. Bedeutsam erscheint heute sein Methodenbegriff in lerntheoretischer Hinsicht insofern, als er den „objektiven“ Erkenntnisverfahren der Wissenschaften in lerntheoretischer Hinsicht ein subjektives Komplement zuordnet. Er bezeichnet die Konsequenz, mit der der Lernende den methodischen Anspruch des jeweiligen Sachgebiets erfüllt, als *Argumentation*. Sie ist wie die Methode auf die regulative Idee der Wahrheit bezogen und stellt den Lernenden unter das Sollen, „alle Subjektivismen auszuschalten“ (PETZELT 61, 86). Denn der Weg des Lernenden ist nicht zufällig und beliebig; „richtiges Argumentieren ist grundsätzlich ‚definiert‘, (ist mit anderen Worten:) sich vom jeweilig eingeschlagenen Aspekt einer Sache herleitendes Fragen und Antworten“ (PÖPPEL 74a, 31).

Freilich bleibt der Argumentationsprozeß immer nur auf Wahrheit *bezogen*. Da sie grundsätzlich nicht erreichbar ist, ist menschliches Wissen immer mit Zweifeln verknüpft. Alles Erkannte und Gewußte kommt daher nicht über ein *Fürwahrhalten* hinaus. Dieses läßt sich zwar argumentieren, aber in seiner Subjektgebundenheit – wie KANT es formuliert – nicht mitteilen. Wissen, das immer ein Fürwahrhalten beinhaltet, ist daher in lerntheoretischer Perspektive betrachtet eigentlich nicht vermittelbar (vgl. P3, 21). Es bleibt immer an die Person, die es „besitzt“, gebunden. Jede Argumentation ist zwar von der Sache her definiert, stellt aber „auch immer jemandes Argumente“ (PÖPPEL 74a, 31) dar. Wegen der so gedachten Zugehörigkeit der Argumente zum Argumentierenden spricht PETZELT hier von einem *Possessivverhältnis* (P4, 51).

Analog zur Verfügungsberechtigung eines Besitzers über seinen Besitz soll der Begriff „Possessivverhältnis“ das Dispositionsvermögen des Subjekts über sein Wissen charakterisieren. Als Vermögen kann das Wissen jederzeit realisiert bzw. vergegenwärtigt werden, da es in „psychischer Präsenz“ steht (P4, 168). Wird neues Wissen erworben, dann kommt es nicht einfach zum alten hinzu, sondern wird an geeigneter Stelle der Struktur des bisherigen Besitzes zugeordnet. „Neu Aufgenommenes verlangt, in die Gesamtheit des Bisherigen eingeglie-

dert zu werden, so daß sich der Besitz . . . umgliedert und neu gestaltet, wenn ‚Neues‘ erfaßt wird“ (P4, 56).¹⁹ Lernen wird somit nicht als Ansammeln von Einzelwissen verstanden, „Kenntnisse können nicht als zahlreich angesehen werden“ (P4, 56). Das Subjekt ist jeweils gefordert, das vereinzelt Gelernte zu überschauen und es zu einer *Sinneinheit* zusammenzufügen. Einzelnes „wird dem Ich zur Aufgabe des Einordnens“ (P2, 24), es „muß das Neuerkannte in die Einheit des Bewußtseins hineinnehmen“ (HÜLSHOFF 77, 307).

Der PETZELTSche Methodenbegriff nimmt in diesem Zusammenhang eine für seine Pädagogik charakteristische und für die hier verfolgte Fragestellung höchst interessante Wendung: Wenn das Subjekt in sachlicher Hinsicht gebunden ist, d.h. methodisch dem Erkenntnis- bzw. Lerngegenstand zu entsprechen sucht, dann bindet es sich zugleich in sittlicher Hinsicht. Die Aktivität des Lernens besitzt also unter dem „gesollten“ Anspruch methodisch gegliederter, argumentativ eingelöster Rationalität eben nicht nur einen rationalen, sondern zugleich immer auch einen moralischen Aspekt. Das stellt für den Gesamtkontext der hier verfolgten Fragestellung eine geradezu aufregende These dar, deren Beweisgründen im folgenden Abschnitt genauer nachgegangen wird.

2.2.4. *Gute „Haltung“ als rationaler und moralischer Aspekt der Lernaktivität*

PETZELT sagt: „Im methodischen Fortschreiten wird nicht nur der Gegenstand bestimmt und eindeutig gemacht, sondern das Ich bestimmt sich selbst auch der Eindeutigkeit des Gegenstandes gegenüber, d.h. es macht sich selbst eindeutig“ (PETZELT 52/53, 6). Damit ist folgendes gemeint: Indem das Subjekt sich bemüht, ein sachliches Problem in richtiger Weise zu lösen, zeigt sein Bemühen zugleich eine sittliche Qualität; denn das Streben nach richtiger Erkenntnis ist nach

19 Der Gedanke, daß bei jedem Lernen das gesamte bisherige Wissen tangiert wird, ist auch in andersgearteten Theoriezugängen zur Pädagogik anzutreffen, etwa in der neuerdings wieder stärker beachteten Phänomenologie. So geht MEYER-DRAWE davon aus, daß „jedes wirkliche Dazulernen sich als Umlernen ereignet“ (MEYER-DRAWE 82, 522).

PETZELT die Erfüllung eines Sollens, d.h. das Lernbestreben stellt allemal auch eine Entscheidung des Subjekts dar, die wie alle Entscheidungen nach gut oder schlecht beurteilt werden muß. „Deshalb“, so formuliert er in seiner eigenwilligen Sprache, „muß das Ich nicht nur argumentieren nach gegenständlichen Bezügen, sondern auch motivieren; das Motivieren ist aber ebensowenig beliebig wie das Argumentieren. Wenn das Ich verantwortlich argumentiert, sind wir schon aus der Ich-Gleichgültigkeit heraus und im Bereich des Gesollten. Die Einheit von Argumenten und Motiven ist ausdrücklich gefordert, wenn das Ich sich in jedem Vollzug bindet und binden muß“ (PETZELT 52/53, 7).

Erkenntnisgewinn bzw. Wissenserwerb sind für PETZELT zwar rationale Prozesse, sie haben aber zugleich eine sittliche oder moralische Dimension. Denn das wie auch immer geartete Streben nach wahren Wissen korrespondiert dem wie auch immer ausgeprägten Bemühen um *Wahrhaftigkeit* als Haltung, die mehr oder weniger gut bzw. schlecht ausgeprägt sein kann. Das gilt für alle anderen möglichen denkbaren Einstellungen des Lernenden. „Sorgfalt, Nachlässigkeit, Aufmerksamkeit und Ablenkungsfähigkeit, Liebe und Abscheu gegenüber dem Lehrgute, wie die Termini alle heißen mögen, treffen die Haltung des Ich im Sinne von gut und schlecht. Diese Werte sind nicht sachlicher Natur, sondern treffen die Art unserer Stellungnahme, die Art unserer Akte . . . Wir nennen sie ethisch“ (P4, 22). Wissen und Haltung werden somit von PETZELT gewissermaßen im Prozeß ihrer Konstitution als „genetisch“ zusammengehörig gedacht, d.h. für ihn ist kein Lernprozeß denkbar, der nur zu Wissen führt, ohne auch haltungsgebunden und -relevant zu sein. In der Art und Weise, wie das Subjekt sich Wissen aneignet, differenziert sich auch seine Haltung. Denn das lernende Individuum lernt, „in der Auseinandersetzung mit den Inhalten sich selbst zu bestimmen“ (REGENBRECHT 74, 55).

Was für das Wissen gilt, trifft nun nach PETZELT auch für die Haltung zu: Der Prozeß der Haltungsbildung ist ebensowenig abschließbar, wie Wahrheit unerreichbar ist. So bleibt auch die gute Haltung eine permanente Lernaufgabe. Indem das Subjekt lebenslang lernt, schreitet es beständig im Wissen fort und ist dabei stets selbst im Werden begriffen. Jeder neue Lernakt bringt daher nicht einfach einen Zuwachs an Wissen, sondern das Subjekt „macht sich in eigenen Akten neu“ (P4, 57). Diese

subjektive Neuordnung ist „im Wissenwollen bestimmt“ (P3, 9), denn sie ist sowohl auf Gegenständliches als auch auf das Selbst gerichtet. „Die Frage nach sich selbst ist die Frage des Ich, das sich am Wissen . . . selbst sucht“ (PETZELT 57, 97).²⁰

Freilich erscheint der Gedanke, daß zum Lernen eine bestimmte Haltung nötig ist, selbstverständlich. Ohne Lernbereitschaft, ohne den Willen, etwas zu lernen, kann ein Lernprozeß ganz gewiß nicht stattfinden. Und daß ein erfolgreicher Lernprozeß auch die Motivation stärkt, sich auf künftige Lernprozesse einzulassen, scheint ebenso naheliegend. Dennoch wird dieser Zusammenhang von Wissen und Haltung häufig mißverstanden, etwa dann, wenn davon ausgegangen wird, daß Haltungen und Einstellungen sachunabhängig seien. Das Wissenwollen, die Lernmotivation, die Bereitschaft, einen methodischen Weg stringent zu verfolgen, wird dann als gegenstandsgleichgültige Haltung aufgefaßt, die einen Menschen generell, d.h. ohne Bezug zu einem bestimmten Gegenstand kennzeichnet. Solche Mißverständnisse finden sich regelmäßig z.B. in Schulzeugnissen, in denen etwas Allgemeines zum Lernverhalten „an sich“ ausgesagt wird. Im Verständnis PETZELTS ist eine gegenstandsgleichgültige Haltung völlig undenkbar, wenngleich seine Ausführungen ein solches Mißverständnis zumindest ansatzweise nahelegen — ein Kritikpunkt, der in einem anderen Zusammenhang noch einmal aufgegriffen wird.

Folgt man strikt der Systematik von PETZELT, dann ist die unlösbare Relation von Lernhaltung und Lerngegenstand in dreifacher Hinsicht bestimmt: *Erstens* „begleitet“ die (moralische) Haltung den (rationalen) Lernprozeß, sie ist nicht von ihm abzuspalten. Ohne Anschauung bzw. Motivation kann der Prozeß des Lernens nicht statthaben. *Zweitens* „bildet sich“ die Haltung im Lernprozeß, sofern deren Tugenden „geübt“ werden und somit „wahrhaftig“ gelernt wird. Beim Lernen erfolgt also nicht nur eine Neuordnung des Wissens, auch das Subjekt ordnet sich selbst neu. Wenn PETZELT sagt, daß „aller Wissens-

20 Dieser Gedanke findet sich in ähnlicher Form auch in der sog. kritisch-kommunikativen Pädagogik. Auch SCHALLER geht davon aus, daß Lernen nicht nur der Sachklärung, sondern auch der Selbstklärung dient. Im Prozeß des Lernens „erkennt sich zugleich das Erfahrungssubjekt selbst; es sieht, daß es an ihm ist, sich zu wandeln, umzulernen“ (SCHALLER 84, 86).

erwerb, alles Lernen . . . grundsätzlich ichbestimmend“ ist (PETZELT 55, 34), dann hat er genau diesen unaufhebbaren Zusammenhang von Wissen und Haltung im Blick. Jeder Lernakt zielt sowohl auf personunabhängige Erkenntnisse, deren Relation zur Wahrheit im „Fürwahrhalten“ *sachlich* beurteilt werden, als auch auf persongebundene Handlungsmotive, deren Relation zum Guten im „Fürguthalten“ *sittlich* beurteilt werden. In ähnlicher Weise äußert sich PÖPPEL, wenn er formuliert: „Auf dem Wege zu Einsichten und Können, die der Lernende ja immer auch auf sich selbst zurückbezieht, gewinnt er zugleich *Anschauungen* über die ‚Sachen‘ und damit über sich selbst“ (PÖPPEL 76, 185). Solche Anschauungen sind „Urteile über Erkenntnisse und Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über ihre Bedeutung und Wert, also Nahtstellen für das Handeln in sozialen Bezügen und Systemen“ (PÖPPEL 74b, 16).

Drittens werden beide Aspekte, der sachliche wie der sittliche, im *Akt des Wertens* ausdrücklich aufeinander bezogen. Das Werten-Können gehört wie das Argumentieren-Können als Vermögen zu den Phänomenen der menschlichen Aktivität; es ist ebenso Bedingung der Psyche, „d.h., sie nimmt zu den auf sie zukommenden Eindrücken Stellung, weist ihnen Wert und Bedeutung zu“ (IPFLING 69, 24), ohne daß es dazu einer besonderen Aufforderung bedürfte. Daher kann PETZELT sagen, daß der Lernende von selbst „im Akte des Wertens sein eigenes Verhältnis zum Gegenstand“ bestimmt (P4, 144). Im Lernakt wird das sachlich Einsichtige mit der persönlichen Wertschätzung verbunden, d.h., mit der *sachlichen* Deutung wird zugleich nach der *sittlichen* Bedeutung für das eigene Handeln gefragt. Die Frage nach der Handlungsrelevanz des Erkannten ist im Vollzug des Lernens nicht von der Frage der Erkenntnisrelevanz des (methodischen) Handelns abzulösen; Moralität „begleitet“ nicht nur die Rationalität im Lernprozeß und „bildet sich“ darin aus, sie wird in ihrer Relation zur Rationalität im Akt des Wertens auch ausdrücklich „erfragt“.

Diese dreifache Bestimmung des Verhältnisses von Wissen und Haltung gilt für jeden denkbaren Gegenstand. Im Gegensatz etwa zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gibt es in der pädagogischen Theorie von PETZELT keine Lerngegenstände, denen wegen ihrer Inhaltlichkeit eo ipso eine erzieherische Bedeutung zukäme.²¹ Vielmehr kann sich das Subjekt in methodischer Aktivität jedem Gegenstand zuwenden und ihm eine spezifische Bedeutung für das eigene Handeln beimes-

sen. Daraus folgt, daß der Zusammenhang von Wissen und Haltung nicht vorgegeben, sondern nur durch das Subjekt selbst hergestellt werden kann. In der systematischen Pädagogik von PETZELT ist dies möglich, weil Rationalität und Moralität als Bedingungen menschlichen Lernens immer schon vorausgesetzt sind und in konkreten Akten „nur“ zur Geltung gebracht werden. Dies unterscheidet PETZELT von HERBART, der das transzendentalphilosophische Denken abgelehnt hatte und deswegen nach der Entstehung von Rationalität und Moralität in der Zeit fragen mußte. PETZELT dagegen kann sagen, daß das Subjekt nicht erst *wird*, sondern immer schon *ist*.

Dennoch wird der Zeitfaktor auch in der transzendental-kritischen Pädagogik nicht übersehen, da auch sie davon ausgeht, daß sich die Aktivität des Subjekts real immer nur in der Zeit entfaltet. Daher wird die Relation von Wissen und Haltung nicht nur unter *logischem*, sondern auch unter *psycho-logischem* Aspekt betrachtet: Zwar folgen in logischer Hinsicht die Urteile über die Bedeutung des Gegenstandes dem Erkennen des Gegenstandes nach, weil erst das Erkannte interessant, bedeutsam, handlungsrelevant werden kann. Aber in psychologischer Hinsicht, d.h. in Anbetracht des Verlaufs eines Lernprozesses in der Zeit, entfaltet sich die Aktivität des Erkennens und Urteilens ungeteilt. Da man sich keinen „absoluten Nullpunkt“ des Wissens vorstellen kann, gleich an welchen Gegenstand man dabei denken mag, kann es auch keinen Nullpunkt seiner Einschätzung geben. Wie geringfügig die jeweiligen Sachbeziehungen zu Beginn eines Lernprozesses auch sein mögen, sie ermöglichen bereits eine vorgängige Einschätzung seines Wertes. Solche Anschauungen gehen faktisch auch der Argumentation voraus, d.h. sie stellen gleichsam das Motiv

21 In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die lange Zeit in Deutschland die bildungspolitische Situation beherrschte, ist davon ausgegangen worden, daß den Lerngegenständen selbst eine bildende Wirkung zukommt, die sich bei der Aufnahme in den Geist entfaltet. In diesem Sinne kommt der Auswahl der Lehrplaninhalte eine entscheidende Bedeutung für das Bildungswesen zu. Nur solche Gegenstände können als Bildungsinhalte in den Lehrplan aufgenommen werden, denen ein Bildungsgehalt zuzusprechen ist (vgl. WENIGER 75). Für die Arbeit des Lehrers galt daher das Aufspüren der immanenten Bildungsgehalte der vorgegebenen Lehrplaninhalte als „Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (KLAFFKI 58).

dar, sich überhaupt auf einen Lernprozeß einzulassen. Mit einem solchen „pragmatischen“ Interesse treten sie (die Lernenden) . . . in die sachliche Auseinandersetzung ein“ (PÖPPEL 74b, 14).²²

Wissen- und Wertenwollen gehören daher zusammen. Sie sind mit der Aktivität des Menschen ungeteilt gegeben und im Sollen gebunden, d.h. jede Argumentation steht unter dem sachlichen Regulativ der Wahrheit, jedes Werten gehorcht dem sittlichen Regulativ des Guten. Mit der Differenzierung des Wissens geht zugleich eine Differenzierung der Werthaltung einher, wobei der Akt des Lernens nicht in den des Erkennens und den des Wertens zerfällt. Beide stellen vielmehr Aspekte eines identischen Akts dar.²³

Die bisherige Differenzierung der Lernaktivität nach ich-bezogenem und ich-bestimmendem Sach- und Wertwissen reicht noch nicht zur Charakterisierung der menschlichen Lernaktivität aus. Denn Erkennen- und Urteilen-Wollen sind „gerichtete“ Intentionen; sie erscheinen erst im Hinblick auf das *Handeln* sinnvoll. Deshalb wird im folgenden Abschnitt das Lernen unter dem Aspekt des Handelns-Lernens genauer in den Blick genommen.

22 Hier findet sich eine Ähnlichkeit zu der von HABERMAS vertretenen Idee vom „erkenntnisleitenden Interesse“. Demnach ist alle Theorie nicht auf reine, zweckfreie Erkenntnis aus, sondern erfolgt stets von Interessen geleitet. Erkanntes ist damit immer schon handlungsrelevant; ein Moralitätsproblem gibt es in dieser Gedankenfigur insofern nicht, als mit dem aller Erkenntnis vorausgehenden Interesse zugleich ein immanenter normativer Gehalt der Erkenntnis vorbestimmt ist. Alle Theorie ist damit immer schon praktisch. In gattungsgeschichtlicher Analyse zeigt sich, daß es sich hierbei um ein durchgängiges emanzipatorisches Interesse handelt (vgl. HABERMAS 70, 1971).

23 Gisela BLANKERTZ hat in einer Untersuchung über den Zusammenhang von inhaltlichen und methodischen Unterrichtsentscheidungen ein „logisches Prärogativ der Methode vor der Didaktik“ herausgearbeitet. Demnach gehört es zur „Möglichkeitsbedingung eines erziehenden Unterrichts gemäß der Grundstruktur von Methode . . . , daß der vom Thema gemeinte Inhalt die individuellen Voraussetzungen von Ich oder Werthaltung differenziert und dadurch den Menschen zu sich selbst führt“ (G. BLANKERTZ 67, 111).

2.2.5. Gewissenhaftes „Handeln“ als moralischer Aspekt der Lernaktivität

In der Theorie PETZELTS gewährleistet der Akt des Wertens die personale Einheit von Sachlichkeit und Sittlichkeit, von Rationalität und Moralität, sichert also die Bildung des Subjekts. Allerdings ist diese Sicherung nur augenblickhaft, „der Akt des Wertens zeigt . . . die Beziehung zwischen Sachlichem und Sittlichem im Augenblick“ (PETZELT 61, 255). Daher bleibt das Subjekt stets im Sollen der doppelten Lernaufgabe gebunden, immer wieder wird es nach wahren Wissen streben und versuchen, „die Verbindlichkeit des Wissens für das Handeln zu erkennen und zu akzeptieren“ (HÜLSHOFF 77, 318 f.).

Allerdings ist mit dem Erkenntnis- und Wertungsakt noch nicht gesagt, daß die damit gewonnenen sachlichen und sittlichen Orientierungen am „Ende“ auch maßgeblich für das Handeln werden. Man kann um die Richtigkeit einer Sache wissen, von ihrem guten Wert überzeugt sein und trotzdem entgegengesetzt handeln. Daher nimmt PETZELT eine weitere unterscheidende Differenzierung der Aktivität vor, indem er *Selbstbetrachtung* als dritten Aspekt nennt. Aufgabe der Selbstbetrachtung ist es, die eigene Beziehung von Wissen und Haltung zu überschauen und sich für ein darauf bezogenes Handeln zu entscheiden, d.h. sich selbst eine Handlungsnorm zu geben. Hier wird „das Ich selbst ins Zentrum gestellt, es wird vom agierenden Ich als wesentlich gesehen. Es wird vom Ich, seinem eigenen Selbst gesetzt, proportioniert: ‚Ich will‘, das Ich bestimmt sich selbst in seiner Richtungsmöglichkeit für einen Fall ausdrücklich . . . kurz, im Wollen geht es um das eigene Ich“ (P1, 87).

Ein solcher von den anderen Aspekten unterscheidbarer Ansatz von Aktivität erscheint PETZELT nötig, da das Bewerten der möglichen Handlungsrelevanz eines erkannten Gegenstandes für das moralische Handeln eine zwar notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung darstellt. Sittliches Handeln steht zwar im engen Zusammenhang mit der Bewertung eines erkannten Sachverhalts; „aber nicht an diesem Werte für sich genommen haftet die Sittlichkeit – auch nicht an der im ‚Sollen‘ gesetzten Beziehung auf mein Handeln, auch nicht an der Einsicht in dies Sollen – sondern erst an der

Übereinstimmung des Willens mit dem eingesehenen Sollen“ (COHN 70, 21).

Die Möglichkeitsbedingung für die Aktivität der Selbstbetrachtung ist „die Beziehung zu sich selbst als Grundrelation“ (PÖPPEL 63, 143). Sie beinhaltet das Vermögen des Menschen, zu sich selbst Stellung zu nehmen. „In der Auslegung des Menschen als einer ‚unitas uniens‘ (CUSANUS) kann man diese Beziehung so fassen: Der Mensch ist eine Einheit, aber er präsentierte sie zugleich und immer nur auf dem Wege des Einens“ (PÖPPEL 74c, 255). Das Subjekt erfüllt den Anspruch der Moralität dadurch, daß es „sich selbst unabhängig macht von äußeren Umständen, unabhängig vom konkreten Ich, so gut es das vermag, es entledigt sich aller Tatsächlichkeiten, um seinen eigenen tatsächlichen Wert fassen und messen zu können . . . In solcher Auffassung ist Selbstbetrachtung die Aufgabe, das Gewissen richtig sprechen zu lassen“ (P1, 198 u. 207) und seinem Handeln eine moralische Norm zu geben. Für PETZELT führt die dem Gewissensurteil unterworfenen „Relation zwischen Argument der Sache und Motiv der Handlung“ (P3, 104) zu gewissenhaften, moralisch verantwortbaren Handlungsentscheidungen.

Wenn die bisherige Analyse des Lernbegriffs überschaut wird, dann sieht man in der Tat, wie BENNER anmerkt (87, 308), drei pädagogisch relevante Aktivitätsformen des Subjekts, die PETZELT im Prozeß des Lernens unterscheidet: die gegenstandskonstituierende Aktivität des Argumentierens, die haltungskonstituierende Aktivität des Wertens und die normgebende Aktivität des Sich-Entscheidens in der Selbstbetrachtung.²⁴ In Anlehnung an verschiedene Skizzen, die PETZELT selbst anführt (vgl. P4, 23 u. 143 f.), lassen sich diese drei Aspekte des Lernens wie folgt veranschaulichen (vgl. Übersicht 2).

24 Interessant ist in diesem Zusammenhang das im englischen Exil erschienene Spätwerk von Jonas COHN: Selbst-Überschreitung. In ihm stellt der NeuKANTIANER und vor allen Dingen dialektisch denkende COHN die „Verdopplung“ des Ich als „Grund der Sittlichkeit“ heraus: „Sittliches Handeln folgt in freiem Entschluß dem erkannten Sollen. Wir erkennen das Sollen, wenn wir unser urteilendes Zentrum aus unserem Selbst heraus in Überselbstisches verlegen. Meine überselbstische sittliche Einsicht gewinnt als Gewissen motivierende Kraft und fordert Gehorsam. Da nun die Fähigkeit, jeden Teil meines Selbst mir gegenüberzustel-

Übersicht 2

Gegenstandskonstituierende Aktivität (argumentieren):		
Subjekt	----->	(zu erkennender) Gegenstand
Haltungskonstituierende Aktivität (werten):		
Subjekt	<-----	(erkannter) Gegenstand
Handlungskonstituierende Aktivität (sich entscheiden):		
	Subjekt	
	↑↓	
Subjekt	◀=====▶	(werthafter) Gegenstand

Ob, wie BENNER vermutet, PETZELT bei der Unterscheidung der drei Aktivitätsformen tatsächlich von den drei Kritiken KANTS angeregt wurde, kann – ohne ihn selbst fragen zu können – nicht geklärt werden. Auffällig ist in der Tat, daß es eine gewisse Ähnlichkeit gibt zwischen der gegenstandskonstituierenden Aktivität und der Kritik der reinen Vernunft, zwischen der haltungskonstituierenden Aktivität und der Kritik der praktischen Vernunft und schließlich zwischen der auf sich selbst gerichteten, die Selbstrelation zum Gegenstand erhebenden „ästhetischen“ Aktivität und der Kritik der Urteils-

len, mich zu überschreiten, mein Wesen als ‚ich‘ ausmacht und da ich als selbstbewußtes Wesen handle, so offenbart sittliches Handeln das Wesen des Handelns überhaupt durch Vermehrung der Konflikte. Die in allem Handeln enthaltene Dialektik tritt in sittlichem Handeln gesteigert hervor . . . Der Mensch ist nicht nur dafür verantwortlich, daß er das Gebotene tut; er muß die schwere Verantwortung übernehmen, zu entscheiden, was ihm jetzt geboten ist“ (COHN 86, 212 f.).

Zweierlei wird in diesem Zitat deutlich: die prinzipielle Autonomie des Subjekts, die Notwendigkeit, sich selbst Normen zu geben, und die tatsächliche Not der Entscheidungen, die moralischen Dilemmata, die damit verbunden sein können. In pädagogischer Hinsicht zeigt sich auch hier die paradoxe Situation, daß unterrichtliche und erzieherische Hilfen tatsächlich erforderlich sind, wenn der Selbstzweck des Menschen nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden soll, aber gerade diese Hilfen dazu geeignet sein können, ihn zu gefährden.

kraft. Wenn es zutrifft, daß in der Neuzeit der „Zwang“ zu moralischem Handeln nicht mehr politisch-gesellschaftlich vorgegeben, das moralische Handeln nicht mehr religiös vordefiniert wird, dann bleibt in der Tat nur der sich selbst auferlegte, gewissermaßen „ästhetische“ Zwang, sich im Handeln angesichts des Erkannten und seiner eingeschätzten Bedeutung selbst moralisch zu bestimmen.

Insoweit nimmt PETZELT diesen erstmals von HERBART für die Neuzeit herausgestellten systematischen Gedanken der moralischen Selbstführung auf. Aber PETZELT geht noch einen Schritt weiter, indem er das in der HERBARTSchen Systematik noch fehlende Bindeglied zwischen Wissen und Handeln als Aktivität des Wertens bestimmt. Konnte HERBART noch davon ausgehen, daß sich die Rationalität des Menschen im Zuge der Geschichte beständig weiterentwickelt und somit auch ein Zuwachs an Moralität zu erwarten sei, sofern sich das Interesse möglichst vielseitig bildet, so konnte PETZELT nicht zuletzt wegen der eigenen Erfahrungen den Glauben an die moralische Kraft der (Zweck-)Rationalität nicht mehr teilen. Für ihn sind deshalb die Inhalte des Lernens in moralischer Hinsicht gleich-gültig; für die Bildung des Subjekts, d.h. für den Zusammenhang von Rationalität und Moralität ist allemal ein Ansatz besonderer Aktivität nötig, der vom Prozeß der Wissensaaneignung unterschieden werden kann.

Freilich sind mit den bisherigen lerntheoretischen Überlegungen noch nicht die unterrichts- und erziehungstheoretischen Fragen geklärt. Wie es scheint, sind sie sogar mit schwerwiegenden Problemen verknüpft. Wenn nämlich das rationale und moralische Urteil nur von dem Subjekt in eigener Aktivität gebildet werden kann, dann stellt „diese Aufgabe . . . den Erzieher vor eine *paradoxe Situation*. Er soll den Schülern etwas nahebringen, was nur von diesen selbst hervorgebracht werden kann; die Schüler sollen etwas tun, was sie noch nicht können, sondern mit Hilfe des Lehrers erst lernen müssen“ (REGENBRECHT 90, 8). Im folgenden Abschnitt werden wir uns dieser Problematik zuwenden. Dabei lautet die Leitfrage, wie Unterricht und Erziehung als interpersonale Prozesse überhaupt möglich sind, wenn Wissen, Haltung und Handlung nur in eigener Aktivität konstituiert werden können.

2.2.6. Unterricht und Erziehung als pädagogische Aufgaben

Mit Unterricht und Erziehung bezeichnet PETZELT keine vom Lernen unterscheidbaren Prozesse, sondern den einen identischen Prozeß unter dem Blickwinkel der pädagogischen Führung. Wenn man den Prozeß des Lernens aus der Führungsperspektive betrachtet, dann heißt die spezifische Aktivität: *Unterrichten*, sofern sie „auf Erkenntnis und Wissen, auf Ordnung des Wissens, auf den Gewinn intellektueller Autonomie“ (HEITGER 72, 54) bzw. *Erziehen*, sofern sie „auf Verhalten und Haltung, auf Verbindlichkeit des als wahr Erkannten, auf Ordnung des Ich selbst, auf die Gewinnung sittlicher Autonomie“ (HEITGER 72, 54) gerichtet ist.

Für PETZELT stellen Unterricht und Erziehung keine dem geschichtlichen Wandel anheimgegebenen, mal von der Kirche, mal vom Staat, mal in privater Initiative organisierte Veranstaltungen dar. Da er das Lernen zur „Natur des Ich“ rechnet, gehören auch Unterricht und Erziehung zu den grundlegenden Daten des Menschen. Sie „begleiten den Menschen daher so, daß er nicht Mensch wäre, wenn er ihren Forderungen, wie wenig oder wie viel er sich um sie mühte, nicht unterläge. Sie gehören zu ihm, zu seiner Eigentümlichkeit als Mensch ... *Unterricht und Erziehung definieren das Ich*“ (P4, 39).

Das ist freilich nicht so zu verstehen, als würden Menschen über „Unterricht“ und „Erziehung“ andere Menschen „definieren“ können. PETZELT ist hier konsequent: Wenn Lernen eigene Erkenntnis bedeutet, d.h. wenn die Geltung der Argumente und Urteile dem subjektiven Fürwahrhalten und Fürguthalten unterliegen, diese sich aber nicht mitteilen lassen (KANT), dann sind Unterricht und Erziehung nur als selbstgeführte Prozesse denkbar. „Denn man kann sich bei seinem Fürwahrhalten nicht auf fremde Vernunft für das eigene Wissen berufen“ (HEITGER 84c, 18), und ebensowenig kann man sich bei seinem Fürguthalten auf fremde Urteilskraft für das eigene Gewissen stützen. Der Mensch ist daher *Schüler*, wenn er selber argumentieren, urteilen und gut handeln lernt, er ist zugleich *Lehrer*, wenn er sich dabei unterrichtlich und erzieherisch begleitet, d.h. selbst führt.

Die Systematik von PETZELT wird hier nur verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß *Lehrer* und *Schüler* als formale

Begriffe gemeint und keineswegs schon durch bestimmte empirische Daten wie Alter, Geschlecht und Rolle festgeschrieben sind. Lehrer und Schüler stellen vielmehr die korrelativen Aspekte der selbstbestimmten und selbstgeführten Lernaktivität des Subjekts dar. Sie zeichnen das Lernen überhaupt erst als pädagogisches Geschehen aus, d.h. sie ermöglichen eine Unterscheidung der Lernaktivität von anderen Phänomenen, die gelegentlich auch als Lernen bezeichnet werden.²⁵ Für PETZELT definiert „das Lehrer-Schüler-Verhältnis . . . das gesamte Geschäft der Pädagogik . . . Es definiert Pädagogik ihrem Begriffe nach“ (P4, 48).

25 PETZELT war ein scharfer Kritiker der empirisch, d.h. verhaltenstheoretisch orientierten Lernforschung, soweit sie sich zu Fragen des menschlichen Lernens äußerte. Seine Kritik ging in erster Linie dahin, daß eine behavioristische Lernforschung alles das aus methodischen Gründen ausklammert, was das Lernen gerade als Spezifikum des Menschen ausweist: seine selbstgeführte Aktivität und selbstbestimmte Spontaneität. PETZELTS Begriff des Lernens „betrifft eine Bedingung der Empirie, aber nicht einen Fall des Empirischen“ (PETZELT 61, 14). Wenn Lernen dagegen in empirischer Sicht als „Erwerben oder Verändern von Reaktionen (Verhaltensänderungen) unter bekannten oder kontrollierten Bedingungen“ definiert wird (DREVER/ FRÖHLICH 72, 171), dann ist der Unterschied zwischen menschlichem Lernen und den Lernphänomenen in der übrigen Natur zumindest verwischt, wenn nicht gar aufgehoben. Dann kann auch „aus forschungslogischen Gründen . . . bei der Beschreibung der Lernprozesse des Menschen auf Versuche am Tier sicher nicht verzichtet werden“ (RUPRECHT 74, 21), und es wird möglich, „bestimmte Lernvorgänge beim Menschen prinzipiell in der gleichen Weise zu beschreiben wie z.B. die der Ratte“ (FROMM 80, 203).

Wenngleich PETZELTS Kritik an der Empirie in vielen Fällen heute überzogen erscheint, so ist doch sein Bemühen um eine genuin pädagogische Grundlegung des Lernens überzeugend. „Dieser Begriff vom Lernen bedeutet keine Verengung, wohl aber ist er als Regulativ für die Bestimmung des Pädagogischen zu begreifen. Er nötigt, zwischen menschlichem Erkennen und tierischer Dressur zu unterscheiden. Lernen ohne Einsicht kann keinen pädagogischen Anspruch erheben, wenngleich es Fälle des Merkens geben mag, bei denen die umfassende Einsicht einem späteren Zeitpunkt vorbehalten bleiben muß. Es soll auch nicht verschwiegen werden, daß für derartiges Merken, für das Einüben schneller Reaktionen die Ergebnisse der Lernforschung von Bedeutung sein können“ (HEITGER 87, 4/31).

Dadurch, daß PETZELT das Lehrer-Schüler-Verhältnis grundsätzlich von der Aufgabe des Lernens und nicht von möglichen Rollenverteilungen her definiert, verkörpert das Subjekt bereits in sich selbst ein vollständiges Lehrer-Schüler-Verhältnis und zwar dergestalt, „daß das Ich, das sich selbst sich gegenüberstellt, um mit einem Sachverhalt allein in Selbstbetrachtung zu ringen, sein eigener Lehrer ist, sein Schüler zugleich. Es zergliedert sein Wissen und stellt das Resultat als gelernt sich gegenüber. Im Selbstunterricht der Selbstbetrachtung fallen Lehrer und Schüler im selben Ich zusammen“ (P4, 47). Eine solche pädagogische „Doppelung des Ich“ wird durch den Regreß auf die transzendentalen Voraussetzungen des Denkens möglich. Dabei werden tatsächliches Erkennen, Werten und Handeln als Akte der „Vernunft als konstitutives Moment des empirischen Ich“ (PÖPPEL 77, 327) gedacht. Da sie als konkrete Vernunftleistungen nur unter der Bedingung vorausgesetzter Vernunft möglich sind, gilt die Vernunft zugleich als „konstitutives Moment des transzendentalen Ich“ (PÖPPEL 77, 327).

Wendet man diese von KANT angeregte Differenzierung von transzendentelem und empirischem Subjekt ins Pädagogische, dann läßt sich in der Tat von einem *intrapersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnis* sprechen. Denn mit seiner Vernunft ist der Mensch imstande und zugleich genötigt, sich selbst „in seinem Fühlen, Denken und Verhalten zu führen“ (PÖPPEL 77, 327). Rationalität und Moralität sind ihm als Potenz gegeben und zum gültigen Vollzug aufgegeben. Er muß sich in Wissen, Haltung und Handeln nach den vernunftgegebenen Regulativen der Wahrheit und des Guten selbst binden. „Subjektivität und Subjektsein, transzendentales und empirisches Ich konstituieren als aufgabenhafte Relation seine Lebensführung, seine Bildung“ (PÖPPEL 78, 37). Deshalb ist das intrapersonale Lehrer-Schüler-Verhältnis jedem Menschen „als gültig zu vollziehendes und zu gestaltendes gegeben und aufgegeben“ (PÖPPEL 80, 144). Als sein eigener Schüler muß der Mensch unablässig nach dem Wahren und Guten fragen; als sein eigener Lehrer muß er sich selbst zu gültigen Antworten führen. Jeder Unterricht und jede Erziehung sind unter diesem Anspruch nur als Selbst-Unterricht und Selbst-Erziehung zu verstehen.²⁶

26 Die Bezeichnungen „intrapersonal“ und „interpersonal“ im Zusammenhang mit Bildungs- und Erziehungsprozessen finden sich

Im Selbst-Unterricht begibt sich der Mensch auf den Weg zu richtigem Wissen, zur Rationalität. Da auf dem Wege zur Wahrheit nicht mehr als ein subjektives Fürwahrhalten, nicht mehr als ein individueller Wahrheitsanspruch zu erreichen ist, kann dieser Weg nur in eigener Lernaktivität beschritten und vor der eigenen Vernunft im Ergebnis gerechtfertigt werden. Auf dem Weg zu richtigem Wissen ist der Mensch genötigt, die vorgefundenen Wahrheitsansprüche selbst zu prüfen und sie gegebenenfalls anzuerkennen oder zu verwerfen.

In der Selbst-Erziehung legt sich der Mensch die Frage nach der Güte seines Handelns vor. Das bedeutet konkret, daß er sein Wollen und Handeln vor dem eigenen Gewissen im Hinblick auf das Gute prüft und umsetzt. Dabei ist das Gewissen die Moralität verbürgende Instanz im Subjekt; sie ist „mit dem empirischen Ich als gegeben zu denken und wird nicht in der Zeit – etwa durch Erziehung oder Sozialisation – bewirkt oder hervorgebracht“ (SCHURR 82, 18). Sie wird allerdings im Werten und in der Auseinandersetzung mit Werten geweckt und gefördert.

Mit der Gedankenfigur dieses *intrapersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses* gelingt es der transzendental-kritischen Pädagogik, das Dilemma des pädagogischen Paradoxes auf überraschende Weise zu lösen. Wenn in der PETZELT'schen Systematik unterrichtliche und erzieherische Führung als Selbst-Führungsaufgaben gedacht werden und wenn jeder als sein eigener Lehrer und zugleich als sein eigener Schüler gilt, dann ist eine Gefährdung des subjektiven Selbstzwecks durch außer-subjektive, „pädagogisch“ gemeinte Eingriffe grundsätzlich ausgeschlossen. Denn gänzlich ohne Einwirkung von äußerem Zwang macht sich das Subjekt im selbst-pädagogischen Handeln zum alleinigen Zweck seiner selbst. Dabei ermöglicht die vorausgesetzte „Vernunft- und Urteilsbegabtheit des Menschen“ (LÖWISCH 81, 309) sein theoretisches Erkennen und seine praktische Autonomie. Als Erkenntnis- und Normensubjekt gelangt er über den selbsttätigen Erwerb von Wissen und das eigenständige Ausprägen von Haltung schließlich zur „Selbstbetrachtung in der Frage, was muß ich tun, was darf ich nicht tun, wie rechtfertige ich meine Entscheidung“ (P3, 46).

auch außerhalb der PETZELT-Schule, so etwa bei Fritz STIPPEL. Für ihn ist Bildung ein „intrapersonales Aktgefüge, Erziehung dagegen ein interpersonales“ (STIPPEL 53, 165).

Freilich handelt es sich hier um eine theoretisch-systematische Auflösung des pädagogischen Paradoxes. Wenn es zutrifft, wovon auch KANT und HERBART ausgegangen sind, daß nämlich der Mensch sich irren, falsch urteilen und seinen Selbstanspruch verfehlen kann, dann mutet diese Lösung auf den ersten Blick fast wie ein riskantes Va-Banque-Spiel an. PETZELT setzt hier gewissermaßen alles auf eine Karte, denn er verzichtet sogar auf eine „Absicherung“ der Selbsterziehung durch „regierende“ Maßnahmen. Es scheint daher fast so, als würde das Geschäft des „praktischen“ Pädagogen gar nicht zustandekommen. Das stimmt freilich nicht. Denn PETZELTs Systematik ist keine pädagogische Variante der MÜNCHHAUSEN-Geschichte, wonach es möglich scheint, sich selber beim Schopf aus dem Sumpf ziehen zu können.

Vielmehr bildet das intrapersonale Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Architektonik der PETZELTSchen Pädagogik erst das Fundament, auf dem das Gebäude seiner Systematik steht. Das intrapersonale Verhältnis ist – KANTisch gesprochen – die Bedingung der Möglichkeit von interpersonaler Führung, die PETZELT ohne Zweifel als unbedingt notwendig ausweist. Denn wenn die Aufgabe der Selbstführung allen Menschen ohne Ausnahme zukommt, wenn sie gerade darin ihren Selbstzweck erfüllen, dann ist diese Aufgabe zugleich auch die „Brücke“ zwischen den Menschen, das Band, das sie miteinander verbindet“ (PÖPPEL 77, 377). Die jedem Menschen mit der Vernunft gegebene und aufgebene Verpflichtung, sich gemäß seinem Selbstzweck selbst zu richtigem Wissen, guter Haltung und gewissenhaftem Handeln zu führen, ist eine identische Aufgabe für alle Menschen, sie „stiftet deren Gemeinsamkeit“ (HEITGER 63, 90). Unterricht und Erziehung sind daher Individualaufgaben und Sozialaufgaben zugleich. „Selbstführung und gegenseitige Führung bedingen einander, sie stehen in Korrelation. Ihr zusammenbindendes Moment ist das Sollen, das einem jeden in seinem Menschentum zugeteilt ist“ (PÖPPEL 80, 147). Um das Bild des MÜNCHHAUSEN zu korrigieren: Unterricht und Erziehung bilden gewissermaßen die notwendige außersubjektive „Stütze“, an der sich der Zögling erst selber emporziehen kann.

Da „das Lehrer- und Schülersein definitorisch zum Menschen gehört“ (HÜLSHOFF 63, 109), treffen in jeder „vernunftgeleiteten Begegnung zwischen Menschen“ (KRAWITZ 80, 471) zwei unabhängige Lehrer-Schüler-Verhältnisse aufeinander. Dabei

sind die Rollen der pädagogisch Interagierenden nicht von vornherein festgelegt, etwa der Erwachsene als „Erzieher“ und das Kind als „Zögling“. Vielmehr entscheidet sich die faktische Rollenverteilung erst im konkreten Fall: „Wer die besseren Argumente hat, ist Lehrender, wer die Argumente des anderen anerkennt, ist Lernender. Die Rollen können jederzeit wechseln, sie trennen nicht etwa zwei Klassen voneinander. In der Notwendigkeit des Argumentierens sind alle Menschen verbunden, sofern sie denken, urteilen, handeln und dafür Geltung beanspruchen“ (HEITGER 78a, 23). Da in der Systematik PETZELTS Unterricht und Erziehung als Aspekte eines unteilbaren pädagogischen Prozesses zu verstehen sind, ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis also immer auch ein Verhältnis von Erzieher und Edukand: Wer das überzeugendere Handeln präsentiert ist Erzieher, wer sich die Handlungsmotive durch eigene Entscheidung zu eigen macht und entsprechend handelt, ist Edukand. Auch in der Notwendigkeit des Handelns sind die Menschen demnach verbunden.

In diesem Zusammenhang fällt allerdings auf, daß PETZELT den drei unterschiedenen Lernaktivitäten des Subjekts nur zwei pädagogische Prozesse, Unterricht und Erziehung, zuordnet. Bei oberflächlicher Betrachtung hat man den Eindruck, daß PETZELT es versäumt habe, eine dritten pädagogisch-systematischen Begriff einzuführen, der zwischen Unterricht und Erziehung „vermittelt“. Denn offensichtlich kann mit dem Begriff Unterricht die zu richtigem Wissen führende Lernaktivität des Argumentierens und mit Erziehung die zu gutem Handeln führende Lernaktivität des Sich-Entscheidens mühelos zusammengebracht werden. Für die zur Haltung führende Lernaktivität des Wertens bleibt jedoch scheinbar eine begriffliche Leerstelle. Da das Werten das Wissen mit Haltung im Hinblick auf das Handeln verbindet, also gewissermaßen im Schnittpunkt von Unterricht und Erziehung liegt, müßte ein „vermittelnder“ Begriff eingeführt werden. An dieser Stelle – so scheint es – liegt es geradezu auf der Hand, HERBARTS Begriff des erziehenden Unterrichts ergänzend einzuführen.

Das würde allerdings PETZELTS System sprengen und wäre gewiß nicht in seinem Sinne. Denn bei genauerem Hinsehen liegt hier gar keine Fehlstelle vor. Wenn PETZELT den nach Wissen, Haltung und Handeln unterschiedenen pädagogischen Prozeß „vom Schüler her betrachtet *Lernen* . . . (und) vom Lehrer her gesehen *Unterrichten*“ nennt (P4, 19), dann

muß man sich vergegenwärtigen, daß damit zugleich auch *Erziehen* gemeint sein muß. Denn Unterricht und Erziehung sind in der Systematik PETZELTS keine getrennten Prozesse, sondern gleichsam die beiden Seiten einer Medaille. Das bedeutet, daß jeder Lernakt, gleich unter welchem Aspekt er betrachtet wird, immer von unterrichtlicher *und* erzieherischer Valenz sein muß.

Obwohl der Prozeß des Lernens Unterrichtliches und Erzieherisches umfaßt, Unterrichts- und Erziehungsprozesse also nicht zu trennen sind, ist eine gewisse Neigung der Vertreter transzendental-kritischer Pädagogik, stärker auf den Begriff des Unterrichts abzuheben, wenn der interpersonale pädagogische Prozeß in den Blick genommen wird, nicht zu übersehen. Es fällt durchgängig auf, daß in diesem Zusammenhang häufiger ausdrücklich vom Lehrer-Schüler-Verhältnis und selten vom Erzieher-Edukand-Verhältnis die Rede ist, obwohl es sich doch um identische und unter beiden Betrachtungsweisen gleichrangige Verhältnisse handelt. Eine damit angedeutete „heimliche“ Prävalenz des Unterrichts in interpersonalen pädagogischen Prozessen wird unterstrichen, wenn er in toto als „Brücke zur Erziehung“ ausgewiesen wird (vgl. PÖPPEL 83, 54 f.; HINTZ 84a, 122 f.). Erziehung wird dann gar nicht mehr als interpersonaler, sondern nur noch als intrapersonaler Prozeß gedacht, der sich über die interpersonal zu gestaltende „Brücke“ des Unterrichts anregen läßt. Läßt man sich jedoch auf PETZELTS Systematik ein, dann kann einer solchen Akzentuierung insofern nicht gefolgt werden, als der Unterricht ja selber in einem anderen Blickwinkel immer auch als Erziehung gilt. PETZELT kann daher alle wie auch immer gearteten Vorstellungen eines „erziehenden Unterrichts“ aus seinem System verbannen: „Wenn Erziehung vom Unterricht so abhängt, daß er sie mit sich führt, wie ein Bach den Schwemmsand, bei dem man nicht weiß, wo er Inseln bildet, dann braucht man sich um ihn nicht zu kümmern“ (P1, 25).²⁷

27 Offenbar erweist sich die ansonsten strenge Systematik von PETZELT an dieser Stelle doch etwas „weich“, und insofern hat BENNER in gewisser Weise recht, wenn er zur dreifachen Differenzierung der Aktivität in der Pädagogik PETZELTS anmerkt, daß sie nicht „für eine Überwindung des Gegensatzes von unterrichtlicher Wissensaneignung und moralischer Haltungserziehung fruchtbar gemacht würde“ (BENNER 87, 308). PETZELT hielt offenbar eine weitergehende Explikation der drei Aktivitätsformen in

Der Zusammenhang der drei Lernaktivitäten mit den *intra-* und *inter-personalen* Unterrichts- bzw. Erziehungsprozessen läßt sich entsprechend der bisherigen Analyse etwa wie in Übersicht 3 zusammenfassen und veranschaulichen.

Die Übersicht bedarf noch einer erläuternden Ergänzung, da in der Analyse der Systematik von PETZELT gerade auch der *interpersonale* pädagogische Prozeß im Hinblick auf die Einheit von Unterricht und Erziehung herausgearbeitet werden soll. Zu diesem Zweck sollen die zusammengehörigen, aber unterscheidbaren Aufgaben von Unterricht und Erziehung im Hinblick auf das Lernen von Wissen, Haltung und Handeln näher betrachtet werden:

*Zum unterrichtlichen Aspekt des
Lehrer-Schüler-Verhältnisses:*

Entscheidend für die Konstitution eines interpersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist die bei der Begegnung zweier Subjekte im konkreten Fall auftretende Differenz des jeweils erreichten „Standes“ von Wissen, Haltung und gültigem Handeln. Da dies wegen ihrer jeweiligen Einmaligkeit immer bei der Begegnung zweier Subjekte zutrifft, erbringt der stets „unaufhebbare Unterschied zwischen den Menschen, ihre Ungleichheit . . . die Möglichkeit des Lehrer-Schüler-Verhältnisses“ (PETZELT 67, 82). Das bedeutet, daß „pädagogische Führung des Unterrichtsprozesses . . . davon aus(geht), daß einer dem anderen im Argumentationsniveau gegenüber einen Vorsprung hat“ (HEITGER 77, 354). Aber es kommt nicht einfach zu einem Ausgleich der Differenz wie bei kommunizie-

unterrichts- und schultheoretischer Hinsicht einerseits und in erziehungstheoretischer Hinsicht andererseits für gänzlich unnötig. Das dürfte im wesentlichen damit zusammenhängen, daß PETZELT zum einen im strengen Sinne kein Schulpädagoge war und ihm zum anderen der Gedanke eines streng „wertfreien“, wissenschaftsorientierten Unterrichts noch gänzlich fremd war.

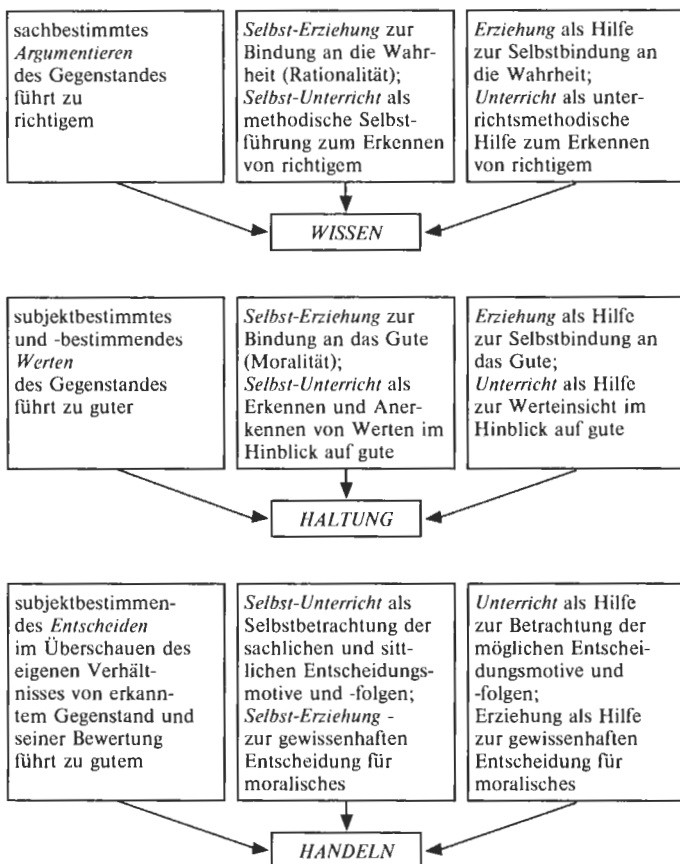
Allerdings scheint BENNER, der stark vom Denken HERBARTS eingenommen ist, den Kern der dreifachen Differenzierung des Aktivitätsbegriffs nicht ganz zu treffen, wenn er die dritte Aktivitätsform dem „erziehenden Unterricht“ zuordnet (vgl. BENNER 73, 239). Vielmehr hat der dritte Aspekt der von PETZELT unterschiedenen Aktivität eher eine Nähe zur „Zucht“, da es bei der Selbstbetrachtung in ähnlicher Weise darum geht, Wissen und Haltung in konkretes Handeln einmünden zu lassen.

Übersicht 3: Der pädagogische Prozeß

Lernaktivität

intrapersonales L-S-V

interpersonales L-S-V



renden Röhren in der Physik. Vielmehr bleibt alles, was von einem Subjekt geäußert und präsentiert wird, in seinem „Besitz“, „es steht in einem unaufhebbaren Verhältnis zu diesem Ich“ (HÜLSHOFF 77, 307).

Bezogen auf den Erwerb von *Wissen* steht daher das jeweils andere Subjekt vor der Aufgabe, die fremde Argumentation zu verstehen und zu überschauen. Im Verstehen und Überschaun der Argumente des Dialogpartners erfolgt Lernen als Neugliederung des eigenen Possesivverhältnisses. Das bedeutet nicht in jedem Fall Zustimmung zu den fremden Argumen-

ten des anderen. Auch ihre begründete Ablehnung hat eine Reorganisation des eigenen Wissens zur Folge.

Da es im Dialog weder darauf ankommt, um jeden Preis eine Übereinstimmung der Meinungen, eine konsensuale Gemeinsamkeit zu erzielen, ist der Begriff *Auseinandersetzung* hier beinahe wörtlich zu nehmen. In ihr sollen sich die Partner voneinander unabhängig halten und jeder sich auf seine Weise an Wahrheit und Gutheit binden. „Daher der Ausdruck Auseinandersetzung, der als jeweilig zu bestätigende Erhaltung der gegenseitigen Unterschiedenheit, als Anerkennung der grundsätzlichen Unvereinbarkeit anzusehen ist“ (P4, 65). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang das Moment der Freiheit. Die Beziehung der Partner im Dialog wird nicht durch irgendeinen äußeren Zwang aufrechterhalten, sondern wird konstituiert durch die „Herrschaft der Argumente“ (HEITGER 75b, 405).

Dabei richten sich die Argumente immer auf etwas, der Dialog ist immer gebunden an einen Gegenstand. „Wenn die zwischenmenschliche dialogische Beziehung keinen Gegenstand hat, dann verliert der Dialog seinen Sinn“ (HEITGER 77, 352). Nur über einen Gegenstand können Menschen in eine „vernünftige“ Beziehung eintreten, können Lehrer und Schüler in eine pädagogische Interaktion treten. Die Relation von Lehrer und Schüler ist daher gegenstandsvermittelt und -vermittelnd. Nur über das Lernbare treten Lehrer und Schüler in Beziehung.²⁸ Wissen und Nichtwissen werden von jedem Dialogsubjekt im argumentierten Possesivverhältnis präsentiert, stehen als „Fürwahrhalten . . . in dieser Zuordnung zum Ich“ (PETZELT 63, 25) und verlangen vom Gegenüber in ihrer Relation zur Wahrheit eingeschätzt zu werden. „Der Lehrer kann (daher) ein Wissen nicht einfach mitteilen, er hat sein Verständnis von diesem offenzulegen, um dem Schüler (in der strengsten Bedeutung des Wortes) *Einsicht* zu gewähren . . .

28 Diese Überlegungen zum Dialog stehen im Gegensatz zur häufig rezipierten Kommunikationstheorie von WATZLAWICK, nach der sich menschliche Kommunikation nicht nur auf Inhalts-, sondern auch auf Beziehungsebenen vollzieht (vgl. WATZLAWICK 69, 55). Eine Kommunikation, die nicht einen Gegenstand beträfe, die gewissermaßen aus „reiner“ Beziehung bestünde, ist für PETZELT allerdings undenkbar, da die Menschen als Monaden (LEIBNIZ) nicht unmittelbar, sondern immer nur über Gegenstände vermittelt in Beziehung treten können.

Nur die *eigene* Einsicht in die Geltung einer Sache, die lediglich der prinzipiellen Verbindlichkeit der Wahrheitsidee verpflichtet ist, ermöglicht Erkenntnis“ (KRAWITZ 80a, 275).²⁹

Unterricht im dialogischen Sinne ist demnach ein „Prozeß der Auseinandersetzung . . . um den Anspruch der Geltung“ (HEITGER 75b, 406). Lehrer und Schüler sollen sich „bei aller realen Unterschiedenheit in ihrem Wissen und Können immer wieder auf den gemeinsamen Weg des Fragens und Suchens begeben“ (PÖPPEL 78, 38). Die Einsicht in das eigene Nichtwissen und der Respekt vor der Lernaufgabe des Schülers, die nur in eigener Aktivität vollzogen werden kann, hindert den Lehrer daran, den Schüler als Objekt von Lehrstrategien zu betrachten und ihn zu bevormunden.

Darüber hinaus stellt sich im Unterricht „aus Anlaß des Lernens die Frage nach der Handlungsrelevanz des Erkannten“ (HÜLSHOFF 74, 83). Bezogen auf die Herausbildung von *Haltung* wird auch nach dem *Wert* des sachlich Erworbenen für das Handeln gefragt, da „alle Haltung grundsätzlich zugleich als Werthaltung aufzufassen ist“ (P1, 217). Das Werten ist zwar ein eigenständiger Akt des Schülers, aber er „bedarf der pädagogischen Führung genauso wie der eigenständige Erkennt-

29 Die hier herausgestellte gemeinsame Bindung von Lehrer und Schüler an die Wahrheit findet eine gedankliche Korrespondenz in der sog. Diskursethik: Auch „in der Argumentationsgemeinschaft ist die wechselseitige Anerkennung aller Mitglieder als gleichberechtigte Diskussionspartner vorausgesetzt“ (APEL 73, 400), da sie alle in gleicher Weise an die Wahrheit gebunden sind. Ein solches „Apriori der Kommunikationsgemeinschaft“, wie APEL die Voraussetzung bezeichnet, „determiniert freilich nicht automatisch das Verhalten eines Diskussionsbeteiligten, vielmehr muß die ethische Grundnorm, die der Idee des Diskurses zufolge immer schon notwendigerweise in Freiheit anerkannt sein muß, aufgrund der reflexiven Einsicht in diese Voraussetzung immer noch und immer erneut auch von den Diskussionsbeteiligten wie von allen Kommunikationsteilnehmern willentlich bekräftigt werden“ (APEL 78, 165 f.). Auch hier läßt sich Einsicht nicht erzwingen oder irgendwie bewirken, sondern hängt an der Redlichkeit der Teilnehmer, die sich willentlich, d.h. im Dialog mit sich selbst zur Verbindlichkeit der Wahrheit als Letztnorm bekennen. „Der interpersonale Umgang steht (somit) in Korrelation zum intrapersonalen Dialog; der Umgang des Menschen mit sich selbst bestimmt den Umgang mit dem Du, mit dem Mitmenschen“ (HEITGER 83, 18).

nisakt des Schülers“ (HÜLSHOFF 77, 321). Auch diese Führung ist dialogischer Art. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit den möglichen Wertungen eines Sachverhalts. Hierbei werden Begründungen für diesen oder jenen Wert gesucht und gegeben, denn Werten lernen bedeutet, daß man „Akte der Wertung begründen lernt“ (P1, 225). Die jeweiligen Begründungen stehen ebenso in einem Possessivverhältnis wie das Wissen. Werte und Wertbegründungen werden daher ebensowenig einfach übernommen wie das fremde Wissen. Vielmehr werden die im Lehrer-Schüler-Verhältnis geäußerten Wertungen und Begründungen vom jeweiligen Gegenüber auf das Gute bezogen und zum Anlaß für das selbständige Werten der Gegenstände genommen.

Zum vollständigen Lernakt gehört schließlich auch das *Handeln*. Es unterliegt der Entscheidung des Subjekts. Wer schon einmal beobachtet hat, wie schwer sich Kinder tun, wenn sie sich entscheiden wollen, der weiß um die Notwendigkeit interpersonaler Hilfe. Die unterrichtliche Hilfe besteht darin, daß auf die möglichen Gründe für diese oder jene Entscheidung aufmerksam gemacht oder an sie erinnert wird. Bei diesen Entscheidungsgründen handelt es sich um Werte, die in der Haltung des Schülers liegen und unter Umständen in Konkurrenz zueinander treten. Der unterrichtliche Dialog hilft insofern, als dadurch die verschiedenen für die Entscheidung in Betracht kommenden Werte geklärt und die möglichen Handlungsfolgen bedacht, analysiert und eingeschätzt werden. Wenn im Unterrichtsprozeß so die Selbstbetrachtung der eigenen Haltung und ihre Bedeutung für das Handeln erleichtert wird, dann erfährt das Handlungssubjekt dadurch eine Entscheidungshilfe.

Was hier diskursiv nur im Nacheinander entfaltet werden kann, ist im tatsächlichen Prozeß immer als ein „Zugleich“ vorhanden, ob sich Lehrer und Schüler dessen bewußt sind oder nicht. Das heißt, daß zur Aneignung von *Wissen* allemal auch eine entsprechende Lern-Haltung und das entschiedene Lern-*Handeln* gehören. Eine Trennung dieser Aspekte ist weder logisch noch zeitlich möglich.³⁰ Das gilt auch dann, wenn derselbe pädagogische Prozeß in erzieherischer Perspektive betrachtet wird.

30 Wenngleich eine Aufspaltung der Lernaktivität in unterschiedliche Prozesse, die auf Wissen, Haltung oder Handeln gerichtet

Zum erzieherischen Aspekt des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Die Betrachtung des interpersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses unter erzieherischem Aspekt wendet sich dem beschriebenen Unterrichtsprozeß in anderer Perspektive zu, d.h. Erziehung ergänzt nicht den Unterricht, sondern stellt seine „Kehrseite“ dar. In der Theorie PETZELTS kann demnach die interpersonale Erziehung auch kein eigenständiger, mit anderer Zielrichtung geführter Prozeß sein, der neben oder nach dem Unterricht stattfindet. Vielmehr handelt es sich um den identischen Prozeß pädagogischer Führung, der nicht nur die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Gegenständen, sondern auch Erziehung beinhaltet. Sie geschieht durch die Art und Weise der interpersonalen Unterrichtsführung, wodurch der Lehrer den Schülern zugleich hilft, sich an die Regulative der Wahrheit und des Guten zu binden. Dadurch trägt er dazu bei, daß die Schüler „am Ende“ gewissenhafte Entscheidungen treffen, d.h. autonom handeln können.

Wenn die interpersonale erzieherische Führung im pädagogischen System PETZELTS die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Subjekts intendiert, dann erkennt sie die Autonomie des Menschen grundsätzlich an und fordert sie auch praktisch ein. PETZELT sagt daher, daß „der Erziehende . . . den Zögling von sich unabhängig halten (muß), damit dieser lernen kann, sich selbst vom Unbedingten, vom absolut Guten abhängig zu halten“ (P4, 269). Erzieherische Führung soll also ganz im Sinne PESTALLOZZIS, auf den sich PETZELT ausdrücklich beruft (vgl. P4, 305), dazu beitragen, daß sich der Edukand zum „Werk seiner Selbst“ bezüglich Wissen, Haltung und Handeln macht. Die interpersonale Erziehung will also nichts „bewirken“, sondern „appelliert (wie der Unterricht) an die geistige *Aktivität* des Ich“ (HÜLSHOFF 77, 313). Sie ist daher als Hilfe zur Selbsterziehung zu verstehen.

Wie kann aber eine Erziehungshilfe, die die Autonomie des Subjekts nicht verletzt, geleistet werden? „Wodurch führt der

sind, nicht möglich ist, so erscheint es doch unter den Bedingungen institutionalisierter Lernprozesse (Schule) sinnvoll, Unterrichtsformen zu etablieren, die durch ihre formale Organisation dem jeweiligen Aktivitätsaspekt einen Vorrang einräumen und ihm eine besondere Chance geben, ohne daß dabei die anderen Aspekte der Lernaktivität verhindert würden. (vgl. Kap. 4).

Erzieher nun eigentlich? Gegenstände können es nicht sein, sie führen zum Wissen, Belehrungen scheiden auch aus, sie erreichen wiederum Wissen, wenn es auch anderer Art ist. *Bindungen allein kommen in Frage, also erzieht er beispielhaft durch seine Handlungen.* Das geschieht durch die Art, wie er sein eigenes Ich zeigt, wie er selbst sich allen sittlichen Bindungen verpflichtet zeigt: Durch die Weise seines Gerechtheits, seiner Güte, seiner Strenge, seiner Liebe, seiner Gesinnung, kurz seines eindeutigen Ichs, das von sittlichen Werten in allen seinen Einzeläußerungen einheitlich getragen ist“ (P4, 303). Das bedeutet, daß das Handlungsbeispiel des Lehrers bzw. Erziehers für den Schüler bzw. Edukand zugleich den Appell beinhaltet, sich in eigener Lernaktivität an die Wahrheit und das Gute zu binden und dem eigenen Gewissen zu gehorchen.

Im Hinblick auf den argumentativen Erwerb von *Wissen* bedeutet erzieherische Führung, daß der Lehrer durch die unterrichtsmethodische Führung des Unterrichts deutlich macht, wie er sich selbst um Wahrhaftigkeit bemüht, und damit die Schüler nicht nur verbal, sondern gerade auch durch sein Beispiel auffordert, sich ebenfalls um Wahrhaftigkeit in ihrer Argumentation zu bemühen.

Im Hinblick auf den Prozeß des *Wertens* bedeutet erzieherische Führung, daß der Lehrer seine Werthaltung im Unterrichtsprozeß deutlich macht. Das geschieht in erzieherischer Hinsicht nicht dadurch, daß sie zum Gegenstand der dialogischen Auseinandersetzung erhoben wird, sondern vielmehr durch die Art und Weise des Argumentierens und Handelns, an der erkennbar ist, wie der Lehrer sich an das Gute, an die Moralität gebunden hat. „Beispielhaft zeigt der Erzieher in seinem Lebensvollzug, daß und wie er sich an das System sittlicher Werte gebunden hat“ (HÜLSHOFF 77, 316).³¹

Im Hinblick auf gewissenhaftes, d.h. moralisches *Handeln* bedeutet erzieherische Führung nichts anderes als die Konsequenz des beispielgebenden Handelns. In der Art und Weise, wie die ausdrücklichen Wertungen des Lehrers mit seinem

31 Daß die Haltung eines Menschen weniger durch sein Wort als vielmehr durch sein Handeln offenbar wird, erkennt auch HABERMAS in seiner Theorie kommunikativen Handelns an: „Daß ein Sprecher meint, was er sagt, kann nur in der Konsequenz seines Tuns, nicht durch die Angabe von Gründen glaubhaft werden“ (HABERMAS 81, 408).

tatsächlichen Handeln übereinstimmen oder auch auseinanderfallen, erleben die Schüler ein Beispiel für mehr oder weniger gewissenhaftes, d.h. moralisches Handeln und nehmen dieses zum Anlaß, ihr eigenes Handeln gewissenhaft, d.h. im Hinblick auf ihre eigene Werthaltung zu prüfen und zu entscheiden. Eine solche Selbstbindung ist keine Nachahmung und auch nicht das Ergebnis von Belehrungen. Allerdings bedürfen Schüler des gelegentlichen Anstoßes, wie PETZELT herausstellt: „Der Erzieher hat sittliche Bindungen von seinen Schülern zu fordern. Das ist unmöglich, wenn er sich nicht selbst an sie bindet. Wenn diese nicht die seinigen so sind, daß er selbst sich in ihnen eindeutig weiß, dann ist er überhaupt nicht einmal berechtigt, sie ehrlicher Weise zu fordern . . . Nur wer selbst sittlich gebunden handelt, vermag zu zeigen, was diese Bindung bedeutet. Fehlt dieses Moment, dann ist das Tun keine Erziehung mehr“ (P4, 296).

2.2.7. Zur Gegenwartsbedeutung der Pädagogik PETZELTS

Obwohl es sich bei der Problemstellung der transzendental-kritischen Pädagogik „nicht um eine total überholte (handelt), über die die Geschichte hinweggegangen ist“ (LASSAHN 76, 97), spielt sie dennoch in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion keine herausragende Rolle. Das immer noch verbreitete Desinteresse an ihren Beiträgen zur Kritik und Begründung der Erziehungswirklichkeit ist heute insofern erstaunlich, als der NeuKANTianismus, zu dem man die transzendental-kritische Pädagogik mehr oder weniger rechnen darf, zur Zeit eine umfassende Renaissance erlebt. Aber selbst Publikationen, die sich ausdrücklich zu dieser Renaissance bekennen und zu ihrer Verbreitung beitragen wollen, zeigen auffällig wenig Interesse an der Pädagogik PETZELTS. Erstaunlich ist dabei, daß die Herausgeber einer solchen Schrift ausdrücklich etwa die „Tatsache konstatieren, daß sich in der Nachfolge des HÖNIGSWALD-Schülers Alfred PETZELT eine transzendental-kritische Schule der Erziehungstheorie formiert hat, die bis heute publizistisch einige Bedeutung hat und auch theoretisch immer neue Anstöße gibt“ (OELKERS/SCHULZ/TENORTH 89, 9), diese Einschätzung sich aber in den

einzelnen Beiträgen des Sammelbandes so gut wie nirgends widerspiegelt.³²

Auch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit läßt eine umfassende kritisch-systematische Würdigung der gegenwärtigen Bedeutung transzendental-kritischer Pädagogik, wie PETZELT und seine Schüler sie ausdifferenziert haben, nicht zu. Das hier abgesteckte thematische Feld begrenzt die Würdigung auf die Frage, inwieweit die in der PETZELTSchen Systematik angelegte und bisher herausgearbeitete dreifache Differenzierung der Lernaktivität einen bildungstheoretischen und -praktischen Beitrag zur Überwindung der Divergenz von Rationalität und Moralität in der Schule leisten kann.

Ein Antwortversuch auf diese Frage muß allerdings vorerst noch zurückgestellt werden. Denn zunächst gilt es, ein schwerwiegendes systematisches Problem der transzendental-kritischen Pädagogik zumindest im Ansatz zu klären, das aus ihren eigenen Reihen von einem ihrer führenden Vertreter und somit intimsten Kenner dieser Pädagogik, Wolfgang FISCHER, aufgebracht wurde: Er spricht ihr nämlich seit etwa zehn Jahren ausdrücklich die Möglichkeit einer Legitimation von pädagogischer Praxis ab. Für ihn steht die transzendental-kritische Pädagogik vor dem praktischen Dilemma, daß sie für die Konstitution von pädagogischer Praxis einerseits Invarianten, Prin-

32 Es muß überhaupt erstaunen, daß es zur Pädagogik PETZELTS kaum fundierte Untersuchungen gibt. Als systematische Untersuchung, die sich als Monographie ausschließlich mit der Pädagogik Alfred PETZELTS befaßt, ist mir nur die Dissertation von Joseph TI-KANG aus Siu-Wu, Provinz Honan, China, bekannt, die 1965 von der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommen wurde. TI-KANG hatte Alfred PETZELT noch in Münster kennengelernt, konnte aber sein Pädagogik-Studium erst bei Fritz STIPPEL in München beenden, zehn Jahre nach PETZELTS Emeritierung. Alle anderen Publikationen zur Pädagogik PETZELTS wenden sich Einzelaspekten zu. In diesem Zusammenhang gebührt Peter KAUDER das Verdienst, eine umfassende Bibliographie der Veröffentlichungen von PETZELT und entsprechende Sekundärliteratur vorgelegt zu haben (KAUDER 86). Insgesamt wird man doch einen Mangel an systematisch-kritischen Arbeiten konstatieren müssen, der „viele Fragen offen (läßt), deren Bearbeitung geeignet sein könnte, Mißverständnisse aufzuklären, PETZELTS theoretische Leistung angemessen zu würdigen und in einen modernen Theoriezusammenhang zu stellen“ (VOGEL 89, 158).

zipien, den Begriff der Pädagogik überhaupt erfragen muß, andererseits aber keine dieser Grundlagen beweisfähig mitteilbar ist, weil sie nicht im Wissen liegen. Daher tendiere die PETZELTSche Pädagogik dazu, „dogmatisch-normativ umzuschlagen und entweder sprachlich leerzulaufen oder . . . Wissen vorzugaukeln, wo man nichts wissen kann“ (FISCHER 79, 94 f.). Für eine recht verstandene transzendental-kritische Pädagogik „gibt es keine absolut und positiv gültigen oder negativ-unhintergehbaren pädagogischen Normen, die als solche allem Zweifel enthoben wären“ (RUHLOFF 80, 189). Daher nimmt die „radikale pädagogische Skepsis . . . unter die Lupe, was . . . unbedacht, das heißt nicht weiter diskutiert und gleichwohl bedingend, nämlich als Beweisgrund oder Wissens- oder Forschungsunterlage usw. stets im Spiele ist“ (FISCHER 90, 734).³³

Ein solche radikale Skepsis betrifft insbesondere den von PETZELT ausgewiesenen letzten unhintergehbaren Bezugspunkt, die „Natur des Ich“ und die darin vorauszusetzende Aktivität des Psychischen, die BLANKERTZ als „uneingestandene Anthropologie“ bezeichnet (BLANKERTZ 71, 32). Für FISCHER ist diese „Natur des Ich“ nichts Unbedingtes, kein Apriori, sondern eine geschichtlich-gesellschaftlich vermittelte Aussage. Was als notwendiges Fundament, als letzter Sinn aller Bildung transzendental argumentiert wird, das ist in Wirklichkeit nur die Verklärung bzw. Entrückung der Bedingungen einer zeithaften pädagogisch-anthropologischen Überzeugung – also eines Glaubens, der in verbindlicher Auslegung auf die Praxis . . . dogmatisch-normative Züge annimmt“ (FISCHER 79a, 73f.)

Der Vorwurf des Dogmatismus wiegt schwer, denn er rüttelt an nichts weniger als dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Eine solche Kritik könnte geeignet sein, unsere bisherige Sympathie für den Systementwurf von PETZELT zu erschüttern. Al-

33 Gegenwärtig sind – von feineren Differenzierungen einmal abgesehen – zwei Hauptvarianten transzendental-kritischer Pädagogik anzutreffen: eine normkritisch-skeptische Variante, die u.a. von Wolfgang FISCHER (82; 83), Jörg RUHLOFF (80) und Peter VOGEL (77; 88) vertreten wird, und eine prinzipienwissenschaftliche Variante, der u.a. Marian HEITGER (69a, 87), Rudolf HÜLSHOFF (77a) und Karl Gerhard PÖPPEL (83; 88) zuzurechnen sind. Bei aller äußerlichen Gegensätzlichkeit der Varianten besteht letztlich das gemeinsame Interesse darin, die Bildung des Menschen zu sichern und zu befördern (vgl. REKUS 86; LÖWISCH 88).

lerdings muß auch die Rückfrage nach den Beweisgründen der Kritik gestattet sein, weil ja auch der Zweifler einen Geltungsanspruch erhebt, der – gemäß der eigenen Position – bezweifelt werden darf. Die Beantwortung der kritischen Rückfrage zeigt dann auch merkwürdige „blinde Flecken“. Immerhin teilt FISCHER die Überzeugung, daß „Pädagogik als Wissenschaft . . . nach Prinzipien und deren Inbegriff (fragt), d.h. nach den Bedingungen der Möglichkeit, unter denen als pädagogisch ausgegebene Tatsachen . . . zu legitimieren sind“ (FISCHER 79, 93), und er gesteht auch zu, daß der „Transzendentalkritiker als Vater, Lehrer, um Rat Befragter einer ihm am meisten einleuchtenden Theorie folgen (wird)“ (FISCHER 84, 243). Wenn also der Zweifler am Ende nicht selbst verzweifeln will, woher gewinnt er die Gewißheit, daß die eine oder andere Theorie mehr oder weniger Rechtens ist? Das Einleuchten einer Theorie erfolgt doch keineswegs wie der Blitz aus heiterem Himmel, sondern nur aus einsichtigen Gründen, in deren Licht die jeweilige Theorie als gerechtfertigt erscheint. Wenn also auch der skeptische Transzendentalkritiker seine eigene pädagogische Praxis mit Geltungsanspruch vollziehen will und offenbar auch kann, d.h. wenn er imstande ist, sich die Normen seines Handelns selber zu geben, dann ist auch die pädagogische Skepsis, wie FISCHER eingesteht, „selber nicht voraussetzungslos“ (FISCHER 84, 243). Offenbar „findet pädagogische Normenkritik mit der Absicht, die Normativität von pädagogisch sich ausgebenden Normen festzustellen, selber unter einer Norm statt: der Norm des verbindlichen Sinns“ (LÖWISCH 78, S. 172).

Als Voraussetzung nicht zu bezweifeln ist offenbar das sinnhafte und sinngebende Denken, d.h. das Erkenntnisvermögen des Menschen – auf welche Voraussetzung sollte sich der Skeptizist sonst berufen? Wenn man aber so das Denken bedenkt, dann ist das etwas anderes, als wenn man an etwas Gegenständliches denkt. In transzendentalphilosophischer Hinsicht muß man in der Tat die Erkenntnis von Gegenständlichem und die Erkenntnis von Erkenntnisbedingungen unterscheiden. Die Bedingungen der Erkenntnis sind die Voraussetzungen für Erkenntnis, die sich wohl kaum bezweifeln lassen, wenn Erkenntnis überhaupt möglich sein soll. Für die Pädagogik bedeutet das, daß konstituierende Bedingungen angenommen werden müssen, um überhaupt sinnvoll vom „Geschäft“ der Pädagogik, von Unterricht und Erziehung, sprechen zu können.

Allerdings – und hier gibt es ein gewisses Dilemma, auf das HEITGER hinweist – können wir „Bedingungen gar nicht anders denken, als daß wir sie zu Gegenständlichem machen. Insofern verfallen sie der positionellen Ungewißheit. Wir müssen sie aber gleichzeitig als Bedingung denken, insofern entziehen sie sich gegenständlicher Bestimmung, weil sie als Regulative für die Möglichkeit gegenständlicher Bestimmung zu fungieren haben. In der einen, gegenständlichen Dimension sind sie dem Relativismus ausgeliefert, in der anderen, prinzipiellen, muß ihre Gewißheit, wie immer wir sie auch zu formulieren vermögen, anerkannt werden“ (HEITGER 88, 52).

Die Aufklärung und Analyse der Voraussetzungen für pädagogisches Denken und Handeln wird daher wohl ebenso wie die skeptische Normenkritik zur wissenschaftlichen Aufgabe der transzendental-kritischen Pädagogik gehören müssen, sofern pädagogische Praxis gültig, d.h. aus einleuchtenden Gründen vollzogen werden soll. Dabei ist sie auf das „Denken des Denkens“ verwiesen, das als apriorisches „Ich denke“ jeder menschlichen, also auch pädagogischen Praxis logisch vorausgesetzt ist. Wenn der Mensch nicht bewußtlos handeln kann und wenn „das Bewußtsein . . . das Denken als solches denkt, manifestiert sich dieses als kritisches Bewußtsein, das sich mit seinen Inhalten wieder zum Gegenstand zu machen in der Lage ist“ (HEITGER 69, 68). Die Möglichkeit also, daß der Mensch um sein Denken und Handeln wissen und dazu in kritische Distanz treten kann, hängt von der Bedingung des „Ich denke“ ab. Es macht die prinzipielle *Aktivität* des Menschen aus – eine Voraussetzung also, die von keinem Denkenden bezweifelt oder gar aufgehoben werden kann.

Wenn die transzendental-kritische Pädagogik das „Ich denke“, die Aktivität des Subjekts als dasjenige Moment ausweist, „was allen Menschen so zukommt, daß es ihr Menschsein ausmacht“ (P3, 9), dann hat sie mit dem Vorauszusetzenden zugleich das zu Realisierende im Blick. In pädagogischer Hinsicht erscheint die Aktivität des Subjekts als *Sollen*, das als Notwendigkeitsbedingung prinzipiell jeder pädagogischen Praxis vorgeordnet ist. Die grundsätzliche Aufgabe von pädagogischem Handeln besteht deshalb darin, die Aktivität des Menschen real zu ermöglichen. Das ist zwar eine normative, aber keine konkret normierende Aussage; ihr Geltungsanspruch wird im übrigen durch jeden Zweifel, sofern er ernstgenommen zu werden beansprucht, letztlich bestätigt. Freilich bedarf

jede Vergegenständlichung dieser pädagogischen Aufgabe der Kritik, und insofern „kann festgehalten werden, daß FISCHERS Ansatz einer transzendental-kritischen Pädagogik die Notwendigkeit des kritischen Moments auch im Rahmen pädagogik-grundlegender Denkbemühungen in besonderer Weise zum Bewußtsein zu bringen vermag“ (WOSCHNAK 85, 188). Somit läßt sich mit einer gewissen Berechtigung festhalten, daß der transzendental-kritischen Pädagogik nicht nur überhaupt, sondern auch gegenwärtig eine wichtige Aufgabe zukommt, die im dargelegten Sinne nicht von anderen pädagogischen Theorieansätzen wahrgenommen werden kann.³⁴

Freilich sind mit diesen Überlegungen noch nicht alle legitimierungstheoretischen Zweifel ausgeräumt. Aber zumindest dürfte es keine grundsätzlichen Bedenken mehr geben, wenn nun der dreifach differenzierte Aktivitätsbegriff von PETZELT wieder aufgegriffen wird, um nach seiner grundlegenden Leistung zur Sicherung einer Rationalität und Moralität verbindenden Schulpraxis zu fragen.

2.2.8. Kritische Würdigung

Die dreifache Differenzierung der Lernaktivität und die Zuordnung der beiden pädagogischen Grundbegriffe Unterricht und Erziehung bilden ein systematisches Beziehungsgeflecht, dessen möglicher Beitrag zur Überwindung der tendenziellen Trennung von Rationalität und Moralität in der Schule zu erfragen ist. Diese Frage nimmt die Systematik PETZELTS nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer Architektonik, sondern unter dem Gesichtspunkt ihrer konstruktiven Bezüge für die Schulpraxis in den Blick.

Überschaut man das Ganze der PETZELTSchen Pädagogik, dann fällt auf, daß er wie kaum jemand sonst das Recht auf Unabhängigkeit des Lernenden im Denken wie im Handeln

34 Auf die eigenständige Aufgabe einer transzendental-kritisch orientierten Pädagogik in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Theorieansätzen und -traditionen kann hier nur hingewiesen werden, ohne sie in diesem Rahmen weiter entfalten zu können. Hier muß der Hinweis auf einige wenige Beiträge zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen und Traditionen genügen: FISCHER 66a, 68; FUNKE 66, 68; HEITGER 74, 77a, 78, 79a; KUNERT 73, 77; LÖWISCH 71, 74, 79; PÖPPEL 78; RUHLOFF 72a, 83, 83a.

herausstellt. Für den Unterrichts- und Erziehungsprozeß hat das weitreichende Konsequenzen und zwar zunächst negative:

1. Dem Lehrer bzw. Erzieher ist jede Form der dogmatischen Einwirkung auf das Wissen und der manipulativen Einwirkung auf das Verhalten untersagt, wenn er sein Handeln als pädagogisches verstehen will. Er muß alles unterlassen, was die Aktivität des Subjekts im Prozeß des Wissens- und Haltungserwerbs und des Handeln-Lernens verhindert, verkürzt oder unterläuft.
2. Diese Zurückhaltung gilt auch für das Ziel des pädagogischen Handelns. Ein lernzielorientierter Unterricht, bei dem die Schüler an einer Kette von Feinzielen zu einem Endziel geführt werden, ist aus der Sicht dieser Theorie ebenso unzulässig wie eine Verhaltenstherapie, bei der über eine Kette von Verhaltensmodifikationen ein gewünschtes Endverhalten konditioniert wird (zur weiteren Kritik des lernzielorientierten Unterrichts vgl. REGENBRECHT 74; KECK 83).
3. Da nach PETZELT Bildung grundsätzlich Selbstbildung ist, bedeutet das, daß jede Form von pädagogischer Technologie, die bestrebt ist, dem Subjekt die individuelle Anstrengung der eigenen Aktivität abzunehmen oder zu erleichtern, dem Bildungsprozeß zuwiderläuft. Technologische Verfahren, wie sie in bestimmten Theoriepositionen vorgeschlagen werden (z.B. BREZINKA 71, 76, 78; RÖSSNER 75, 79) sind demnach eher dazu geeignet, Bildung zu verhindern als zu befördern.

Freilich reicht der Abweis von bestimmten Praxisformen, die sich als pädagogisch ausgeben, nicht zur Konstituierung einer pädagogischen Praxis hin. Dazu sind positive Entscheidungen nötig, d.h. etwa für die Schule, daß Festlegungen in didaktischer, unterrichtsmethodischer und organisatorischer Hinsicht erfolgen müssen, wenn die Schule ihren Bildungsauftrag erfüllen soll. Können solche Bestimmungen im Anschluß an die pädagogische Theorie von PETZELT überhaupt getroffen werden?

Die Antwort lautet: Ja, aber die Entscheidungen können nicht von der Theorie abgeleitet werden, sondern sich „nur“ an ihr orientieren. Das ist so zu verstehen: Die transzendental-kriti-

sche Pädagogik forscht gemäß ihrem Selbstanspruch nach den Bedingungen der Möglichkeit von pädagogischer Praxis, sie will keine Praxis konstruieren. Ihr Erkenntnisinteresse ist auf die Prinzipien richtigen Denkens und Handelns gerichtet, auf die Gesetzmäßigkeiten der theoretischen und praktischen Vernunft. Das ist insofern ein praktisches Interesse, als es darauf gerichtet ist, die Vernunft an sich selbst zu binden. Das bedeutet: Wenn diese Pädagogik in theoretischer Absicht die Aktivität des Subjekts als konstitutives Moment für Wissen, Haltung und Handeln ausweist, dann ist zugleich ihr praktisches Interesse darauf gerichtet, die subjektive Aktivität der Erkennenden, Urteilenden und Handelnden im pädagogischen Prozeß zu befördern.

Dabei ist die „pädagogische Theorie als methodische Durchdringung des pädagogischen Handelns . . . stets eine Theorie für dieses Handeln, Theorie für die Praxis“ (JOHANNSEN 25, 20). Die systematische Theorie will dem Handelnden helfen, seine Entscheidungen verantwortlich zu treffen, „indem sie ihm jene Prinzipien bewußt macht, in deren Befolgung er sein Tun verantworten kann, etwa das Prinzip des Dialogischen in aller pädagogischen Führung, wann und wo diese auch statthabe“ (HEITGER 87, 76). Die Theorie kann die Entscheidung jedoch nicht abnehmen, da sie erst unter den realen Bedingungen der jeweils einmaligen Situation fällig werden.

Allerdings steht es nicht nur dem „Praktiker“, sondern auch dem Theoretiker zu, sich für eine bestimmte Konkretion der Theorie und eine damit verbundene Realisation von Praxis aus guten Gründen zu entscheiden und dafür werbend einzutreten, wenn es seinem Fürwahr- und Fürguthalten entspricht. Es gehört daher auch zur transzendental-kritischen Pädagogik, „daß sie sich im Unterscheiden und Analysieren verschiedener Aussagen unter dem vorher definierten transzendentalen Apriori entscheidet“ (LÖWISCH 1971, 41) und sich zu dem bekennt, was „sie für pädagogisch vernünftig und an der Zeit erachtet“ (FISCHER 83, 674). Es muß nur deutlich sein, daß eine solche Entscheidung keine logisch zwingende und von daher mit Anspruch auf verbindliche Geltung auftretende Ableitung aus der Theorie darstellt. Jede zeithafte Bestimmung des pädagogisch Angemessenen bleibt der jeweiligen Entscheidungsautonomie der Praxisverantwortlichen überlassen, und – vor allen Dingen – sie bleibt stets kritisier- und überholbar.

Wenn man diesen Zusammenhang von theoretischer und praktischer Pädagogik beachtet, dann zeigt sich, daß PETZELTS ansonsten streng logische Argumentation an den Stellen schwächer wirkt, an denen er seine prinzipiellen Überlegungen beispielhaft konkretisiert. Das ist etwa dann der Fall, wenn er als mögliche Haltungen des Subjekts z.B. Fleiß, Faulheit, Gleichgültigkeit, Sorglosigkeit, Aufmerksamkeit oder Nachlässigkeit als mögliche „Haltung des Ich im Sinne von gut und schlecht“ nennt (P4, 21). Aus dem Gesamtzusammenhang der Systematik PETZELTS heraus betrachtet wird hier die Aufgabe der Haltungsbildung unverständlichlicherweise auf konkrete Tugenden verengt. BENNER weist zu Recht darauf hin, daß es ein Unterschied sei, „ob der Zögling als Schüler mit Fleiß seine Lektionen in Naturwissenschaft, Wirtschaftskunde, Literaturkunde und politischer Geschichte absolviert oder ob er den Verwertungshorizont der Naturwissenschaften in der Technik, die Funktion ökonomischer Gesetzmäßigkeiten im funktionalen Rahmen eines Gesellschaftssystems, die Aussagen der Dichtung über sittliche und politische Probleme und die politische Bewältigung der Vergangenheit und Gestaltung der Zukunft reflektiert, seine Einstellungen in Einklang mit seinen Überlegungen und Erfahrungen bildet und praktisch bezeugt“ (BENNER 73, 238). Es scheint in der Tat zu kurz gegriffen, wenn das Werten als subjektives Komplement zum Erkennen auf bloße Ordnungstugenden reduziert wird, die im Hinblick auf das Handeln, auf den Umgang mit dem Erkannten kaum Bezüge ergeben. Man hat den Eindruck, daß PETZELT vorrangig die sachbestimmte, auf gegenständliche Erkenntnis gerichtete Aktivität im Blick hat, wenn er Beispiele für die erzieherische Kehrseite des Unterrichtsprozesses nennt. „Als generelle Haltung eines am fachspezifischen Wissen ausgerichteten Lernens kommen dabei vor allem unterrichtsbezogene Ordnungstugenden in Frage“ (BENNER 73, 239).

Diese Hypertrophierung der sachbestimmten unterrichtlichen Dimension, in deren alleinigen Dienst auch das Erzieherische zu stehen scheint, und die damit einhergehende Verkürzung seiner eigenen systematischen Theorie wird wiederum erst verständlich vor dem Hintergrund des persönlichen Schicksals von PETZELT. Nach den erschütternden Erfahrungen der wahrheitsverbiegenden Folgen von zwei totalitären politischen Systemen galt sein ganzes Streben, die Gegenstände der Erkenntnis in ihrer Unverfälschtheit und Reinheit wieder zur

Geltung zu bringen. In seinen Augen war dies mehr als eben nur eine sachliche Aufgabe; das Streben nach unverfälschter Erkenntnis, nach richtigem Wissen, nach Wahrheit war für ihn gerade nach den Jahren des Totalitarismus eine höchst moralische Aufgabe, zu deren Erfüllung bestimmte Ordnungstugenden ihm unbedingt erforderlich schienen: „Es gibt keinen höheren Sinn des Lernens, als den, daß jemand im Dienste des Lehrgutes mit reinen Händen arbeiten gelernt hat“ (P4, 103). Daß es sich dabei letztlich um dieselben Ordnungstugenden handelt, die zuvor schon von den totalitären Regimen zu Sicherung der Unwahrheit gefordert wurden, mutet zwar in gewisser Weise als Ironie des Laufs der Geschichte an, beweist aber geradezu die von PETZELT immer wieder herausgestellte und von seinen Schülern immer wieder unterstrichene Notwendigkeit, dem eigenen, allemal auch zeitverhafteten Denken gegenüber selbstkritisch zu sein und unablässig nach dem Wahren und Guten weiter zu fragen.

Die eigentliche zeitüberdauernde Leistung von PETZELTS Pädagogik besteht trotz zeitgebundener Verkürzungen darin, den grundsätzlichen Zusammenhang von Unterricht und Erziehung so herausgearbeitet zu haben, daß die Vorstellung, man könne in der Praxis nur unterrichten oder nur erziehen, nicht zu halten ist. Jeder Unterricht erzieht, und jede Erziehung unterrichtet, da jeder pädagogische Prozeß die gesamte Lernaktivität des Subjekts anspricht. Dabei werden richtige Erkenntnisse und gute Haltungen nicht „einfach“ vermittelt, sondern das lernende Subjekt selbst verfügt über den Prozeß des Wissenserwerbs, Haltungsgewinns und in seiner Konsequenz auch über den Zusammenhang von rationaler Erkenntnis und moralischem Handeln. „Anders ausgedrückt: Das Verhältnis zwischen Haltung und Wissen liegt allein in der Macht des lernenden und Haltung suchenden Ich. Es ist weder in Abhängigkeit vom Lehrgut noch erst recht nicht in Abhängigkeit vom Lehrer zu denken, es ist weder eine Wirkung einer vorangegangenen Haltung, noch etwa eine Folge dunkler ‚Unbewußtheiten‘, es ist ebensowenig eine ‚Ausstrahlung‘ des Gegenstandes“ (P4, 30). Der Zusammenhang von Sachlichkeit und Sittlichkeit wird erst durch eine spezifische Aktivität des Subjekts bewußt geklärt, die PETZELT als „Werten“ bezeichnet.

Unter Anspielung auf HERBART kann PETZELT deshalb formulieren: „Nunmehr entscheidet sich der erziehende Unterricht und das unterrichtende Erziehen in der Art der Zusammenge-

hörigkeit anders, als man es nicht selten gemeint sieht, wenn man vom Unterricht eine erziehende Wirkung annimmt . . . Wir haben dargelegt, daß der Akt dieses Band zu gestalten hat . . . Darum trifft er, so können wir jetzt schließen, das Band zwischen dem eigenen Ich als sittliche Einheit und dem Gegenstande als Sachverhalt. Also vollzieht der wertende Akt, er allein, die Einheit zwischen dem Ich und dem Gegenständlichen, und wo immer sie fixiert wird, da liegt Wertung vor“ (P1, 224). Mit anderen Worten: Erst durch die spezifische Aktivität des Wertens vereint das Subjekt Unterrichtliches und Erziehendes, erschließt er sich einen „Gedankenkreis“, der die „Reihe der Erkenntnis“ und die „Reihe der Teilnahme“ (HERBART) aufhebt.³⁵

Hervorzuheben ist, daß es bei PETZELT einen „erziehenden Unterricht“ nicht neben anderem Unterricht gibt. Sein Konzept eines „erziehenden Unterrichts“ gilt für jeden Unterricht schlechthin, da es immer um die Aktivierung des Subjekts in drei nicht voneinander ablösbaren Aspekten geht: Wissen, Haltung und Handeln. Das schließt nicht aus, wie im vierten Kapitel noch gezeigt wird, daß in der Schule bestimmte Unterrichtsformen eingeführt werden können, die jeden Aspekt in besonderer Weise akzentuieren. Grundsätzlich aber ist der „erziehende Unterricht“ im Verständnis PETZELTS der einzige mögliche pädagogische Prozeß.

2.3. Konklusion

HERBART und PETZELT sind vereint in der Überzeugung, daß Unterricht und Erziehung zwei zusammengehörige Prozesse darstellen, die sich wechselseitig bedingen. Geht HERBART explizit davon aus, daß dem Unterricht dabei ein Prärogativ gebührt, d.h. daß dem Unterricht eine erzieherische Qualität zukommt, sofern die Inhalte des Unterrichts auf eine besondere

35 Dietrich BENNER weist ausdrücklich auf diese Korrespondenz von HERBART und PETZELT hin (BENNER 73, 242), ohne jedoch die synthetische Leistung des Wertens zu erwähnen. Das ist besonders deshalb überraschend, weil das Werten in der Systematik PETZELTS einen nicht zu übersehenden und vor allen Dingen auch umfänglichen Stellenwert einnimmt.

Weise vermittelt, d.h. ästhetisch dargestellt werden, so ist Unterricht und Erziehung für PETZELT ein identischer Prozeß, der nur in analytischer Hinsicht nach seinen beiden Aspekten betrachtet, aber praktisch nicht geschieden werden kann. Die Verbindung von Wissen, Haltung und Handeln (PETZELT) bzw. Erkenntnis, Interesse und Teilnahme (HERBART) geschieht jedoch in jedem Fall als *selbsttätige* Leistung des lernenden Subjekts.

Freilich sind auch gravierende Unterschiede zwischen HERBART und PETZELT nicht zu übersehen. Die von KANT postulierte Autonomie des Subjekts wird zwar in jedem Fall rezipiert, aber sie hat in jedem System einen unterschiedlichen Stellenwert. Für HERBART stellt die Autonomie des Subjekts, seine Moralität, das in der Zeit zu erreichende Ziel aller Erziehung dar. Unter dem Anspruch dieses als real erreichbar gedachten Ziels erscheinen Wissen-vermittelnde und Verhaltensdisziplinierende Maßnahmen gerechtfertigt, die den Weg zum Ziel sichern sollen. Für PETZELT ist die Autonomie des Subjekts dagegen die Bedingung der Möglichkeit aller Unterrichts- und Erziehungsprozesse. Sie ist für ihn im strengen Sinne kein Ziel, sondern als Prinzip immer schon „wirksam“. Pädagogische Prozesse sind für ihn allerdings notwendig, um die Entfaltung der Autonomievoraussetzung unter den situativen Bedingungen der jeweiligen geschichtlich-gesellschaftlichen Epoche zu gewährleisten.

Aufgrund dieser unterschiedlichen, bei HERBART eher empirischen und bei PETZELT eher transzendentalen Sichtweise liegen auch die Akzentuierungen im *interpersonalen* Unterrichts- und Erziehungsprozeß auf verschiedenen Seiten des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. So läßt HERBART keinen Zweifel daran, „daß mit dem Gedeihen des wahrhaft vielseitigen Unterrichts auch für die Richtigkeit des Charakters schon gesorgt ist“ (H2, 102). Diese Dominanz des professionell veranstalteten Unterrichts im Hinblick auf die Erziehung hat bei seinen als HERBARTIANER bezeichneten Nachfolgern zu sehr rigiden und normierenden Unterrichtsverfahren geführt. PETZELT setzt dagegen ganz auf die sich-selbst-unterrichtende und sich-selbst-erziehende Lernaktivität des Subjekts, die in dreifacher Differenzierung vom Lehrer angeregt und unterstützt wird. Wissens-, Haltungs- und Handlungskompetenz sind Aufgaben eines Unterrichts, der immer zugleich auch erzieht. Eine besondere Veranstaltung

wie die der Zucht ist aus PETZELTS Sicht im Prinzip unnötig.

Die Unterschiede der beiden Systematiken sind freilich auch im Kontext ihrer Entstehungszeit zu sehen und zu verstehen. HERBART nimmt die Herausforderungen der gerade angebrochenen Moderne auf und versucht, eine entsprechend „moderne“ pädagogische Theorie zu entwickeln, die den Menschen auf die sich durch Wissenschaft und Technik verändernde Lebenswelt rational vorbereiten und dadurch zu einer moralischen Lebensführung in ihr befähigen will. Unter der Formel „Erfahrung und Teilnahme“, die der erziehende Unterricht „vielseitig“ und „interessiert“ erweitern soll, bringt HERBART diese doppelte Aufgabe des pädagogischen Handelns für die Neuzeit auf den Begriff. Er konnte sie noch „ungebrochen“ optimistisch einschätzen; er glaubte gar an einen moralischen Fortschritt, der sich mit der Differenzierung des rationalen Wissens einstellen sollte, sofern der Lehrer den Lehrstoff „ästhetisch“ darbot, also nicht schon in Verknüpfung mit bestimmten Zwecksetzungen vermittelte.

Rund 150 Jahre später unterscheidet sich PETZELT zwar nicht in der konkreten Bestimmung der pädagogischen Aufgabe, wenn auch er die Bildung des Menschen auf die rationalen und moralischen Anforderungen des wissenschaftlich-technisch bestimmten Lebens bezieht. Aber die extreme Erfahrung des Zweiten Weltkriegs und seiner Folgen, die perfektionierte Ratio der Kriegsführung und die defizitäre Moral der Menschenvernichtung lassen ihn nach rationalen und moralischen Bezugspunkten für den Bildungsbegriff suchen, die dem unmittelbaren Zugriff und der Verzweckung durch den Menschen enthoben sind. Daß eine bloß zweckfreie, d.h. „ästhetische“ Darstellung der vielfältigen Lehrgüter diesem Anspruch nicht gerecht werden kann, liegt für ihn auf der Hand. Im Gegenteil: PETZELT hebt ausdrücklich hervor, daß Fragen des Zweckes und Wertes auch zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen gehören. Dabei fordert er, daß die Auseinandersetzungen niemals am herrschenden Zeitgeist, sondern nur an den regulativen Ideen der Wahrheit und des Guten angebunden werden dürfen.

Gemeinsam ist beiden Systemen jedoch der Gedanke, daß die moralische Urteilskraft nur durch eine bestimmte *Art und Weise des Unterrichts* gebildet werden kann. Wenn die unterrichts-

methodische Lehreraktivität die Schüleraktivität freisetzt und die Schüler *selbsttätig* den methodischen Weg zur Lösung und Bewertung der Unterrichtsaufgaben beschreiten können, dann entfalten sich Rationalität und Moralität. Die von HERBART geforderte „ästhetische Darstellung“ der Lerngegenstände kommt diesem Anspruch insofern entgegen, als sie die Vermittlung der Sachen „offen“ läßt für eine Bewertung und Zweckgebung durch den Schüler. Auch wenn der Lehrer dabei eine anspruchsvolle Aufgabe hat, so werden Ratio und Moral doch nicht durch seine unterrichtsmethodische Leistung, sondern erst durch die werturteilende Aktivität der Schüler zusammengehalten. Man darf sie als das „missing link“ zwischen rationalem Wissen und moralischem Handeln ansehen.

Allerdings ist mit diesen Überlegungen zwar viel, aber noch nichts „Entscheidendes“ für die Praxis gewonnen. PETZELTS dreifache Differenzierung der Lernaktivität, die auf Wissen, Haltung und Handeln gerichtet ist, erscheint formal überzeugend, da sie dem Prozeß des Wertens einen logischen Ort in der pädagogischen Systematik einräumt. Aber zur möglichen Konstruktion einer entsprechenden Praxis gibt sie nichts Konkretes her. Denn eine „Ableitung“ von praktischen Maßnahmen aus einer prinzipienwissenschaftlichen Theorie ist – insoweit ist PETZELT konsequent – auch nicht möglich. HERBARTS dreifache Differenzierung der Erziehungsmaßnahmen in Kinderregierung, erziehenden Unterricht und Zucht verweisen dagegen besonders in der Interpretation von BENNER auf die Praxis. Sie könnten daher Anregungen bieten, unterrichtsmethodische „Gegenstücke“ zum PETZELTSchen Aktivitätsbegriff zu bestimmen – gewiß eine zum jetzigen Stand der vorliegenden Argumentation „kühne“ Hypothese, zumal die sogenannte Kinderregierung immanente Legitimationsprobleme aufwirft.

Daher ist die Frage noch offen, wie der Prozeß des Wertens und Normentscheidens in Schule und Unterricht unter den heutigen Bedingungen und Erwartungen tatsächlich einbezogen werden kann. In dieser Hinsicht bleiben die Ausführungen von PETZELT in der Tat vergleichsweise vage und unbestimmt. Wenn hier dennoch als erstes Fazit festgehalten wird, daß das eigene Werten und Normentscheiden eine notwendige Lernaktivität darstellt, dann muß im folgenden genauer nach den Möglichkeiten ihrer Entfaltung in Schule und Unterricht gefragt werden.

Im folgenden Kapitel wird dieser Frage nachgegangen, indem verschiedene Konzepte in exemplarischer Auswahl und systematischer Differenzierung aufgegriffen und kritisch gewürdigt werden.

3. Ansätze zur Wert- und Normorientierung in Schule und Unterricht

In den letzten Jahren hat es verschiedene Konzepte und praktische Versuche gegeben, „Werte“ bzw. das „Werten“ in Schule und Unterricht einzubringen. Damit ist stets eine erzieherische Intention verknüpft worden: Durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit Werten und dem Problem des Wertens sollten die Haltung und das Handeln der Schüler positiv beeinflusst werden. „Wertorientierter Unterricht macht ernst mit dem Erziehungsauftrag der Schule“ (SCHRÖDER 78, 28) – so lautete eine optimistische Parole.¹

-
- 1 Die Einsicht, daß eine Auseinandersetzung mit Werten auch zur Aufgabe des Unterrichts gehört, ist freilich nicht ein so selbstverständliches Gemeingut, wie hier der „Einfachheit“ halber unterstellt wird. Es wäre gewiß eine interessante und lohnende Analyse, den Begründungszusammenhängen von positivistischen Unterrichtsauffassungen, die die Wertauseinandersetzung als Unterrichtsaufgabe ausdrücklich ablehnen, nachzugehen. Ohne daß in dem hier begrenzten Untersuchungsrahmen der argumentative Nachweis geliefert werden kann, dürfte sich aber in den entsprechenden Legitimationskontexten der immanente Widerspruch aufzeigen lassen, daß die jeweiligen positivistischen Unterrichtsauffassungen selber auf Wertsetzungen gründen und Geltungsansprüche erheben, die – folgt man den vertretenen Auffassungen – eigentlich nicht zu legitimieren sind. Das gilt insbesondere für solche Unterrichtsauffassungen, die dem Wissenschaftsmodell des sogenannten Kritischen Rationalismus (ALBERT 73; POPPER 73) verpflichtet sind. Bei ihnen wird unter Berufung auf das Postulat der Wertfreiheit dennoch „offen oder geheim – von einer doch wieder näheren Wesensbestimmung des Erziehungsvorgangs Gebrauch gemacht . . . Eine ‚Metaphysik‘ steht immer dahinter“ (FUNKE 68, 71). Als Beispiele für solche vermeintlich wertfreien Unterrichtsauffassungen seien hier die „Kybernetische Didaktik“

Die aktuelle Besinnung auf Werte und Normen als mögliche und notwendige Bezugspunkte des Unterrichts wurde im wesentlichen veranlaßt „durch negative Erfahrungen mit der Lebens- und Erziehungspraxis in säkularisierten pluralistischen Gesellschaften“, wie BREZINKA in jüngster Zeit festgestellt hat (BREZINKA 90, 372 f.).² Solche Negativerfahrungen sind etwa seit dem geistig-politischen Umbruch Ende der sechziger Jahre zunehmend bewußt geworden und haben dazu geführt, daß die öffentliche Schule, deren Selbstverständnis mehr oder weniger auf dem Postulat des Pluralismus beruht, in eine Krise geriet. Denn ihr „traditionelles“, mehr oder weniger durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik geprägtes Aufgabenverständnis beinhaltete im wesentlichen die Weitergabe oder besser die Tradierung von kulturellen Werten. Gerade dieses Verständnis wurde aber durch das herrschende Pluralismusgebot zunehmend in Frage gestellt. Denn eine strikte „meinungs- und wertbezogene Neutralität bezüglich der Erziehungs- und Unterrichtsinhalte, der Erziehungs- und Unterrichtsmethoden und der Haltung der Lehrer“, wie sie der Pluralismus nun einmal fordert (LÖWISCH 82, 22), vereinbarte sich nicht mehr mit dem Anspruch, fürsorglich ausgewählte und für bedeutsam erachtete Kulturinhalte der jungen Generation vermitteln zu

(CUBE 70; 81) und die „Lernzielorientierte Didaktik“ (MÖLLER 73; 81) genannt, die beide von pragmatischen Werten (Instrumentalität und Effektivität) zur Fundierung des pädagogischen Prozesses ausgehen, ohne sich selber diese Wertsetzungen einzugestehen.

- 2 Der „Wertgedanke“ hatte allerdings schon einmal „Konjunktur“ am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Ursache war damals wie heute ein sogenannter „Wertwandel“, der von Jonas COHN 1932 folgendermaßen auf den Punkt gebracht wurde: „Zweckrationale Arbeit und Verlust der Werte . . . diese Formel faßt die Not der Gegenwart am kürzesten zusammen . . . Zweckrationales Denken und Arbeiten ist abstrakt, traditionsfeindlich. Daher haben sich im engsten Zusammenhang mit ihm das überkommene Ethos, die feste Sitte und die Lebensform überall gelockert; es gibt sehr wenig Selbstverständliches mehr, das von Kindheit an uns zugehörig, uns wie ein erworbener Instinkt gefühlsmäßig zum Handeln nach uns innewohnenden, ungedachten Werten bestimmen könnte . . . Die Frage nach den sinnbestimmenden Werten wird (daher zur) Lebensfrage“ (COHN 32, 6).

Mehr als 50 Jahre danach sind heute das Thema „Wertorientierungen im Wandel“ und die These, „daß der technische Fortschritt eine Abwertung traditioneller Tugenden begünstigt“ (KLAGES 84) offenbar immer noch aktuell.

wollen. Im Gegenteil, man hielt die mit dem Unterricht vermittelten Werte und Normen sogar für unerwünschte Begleiterscheinungen, für „Sozialisations-effekte“ eines „heimlichen Lehrplans“ (ZINNECKER 75).

Die Versuche zur Auflösung dieses Dilemmas setzten in der Bundesrepublik mit größerer öffentlicher Aufmerksamkeit etwa zu Beginn der siebziger Jahre ein. Der damalige bayerische Kultusminister Hans MAIER forderte 1972 die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ in der Schule, und sein baden-württembergischer Kollege Wilhelm HAHN verlangte 1978 auf einem gleichnamigen Kongreß den „Mut zur Erziehung“ — zwei Beispiele für bildungspolitische Vorstöße, um der Schule wieder zur „Wertorientierung“ zu verhelfen. Eine zusätzliche Motivation erfuhren damals solche politischen Bestrebungen durch den Terrorismus, für den u.a. die defizitäre Vermittlung von „Grundwerten“ in der Schule verantwortlich gemacht wurde (vgl. BREZINKA 90, 375 f.). Alle diese Bestrebungen hatten aber keine weitergehende Bedeutung für die Schulen der Bundesrepublik, da sie von der Erziehungswissenschaft mehr oder weniger als „reaktionär“ eingeschätzt wurden.

Die (Rück-)Besinnung auf die (moral-)erzieherische Dimension des Unterrichts und die Versuche, sie über eine wie auch immer geartete „Wertorientierung“ in der Schule zu installieren, sind in der Bundesrepublik erst in einem größeren Maßstab in Gang gekommen, als die in anderen Ländern betriebenen Forschungen zur moralischen Erziehung auch hier bekannt und verbreitet wurden. Insbesondere „die von den U.S.A. in die Bundesrepublik hineinwirkende KOHLBERG- Diskussion um die Entwicklung der moralischen Urteilskraft erlaubte dann auch all denen eine positive Einstellung gegenüber Fragen der Moral, die die vorhergehende Auseinandersetzung eher als Erstarken konservativer Positionen interpretiert hatten. ‚Werteerziehung‘ wurde ein gängiges Thema . . . Man war sich einig in dem Ziel, diesen Bereich der Schule neu zu erschließen“ (PETERS 87, 1).

Die verschiedenen Ansätze, Schule und Unterricht durch eine „Wertorientierung“ erzieherisch zu akzentuieren, können hier nicht insgesamt rezipiert werden. Dazu ist ihre Zahl zu groß.

Sie lassen sich jedoch auf drei systematisch unterscheidbare „Akzentuierungen“ konzentrieren³:

- In *bildungstheoretisch* akzentuierten Ansätzen sollen die Schüler durch die Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Werten eines kulturellen Zusammenhangs „gebildet“ werden;
- In *organisationstheoretisch* akzentuierten Ansätzen geht es darum, daß die Schüler bestimmte Lern- und Lebensformen praktizieren sollen, denen wegen ihrer Wert- und Normbezogenheit eine Wirkung auf die Haltung der Schüler zugesprochen wird;
- In *erziehungstheoretisch* akzentuierten Ansätzen sollen die Schüler ihre Werthaltung klären und ihre Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit erweitern.

Zu jeder Akzentuierung werden im folgenden zwei exemplarische Beispiele analysiert und kritisch gewürdigt. Die Analyse und Kritik der einzelnen Beispiele erfolgt im Hinblick auf die Frage, ob sie die geforderte und systematisch begründete Verknüpfung von Rationalität und Moralität widerspruchsfrei einlösen können.

3.1. Bildungstheoretisch akzentuierte Ansätze

Unter der Bezeichnung „bildungstheoretisch akzentuierte Ansätze“ fassen wir hier alle Versuche, Erziehung und Unterricht über die Auseinandersetzung mit „bildenden“ Inhalten zu ver-

3 Hier wird der Ausdruck „akzentuiert“ verwendet, um deutlich zu machen, daß es keine „reinen“ Ansätze, sondern eben nur theoretische Akzentsetzungen gibt. Denn in jedem Unterrichts- und Erziehungsprozeß lassen sich sozialisationstheoretische, bildungstheoretische, organisationstheoretische und erziehungstheoretische Aspekte identifizieren und unterscheiden. Die jeweiligen Argumentations- und Begründungszusammenhänge der verschiedenen akzentuierten Konzepte konzentrieren sich jedoch in ihrem „Kern“ nur auf einen bestimmten Akzent des Unterrichts- und Erziehungsprozesses.

knüpfen. Gemeinsam ist allen solchen Ansätzen die Vorstellung, daß der Erwerb „wertvoller“ Inhalte auch zu einer Veränderung der Haltung und des darauf bezogenen Handelns führt, d.h. erzieherische Wirkungen zur Folge hat.

„Klassische“ Variante einer solchen Vorstellung ist die Position der *Geisteswissenschaftlichen Didaktik*, die in den fünfziger und frühen sechziger Jahren die pädagogische Diskussion mehr oder weniger fraglos beherrschte. Ihre für die Schule entscheidenden Lehrstücke bildeten die Lehrplantheorie Erich WENIGERS und die daran gedanklich anknüpfende „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ von Wolfgang KLAFFKI (58).⁴

In diesem lebensphilosophisch geprägten Theorieansatz werden die Inhalte des Lehrplans als repräsentativer inhaltlicher Ausschnitt aus der Kultur verstanden, der in exemplarischer Weise zur Kultursicherung und -tradierung beitragen soll. „Die Lehrplangestalter nehmen an, daß diese Inhalte, wenn die betreffenden Kinder oder Jugendlichen sie sich zu eigen gemacht haben, den jungen Menschen dazu befähigen werden, in sich und zugleich in seiner Beziehung zur Welt ‚eine gewisse Ordnung herzustellen‘ (LITT), ‚Verantwortung zu übernehmen‘ (WENIGER), Lebensnotwendigkeiten zu bewältigen und freie Lebensmöglichkeiten zu ergreifen. Die Bildungsinhalte sollen solche Ordnungen bzw. Ordnungsmöglichkeiten, Verantwortungen, unausweichliche Lebensnotwendigkeiten und freie Lebensmöglichkeiten repräsentieren, und das heißt zugleich: den jungen Menschen für Ordnungen (etwa rechtliche, soziale, sittliche), Verantwortungen (etwa mitmenschliche oder politische), Notwendigkeiten (etwa die Beherrschung der sogenannten Kulturtechniken, eines Mindestmaßes an lebendigem Wissen usw.), freie geistige Möglichkeiten (etwa die der Freizeitgestaltung durch musische Betätigung und musischen Genuß, der Berufswahl usw.) erschließen“ (KLAFFKI 64, 14).

4 Die von Erich WENIGER vorgenommene Eingrenzung der didaktischen Fragestellung auf eine Theorie der Bildungsinhalte führte später zu einer begrifflichen Unterscheidung von „Didaktik im engeren Sinne“ und „Didaktik im weiteren Sinne“ (KLAFFKI 63; 19 ff.). Dies schien deshalb notwendig, weil in der sogenannten „lerntheoretischen Didaktik“ von Paul HEIMANN und Wolfgang SCHULZ der Didaktikbegriff alle im Unterricht wirksamen Strukturmomente umfassen, also nicht nur auf den Inhaltsaspekt begrenzt sein sollte.

Den Inhalten des Unterrichts wird so eine erzieherische Wirkung zugesprochen, die ihnen deshalb anhafte, weil es sich eben um „Werte“ handle. Da Werte aber nicht ein für allemal feststehen, müsse vor dem Unterricht eine aktualisierende Wert-Besinnung durchgeführt werden, die der Lehrer im Hinblick auf seine Schüler vornehmen soll.⁵ Die Aufgabe der geistigen Erneuerung der wertbestimmten Lehrplanentscheidungen bezeichnet KLAFFKI als „Didaktische Analyse“; er hält sie für den „Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (KLAFFKI 58). Die wert-nachsinnde Unterrichtsvorbereitung soll von fünf Fragen geleitet werden, die im Unterschied zur auch geforderten „Sachanalyse“ vorrangig auf die Ermittlung und Beurteilung von *Werten* bezogen sind. Die Frage I nach dem „größeren Sinnzusammenhang“ ist die Frage nach dem Stellenwert des Lerngegenstandes in der Wertordnung, die als Kultur bezeichnet wird. Die Frage II nach dem Ist und Soll der Bedeutung des Inhalts „im geistigen Leben der Kinder“ ist die Frage nach der vermuteten aktuellen Handlungsrelevanz des Lerngegenstandes, nach dem möglichen Wert also, den die Schüler der Lernaufgabe tatsächlich beimessen oder ihr heute beimessen sollen.⁶ Die Frage III nach der „Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder“ ist die Frage nach dem Wert der Lernaufgabe für künftiges Handeln.⁷ Die Frage IV nach der Inhalts-

5 Es ist gerade das Verdienst der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auf die Historizität von Kulturwerten hingewiesen zu haben. Statt einer Ausrichtung des pädagogischen Handelns auf ein allezeit gültiges, teleologisches Letztprinzip versucht sie stattdessen, es an das „Leben“ und seinen historischen Lauf zu binden.

6 In der „Neufassung der Didaktischen Analyse“ formuliert KLAFFKI die Frage nach der Gegenwartsbedeutung vermeintlich präziser „als Frage nach den von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt“. Damit will er stärker als früher zum Ausdruck bringen, daß die Wertungen und Urteile der Schüler „immer durch bestimmte Sozialisationsbedingungen unserer Gesellschaft vermittelt (sind)“ (KLAFFKI 81, 15). Allerdings scheint es sich hier eher um einen Sprach- als um einen Inhaltswandel zu handeln. Denn als wertbestimmende Instanzen gelten jetzt die „Sozialisationsbedingungen“ und nicht mehr wie früher das „geistige Leben“, was aber letzten Endes identisch sein dürfte.

7 Man muß würdigend hervorheben, daß diese Frage ausdrücklich als radikal-kritische gemeint ist. KLAFFKI merkt dazu an, daß man unter dem Gesichtspunkt des Wertes der Inhalte für die Zukunft der Schüler „unsere Lehrpläne einer scharfen Kritik unterziehen

struktur ist die Frage nach den „einzelnen Momenten des Inhalts als eines Sinnzusammenhanges“, die „in der Perspektive der Frage- und Sinnhaltung“ der jeweiligen Schüler beantwortet werden soll. Die Frage V schließlich ist die Frage nach der Veranschaulichung der Inhalte, die Frage also, wie der Lerngegenstand „für das Kind fragenswert“, d.h. wert-voll gemacht werden kann (alle Zitate KLAFFI 64, 15 ff.).

Auffällig ist, daß in diesem Didaktikverständnis nur dem Lehrer die Aufgabe des (Be-)Wertens der Inhalte zukommt. Er beurteilt den (Stellen-)Wert der ins Auge gefaßten Unterrichtsinhalte im Zusammenhang umfassenderer Wertordnungen, er mißt den Lernergebnissen eine Bedeutung für das jetzige und künftige Leben und Handeln der Schüler bei, er „veranschaulicht“ diese Werte. Dabei bleibt die Frage offen, durch welche Aktivität die Schüler die in ihrem Wert ausgemachten Bildungsinhalte erwerben können. Wenn Werte als Werturteile zu verstehen sind, die sich als Ergebnisse von Wertungsprozessen einstellen, dann dürfte das vorgängige Werten des Leh-

sollte . . . man frage doch rücksichtslos, ob unter dem Kriterium der Zukunftsbedeutung die Behandlung der verschiedenen vorge-schichtlichen Kulturstufen oder die Einzelheiten der Völkerwan-derung, die Kenntnis der einzelnen Staaten Südamerikas oder der Flüsse Spaniens, der Familien- und Gattungseinteilungen der Bo-tanik, des größten Teils der Operationen mit gemeinen Brüchen, breite Abschnitte der herkömmlichen Grammatik, das Auswen-diglernen der Reihenfolge der biblischen Bücher usw. zu rechtfertigen ist“ (KLAFFI 64, 17). Dem ist sicher formal zuzustimmen. Allerdings machen gerade die vor mehr als 30 Jahren gewählten Beispiele heute aber auch deutlich, daß die Frage der Zukunftsbe-deutung von Lerngegenständen gar nicht im voraus entschieden werden kann. So gab es zur Zeit, als KLAFFI die Beispiele formu-lierte, noch keinen schnellen Linienflugdienst, noch keine welt-umspannenden Kommunikationsnetze und noch keine globalen Wirtschaftsbeziehungen auf dem heutigen Niveau. In einer derart „geschrumpften“ Welt kann sich dann aber die Kenntnis der Staa-ten Südamerikas durchaus als wert-voll erweisen.

So sehr man KLAFFI auch in seinem kritischen Anspruch zustim-men muß, so wenig kann man seiner Einschätzung folgen, daß die „richtige“ Auswahl der Unterrichtsinhalte schon die Bildung der Schüler garantiert. Gerade die Beispiele machen deutlich, daß ei-ne noch so kritische Auswahl der Lerngegenstände den Bedingt-heiten der Zeit verhaftet bleibt. Für eine Bildung im pädagogi-schen Sinne können offenbar nicht die Inhalte „an sich“ entschei-dend sein.

ners für den Erziehungsprozeß der Schüler zwar wichtig, aber nicht entscheidend sein. Entscheidender dürfte vielmehr die Art und Weise der Auseinandersetzung mit den Wertinhalten sein. Das ist aber eine Aufgabe, die in der Geisteswissenschaftlichen Didaktik „unter ferner liefen . . .“ rangiert. Für sie ist „die Methode . . . immer etwas Zweites“ (WENIGER 62, 62), und das pädagogische Denken konzentriert sich ganz auf den „Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik“ (KLAFFKI 72, 55).

Die damit unterstellte Dominanz der Unterrichtsinhalte für die Bildung der Schüler wäre nur dann zu legitimieren, wenn der Geltungsanspruch der herrschenden Moral außer Zweifel stünde. Dies trifft aber nicht von vornherein zu. Denn Geltung wird in erzieherischer Hinsicht vom Subjekt bestimmt. „Das Problem der Objektivität sittlicher Normen, also der Wirklichkeitsentsprechung und Subjektenthobenheit im Sinne eines *agere sequitur esse*, löst immer die Versuchung aus, dieses „passivistisch“ in der Weise einer *adaequatio intellectus ad rem* zu lösen und sich damit dem naturalistischen Fehlschluß gefährlich zu nähern, das Sollen aus dem Sein logisch ableiten zu wollen“ (AHRENS 89, 828) — ein Dilemma, das mit der „Teleologie des Seelenlebens“ (DILTHEY 71) als nicht hintergehbarem und nur hermeneutisch zu erhellendem Letztgrund bereits in der Grundstruktur der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik angelegt war und bis zum affirmativen Charakter der „Didaktischen Analyse“ durchschlug.⁸ Für die Bildung als Ein-

8 Freilich liegt das Verstehen und Interpretieren dessen, was ist, und somit auch dessen, was sein soll, in der individuellen Anstrengung des Hermeneuten. „Der geisteswissenschaftliche Wahrheitsanspruch ist (deshalb) nur möglich, wenn der jeweilige Autor für sein individuell-persönliches Eindringen in die Erziehungswirklichkeit und sein Urteilen über sie offen oder stillschweigend selbstverständlich geltend macht, er habe die Erziehungswirklichkeit tiefer, besser, vollständiger oder irgendwie anders qualifiziert verstanden“ (RUHLOFF 80, 61). Da sich jeder auf ein zutreffendes Verständnis berufen kann, kann es im Ergebnis zu divergierenden Sinnverständnissen und Sinngebungen kommen, die wegen ihrer Divergenz keinen allgemeinen, sondern nur einen relativen Anspruch auf Gültigkeit erheben können. Diese Einschränkung der Allgemeingültigkeit lebensphilosophischer Aussagen trifft im übrigen auch für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik selbst zu. Denn „sie ist ja bedingt durch eine spezifische historische Lage und behauptet dennoch die Unbedingtheit ihres Standpunkts“ (FISCHER 66a, 32).

heit von Rationalität und Moralität ist aber letztlich „nicht das Entdecken, sondern das Machen“ (RORTY 88, 23), hier die eigenständige Aktivität des Wertens entscheidend. Gerade der affirmative Grundzug der Geisteswissenschaftlichen Didaktik, der in einer aufgeklärten Gesellschaft auf wenig Verständnis stieß, dürfte letztlich dafür mitverantwortlich gewesen sein, daß sie an das Ende ihrer Epoche geriet (vgl. DAHMER/KLAFFKI 68).⁹

Heute beherrschen zwei anders geartete bildungstheoretisch akzentuierte Konzepte die Diskussion um die Verbindung von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Es handelt sich zum einen um den *Ethikunterricht*, der die Werturteils- und Handlungsproblematik ausdrücklich zum Unterrichtsgegenstand erhebt. Er verspricht, einen entsprechenden Beitrag zur moralischen Bildung und Erziehung der Schüler zu leisten.

Zum anderen werden auch Konzepte einer *Wertvermittlung* vertreten, bei denen eine bestimmte Auswahl von Werten als eigenständiger oder begleitender Inhalt des Unterrichts fungieren soll. Solche Vorstellungen verstehen sich selbst oft als Beiträge zur „Werterziehung“, wobei meist unklar bleibt, was „Erziehung“ hier genau heißen und wie sie praktisch stattfinden soll. Oft verbindet sich mit den Konzepten zur sog. Werterziehung ein besonderer Anspruch an den Lehrer, „erzieherisch“ tätig zu werden, ohne genau zu sagen, welche unterrichtsmethodische Aktivität er entfalten soll. Gemeinsam ist solchen Ansätzen in der Regel die Vorstellung, daß die Haltung und das künftige Handeln der Schüler dadurch gebildet werden können, daß sie sich mit bestimmten Werten, vorzugsweise mit sogenannten Grundwerten, im Unterricht beschäftigen.

9 Die Einsicht, daß eine affirmative Pädagogik in einer aufgeklärten Gesellschaft nicht mehr legitimiert werden kann, führte dazu, daß einige Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Modifikationen der Theorie vornahmen und insbesondere die gegenaffirmative Kategorie „Emanzipation“ zu integrieren versuchten. Ohne hier Einzelanalysen vornehmen zu können, darf man vereinfachend sagen, daß die Fortentwicklungen der geisteswissenschaftlichen Position im wesentlichen durch die Rezeption der Kritischen Theorie erfolgten (vgl. BLANKERTZ 71, 79; KLAFFKI 71, 81; MOLLENHAUER 70).

3.1.1. Ethikunterricht

Ein bildungstheoretischer Ansatz, das Problem moralischer Erziehung in der Schule zu lösen, besteht in der Einrichtung eines besonderen Faches, dem eine Priorität in der Vermittlung von Werten und Normen zukommen soll. Eine einheitliche Bezeichnung für ein solches Fach hat sich bisher nicht durchsetzen können. Verbreitet ist die Bezeichnung „Ethikunterricht“, die wir hier verwenden, aber auch „Philosophie“ und „Werte und Normen“. Häufig wird eines der so bezeichneten Fächer als Ersatz für den Religionsunterricht angeboten. In den Gymnasien Bayerns etwa ist „Ethikunterricht für diejenigen Schüler Pflichtfach, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen“ (STAATSIINSTITUT 90, 1).¹⁰ Dieser Unterricht „strebt ein werteinsichtiges Urteilen und Verhalten der Schüler an . . . Als Grundlage für werteinsichtiges Urteilen und Handeln vermittelt der Ethikunterricht Kenntnisse und Einsichten in bezug auf die verschiedenen, im Individualbereich und in der Gesellschaft geltenden Normen und Werte“ (STAATSIINSTITUT 90, 1).

¹⁰ Bayern erfüllt damit ein Gebot der Landesverfassung, nach der gemäß Artikel 137 ein „Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit“ für die Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, einzurichten ist. Eine ähnliche Forderung enthält auch der Artikel 35 der Verfassung von Rheinland-Pfalz. Eingerichtet wurde ein solcher Unterricht jedoch erst in den siebziger Jahren, als die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht eine bedeutende Größe annahm. Eine derartige „gesetzesmäßige“ Verknüpfung von Religions- und Ethikunterricht schadet allerdings nach Ansicht von Karl Ernst NIPKOW einerseits dem Religionsunterricht, „weil man eigentlich die Abmeldungsmöglichkeit als Zeichen der Freiheit verstehen . . . sollte . . . Außerdem wäre es fatal, wenn Schüler Anlaß hätten, den Ethikunterricht als indirektes Druckmittel der Kirchen zu interpretieren, die auf größere Teilnehmerzahlen im Religionsunterricht bedacht sind“. Sie schadet andererseits aber auch dem Ethikunterricht. Denn „die ethischen Herausforderungen unserer Zeit sind . . . viel zu gewichtig, als daß man sie auf diesem Wege in Anknüpfung an das Abmeldeproblem zum Bestandteil des Lehrplans macht“ (NIPKOW 81, 174 f.).

Auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Religionsunterricht und Philosophieunterricht weist Theodor BALLAUF hin: Der „Religionsunterricht macht Aussagen mit absolutem Wahrheitsanspruch . . . Der Philosophieunterricht kann nur kontemplativ,

Hinter der Einrichtung eines eigenständigen Schulfaches für die Vermittlung ethischer Anschauungen steht der Gedanke, daß moralisches Handeln in erster Linie von einem spezifischen sittlichen Wissen, d.h. von der Kenntnis von moralischen Werten und Normen und ihrer jeweiligen Begründungen abhängt. Das Problem der Einheit von rationalem Wissen und moralischem Handeln soll hier durch die Auswahl von „ethischen“ Bildungsinhalten und ihre herausgehobene Anordnung in einem Lehrplan erfolgen. Ein solches Fach „Ethik“ bzw. „Philosophie“ solle dann gewissermaßen als „Bildungsferment an der Spitze des Vielfächerunterrichts“ fungieren (FISCHER/VOGEL 83, 8) und „die Erhebung des Moralischen ins Gedankliche“ gewährleisten (BALLAUF 83, 172). Dies erscheint deshalb möglich, weil davon ausgegangen wird, daß sich in der langen Tradition der Philosophie moralische Grundprobleme herausgestellt haben, „deren Nachdenken uns weit über unseren Alltag und die Enge unserer jeweiligen Situation hinausführt. So gelangen wir erst in jenen umfassenden Interpretationshorizont, der Bildung kennzeichnen sollte“ (BALLAUF 89, 629). Dabei soll „die Kenntnis klassischer Positionen, Problemlösungen und Problemlösungsverfahren . . . kein Selbstzweck sein. Im Gegensatz zu einer möglichen Historisierung des Unterrichts ist die Geschichte der philosophischen Ethik kein eigenständiges Leitziel, sie hat vielmehr funktionale Bedeutung im Rahmen eines sach- und problembezogenen Einübens ethischen Denkens“ (HÖFFE 79a, 128).

Freilich bleibt die Frage, an welchen konkreten Inhalten sich die moralische Bildung vollziehen sollte, bis heute umstritten. Einigkeit besteht allenfalls darin, daß „der intellektuelle Brotkorb von allem Anfang an sehr hoch gehängt werden muß“ (DIERKES 83, 24). Deshalb besteht seit Beginn der Diskussion

nach- und bedenklich, infragestellend sein, mit metatheoretischem Wahrheitsanspruch“ (BALLAUF 89, 630). Dem wird man insofern zustimmen können, als der Religionsunterricht es nicht zuerst mit Werten und Normen, sondern mit dem Evangelium zu tun hat. Für die Theologie ist die Moral ein Zweites. Das hat seinen (theologischen) Grund in der aller menschlichen Leistung zuvorkommenden Liebe und dem bedingungslosen Angenommen-sein des Menschen durch Gott, die den Menschen dazu „bewegen“, ein moralisches Leben zu führen. Das Fragen nach der Moralität menschlicher Lebensführung ist dagegen das Erste der Ethik.

um die Ethik bzw. Philosophie ein unausgesprochener Konsens, daß ein solcher Unterricht zumindest dem Gymnasium, wenn nicht sogar der Sekundarstufe II vorbehalten bleiben soll. Dafür spricht auch die didaktische Vorstellung, daß die Beschäftigung mit ethisch-philosophischen Fragen an „klassischen“ Texten anzusetzen habe, um an ihnen die Konstanz der Probleme von Mensch und Welt vorzuführen. Denn „die Probleme, Lösungen und Methoden der philosophischen Tradition sind keine bloß vergangenen, sondern sind die der Gegenwart und müssen als solche dem Schüler deutlich gemacht werden; weil sie die der Moderne sind und weil sie so fundamental sind, daß sie das Selbst- und Weltverständnis des Menschen schlechthin betreffen“ (REHFUS 89, 678). Dabei geht es vor allen Dingen darum, mit Hilfe exemplarisch ausgewählter, „paradigmatischer“ Texte die Schüler in den „methodischen Zweifel“ einzuüben, der „in der Neuzeit an die Stelle der Offenbarung trat“ (REHFUS 89, 679).

Freilich führt ein methodischer Zweifel allein noch nicht zu Handlungsorientierungen in einer wert- und normenunsicheren Gesellschaft. Deshalb schlägt Ekkehard MARTENS „dialogisch-pragmatischen“ Ethikunterricht vor. Ihm geht es im Unterricht vorrangig „um die Lösung praktischer Probleme einer Handlungsgemeinschaft“ (MARTENS 79, 110); durch ihn soll versucht werden, „zu den Problemen unserer Zeit auch Lösungsmöglichkeiten anzubieten“, was eine Klärung der Frage einschließt, wie „sich Normen für ein selbstverantwortliches Handeln begründen (lassen)“ (MARTENS 86, 96). MARTENS gesteht zwar zu, daß solche Klärungen eigentlich im Zusammenhang mit den Sachfragen im Fachunterricht geklärt werden müßten, weil heute kein Fach mehr ohne „Wertfragen-Diskussionen“ auskommt, aber er meint zugleich, daß man „bei der Stoffmenge, die es in den einzelnen Fächern sowieso schon zu bewältigen gilt, und bei dem traditionellen Verständnis der Fachvertreter von den Aufgaben ihrer Disziplin kaum davon ausgehen (kann), daß in den einzelnen Fächern schon ausreichend Philosophie betrieben wird“; daher könnte gerade die „Philosophie als eigenes Fach das notwendige fachinterne Weiterdenken befördern“ (MARTENS 79, 131).

Ein „Philosophieunterricht als Vermittlung von Subjektivität und Objektivität, Emotionalität und Rationalität“ (MARTENS 79, 140) müßte dann auf der Basis des „dialogischen Prinzips“ in dreifacher Weise erfolgen: „als offenes Unterrichtsgespräch

zur Klärung der eigenen Interessen und Vormeinungen, als Hinzuziehen von Dialogpartnern durch Zuhören bzw. Lesen von Texten und schließlich als Realisierung des dabei erhaltenen Dialogangebots durch Rückfragen, Reformulierung und Problematisieren“ (MARTENS 79, 140). Anders als für REHFUS ist für MARTENS die didaktische Auswahlfrage für den Erfolg des Philosophieunterrichts weniger entscheidend als die spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung. Von daher gewinnt sein Ansatz eine Nähe zu den erziehungstheoretisch akzentuierten Ansätzen.

Die Frage, welcher Vorstellung von Philosophieunterricht aus pädagogischer Sicht eher zu folgen sei, braucht hier nicht verfolgt zu werden. Denn streng genommen handelt es sich nicht um einen Gegensatz. Schließlich können dialogische Auseinandersetzungen nicht ohne gegenständliche Anlässe statthaben, und die „paradigmatischen“ Texte entfalten nur dann den ihnen zugedachten Bildungssinn, wenn sich an ihnen ein Dialog um die Geltung der mit ihm erhobenen und aus Gründen zu bezweifelnden Ansprüche entzündet.

Freilich bleibt dabei die Frage nach dem praktischen Zusammenhang von Rationalität und Moralität ungelöst. Zwar wird man BALLAUF zustimmen können, wenn er sagt, daß „die Vielseitigkeit dieses Wissens um Philosophie . . . jeden behutsamer in seinem Be- und Verurteilen werden lassen (dürfte)“ (BALLAUF 89, 633). Wenn aber das Be- und Verurteilen nicht im „luftleeren“ Raum geschehen und im „Prinzipiellen“ verbleiben, sondern auf Gegenstände und ihre Handlungsrelevanz bezogen sein soll, dann bleibt die Frage nach der Verknüpfung des fachlich fundierten Wissens mit Wert- und Normfragen offen. Da „kein Philosoph . . . heute über ein derart umfangreiches Fachwissen (verfügt), daß er auch nur die Voraussetzungen von drei Fachdisziplinen bedenken könnte“ (LASSAHN 83, 110), dürfte erst recht der Philosophielehrer überfordert sein, wenn er die spezifischen ethischen Fragen der Schulfächer in seinem Unterricht aufgreifen wollte. Ein eigenständiger Ethikunterricht als Additiv zum im übrigen unveränderten Fachunterricht dürfte daher bei den Schülern eher das rationale Wissen über Moral als die moralische Haltung und Handlungsfähigkeit erweitern.¹¹

11 Wolfgang FISCHER weist darauf hin, daß ein eigenständiger Philosophieunterricht in der Schule u.U. noch nicht einmal die Ratio-

Das Problem eines an den übrigen Fachunterricht „angehängten“ Ethikunterrichts besteht darin, daß er sich in didaktischer Hinsicht verselbständigen und Moralität über die Auswahl geeigneter Inhalte zu bilden versuchen muß. Dabei bleibt das Methodische, d.h. das Werten als haltungsbildender Prozeß des fachlichen Lernens auf der Strecke. Freilich scheint dieser eigentümliche Drang zur didaktischen, d.h. inhaltlichen Bestimmung der Bildung zur Tradition besonders der deutschen Schule zu gehören, und selbst Wolfgang FISCHER, der sonst für das „Philosophieren als Unterrichtsprinzip“ plädiert und darunter ausdrücklich „nicht die Art und Weise, wie man es didaktisch arrangiert und anstellt, sondern die Ordnung des Weges (versteht), die gleichsam der aufgabenhafte Gegenstand diktiert, um zu gegenständlicher Bestimmtheit gebracht zu werden“ (FISCHER 87, 353), kann sich offenbar auch nicht gänzlich diesem Drang entziehen. Denn auch er bestimmt das Philosophieren (im gleichen Atemzuge) als spezifisch didaktisch gebundene Tätigkeit: „Um Philosophieren . . . handelt es sich erst dann, wenn auf Texte und Äußerungen von Philosophen . . . zurückgegriffen wird und man sich auf ihr Untersuchen, das die Voraussetzungen des Lebensvollzugs und der Wissenschaften suspendiert und reflektiert, einläßt“ (FISCHER 87, 358).¹² Das läßt allerdings vermuten, daß sich ein solcher „Un-

nalität strapazieren würde. „In der Rückbindung an die Geschichte der Philosophie, an die etablierte Universitätsphilosophie oder an eine philosophische Position in ihrer Systematik stößt er auf wenig Resonanz bzw. leistet der Proselytenmacherei und der Illusion eines nahen Abschlusses der philosophischen Streitereien Vorschub. In der inhaltlichen Rückbindung an die sog. Probleme der Zeit, an Erlebnisse, Interessen, Aktuelles begünstigt er ein bloß philosophieähnliches, ‚pragmatisches‘ Verständigungsverhalten, das zwar goutiert werden mag, jedoch die ‚Esoterik der Philosophie‘, d.i. ihr Aufbringen von Problemen genau dort, wo der gesunde Menschenverstand keine mehr sieht und woraus allererst ihre exotische Bedeutung folgt, sträflich vernachlässigt“ (FISCHER 87, 359).

- 12 Die Vorstellung, man könne Ethik und Philosophie nur mit anspruchsvollen Texten betreiben, weiß sich im Einvernehmen mit der Theorie KOHLBERGS, die besagt, daß sich ein höherwertiges, d.h. prinzipienorientiertes moralisches Handeln erst mit zunehmendem Alter entwickeln kann. Dagegen wendet sich die Bewegung der sogenannten „Kinderphilosophie“, die – aus den U.S.A. kommend – versucht, jüngere Kinder zum Philosophieren zu bewegen. LIPMAN und SHARP (78) geht es dabei vorrangig um die

terricht methodisch weitgehend bruchlos in den vor allem die Gymnasien beherrschenden Kanon kenntnis- und reflexionsbezogener Fächer ein(fügt)“ (HÖFFE 79, 459) und deshalb unmittelbar nichts für die Moralität des Edukanden bewirkt.

Es darf nicht vergessen werden, daß die Wert- und Sinnfragen einer Epoche nicht „an sich“, d.h. in philosophischer Form, sondern immer in Gestalt gegenständlicher Einbindung entstehen. Das bedeutet, daß sich Wert- und Normfragen allenfalls in der Ethik als Wissenschaft unabhängig von den Gegenständen der Lebenswelt diskutieren lassen. Wenn der erziehende Unterricht jedoch nicht nur eine „Strapazierung der Köpfe“, sondern auch eine Hilfe zum Handeln in der Welt geben will, dann darf er Wert- und Normfragen nicht „an sich“ klären wollen. Gerade dies macht aber ein vom Fachunterricht abgetrennter Ethik- bzw. Philosophieunterricht. Die moralische Zulässigkeit von Eingriffen in die Natur etwa ist die eine Frage, die Verfahren und Möglichkeiten der Genmanipula-

Schulung der Logik, KOLENDA (86) dagegen geht es eher um die Klärung ethischer Fragen. Während in den U.S.A. eine Etablierung des (Kinder-)Philosophieunterrichts an den Schulen angestrebt wird, bleibt die Bewegung in Deutschland eher auf außerschulische Eltern- und Kinderseminare konzentriert (so etwa organisiert von Barbara BRÜNING, Hamburg, von Daniela CAMHY, Graz und DIE PHILOSOPHEN, München), weswegen diese Ansätze hier nicht weiter aufgegriffen werden (vgl. dazu WENZEL/AICHNER/KOPPERS-KUPZOG 88).

Interessant ist jedoch in diesem Zusammenhang der Hinweis, daß KANT sich selbst über das moralische Urteil von Kindern im Alter zwischen acht und zehn Jahren geäußert und festgestellt hat, daß sie auf Grund der „gemeinen Menschenvernunft“ ohne weiteres in der Lage sind, Handlungen nach ihrem sittlichen Gehalt zu beurteilen. Das mag in den zwanziger Jahren – also lange vor der Kinderphilosophiebewegung – den Versuch inspiriert haben, die Philosophie KANTS zur Grundlage eines allgemeinen Ethikunterrichts zu machen. So ist für FRIEDLÄNDER die „Sittlichkeit – und KANT ist der erste, der sie nicht predigt, sondern beweist, begründet –, auf der Schule gelehrt, . . . wichtiger als Technik, Astronomie und Kunst“ (FRIEDLÄNDER 24, 18). Daß Kinder zu „anspruchsvollen“ moralischen Urteilen im Sinne KANTS fähig sind, ist inzwischen auch empirisch bestätigt worden (KOCH 90). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis von Hans-Ludwig FREESE, daß auch andere Philosophen außer KANT Kindern philosophische Fähigkeiten zusprechen, u.a. EPIKUR, John LOCKE, Giambattista VICO und Karl JASPERS (vgl. FREESE, 89, 35 ff.).

tion etwa eine andere. Sie lassen sich zwar unterscheiden, aber sie können nicht sinnvoll getrennt und unabhängig voneinander beantwortet werden. Daher macht es beispielsweise eine schulfachliche Trennung dieser beiden Aspekte den Schülern schwer, ihr bio-technologisches Wissen mit dem moralischen Urteil über die Zulässigkeit dieses Handelns zu verbinden. Das gilt für jedes andere Fach in entsprechender Weise.

Die Abtrennung vom übrigen Fachunterricht muß als das Kernproblem des Ethikunterrichts angesehen werden. Es ist durch didaktische Anordnungen, d.h. durch die Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte oder – anders ausgedrückt – durch die Klärung der Frage, „welche Bildungsstoffe als besonders bildsam gelten können“ (WOLF 82, 79), nicht zu lösen. Denn jede materiale Antwort steht vor demselben Problem, auf das schon im Zusammenhang der Erörterung der Geisteswissenschaftlichen Didaktik hingewiesen wurde: Sie erfolgt tendenziell in affirmativer Absicht, da den Unterrichtsinhalten ein Wertgehalt zugeschrieben wird, der nicht mehr zur Disposition der Schüler steht. Intendiert wird allenfalls ein inhaltlich bestimmtes moralisches Urteil, nicht aber eine methodisch-differenzierte moralische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit.

Wenn der Ethikunterricht mit dem Anspruch auftritt, „im Sinne einer Metatheorie fächerübergreifend zu reflektieren, welchen Sinn die schulischen Lerngüter für die Personwerdung des Jugendlichen eigentlich haben“ (WOLF 82, 48), dann kann er diesen kaum dadurch einlösen, daß er die Sinnfrage unabhängig vom Fachunterricht an besonders für diesen Zweck ausgewählten Inhalten aufwirft, etwa – wie vorgeschlagen wird – an dem Vergleich der Kindererziehung zur Zeit der Renaissance mit der heute üblichen oder an der Analyse der Biographie Calvins (vgl. WOLF 82, 80). Über den Wert und Sinn des in den Fächern Gelernten kann wohl nur von diesen ausgehend und sie überschreitend nachgedacht und geurteilt werden. „Die ethischen Herausforderungen unserer Zeit . . . gehören . . . in eine durchgreifende Reform nahezu jedes Unterrichtsfachs“ (NIPKOW 81, 174).¹³ Dazu gehört freilich auch, daß

¹³ Das gilt letztlich auch für das, was Wolfgang FISCHER als „Philosophieren“ bezeichnet. Es umfaßt allerdings mehr als den ethischen Aspekt und setzt auch andere Akzente. Das Philosophieren, von dem er behauptet, daß es „die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung“ sei (FISCHER 83a), versteht sich vorrangig als me-

der Fachunterricht die lebensweltlichen Probleme der Schüler thematisiert. Dann erst kann ein fachimmanenter „Ethikunterricht“ dazu beitragen, „das thematisierte lebensweltliche Problem in seiner sittlichen Problematik zu sehen, es zu artikulieren und zu strukturieren“ (HÖFFE 79a, 131).

3.1.2. Wertvermittlung

Unter der wenig aussagekräftigen Bezeichnung „Wertvermittlung“ lassen sich eine Reihe von Ansätzen subsummieren, die im und neben dem fachlich gegliederten Unterricht einen Beitrag zur Erziehung der Schüler leisten wollen. Dies soll durch die Vermittlung von „erziehungsrelevanten“ Werten geschehen. Die Legitimation solcher Ansätze erfolgt auf didaktische Weise: „Das kulturelle Ethos, das auf Tradition beruht . . . (und) das die jeweilige Wirklichkeit einer Gemeinschaft ethisch strukturiert, . . . setzt sich zusammen aus einem Bündel von Werten (religiösen, moralischen, ästhetischen, ökonomischen, wissenschaftlichen etc.), die in Form regulativer Ideen den Kulturpraktiken der Menschen ihre jeweiligen Güter vorgeben. Über diese Werte muß man wissen, man muß sie in ihrer Bedeutung für die Praxis eingesehen haben, will man sagen können, gewissentlich und mit gutem Grund . . . gehandelt zu haben . . . Diese Werte, wie z. B. Freiheit, personale Würde, Liebe, Wahrheit, Nächstenliebe, Mitmenschlichkeit, Solidarität, Gerechtigkeit, sind überindividuell und übergeschichtlich. Sie bilden den wertigen Mutterkuchen unserer Kulturnation, sie bilden den kulturellen Grundkonsens und als solchen das

taphysische, erkenntnistheoretische und weniger als ethische Reflexion. FISCHER geht es darum, daß „in jedem Fache . . . das Lehren und Lernen zu einem philosophischen Be- und Weiterdenken seiner kategorial verfaßten und gerade nicht zeitlos gültigen Gegenständlichkeit werden (müßte)“ (FISCHER 84a, 82). In diesem Sinne versteht auch BLANKERTZ das Philosophieren. Er sieht in ihm die Möglichkeit einer Relativierung des in der Schule herrschenden Szientismus. Allerdings wird seiner Ansicht nach „eine solche Zielperspektive . . . kaum durch einen selbständigen, neben dem Fachunterricht stehenden Philosophieunterricht eingelöst . . . Verstärkter Philosophieunterricht als selbständiger Fachunterricht wird kaum etwas zur generellen Verbesserung der Schulsituation beitragen, wohl aber das Philosophieren im Unterricht“ (BLANKERTZ 83, 140 f.).

Ethos unserer historischen Kulturgemeinschaft“ (LÖWISCH 83, 15 u. 17). Daher ist es das Anliegen einer Werterziehung, „daß das heranwachsende Kind wertsichtig wird . . . daß es Werteinsicht gewinnt . . . Die Wertentscheidung, die der Wertsicht und Werteinsicht folgt, ist von dem Handelnden, der als Normensubjekt sein eigener Entscheider ist, allein zu verantworten“ (LÖWISCH 85a, 406).

Dem letzteren ist ohne weiteres zuzustimmen. Fraglich ist nur, wie eine pädagogische Hilfe aussehen muß, die die Wertentscheidungsfähigkeit befördert. Ob die Auswahl und Vermittlung konkreter Werte dazugehört, erscheint zumindest fragwürdig. Grundsätzliche Erwägungen sprechen dagegen: Das mit der Freiheit des Menschen gegebene Prinzip sittlicher Autonomie verlangt, daß über Werte selbst geurteilt und die darauf bezogenen Normen selbst entschieden bzw. anerkannt werden. Das gilt zum anderen für die Konstruktion der staatlichen Schule: Das sogenannte Pluralismusgebot erfordert eine „meinungs- und wertbezogene Neutralität“ (LÖWISCH 82, 22). Meint man, trotzdem eine Werterziehung betreiben zu wollen, dann bietet sich als Ausweg aus diesem Dilemma der Rückzug auf die auch für die Schule geltenden Grundwerte der bundesdeutschen Verfassung an. Sie sollen dann als allgemein akzeptierte Grundlage für die Erziehung im Unterricht herangezogen werden, wie dies die jeweiligen Schulgesetze der einzelnen Bundesländer gern postulieren.¹⁴ So schreibt etwa das Niedersächsische Schulgesetz vor: „Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der vorläufigen Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen“ (NSCHG Art. 2, Abs. 1; vgl. auch EVERS 77; 79). Für den Lehrer gilt dies als „moralischer Anspruch, der an ihn ergeht“ (LÖWISCH 85, 57). Denn „die Verfassung stellt eine Festschreibung von tradi-

14 Josef ISENSEE macht darauf aufmerksam, daß „die Verfassung des freiheitlichen Staates . . . als solches noch kein Erziehungsprogramm (ist) . . . Aber sie braucht ein Erziehungsprogramm“ (ISENSEE 83, 35). Ein solches Programm ist nötig, um die Grundwerte und -rechte der Verfassung zur Geltung zu bringen. Denn „den Grundrechten korrespondieren ungeschriebene, ethische Grundpflichten, einen sittlichen guten Gebrauch von der Freiheit zu machen“ (ISENSEE 81, 96). Eben sie sollen in der Erziehung vermittelt werden.

tionsgestifteten Wertvorstellungen des abendländisch-christlichen Kulturkreises dar; die in der Verfassung verankerten Werte sind die einer Kulturgemeinschaft und mithin die die Kultur tragenden Sinnmomente“; da sie für unseren abendländischen Kulturkreis gelten, sind „die Wertvorgaben der Verfassung . . . zu verstehen als Kulturwertvorgaben“ (LÖWISCH 85, 58).

Eine solche Auffassung von moralischer Erziehung erscheint in kritisch-pädagogischer Perspektive fragwürdig. Denn streng genommen wird hier einer „affirmativen Erziehung“ das Wort geredet, d.h. die Schüler werden auf die tragenden Werte eines vorgegebenen politisch-gesellschaftlichen Systems verpflichtet. Wenn diesem Erziehungskonzept eine allgemeine pädagogische Gültigkeit zuzusprechen wäre, dann müßte es für jedes politische System und jede Gesellschaft Geltung beanspruchen können. Dann wäre etwa auch die Aufforderung der Ministerin für Volksbildung der ehemaligen DDR an die Erzieher und Lehrer pädagogisch legitim, „ihre Arbeit so zu gestalten, daß die gesamte Bildung und Erziehung der Jugend auf die Erziehung zur kommunistischen Moral gerichtet ist“ (STOLZ/RUDOLF 85, 8). Zumindest wäre ihr aus der betreffenden Position heraus nichts entgegenzusetzen, da sie die Wertvoraussetzungen einer politisch-gesellschaftlichen Ordnung als verbindliche Vorgaben akzeptiert. In dieser Hinsicht wird man dem kritischen Einwand von HAHN folgen können: „Der Versuch, Rechtsnormen durch naturrechtliche Prinzipien oder durch ‚Grundwerte‘ als ethisch verpflichtend auszuweisen, entspricht einer unzulässigen naturalistischen Umdeutung eines inhaltlichen ‚Menschenbildes‘ in eine allgemeine ethisch verpflichtende Norm“ (HAHN 82, 47).

Die grundsätzliche Kritik an einer solchermaßen ausgerichteten „Erziehung“ hält sich unabhängig von den jeweiligen Werten, auf die hin erzogen werden soll. Ihnen mag aus Gründen zuzustimmen wie auch zu widersprechen sein, was in jedem Fall für die Kritik belanglos ist. Sie richtet sich vielmehr auf den methodischen Anspruch eines solchen „erziehenden“ Unterrichts, der letztlich auf die Rezeption und Internalisierung vorgegebener Werte hinausläuft. Daran ist zu bemängeln, daß eigene und unter Umständen auch abweichende Werturteile und Normentscheidungen nicht mehr zugestanden werden. Gerade der eigenen Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit gilt aber das pädagogische Interesse.

Eine solche Kritik, die sich unabhängig vom konkreten Inhalt der verfolgten Werte und Normen auf die Legitimität der Intention und Verfahren richtet, stößt allerdings dann gewissermaßen ins Leere, wenn das durch die „Erziehung“ zu Affirmierende selbst einen nicht-affirmativen Charakter aufweist. Das gilt etwa für die bundesrepublikanische Verfassung und das Grundgesetz, die „einen politisch geltenden Konsens über fundamentale Grund- und Rahmennormen (enthalten)“ (HÖFFE 79, 470). Sie sind selber aber gewissermaßen normenleer, d.h. sie enthalten keineswegs konkrete normierende Verhaltensverpflichtungen. Selbst „wenn die Grundwerte und Grundrechte die letzten Orientierungspunkte politischen Handelns sind, so bestimmen sie doch nicht unmittelbar das alltägliche Handeln“ (KERSTIENS 83, 173). Die Grundwerte beinhalten tatsächlich „nicht die Kodifizierung einer zentralen Moral; die Verfassung unserer liberalen Demokratie speist sich aus der grundrechtlichen Legitimationsquelle, der der Autonomie des Individuums“ (LÖWISCH 85, 62). Eine Verpflichtung der Schüler auf den Grundwert der Autonomie erscheint dann insofern pädagogisch legitim, als zu nichts anderem als zur Selbstaufforderung aufgefordert wird.

Ob eine solche Aufforderung zur Selbstaufforderung allerdings sinnvoll ist, ist eine andere Frage. Sie erscheint sogar in gewisser Weise paradox. Denn der Edukand könnte gar nicht anders als einer solchen Aufforderung Folge leisten. Wegen ihrer Formalität wäre ein Widerspruch gar nicht denkmöglich, denn er müßte – wenn er Geltung beanspruchen wollte – sich als autonomes Urteil ausgeben, was aber die paradoxe Situation ergäbe, daß der Widerspruch auf einer Voraussetzung basierte, die er selbst negiert. Wenn aber die Folgen einer solchen Aufforderung nicht als ihre Konsequenz angesehen werden können, dann erscheint sie zumindest als überflüssig. Der Grund für diese aporetische Situation ist darin zu sehen, daß LÖWISCH hier dem Begriff des Wertes einen sehr hohen, geradezu prinzipiellen Rang einräumt. Prinzipien, wie etwa Freiheit und Solidarität stehen aber ihrem Begriff nach *als Prinzipien* außer Frage, d.h. sie können gar nicht ernsthaft bezweifelt werden. Da sie auch ohne jede Zustimmung gelten, ist eine „affirmative Erziehung“ auf sie hin gänzlich unnötig, strenger noch: im Prinzip unmöglich!

Das eigentliche Problem der moralischen Erziehung stellt sich aber nicht in prinzipieller, sondern in faktischer Hinsicht. Erst

auf der Ebene des praktischen Handelns sind Entscheidungen nötig, die den (Grund-)Werten jeweils mehr oder weniger konkrete Geltung verschaffen, d.h. in einer konkreten Situation muß entschieden werden, welcher Norm zu folgen, d.h. welches Handeln dem Anspruch der (Grund-)Werte am ehesten entspricht. Dabei sind allemal Entscheidungsdilemmata möglich. Ein Unterricht, der bloß zu einer Kenntnis der Grundwerte unserer Verfassung führt, bringt dadurch noch nicht die zum Handeln notwendige Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit hervor.¹⁵

3.2. Organisationstheoretisch akzentuierte Ansätze

Unter der Bezeichnung „organisationstheoretisch akzentuierte Ansätze“ werden hier alle Versuche zur moralischen Erziehung, die durch besondere organisatorische Arrangements das moralische Handeln der Schüler herausfordern und einüben lassen wollen, zusammengefaßt.

Dazu gehören etwa die besonderen Veranstaltungen des *außerunterrichtlichen Schullebens* wie Sozialpraktika, Schullandheimaufenthalte, Patenschaften, usw., aber auch die sogenannten „Sozialen Dienste“, die in den Landerziehungsheimen als regelmäßige Aufgaben von den Schülern wahrgenommen werden.

15 Wenn als Ziel für eine Sozialkundestunde etwa formuliert wird: „Die Schüler sollen die Menschenwürde als einen sehr hohen Wert internalisieren und bereit werden, aktiv zu ihrem Schutz einzutreten“ (CORINO/MÜLLER 86, 40), dann wird unterstellt, daß die Wertinternalisierung bereits zu einem entsprechenden moralischen Handeln führt. Menschenwürde kann als Wert aber erst haltungs- und handlungsrelevant werden, wenn das Subjekt fähig ist, in einer konkreten konflikthaften Situation (z.B. die Frage der „Sterbehilfe“ für einen nahen Angehörigen oder die Frage des Schwangerschaftsabbruchs aus sozialer Indikation) das Menschenwürdige vom Menschenunwürdigen zu unterscheiden und sich für ein entsprechendes Handeln zu entscheiden. Das setzt eine Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit voraus, die durch die bloße Vermittlung und Übernahme der Wertvorgabe „Menschenwürde“ noch nicht gewährleistet ist.

In den U.S.A. ist darüber hinaus der Gedanke der Schüler-selbst- und -mitverwaltung dahingehend weiterentwickelt worden, daß die Schüler eine selbstverwaltete und selbstkontrollierte „gerechte Schulgemeinschaft“ (*Just-Community-School*) bilden. In dieser sollen die Schüler moralisch-demokratische Formen des Lebens in der Schule praktizieren.

3.2.1. Außerunterrichtliches Schulleben: Soziale Dienste

Wenn hier aus der Vielfalt der außerunterrichtlichen Schullebenkonzeptionen die Idee der „Sozialen Dienste“ herausgegriffen wird, dann deshalb, weil hier die Schüler allem Anschein nach tatsächlich *moralisch handeln*. Unter der Bezeichnung „Soziale Dienste“ werden alle Aufgaben gefaßt, die einen gemeinschaftsbezogenen Dienst beinhalten, der den Schülern außerhalb des Unterrichts *regelmäßig* und *kontinuierlich* übertragen wird.

Solche Gemeinschaftsaufgaben müssen in der Regel in den Landerziehungsheimen von den Schülern selbst wahrgenommen werden. Denn im Internat besteht zum einen die Notwendigkeit, die existenzsichernden Tätigkeiten selbst zu organisieren, da aus Gründen der Ökonomie nicht alles den professionellen Erziehern, Lehrern und Betreuern überlassen bleiben kann. Zum anderen – das ist in pädagogischer Hinsicht entscheidender – beinhaltet die Pflicht zur Mitgestaltung des Internatslebens die Chance, frühzeitig Verantwortung in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft zu übernehmen. Dadurch erleben und erfahren die Schüler die Bedeutung von sozialem und moralischem Handeln. Wegen der „Notwendigkeit, über das ‚gemeinsame Gute‘ tagtäglich nachzudenken, es miteinander auszuhandeln und zu verwirklichen, d.h. sich immer wieder darüber zu einigen, was jetzt gelten soll, wie ein Wertkonflikt gelöst werden kann und was deshalb in einem konkreten Fall (im Unterricht oder im Miteinanderleben) geschehen muß“ (BECKER 88, 225), bietet das Landerziehungsheim besondere Chancen für die Entwicklung von moralischer Haltung und Handlungsbereitschaft oder – wie LIETZ, der geistige „Vater“ der Landerziehungsheimbewegung, formuliert – für die „Selbsterziehung zum sittlichen Charakter“.

Freilich bleiben hier die Inhalte des Unterrichts auf der einen, und die Erfahrungen des gemeinschaftlichen Lebens auf der anderen Seite mehr oder weniger getrennt. Zwar wird „das *erzieherische Schulleben* . . . in seiner Bedeutung für den Bildungsprozeß betont, aber es bleibt eine *außer- und nebenunterrichtliche Einrichtung*“ (HINTZ 84a, 60), d.h. rationales Lernen und moralisches Handeln finden hier trotz des gemeinsamen Daches nebeneinander statt. Das schmälert zwar nicht die erzieherische Leistung der Landerziehungsheime, führt aber in der hier verfolgten Frage nach einer möglichen Verknüpfung von Rationalität und Moralität im Unterricht nicht weiter.

Eine etwas andere Situation ergibt sich, wenn nicht die mit dem Leben im Internat verknüpften alltäglichen Gemeinschaftsaufgaben, sondern die speziellen Sozialen Dienste, wie sie etwa in der Schule Schloß Salem eingerichtet sind, betrachtet werden. Sie haben einen Ernstcharakter, der über die bloße Organisation und Regelung des Binnenlebens hinausgeht. Es handelt sich um sechs Dienste: Feuerwehr, technisches Hilfswerk, Seenotrettung, Rotes Kreuz, Sozialdienst und Umweltschutz, die von den Schülern getragen und geleitet werden. Jede Schülerin und jeder Schüler der Schule Schloß Salem muß von der zehnten Klasse an einen dieser Dienste übernehmen. Die Dienste „sind nicht freiwillig, wie es ihren Aufgaben und Inhalten vielleicht entspräche. Wer als Schüler Salem als Schule in freier Trägerschaft wählt, wählt damit zugleich einen dieser Dienste für die letzten vier Jahre seiner Schulzeit“ (PLESING 81, 77). Die Erfahrung zeigt, daß die Schüler diese Verpflichtung in Salem nicht als Zwang erleben, sondern sie im Gegenteil gern übernehmen und sogar die Schule aus diesem Grund wählen. Tatsächlich haben sich die Schüler immer wieder an der Hilfe bei Natur- und Umweltkatastrophen im In- und Ausland beteiligt, etwa im süditalienischen Erdbebengebiet Colliano oder die Beseitigung der Ölverschmutzung in der Bretagne nach der Strandung der „Amoco Cadiz“. Darüber hinaus ist die Schülerfeuerwehr regelmäßig im Einsatz bei Bränden in der näheren Umgebung der Schule, Behinderte und alte Menschen werden fortlaufend betreut und Nachhilfestunden für ausländische Schüler angeboten. Junge Menschen erhalten so die Möglichkeit, bei Katastrophen und Unfällen sinnvoll und tatkräftig zu helfen und gegen die Folgen von Armut, Unwissenheit und Krankheit zu wirken.

Den Sozialen Diensten, wie sie an der Schule Schloß Salem praktiziert werden, muß deshalb bescheinigt werden, daß sie in der Tat dazu geeignet sind, rationales Wissen und moralisches Handeln in realistischer und überzeugender Weise zu verknüpfen. Das Beispiel von Salem dürfte deshalb dem entsprechen, was Dietrich BENNER unter „institutioneller Offenheit“ versteht, weil es sich hier um ein „Handeln innerhalb der intergenerationellen Praxis“ handelt, das „zugleich außerhalb pädagogischer Institutionen im Zusammenleben der Menschen Beachtung findet“ (BENNER 87, 290).

Aber die pädagogische Grenze solchen Handelns darf nicht übersehen werden: „Der Zumutung und Versuchung, die Sorge für die menschliche Gesamtpraxis zu übernehmen, muß sich die pädagogische Praxis um ihrer selbst willen verweigern und widersetzen. Verantwortung für die menschliche Gesamtpraxis zu übernehmen, steht der pädagogischen Praxis ebensowenig wie einer der anderen Formen menschlichen Handelns zu. Wo immer sich die pädagogische Praxis eine solche Kompetenz anmaßt oder eine solche Verantwortung von anderen Praxisbereichen zuschreiben läßt, geschieht dies um den Preis, daß sie gegen ihre eigene Finalität, im individuellen und gesellschaftlichen Handeln überflüssig zu werden, verstößt und die Gesellschaft davon entlastet, Kinder und Jugendliche in außerpädagogischen Situationen als handlungsfähige Subjekte anzuerkennen“ (BENNER 87, 290). So gesehen, scheint die permanente Verrichtung von Sozialen Diensten durch Schüler zwar moralisch gut, aber an der Grenze legitimer *pädagogischer* Praxis zu liegen. Ernstsituationen, wie etwa Erdbebenkatastrophen oder die Versorgung Behinderter, sind keine pädagogischen Situationen, d.h. sie sind nicht zu dem Zweck geschaffen worden, daß Schüler in ihnen etwas lernen. Das schließt freilich nicht aus, daß man in solchen Situationen sein Wissen und seine Haltung bewährt und erweitert, also doch etwas lernen kann.

Einem erziehenden Unterricht kann es aber letztlich nicht darum gehen, ein Handeln zu vermitteln und einzuüben, das von bestimmten Werten getragen wird, etwa soziale Dienstfertigkeiten im Sinne der Mitmenschlichkeit. Vielmehr geht es in pädagogischer Perspektive doch darum, den Schülern zu helfen, sich aus Gründen für ein solches Handeln zu entscheiden (oder nach einer Güterabwägung unter Umständen auch dagegen). Auf Dauer eingerichtete Dienste können dies nur leisten,

wenn kontinuierlich über die damit verknüpften Wert- und Normfragen reflektiert und die Option offengehalten wird, jederzeit auch wieder aussteigen zu können. Die Sozialen Dienste an der Schule Schloß Salem – so anerkennens- und lobenswert sie tatsächlich sind – bergen aber das pädagogische Risiko in sich, gerade diese Fragen durch die normative Kraft des Faktischen zu präjudizieren bzw. durch Aktivismus zu verdrängen.

3.2.2. Just-Community-School (Gerechte Schulgemeinschaft)

Anders als die außerunterrichtlichen Lebensgemeinschaften der Landerziehungsheime und die außerschulischen Sozialdienste geht es der Idee der Just-Community-School darum, das Leben in der Schule im Sinne einer „gerechten Gemeinschaft“ (just-community) von den Schülern selbst gestalten und in seinen Konsequenzen verantworten zu lassen. Hinter diesem Konstruktionsgedanken steckt die Idee, daß sittliche Normen und Regeln des Zusammenlebens für die Schüler ein höheres Maß an Verbindlichkeit erlangen, wenn sie die Bedeutung von Gerechtigkeit in der Just-Community-School selbst erfahren. Begründet wird die Notwendigkeit der Selbsterfahrung mit der Feststellung Lawrence KOHLBERGS, daß sich moralisches Urteilen und moralisches Handeln zwar oft entsprechen, aber nicht unbedingt auseinander hervorgehen.

Ziel der Just-Community-School ist daher die praktische Förderung und Einübung von Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit, die als Kategorien einer „moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit“ gelten. Nach KOHLBERG kann dies in der Schule durch gemeinsam von Lehrern und Schülern erstellten Schulregeln, wöchentlichen Vollversammlungen und „Moraldiskussionen“ im Unterricht erfolgen (KOHLBERG/WASSERMAN/RICHARDSON 78, 216).

Dabei wird davon ausgegangen, daß die Frage nach der Sittlichkeit des Handelns überhaupt erst in einer konflikthaften Situation zum Problem wird. Als Konflikt wird dabei die Divergenz von Werten und Normen in einem sozialen Kontext verstanden, die sich aus den unterschiedlichen Ansprüchen er-

geben. Hier bedarf es dann eines regelnden Prinzips, das dazu beiträgt, solche Konflikte zu lösen.¹⁶

Als regelndes Prinzip zur Lösung von moralischen Konflikten wird nicht ein reales oder utopisches Bild der Gesellschaft, sondern die Kategorie „Gerechtigkeit“ herangezogen. Das Handeln in einem Konfliktfall gilt dann als moralisch gut, wenn die Bedürfnisse und Interessen aller am Konflikt Beteiligten dadurch in gerechter Weise befriedigt werden. Gutes Handeln setzt demnach eine moralische Urteilskompetenz voraus.

Nach KOHLBERG wird die zur Konfliktlösung notwendige moralische Urteilskompetenz auf den verschiedenen Stufen menschlicher Entwicklung unterschiedlich ausgeprägt. Zwar ist die Kategorie Gerechtigkeit für das jeweilige moralische Urteil auf jeder Entwicklungsstufe maßgebend; aber auf jeder Stufe wird sie in spezifischer und differenzierter Weise ausgelegt, die Frage nach dem guten Verhältnis der Menschen zueinander also unterschiedlich beantwortet. KOHLBERG unterscheidet in dieser Hinsicht sechs Stufen moralischer Urteilsentwicklung, die er in drei Phasen bündelt (vgl. KOHLBERG/TURIEL 78, 18f.). Eine autonome Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit wird erst auf der höchsten Stufe in der postkonventionellen Phase erreicht. Hier wird das eigene Handeln nach Prinzipien beurteilt, „deren Gültigkeit das Individuum selbst eingesehen hat und denen es sich verpflichtet fühlt. Der Mensch will moralisch vor sich selbst bestehen und nach seinem Gewissen, seiner Gesinnung handeln. Diese Stufe ist End- und Zielstufe, die aber von den Individuen nur unterschiedlich realisiert und von manchen gar nicht erreicht wird“ (MAIER 86, 104). Gleichwohl hat sich nach KOHLBERGS Ansicht die moralische Erziehung an dieser höchsten Stufe zu orientieren.

16 Die Diskussion der moralischen Erziehung im Anschluß an die Theorie von KOHLBERG verlief in der Bundesrepublik über weite Strecken analog zu der älteren Diskussion des Sozialen Lernens. So verband sich mit der praktischen Umsetzung der KOHLBERG'schen Theorie in ein Schulreformkonzept (bald als „moralisch-demokratische Erziehung“ bezeichnet) eine weitgehend identische „politische“ Intention: Die Schüler sollten lernen, mit den in einer pluralistischen Gesellschaft vorhandenen (Wert-)Konflikten umzugehen und demokratische Konfliktlösungsstrategien anzuwenden (vgl. REKUS 85 u. 89; ROLFF/TILLMANN 74).

Das bedeutet in der Konsequenz, daß KOHLBERG eine „Wert-erziehung“ in dem Sinne, daß die Schüler auf inhaltlich definierte Werte und Normen verpflichtet werden, ablehnt. Welches Handeln in welcher Situation von wem als gerecht beurteilt wird, ist dem in einen sozialen Kontext eingebundenen Subjekt überlassen. Dabei kann allerdings gemäß der Moralentwicklungstheorie nur das Maß an moralischer Urteilsfähigkeit konkret ausgeprägt werden, das der jeweiligen Entwicklungsstufe des Edukanden entspricht. Ein über die jeweilige Entwicklungsstufe hinausgehendes Urteil ist kaum möglich, wohl ein Zurückbleiben. Die pädagogische Hilfe zur moralischen Erziehung wird daher bestrebt sein, das Subjekt in moralischer Hinsicht „anzuregen“, damit es das auf seiner Entwicklungstufe mögliche Urteilen tatsächlich praktiziert.

Die „anregende“ Beförderung der eigenen Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit soll durch zwei miteinander verknüpfte „pädagogische Maßnahmen“ geschehen: „Stimulierung und gerechte Gemeinschaft“ (vgl. AUFENANGER/ GARZ/ ZUTAVERN 81). Sofern einerseits die „Stimulierung“ auf Einsicht und *Erkenntnis* moralischer Strukturen aus ist und andererseits die „gerechte Gemeinschaft“ eine *Teilnahme* an (moralischen) Entscheidungsprozessen intendiert, erinnert die hier vorgenommene Unterscheidung an die von HERBART vorgenommene Differenzierung des Interesses in die Reihen der Erkenntnis und Teilnahme.

Zur *Erkenntnis* von moralischen Handlungsentscheidungen eignet sich nach KOHLBERG die Diskussion von moralischen Konflikten in sog. Dilemma-Geschichten. In diesen werden Fragen der Wahrhaftigkeit, der Ehrlichkeit und anderer sozialer Werte und die ihnen korrespondierenden Normen thematisiert, deren Beachtung und Einhaltung mit Nachteilen bzw. deren Nichtbeachtung mit Vorteilen für den Betroffenen verbunden sind. In der Diskussion der Dilemmata geht es um die Einschätzung der Bedeutung der Werte und der darauf bezogenen möglichen Handlungsnormen in einem vorgegebenen sozialen Kontext. Konkret sollen die Schüler beispielsweise den Konflikt eines Mannes (Heinz) moralisch beurteilen, der sich ein Medikament zur Lebenserhaltung seiner todkranken Ehefrau nicht leisten kann und vor der Frage steht, ob er es stehlen darf oder gar soll. Durch solche rationalen Diskussionen wird eine Verschiebung der jeweiligen moralischen

Stufenstruktur der Schüler nach höheren Stufen hin intendiert.¹⁷

Nun bedeutet die Erkenntnis des Guten und Richtigen aber noch nicht, daß es auch getan wird. „So wie logisches Denken eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für reifes moralisches Urteil ist, so ist reifes moralisches Urteil eine notwendige, jedoch noch keine hinreichende Bedingung reifen moralischen Handelns“ (KOHLBERG 87, 30). Daher beschränken sich „die Empfehlungen der Kohlberg-Gruppe . . . keineswegs auf die Diskussion von moralischen Dilemmata“ (SCHREINER 83a, 94). KOHLBERG merkt dazu an: „Such discussions, if too often used, will become pedantic. The classroom discussion approach should be part of a broader, more enduring involvement of students in the social and moral functioning of the school . . . one must create a just community“ (KOHLBERG/HERSH 88, 269). Seine Mitarbeiter und er betonen somit ausdrücklich auch den Aspekt der *Teilnahme*. Sie gehen davon aus, „daß Moralerziehung am besten in einem System partizipatorischer Demokratie vor sich geht“ (KOHLBERG 87, 38) und plädieren für die Einrichtung der beschriebenen „Just-Community-Schools“.

Die Schulen mit gerechter Gemeinschaftsstruktur sind „dadurch gekennzeichnet, daß sie allen Mitgliedern vielfältige Rollenübernahmen, verantwortliche Teilnahme an Problemlösungen, gleichberechtigte Mitbestimmung bei Regelsetzungen und effektive Möglichkeiten der Mitentscheidung bei allen – die Gemeinschaft betreffenden – Maßnahmen einräumen“ (SCHREINER 87, 14), d.h. die Schüler können ein nach dem Prinzip der Gerechtigkeit selbst organisiertes, demokratisch-partizipatorisch geregeltes Leben in der Schule führen. Durch die so bereitgestellte Möglichkeit, Gerechtigkeit im Sinne demokratischer Fairneß zu erfahren und zu üben, kann sich bei allen Gemeinschaftsmitgliedern ein größeres Maß an

17 Streng genommen handelt es sich hier um einen erziehungstheoretisch akzentuierten Aspekt. Denn die Analyse von Dilemmageschichten soll als „Socratic peer discussion of values dilemmas“, d.h. als sokratischer Wertdialog erfolgen (KOHLBERG 76, 27), um die Schüler zur nächsten Stufe moralischen Urteilens („next stage of reasoning“) zu führen. Da KOHLBERG dieses methodische Vorgehen jedoch ausdrücklich mit dem organisationstheoretischen Gedanken der Etablierung einer „Just-Community“ in der Schule verknüpft, werden hier beide Aspekte zusammen erörtert.

Selbstachtung ausprägen, was wiederum ein pro-soziales Handeln zur Folge haben kann. Schülerinterviews zeigen, daß sich an den versuchsweise eingerichteten Community-Schulen immerhin 80% der Schüler „pro-sozial“ verhalten wollen, an anderen Schulen hingegen nur 40% (vgl. LIND 87). Das ist zwar noch kein Beweis für die Richtigkeit der Theorie, zeigt aber, daß die Schüler an Community-Schulen zumindest für die soziale Frage aufgeschlossener sind. Auf den ersten Blick scheint daher der Ansatz der Just-Community-School äußerst sinnvoll zu sein. Denn hier werden Rationalität und Moralität in einem einheitlichen Lebenszusammenhang gefordert und praktiziert. Auf den zweiten Blick fällt allerdings auf, daß Moralität als Prinzip des guten Handelns in eigenwilliger Weise mit dem Begriff der Gerechtigkeit gleichgesetzt wird. Man wird kritisch fragen dürfen, ob „Gerechtigkeit“ allein schon ein hinreichendes Prinzip darstellt, um darauf eine pädagogische Praxis mit moralerzieherischer Intention zu begründen.

Denn der von KOHLBERG herangezogene Begriff der Gerechtigkeit meint in der Tat nur eine Verteilungsgerechtigkeit unter dem Aspekt der Reversibilität. Er meint nicht liebevolle Zuwendung, nicht einspringende Fürsorge, nicht mitmenschliche Wertschätzung und nicht die sozialverpflichteten Formen des Aufeinanderzugehens, sondern nur das ausgleichend Geschuldete, das gerecht Zugemessene. „Denn die Gerechtigkeit richtet sich auf den Mitmenschen als den anderen, den Konkurrenten. Sie hat es wesentlich mit einem Kräftespiel sich selbst behauptender Interessen, mit möglichen Konfliktlagen und deren ethischer Eingrenzung zu tun. Die *gesellschaftliche* Perspektive ist für sie konstitutiv. Sie ist Tugend des Gemeinlebens, elementare Haltung des Menschen als eines Gesellschaftswesens, eines Staatsbürgers . . . Gerechtigkeit ist Anerkennung des Anderen in dem, was ihm strikt zusteht, nicht jedoch in allem, was ihn zu sich befreit“ (MERTENS 88, 55).¹⁸ Ein

18 Eine solche politische Interpretation des Begriffs der Moral ist wohl ein Grund dafür, warum 1985 der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, Hans SCHWIER, diesen Ansatz als Beitrag zu einer entsprechenden Schulreform in Betracht zog. Zur Begründung führte er aus: „Moralisches Bewußtsein ist immer auch politisches Bewußtsein. Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit ist immer auch die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit . . . Demokratische Politik erfordert Bürger, die zur Moralität fähig sind, aber nicht Untertanen mit einer Moral . . . Der Wille zur De-

solch rationaler, besser: „liebloser“ Gerechtigkeitsbegriff (vgl. SCHREINER 79) kann der Moralität des Menschen nicht voll und ganz gerecht werden, da er sie einseitig verkürzt. „Empathie, d.h. Wohlwollen und Fürsorge für das Wohl anderer, . . . verengt sich dabei zu dem ebenfalls rationalen Begriff der bloßen Rollenübernahme (role-taking), zur Wahrung der Interessen und des Standpunktes des anderen, um im Konfliktfall einen gerechten Ausgleich herstellen zu können“ (REGENBRECHT 88, 88). Mehr als eine äußere Ordnung des Zusammenlebens, die den Anderen anerkennt in dem, was ihm zusteht, läßt sich dadurch nicht erreichen. Demgegenüber umgreift die unmittelbare Anerkennung des Anderen um seiner selbst willen die grundsätzliche Anerkennung seiner Person mit allen „guten“ wie „schlechten“ Eigenschaften mehr als das bloß Geschuldete; erst die Kategorie der *Liebe* vermag auch die innere Ordnung des Zusammenlebens zu gewährleisten. Als „Vorordnung“ geht sie jeder konkreten Gesellschaft voraus, da sie als positiver Grund das gemeinschaftliche Zusammenleben erst ermöglicht.

Die von KOHLBERG vorgenommene Begrenzung moralischen Handelns auf ein formal-demokratisches Ausgleichsverfahren, auf ein bloßes „fair play“ ist vor dem in den USA vorherrschenden pragmatischen Sinnhorizont des öffentlichen Denkens zu verstehen.¹⁹ „Im Verständnis der amerikanischen Ver-

mokratie, die Akzeptanz des Gleichheitsprinzips und die Bereitschaft zur Teilnahme an politischen Entscheidungen stehen in einem deutlichen Kausalzusammenhang mit der Fähigkeit zum moralisch-demokratischen Urteil“ (SCHWIER 87, 14 f.). Ob freilich partizipatorische Modelle, die im Ausland entwickelt worden sind, ohne weiteres auf die Situation der Bundesrepublik zu übertragen sind, ist zumindest eine Frage wert. Hubert LOHRENTZ weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß „Demokratisierung und Mitbestimmung notwendigerweise in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen und zu verschiedenen historischen Epochen unterschiedlich gefüllt werden (müssen)“ (LOHRENTZ 80, 70).

- 19 Man muß bei der Würdigung und Rezeption des Ansatzes der Just-Community-School zur moralischen Erziehung berücksichtigen, daß der in Sachen Erziehung selbst zurückhaltende amerikanische Staat dennoch ausdrücklich ein vielfältiges freies Erziehungs- und Schulwesen befürwortet und fördert. Auf diese Weise verschafft er weltanschaulichen und religiösen Werten und Normen eine beachtliche gesellschaftliche Geltung, ohne selbst „erzieherisch“ tätig zu werden. Für ein „universelles“ Konzept mora-

fassung und einer damit konformen Schultheorie verlangt er den Verzicht auf eine Werteerziehung, die weltanschauliche und religiöse Aspekte mit einschließt“ (REGENBRECHT 86b, 5). Unter dieser Rücksicht ist das vorgestellte Konzept moralischer Erziehung gewiß besser als gar nichts. Aber es darf nicht übersehen werden, daß die für dieses Konzept vorausgesetzte Wertneutralität nur als Gebot für staatliches, nicht aber für privates Handeln gelten kann. Der demokratische Staat muß sich zur Lösung von Wertkonflikten und Entscheidungsdilemmata auf eine Verfahrenskategorie zurückziehen, die die Gleichheit der Interessen und Ansprüche gewährleistet. Dies ist mit dem Begriff der Gerechtigkeit gegeben. Dagegen muß das Handlungssubjekt selbst über den Geltungsanspruch von Werten in einer bestimmten Situation urteilen und sich selbst für eine darauf bezogene Handlungsnorm gewissenhaft und verantwortlich entscheiden.

Für sich genommen läuft deshalb das am Prinzip demokratischer Gerechtigkeit orientierte Konzept moralischer Erziehung trotz vieler guter Ansätze letztendlich ins Leere.²⁰ Im Bemühen um Wert- und Normfreiheit bleibt es in erzieherischer Hinsicht mehr oder weniger indifferent und diktiert unbewußt

lischer Erziehung, wie es das Just-Community-Modell nahelegt, besteht daher in den vielen freien Schulen mit ausgeprägtem Schulleben gar keine Nachfrage.

- 20 Auch in den U.S.A. wird die Einseitigkeit des KOHLBERGSchen Moralbegriffs kritisiert. So bemängelt Richard S. PETERS die Formalität des an KANT angelehnten Moralbegriffs und die Vernachlässigung anderer Moraltheorien. Das läuft nach seiner Ansicht auf den Fehlschluß hinaus, daß der Alltagsgebrauch des Wortes „Moral“ schon den Begriff der Moral beinhalte: KOHLBERG „suffers from the rather touching belief that a KANTian type of morality, represented in modern times most notably by HARE and RAWLS, ist the only one. He fails to grasp that utilitarianism, in which the principle of justice is problematic, is an alternative type of morality and that people such as WINCH have put forward a morality of integrity in which the principle of universalizability is problematic. I think this can be carried forward, actually. A morality of courage as exemplified by train robbers, the old ‚virtue‘ of MACHIAVELLI's prince, is a defensible morality. So is a more romantic type of morality such as that of D.H. LAWRENCE, in which trust (Vertrauen) must be placed in ‚the dark God within‘. It is either sheer legislation to say that KOHLBERG's morality is the true one, or it is the worst case of fallacy which argues from how ‚morality‘ is ordinarily used to what morality is“ (PETERS 88, 271 f.).

und unreflektiert doch eine bestimmte politische Norm. Eine moralische Erziehung in diesem Sinne kann dann bestenfalls noch als politische Bildung begriffen werden und das auch nur in einem eingeschränkten Sinne, da die inhaltliche Bestimmung des Politischen offenbleibt.

3.3. Erziehungstheoretisch akzentuierte Ansätze

Gemeinsames Merkmal der erziehungstheoretisch akzentuierten Ansätze zur Wert- und Normorientierung von Schule und Unterricht ist die Vorstellung, daß eine bestimmte *Art und Weise der Auseinandersetzung* mit fremden und eigenen Werten zu einer Werthaltung führt und ein moralisches Handeln ermöglicht. Dabei kommt es weniger auf die inhaltliche (didaktische) Bestimmtheit der konkreten Werte an, um die es in den Auseinandersetzungen geht. Vielmehr ist allein die methodische Beschäftigung mit Werten und der Prozeß des Wertens und Normentscheidens bedeutsam für die moralische Erziehung.

Solche Ansätze sind vorzugsweise in Groß Britannien und den U.S.A. propagiert worden. Sie stellen Lösungsversuche für die uns heute beschäftigenden Probleme einer zunehmenden Wert- und Entscheidungsunsicherheit der Menschen dar. Obwohl es sich hier um ein weltweites Phänomen handelt, sind zuerst die Industrieländer davon betroffen. So betont etwa Michael SILVER die größer gewordene Entscheidungsnot heutiger Jugendlicher in den U.S.A.: „In recent years young people have been faced with more options relating to their futures, and at the same time, have been given more opportunities to make their own decisions. Many individuals are now being exposed to sexual permissiveness, increasing affluence, easy access to drugs, increased leisure time, and a long state of family dependency. Rather than diminish, the future will doubtless multiply the kinds and complexities of decisions facing each individual“ (SILVER 76, 9).

Die pädagogische Antwort auf diese Herausforderung besteht zum einen darin, Kommunikationsformen einzuüben, die es den Schülern ermöglichen, Entscheidungen zu treffen, die die

eigenen Bedürfnisse und Interessen realisieren, ohne gegen die fremden zu verstoßen (Lifeline-Project), und zum anderen darin, durch methodische Verfahren der Selbstklärung die Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit der Schüler zu stärken (Values Clarification).²¹

3.3.1. *Lifeline-Project (Lebenslinien- bzw. Rettungsleinenprojekt)*

Das in England entwickelte „Lifeline-Project“ geht von dem Phänomen aus, daß die von der Gesellschaft entwickelte Technologie sich nun mit eigenen Ansprüchen zunehmend auf sie zurückwendet und somit auch das Leben und Lernen in der Schule bestimmt. „It seems as if the tail is wagging the dog, as if the technological society which we have created is now dictating to us the kind of education which we shall have“ (McPHAIL 72, 13). Dadurch werden insbesondere die sozialen und moralischen Aspekte der Bildung vernachlässigt, da sie sich nicht in die übliche schulische Qualifikationsstruktur einpassen und einem Schulfach zuordnen lassen.²²

21 Da es zur Tradition der deutschen Pädagogik gehört, Erziehungsfragen vorwiegend bildungstheoretisch, d.h. in der Bindung an Gegenstände lösen zu wollen, muß hier bevorzugt auf anglo-amerikanische Ansätze zurückgegriffen werden. Ihre Neigung, solche Fragen eher erziehungstheoretisch, d.h. methodisch zu lösen, mag mit der in diesem Sprachraum einflußreichen pragmatischen Philosophie von John DEWEY erklärt werden. Für ihn ist „Denken“ nämlich keine gegenstandsbestimmte, sondern eine methodisch konstituierende, gegenstandsbestimmende Aktivität. „Die wesentlichen Merkmale der ‚Methode‘ sind darum identisch mit den wesentlichen Merkmalen des Denkens“; das methodische Denken anzuregen, gilt daher als vornehmliches Erziehungsziel, denn „Methode erweitert unsere praktische Beherrschung der Welt“ (DEWEY 49, 194 u. 218).

22 Das „Lifeline“-Projekt ist konzipiert worden für Jugendliche im Alter von ca. 13-16 Jahren. Ein zweites, nachfolgendes Projekt mit der Bezeichnung „Startline“ ist einige Jahre später unter führender Mitarbeit von McPHAIL für die Altersstufe 8-13 Jahre entwickelt worden (McPHAIL/INGRAM/MIDDLETON 78; MAUERMANN 78a). Hier erfolgt jedoch in exemplarischer Hinsicht eine Beschränkung auf die Analyse des „Lifeline“-Ansatzes.

Das „Lifeline-Project“ versucht, dieses Defizit durch ein Programm moralischer Erziehung zu kompensieren. Die Projektbezeichnung „Lifeline“ ist dabei bewußt als Homonym gewählt. Zum einen versteht man unter „Lifeline“ die Lebenslinie des Menschen, die bruchlos verfolgt werden soll, zum anderen die Rettungsleine, die einem in Not geratenen Menschen zugeworfen wird, damit er sich an ihr selbst emporziehen kann. In diesem Sinne wird unter „Moral“ kein inhaltlich bestimmter Kodex an Verhaltensregeln, sondern eine methodische Kompetenz verstanden, die als Kommunikationsmoral (*morality of communication*) bezeichnet wird und die es dem Menschen erlaubt, seine „Linie“ mit sozialer Unterstützung und Rücksicht zu verfolgen, d.h. „als moralisches Verhalten werden alle Handlungen interpretiert, bei denen die berechtigten Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer als auch die eigenen berücksichtigt werden“ (MAUERMANN 78a, 489). Das ist dann der Fall, „wenn die miteinander kommunizierenden Personen bereit und fähig sind, einander zuzuhören, Bedürfnisse anderer wahrzunehmen, Mitteilungen anderer korrekt und eindeutig zu interpretieren, angemessen gegenüber anderen zu reagieren, Reaktionen klar und unzweideutig umzusetzen“ (MAUERMANN 86, 53).

Die Aufgabe der moralischen Erziehung besteht darin, diese Aspekte der Kommunikationsmoral einzuüben. Dazu hält das „Lifeline-Project“ ein in drei Einheiten gestuftes Materialangebot bereit, das die Schüler mit Problemsituationen aus dem täglichen Leben konfrontiert (vgl. MCPHAIL 72, 100 ff.).

In der Einheit „In other peoples shoes“ geht es in drei Unterrichtssequenzen darum, erstens *Sensibilität* für die Empfindungen anderer zu entwickeln, zweitens die *Konsequenzen* vor auszusehen, die sich aus Handlungen ergeben können, und drittens Situationen aus der *Perspektive* anderer zu beurteilen. Unterrichtsmethodisch werden diese Fähigkeiten durch Bildkarten entwickelt, auf denen jeweils Situationen dargestellt sind, die die Schüler zu einer Stellungnahme herausfordern. Die Situationen sind so ausgewählt, daß sie dem Erlebnis und Erfahrungshorizont der Schüler entsprechen.

In der Einheit „Proving the rule?“ geht es in fünf Unterrichtssequenzen darum, das Leben in seinen komplexen sozialen Strukturen in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule und in der Nachbarschaft zu durchschauen und mit den damit ver-

knüpften Ansprüchen umzugehen. Dieser Umgang erfolgt nicht immer konfliktfrei, da sich im Zusammenleben der Menschen immer wieder Probleme ergeben, die aus den von ihnen jeweils anerkannten Werten und verfolgten Normen resultieren. Deshalb sollen die Schüler Strategien der Konfliktbewältigung erlernen. An Hand von Texten und Bildern erkennen die Schüler in der ersten Sequenz, daß *Werte* und *Normen* das Handeln von *Individuen* bestimmen, in der zweiten Sequenz antizipieren sie die in bestimmten Situationen an sie gerichteten *Erwartungen*, in der dritten Sequenz klären sie die eigene *Identität*, in der vierten Sequenz erkennen die Schüler das Vorhandensein von *Gruppeninteressen* und die Notwendigkeit, Interessengruppen zu bilden, und in der fünften Sequenz geht es um die Prüfung der Legitimation von Normen.

In der Einheit „What would you have done?“ sollen sich die Schüler mit Situationen, die außerhalb des eigenen Erfahrungshorizontes liegen, beschäftigen und nach dem eigenen möglichen Handeln fragen. Zu diesem Zweck werden sechs verschiedene Texthefte geliefert, die die Schüler in „fremde“ Situationen führen: in eine afrikanische Missionsstation des Jahres 1904; in die mit den Kriegshandlungen des Jahres 1917 verbundenen Gewissenskonflikte; in eine Amsterdamer Wohnung des Jahres 1944, in der Anne FRANK verhaftet wurde; in eine Straßenszene von Los Angeles, in der im Jahre 1965 Rassenunruhen durch die Verhaftung eines betrunkenen farbigen Autofahrers ausgelöst wurden; in ein Krankenhaus in Süd Vietnam des Jahres 1966, in dem ein 14-jähriger Junge mit schweren Verbrennungen liegt; in ein Londoner Krankenhaus, in dem ein junges Mädchen wegen der Folgen des Drogenkonsums behandelt wird.

Die Auseinandersetzung der Schüler mit für sie fremden Situationen soll dazu beitragen, ihnen die raum- und zeitliche Bedingtheit von Werten und Normen zu verdeutlichen, d.h. „die Schüler werden jetzt dazu angehalten, die verschiedenen kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen in den Blick zu nehmen“ (STACHEL 78, 179). Dadurch sollen die Schüler auf eine Stufe moralischen Urteilens gehoben werden, die weniger von situativen Bedingungen, sondern stärker von prinzipiellen Erwägungen ausgeht. Hier findet sich offenbar eine Analogie zu KOHLBERGS Entwicklungsstufenmodell der Moral, dessen Stufen durch gezielte Stimulierungen eher durchschritten werden können (vgl. Kap. 3.2.2.).

Obwohl das Programm nicht ausdrücklich einem bestimmten Fach zugeordnet ist, stellt sich dennoch die Frage, wann und wo das Material in der Regelschule eingesetzt werden soll. Es liegt wohl im Sinn der Autoren, „wenn sich der Religionslehrer ihrer Materialien bedient und ihre Technik anwendet. Aber da es sich nicht um religiöse Probleme im eigentlichen Sinn handelt, sondern um ethische Fragen, muß das Material auch außerhalb des Religionsunterrichts verwendbar sein, sei es in einem eigenen Fach M.E. (moralische Erziehung) oder in den Fächern, die im Englischen den Titel ‚Humanities‘ tragen (etwa: Sozialkunde), oder im Unterricht der Muttersprache“ (STACHEL 78, 170).

Diesem Programm moralischer Erziehung wird man zunächst zugute halten dürfen, daß es sich den konkreten Haltungs- und Handlungsproblemen einer spezifischen Altersgruppe zuwendet, die sich auf Grund ihrer Entwicklung in einer Orientierungsphase befindet. Diese Phase, allgemein als Pubertät bezeichnet, ist – abgesehen von den körperlichen Veränderungen – geradezu von der Suche nach moralischen Orientierungen geprägt. Es ist „die Zeit jenes Erlebens, in welchem man bei jedem Eindruck, bei jedem Akte, bei jeder Handlung zugleich nach dem Sinn des Erlebens, nach dem Sinn seiner Aktivität, nach dem Sinn seiner Handlungen fragt“ (P5, 214). Durch die Darbietung von Situationen, in denen sich die Schüler wiederfinden können (Familie, Schule, Peer-Group, Freundschaft), erhalten sie Gelegenheit, über solche Handlungsbegründungen, d.h. Sinnfragen zu sprechen. Durch die Begrenzung der moralischen Frage auf die unmittelbaren sozialen Beziehungen wird die Komplexität moralischer Probleme reduziert, die Schüler können sie auf ihren Erfahrungshorizont beziehen und erhalten eine Hilfe zur Erklärung des Zustandekommens von Handlungen in dem ihnen bekannten Wert- und Normkontext.

Allerdings markiert diese sozialpsychologisch-interaktionistische Ausrichtung nicht nur den Bezugspunkt, sondern zugleich auch die Grenze des Ansatzes. Ihm „geht es hauptsächlich um die Bewältigung aktueller Probleme des menschlichen Mit-, Gegen- und Füreinanders, weniger um das, was im traditionellen Sinn den Kern wesentlicher Moralvorstellungen ausmacht: die Auseinandersetzung mit überdauernden Menschheitsidealen wie Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit“ (MAUERMANN 85, 365). Darin ist zugleich die

Kritik dieses Ansatzes begründet: Im „Lifeline-Project“ werden die sozialen Beziehungen ohne die sie stiftenden gegenständlichen Bezüge in den Blick genommen. Moralität wird so auf eine „Kommunikationsmoral“ reduziert, in der dieses oder jenes Handeln nur als Folge von „Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen“, aber nicht als Konsequenz einer Normentscheidung gesehen wird, die auf einem rational begründeten Werturteil beruht. Dadurch verlieren aber alle Kommunikationen und Interaktionen ihren sinnstiftenden gegenständlichen Bezugspunkt. Im Sinne des Interaktionismus haben sie dann „ihren zentralen Sinn nicht außer sich, sondern in sich selbst“ (KUNERT 77, 342). Eine moralisch begründete, d.h. gewissenhafte und verantwortbare Handlungsentscheidung ist so kaum möglich, da auf die Auseinandersetzung mit den rationalen Bezugspunkten des Handelns verzichtet und jede Entscheidungsalternative in gleicher Weise gültig, d.h. am Ende gleichgültig erscheint, solange sie nur einem Bedürfnis, Gefühl oder Interesse folgt.

Dabei kann letztlich sogar das Gegenteil von dem entstehen, was dieser Ansatz eigentlich intendiert. Denn anstelle eines sozialen Miteinanders, in dem die Bedürfnisse und Interessen aller Mitglieder einer Gruppe durch wechselseitige Anerkennung eine Chance haben, realisiert zu werden, kann gerade das Fehlen einer „Sachzentrierung“ zur „Rivalität“ führen. „Im rivalisierenden Verhalten liegt (dann) ein Verhalten vor, das personorientiert ist, d.h. es geht um das Gewinnen von Gunst und Macht“ (LÜTTGE 78, 173), um Interessen also, die sich kaum moralisch rechtfertigen lassen. Ein moralisches Handeln müßte demgegenüber gerade darin bestehen, aus Gründen gegen die eigenen Bedürfnisse, Gefühle und Interessen zu handeln. Solche Gründe könnten nur in einer „Sachorientierung“ Bestand haben, die auch im Unterricht zur Sprache gebracht werden müßte. Das dürfte getrennt vom übrigen Fachunterricht nur sehr schwer möglich sein.

3.3.2. *Values Clarification (Wertklärung)*

Ausgangspunkt des in den U.S.A. von RATHS und Mitarbeitern entwickelten Ansatzes moralischer Erziehung mit der Bezeichnung „Values Clarification“ ist die Feststellung, daß viele Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen mit

Werten bzw. ihrem Fehlen zusammenhängen: „We have found that several kinds of problems children often exhibit in school and at home are profitably seen as being caused by values, or, more precisely, by a *lack* of values. To put this another way, we have found that when children with certain behavior problems are given value experiences of a particular kind, those problems often ease in intensity and/or frequency. In short, there is strong support for the notion that values must be added to the possible explanations of children's behavior problems“ (RATHS/HARMIN/SIMON 66, 4). Es wird demnach davon ausgegangen, daß Menschen mit unklaren Wertvorstellungen Schwierigkeiten haben, sich im Leben zurecht zu finden. „Solchen Menschen und besonders Kindern, die sich innerhalb einer pluralistischen Gesellschaftsordnung einer verwirrenden Fülle von unterschiedlichen Lebens- und Verhaltensgewohnheiten, Wert- und Zielvorstellungen konfrontiert sehen, zur Klarheit darüber zu verhelfen, was sie eigentlich wertschätzen, wonach sie handeln und wofür sie eintreten, das sei eine wichtige Aufgabe für Lehrer und Erzieher“ (MAUERMANN 78, 211).

Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß die Werte eines Menschen auf der Folie seiner Erfahrungen wachsen und sich durch andersartige Erfahrungen auch ändern können. Erfahrungen bieten demnach Anlässe zu Wertungsprozessen. Das bedeutet, daß Werte nicht „an sich“ vorliegen, sondern erst durch das Subjekt in eigener *Wertung* entschieden werden. Dazu bedarf es einer pädagogischen Hilfe, die darauf gerichtet ist, einen Prozeß der „Wertklärung“ in Gang zu setzen. Erziehung wird in diesem Zusammenhang gewissermaßen als Hilfe zur Selbsterziehung verstanden, da sie darauf gerichtet ist, das Werten der Schüler und den Prozeß der normativen Selbstentscheidung zu befördern. Die erzieherische Hilfe will allerdings nur den Prozeß der Selbstentscheidung unterstützen; keineswegs sollen bestimmte vom Erzieher oder der Gesellschaft für wichtig erachtete Werte und Normen vermittelt werden: „Values clarification offers a process — not a set of values all students should hold“ (SILVER 76, 36).

Mit Verfahrensweisen, die teilweise an die Methoden der Gruppendynamik erinnern, sollen sich die Schüler ihrer eigenen Wertsystematik bewußt werden. Dabei wird nicht die Frage aufgeworfen, welches Handeln als gut und welches Handeln als böse einzuschätzen ist. Die Frage der Moralität wird

im eigentlichen Sinne gar nicht thematisiert, „was einen Kritiker des Ansatzes zu der ironischen Bemerkung veranlaßt hat, hier würde PROTAGORAS' Satz, daß der Mensch das Maß aller Dinge sei, auf die Formel ‚Ich bin das Maß aller Dinge‘ reduziert“ (MAUERMANN 88, 156). Dem Ansatz der Wertklärung wird so der Vorwurf des ethischen Relativismus gemacht.

Offensichtlich bleiben die unter Berufung auf diesen Prozeßansatz von den Schülern konkret entschiedenen Werte allesamt gleichrangig nebeneinander stehen. So kritisiert Alan L. LOCKWOOD, daß im Values Clarification-Ansatz versäumt wird, moralische von nicht-moralischen Werten zu unterscheiden: „There are no fundamental distinctions between decisions affecting the rights and welfare of other persons and decisions regarding one's personal taste“ (LOCKWOOD 88, 284). Deshalb wird kritisiert, daß etwa das Urteil, ob die Todesstrafe gut ist, den gleichen Rang erhält, wie das Urteil über die Musik, die einem am besten gefällt.

Darüber hinaus wird der Vorwurf des „ethical relativism“ in unterrichtsmethodischer Hinsicht dadurch gestützt, daß die Schüler ausdrücklich dazu angehalten werden, *jeden* geäußerten Wert der Mitschüler anzuerkennen. Der Lehrer soll versuchen, eine Atmosphäre der Akzeptanz zu erzeugen: „The desired atmosphere is one of acceptance, nurturance, and unconditional positive regard. Disagreement over the rightness or wrongness of persons' views is discouraged; empathy, supportiveness, and trust are encouraged“ (LOCKWOOD 88, 284). Die Schüler werden daher nicht angehalten, ihre Werturteile zu begründen und sich im unterrichtlichen Dialog kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen, sondern es geht um das Werten „an sich“ – eine Intention, die nicht nur naiv, sondern wegen der Gleichgültigkeit der Werte sogar gefährlich sein kann: „For example, the views of Adolf Hitler, Charles Manson, Mahatma Gandhi and Jesus Christ clearly fulfill the Values Clarification criteria for possession of a value“ (LOCKWOOD 88, 285).

Dem Vorwurf des ethischen Relativismus treten die Vertreter des „Values Clarification“-Ansatzes allerdings entschieden entgegen. Sie verweisen darauf, daß die Aufforderung zur Selbstklärung selbst bereits einem bestimmten Wert Geltung verschafft, nämlich dem der Rationalität. Die Schüler sollen in ihrem Urteilen und Handeln nicht mehr „dunklen“, unaufgeklärten Interessen und Bedürfnissen folgen, sondern sich Klar-

heit verschaffen über die Motive ihres Handelns. Darüber hinaus wird den Werten „Freiheit“ und „Autonomie des Subjekts“ eine herausragende Bedeutung dadurch zugemessen, daß das eigene Werturteil der Schüler herausgestellt und akzeptiert wird. Es geht den Vertretern des Wertklärungsansatzes entschieden darum, jeden Eindruck von Indoktrination zu vermeiden. „Der Indoktrination setzen . . . (sie) einen Prozeßansatz für die Behandlung von Werten in den Schulen entgegen, in dessen Zentrum der Prozeß des Wertens ist und nicht die Übermittlung eines ‚richtigen‘ Satzes von Werten“ (SIMON 78, 203). Es gilt der Grundsatz: „Each individual has to find his own values“ (SIMON 76, 143).

Freilich heißt der Gegensatz zum ethischen Relativismus noch nicht Indoktrination. Wer kritisch nach der Begründung eines Werturteils fragt, will noch nicht seine eigene Wertsystematik durchsetzen, sondern zunächst einmal zur Wertauseinandersetzung auffordern. Ohne eine solche Auseinandersetzung dürfte sich kaum die Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit der Schüler weiterbilden können. Eine bloße Aufklärung des „Ist“ des eigenen Wertsystems reicht schließlich nicht zur Bestimmung des „Sollens“ in einer konkreten Entscheidungssituation, in der Werte konfliktieren können, hin.

Denn zur konkreten Entscheidung gehört nicht nur die Klarheit der eigenen Wertsystematik (also das, was HERBART unter die Reihe der *Teilnahme* faßte), sondern auch eine sachstrukturelle Einsicht in die jeweils vorliegende Entscheidungssituation (also das, was HERBART unter die Reihe der *Erkenntnis* faßte). Eine solche praktische Synthese von Rationalität und Moralität wird deshalb wohl weniger in eigenständigen Unterrichtsveranstaltungen als vielmehr im Fachunterricht selbst angebahnt werden müssen.

Eine solche fachbezogene Akzentuierung der Wertklärung, die von Merill HARMIN, Howard KIRSCHENBAUM und Sidney B. SIMON (73) vorgeschlagen wird, scheint den gesuchten praktischen Konnex von Wissen, Haltung und Handeln einzulösen. Sie nennt sich „Clarifying Values through Subject Matter“, was man mit „Wertklärung im Fachunterricht“ übersetzen könnte.

Ausgangspunkt der Wertklärung im Fachunterricht ist die These, daß „fast jedes Fach in unseren Schulen auf einer oder allen drei der folgenden Ebenen gelehrt werden kann: Ebene

der Fakten (facts level), Ebene der Zusammenhänge (concepts level) und Ebene der Werte (values level)“ (HARMIN/KIRSCHENBAUM/SIMON 73, 8; eigene Übersetzung). Sie werden von den Autoren folgendermaßen begründet bzw. erläutert:

Auf der *Ebene der Fakten* vermittelt der Fachunterricht spezifische Informationen, Fakten, Details, historische Begebenheiten, tatsächliche Ereignisse und Aktualia. Zur Ebene der Fakten gehört auch die Vermittlung von Grundkenntnissen und grundlegenden Fertigkeiten, z.B. Wissen um Wortbedeutungen, Fingerfertigkeit bei der Beherrschung eines Musikinstruments (the fingering of a musical instrument) oder Grundlagen der Rechtschreibung.

Auf der *Ebene der Zusammenhänge* suchen Lehrer und Schüler die konstitutiven Bedingungen, die hinter den Fakten stehen und sie verbinden. Der Lernende fügt die gelernten Einzelheiten oder Vereinzelungen zusammen, um Erkenntnisse allgemeinerer Art zu gewinnen. Abstraktionen und Ideen werden eingeführt. Wo es um Fertigkeiten (skills) geht, werden auf dieser Ebene komplizierte Verknüpfungen erworben. Beispielsweise wird ein Schüler, der ein Musikinstrument technisch beherrscht, nun lernen, ein ganzes Stück mit seinen Anforderungen bezüglich der Dynamik, des Tempos und der Intonation zu spielen.

Auf der *Ebene der Werte* beziehen die Schüler die gelernten Fakten und erarbeiteten Wissenszusammenhänge eines Faches auf ihr eigenes Leben. Hier wird die oft von Lehrern befürchtete Frage aufgeworfen: Was hat das mit mir zu tun? Dies ist eine notwendige Frage, wenn die Gegenstände des Faches für die Schüler bedeutsam sein sollen. Auf dieser Ebene fragen sie nach der Haltungs- und Handlungsrelevanz von fachlichen Gegenständen (vgl. HARMIN/KIRSCHENBAUM/SIMON 73, 8).

Bemerkenswert an diesem Ansatz ist der systematische Gedanke, daß Unterricht auf allen drei Ebenen zu erfolgen hat, wenn er für die Bildung der Schüler relevant sein soll. Dabei ist die Folge der Stufen als logischer Zusammenhang von sachlichem Gegenstand und subjektivem Wert gemeint; sie gibt keine psychologisch zwingende Abfolge für den Unterrichtsprozeß vor. Der Unterricht kann sowohl mit der Ebene der Fakten beginnen und sich über die Ebene der Zusammenhänge zur Ebene der Werte fortbewegen, wie auch umgekehrt der Aus-

gangspunkt des Unterrichts auf der Ebene der Werte liegen und sich über die Sachklärung wieder zu ihr zurückbewegen kann. „Starting on the values level motivates and focusses the study; ending on the values level draws together and clarifies the learnings which the students themselves find significant“ (HARMIN/KIRSCHENBAUM/SIMON 73, 28).

Diese Überlegungen erscheinen insofern pädagogisch überzeugend, als hier tatsächlich ein Zusammenhang von rationalem Wissen und moralischem Werturteil intendiert wird. Dabei erfolgt diese In-Beziehung-Setzung von Sache und Wert nicht an einem eigenen, sondern am Ort der Sachklärung: im Fachunterricht. Problematisch erscheint allerdings wiederum das vorgeschlagene Verfahren der Wertklärung. Immerhin findet sich aber neben der fragwürdigen Anregung zur Schaffung eines Klimas der Akzeptanz auch der Hinweis, daß der Lehrer seine Einschätzung einer Sache behutsam mitteilen soll: „He may offer his viewpoint, but he is careful to describe it as his opinion, not as the final answer“. Und bei aller Wertschätzung der Schülerurteile wird dem Lehrer sogar nahegelegt, nach den Gründen eines Urteils zu fragen: „Teachers can legitimately raise a question or two about the reasons for a student's choice“ (HARMIN/KIRSCHENBAUM/SIMON 73, 35 f.). Darüber hinaus soll der Lehrer den Wertdialog von der subjektivistischen Sicht lösen, indem er ausdrücklich auf „social issues“, d.h. auf den mitmenschlich-moralischen Aspekt hinweist und fachübergreifende Aspekte (diversity) einbezieht. So wird man insgesamt sagen dürfen, daß der fachgebundene Ansatz der Wertklärung den Akzent von der bloßen Kenntnisaufnahme der eigenen Werte zur rationalen Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Werturteilen verschiebt und begründete Normentscheidungen ermöglicht.

Allerdings ist auch hier der Akzent vorrangig auf Wertklärung gesetzt. Die Diskussion der möglichen Kriterien für eigene und konkurrierende Werturteile und Normentscheidungen erfolgt eher beiläufig (a question or two). So bleibt auch in der fachunterrichtlichen Wendung – trotz überzeugender Ansätze – die subjektivistische Verkürzung des Wertklärungsansatzes erhalten.

3.4. Konklusion

Die bildungstheoretisch, organisationstheoretisch und erziehungstheoretisch akzentuierten Ansätze zur Wert- und Normorientierung in Schule und Unterricht heben jeweils einen Aspekt des pädagogischen Prozesses hervor und betonen ihn in vorrangiger Weise. Sie können in der Tat einen Beitrag zur moralischen Erziehung der Schüler leisten, sofern sie nicht auf bloße Wirkungen aus sind, sondern die Schüler zum einsichtigen und kritischen Werturteil und zur begründeten Normentscheidung verhelfen wollen. Jeder Ansatz tut dies auf seine eigene, dezidierte Weise. In der Akzentuierung jeweils nur eines Aspektes des pädagogischen Prozesses liegt ihre theoretische Stärke und zugleich ihre systematische Grenze.

Bezogen auf den *bildungstheoretisch akzentuierten Ansatz* läßt sich feststellen, daß der Versuch, die Frage moralischer Erziehung „bildungstheoretisch“ durch den Rückgriff auf vermeintlich „richtige“, weil gegenwärtig anerkannte Werte und Normen zu lösen, hinter dem pädagogischen Ziel „sittliche Autonomie“ zurückbleibt. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Werte und Normen durch die Vermittlung sie verkörpernder Unterrichtsinhalte transportiert, als Thema eines eigenständigen Ethikunterrichts zum Gegenstand erhoben oder „einfach“ neben dem Unterricht vermittelt werden sollen.

Solche bildungstheoretischen Vorstellungen werden allesamt von einer optimistischen These getragen. „Die These lautet: Sittliche Kompetenz läßt sich vornehmlich in theoretisch orientierten Lernprozessen vermitteln. Nach einem mißverstandenen Muster ‚Tugend durch Wissen‘ wird zwischen den sittlichen und den theoretischen Fähigkeiten kein wesentlicher Abstand gesehen, die sittliche Kompetenz intellektualistisch verkürzt“ (HÖFFE 79, 459).²³ Darüber hinaus sind alle Versuche, moralische Handlungsmotive und -regeln im Unterricht zu vermitteln, dadurch belastet, daß sie sich auf allemal historisch-gesellschaftlich gebundene und keineswegs all-

23 Die Frage, ob und wie Tugend lehrbar sei, ist so alt wie die abendländische Geistesgeschichte und wird dennoch immer wieder neu gestellt (vgl. REKUS 89a). Sie gehört offenbar (frei nach KANT) zu den Fragen, die die (pädagogische) Vernunft nicht abschütteln kann.

gemeingültige Werte und Normen berufen. Diese sind aber nicht zeitlos, sondern nur relativ gültig.²⁴ „Keine menschliche Lebenssituation gleicht völlig der anderen, von dem Wechsel der Epochen ganz zu schweigen . . . Eine verantwortliche Entscheidung kann sich daher nie auf eine bloße Übernahme konkreter Handlungsregeln gründen, sondern der einzelne muß zumindest beurteilen, ob und wie weit eine tradierte Regel in seiner individuellen Situation Geltung beanspruchen kann“ (REGENBRECHT 90, 6).

Ein solches Urteil richtet sich aber nicht nach den sittlichen Normen, sondern nach dem begründenden Prinzip der Sittlichkeit (Moralität). „Der verpflichtende Anspruch der Moral gewinnt seine Rechtfertigung nicht schon dadurch, daß eine bestimmte Ordnung von einer Gruppe gemeinsam als gut anerkannt wird. Er leitet sich nicht aus gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen ab, sondern aus Gründen, die für eine solche Ordnung geltend gemacht werden. Um sich an Gründen orientieren zu können, muß diese Geltung vom Individuum in eigenen Akten erkannt und anerkannt werden“ (REGENBRECHT 90, 6). Das erfordert eine spezifische Lernaktivität, die ein bildungstheoretisch akzentuierter Ansatz, der sich vorrangig auf die didaktische Frage konzentriert, tendenziell aus dem Blick verliert.

Die *organisationstheoretisch akzentuierten Ansätze* zur „Wertorientierung“ in Schule und Unterricht zeichnen sich dadurch aus, daß sie dem wertbezogenen und normerfüllenden Handeln einen Raum zur Bewährung geben. Dies ist in Anbetracht einer einseitig auf Wissensvermittlung und -erwerb ausgerichteten Schule gewiß ein Gewinn. Dabei ist es gleich, ob das Handeln im außerschulischen Schulleben, in der demokratischen Selbstverwaltung der Schule oder im sozial- und kommunalpolitischen Raum erfolgt. Entscheidend ist die Tatsache, daß den Schülern die reale Chance eingeräumt wird, moralisches Handeln zu praktizieren. Diese Erfahrung kann

24 Daß Werte, Normen und Tugenden ständig einem historischen Wandel unterworfen sind, läßt sich auch für die Gegenwart nachweisen. Aufschlußreich sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungen von Fritz BOHNSACK (87), Helmut KLAGES (84) und Dietmar MIETH (84). Mit dem Nachweis des Wandels herrschender moralischer Handlungsregeln wird allerdings zugleich ihre Untauglichkeit zur Lösung künftiger Entscheidungssituationen deutlich.

gleichsam rückwirkend sowohl das für das jeweilige Handeln vorauszusetzende Wissen erweitern als auch zu einer Besinnung auf die dem Handeln vorausliegenden Werte und Normen führen.

Freilich bleibt der pädagogisch-systematische Zusammenhang von Wissen, Haltung und Handeln in den organisations-theoretisch akzentuierten Ansätzen unaufgeklärt bzw. einseitig verkürzt. Bei der Einrichtung von Sozialen Diensten wird der Zusammenhang zwar unterstellt, aber nicht zum Gegenstand der Reflexion. Durch die Verpflichtung zur Übernahme solcher Dienste wird zudem das entscheidende Moment moralischen Handelns unterdrückt: seine Autonomie.

Bei der Just-Community-School ist der Zusammenhang von Wissen, Haltung und Handeln dagegen überzeugender dargelegt. Durch die Auseinandersetzung mit Dilemmageschichten, in denen Werte und Normen konfliktieren, erweitern die Schüler ihr Wissen und differenzieren ihre Haltung dadurch, daß sie die Situationen unter dem Aspekt der Gerechtigkeit beurteilen. Das auf diese Weise erweiterte Wissen und die differenzierte Haltung der Schüler können dann aktiv in die moralisch-demokratische Selbst- und Mitverwaltung der Schulgemeinschaft eingebracht werden. Freilich erschöpft sich Moralität nicht schon in „gerechten“ Verwaltungsstrukturen, und in dieser Hinsicht zeigt sich auch die pädagogische Grenze des Ansatzes. Wenngleich die Kategorie der Gerechtigkeit eine notwendige Bedingung für das Gelingen des Lebens in Gemeinschaft darstellt, so ist sie dafür doch nicht hinreichend.

Die *erziehungstheoretisch akzentuierten Ansätze* können der pädagogischen Kritik noch am ehesten standhalten, da sie ihren Ausgangspunkt in den das Handeln des Subjekts begründenden Werturteilen und Normentscheidungen haben. Sie in Freiheit und Verantwortung zu vollziehen, ist Aufgabe des Subjekts, und alles pädagogische Handeln ist auf die Ermöglichung dieses Vollzuges zu richten.

Die Kritik am „Lifeline-Project“ und am „Values Clarification“-Ansatz betrifft daher nicht die Zielsetzung, sondern die Art und Weise der Durchführung. Der durch die Ansätze initiierte Prozeß der Selbstklärung ist nur darauf angelegt, die Interessen und Bedürfnisse des Subjekts zu vergegenwärtigen. Eine selbstkritische Reflexion der ins Bewußtsein gehobenen

Handlungsmotive und ihre Konfrontation mit anderen Beweggründen ist nicht vorgesehen. Durch diesen Verzicht auf gegenständliche Auseinandersetzungen und rationale Begründungsbemühungen für die eigenen Wertpräferenzen, d.h. durch die Ausblendung bildungstheoretischer Aspekte, laufen die erziehungstheoretisch akzentuierten Ansätze am Ende auf naiven Subjektivismus hinaus. Das hat aber mit Moralität nicht mehr viel zu tun.

Dieser Mangel wird tendenziell beim Ansatz „Values Clarification through Subjekt Matter“ geheilt. Denn hier sollen die Schüler bei der Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Unterrichts ihr Wissen erweitern, ihre Haltung differenzieren und ihr Handeln bedenken. Allerdings hat sich bei der Genese dieses Ansatzes aus der ursprünglichen Vorstellung von „Values Clarification“ auch der „ethische Relativismus“ durchgehalten. Daher geht es bei diesem Ansatz streng genommen nicht um die Frage der Haltungs- und Handlungsrelevanz der Lerngegenstände. Vielmehr gelten die Gegenstände des Lernens der Tendenz nach als gleichgültige Anlässe, um die Schüler zur Klärung ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse anzuregen. Wissen und Haltung bilden so eher einen akzidentellen Zusammenhang; von einer Einheit von Rationalität und Moralität kann nicht gesprochen werden.

Als „Ertrag“ der Analyse der Ansätze zur Wert- und Normorientierung von Schule und Unterricht kann festgehalten werden, daß das formale Werten ohne gegenständlichen Bezug ebensowenig Bildung garantieren kann wie die Rezeption von Wertinhalten. „Weder gibt es . . . so etwas wie menschliche Grundkräfte, die unabhängig von der Aneignung materialer Weltinhalte gegeben wären und sich . . . nur wecken und üben ließen, noch gibt es materiale Inhalte, die als Bildungsinhalte . . . eine sinn- und aufgabenorientierende Relevanz für die pädagogische Praxis beanspruchen könnten“ (BENNER 87, 125).

Zusammenfassend läßt sich sagen: Jeder Ansatz akzentuiert einen systematisch unterscheidbaren Aspekt des Bildungsprozesses: den bildungstheoretischen, den organisationstheoretischen und den erziehungstheoretischen Aspekt. Da jeder dieser Aspekte für die rationale und moralische Bildung des Subjekts unerläßlich erscheint, soll im anschließenden Kapitel versucht werden, eine *Synthese* zu entwickeln. In praktischer Absicht wird eine systematisch orientierte Architektur des Un-

terrichts und seiner Formen entfaltet, die die *Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit* der Schüler befördern will. Das erfordert in bildungstheoretischer Hinsicht die methodische Auseinandersetzung mit „Bildungsinhalten und -werten“, bedarf in organsiationstheoretischer Hinsicht differenzierter Unterrichtsformen, in denen Wissenserwerb, Haltungsdifferenzierung und Handlungsentscheidungen statthaben können und schließt in erziehungstheoretischer Hinsicht einen rational zu führenden Klärungsprozeß von eigenen und fremden Werten und Normen ein.



4. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht

In den bisherigen Analysen ist eine Reihe von Ansätzen zur Verknüpfung von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht vorgestellt und kritisch gewürdigt worden. Ihnen allen geht es um die Relationierung von Sach-, Wert- und Normaspekten im Hinblick auf ein verantwortungsvolles, gewissenhaftes Handeln – ein Anliegen, dem aus pädagogischer Perspektive grundsätzlich zugestimmt werden kann. Aber die aufgezeigten Kritikpunkte lassen zugleich erkennen, daß wesentliche Fragen offen bleiben. Sie betreffen insbesondere den fehlenden oder zumindest unklaren Zusammenhang von erzieherischen Intentionen und schulischem Unterricht.

Wenn man davon ausgeht, daß Rationalität und Moralität in der Schule nicht getrennten „Bereichen“ zugeordnet werden können, sie auch nicht auf additivem Wege zusammengefügt, sondern als integrale Aspekte des Lehr- und Lernprozesses gesehen werden müssen, dann gibt es keine andere Alternative, als den *Unterricht* in erzieherischer Absicht neu zu akzentuieren. Dies erscheint auch aus pragmatischen Gründen sinnvoll, weil der Unterricht, näherhin der *Fachunterricht*, die Hauptveranstaltung der Schule bildet. In ihm und mit ihm bringen Schüler und Lehrer den Großteil ihres Lebens in der Schule zu.

Freilich ist mit der Einsicht in die erzieherische Unzulänglichkeit des herrschenden Fachunterrichts und die Begrenztheit der außerunterrichtlichen und ethik-unterrichtlichen Kompensationsversuche noch kein konkreter Ansatzpunkt für eine Reform des Unterrichts gefunden. Auch die im bisherigen Gang der Analyse angedeutete „Richtung“ einer erzieherisch

notwendigen Reform, die auf eine Aufnahme der Wert- und Normfrage in den Unterricht hindeutet, ist zunächst nicht mehr als eine Orientierung für mögliche Unterrichtsreformen.

Die konkreten praxiskonstituierenden und -verändernden Reformschritte lassen sich allerdings nicht aus den theoretischen Überlegungen deduzieren. Von der Theorie führt kein bruchloser Weg zur „Konstruktion“ von Praxis. Denn Praxis hat immer mit konkreten Werturteilen und Normentscheidungen zu tun, und diese sind nicht allgemein-theoretischer, sondern situativ-praktischer Art. Allenfalls können sie den Anspruch auf komparative Allgemeinheit erheben. Solche Praxisentscheidungen müssen deshalb in jeder Epoche anders ausfallen, und sie sind wegen ihrer situativen Gebundenheit allemal kritisierbar und überholbar. Die Schule, die wir heute für Kinder und Jugendliche gestalten, kann deshalb nicht ein für allemal die pädagogisch richtige sein; genauso wie die Gestalt der Schule, die gestern für richtig gehalten wurde, heute nicht mehr die pädagogisch richtige sein muß.

Das bedeutet freilich nicht, daß solche Entscheidungen beliebig oder willkürlich wären. Sie erfolgen vielmehr aus Gründen, die in einer ganz bestimmten Situation Geltung beanspruchen. Solche Gründe sind zwar nicht ableitbar, aber doch zumindest aus der Konfrontation der gegebenen historisch-gesellschaftlichen Situation von Schule und Unterricht mit den systematischen Prinzipien des Lehrens und Lernens „herleitbar“. Die sich aus dieser Konfrontation ergebenden Entscheidungen sind dann situationsangemessen und zugleich prinzipienbezogen, d.h. sie wollen einer spezifischen historisch-gesellschaftlichen Situation gerecht werden und zugleich den Geltungsanspruch der pädagogischen Prinzipien besser erfüllen.

Zur Legitimation eines Reformvorschlages sind demnach zwei bestimmte Argumentationsansätze gefordert: ein historisch-gesellschaftsbezogener und ein pädagogisch-systematischer. Der *historisch-gesellschaftsbezogene* Argumentationsansatz will den situativen Rahmen abstecken, in dem und für den Schul- und Unterrichtsreformen heute zu legitimieren sind. Der *pädagogisch-systematische* Argumentationsansatz will dagegen die Prinzipien herausarbeiten, die in der gegebenen Situation zur Geltung gebracht werden sollen. Beide Argumentationsansätze sind bereits in der Einführung und in der

Analyse der pädagogischen Systematiken von HERBART und PETZELT in ihren grundlegenden Zügen entfaltet worden. Hierbei ist auch bereits der jeweilige historisch-gesellschaftliche Begründungsrahmen sowie der jeweils maßgebliche pädagogisch-systematische Begründungszusammenhang zur Sprache gebracht worden. Beide Argumentationsansätze werden im folgenden in praktischer Absicht erneut aufgegriffen und unter der spezifischen Perspektive ihres kritischen Beitrages zu einer aktuellen Reform des Fachunterrichts „synthetisch“ betrachtet (Kap. 4.1. und 4.2.).

Daran anknüpfend wird ein schulpraktischer Konstruktionsvorschlag vorgestellt, der im wesentlichen eine dreifache Differenzierung der Unterrichtsformen nahelegt und den Anspruch erhebt, den theoretischen Grundlegungen zumindest nicht zu widersprechen. Der Reformvorschlag verfolgt insgesamt das Ziel, Rationalität und Moralität in schulpraktikabler Weise zu verknüpfen und so dem Anspruch eines „erziehenden Unterrichts“ zu entsprechen (Kap. 4.3.).

4.1. Historisch-gesellschaftlicher Begründungsrahmen für aktuelle Unterrichtsreformen

Überschaut man die Schulreformansätze der letzten dreißig Jahre, so wird man feststellen können, daß sie im wesentlichen von der Sorge getragen wurden, die Bundesrepublik könnte mit den Bildungsansprüchen der modernen Welt nicht mehr mithalten und in dieser Hinsicht auf das Niveau eines Entwicklungslandes zurückfallen (vgl. PICHT 64). Der vorausgegangene sogenannte Sputnik-Schock, die Tatsache, daß die für rück-schrittlich gehaltene Sowjetunion eine solche technologische Hochleistung vollbringen konnte, war der Anlaß für Überlegungen, das Schulsystem so zu verändern, daß es effektiver als bisher zum wirtschaftlichen Wachstum und zum technischen Fortschritt beiträgt. Die „Weckung der Begabungsreserven“ war daher lange Zeit ein Motiv für Schulreformen. Dieses ökonomische Motiv wurde zugleich mit einem gesellschaftspolitischen verknüpft: die Forderung nach der „Gleichheit der Bil-

dungschancen“. Beide Motive ließen sich insofern widerspruchsfrei vereinbaren, als Wachstum und Fortschritt nicht nur von einem hohen Qualifikationsniveau, sondern auch von einer Vielzahl qualifizierter Menschen abhängen.

Die in diesen Jahren vorgenommenen Versuche, die Schule den Erfordernissen der Zeit anzupassen, erfolgten auf zwei Ebenen: auf der didaktisch-curricularen einerseits und auf der unterrichtsmethodischen andererseits. Begleitet und unterstützt wurden die Veränderungen auf diesen beiden Ebenen durch entsprechende schulorganisatorische Maßnahmen. Die didaktisch-curricularen Reformansätze versuchten dabei, aus den veränderten Anforderungen des modernen Lebens neue Unterrichtsinhalte und Qualifikationen abzuleiten, die sich in veränderten Lehrplänen und Rahmenrichtlinien niederschlagen sollten (z.B. ROBINSOHN 67). Die unterrichtsmethodischen Reformansätze versuchten dagegen, die Zielvorgaben und Verfahren des Unterrichts unter dem Gesichtspunkt der Effektivität so zu verändern, daß allen Schülern ein kontrollierbarer Lernerfolg ermöglicht werden sollte (z.B. MAGER 65). Die schulorganisatorischen Begleitmaßnahmen sollten dabei sicherstellen, daß möglichst viele Schüler einen möglichst hochwertigen Schulabschluß erreichen.

Man darf gegenwärtig feststellen, daß die Reformen zumindest unter schulorganisatorischem Aspekt Erfolg hatten. Die Zahl der Schulabsolventen mit einer höherwertigen Abschlußqualifikation ist heute so hoch wie nie zuvor. Insofern scheinen tatsächlich, „Begabungsreserven“ geweckt und „Bildungschancen“ genutzt zu werden. Dennoch wird man in pädagogischer Perspektive feststellen dürfen, daß die Reformversuche fragwürdig geblieben, wenn nicht gar gescheitert sind. Denn sie haben zu einer Situation des heutigen Unterrichts geführt, die sich mit den Begriffen *didaktische Instrumentalisierung* und *unterrichtsmethodische Funktionalisierung* charakterisieren läßt.

4.1.1. Didaktische Instrumentalisierung

Der Begriff „didaktische Instrumentalisierung“ will darauf aufmerksam machen, daß der schulischen Ausbildung im Zuge der Reformen die letzten Reste ihres bildenden, d.h. zweckfreien, ästhetischen Charakters verloren gingen. Das, was die

Pädagogik der Aufklärung noch für alle Schüler und auch der Neuhumanismus zumindest für das Gymnasium wollten, nämlich Bildung als Selbstzweck, taucht als bildungspolitisch wirksame Idee in der Diskussion um die Schulreform gar nicht oder nur noch am Rande auf. Faktisch ist diese Idee in der Schulwirklichkeit jedoch nie so recht wirksam geworden. Denn für die Schule als Institution des modernen Staates ist der Aspekt der Nützlichkeit oder Utilität immer vorrangig gewesen.¹ Die Bildungsreformen seit den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts ändern hieran nichts. Im Gegenteil: Sie betonen nun deutlicher als je zuvor, daß die Schule vorrangig als Mittel zu ökonomischen Zwecken zu verstehen sei. Schulische Ausbildung versteht sich seitdem als wirtschaftliche Investition: aus privater Sicht als Investition in künftige Karriere- und Einkommenschancen, aus öffentlicher Sicht als Investition in Wirtschaftswachstum.²

1 Der Begriff der „Nützlichkeit“ wurde zwar schon im 17. Jahrhundert von Johann Amos COMENIUS im Sinne eines wichtigen „realistischen“ didaktischen Auswahlkriteriums verwendet („Nicht wer viel, sondern wer Nützlich weiß, der ist weise“), aber er dachte dabei noch nicht an einen ökonomischen Verwertungszusammenhang. „Nützlich“ verstand er vielmehr im Sinne eines Beitrages zur Menschwerdung des Menschen. Erst mit dem Aufkommen merkantiler Staaten wandelt sich diese Vorstellung von Nützlichkeit. Denn sie begreifen nun „die Erziehung vorwiegend nur als ein Instrument ihres staats- und wirtschaftspolitischen Willens“ (BLANKERTZ 63, 36). Den Höhepunkt dieses utilitaristischen Denkens bilden die „neuen Schulen“ des 18. Jahrhunderts, die „von vornherein die Ergebnisse der Aufklärungspädagogik zweifeltig erscheinen lassen: die zur Hebung der landwirtschaftlichen Produktivität, zur Beseitigung des Bettelwesens und nicht zuletzt zur Disziplinierung der unterständischen Bevölkerung geschaffenen Industrie- und Bauernschulen, Spinn- und Strickschulen, Werk-, Arbeits- und Zuchthäuser. Hier wurden die Kinder nicht nur zur beruflichen Brauchbarkeit erzogen, sondern die Schule selbst, d.h. die Kinderarbeit zu einer nützlichen Einnahmequelle gemacht“ (BLANKERTZ 69, 27).

2 Als eine der jüngsten von ökonomischen Interessen getragene Investitionswelle im Bildungssektor darf man die Einführung der sogenannten „Informationstechnischen Grundbildung“ ansehen. Mit dieser Qualifikationsvermittlung sollten die Schulen nicht mehr wie früher einer aktuellen technologischen Entwicklung hinterhinken, sondern unmittelbar an ihr teilhaben und sie durch erhebliche Investitionen in Hard-, Soft- und Brainware sogar noch unterstützen (vgl. REKUS 88). Inzwischen ist der Markt gesättigt

Der Gedanke der privaten Investition hat in der Tat dazu geführt, daß Eltern in der Hoffnung auf einen möglichst hohen Ertrag viel in ihre Kinder investieren, dies sogar mit einigem Erfolg. Immerhin liegt die Abiturquote in den alten Bundesländern bei rund 30% eines Jahrgangs, in den Großstädten ist sie bereits auf 50% angestiegen. Die Folge ist, daß die persönliche Qualifikation häufig die adäquaten Beschäftigungschancen übersteigt. War eine gymnasiale Bildung in den sechziger Jahren noch eine hinreichende Bedingung für einen höheren Status, so ist sie heute dafür schon eine notwendige Bedingung, und sie allein garantiert nicht einmal mehr den Statuserfolg. Das Abitur bringt weniger denn je ein, aber es ist trotzdem notwendiger als je zuvor. In dieser Hinsicht verfällt das Bemühen um Anpassung an die Erfordernisse der Wirtschaft auch den Gesetzen des Marktes: Ein Mehr an höherwertigen Qualifikationen führt zu schärferem Wettbewerb, es muß noch mehr investiert werden, und der Ertrag wird immer geringer.

Im Kontext der hier verfolgten Fragestellung ist es wichtig festzuhalten, daß mit der Betonung des Zweckcharakters der heutigen Ausbildung zugleich die ethische „Kehrseite“ des Unterrichts vernachlässigt wird. Kenntnisse für die Arbeitswelt werden gewünscht und geliefert, zweckmäßiges Wissen ist gefragt und wird vermittelt, nützliche Fertigkeiten sind gefordert und werden trainiert. Das ist zwar alles in instrumentell-pragmatischer Hinsicht wichtig, lebenswichtig sogar, aber unter dem Gesichtspunkt der Menschenbildung doch nur von einem begrenzten subsidiären Wert. Die viel entscheidendere Frage nach dem sittlich guten Handeln, nach einer selbständigen und verantwortungsvollen, moralischen Lebensführung wird im Unterricht kaum noch angesprochen. Sie gilt oft als unnötiger Ballast und als Zeitverschwendung. Es ist deshalb nicht überraschend, wenn Schüler heute ein Wahlpflichtfach oder einen Leistungskurs nicht mehr nach der Bedeutung für die eigene Person, sondern nur noch nach dem Ertrag für möglichst gute Noten wählen.

Dahinter verbirgt sich die eigentliche Krise der modernen Schule. Sie besteht darin, daß das an technisch-wirtschaftlichem Wachstum orientierte Denken der Moderne an das En-

und viele der im ersten Eifer angeschafften Computer fristen jetzt ein stromloses Dasein in den Regalen der Lehrmittelsammlungen.

de seiner Epoche zu geraten scheint und seine Dominanz für die Gestaltung des Lebens und der Welt einbüßt, die moderne Schule jedoch weitgehend dieser Sinngebung verhaftet bleibt. Die Endlichkeit der natürlichen Ressourcen, die unumkehrbaren Umweltveränderungen, die Frage nach dem Sinn dessen, was bisher für „Fortschritt“ gehalten wurde, lassen die Grenzen des ökonomisch-technischen Wachstums deutlich werden. Die Schule geht zwar auf die damit verbundenen Suchbewegungen nach neuer Orientierung ein, indem entweder neue Schulfächer mit wiederum qualifizierender Intention eingeführt (z.B. Ethikunterricht, Werte und Normen) oder „kompensierende Additive“ dem Fachunterricht zugefügt werden (z.B. Umweltschutz als „Unterrichtsprinzip“). Aber sie setzt dadurch keine neuen fachübergreifenden Wert- und Normakzente. Die Schule befindet sich daher in einer widersprüchlichen Situation. Sie versucht auf didaktisch instrumentelle Weise „Sinn“ zu vermitteln, ohne jedoch selbst darüber zu verfügen.

Mit dem Fraglichwerden des Sinns einer ökonomischen Zweckgebung der Gesellschaft verliert auch die Schule eines ihrer tragenden Fundamente, und eine Ersatzorientierung ist in der pluralistisch verfaßten, modernen Gesellschaft nicht einfach zu finden. Die Schule als Institution der Gesellschaft benötigt aber einen sie tragenden Minimalkonsens, um überhaupt ansatzweise sinnvoll arbeiten zu können. Die scheinbare Lösung dieses Dilemmas besteht deshalb seit einigen Jahren darin, sich auf die Norm der positiven Wissenschaften, d.h. auf die negative Norm der Wertfreiheit zurückzuziehen. Eine solche positivistisch orientierte Wissenschaftsauffassung scheint heute der kleinste gemeinsame Nenner zu sein, auf dem sich Schule ohne Widersprüche veranstalten läßt.

Die Folge ist, daß die Lehr- und Lerninhalte nur in seltenen Fällen die Bereiche des täglichen Lebens von Schülern tangieren. Die Inhalte entstammen in der Regel nicht der lebensrelevanten Welt der Schüler, sondern den davon abgehobenen Systematiken der Wissenschaften. Sie haben dort einen Stellenwert, aber keinen in der Lebenswelt der Schüler. Der Bedeutungsverlust der Inhalte, ihre mangelnde Handlungsrelevanz, ihre ethische Neutralität, ist eine unmittelbare Konsequenz der Wissenschaftsorientierung. Die lebensweltlich geprägte Beziehung der Schüler zu den Inhalten, ihre Einstellungs- und Handlungsrelevanz wird zugunsten einer „reinen“,

d.h. wertfreien und objektiven Behandlung des Lehrstoffs aufgelöst. Gerade das „macht es den Schülern schwer, den Sinn des zu Lernenden in ihrer eigenen Erfahrungswelt zu entdecken“ (FURTNER-KALLMÜNZER 83, 88). Denn die Welt erscheint nur als fremdes Objekt; sie wird objektiviert und um der intersubjektiven Überprüfbarkeit willen von allen subjektiven Bedeutungskomponenten befreit. Der an den Wissenschaften orientierte Fachunterricht muß die Gegenstände aus dem Kontext der Lebenswelt der Schüler herauslösen und sie in fachlich-systematischer Absicht vereinzeln. Da das objektivierte und vereinzelte Wissen einem aber noch nicht sagt, was man tun und wie man handeln soll, bleibt es für die Schüler bedeutungs- und wertlos (vgl. REKUS 91). In diesem Sinne wird man Jürgen HABERMAS wohl zustimmen können, wenn er feststellt, daß heute „die philosophische Überzeugung des Deutschen Idealismus, daß Wissenschaft bilde, . . . nicht mehr zu(trifft)“ (HABERMAS 87, 318).

Die Wissenschaftsorientierung hat darüber hinaus zu einer Addition von unvermittelt nebeneinanderstehenden Schulfächern geführt. Da der Lehrstoff seine Bedeutung für das Leben der Schüler nicht mehr aus ihrer subjektiven Würdigung und Anerkennung, aus ihrer persönlichen Wertzuweisung bezieht und auch seine lebensweltliche Relevanz selten noch zum diskursiven Gegenstand des Unterrichts erhoben wird, muß seine Bedeutung aus dem komplexen System der Wissenschaften selbst abgeleitet werden. Die Legitimation eines Unterrichtsinhaltes steht und fällt dann mit seiner Anerkennung als „exemplarischer“ Gegenstand einer Fachwissenschaft. Mit der Ausdifferenzierung der neuzeitlichen Wissenschaften kommt es zwangsläufig auch zu einer Auffächerung und Zersplitterung des Lernens in der Schule.

Die Folgen dieser doppelten Verkürzung der pädagogischen Aufgabe sind hinlänglich bekannt und in der Literatur beschrieben worden. So haben etwa Klaus HURRELMANN und Mitarbeiter in empirischen Untersuchungen bestätigt, daß Schüler den Gegenständen des Unterrichts tatsächlich keine andere Bedeutung beimessen als den Tauschwert für Zensuren und Abschlüsse (vgl. ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG 80). Und auch die Lehrer planen und organisieren ihren Unterricht zunehmend unter dem Gesichtspunkt solcher Qualifikationserwartungen (vgl. REKUS 87). Fritz BOHNSACK spricht in diesem Zusammenhang wohl zu Recht von einer „Schulkrise“,

die aus dem Sinnverlust des instrumentalisierten Lernens erwachsen ist (84). Verschärft wird diese Sinnkrise heute noch durch die generelle Sinnunsicherheit der pluralen Gesellschaft. Man wird hier wohl Gertrud NUNNER-WINKLER folgen müssen, wenn sie feststellt, „daß die Schere zwischen einem wachsenden Deutungsbedarf, mit dem Jugendliche heute in die Schule kommen, und der sinkenden Fähigkeit der Schule, auf Sinnfragen der Jugendlichen eine Antwort zu geben, sich öffnet“ (NUNNER-WINKLER 87, S. 16).

Was mit Recht bisher als großer Fortschritt erschien, ist zugleich zum Dilemma der Moderne geworden. Denn beim rationalistischen Zugriff auf die Welt wird die Sinnfrage zugunsten der Systemfunktionalität suspendiert. Das führt gewissermaßen zu einer gebrochenen Vernunft: Warum – so fragen Schüler heute beispielweise – bauen wir denn weiter Atomkraftwerke, wenn sie so gefährlich sind? Warum schicken wir denn immer noch Fluorkohlenwasserstoff in die Luft, wenn wir dadurch die lebensnotwendige Ozonschicht zerstören? Warum haben wir denn als einziges Land immer noch keine Geschwindigkeitsbegrenzung auf den Autobahnen, wenn der Wald unter den Abgasen zugrunde geht? Warum werden die Atomwaffen nicht einfach verschrottet, wenn doch alle Frieden wollen? Welchen Wert haben Projektwochen zum Thema „Hunger in der Dritten Welt“, wenn zur selben Zeit Planier-
raupen Unmengen von Lebensmitteln auf Müllkippen zerquetschen, nur um die Preise stabil zu halten?

Was die Schüler auf der einen Seite als immanente Systemrationalität *erkennen*, können sie auf der anderen Seite nicht als sinnvolles und gutes Handeln *anerkennen*. Hier kollidieren in ihrer Sicht rationales *Wissen* und moralisches *Handeln*. Die vorherrschende didaktische Instrumentalisierung des Unterrichts eröffnet aber kaum Sinn- und Handlungsperspektiven. Fragen nach Sinn, Wert und Handlungsrelevanz der Inhalte werden häufig als unsachliche Beiträge aufgefaßt und nach Möglichkeit aus dem Unterricht eliminiert. Bedenken und Zweifel der Schüler werden tendenziell als Störungen des Betriebsablaufs von Unterricht angesehen, da sie Zeit kosten und vom „Stoff“ wegführen. Der reine Fachunterricht, der überwiegend auf die Klärung von Sachzusammenhängen aus ist, der womöglich noch die sog. Sachzwänge thematisiert, aber keine alternativen Handlungsorientierungen eröffnet, der sich in ethischer Hinsicht indifferent zeigt und nicht in die als be-

drückend empfundene Wirklichkeit eingreift – dieser Unterricht erfüllt in moralischer Hinsicht den Tatbestand der unterlassenen Hilfeleistung.

4.1.2. Unterrichtsmethodische Funktionalisierung

Die Sinnentleerung des neuzeitlichen Unterrichts hängt auch mit seiner *unterrichtsmethodischen Funktionalisierung* zusammen. Damit ist eine bestimmte Unterrichtsstruktur gemeint, die einseitig vom Mittel-Zweck-Denken bestimmt ist. Es ist wiederum kein Zufall, daß mit der Verwissenschaftlichung des Lehrstoffs auch eine Technologisierung der Unterrichtsstruktur einherging. Die Entwertung der Lehrinhalte hat auch zu einer Entpersönlichung des Unterrichts geführt.

Schüler und Lehrer gelten im Fachunterricht als Funktionsträger, als Rollenspieler, die auf unterschiedliche Weise der Sachvermittlung dienen. Die Schüler werden als Objekte von optimalen Lehrstrategien begriffen, die Lehrer nehmen sich als Personen aus dem Lehr- und Lerngeschehen heraus. Im Unterricht dominiert die Stoffvermittlung „ohne Ansehen der Person“. Er ist deshalb überwiegend als Frontalunterricht konzipiert und läßt kaum eine Mit- und Selbstbestimmung der Schüler zu. Eine Differenzierung findet – wenn überhaupt – meistens nur unter dem Aspekt der „objektiv“ erbrachten und zu erbringenden Leistung statt (vgl. REKUS 87).

Die an der Ausdifferenzierung der Fachwissenschaften orientierte Zergliederung des Unterrichtsvormittags in 45-Minuten-Einheiten und der ständige Wechsel der Fächer und Fachlehrer lassen allerdings kaum eine andere Struktur des Unterrichts zu. Wegen der knappen Zeit kann auf Schülerinteresse kaum gewartet, kann auf weiterführende Schülerfragen nicht eingegangen werden. Neugier und Wissensdurst, Problembewußtsein und Fragehaltung werden zu Beginn einer jeden neuen Stunde allenfalls vorausgesetzt, aber nicht tatsächlich eingebracht. Es kann daher nicht erstaunen, wenn die Schüler dabei nicht mehr für sich lernen, nicht für ihr Leben, sondern für den nächsten Test, für eine hohe Punktzahl, für eine gute Zensur, für einen qualifizierenden Schulabschluß.

4.1.3. *Wissenschaftsorientierung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung des Unterrichts*

In pädagogischer Hinsicht sind die didaktische Instrumentalisierung und unterrichtsmethodische Funktionalisierung des Unterrichts bedrückend, und man könnte deshalb geneigt sein, die strenge Wissenschaftsorientierung des Unterrichts aufzugeben und ihn für andere Orientierungen zu öffnen. Eine solche Neigung ist in der Tat bei vielen Schulpädagogen in letzter Zeit festzustellen. Unter der wenig eindeutigen Bezeichnung „Offener Unterricht“ wird eine Abkehr von der strengen Wissenschaftsorientierung signalisiert, ohne damit jedoch schon anzudeuten, woran sich der „geöffnete“ Unterricht statt dessen orientieren soll.³ Solchen Reformbestrebungen, deren Gemeinsamkeit in einer „Negativorientierung“ besteht, ist mit Skepsis zu begegnen, weil sie sich zum einen antihistorisch geben und sich doch nicht aus dem Prozeß der Geschichte herausnehmen können, und weil sie zum anderen mit der „Öffnung“ zugleich auch oft auf die Reflexion grundlegender, unhintergehbbarer pädagogischer Prinzipien verzichten.

Trotz aller berechtigten Kritik am wissenschaftsorientierten Unterricht wird man heute nicht hinter die fachlich aufgegliederte Wissenschaftsbezogenheit des Unterrichts zurückgehen können. Denn das Rad der Geschichte läßt sich nicht zurückdrehen. Die Entwicklung der Moderne hat nun einmal zu einer fachmethodischen Ausdifferenzierung des Wissens geführt, und dieses bedarf einer fachlich differenzierten Vermittlungsstruktur, wenn der Unterricht nicht in eine naive Kinder-tümelei verfallen soll.⁴ Theodor WILHELM hat vor einigen Jah-

3 Die Bezeichnung „offener Unterricht“ signalisiert allenfalls „das Abrücken von einem Unterrichtsverständnis, demzufolge der Lehrer den Lernprozeß für alle Schüler gleichermaßen vom sogenannten Einstieg bis zur abschließenden Ergebniskontrolle plant und steuert“ (GÖTZ 91, 8). Als unsystematischer „Negativbegriff“ bleibt er aber konturenlos und meint je nach Verwendung „die ‚Freiarbeit‘, die ‚themenbezogene Freiarbeit‘, den ‚Projektunterricht‘, offene Formen des Erkundungslernens und offene Unterrichtssituationen (Morgenkreis, freies Gespräch etc.)“ (GERR 91, 5).

4 Einen solchen Vorwurf haben die Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen erfahren – allerdings zu Unrecht. Er ist am vehementesten von Henning GÜNTHER vorgetragen worden,

ren zu Recht darauf aufmerksam gemacht, daß das methodisch differenzierte, wissenschaftliche Denken dem Menschen der Moderne hilft, die komplexe Wirklichkeit zu ordnen. Angesichts der überwältigenden Fülle von Einzelheiten, die unser Denken bestimmen, wird sich eine Ordnung der komplexen Wirklichkeit „nur noch herstellen lassen, indem die Relationen erkannt werden, in denen die Einzelheiten stehen“ (WILHELM 69, S. 226).

Aber zwischen dem „Wissenshorizont einzelwissenschaftlicher Sachfelder“ und ihrer Bedeutung für die menschliche Praxis gibt es, wie Herwig BLANKERTZ betont, eine „didaktische Differenz“ (BLANKERTZ 1973, S. 47). Didaktische Differenz bedeutet, daß zwischen der wissenschaftlich exakten Kenntnis eines Sachverhalts und einem darauf bezogenen Handeln keine zwingende Brücke besteht. Anders als in den ständisch strukturierten Lebenswelten der Antike und des Mittelalters, als mit der Vermittlung gegenständlichen Wissens zugleich auch der betreffende Handlungskontext vorbestimmt war, Unterricht und Erziehung also noch faktisch zusammenfielen, hat das Wissen der Neuzeit einen universalen, handlungsoffenen Charakter. Ein und diesselbe sachliche Einsicht kann in verschiedenen Situationen ganz unterschiedlich bewertet werden und zu verschiedenen Normentscheidungen führen. Die Sache selbst ist in ihrer objektiven Sachlichkeit für das Handeln indifferent. So ist heute beispielsweise die Frage, was man mit gentechnologischen Kenntnissen und Fertigkeiten alles machen *kann*, zwar weitgehend geklärt, aber was man damit machen *darf*, ist noch ziemlich offen.

Dietrich BENNER macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, „daß Lehren und Lernen im Hinblick auf neuzeitliche Wissenschaft etwas grundsätzlich anderes als im vorneuzeitlichen alltäglichen und wissenschaftlichen Wissen bedeutet“ (BENNER 89, 50). Es bedeutet eben nicht mehr das Vordringen zu einer ewigen, im Zweck der Welt begründeten Ordnung, „sondern Theorien zu entwerfen, die keineswegs immer schon unserer Erfahrung zugrundelagen, sondern an der Erfahrung scheitern können. Das Urteilen und Urteilen-Lernen bezieht sich hier nicht auf einen in der Sache selbst begründe-

der durch die „Kuschelpädagogik“ und „Schmuseecken“ einen Gefährdung der „bewährten“ Unterrichtsschule sieht (vgl. GÜNTHER 87; vgl. zur Gegenkritik HAARMANN 88).

ten und vorgegebenen Zweck, sondern auf den Ableitungs- und Entstehungszusammenhang eines wissenschaftlichen Wissens, das niemand sich unmittelbar im Ausgang von seiner Welterfahrung, sondern nur dadurch aneignen kann, daß er lernt, selber die Hypothesen zu formulieren, die Ordnungsvorstellungen zu entwerfen, die Experimente nachzuvollziehen und die ihnen zugrunde liegenden Annahmen an der Erfahrung zu klären“ (BENNER 89, 51). In diesem Sinne wird das Lernen heute nicht mehr vorrangig didaktisch, sondern methodisch zu orientieren sein. Wissenschaftsorientiertes Lernen ist dann keine Frage der wissenschaftsbestimmten Inhalte mehr, sondern der wissenschaftlichen Methoden. Freilich liegt dieser Akzentuierung des Lernens implizit eine Unterscheidung von Methode und Unterrichtsmethode zugrunde, die noch der weiteren systematischen Entfaltung bedarf.

Allerdings erscheint heute eine solche Akzentverschiebung für sich genommen noch nicht hinreichend. Wenn in und mit der neuzeitlichen Wissenschaftsauffassung auch davon auszugehen ist, daß sachliches Erkennen und Lernen nicht einen vorgegebenen Zweck bzw. Sinn des „Erkenntnisgegenstandes“ ermitteln kann, dann gehört heute zum methodischen Lernen – in Ergänzung der BENNERSchen Forderung bzw. über sie hinaus – auch das Urteilen und Urteilen-Lernen über die möglichen Zwecke der Lerngegenstände. Ihre Bedeutung für das Handeln, die ja eben nicht mehr vorgegeben ist, muß heute ausdrücklich auch zum Gegenstand des Lernens erhoben werden.⁵

5 Freilich darf nicht der Eindruck entstehen, als würden hier Konsequenzen aus dem in der Geschichte feststellbaren Wandel des Wissenschaftsbegriffs für das Lernen in Schule und Unterricht abgeleitet. Das wäre in der Tat nichts anderes als ein naturalistischer Fehlschluß, wonach aus dem Sein ein Sollen abgeleitet würde. Vielmehr wird hier davon ausgegangen, daß der Wandel der Geschichte selbst auf vorgängigen, invarianten Prinzipien beruht, die es erst rechtfertigen, von einem Wandel zu sprechen. Ein solches invariantes Prinzip stellt die Aktivität des Subjekts dar. Sie ist „Bedingung der Möglichkeit für Geschichte und Geschichtlichkeit . . . Als transzendente Bedingung für Verlauf und Geschichte kann sie selbst nicht wieder geschichtlich sein“ (HEITGER 82, 416 f.). Ohne an dieser Stelle in einen vertieften wissenschaftstheoretischen Exkurs einzutreten, sei jedoch soviel zur Legitimation der Forderung nach Verbindung von Sach- und Zweckfragen angeführt: Daß der Mensch sich selbst die Zwecke seines Handelns set-

Wenn die Haltungs- und Handlungsrelevanz des Wissens nicht mehr mit dem sachlich bestimmten Erkenntnisprozeß vorbestimmt ist, dann bedeutet das, daß wissenschaftsorientierter Unterricht zwar notwendig, aber nicht mehr hinreichend zur Bildung der Schüler sein kann. Er benötigt als pädagogisches Korrelativ eine fachübergreifende und fächerverbindende Aufgabenstellung anderer Art. Diese Aufgabenstellung darf einerseits nicht die fachmethodisch differenzierte Zielsetzung aufheben wollen. Geographie-, Geschichts-, Biologie- und Technikunterricht müssen in dieser Hinsicht Geographie-, Geschichts-, Biologie- und Technikunterricht bleiben. Andererseits muß diese Aufgabenstellung die Wert- und Normproblematik in den Unterricht aufnehmen und dadurch Wissen, Haltung und mögliches Handeln ausdrücklich aufeinander beziehen. Das erfordert allerdings eine Neuakzentuierung der bildungstheoretischen, erziehungstheoretischen und organisationstheoretischen Bestimmungsstücke des Unterrichts.

Bevor ein entsprechender Vorschlag zur Reform des Fachunterrichts vorgestellt wird, gilt es, sich der pädagogisch systematischen Grundlagen dafür zu vergewissern. Dies geschieht im nächsten Abschnitt.

zen soll, ist ein über-historisches Prinzip (nicht dagegen seine Formulierung!) und bedeutet in pädagogischer Hinsicht nichts anderes, als daß er das Zwecksetzen erlernen soll. An der Notwendigkeit, dieses zu lernen, hat sich durch den historischen Wandel des Wissenschaftsbegriffs und der Gesellschaft nichts geändert. Nur die dem Prinzip entsprechende Praxis des Lernens wird sich heute entsprechend den veränderten situativen Bedingungen von Wissenschaft und Gesellschaft wandeln müssen.

Die hier erhobene pädagogische Forderung, daß heute das Werten als Rationalität und Moralität verknüpfende eigene Fragestellung in den Unterricht aufgenommen werden soll, bildet gewissermaßen das aktuelle „Konzentrat“ der beiden systematischen Theorien von HERBART und PETZELT. Denn sie befindet sich im Einvernehmen mit den Vorstellungen von HERBART, wonach der Unterricht Erkenntnis und Teilnahme über ein vielseitiges Interesse verknüpft (vgl. Kap. 2.1.4.), und mit den Vorstellungen von PETZELT, wonach Wissen und Handeln durch die Aktivität des Wertens verbunden werden (vgl. Kap. 2.2.6.).

4.2. Pädagogisch-systematischer Begründungszusammenhang für aktuelle Unterrichtsreformen

Wenn man den bisherigen Gang der Untersuchung überschaut, dann springen immer wieder bestimmte Grundbegriffe ins Auge, ohne die eine begründete pädagogische Praxis nicht auskommen kann: die Ganzheit menschlicher *Aktivität*, der *Unterricht* als pädagogische Führungshilfe, das *Werten* und *Entscheiden* als herausragende Merkmale eines Unterrichts, der auf seiner Kehrseite auch zur Erziehung beiträgt, und die *Schule* als fürsorgliche pädagogische Institution. Jeder Versuch einer Schul- und Unterrichtsreform basiert u.a. auf einem bestimmten Verständnis dieser Begriffe. Das gilt auch für den hier noch zu vorzustellenden Vorschlag zur Reform des Unterrichts. Das diesem zugrundeliegende Verständnis wird im folgenden als Synthese der bisherigen Analysen entfaltet. Dabei kann hier auf weitergehende Legitimationsargumentationen verzichtet werden, da der grundlegende Legitimationskontext bereits entfaltet wurde (vgl. Kap. 2.). Dadurch gewinnt die Darstellung einen „definitorischen“ Charakter, was der Intention einer Praxisorientierung eher dienlich ist.

4.2.1. Die Ganzheit menschlicher Aktivität

Erkennen, Urteilen und Handeln stellen Leistungen der menschlichen Aktivität dar. In jedem Akt sind die drei Aspekte ohne Ausnahme präsent, wenngleich die Intentionalität des Subjekts jeweils unter einem bestimmten Akzent stehen kann. Dennoch ist jeder einzelne Erkenntnisakt immer zugleich auch mit Akten des Urteilens und Handelns verbunden, jedes Urteilen ist an Erkennen und Handeln geknüpft, und alles Handeln ist nur in Verbindung mit Akten des Erkennens und Urteilens denkbar.

Erkennen, Urteilen und Handeln sind nicht nur Aspekte der Aktivität. Sie werden auch von ihr zusammengehalten. Menschliches Erkennen ist daher kein Rezipieren, kein Abbilden von wahrgenommenen Gegenständen, sondern eine vom Subjekt ausgehende Ordnung der Gegenstände, die mit Wert-

urteilen verbunden und auf mögliche Handlungsentscheidungen bezogen wird. Deshalb können aus der Perspektive des Subjekts Rationalität (des Erkennens und Urteilens) und Moralität (des Entscheidens und Handelns) grundsätzlich nicht auseinanderfallen.

In pädagogischer Betrachtung erscheint die Aktivität des Menschen als *Lernaufgabe*. Das Subjekt ist gehalten, die ihm zukommende Aktivität im Sinne seiner Rationalität und Moralität auszudifferenzieren und zu entfalten. Da der Prozeß des Lernens nur in der eigenen Aktivität des Subjekts geführt werden kann, sind *Unterricht* und *Erziehung* streng genommen nur als *selbstgeführte Lernprozesse* denkbar. Im Streben nach rationalem Wissen, in der Herausbildung einer wertbestimmten Haltung und im Bemühen um ein moralisches Handeln entfaltet das Subjekt seine selbst-unterrichtliche und selbst-erzieherische Aktivität.

Pädagogisches Handeln wendet sich der Aktivität des Subjekts unter dem Aspekt des Lernens zu. Dabei ist die Lernaktivität des Subjekts, die auf Wissen, Haltung und Handeln gerichtet ist, sowohl die Voraussetzung als auch das Ziel des pädagogischen Handelns. Es geht von der Erkenntnis aus, daß die menschliche Aktivität zwar nur in eigener Anstrengung zur Geltung gebracht werden kann, aber unter den empirischen Bedingungen von Raum und Zeit der fürsorglichen Führungshilfe bedarf. Die notwendige Führungshilfe wird aus systematischen Gründen in theoretisch unterscheidbare Aspekte gefaßt, die mit den Begriffen *Unterricht* und *Erziehung* belegt werden. Dabei gilt es festzuhalten, daß wegen der Einheit menschlicher Aktivität der Unterricht immer zusammen mit Erziehung gedacht werden muß und immer zusammen mit Erziehung stattfindet, wie auch die Erziehung immer zusammen mit Unterricht gedacht werden muß und immer zusammen mit Unterricht stattfindet. Unterricht und Erziehung als einheitliche, untrennbare Aspekte der pädagogischen Führungshilfe sprechen grundsätzlich alle drei Aspekte der menschlichen Aktivität an, unbeschadet der Tatsache, daß in den konkreten Fällen von pädagogischer Führung das besondere Augenmerk eventuell nur diesem oder jenem Aspekt gelten kann.

In der Schule findet deshalb immer beides statt: Unterricht und Erziehung. Das gilt auch angesichts der Tatsache, daß im Hinblick auf die Schule in den meisten Fällen nur vom Unter-

richt die Rede ist und sie unter diesem Aspekt organisiert und veranstaltet wird. Das hängt im wesentlichen mit den gesellschaftlichen Erwartungen zusammen, die an die Schule gerichtet werden. Die von ihr geforderte Qualifizierung, Selektion und Integration der Schüler „zwingt“ zu einem Organisationsmodus, der von dem nach Fächern differenzierten Unterricht ausgeht. Aber selbst wenn die Schule vorwiegend eine Unterrichtsanstalt ist und aus notwendigen fürsorglichen Gründen wohl auch bleiben muß, dann ist damit noch nicht ausgeschlossen, daß der Schulunterricht aus der pädagogischen Perspektive des Zusammenhangs von Unterricht und Erziehung zugleich unter erzieherischem Aspekt betrachtet und konzipiert werden muß.

4.2.2. Unterricht als pädagogische Führungshilfe

Betrachtet man den Unterricht in der Schule unter dem Aspekt der Hilfe zur Entfaltung einer differenzierten Aktivität, dann verbietet sich die Vorstellung, daß der Sinn des Unterrichts nur in der Akkumulation von Kenntnissen und Fertigkeiten liegt. Wegen der Unteilbarkeit menschlicher Aktivität sind im Unterricht nicht nur fachliche Erkenntnisse und Einsichten, sondern immer auch Werturteile und Normentscheidungen, ist immer auch Erziehung „im Spiel“. Es bedeutet eine Verkürzung des Unterrichts, wenn er nur auf den Aspekt der Wissensvermittlung hin gedacht, wenn er bloß funktionalistisch aufgefaßt und vom Lehrer „mechanistisch“ geplant wird. Unterricht ist unter pädagogischer Perspektive nur „vollständig“, wenn er das zu erwerbende Wissen mit der (Wert-) Haltung der Schüler in Beziehung setzt und so zu einer verantwortungsvollen Lebensführung beiträgt.⁶

6 An dieser Stelle ist der Hinweis angebracht, daß für die Erziehung der Schüler nicht nur unterrichtsgestalterische Aspekte eine Rolle spielen. Gerade für die pädagogische Praxis kann nicht deutlich genug betont werden, daß der Lehrer immer schon ein Beispiel für das Erzogen-Sein darstellt und dadurch entsprechende Selbsterziehungsprozesse bei den Schülern veranlassen kann. Dieser Aspekt der Erziehung wird hier gleichsam „nur“ am Rande erwähnt, weil sich das Augenmerk vorrangig auf die Fragen der Unterrichtsgestaltung in der Schule richtet. Doch darf dabei nicht vergessen werden, daß der den Unterrichtsprozeß gestaltende Lehrer in jedem Fall ein Vorbild für eine wertbezogene Haltung

Für die Gestaltung des Unterrichts folgt daraus ein logisches Prärogativ der *Unterrichtsmethode* vor der Didaktik. Denn für die Einheit von Rationalität und Moralität ist nicht zuerst entscheidend, *was* unterrichtet wird, sondern *wie* unterrichtet wird. Die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung entscheidet darüber, ob der Schüler an und mit den Unterrichtsinhalten tatsächlich eine nach Wissen, Haltung und Handeln differenzierte Lernaktivität entfalten kann. In dieser Hinsicht haben bei der Konzeptualisierung von Unterricht erziehungstheoretische Überlegungen eine Priorität vor bildungs- und organisationstheoretischen. Gleichwohl sind die beiden letzteren Aspekte für das tatsächliche Zustandekommen von Unterricht und Erziehung „am Ende“ nicht minder entscheidend und müssen sogar zeitlich zuerst bedacht werden.⁷

Ausgangspunkt aller erziehungstheoretischen Überlegungen im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung ist die Frage nach der Ermöglichung von konkreter Lernaktivität. Die pädagogische Hilfe, die sich fürsorglich um die Aktivität des Schülers bemüht, zielt darauf, daß er im eigenen Argumentieren, im eigenen (Wert-) Urteilen und im eigenen (Norm)Entscheiden zur Differenzierung seines eigenen Wissens, seiner eigenen Haltung und seines eigenen Handelns gelangt. Diese vielfältige Lernaktivität des Schülers kann nicht vom Lehrer abgenommen werden; er kann sie streng genommen auch nicht „vermitteln“. Durch seine unterrichtsgestalterische Lehraktivität kann er „nur“ die konkreten situativen Bedingungen dafür schaffen, daß sie tatsächlich statthaben kann.

und ein normentschiedenes Handeln repräsentiert. Die von ihm vorgelebte Einheit von Wissen, Haltung und Handeln, die die Schüler als eine mögliche Antwort auf ihre eigenen (unausgesprochenen) Fragen nach dem „guten Leben“ ansehen, ruft bei ihnen das eigene Fragen danach wach. In dem Maße, wie sich der Lehrer darum bemüht, daß sein Handeln seinem geäußerten Wissen und seinem Selbstanspruch auf vorbildliche Haltung gerecht wird, wird sein Beispiel überzeugend sein.

- 7 Insofern wird hier der weithin vertretenen bildungstheoretischen Position KLAFFIS, der die Analyse der Bildungsinhalte als „Kern“ der Unterrichtsvorbereitung herausstellt, nicht gefolgt (vgl. KLAFFIS 64; vgl. auch Kap. 3.1.). Der Analyse der Unterrichtsinhalte wird bei der Unterrichtsvorbereitung allenfalls eine zeitliche, aber keine logische Priorität eingeräumt.

Die Aktivität des Schülers im Unterricht ist freilich keine beliebige oder willkürliche, sondern eine spezifische Aktivität. Es erscheint sinnvoll, die unterrichtliche Aktivität des Schülers als *Methode* zu bezeichnen, im Unterschied zur unterrichtlichen Aktivität des Lehrers, die hier als *Unterrichtsmethode* bezeichnet wird. Der Methode des Schülers gilt das Augenmerk des Lehrers, sie bildet den eigentlichen „Kern“ seiner Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung.

Die unterrichtliche Bedeutung des Begriffs *Methode* läßt sich mit einigen Beispielen verdeutlichen: Im Deutschunterricht wird eine Kurzgeschichte nacherzählt, im Technikunterricht eine Brücke konstruiert, im Kunstunterricht eine Collage gestaltet, im Biologieunterricht ein Präparat mikroskopiert, im Mathematikunterricht werden Zahlen multipliziert, im Englischunterricht das „th“ geübt. In allen Fällen wird der Gegenstand des Unterrichts mit einer bestimmten Methode verknüpft: Kurzgeschichte nacherzählen, Brücke konstruieren, Collage gestalten usw.. Der Unterricht wird also erst dann thematisch eindeutig und zu einem zielgerichteten Prozeß, wenn ein Inhalt mit einer definierten Aktivität verknüpft wird. Mit „Methode“ läßt sich die spezifisch definierte Aktivität der Schüler bezeichnen, die – auf einen (beliebigen) Inhalt bezogen – erst ein eindeutiges Thema und ein bestimmtes Ziel des Unterrichts konstituiert.

Hier hat die Forderung nach Wissenschaftsorientierung ihren systematischen Ort. Denn sie bedeutet in methodischer Hinsicht, daß die Schüler den in den Wissenschaften vorgezeichneten Untersuchungsschritten, Verfahren, Arbeitsweisen, Techniken, Strategien usw. als definierte Wege des Fragens und Urteilens folgen sollen, damit sie zu eindeutigen Unterrichtsergebnissen, d.h. zu richtigem Wissen gelangen. Hier hat jedes wissenschaftliche Fachgebiet eigene methodologische Bedingungen (vgl. RUHLOFF 67). So gehört das Nacherzählen zu den sprachwissenschaftlichen, das Konstruieren zu den technologischen, das Gestalten zu den ästhetischen, das Mikroskopieren zu den biologischen, das Multiplizieren zu den mathematischen Methoden usw.. Methode ist also kein beliebiges Vorgehen im Unterricht, sondern die Art und Weise, wie die Schüler etwas machen müssen, damit sie tatsächlich zu einer richtigen fachlichen Erkenntnis, Einsicht und Gestaltung gelangen. Hier kann es keine entwicklungs-, milieu- oder schulformbedingten Abstriche geben (vgl. IPFLING/LORENZ 91, 94).

Freilich ist das nur die eine, die rationale Seite der Methode. Wenn der Schüler methodisch an den Aufgaben des Unterrichts voranschreitet, dann ist die dabei entfaltete Lernaktivität nicht nur wissens-, sondern – nach dem Grundsatz untrennbarer Aktivität – zugleich auch haltungs- und handlungsrelevant. Denn der methodische Lernprozeß bleibt trotz der methodologischen Bindung an den vorgezeichneten Wegen und Verfahren der Wissenschaften immer auch der eigene Weg, den der Schüler beschreitet. Er ist ihm und nur ihm als Lernweg zurechenbar, er steht unter seinem Urteil und seiner Entscheidung. Letztlich muß er auch selber über seinen Erfolg oder Mißerfolg urteilen und das jeweilige Ergebnis verantworten. Der methodische Prozeß ist deshalb nicht nur wissenschaftsmethodologisch bestimmt, sondern zugleich auch das Selbst bestimmend. „Ein Unterricht also, der auf seiner Kehrseite Erziehung leisten will, muß Methode als zentrale Aufgabe des Schülers bezeichnen“ (PÖPPEL 76, 182 f.).

Kurzum: Methode ist der unterrichtliche und (selbst-)erzieherische Prozeß, in dem Rationalität und Moralität vom Schüler entfaltet, zusammengebracht und zusammengehalten werden. Da es sich dabei aber nicht nur um einen „Erkenntnis“-Prozeß, sondern auch um einen „Lern“-Prozeß handelt, gelten für ihn nicht nur methodologische, sondern auch pädagogische Bedingungen. Hierbei handelt es sich um die Prinzipien der *Anschauung*, der *Selbsttätigkeit*, der *Konzentration* und der *Synthese*.⁸ Diesen Prinzipien sind der *methodische Lernprozeß*

8 Hans GLÖCKEL weist darauf hin, daß die Frage der Unterrichtsprinzipien trotz ihrer herausragenden Bedeutung für den Unterricht „in der Unterrichtstheorie eher spärlich behandelt (wird)“. Da es bis heute an einer anerkannten Prinzipienlehre des Unterrichts fehlt, scheint es, „wie wenn man alles, was einem wichtig erscheint, zum Prinzip erheben könne“. Sein eigener Versuch, einen „harten Kern“ solcher Prinzipien zusammenzustellen, bleibt am Ende aber weniger systematisch als additiv: „Eine Liste solcher Prinzipien darf nicht zu kurz sein, weil sie sonst unvollständig oder zu abstrakt und nicht mehr hilfreich wäre, aber auch nicht zu lang, damit sie noch handhabbar bleibt“. Eine Begrenzung auf die vier Prinzipien Anschauung, Selbsttätigkeit, Konzentration und Synthese, die einen systematischen Zusammenhang bilden und die deshalb als umfassend gelten können, erscheint daher sinnvoll. GLÖCKEL benennt allerdings insgesamt 10 (!) Prinzipien (GLÖCKEL 90, 274 ff.).

des Schülers und damit zugleich auch das *unterrichtsmethodische Handeln des Lehrers* verpflichtet. Im folgenden werden deshalb die pädagogischen Prinzipien des Lernens und Lehrens jeweils unter methodischem und unterrichtsmethodischem Aspekt entfaltet.

Zum Prinzip der Anschauung

Die Anschauung zählt zu den am häufigsten strapazierten Begriffen der Unterrichtstheorie. Wo didaktische oder methodische Prinzipien genannt werden, gehört die Anschauung dazu. Allerdings ist das jeweils Gemeinte oft verschieden. Besonders häufig wird Anschauung im Sinne einer sinnlichen Wahrnehmbarkeit der Unterrichtsgegenstände oder -aufgaben verstanden, seltener wird mit Anschauung ein „weltanschaulicher“ Bezug des Unterrichts gemeint. Die Spannweite des unterrichtstheoretischen Anschauungsbegriffs reicht daher von „äußerer“ Sichtbarkeit bis zu „innerer“ Ansichtigkeit der Lerngegenstände.

Die verschiedenen Auffassungen des Anschauungsbegriffs gehören unterschiedlichen *philosophischen* Denktraditionen an. Die Vorstellung, wonach Anschaulichkeit die schlichte Wahrnehmung von realen Gegenständen meint, läßt sich auf die Erkenntnislehre des ARISTOTELES zurückführen. Sein Anschauungsbegriff ist von der Überlegung bestimmt, daß menschliche Wahrnehmung nur auf Einzelgegenstände gerichtet sein kann, die im „Bewußtsein“ einzeln vertreten sind. Die Einzelvorstellung ist die „Anschauung“, die dem „Geist“ den „wirklichen“ Gegenstand gibt. Erst von diesem Gegebenen her ist dann die Verallgemeinerung, der Schritt zum Wesen der Dinge möglich.

Der aristotelische Anschauungsbegriff gehört in der Neuzeit zur Grundfigur der Erkenntnistheorie der positiven Wissenschaften, insbesondere der Naturwissenschaften. In ihr hat der Anschauungsbegriff die Funktion, die Erkenntnisgegenstände dem erkennenden Bewußtsein über Sinneseindrücke zu „vermitteln“. Die Mannigfaltigkeit der sinnlichen Eindrücke wird dann über formale Operationen zu Begriffen verknüpft. Dabei tritt die Anschauung als empirische Korrespondenz zu den Begriffen mit dem Anspruch auf, die inter-individuelle Geltung der jeweiligen Begriffserkenntnis an die jedermann mögliche Wahrnehmung rückzubinden.

In der Transzendentalphilosophie KANTS ist der Begriff der Anschauung keine funktionale Voraussetzung für formale Erkenntnisleistungen, sondern formales Erkenntnisprinzip schlechthin. Anschauungen folgen demnach sinnlichen Eindrücken nicht mehr nach, sondern gehen ihnen – auf den ästhetischen Kategorien des Raumes und der Zeit beruhend – als Bedingung ihrer Möglichkeit voraus. Solche Anschauungen sind für KANT nicht empirischer, sondern transzendentaler Natur. Sie sind den begrifflichen Erkenntnissen nicht vorgeordnet, sondern stehen als eigene formale Vernunftleistungen gewissermaßen auf gleichem „Rang“. In der Verknüpfung mit Begriffen ermöglichen sie die gegenständliche Vereinzelung, erlauben erst die Erkenntnis eines Einzelnen als Teil eines Ganzen. Das ist gewissermaßen eine Umkehrung der aristotelischen Sichtweise. Die Verknüpfung von Anschauung und Begriff geht bei KANT so weit, daß er sagen kann, Begriffe ohne Anschauungen hätten nur eine „leere“, d.h. rein logische Bedeutung. Erst in Verknüpfung mit der Anschauung könnten die Begriffe der Vernunft eine praktische Bedeutung gewinnen.⁹

In der *pädagogischen* Denktradition ist der Anschauungsbegriff in verschiedenen „Spielarten“ immer wieder aufgegriffen worden. In der Neuzeit war es vor allem COMENIUS, der dem Anschauungsbegriff einen didaktischen Stellenwert zuweist. Er geht zwar auch davon aus, daß nichts im Verstande sei, was

9 Hier wird angedeutet, daß die Anschauung gewissermaßen eine „Brückenfunktion“ zwischen reiner und praktischer Vernunft aufweist. Ohne daß der spekulative Gedanke in diesem Zusammenhang weiter verfolgt und entfaltet werden soll, sei zumindest darauf hingewiesen, daß eine Umkehrung denkmöglich ist: Anschauungen ohne Begriffe. Diese wären dann zwar auch in gewisser Weise „leer“, was aber nicht auf die Erkenntnisleistung, sondern auf die Wahrnehmungsleistung des Subjekts zu beziehen wäre. Solche Wahrnehmungen, die nicht mit Begriffen verknüpft sind, bezeichnet KANT nun als „ästhetisch“. Insofern spricht in der Tat einiges dafür, eine bestimmte Art von „ästhetischer Kausalität“ zwischen Rationalität und Moralität anzunehmen, die über die Anschauung vermittelt wäre (vgl. Kap. 2.1.7.).

In dieser Hinsicht drängt sich geradezu der Gedanke auf, daß eine „ästhetische Erziehung“ gar keine besondere Erziehung darstellt, wie auch umgekehrt jede Erziehung zugleich auch eine ästhetische Erziehung sein müßte (vgl. EHRENFORTH 91; MENZE 91; PÖPPEL 79).

nicht vorher in den Sinnen gewesen ist, daß Wahrheit der Wissenschaft auf das Sinnenzeugnis angewiesen ist und daß das sinnlich Wahrgenommene besser behalten werde. In der Eingangspassage des von ihm entwickelten Lehrbuchs, dem „Orbis pictus“, heißt es daher, daß in ihm „die sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstande ergreifen könne“ (zit. n. MOLLENHAUER 83, 54). Aber die Anschauung hat bei COMENIUS eine weitergehende Bedeutung. Denn er will „den Menschen zugleich mit den Dingen auch die Zwecke wissen (lassen), denen gemäß Gott sie vom Menschen haben wollte“ (SCHALLER 71).

Dem Medium „Bild“ kommt dabei eine herausragende Funktion als „Veranschaulichungsmittel“ zu. „Es vermittelt . . . zwischen der direkten sinnlichen Wahrnehmung und der Ordnung, in der diese Wahrnehmung erst ihre Bedeutung erhält; das Bild kann nämlich, auf die rechte Weise gemacht, gleichsam nach zwei Seiten zeigen“ (MOLLENHAUER 83, 59). Anschauung im Verständnis des COMENIUS hat im doppelten Sinne eine begründende Funktion. Zum einen ist sie das sinnliche Fundament, der Grund, auf dem eine Erkenntnis aufruht, zum anderen verbindet sie das Erkannte mit einem Zweck und gibt der Erkenntnis von daher einen Grund. Für COMENIUS liegt das Wesen der Anschauung demnach in der „Mitte“ zwischen sachlicher Einsicht und dem eigenen Urteil, sie „vermittelt“ zwischen Rationalität und Moralität.

Auch bei PESTALOZZI hat der Begriff der Anschauung eine herausragende Bedeutung. Demnach soll der Unterricht in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis gegründet sein. PESTALOZZI versteht den Begriff der Anschauung zum einen so, daß der Lehrer die Aufgabe hat, die sinnlichen Anschauungen der Kinder zu Begriffen zu führen, und zum anderen aber auch so, daß die Kinder zu Anschauungen zu führen sind, aufgrund derer neue Erfahrungen und Erlebnisse erst möglich sind.

Wenn wir die verschiedenen Auffassungen des Anschauungsbegriffs überschauen, dann lassen sich bestimmte grundlegende Bestimmungsmomente der Anschauung festhalten. Allen Vorstellungen von Anschauung gemein ist die Vorstellung, daß die Anschauung ein Prinzip ist, das den Anspruch erhebt, die Sachlichkeit eines Gegenstandes mit der Person des Erkennenden bzw. Lernenden zu verknüpfen. Dabei „besteht

das primäre Bestimmungsstück der Anschauung darin, daß sie Vorstellung ist, die Vorstellung von der Bestimmtheit der Unmittelbarkeit. D.h.: Der Anschauung wird die Funktion der *unvermittelten Gegenstandsrepräsentation* zugedacht. Es besteht Einigkeit darüber, daß dies eine eigenständige und in ihrer Eigenständigkeit der Funktion der vermittelten Gegenstandsrepräsentation durch den Begriff koordinierte und entgegengesetzte Funktion ist“ (FLACH 73, 100).

Die Anschauung leistet daher eine Verknüpfung des „Für mich“ mit dem „An sich“ des jeweiligen Erkenntnis- bzw. Lerngegenstandes, wobei hier die Angabe einer Rang- oder Reihenfolge nicht sinnvoll erscheint. In psycho-logischer Betrachtung, d.h. im Modus der Zeitlichkeit eines Erkenntnis- bzw. Lernprozesses gehen Anschauungen, d.h. sinnliche, mit Wahrnehmung verknüpfte Erfahrungen und Erlebnisse der begrifflichen Erkenntnis voraus; sie bilden für das Subjekt erst den Grund, sich auf einen Erkenntnis- bzw. Lernprozeß einzulassen. In logischer Betrachtung haften den begrifflichen Erkenntnissen aber auch Anschauungen an; sinnliche, mit Wahrnehmung verknüpfte Erfahrungen sind überhaupt erst möglich, wenn der Begriff des Zu-Erfahrenden bzw. Wahrzunehmenden vorausgesetzt wird.

Für den methodischen Unterrichtsprozeß, d.h. für den Lernprozeß des Schülers ergibt sich aus dem Prinzip der Anschauung ein durchgängig doppelter Anspruch. Die eine Seite des Anspruchs besteht darin, die Aufgaben auf sich als Person zu beziehen. Der Schüler wird zunächst nach dem *Wert* der Aufgaben für sein Leben, für sein Handeln in der Welt fragen. Diese Anschauung wird dem Lernprozeß zeitlich vorausgehen müssen, wenn er sich auf den methodischen Weg des Lernens begeben soll. Die andere Seite des Anspruchs besteht darin, daß Anschauungen dem methodischen Erkenntnisprozeß logisch nachfolgen müssen, wenn das Gelernte haltungs- und handlungsrelevant werden soll. Die *Wertfrage* ist daher konstitutives Merkmal des methodischen Lernprozesses, sie ist das subjektive Komplement zur methodischen Wissenschaftsorientierung, sie macht die erzieherische Relevanz des Unterrichts aus. Da die Wertfrage den methodischen Lernprozeß vom Beginn bis zum (immer vorläufigen) Ende begleitet, ob sie explizit ausgesprochen wird oder nicht, ist ein völlig unanschaulicher Unterricht, d.h. eine Unterricht, der nicht auch erzieht, ausgeschlossen.

Für die *unterrichtsmethodische Aufgabe* des Lehrers folgt daraus die Notwendigkeit der *Veranschaulichung*. Sie steht unter dem Anspruch, dem Schüler zu helfen, die Aufgaben des Unterrichts auf sich als Person zu beziehen. Der Lehrer leistet dies zum einen dadurch, daß er den Bezug der Aufgaben zum Werthorizont der Schüler ermöglicht bzw. aktualisiert.

Dies geschieht dadurch, daß er an das allemal vorhandene Erfahrungs-, Erlebnis- und Wertbewußtsein der Schüler anknüpft. Dazu wird er zu Beginn und im Verlauf des Unterrichts mit den Schülern gemeinsam die Frage klären, welche Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen die Schüler mit dem Gegenstand des Unterrichts bereits verbinden. Er wird sich überlegen müssen, wie er diese im Unterricht vergegenwärtigen oder herbeiführen kann. Der Unterricht wird dann anschaulich, wenn es ihm gelingt, ihn in den Kontext der Lebenswelt seiner Schüler zu stellen. In der konkreten Unterrichtssituation spielen dabei psychologische und soziokulturelle Gesichtspunkte eine ausschlaggebende Rolle. Im Geschichtsunterricht einer elften Klasse kann beispielsweise ein verbaler Hinweis zur Veranschaulichung der Frage nach den Motiven der Französischen Revolution und ihrer Bedeutung für die Entwicklung moderner Staaten genügen, im Biologieunterricht einer siebten Klasse reicht eventuell das Bild eines Frosches zur Vergegenwärtigung der Frage nach der Funktion von Feuchtbiotopen und den Möglichkeiten ihrer Erhaltung hin, im Sachunterricht eines zweiten Schuljahres wird unter Umständen ein Unterrichtsgang zur Post nötig sein, um die Anschaulichkeit der Postbeförderung und ihren Wert für die Menschen zu gewährleisten. Entscheidend ist, daß den Schülern erst dann eine Unterrichtsaufgabe lösenswert erscheint, wenn sie mit einem bestimmten, für sie wichtigen Punkt des „guten Lebens“ verbunden wird.

Die Überlegungen zum Prinzip der Anschauung wären unvollständig, wenn nicht auch der Aspekt der Lösbarkeit der Unterrichtsaufgaben in diesem Zusammenhang bedacht würde. Für PÖPPEL gehört dieser Aspekt notwendig zur Frage der Anschaulichkeit (vgl. PÖPPEL 88, 71 f.). Freilich könnte die Frage der Aufgabenlösbarkeit auch unter dem Prinzip der Selbsttätigkeit betrachtet werden. Zwar ist es gelegentlich in der konkreten Unterrichtssituation wohl so, daß die methodischen Anforderungen an den Schüler sein konkretes Leistungsvermögen übersteigen und eine Lösung der Unterrichtsaufgaben

deshalb nicht möglich erscheint. Solche Überforderungen kommen immer wieder vor, und sie können durch den erlebten Mißerfolg das Urteil über die Haltungs- und Handlungsrelevanz der Lernaufgaben verfälschen. Der Lehrer wird deshalb bestrebt sein müssen, solche Überforderungen zu vermeiden. Er wird die Komplexität der Aufgaben fürsorglich reduzieren, damit die Schüler tatsächlich den methodischen Weg ihrer Lösung beschreiten können. Aber die Anschaulichkeit der Aufgaben, ihr Bezug zur Person des Schülers dürfte davon letztlich nicht entscheidend abhängen. Denn Lösbarkeit ist ein formales Konstrukt, das auf die Möglichkeit eines gedachten Endes bezogen ist, von dem zum Beginn eines Lernprozesses weder ein Begriff noch eine Anschauung vorliegen kann.¹⁰

Freilich schränkt diese Überlegung nicht die Bedeutung der Frage nach der tatsächlichen Lösbarkeit von Aufgaben ein. Im Hinblick auf den methodischen und unterrichtsmethodischen Prozeß des Lernens und Lehrens verweist sie bereits auf das Prinzip der Selbsttätigkeit.

Zum Prinzip der Selbsttätigkeit

Grundlegendes Kriterium für einen Unterricht, der den Schüler als methodisches Subjekt anerkennt, ist die Realisierung des Prinzips der Selbsttätigkeit. Dieses Prinzip stellt das pädagogische Korrelat zum anthropologischen Datum der Aktivität dar. Die damit verknüpfte Vorstellung, daß das Lernen nur als selbsttätiger Prozeß statthaben kann, ist freilich nicht neu. Er findet sich bereits in den „confessiones“ des AUGUSTINUS, in denen er den Prozeß seines Spracherwerbs schildert: „... und woher ich sprechen gelernt hatte, das erfuhr ich später. Nicht die Großen lehrten es mich, mir Wörter, wie bald danach die Buchstaben, in bestimmtem Lehrgang bietend, sondern ich selber lernte es, da ich mit mancherlei Gliedergebärden die Fühlung meines Herzens kundzumachen suchte“ (AUGUSTINUS 55, 31).

Dieser pädagogische Anspruch der Selbsttätigkeit, von AUGUSTINUS zu Beginn des Mittelalters angedeutet, wurde aber für

10 Folgt man dem erkenntnistheoretischen Gedanken der „docta ignorantia“ des CUSANUS, dann ist eine „Lösbarkeit“ im Sinne einer abschließbaren Lösung aller möglichen Aufgaben prinzipiell ausgeschlossen. Das entbindet freilich nicht von der Aufgabe, danach zu suchen; die Suche ist dadurch geradezu gefordert.

den Unterricht zu dieser Zeit noch nicht maßgeblich. Denn im Mittelalter war die Vorstellung vorherrschend, daß das Individuum – trotz Betonung der Selbsttätigkeit – nicht als die eigentliche Letztinstanz für die Bestimmung des Handelns angesehen wurde. Vielmehr war alle Tätigkeit auf eine Ordnung bezogen, die nicht handelnd hervorgebracht, sondern erfüllt wurde. Erst das Wissen um diese vorgegebene Ordnung konnte ein gültiges Handeln verbürgen. Daher wurden Lehren und Lernen in den wenigen Schulen des Mittelalters überwiegend als Instruktion und Speicherung des geordneten und gültigen Wissens verstanden, das in Büchern niedergelegt als „Buchwissen“ unverändert tradiert wurde.

Erst in der Aufklärung wird der Gedanke der Selbsttätigkeit in pädagogischer Hinsicht aufgegriffen und ausdrücklich das Selbsttun, -denken, -urteilen und -handeln im Lernprozeß gefordert. So sollte ROUSSEAUS Emile durch eigene Beobachtungs- und Denktätigkeit zur Klugheit kommen, SALZMANN forderte die Eigentätigkeit zur Übung der formalen mentalen und physischen Kräfte und PESTALOZZI baute auf der planmäßigen Entfaltung der „Selbstkraft“. Auch bei HERBART ist zumindest unter dem moralischen Aspekt der Bildung „Handeln das Prinzip des Charakters“.

Nach der Phase des sogenannten Herbartianismus, in der das Moment der Selbsttätigkeit zugunsten stärkerer äußerer Ordnung des Gedankenkreises wieder zurückgedrängt wurde, kommt das Prinzip der Selbsttätigkeit mit der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts weltweit wieder zur Geltung: In Deutschland sind es Georg KERSCHENSTEINER und Hugo GAUDIG, die das Streben der Lernenden nach Selbsttätigkeit in die Arbeitsschulbewegung bzw. Schule der freien, geistigen Tätigkeit aufnehmen, angelehnt an ROUSSEAUS Entwurf einer natürlichen Erziehung proklamiert die Schwedin Ellen KEY eine „Pädagogik vom Kinde aus“, die Italienerin Maria MONTESSORI legt dem jungen Menschen den pädagogischen Anspruch an den Lehrer und Erzieher in den Mund: „Hilf mir, es selbst zu tun“, der Amerikaner John DEWEY setzt in seiner pragmatischen Bildungsphilosophie auf das Prinzip „learning by doing“, der Schweizer Adolphe FERRIERE und der Franzose Célestin FREINET entwickeln selbsttätige Lernformen, die Russen Pawel BLONSKIJ und Anton MAKARENKO erarbeiten Formen einer polytechnischen Erziehung, die das Moment der Selbsttätigkeit mit den Formen kollektiver Erziehung ver-

knüpfen. Allen Ansätzen ist gemeinsam, daß sie die Aktivität des Subjekts in ihren verschiedenen Aspekten im Prozeß des Lernens zur Geltung bringen wollen. Die Aktivität gilt in jedem Fall als Möglichkeitsbedingung des Lernens; ohne ihre Entfaltung ist ein Lernen in pädagogischem Verstande unmöglich.

Dem Prinzip der Selbsttätigkeit muß zugestanden werden, daß es das sogenannte „pädagogische Paradox“, wonach der Schüler etwas tun soll, was er noch nicht kann, es aber nur erlernen kann, indem er es tut, auflösen kann. Denn das Prinzip besagt nicht, daß der Lernende schon etwas können soll, was er eigentlich erst noch erlernen müßte. Vielmehr besagt das Prinzip zum einen, daß das Subjekt in seiner Potenz, in seinen Entfaltungsmöglichkeiten, endlich in seinem Menschsein ausdrücklich anerkannt wird, ohne daß diese Möglichkeiten schon konkret entfaltet sein müßten. Zum anderen besagt dieses Prinzip, daß es nur dem Subjekt zukommt, diese Möglichkeiten zu entfalten und zwar auf einem methodischen Weg, den es nur selbst beschreiten kann. Daher kann JOHANNSEN sagen: „Der Begriff des Menschen ist nicht der Begriff von etwas, das ohne Zutun seiner selbst da ist und besteht, sondern der Mensch wird nur durch sich selbst ein Mensch. Er ist kein Sein, sondern ein Werden, und er wird nur das, wozu er sich selbst macht, und ohne sein Zutun wird er nichts“ (zit. n. MOLLENHAUER 83, 119).

Wenn die Selbsttätigkeit des Menschen nicht nur möglich, sondern in pädagogischer Hinsicht auch notwendig für seine Bildung ist, dann muß der Lernende drei für seinen Lernprozeß entscheidende Fragen klären: Kann ich die Aufgabe überhaupt lösen? Welches ist der richtige Weg, der zur Lösung führt? Welche Mittel benötige ich, um zum Ziel zu kommen? Es gehört zum Wesen des Prinzips der Selbsttätigkeit, daß der Schüler diese Fragen für sich selbst klären muß. Freilich braucht er dabei Hilfe. Im Unterrichtsprozeß ist er deshalb auf die *fachmethodische Beratung* des Lehrers als *unterrichtsmethodische Führungshilfe* angewiesen. Unterrichtsmethodische Führung ist dem Lehrer nur möglich, wenn er einerseits über fachwissenschaftliche, d.h. fachmethodische Kompetenz verfügt und andererseits die Individualität der Schüler überschaut.

In unterrichtsmethodischer Hinsicht wird der Lehrer die Komplexität der Aufgabe soweit reduzieren, daß er ihre Lösung dem Schüler tatsächlich zutrauen und er sie tatsächlich selbst-

tätig lösen kann. Dabei ist mit dem Anspruch der Selbsttätigkeit in unserem Bewußtsein meist die Vorstellung verknüpft, daß der Schüler manuell-praktisch tätig werden, also etwas heraussuchen, nachschlagen, aufschreiben, sammeln, ausschneiden, aufkleben soll. In erziehungstheoretischer Sicht beinhaltet das Prinzip der Selbsttätigkeit dagegen auch den weitergehenden Anspruch an den Schüler, die sachlichen Unterrichtsaufgaben umzuwenden und *selbst* nach deren Wert für seine Lebenspraxis zu fragen. Auch unter dieser Perspektive muß die Aufgabe dem Schüler lösbar erscheinen, wobei hier die Frage der Anschaulichkeit der Aufgaben hineinspielt.

Im Prozeß der Aufgabenlösung werden die Schüler nicht nur zu sachlichen Lösungen, sondern auch zu unterschiedlichen Wertzuschreibungen und -urteilen gelangen. Geht es im Unterricht unter wissenschaftsorientierter Perspektive um die intersubjektive Eindeutigkeit der Ergebnisse, so geht es unter wertorientierter Perspektive gerade um die subjektive Vielfalt. Hier fällt es Lehrern erfahrungsgemäß schwer, diese Vielfalt, die ja bei Jugendlichen oftmals auch noch durch Affekte, Willkür, Gleichgültigkeit und Kurzsichtigkeit bestimmt ist, auszuhalten und sie behutsam in zustimmungsfähige Begründungen zu überführen. Das vorherrschende Bild des Lehrers als dominierender Vermittler von objektivem Wissen erschwert freilich die Einlösung dieses Aspekts der unterrichtsmethodischen Aufgabe.

Soll im Unterricht beides, sachliche Eindeutigkeit und sittliche Bedeutsamkeit erreicht werden, dann muß der Lehrer durch fachmethodisch orientierte und personenbezogene Beratung sicherstellen, daß der Schüler den jeweils nächsten Schritt der Aufgabenlösung selber tun kann. Der Lehrer wird sich im Hinblick auf seine Schüler fragen müssen, über welche methodischen Fähigkeiten sie schon verfügen und welche sie noch erwerben müssen, er wird sich im Hinblick auf die Aufgabe fragen müssen, welche methodischen Fertigkeiten gefordert sind.

Für den methodischen Lernprozeß der Schüler hat deshalb die sogenannte Lehrerfrage eine herausragende Bedeutung. Denn sie trifft gewissermaßen die „Nahtstelle“ zwischen Wissen und Noch-nicht-Wissen, zwischen Vor-Urteil und begründetem Urteil des Schülers. Dabei verfolgt sie eine zweifache Intention: Zum einen drängt sie den Schüler zu weiterer Selbsttätig-

keit, da er sich durch sie den nächsten Schritt vergegenwärtigen kann. Zum anderen klärt sie den Lehrer über den augenblicklichen Stand des Schülers im Hinblick auf seinen Lernprozeß auf. Darüber hinaus wird der Lehrer das selbsttätige methodische Lernen der Schüler dadurch befördern, daß er die aus seiner Sicht notwendigen und die vermutlich angeforderten Hilfsmittel und Medien für- und vorsorglich bereitstellt.

Zum Prinzip der Konzentration

Der pädagogische Begriff der Konzentration wird häufig verwechselt mit dem psychischen Phänomen der Aufmerksamkeit.¹¹ In der pädagogischen Tradition hat er aber meist eine andere Bedeutung. Der Begriff der Konzentration beinhaltet das Bemühen, Bildung als Einheit sicherzustellen und das pädagogische Handeln auf diese Einheit zu konzentrieren.

Der Konzentrationsgedanke entstand aus der Sorge, die im Zuge der Wissenschaftsentwicklung eingetretene Ausdifferenzierung der Fächer und des Lehrstoffs könnte die Einheit der Bildung gefährden. Otto WILLMANN bringt diese Sorge zum Ausdruck, indem er karikierend formuliert: „Für den Schüler ist allermeist der Bücherriemen das einzige Band, welches für ihn die Lehrfächer zusammenhält“ (WILLMANN 57, 423). Um die Vielfalt der unterrichtlichen Vereinzelungen wieder auf die einheitliche Bildung der Schüler zu konzentrieren, sind wiederum eine Vielfalt von Konzentrationsansätzen entstanden.

Die *zeitliche Konzentration* ist der Versuch, die Vielfalt der Fächer zwar zu belassen, sie aber unter dem Gesichtspunkt ihrer zeitlichen Verteilung zu „Epochen“ oder „Blöcken“ zusammenzufassen. Heute wird die Bezeichnung „Epochenunterricht“ meistens mit den Waldorfschulen assoziiert. Ihr geistiger Vater, Rudolf STEINER, „empfahl die Einführung des Epochunterrichts. Er verstand darunter eine blockmäßig zusammengefaßte Unterrichtseinheit, in der der ,heranwachsende Mensch solange bei einer Sache bleiben kann, als das konzen-

11 Zu solchen Mißverständnissen wird auch beigetragen, wenn in einem Nachschlagewerk mit dem Titel „Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache“ der Begriff der Konzentration zuerst (!) unter psychologischem Aspekt entfaltet wird (vgl. IPFLING 74, 161).

trierte Verweilen auf einer Sache durch die Entwicklungszustände des Menschen notwendig ist“ (WEHR 77, 54). Aber auch in anderen Schularten und -formen ist gelegentlich ein Epochalunterricht anzutreffen, bei dem bestimmte Fächer „geblockt“ anstatt über das Schuljahr verteilt unterrichtet werden. Freilich ist hier oft weniger die Sorge um die Bildung der Schüler als vielmehr die Stundenplanorganisation (zu wenig Fachlehrer, zu wenig Fachräume) das ausschlaggebende Motiv.

Dagegen versucht die *thematische Konzentration*, die Inhalte der verschiedenen Fächer um ein gemeinsames Thema zu zentrieren. Das ist etwa bei Projektwochen in Schulen oder bei Ringvorlesungen an Universitäten der Fall. Dabei bildet die Auswahl des zentrierenden Themas ein entscheidendes Kriterium für den „Erfolg“ der Konzentration. Oftmals wird das verbindende Thema auf einem hohen Abstraktionsniveau formuliert, damit sich jedes Fach beteiligen kann und relativ offen bezüglich seines Beitrages bleibt. „Leben in Deutschland“, „Dritte Welt“, „Drogen“ sind solche gängigen Rahmenthemata, die ohne weitere Spezifizierung zu einer oftmals verwirrenden Vielfalt an fachlichen Bezügen und Bedeutungen führen. Eine solche weitgehende thematische Offenheit erschwert daher den Blick für den Zusammenhang der vielfältigen Fragen, und das „Ganze“ kommt deshalb nicht so leicht in den Blick.

Wegen dieser Problematik hat es nicht an Versuchen gefehlt, geeignete konzentrierende Themen zu finden. Erich WENIGER hat in seiner Lehrplantheorie die Bezeichnung „existentielle Konzentration“ geprägt und meinte damit die „Konzentration, in der uns in unserem Lebenszusammenhang die geistig-geschichtliche Welt gegeben ist, und zwar von den Aufgaben aus, die sich in unserer konkreten Situation jeweils vorfinden“ (WENIGER 52, 96). Die Frage, welche Aufgaben das sind, konnte WENIGER allerdings nicht beantworten. Denn seine Theorie verweist ausdrücklich auf die situativ-geschichtliche Gebundenheit der Antworten. Zu den möglichen zentrierenden existentiellen Aufgaben könnten heute etwa der Schutz der Umwelt, die Sicherung des Friedens und die Einigung Europas gehören (vgl. GLÖCKEL 90, 234).

Ein anderer Ansatz, die zentrierende Mitte der thematischen Konzentration zu finden, ist der Versuch, sie an einer transzendenten oder weltanschaulichen Orientierung festzumachen.

chen. Auch dieser Gedanke ist nicht neu. In der Antike bildete die Dialektik, die Ideenlehre des PLATON den Schlußstein für das Zustandekommen des Bogens der Bildung. Im Mittelalter und bis in die Neuzeit hinein war dies der christliche Glaube. Alles inhaltliche Lernen erhielt dadurch eine verbindende Sinnperspektive. Aber solche transzendenten Perspektiven sind in der modernen pluralistischen Gesellschaft verloren gegangen, und alle Versuche, das Lernen an „höheren“ Sinngebungen auszurichten, sind gescheitert. Auch die Versuche von totalitären Staaten, einen ideologischen Ersatz für die entfallene religiöse Perspektive einzuführen, etwa den „Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist“ oder den „Aufbau der sozialistischen Gesellschaft“, hatten nicht die erwünschte Wirkung, wie die gegenwärtige Entwicklung zeigt.

Ein weiterer Ansatz, eine zentrierende Mitte der thematischen Konzentration zu finden, nahm die Person des Lehrers in den Blick. Er repräsentiert als gebildeter Mensch bereits eine verwirklichte Konzentration und sollte daher durch seine Fragen, Hinweise und Querverweise für seine Schüler Anlaß sein, selbst nach solchen fachübergreifenden Bezügen zu suchen.

Der Idee einer Konzentration in der Person des Lehrers korrespondierte der *Gesamtunterricht*. Er galt lange Zeit als die angemessene Form des konzentrierten Unterrichts. Im Anschluß an Berthold OTTO ist die Idee des Gesamtunterrichts in zahlreichen didaktischen Konzeptionen variiert worden. Allen gemeinsam ist der Gedanke, daß Kinder noch nicht in „gefächelter“ Weise denken und deshalb ein wissenschaftsorientierter Unterricht für sie weniger geeignet ist. Der Gesamtunterricht sollte dem Kind und seiner komplexen, ganzheitlichen Erlebnisweise gerecht werden, indem verschiedene Phänomene der Lebenswelt als zusammenhängende Ganzheit vorgestellt wurden. Bei der Aufhebung der Fächergrenzen und der Anordnung von Unterrichtseinheiten im Sinne von „Lebenskreisen“ ging es allerdings weniger um eine fachliche als um eine ethische Konzentration. So sollte beispielsweise das Thema „Die Nacht“ zur Frage des Rhythmus von Arbeit und Ruhe, zur Betrachtung des Pflanzenlebens unter diesem Rhythmus, zur Unterscheidung von Tages- und Nachttieren, zur Würdigung des Menschen als Besieger, aber auch als Überwältigter der Nacht, zur Analyse der physikalischen Phänomene der Erd-

drechung, Wärmestrahlung, Abkühlung und Kondensation, zum Erlebnis der Nacht im Volkslied, im Kunstlied, in der Dichtung und in der Malerei führen (vgl. W. ALBERT 80, 90).

Dem Anliegen des Gesamtunterrichts folgend, aber gewissermaßen mit geringerer Reichweite ist die fachliche Konzentration in *Lernbereichen*. Die frühere Heimatkunde, der neuere Sachunterricht, die Naturlehre, die Arbeitslehre stellen solche Versuche dar, enger zusammengehörige Fächer zusammenzufassen und in einem „Überfach“ zu unterrichten. Dieser Konzentrationsansatz ist gewissermaßen ein Kompromiß zwischen dem ausdifferenzierten, wissenschaftsorientierten Fachunterricht und dem vereinnahmenden, harmonisierenden Gesamtunterricht.

Überschaut man die verschiedenen Versuche zur Konzentration des aufgefächerten Unterrichts, so darf man feststellen, daß sie allesamt die Einheit des Wissens und der Bildung voraussetzen und die einzelnen Fächer als Vereinzelungen eines Ganzen ansehen. Eine solche Voraussetzung ist jedoch keinesweg selbstverständlich anzunehmen, wie Wolfgang FISCHER in skeptischer Absicht verdeutlicht. Sein „Zweifel bezieht sich darauf, ob irgendeine Gestalt von objektiver oder subjektiver Einheit (wie etwa die bestehende Kultur oder ein Menschenbild), der die Fächer aus der Besonderheit ihrer Sache heraus oder über sie hinaus bei Strafe ihrer pädagogischen Disqualifikation Tribut zu entrichten haben, nicht allemal das Mißliche an sich hat, daß keine Sache nur um ihrer selbst willen betrieben werden kann und daß dem Schüler das Schicksal blüht, auf ein vorgeordnetes Fundament eingeschworen oder in einen maßgeblichen Horizont gebannt zu werden, für welche überdies kein Beweis allgemeiner Geltung erbracht werden kann“ (FISCHER 84a, 79).

Wenn heute mit der Verabschiedung teleologischer Weltbilder eine solche einheitsstiftende Vorgabe nicht mehr möglich ist und wenn Bildung jedoch nur als Einheit des vielfältigen Wissens und Urteilens gedacht werden kann, dann bedeutet das Prinzip der Konzentration in pädagogischer Konsequenz, daß nur der Schüler selbst sein Lernen konzentrieren kann. Dabei bildet das Subjekt selbst den Bezugspunkt allen Wissens, Urteilens und Handelns, es „erweist sich als einheitsstiftendes Prinzip“ (HEITGER 84c, 19). Konzentration kann deshalb keine Frage einer besonderen Unterrichtsform oder

-organisation sein. Prinzipiell ist jeder Unterricht gefordert, den für die Bildung des Schülers notwendigen Konzentrationsprozeß zu ermöglichen und zu unterstützen.

Wenn der Schüler der Aufgabe der Konzentration nachkommen soll, dann bedeutet das für den methodischen Lernprozeß, daß er den methodologischen Bedingungen der jeweiligen Fragestellungen folgen muß, wenn er zu eindeutigen Ergebnissen gelangen will. Darüber hinaus wird der Schüler nach der Grenze dieses methodischen Vorgehens fragen. Er wird ihren definierten, d.h. begrenzten Wert für die Lösung der infragestehenden Aufgabe einschätzen müssen, und er wird auch danach fragen, welche anderen methodischen Zugänge und Lösungswege im Zusammenhang mit der Aufgabe notwendig sind. Er muß nach dem Beitrag des jeweiligen fachmethodischen Vorgehens zur Erkenntnis und Bewältigung der Welt fragen und sich zugleich der damit implizierten methodologischen Grenzen vergewissern. Denn die Bedeutung eines Sachverhalts für die eigene Lebensführung läßt sich erst dann begründet einschätzen, wenn die Sache selbst aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird. Die methodische Vielfalt der Fragen, die auf ein Thema konzentriert werden, führt „am Ende“ zu einer differenzierten Sach- und Werturteilsfähigkeit. Über die differenzierte methodische „Behandlung“ eines Themas kann sich erst die sachliche Eindeutigkeit und die eigene Deutung im Hinblick auf das Handeln verbinden. Unter Berücksichtigung des Prinzips der Konzentration steht der Schüler also vor der Aufgabe, „selbst nach Zusammenhängen zu fragen, vom Gelernten auf neue Gedanken auszugreifen und Einsichten mit seinem persönlichen (Wert-)Urteil zu verbinden“ (PÖPPEL 74d, 165).

Ein Unterricht, der dem Prinzip der Konzentration gerecht werden will, muß deshalb ein *Fachunterricht* sein. Dieser steht allerdings unter dem pädagogischen Anspruch, die verschiedenen bezugswissenschaftlichen Aspekte eines Themas zu konzentrieren. Konzentration wäre allerdings mißverstanden, wie Wolfgang FISCHER (84) betont, wenn sie gleichsam als gegenstandsfremder Kitt die verschiedenen Aspekte eines Themas zusammenkleistern wollte. Konzentration soll vielmehr von der im jeweiligen Fach vorherrschenden fachwissenschaftlichen Fragestellung ausgehen, andersgeartete Fragestellungen einbeziehen und dadurch den Blick für einen Be-

deutungszusammenhang öffnen, der für das Leben und Handeln der Schüler ausschlaggebend ist.

Die unterrichtsmethodische Aufgabe des Lehrers besteht deshalb darin, den Konzentrationsprozeß der Schüler durch eine *fachübergreifende Beratung* zu begleiten. Dazu wird er sich bei der Unterrichtsvorbereitung darauf einstellen und während des Unterrichtsprozesses darauf gefaßt sein müssen, daß die Schüler die methodischen Grenzen des Faches überschreiten und zu ganz andersgearteten Fragen gelangen. Unter dem Aspekt der Konzentration wird er sich auch überlegen, welche Ausgriffe notwendig sind, um das vorgesehene Thema „vollständig“, d.h. von möglichst vielen verschiedenen methodischen Zugängen her zu behandeln. Er wird entsprechende Hinweise auf solche fachübergreifenden Aspekte geben, wenn die Schüler nicht von selbst darauf kommen. Bei aller notwendigen Orientierung an seinen fachlichen Grenzen wird er der Aufgabe nachkommen, seine Schüler zu einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise zu führen und sie ihre fachübergreifenden Fragen und Interessen auf die fachlich definierte Aufgabe zu konzentrieren veranlassen.

Zum Prinzip der Synthese

Bei der Vorstellung des Prinzips der Konzentration ist das damit verknüpfte Prinzip der Synthese implizit bereits angesprochen worden. Wenn es nun eigens herausgehoben wird, dann deshalb, weil der methodische Lernprozeß des Schülers ohne das Überschauen des beschrittenen Weges und die Einschätzung der gewonnenen Lösungen und erreichten Leistungen defizitär bliebe. Die Synthese ist das notwendige Komplement zu den analytischen Lösungsschritten des methodischen Lösungsprozesses. Dabei handelt es sich nicht um einen zeitlichen, sondern um einen logischen Zusammenhang. Das muß immer wieder ausdrücklich betont werden.

Der Ausgangspunkt des methodischen Lernprozesses stellt bereits ein Vorverständnis des infragestehenden Themenkomplexes dar, das als Synthese im Bewußtsein des Schülers allemal anschaulich und begrifflich vorliegt. Jeder methodische, d.h. analytische Schritt klärt nicht nur den jeweiligen Einzelaspekt der Sache, sondern klärt auch das vorliegende Verständnis des Zusammenhangs, steht also in Relation zur Synthese. Unter dem Anspruch des Prinzips der Synthese ist

der Schüler daher ausdrücklich zu jedem Zeitpunkt gefordert, nach dem „Ende“ als Zusammenhang zu fragen und seinen zu Wert zu beurteilen.

Betrachtet man den methodischen Lernprozeß des Schülers dagegen in zeitlicher Erstreckung, dann hebt er mit Anschauungen als subjektivem Komplement zu einer sachlichen Aufgabe an, führt zu fachmethodisch eindeutigen Lösungen, die in ihrer Relation zu anderen fachmethodischen Zugängen überschaut werden, und schließt mit Urteilen über den sachlichen und sittlichen Wert der erkannten Lösungen, führt also mit der begrifflichen Differenzierung zugleich zu differenzierten Anschauungen. Konkret wird der Schüler die Frage für sich zu klären zu haben, welchen Wert die Aufgabenlösung für sein Leben hat, er wird sich fragen müssen, für welche Normen er sich in Anbetracht des Erkannten im Handeln entscheiden soll. Das sachlich Erkannte bzw. Gelernte verweist bei dieser Einschätzung aber auch auf weiteres Lernen. Denn die gewonnen Anschauungen von der Sache werfen wiederum neue fachliche Fragen auf. So wird sich der Schüler fragen, was er unter den erkannten sachlichen und sittlichen Ansprüchen noch methodisch wiederholen, erproben, prüfen, anwenden, übertragen und üben soll. In der Synthese fallen daher — wie in den anderen Prinzipien auch — erzieherischer und unterrichtlicher Aspekt zusammen.

Freilich ist der Anspruch der Synthese auch unter dem Aspekt der unterrichtsmethodischen Hilfe des Lehrers zu erfüllen. Sie läßt sich mit dem Begriff der *Beurteilung* zusammenfassen. Unter „Beurteilung“ wird hier zunächst die Einschätzung des methodischen „Standes“ des Schülers verstanden. Sie geschieht um der Hilfe willen, die der Schüler benötigt, um zu einer Synthese seiner methodischen Einzelleistungen zu gelangen. Der Lehrer wird sich daher vergewissern, was die Schüler schon „beherrschen“ und sie zum Urteil darüber auffordern. Das kann in älteren Jahrgängen durch ausdrückliches Aufwerfen der Wertfrage, in jüngeren Jahrgängen aber auch durch Aufforderung zu wertenden Gestaltungsformen geschehen. Die Synthese wird deshalb sowohl in abschließenden Unterrichtsgesprächen, aber auch durch literarische, szenische oder bildnerische Gestaltungsformen erfolgen können, also etwa durch Gedichte, Rollenspiele, Thesen, Schülervorträge, Interviews, Ausstellungen oder Collagen.

Gerade die letztgenannten Formen der Synthese erlauben bzw. erleichtern dem Schüler die Selbstbeurteilung seines Erkenntnisstandes und Urteilsvermögens. Durch entsprechend ausgewählte und angeordnete Wiederholungsaufgaben mit andersartigen Anforderungen, durch Anwendungsaufgaben in unterschiedlichen Zusammenhängen und durch entsprechende Übungsaufgaben gibt der Lehrer dem Schüler die Chance und Gelegenheit, seinen eigenen „Stand“ einzuschätzen und zu beurteilen.

Übersicht 4: Pädagogische Prinzipien des Lernens und Lehrens

<i>methodische Schülerperspektive:</i>	<i>unterrichtsmethodische Lehrerperspektive:</i>
ANSCHAULICHKEIT Welchen Wert hat die Aufgabe für mich?	VERANSCHAULICHUNG Welches Werterlebnis kann ich herbeiführen oder vergegenwärtigen?
SELBSTTÄTIGKEIT Kann ich die Aufgabe lösen? Welches ist der richtige Weg, der mich zur Lösung führt? Welche Hilfsmittel benötige ich, um zum Ziel zu kommen?	FACHMETHODISCHE BERATUNG Wie kann ich die Komplexität der Aufgabe reduzieren? Welchen Rat, Hinweis, Vorschlag, Impuls kann ich dem Schüler geben, damit er den nächsten methodischen Schritt selber tun kann? Welche Hilfsmittel/Medien muß ich bereithalten/bereitstellen?
KONZENTRATION In welchem Zusammenhang steht die Aufgabe mit anderen Fragen, die mir wichtig erscheinen?	FACHÜBERGREIFENDE BERATUNG Auf welche Fragen, Ausgriffe, Fachüberschreitungen muß ich gefaßt sein? Welche fachübergreifenden Hinweise kann ich selber geben?
SYNTHESE Kann ich das, was ich erlebt, erkannt, verstanden und gestaltet habe, „am Ende“ selber überschauen, einschätzen und beurteilen? Welchen Wert hat das für mich? Wie soll ich mich in diesem Zusammenhang Was muß ich noch genauer prüfen? Was kann ich anwenden? Was muß ich noch üben und wiederholen?	BEURTEILUNG Welche Anstöße befördern das Werturteil und die Normentscheidung der Schüler? Sind die Urteile und Entscheidungen begründet? Welche Argumentationshilfen sind noch nötig? entscheiden und handeln? Welche Prüfungsaufgaben helfen dem Schüler, seinen „Stand“ selbst zu beurteilen? Welche neu- und andersartigen Aufgaben erlauben eine Wiederholung und Anwendung des Gelernten?

Die Übersicht 4 will die unterrichtspraktischen Konsequenzen der pädagogischen Prinzipien für den methodischen Lernprozeß der Schüler und die korrespondierende Lehraufgabe des Lehrers „anschaulich“ zusammenfassen. Sie mag auch als Hilfe zur Unterrichtsvorbereitung gelesen werden.

Die hier entwickelten methodischen Prinzipien des Unterrichts und ihre unterrichtsmethodischen Korrelate bilden einen logischen Zusammenhang, d.h. sie beanspruchen Geltung für jeden Zeitpunkt des Unterrichtsprozesses. Darauf ist wiederholt hingewiesen worden. Denn jedes Prinzip ist nur sinnvoll im Zusammenhang mit den anderen zu denken, keines ist aus dem Konnex der anderen herauszulösen. Gleichwohl kommt ihnen in den verschiedenen Phasen des Unterrichts eine je unterschiedliche Bedeutung zu. So wird die Frage der Anschaulichkeit der Aufgaben in der zeitlichen Anfangsphase des Unterrichtsprozesses Schüler und Lehrer vorrangig beschäftigen, in der Erarbeitungsphase wird die Frage der Selbsttätigkeit und die Konzentration der Fragestellungen vorherrschend sein und in der Schlußphase des Unterrichts gilt das Interesse der zusammenfassenden Synthese.

4.2.3. Werturteils- und Normentscheidungs- fähigkeit als pädagogisches Ziel des Fachunterrichts

Bei der systematischen Analyse der Methode und ihrer pädagogischen Prinzipien ist immer wieder der Aspekt des Werturteilens und Normentscheidens als durchgängige Aufgabe des Schülers angesprochen worden. Wegen der Bedeutung dieses Aspekts für die Einheit von Unterricht und Erziehung, von Rationalität und Moralität wird er im folgenden in systematischer Absicht nochmals herausgehoben.

Beim Werten handelt es sich um eine spezifische Aktivität des Subjekts, in der die Handlungsrelevanz des Gelernten eigens bedacht und entschieden wird. *Werten* heißt danach fragen, was etwas für mich und für mein Handeln bedeutet. Die Ergebnisse von Wertungsprozessen, Werturteile oder kurz „Werte“ genannt, stellen subjektiv bestimmte Bedeutungszu-

weisungen dar, die es dem Menschen erlauben, die Phänomene seiner Lebenswelt für sich zu ordnen und darauf bezogen zu handeln.

Werturteile werden nicht ohne Grund gefällt. Werte erheben einen Geltungsanspruch und müssen deshalb begründet sein. Die Kriterien für ein Werturteil liegen allerdings nicht in den Inhalten der Fächer selbst, sondern in der persönlichen Vorstellung der Schüler von dem, was gut ist. Pädagogisches Handeln geht davon aus, daß jeder Mensch immer schon über eine solche Vorstellung verfügt. Die Führungsaufgabe des Lehrers kann deshalb nur darin bestehen, die individuelle Vorstellung vom Guten zu stimulieren und zu aktivieren, damit sie sich zunehmend entfalten kann. Diese Bestimmung der Lehraufgabe beruht auf der Anerkennung der Subjektivität des Subjekts. Sie fügt sich einer Denktradition an, die von Immanuel KANT bis Lawrence KOHLBERG davon ausgeht, daß die Moralität des Menschen eine subjektive Voraussetzung darstellt, die angeregt und herausgefordert, aber selbst nicht vermittelt werden kann. „Ich muß also voraussetzen“, so sagt KANT, „der andere habe eine gewisse Bonität des Herzens, sonst wird er bei meiner Schilderung des Lasters niemals Abscheu und bei meiner Anpreisung der Tugend niemals eine Triebfeder davon in sich fühlen“ (KANT, Fragmente, 619). Die von KANT angesprochene „Bonität des Herzens“ ist eine Anschauung des „guten Lebens“, die eine begriffliche Entsprechung in Permanenz sucht. Deshalb liegt das „gute Leben“ immer nur als Gesuchtes, Gefragtes, Erstrebtes vor.

Wenn dieser Gedanke auf den Unterricht bezogen wird, dann muß man davon ausgehen, daß der Schüler im Prozeß des Wertens über diesen Maßstab uneingeschränkt verfügt, gleich welchem Alter, welchem Geschlecht, welcher Schulform er auch immer angehört. Der Lehrer wird ihm dies zubilligen und auch „ertragen“ müssen, denn im Werten bestimmt der Schüler nicht nur sein persönliches Verhältnis zur Sache, sondern zugleich sein Verhältnis zu sich selbst, d.h. seine eigene Identität. Mit der Differenzierung des Werturteils differenziert sich in der Tat auch seine Einstellung und Haltung.

Entsprechendes gilt für die Normentscheidungen des Subjekts. Hier geht es nicht mehr um die Frage, was gut *ist*, sondern um die Frage, was ich tun *soll*, um das Gute zu verwirkli-

chen. Die Frage, wie ich handeln soll, ist demnach mittelbar mit der Frage des Guten verknüpft. Denn Werte bilden ein System von Ordnungsvorstellungen, durch die die Welt als Gegenstand unserer Erfahrungen sittlich geordnet wird. In der (Wert-)Ordnung kommt die Bedeutsamkeit von Gegenständen für den Menschen zum Ausdruck. Je nach Stellenwert erscheinen sie ihm mehr oder weniger erstrebenswert. In der Entscheidung konkreter Handlungsnormen wird der Geltungsanspruch der Werte erfüllt (Beispiel: Demokratie hat für mich einen hohen Wert; ich folge der Aufforderung zum Wahlgang).

Auch Handlungen können daraufhin beurteilt werden, ob sie gut oder schlecht sind. Solche moralischen Werturteile bilden ein System von Ordnungsvorstellungen, durch die unser Handeln geordnet wird. Die moralische (Wert-)Ordnung bringt die Bedeutsamkeit menschlichen Handelns zum Ausdruck. Je nach moralischem (Stellen-)Wert erscheint dem Menschen ein bestimmtes Handeln mehr oder weniger erstrebenswert. In der Entscheidung konkreter moralischer Handlungsnormen wird der Geltungsanspruch von moralischen Werten erfüllt (Beispiel: Nachbarschaftshilfe hat für mich einen hohen Wert; ich helfe deshalb, wo ich kann).¹²

Die Frage, wie gehandelt werden soll, wird zwar von den Schülern im Unterricht und in der Schule aufgeworfen, aber ihre Antworten bleiben in der Regel hypothetisch. Denn im Unterricht und in der Schule kommt es nur in ganz seltenen Fällen zum tatsächlichen Handeln im Kontext der erörterten Sach- und Lebensbereiche. Solche lebensweltbezogenen Handlungen in Verbindung mit dem Unterricht finden etwa im Rahmen von Projektwochen, Betriebs- und Sozialpraktika und in der Schülerelbstverwaltung statt. Hier treffen die Schüler

12 William K. FRANKENA unterscheidet in seiner analytischen Ethik „moralische Werturteile“ und „außermoralische Werturteile“. Die ersteren beziehen sich auf Urteile über das Handeln von Menschen, das gut oder schlecht sein kann, die letzteren beziehen sich auf „alle möglichen anderen Dinge (z.B. Autos, Gemälde, Erfahrungen, Regierungsformen)“, die in einem anderen als moralischen Sinne gut, schlecht, wünschenswert usw. sind (FRANKENA 86, 27). Der Aspekt des Entscheidens von bestimmten wertbezogenen Handlungsnormen wird von FRANKENA allerdings nicht unter dem Begriff „Normentscheidung“, sondern – etwas unscharf – unter dem Begriff „moralische Verpflichtungsurteile“ gefaßt.

„echte“ Handlungsentscheidungen. Aber auch dabei bleibt die Normentscheidungssituation noch „künstlich“, da die Entscheidungen im Rahmen pädagogischer Veranstaltungen stattfinden und insofern nicht im Vollsinn des Wortes „selbstverantwortet“ werden.

Die Grenze des Handelns von Schülern ist mit der pädagogischen Grundstruktur des Unterrichts unmittelbar gegeben. „Wo es um Fragen des Handelns geht, gibt es keine Lehrer und Schüler mehr. Zwar gehören auch die sich dann stellenden Fragen zum Gebiet der pädagogischen Fragen, nicht jedoch zu den pädagogisch-didaktischen, sondern zu den auf Selbsterziehung und Selbstbildung ausgerichteten Fragen eines verantwortlichen Handelns“ (BENNER 89b, 53). Sie können im Unterricht aufgeworfen und „behandelt“, aber nur in einem eingeschränkten Sinne praktisch beantwortet werden. Allenfalls in Form eines selbständigen und selbstverantworteten „Lernhandelns“, in dem die Schüler für ihr eigenes Lernen Normentscheidungen treffen und handelnd ausführen, werden die Werturteile und Normentscheidungen der Schüler mit tatsächlichem Handeln verknüpft und verantwortet. Das kann aber in der Schule nur in einem begrenzten Rahmen erfolgen, da die Schule die gesellschaftlichen Funktionen der Qualifizierung, Selektion und Integration nicht von sich abstrahieren kann.

In einem wert- und normorientierten Unterricht, der ausdrücklich die Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit der Schüler als korrelatives Ziel zur fachlichen Zielsetzung betont, kann heute dagegen die pädagogische Hauptform eines erziehenden Unterrichts gesehen werden. Unter der Berücksichtigung der Prinzipien des Lernens und Lehrens führt ein solcher Unterricht zu differenzierten wissenschaftsorientierten Erkenntnissen und Einsichten und ist auf seiner Kehrseite zugleich auch haltungs- und handlungs-, d.h. erziehungsrelevant. Die genannten pädagogischen Unterrichtsprinzipien und das Ziel der Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit dürften daher als Bestimmungsstücke eines Rationalität und Moralität verbindenden Unterrichts angesehen werden. Als pädagogische Ansprüche gelten sie zwar für jeden Unterricht, aber zu ihrer Erfüllung kommen heute bestimmte Unterrichtsformen eher in Frage als andere. Wenn man unter den gegenwärtigen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen einen „erziehenden Unterricht“ nicht nur für bedeutsam, sondern auch

für notwendig erachtet, dann legt das die Entscheidung für eine bestimmte Unterrichtsform nahe, die als *fachübergreifender, projektorientierter Fachunterricht* bezeichnet werden kann. Von diesem und seiner Relation zu den Funktionen und Aufgaben der Schule einerseits und zu den notwendigen anderen Unterrichtsformen andererseits ist im nächsten Abschnitt die Rede.¹³

4.3. Die Differenzierung der Unterrichtsformen als Beitrag zur pädagogischen Reform von Schule und Unterricht

Wenn im folgenden ein Vorschlag zur Reform von Schule und Unterricht aus der Perspektive der Einheit von Rationalität und Moralität gemacht wird, dann handelt es sich um eine begründete Entscheidung. Als solche kann sie nicht unmittelbar aus den systematischen Überlegungen abgeleitet sein. Sie wird jedoch von ihnen geleitet. Dabei erhebt der Vorschlag den Anspruch, zwei Bedingungen zu erfüllen: Er kann der hier entfalteten pädagogischen Theorie *widerspruchsfrei* zugeordnet werden, und er ist der gegenwärtigen Funktion und Struktur der Institution Schule *angemessen*. Das schließt freilich andere Reformalternativen nicht aus.

Die Bedingung der Widerspruchsfreiheit darf als erfüllt angesehen werden, wenn der Reformvorschlag einen für die Schüler anschaulichen, selbsttätigen, vielseitigen Fach-, Wert- und Normaspekte konzentrierenden und die Aspekte synthetisierenden methodischen Lernprozeß im Unterricht ermöglicht.

13 In der letzten Zeit ist eine Reihe von Versuchen entstanden, Wert- und Normfragen mit moralerzieherischer Absicht in den Fachunterricht einzubeziehen, an die hier angeknüpft wird und die hier weitergeführt werden (vgl. REGENBRECHT/PÖPPEL 90; REKUS 91). Darüber hinaus sind die mit diesen Versuchen verbundenen allgemeinpädagogischen und -didaktischen Überlegungen in einigen grundsätzlichen, schulpädagogischen und bildungspolitischen Aspekten bereits thematisiert worden (vgl. HEITGER 90, PÖPPEL 90; 91, REGENBRECHT 90).

Die Bedingung der Angemessenheit darf als erfüllt gelten, wenn die Schule heute den Reformvorschlag akzeptieren, d.h. mit den ihr als Institution übertragenen Funktionen vereinbaren kann. Dabei wird unterstellt, daß die Funktionen gegenwärtig von keiner anderen Instanz übernommen werden können. Dieser Gedanke soll im folgenden noch näher erläutert werden, bevor der Vorschlag zur Unterrichtsreform vorgestellt wird.

Die Schule unterscheidet sich als Institution grundsätzlich nicht von anderen gesellschaftlichen Institutionen. Ihnen ist gemeinsam, daß sie Einrichtungen darstellen, die den faktischen Unvollkommenheiten der individuellen und sozialen Existenz des Menschen zu entsprechen suchen, indem sie verschiedene Formen der Hilfeleistung regeln und sichern. Solche Hilfen sind immer dann nötig, wenn der Mensch im konkreten Fall, d.h. hier und jetzt nicht mehr ohne weiteres in Lage ist, seine Lebensführung in eigenen Entscheidungen und Akten in dem ihm grundsätzlich zukommenden Maße zu gestalten. Das ist beispielsweise bei kranken und behinderten Menschen offensichtlich der Fall. Das gilt auch in den weniger offensichtlichen Fällen der Arbeitslosigkeit, sozialen Benachteiligung und Straffälligkeit. In allen diesen Fällen entlasten die entsprechenden Institutionen der Krankenhilfe, Behindertenhilfe, Arbeitslosenhilfe, Sozialhilfe und Bewährungshilfe die Menschen von der Notwendigkeit, alle Entscheidungen in bezug auf ihre Lebensführung selbst treffen zu müssen.

Durch eine begrenzte Festlegung des Verhaltens hilfsbedürftiger Menschen tragen sie zur *vorübergehenden* Verminderung der sie und andere bedrohenden existentiellen Risiken und somit zur Sicherung ihres und anderen Lebens bei. Die aus dem Gedanken der Fürsorge eingerichteten Institutionen verstehen ihre Hilfe durchweg als räumlich und zeitlich begrenzte. Ihre Intention besteht in dem Anliegen der Subsidiarität, d.h. Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten und sich dadurch zunehmend überflüssig zu machen. Kranke sollen gesunden, Behinderte sollen lernen, mit ihrer Behinderung umzugehen, Arbeitslose sollen Arbeit finden, sozial Benachteiligte sollen wiedereingegliedert werden und Straffällige sollen sich in Freiheit bewähren. Der Grundgedanke gesellschaftlicher Institutionen besteht darin, daß eine situativ-zeitlich auftretende konkrete Mangellage des Menschen, seine „Ohnmacht, das Leben im

zukommenden Umfange verantwortlich-selbständig führen zu können, und damit verbunden das Moment einer Gefährdung seiner selbst und der anderen“ (FISCHER 66, 21) prinzipiell behebbar ist.

Institutionen treten daher auch mit bestimmten, gesellschaftlich erwünschten Erwartungen an den Menschen heran. Solche Erwartungen beziehen sich etwa auf eine gesunde, selbständige, arbeitssame, sozial verträgliche und gesetzestreue Lebensführung. Werden diese Erwartungen in den Institutionen zu material festgelegten Verhaltensbestimmungen, dann unterlaufen solche Festlegungen allerdings den Anspruch des Subjekts auf Autonomie. Sie „können die kritische Rationalität einengen und das soziale Verantwortungsbewußtsein reduzieren“ (BELLEBAUM zit. n. HÜLSHOFF 77b, 17). Solche Einschränkungen der Autonomie sind allenfalls dadurch zu legitimieren, daß sie ihr „am Ende“ dienen, d.h. daß die Beschränkungen der Freiheit den späteren Vollzug konkreter Freiheit ermöglichen. Die Gefahr, daß Institutionen sich in dem Sinne verselbständigen, daß sie diese dem Subjekt dienende Funktion „vergessen“ und stattdessen nur noch dominant die Verhaltenserwartungen ihrer Träger durchsetzen, darf nicht übersehen werden. Eine solche Tendenz scheint zum Wesen von Institutionen zu gehören, wie das Beispiel totalitärer Staaten in extremer Weise zeigt.

Auch die Lernbedürftigkeit des Menschen erfordert eine institutionelle Hilfe der Gesellschaft, wenn das Lernen nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt oder dem Zufall überlassen bleiben soll. Die *Schule* ist eine solche Institution, die sich der Lernbedürftigkeit von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden fürsorglich zuwendet. Sie kommt der Fürsorge für das Lernen dadurch nach, daß sie den dafür notwendigen Unterricht einrichtet. Sie tut dies, weil einerseits das Individuum überfordert wäre, den Unterricht, der für den Vollzug der Aufgabe des Lernens notwendig ist, in einem zureichenden Maße für sich selbst zu organisieren, und weil andererseits die Lernergebnisse mit funktionalen Erwartungen verknüpft werden, die der Unterricht sichern soll.

Die eine Seite: Die *Aufgabe* des Lernens steht unter dem Anspruch kultureller Kontinuität, d.h. sie ist auf das gegenständliche Wissen bezogen, das in einer kulturellen Tradition vorliegt. Wenn dem Menschen eine eigenständige Integration in

die Kultur gelingen soll, wenn er das in der Kulturgeschichte der Menschheit erreichte Niveau an Einsichten und Erkenntnissen nicht unterbieten und leichtfertig verspielen soll, dann sind „Staat und Gesellschaft verpflichtet, den Anspruch von Niveau und Wertigkeit der Tradition gegenüber dem jungen Menschen zur Geltung zu bringen“ (HEITGER 84, 42). Die Schule kommt dieser Aufgabe nach, indem sie fürsorglich die repräsentativen Kulturinhalte aus der Tradition *didaktisch* auswählt und in Fächern und Lehrplänen anordnet, indem sie Lehrer beauftragt, die *methodische* Auseinandersetzung mit den Kulturinhalten *unterrichtsmethodisch* zu gestalten und indem sie Ort und Zeit der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Fächer und Lehrpläne *organisiert*. All dies kann der Lernende, d.h. der noch nicht Wissende nicht für sich selbst tun.¹⁴

Die andere Seite: Die Erwartungen der Gesellschaft an das Lernen der Schüler sind auch auf das *Funktionieren* der Gesellschaft bezogen. Dazu gehört ein differenziertes Maß an Kenntnissen und Fertigkeiten, an Erkenntnissen und Einsichten, an Werthaltungen und Handlungsbereitschaften. Die in der wissenschaftlich-technischen Entwicklung vorgegebenen Denk- und Handlungsstandards verlangen deshalb eine entsprechende fachliche *Qualifikation* der Schüler. Die differenzierten Anforderungen und Leistungserwartungen der Berufswelt erfordern eine *Selektion* der Schüler im Hinblick auf bestimmte Schullaufbahnen und Berufswege. Die Sicherung und Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft, die auf Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität beruht, sind an soziale und politische Einstellungen und Werthaltungen ge-

14 Auch die Institution der Familie kann diese Aufgabe nicht übernehmen. In der Regel verfügt sie nicht über die nötige Fachkompetenz, um ein Lernen zu organisieren, das den komplexen Anforderungen des heutigen Lebens gerecht würde. Gegenwärtig sind es aber auch strukturelle Gründe, die eine Organisation häuslichen Lernens nicht sinnvoll erscheinen lassen. Die Familie im traditionellen Sinne des Begriffs besteht heute in vielen Fällen gar nicht mehr. Die durch Berufstätigkeit und Freizeitverhalten knapp gewordenen zeitliche Ressourcen, die veränderten Rollenverständnisse, die gestiegenen Ehescheidungen und die intentionalen Ein-Elter-Familien erfordern heute in der Tat eine Schule, die das Moment der Fürsorge über den Unterricht hinaus zur Geltung bringt. (Vgl. COLEMAN 86, 169 ff.)

bunden, die erst durch eine *Integration* der Heranwachsenden ermöglicht wird (vgl. FEND 76).¹⁵

Die Schule hat demnach – wie alle Institutionen – einen ambivalenten Charakter. Sie hilft dem Subjekt, seiner Aufgabe des Lernens hier und heute nachzukommen, und zugleich verbindet sie mit dieser Hilfe die Erfüllung bestimmter Funktionen. Auf beides kann wohl wegen der Bedingtheiten menschlicher Existenz nicht verzichtet werden. Die Schule ist zwar nicht der „natürliche“ Ort des Lernens, aber sie kann gegenwärtig – trotz aller Kritik an ihr – durch keine andere Institution ersetzt werden. Ihre Abschaffung wäre mit einem hohen Schadensrisiko für die Menschen als Individuen und als Gemeinschaft verbunden.

Der ambivalente Charakter der Schule schließt allerdings ein, daß pädagogische Reformen nicht von vornherein ausgeschlossen sind und sogar mit einem breiten gesellschaftlichen Konsens rechnen dürfen, sofern sie die Funktionen der Schule nicht aufheben. In dieser Hinsicht wird den Lehrern sogar eine weitgehende „unterrichtsmethodische Freiheit“ zugestanden, die in pädagogischer Hinsicht einen großen „Spielraum“ für Schul- und Unterrichtsreformen eröffnet.¹⁶

15 Gerade dieser Zweck der Institution Schule birgt die Gefahr in sich, daß er sich verselbständigt und die Institution nur noch einseitig dem Interesse des jeweiligen Schulträgers dient. Dies gilt insbesondere für den Staat als Schulträger, der in der Moderne – wie Clemens MENZE ausführt – „Bildung als einen für seine Zwecke nützlichen Machtfaktor erkennt.“ Deshalb besteht für die Staatsschule der Neuzeit die Gefahr, „daß der Staat nicht als ehrlicher Makler unterschiedliche und zunächst keineswegs illegitime Interessen, die der Schule gegenüber geltend gemacht werden, ausgleiche, sondern sich selbst zum Vollstrecker einer einseitigen politischen Auffassung mache, die er auf verschiedene Weise in die Schule einzuführen trachte“ (MENZE 80, 205 ff.).

16 Neuere Schülerklasse stellen heute zunehmend diese Gestaltungsfreiheit heraus. So bietet etwa der aktuelle niedersächsische Erlass zur „Arbeit in der Orientierungsstufe“ eine alternative Stundentafel an, die den Schulen einen „größeren Gestaltungsfreiraum in der Unterrichtsorganisation“ gewährt (NDS. SVBl 3/91, 61). Dies ist umso bemerkenswerter, als gerade die Orientierungsstufe ihrer Konstruktion nach eine Schulform mit ausgeprägt selektivem Charakter darstellt, die den Aspekt der Vergleichbarkeit entsprechend gewichten muß.

Die vorzuschlagende Reform des Unterrichts bleibt deshalb im Bereich der „unterrichtsmethodischen Freiheit“ und bezieht sich auf eine Veränderung des bisher vorherrschenden didaktisch instrumentalisierten und methodisch funktionalisierten Unterrichts. Der Veränderungsvorschlag betrifft in erster Linie die Form des Unterrichts, hat aber schulorganisatorische Konsequenzen. In der *Unterrichtsform* sehen wir die „Schnittstelle“ zwischen gesellschaftlichen Erwartungen, die in Rahmenrichtlinien, Lehrplänen und Erlassen festgelegt sind, und der pädagogischen Aufgabe des Lernens, die mit der Aktivität des Menschen gefordert ist. Wenn im folgenden eine Veränderung der bisher üblichen Form des Unterrichts vorgeschlagen wird, dann ist damit die Intention verbunden, die funktionalen Erwartungen an Schule und Unterricht in differenzierter Weise aufzunehmen und in eine Form zu bringen, die den Schülern die eigenaktive Aneignung und Herausbildung von fachlichen Einsichten sowie Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit ermöglicht. Da nur eine einzige Form des Unterrichts diesem differenzierten Anspruch nicht ohne innere Widersprüche genügen kann, wird hier eine dreifache Differenzierung der Formen des Unterrichts in der Schule vorgeschlagen: fachübergreifend-projektorientierter Unterricht, Freiarbeit und lehrgangsorientierter Unterricht.

Mit der begrifflichen Unterscheidung der drei Unterrichtsformen wird in gewisser Weise einer „traditionellen“ Differenzierung der Unterrichtsformen in der Theorie entsprochen. Die hier gewählten Bezeichnungen dürften daher einerseits für die Schule „akzeptabel“ sein, da sie ihr nicht „fremd“ sind. Sie signalisieren andererseits deutlich voneinander unterscheidbare Akzentsetzungen.¹⁷

17 Der Begriff „Unterrichtsform“ wird zwar in der schulpädagogischen Literatur zumindest in seinen Grundzügen gleichsinnig verstanden, aber gern vermieden und durch andere Begriffe wie Bildungsformen, Lehrweisen, Unterrichtsweisen, unterrichtliche Grundakte, Unterrichtsorganisation, Unterrichtshandlungen ersetzt. Einigkeit besteht aber darin, daß der Begriff „Unterrichtsform“ die Relation von Lehrer- und Schüleraktivität betrifft. Für Gerhard STEINDORF bezieht sich der Begriff dabei „auf die Träger des Unterrichtsprozesses und zielt in erster Linie auf die Verteilung der Aktivität auf Lehrer und Schüler vornehmlich bei der Gewinnung neuer Lehrinhalte“ (STEINDORF 81, 130). Dabei unterscheidet er drei Unterrichtsformen: die von der Lehreraktivität bestimmte Darbietung, die von Lehrer und Schüler unter etwa glei-

Darüber hinaus ist der Vorschlag zur Differenzierung des Unterrichts in die drei Formen „lehrgangsorientiert“, „fachübergreifend-projektorientiert“ und „Freiarbeit“ von den systematischen Pädagogen von HERBART und PETZELT inspiriert worden. HERBART hatte drei Formen des pädagogischen Handelns

chen Aktivitätsanteilen geführte gemeinsame Erarbeitung und die vom Schüler dominierte Schülerselbsttätigkeit. Auch Josef DOLCH unterscheidet die Lehr- bzw. Unterrichtsformen unter dem Aspekt der Aufgabenverteilung von Lehrer- und Schüleraktivität: eine darbietend-gebende Lehrform, bei der der Lehrer „gibt“ und die Schüler „aufnehmen“, eine herausholend-erörternde Lehrform, bei der die Schüler an der Gewinnung oder Fundierung des Neuen „mitwirken“, und eine anreizend-aufnehmende Lehrform, bei der die Schüler „tätig-arbeitend“ vorgehen (DOLCH 71, 90 f.). Für Rudolf W. KECK sind Unterrichtsformen auf die Einheit von Lehren und Lernen bezogene Grundakte und „bezeichnen also technische Maßnahmen des Lehrenden, die sich an der zu erwartenden und beabsichtigten Schülertätigkeit orientieren, um ein Unterrichtsergebnis herbeizuführen“; auch er unterscheidet dabei drei „Verdichtungsfiguren“: erstens Unterrichtsformen, „die eine ‚aktive‘ und zeitlich vorgehende Tätigkeit des Lehrers kennzeichnen und also mehr eine passiv-rezeptive und ‚nachgehende‘ Schülertätigkeit zur Folge haben“, zweitens Unterrichtsformen, die „eine eher ‚passive‘ und zeitlich ‚nachgehende‘ Lehrertätigkeit und also eine ‚aktiv-produktive‘ und ‚vorgehende‘ Schülertätigkeit erkennen lassen“, und drittens Unterrichtsformen, „in denen die Lehr- und Lernaktivitätsseite sich gleich gestaltet ... auf eine ‚gemeinsam‘ erarbeitete Lösung hin“ (KECK 75, 289 f.). Hans GLÖCKEL verbindet mit dem Begriff „Unterrichtsformen“ im wesentlichen drei „Aktions- oder Arbeitsformen ... Bei der darbietend-aufnehmenden Aktionsform geht die Vermittlung des Gegenstandes an die Schüler über den Lehrer ... bei der zusammenwirkenden tritt der Lehrer neben oder zwischen die Schüler im gemeinsamen Bemühen um den Gegenstand ... bei der aufgebenden steht er gewissermaßen hinter den Schülern, die sich dem Gegenstand unmittelbar zuwenden“ (GLÖCKEL 90, 58). Auch für Karl Gerhard PÖPPEL sind die Unterrichtsformen auf die Relation von Lehr- und Lernaktivität bezogen, wobei die verschiedenen Unterrichtsformen in unterschiedlicher Weise dem Schüler als „Werk seiner selbst“ (PESTALOZZI) dienen sollen. Wiederum werden drei Unterrichtsformen benannt, die dem Schüler die „Arbeit an sich selbst“ in differenzierter Weise ermöglichen sollen: der lehrgangsorientierte Unterricht mit der fürsorglichen Ziel- und Verfahrensfestlegung durch den Lehrer, der projektorientierte Unterricht mit gemeinsam von Lehrer und Schüler festgelegten Zielen und Verfahren und die Freiarbeit mit Ziel- und Verfahrensfestlegung durch den Schüler (PÖPPEL 88, 119 ff.).

unterschieden: die „Kinderregierung“, die über eine bloße existenzsichernde Funktion hinaus keine eigene positive Sinngebung hat, sondern „nur“ Voraussetzungen für andere Bildungsprozesse schafft, der „erziehende Unterricht“, der zu einer Vielseitigkeit des Wissens und Urteils (Interesses) führen soll, und die „Zucht“, die das sittliche Handeln des Menschen befördern will. Auch der lehrgangsorientierte Unterricht, wie er hier verstanden wird, verfolgt „nur“ eine fürsorglich-sichernde Intention. Sein Akzent liegt auf der Vermittlung von elementarem *Wissen*, das keinen eigenständigen „Bildungswert“ hat, sondern sich erst im Hinblick auf die Fragestellungen der anderen Unterrichtsformen als wertvoll erweist. Der fachübergreifend-projektorientierte Unterricht dagegen intendiert „vielseitige“ fachübergreifende Erkenntnisse verbunden mit Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit, die für die Lebensführung der Schüler „interessant“, d.h. relevant für ihre *Haltung* sind. Die Freiarbeit schließlich will das selbständige und eigenverantwortliche *Handeln* im Unterricht ermöglichen und dem Schüler eine Chance einräumen, sich mit Hilfe der Beratung des Lehrers zu entfalten und zu bewähren.

Auch bei PETZELT ist eine dreifache Unterscheidung des pädagogischen Prozesses nach Wissen, Haltung und Handeln zu erkennen. Insofern ist hier eine gewisse Korrespondenz zu HERBART zu erkennen (vgl. Kap. 2.3.). Aber PETZELT sieht keine Notwendigkeit für eine Differenzierung der Unterrichtsformen, da alle konkreten Lernakte wegen der Einheit der menschlichen Aktivität immer zugleich zu Wissen, Haltung und Handlungskompetenz führen. Dies war von PETZELT allerdings „radikal“ gedacht, d.h. in seiner grundsätzlichen Systematik war kein Ort für an der Schulrealität „gebrochene“ Entscheidungen. Bezieht man jedoch seine systematische Unterscheidung auf die vorgeschlagene Differenzierung der Unterrichtsformen, dann wird ein sie verbindender Anspruch deutlich, nämlich der, daß Wissen, Haltung und Handlungskompetenz zu jeder Unterrichtsform gehören und durch sie auch befördert werden sollen. Insofern muß jede Unterrichtsform die herausgearbeiteten pädagogischen Unterrichtsprinzipien berücksichtigen und somit zur Einheit von Rationalität und Moralität beitragen. Aber jede Form erfüllt diesen Anspruch auf unterschiedliche Weise, weil jeweils ein Aspekt der unteilbaren Lernaktivität besonders akzentuiert

wird. Insofern macht erst der Zusammenhang der drei Unterrichtsformen einen umfassenden „erziehenden Unterricht“ aus.

4.3.1. Fachübergreifend-projektorientierter Unterricht — Kern eines „erziehenden Unterrichts“

Den fachübergreifend-projektorientierten Unterricht darf man als den „Kern“ eines erziehenden Unterrichts bezeichnen, da er ausdrücklich auf die Verknüpfung von fachlich bestimmten rationalen Einsichten und moralischer Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit zielt. Das tun zwar die beiden anderen Unterrichtsformen auch, aber in ihnen ist jeweils eine andere Akzentsetzung intendiert.

Wenn es dem fachübergreifend-projektorientierten Unterricht darum geht, „Fachliches“ und „Sittliches“ zu verbinden, dann muß er zunächst einmal als Fachunterricht aufgefaßt und auch als solcher in der Schule erteilt werden. Der fachübergreifend-projektorientierte Unterricht findet deshalb in den Fächern der Stundentafel statt, die jeweils spezifische Lebensrelationen des Menschen in der Welt thematisieren, also etwa Mensch-Raum (Geographie), Mensch-Zeit (Geschichte), Mensch-Natur (Naturwissenschaften), Mensch-Technik (Technikunterricht) usw.. Dabei orientiert sich der Unterricht an die in den Wissenschaften vorgegebenen methodischen Frageweisen. Sie stellen systematische Zugangsweisen zur Welt dar, nach denen in der Wissenschaft geforscht und in der Schule gelernt wird. Durch die Wissenschaftsorientierung wird der Unterricht dem „Stand“ oder „Niveau“ des in der kulturellen Tradition erreichten Wissens gerecht. Kein Unterricht darf heute hinter dem fachlichen Anspruch der Wissenschaften zurückfallen, wenn er dem Menschen einen Zugang zu den Phänomenen der modernen Welt eröffnen will. Zugleich bedeutet die Betonung des fachunterrichtlichen Charakters dieser Unterrichtsform auch die Anerkennung der gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule im Hinblick auf die Vermittlung fachlich fundierter Fähigkeiten.

Die Zielsetzung des fachübergreifend-projektorientierten Unterrichts hat aber zwei Seiten, eine „objektive“ und eine „subjektive“, die in der Kennzeichnung „fachübergreifend“ und

„projektorientiert“ signalisiert werden. Auf der „objektiven“ Seite geht es darum, daß die Schüler Erkenntnisse und Einsichten in fachlich bestimmte Zusammenhänge gewinnen. Das betrifft zunächst einmal das jeweilige Fach, in dem der Unterricht stattfindet. Im Geographie-, Geschichts-, Biologie- und Technikunterricht geht es um die entsprechend methodisch konstituierten Erkenntnisse und Einsichten. Dabei bleibt es allerdings nicht aus, daß die Schüler auf Probleme und Fragestellungen stoßen, die in den Bereich anderer Fächer gehören. Dieses Ausgreifen auf andere fachübergreifende Aspekte ist unter dem pädagogischen Prinzip der Konzentration ausdrücklich gefordert. Es wird durch die unterrichtsmethodischen Hilfen des Lehrers ausdrücklich unterstützt werden müssen. Denn solche ausgreifenden Fragen sind um der Bildung der Schüler willen notwendig. „Die thematische Grundfrage pädagogischen Handelns im Sinne eines erziehenden Unterrichts (lautet) nicht einfach, welche Kenntnisse sind Heranwachsenden nach Maßgabe von Lehrplänen und mit diesen abgestimmten Schulbüchern beizubringen, sondern: In welchen Querverbindungen steht die zu lernende Erkenntnis zu fachimmanenten und fachexternen Erkenntnissen anderer Disziplinen und in welchen Sinnbezügen ist sie zu erörtern?“ (BENNER 85, 447).

Freilich reicht dieser notwendige Ausgriff auf fachübergreifende Fragestellungen unter dem Aspekt der Haltungs- und Handlungsorientierung noch nicht hin. Wenn der Unterricht sich als „erziehend“ verstehen will, dann muß in ihm heute auch die Frage der Bedeutung und des Wertes der fachlichen Aufgaben und Ergebnisse für die Gestaltung des Lebens gestellt werden. Diese Seite des Ziels verweist auf die „subjektive“ Seite. Sie erfordert, daß die Schüler lernen, die fachlichen und fachübergreifenden Fragen als eigene Fragen zu stellen, sie mit ihren eigenen Interessen, Anschauungen und Urteilen zu verbinden und in der gemeinsamen Gestaltung eines Lehr- und Lernprozesses zu lösen (vgl. REKUS 85, 229). Das will die Kennzeichnung dieses Unterrichts als „projektorientiert“ signalisieren.¹⁸ Die Verknüpfung von „objektiver“ und „subjektiver“ Seite rechtfertigt erst die Rede vom „erziehenden Unterricht“.

¹⁸ Hans GLÖCKEL warnt zu Recht davor, jede „modische“ Unterrichtsveränderung schon mit dem Etikett „Projekt“ zu versehen: „Man möchte zeitgemäß sein und heißt nun jede umfangreichere

In *didaktischer Hinsicht* thematisiert der fachübergreifend-projektorientierte Unterricht die Relation von Mensch und Welt und differenziert sie unter jeweils fachlicher Perspektive. Dazu greift er exemplarische Gestaltungsfälle und Lebenspraxen auf, also etwa „Unsere Stadt“ als bestimmter, „naheliegender“ Aspekt der Relation Mensch-Raum, „Das Leben unserer Großeltern“ als „naheliegender“ Aspekt der Relation Mensch-Zeit, „Unser Wald“ als „naheliegender“ Aspekt der Relation Mensch-Natur, „Das Fahren“ als „naheliegender“ Aspekt der Relation Mensch-Technik. Entscheidend ist, daß die Themen nicht als isolierte fachwissenschaftliche Unterrichtsinhalte auftauchen, also etwa als „Siedlungsformen der Stadt“, „Der erste Weltkrieg“, „Die Photosynthese“, „Der Hubkolbenmotor“, sondern als den Schülern „naheliegende“ Aspekte eines Themas, d.h. als Aspekte, die einen Bezug zu ihrem Erfahrungs- und Erlebnishorizont haben. Nur solche Themen sind „anschaulich“.

Daher ist *erstens* festzuhalten, daß die Themen des fachübergreifend-projektorientierten Unterrichts einem Unterrichtsfach zuordbar sein müssen. Sie lassen sich allerdings nicht in

Unterrichtseinheit schon ‚Projekt‘, auch wenn sie am Ende nur zu einem Hefteintrag oder – noch armseliger – zum Ausfüllen eines sog. Arbeitsblattes führt. Das mag gut gemeint sein, entwertet aber den Begriff“ (GLÖCKEL 90, 142).

Deshalb wird hier bewußt nicht von „Projektunterricht“ gesprochen, weil damit ein bestimmtes Konzept verbunden ist, das der amerikanischen Tradition der pädagogischen Reformbewegung entstammt und mit dem Pragmatismus John DEWEYS verknüpft ist. Danach orientiert sich die Themenauswahl des Projektunterrichts an den praktischen Interessen der Schüler, der Lösungsprozeß erfolgt nach eigenem Plan und im Hinblick auf eigene Zielsetzungen, also nicht fachgebunden, die Lösungen stehen unter dem Anspruch der praktischen Anwendbarkeit und des Hineinwirkens in die gesellschaftliche Realität (vgl. DEWEY/KILPATRICK 35).

Hier wird – bescheidener – von „Projektorientierung“ gesprochen. Damit soll signalisiert werden, daß bestimmte Aspekte des Projektgedankens in den lehrplanbezogenen Fachunterricht aufgenommen werden können und unter erzieherischer Perspektive auch aufgenommen werden sollen. Es sind dies die Lebensbedeutsamkeit und Handlungsrelevanz der Unterrichtsthemen für die Schüler, die Mitbestimmung bei der Zielsetzung des Unterrichts, die Selbsttätigkeit der Schüler bei der Aufgabenlösung und die gemeinsame Verantwortlichkeit für die Gestaltung des Unterrichts. Ein unmittelbares Hinauswirken in die gesellschaftliche Realität wird nicht intendiert.

einem Kanon ein für allemal festlegen, sondern sind erst von den jeweiligen Fachkonferenzen in der „Kleinarbeitung“ vorgegebener Richtlinien zu bestimmen. Nur die Kolleginnen und Kollegen „vor Ort“ kennen ihre Schüler, sie überschauen deren Erfahrungs- und Erlebnishorizont und sind deshalb in der Lage, die lebensweltlich relevanten Fachthemen auszuwählen. Daß die solchermaßen ermittelten komplexen Themen nicht in Einzelstunden abgehandelt werden können, sondern zeitlich ausgedehnte Unterrichtseinheiten beanspruchen, liegt auf der Hand.

Zweitens müssen die Themen des fachübergreifend-projektorientierten Unterrichts trotz Fachbindung „offen“ sein für mehrperspektivische Zugänge und dementsprechendes methodisches Fragen. Die Fachkonferenzen werden dies bei der Planung der Unterrichtseinheiten berücksichtigen und bedenken müssen. Denn erst die Konzentration verschiedenartiger Fragen und Methoden auf ein identisches Thema kann dazu beitragen, die Komplexität menschlicher Lebenspraxis an einem Exempel aufzuklären. So wird sich der Geographielehrer etwa auch auf historische und biologische Fragen (z.B.: Unter welchen Bedingungen ist unsere Stadt entstanden? Welche Rolle spielt der Stadtwald für die Erhaltung heimischer Vögel?), der Geschichtslehrer etwa auch auf geographische und technische Fragen (z.B.: Wo haben unsere Großeltern gelebt? Wie sind sie von einem Ort zum anderen gefahren?), der Biologielehrer etwa auch auf geographische und historische Fragen (z.B.: Wachsen die Bäume unseres Waldes auch in anderen Regionen mit ähnlichen klimatischen Bedingungen? Hat unser Wald schon immer so ausgesehen?) und der Techniklehrer etwa auch auf biologische und geographische Fragen (z.B.: Welche Wirkungen haben die Automobilabgase auf die Natur? Durch welche Region führt die neue Eisenbahntrasse und welche Veränderungen des Raumes sind nötig/zu erwarten?) einstellen und vorbereiten müssen.

Drittens müssen die in den Fachkonferenzen entwickelten Unterrichtseinheiten thematisch so beschaffen sein, daß die Schüler die Wert- und Normfrage tatsächlich in differenzierter Weise stellen können. Zwar gilt hier zunächst der Grundsatz, daß kein Thema von vornherein von der Aufgabe des Wertens ausgeschlossen ist. In dieser Hinsicht darf man der These der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wonach Bildungsinhalte immer auch Bildungswerte repräsentieren, uneingeschränkt

zustimmen. Aber anders als in der Lehrplantheorie von Erich WENIGER können wir heute wohl nicht mehr davon ausgehen, daß die Auswahl der vermeintlich „richtigen“ Bildungsinhalte auch wünschenswerte Werthaltungen zur Folge hat. Denn die Inhalte des Unterrichts und die in ihnen kodifizierten Werte werden nicht einfach übernommen; sie sind immer „nur“ Anlässe zum eigenen Werturteil und zur eigenen Normentscheidung.

Allerdings werden bestimmte Themen das Werturteil und die Normentscheidung der Schüler eher provozieren als andere. Urteile, Stellungnahmen, Einschätzungen und Wertungen über gestaltete Beziehungen von Mensch und Welt, wie sie etwa in Geographie, Geschichte, Biologie und Technik möglich sind, lassen sich nicht aus den Fachwissenschaften deduzieren. Deshalb wird der Lehrer, der für das Entdecken und wertende Erörtern von solchen Beziehungsproblemen Raum schaffen will, die Inhalte des erziehenden Unterrichts nicht nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Exemplarität für fachliche Zielsetzungen auswählen, sondern zugleich unter dem Aspekt ihrer lebensweltlichen Bedeutsamkeit für seine Schüler. Das können freilich nur „Rahmenthemen“ sein, die erst in ihren verschiedenen fachlichen, fachüberschreitenden und ethischen Aspekten im Unterricht gemeinsam mit den Schülern konkretisiert und festgelegt werden. Dabei werden die Akzentsetzungen der Schüler je nach ihrem Wissens- und Wertehorizont, je nach ihrer „Individuallage“ (PESTALOZZI) variieren.

In *methodischer/unterrichtsmethodischer Hinsicht* ist der fachübergreifend-projektorientierte Unterricht daher so zu gestalten, daß die Schüler den Verlauf der jeweiligen Unterrichtseinheit mitplanen und mitbestimmen. Das bedeutet, daß sie an der Festlegung von Themen und Zielen, an der Ermittlung der Fragestellungen und Aufgaben und an der Beschaffung von Medien und Materialien beteiligt werden müssen. Deshalb ist hier die Rede vom „offenen“ Unterricht insofern angebracht, als die Unterrichtseinheiten „offen“ für die Mitgestaltung und Mitverantwortung durch die Schüler sein sollen.

Verbindlich für Schüler und Lehrer ist dagegen der Anspruch der pädagogischen Unterrichtsprinzipien. Sie bilden einen systematischen Zusammenhang, der in jeder Unterrichtsphase Geltung beansprucht. Gleichwohl wird der Anspruch der Prin-

zipien in der zeitlichen Abfolge der verschiedenen Unterrichtsphasen unterschiedlich akzentuiert. Drei Phasen lassen sich unterscheiden.

In der *Anfangsphase des Unterrichts* ist das Prinzip der *Anschaulichkeit* dominant. In ihr kommt es darauf an, die Interessen, Fragen und Wertbezüge, die Schüler mit dem Thema bereits verbinden, zu aktualisieren und zu klären. Das wird vorzugsweise im Unterrichtsgespräch geschehen und kann durch Medien angeregt und gestützt werden.

Im Hinblick auf den fachübergreifend-projektorientierten Unterricht sind diese „ersten“ Interessen und Fragen der Schüler nicht nur als Motivation zur weiteren Mitarbeit, sondern zugleich als Lernziele anzusehen, die im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit weiter differenziert und geklärt werden wollen. Sie sind unterschieden von den Lehrzielen des Lehrers, die er mit der Unterrichtseinheit verbindet. Zur Projektorientierung des Unterrichts gehört die gemeinsame Verständigung über die Unterrichtsziele und deren Mitentscheidung durch die Schüler.¹⁹

Die von den Schülern zu einem Thema geäußerten Interessen und Fragen werden sich auf das Fach beziehen, aber auch darüber hinausgreifen. Der Lehrer wird hier unter dem Prinzip der *Konzentration* neben der Ermutigung zu solchen „weitgriffigen“ Fragen auch selbst auf solche hinweisen müssen. Denn er überschaut als Fachlehrer das Fachgebiet und seine Grenzen, er weiß um die „grenzüberschreitenden“ Fragen, und er wird die Schüler darauf aufmerksam machen. Das schließt ausdrücklich auch die Wert- und Normfragen ein, die sich aus Anlaß des Themas stellen. Am Ende der Anfangsphase wird dann ein gemeinsam abgestimmter und mehr oder weniger differenzierter „didaktischer Plan“ der Unterrichtseinheit vorliegen, der die Aufgaben für das weitere Vorgehen enthält.

19 Wenn hier von „Lernziel“ gesprochen wird, dann ist damit nicht der im behavioristischen Sinn verengte Begriff gemeint. Vielmehr soll damit angedeutet werden, daß der Schüler sich selbst ein Ziel setzt, das er im methodischen Prozeß seines Lernens erreichen will. „Lehrziel“ meint dagegen die Lehrintention des Lehrers. Im Unterrichtsprozeß kommt es daher auf die „Verständigung“ von Schüler und Lehrer an, damit die individuellen Zielsetzungen zu gemeinsamen „Unterrichtszielen“ werden können (vgl. KECK 83, 58 ff.).

In der *Erarbeitungsphase des Unterrichts* wird gemeinsam zu entscheiden sein, ob alle Fragestellungen, die sich im Zusammenhang mit dem Thema stellen, verfolgt werden können und sollen, ob dagegen bestimmten Aspekten des Themas ein Vorrang eingeräumt werden soll und ob alle Schüler alle Aufgaben lösen sollen. In der Regel wird hier arbeitsteilig verfahren werden, wobei die Partner- oder Gruppenarbeit als projektgemäße Sozialformen anzusehen sind, in denen die Schüler in gemeinsamer Verantwortung und gegenseitiger Sozialverpflichtung die jeweiligen Aufgaben lösen. Auch die Verteilung der Aufgaben und die Bildung der Gruppen ist als Aufgabe der Schüler anzusehen, obgleich hier der Lehrer den Prozeß der Abstimmung unter Umständen stärker reglementieren muß. Denn gerade jüngere Kinder treffen ihre Aufgaben- und Gruppenentscheidungen auch unter emotionalen Gesichtspunkten und lassen sich nicht allein vom Interesse an der Sache leiten.

In der Erarbeitungsphase dominiert das Prinzip der *Selbsttätigkeit*, auch wenn sie in Partner- oder Gruppenarbeit realisiert wird. Die Selbständigkeit der Schüler unterstützt der Lehrer durch seine fachmethodische Beratung. Er wird dazu unter Umständen die Komplexität der gewählten Aufgabe reduzieren, bei der weiteren Untergliederung helfen, bei der Art und Weise der Bearbeitung helfen, damit der methodische Prozeß des Lernens tatsächlich statthaben kann, bei der Wahl des Materials und der Medien beraten, auf solche hinweisen und bei der Beschaffung helfen oder sie selbst bereitstellen. Schließlich wird der Lehrer den Schülern auch bei der Fixierung ihres Ergebnisses, ihrer Lösung zur Seite stehen.

In der *Schlußphase des Unterrichts* werden die verschiedenen Ergebnisse vorgestellt und in ihrer Haltungs- und Handlungsrelevanz im Hinblick auf das „gute Leben“ eingeschätzt, d.h. unter dem hier dominierenden Prinzip der *Synthese* werden Sachlichkeit und Sittlichkeit ausdrücklich aufeinander bezogen.

Die Vorstellung der Arbeitsergebnisse ist als neue Unterrichtsaufgabe zu sehen. Sinkt sie zu einer bloßen Wiedergabe der jeweiligen Lösungen herab, dann erlahmt verständlicher Weise das Interesse. Das „Neue“ in dieser Phase steckt in der Verknüpfung der sachlichen Ergebnisse mit der persönlichen Einschätzung seiner Bedeutsamkeit. Diese Frage trägt „am Ende“ dazu bei, daß die vereinzelt Aufgabenaspekte des Themas

und ihre differenzierten Lösungen zusammengebracht und zusammengehalten werden. Die wert- und normkritische Fragestellung unterwirft die Präsentation der Einzelergebnisse einer neuen Aufgabenstellung. So kann die abschließende Frage am Beispiel des Themas „Unsere Stadt“ lauten: „Welche Merkmale unserer Stadt tragen zur Lebensqualität bei, welche mindern sie? Worauf sollten die Bürger stärker achten?“, am Beispiel des Themas „Leben unserer Großeltern“: „Welche Lebensbedingungen waren besser, welche schlechter? Was sollten wir heute beibehalten, was ändern?“, am Beispiel des Themas „Unser Wald“: „Welche Bedeutung hat der Wald für unser Leben? Was kann man zu seiner Erhaltung tun?“, am Beispiel des Themas „das Fahren“: „Wie trägt das Fahren zur Erhöhung der Lebensqualität bei, wodurch schränkt es sie ein? Wann soll man auf das Autofahren verzichten, wann nicht?“. Die Ergebnisse erscheinen deshalb „gewendet“. Sie sind nicht in der fachmethodischen Perspektive für das Leben der Schüler bedeutsam, sondern gewinnen erst durch eine Wertzuweisung und daraufbezogener Normentscheidungen eine Bedeutung. Solche „Wendungen“ müssen nicht unbedingt in sprachlicher Form erfolgen. Auch Dokumentationen, Ausstellungen, Collagen, Rollenspiele und andere Gestaltungsformen verbinden die Sache mit dem Werturteil und der Normentscheidung der Schüler.

Für den Lehrer gibt es hier im strengen Sinne nichts zu korrigieren. Die Werturteile und Normentscheidungen der Schüler sind nicht richtig oder falsch, sondern mehr oder weniger begründet. Hier wird der Lehrer zum einen auf weitere Begründungen drängen, wenn er meint, daß sie noch nicht „akzeptabel“ sind, d.h. wenn sich der mit ihnen erhobene Geltungsanspruch nicht ohne weiteres verallgemeinern läßt, zum anderen wird der Lehrer die „Vorurteilhaftigkeit“ der Werturteile und Normentscheidungen respektieren, da er es mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, die über Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit schon „verfügen“, sie aber zugleich auch erst „erwerben“ müssen. Keinesfalls dürfen hier die Urteile und Entscheidungen des Lehrers den Ausschlag geben, weswegen er mit ihrer Mitteilung eher zurückhaltend ist.

Schließlich gehört zur Schlußphase auch die sachliche Seite der Ergebnisbeurteilung. Auch hier bleibt der erzieherische Gedanke der Projektorientierung maßgeblich. Gemeinsam mit den Schülern sind die Kriterien zu entwickeln, nach denen

die Aufgabenlösungen beurteilt werden können: etwa Schlüssigkeit der Argumentation, Überschaubarkeit der Gliederung, sprachliche, ästhetische oder technische Qualität der Präsentation usw.. Entscheidend bleibt der erzieherische Gedanke, daß die Schüler lernen sollen, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und zu beurteilen. Auf diese Weise gewinnen sie daraus „Anschauungen“ für weitere Aufgaben.

Aus der Intention des fachübergreifend-projektorientierten Unterrichts folgen in *schulorganisatorischer Hinsicht* bestimmte Konsequenzen. Sie betreffen zum einen die Zeitstruktur und zum anderen die Personenstruktur.

Wenn der fachübergreifend-projektorientierte Unterricht seinem Anspruch als „erziehendem Unterricht“ tatsächlich gerecht werden will, d.h. wenn Schüler und Lehrer gemeinsam die fachlichen und lebensrelevanten Bezüge eines Unterrichtsthemas ermitteln und entscheiden sollen, wenn die Schüler sie selbständig verfolgen und sich selbsttätig mit ihnen auseinandersetzen sollen und wenn die vielfältigen Ergebnisse eines solchen Unterrichts eine kontemplative Besinnung oder eine vielfältige Gestaltung einschließen sollen, dann scheiden hierfür ein Ein-Stunden-Fach oder zwei über die Woche verteilte Einzelstunden aus. Statt dessen erscheint eine *Epochalisierung der Fächer* sinnvoll, und das nicht nur auf das Schuljahr, sondern durchaus auch auf einen Teil der Schulzeit bezogen.

Die verfestigte Vorstellung, daß die Bildung des Menschen davon abhängt, daß er jede Woche und jedes Schuljahr ein gleichmäßig abgewogenes Quentchen Wissen in den verschiedenen Fächern zugeteilt bekommt, ist weniger pädagogisch und wohl eher betriebswirtschaftlich motiviert, wobei auch berufsverbandliche und standespolitische Aspekte eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen dürften. Hier ist es die Aufgabe der Gesamt- und Fachkonferenzen, sich über solche „Traditionen“ hinwegzusetzen, und durch Bündelung von Fachstundenanteilen größere Zeiteinheiten zu schaffen.

Die zweite Veränderung der Unterrichtsorganisation betrifft die *Reduktion der Zahl der Fachlehrer* für einen Jahrgang. Denn die Grundbedingung für jedes pädagogische Verhältnis ist die Kontinuität personaler Beziehungen. Erst in der Kontinuität eines konstanten Lehrer-Schüler-Verhältnisses eröffnet sich dem Lehrer die pädagogische Möglichkeit, die Rolle des Stoffvermittlers zur Erfüllung der Schulfunktionen zugunsten einer

dialogisch aufgefaßten Begleitung und Beratung der Schüler zurückzudrängen. Erst in der Kontinuität überschaubarer personaler Beziehungen kann das gegenseitige Vertrauen und Zutrauen heranwachsen, das für die Herausbildung des Selbstvertrauens von Kindern und Jugendlichen notwendig ist und die Entwicklung einer unverwechselbaren Identität, d.h. Einheit von Rationalität und Moralität ermöglicht. Gerade in einer Phase gesellschaftlicher Entwicklung, in der die Familie und andere außerschulische Gruppen diese Stabilität der Beziehungen heute nicht mehr ohne weiteres gewährleisten können, ist die Schule in dieser Hinsicht besonders gefordert.

Das bedeutet beispielsweise im konkreten Fall, daß ein „Team“ von Fachlehrern ausschließlich für einen Schuljahrgang verantwortlich ist. Dies ermöglicht eine Konstanz und Kontinuität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses über einen längeren Zeitraum und bietet erhöhte Chancen zur Kooperation und Koordination untereinander. Die Aufgabe des Unterrichts in einem Jahrgang wird so zu einem „fachübergreifenden Projekt“, in dem die Lehrer das antizipierend erfahren und erleben, was sie den Schülern zumuten und zutrauen.

4.3.2. Freiarbeit – im Unterricht „handeln“

Der fachübergreifend-projektorientierte Unterricht will den Zusammenhang von Rationalität und Moralität an den Aufgaben des Unterrichts entfalten. Als „Kern“ eines erziehenden Unterrichts führt er zu einer differenzierten sachlichen und sittlichen Urteilsfähigkeit, die es den Schülern erlaubt, nach selbständig und verantwortlich entschiedenen Normen zu handeln. Ein solches „autonomes“ Handeln ist freilich im Unterricht immer nur als gedachter Fall, als hypothetische Annahme möglich. Das spricht zwar nicht gegen das Ziel der Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit, bleibt aber unter dem Aspekt der ganzheitlichen Aktivität, der Unteilbarkeit von Erkennen, Urteilen und Handeln eine begrenzte Akzentsetzung.

Die Unterrichtsform der Freiarbeit erweitert daher den „erziehenden Unterricht“ um das Moment des Handelns. Denn „die Schule muß heute eine sittlich geistige Haltungssicherheit und Verantwortlichkeit anbahnen und die Jugendlichen für die Möglichkeit selbständiger Handlungsvollzüge, variablerer

Leistungsformen, freierer Verfügbarkeit ihrer Kräfte und persönlich verantworteter Lebensgestaltung ausrüsten“ (LICHTENSTEIN-ROTHER 86, 105). Freilich ist das Handeln in der Freiarbeit noch keine gesellschaftliche Lebenspraxis, sondern eine begrenzte und spezifische Praxis des Lernhandelns im Unterricht. Aber auch das Lernhandeln als menschliche „Praxis bedeutet stets zweierlei: einmal die Möglichkeit, tätig und handelnd, also willentlich etwas hervorzubringen; dann aber auch die ‚Notwendigkeit‘, auf welche die Praxis immer schon antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not, Aporie, zu wenden sucht“ (BENNER 87, 26). In der Freiarbeit ist der selbstbestimmte und -verantwortete methodische Lernprozeß auf die Hervorbringung von Wissen und Haltung gerichtet und hebt mit der selbsterfahrenen Unwissenheit an.²⁰

Unter Freiarbeit wird hier deshalb eine Unterrichtsform verstanden, in der Schüler ihrem Alter und ihren Möglichkeiten entsprechend ihren Lernprozeß in intentionaler, didaktischer, methodischer und organisatorischer Hinsicht selbst führen. Aus der Perspektive funktionaler Erwartungen an Schule und Unterricht ist die Freiarbeit die radikalste Form von „offenem Unterricht“. Denn es werden keine „qualifizierenden“ Erwartungen mit ihm verbunden. Alle Entscheidungen, die im Zusammenhang des eigenverantwortlichen Lernprozesses fällig sind, werden von den Schülern selbst getroffen. Darin liegt zugleich das pädagogische Ziel: Die Schüler sollen an den selbstentschiedenen Aufgaben zunehmend ihre Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit entfalten.

In *didaktischer Hinsicht* wählen sich die Schüler die Aufgaben, die sie bearbeiten wollen, selbst. Die Motive der Wahl hängen unmittelbar mit ihren *Anschaungen* über die Aufgaben zusammen. Interesse, Neugier, Spaß können die Entscheidung ebenso beeinflussen, wie der Wunsch, die bereits (in den anderen Unterrichtsformen) gewonnenen Einsichten zu vertiefen und zu erweitern, Fähigkeiten anzuwenden und zu üben oder Kenntnisse im Hinblick auf die Selbstkontrolle des eigenen

²⁰ Darin besteht zugleich auch die Grenze des Handelns im Unterricht. Einen weitergehenden Anspruch an die Freiarbeit im Sinne einer „Einmischung“ in konkrete gesellschaftliche Auseinandersetzungen, gar ein „basisdemokratisches Mandat“, wie Hilbert MEYER den Schulen zuerkennt (MEYER 87, 420), wird hier mit der Freiarbeit als pädagogischer Praxis nicht verbunden.

Leistungsstandes oder im Hinblick auf bevorstehende Arbeiten zu überprüfen und zu wiederholen. Allerdings bedeutet die Entscheidung des Schülers für eine Aufgabe zugleich eine Bindung. Es wird erwartet, daß er sie bis zur Lösung weiterführt und den Prozeß nicht vorher abbricht.

Die korrespondierende unterrichtsmethodische Aufgabe des Lehrers besteht unter didaktischem Aspekt darin, die inhaltlichen Entscheidungen der Schüler konkret zu ermöglichen. Das betrifft in erster Linie die Gestaltung des Klassenraums. Sie wird im Idealfall eine umfangreiche, vielfältige didaktische Materialsammlung bereithalten, die dem Schüler erlaubt, sich für konkrete Aufgaben zu entscheiden. Das Material wird entsprechend der Zielsetzungen unterschiedlich konzipiert sein. Aufgaben zur Wiederholung von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten mit präzisen Arbeitsaufträgen werden sich mit „offeneren“ Vorschlägen zur Erarbeitung von Sachzusammenhängen und Gestaltung entsprechender Lösungen abwechseln, wobei gerade die letzteren auch die Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit der Schüler herausfordern können. Das vorbereitete didaktische Material verfolgt allerdings nicht das „geheime“ Interesse, bestimmte Unterrichtsinhalte in die Freiarbeit umzuleiten und von daher dem Fachunterricht zuzuarbeiten oder nachzuarbeiten. Das vorgegebene Material versteht sich gewissermaßen nur als „Krücke“, mit deren Hilfe man selbständig „laufen“ lernen kann und von der man sich allmählich lösen soll. Der Lehrer wird es daher begrüßen und unterstützen, wenn sich die Schüler das benötigte didaktische Material selber besorgen und in die Freiarbeit einbringen.²¹

21 Gerade dieser Aspekt der Freiarbeit stößt häufig auf Vorbehalte. Vielen Lehrern fällt es in der Tat schwer, die Arbeit in der Freiarbeit wirklich freizugeben. Sie führen deshalb bestimmte didaktische Verpflichtungsmomente ein. Die Schüler sollen dann beispielsweise als „Freiarbeit“ einen vorgegebenen „Wochenplan“ erfüllen, der einen definierten Kanon von Aufgaben und bestimmte Übungen und Arbeitsblätter enthält (vgl. MEIER/MAYER-BEHRENS 88, 24 f.), oder die Schüler sollen als „fachbezogene Freiarbeit . . . vorgegebene Aufgaben in einer begrenzten Zeit unter Anleitung eines Fachlehrers in einem dafür vorbereiteten Raum selbständig bearbeiten und zu einem Ergebnis führen“ (HAUPTABTEILUNG BILDUNG 90, 45). Solche Einschränkungen der Freiarbeit entspringen der Sorge, daß aus der Freiarbeit unter Umständen vielleicht nichts „Gescheites“ herauskommt. Hans

In *methodischer Hinsicht* sind die Schüler in der Freiarbeit gehalten, die Verfahren und Wege zur Aufgabenlösung selbst zu bestimmen und zu beschreiten. Auch über die Sozialform, d.h. ob sie allein oder mit anderen Schülern zusammen die Aufgabe verfolgen wollen, entscheiden sie selbst. Schließlich verfügen sie auch verantwortlich über die Zeit, die sie zur Bearbeitung der Aufgaben aufwenden wollen. Hier beinhaltet das Prinzip der selbstbestimmten *Selbsttätigkeit* einen durchgängigen und sehr hohen Anspruch an die Schüler, der oft an der Grenze der Überforderung liegen dürfte.

In *unterrichtsmethodischer Hinsicht* wird deshalb der Lehrer stets präsent sein, um bei auftauchenden, scheinbar unüberwindbaren Problemen „Handbietetung zu leisten“ (PESTALOZZI). Sie muß aber so erfolgen, daß die Selbsttätigkeit des Schülers nicht unterlaufen wird. Das bedeutet, daß die unterrichtsmethodische Führung in der Freiarbeit überwiegend als *Beratung* erfolgt, die auf alternative Verfahrensmöglichkeiten hinweist, auf Quellen und Hilfsmittel verweist, auf andere Personen als „Experten“ (Mitschüler und Lehrer) aufmerksam macht. Das setzt eine genaue *Beobachtung* der Schüler und Kenntnis ihrer Individuallage voraus.

Es gehört zur Intention der Freiarbeit, daß auch die mit dem Prinzip der Synthese geforderte Aufgabe der Beurteilung als Selbstbeurteilung stattfindet. Der Lehrer hat hierbei die Aufgabe, den Schüler dazu anzuleiten, indem er alle Arbeiten konsequent begutachtet und sie als Grundlage zur Beratung der Schüler über ihren Lernfortschritt nimmt. Die Ergebnisse werden also nicht an vorgegebenen Normen gemessen, sondern auf das Leistungsvermögen des Schülers bezogen. Eine Zensurierung im üblichen Sinne widerspricht dem erzieherischen Grundgedanken der Freiarbeit. Dagegen ist eine Bemerkung auf dem Zeugnis, aus der das erreichte Maß an selbst-

GLÖCKEL teilt diese Sorge und verstärkt sie sogar noch: „Die Kinder arbeiten nicht immer an der Sache, es gibt Reibungsverluste und Leerlauf, viel Zeit geht dem Lernen verloren“ (GLÖCKEL 90, 154). So berechtigt solche Sorgen in einem fachunterrichtlichen Zusammenhang auch sind, an der pädagogischen Intention der Freiarbeit gehen sie vorbei. Denn das Ziel besteht nicht vorrangig in der Vermittlung und Sicherung fachlichen Wissens, sondern in der Zunahme von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit als Haltung, die in der Freiarbeit durch eigene Lernentscheidungen, durch ein „Lernhandeln“ erreicht werden sollen.

ständiger Arbeit im Sinne einer „Schlüsselqualifikation“ hervorgeht, angesichts des erzieherischen Anspruchs an die Schüler und der pädagogischen Wertschätzung dieser Unterrichtsform angezeigt.

In *organisatorischer Hinsicht* ist festzuhalten, daß die Freiarbeit zwar individuell orientiert ist, aber im Klassenverband stattfindet. Das erfordert für die Binnenorganisation in der Klasse einen verbindlichen „Verhaltenskodex“, der das individuelle und freie Arbeiten ermöglicht und sichert. Auch ein solches Regelwerk wird – dem Anliegen der Freiarbeit gehorchend – von den Schülern selbst erstellt und abgestimmt.²²

Darüber hinaus ist auch die äußere Organisation für den Erfolg von Freiarbeit entscheidend. Für sie muß ein Zeitrahmen von der Gesamtkonferenz festgelegt werden. Dazu sind die Stundenanteile anderer Fächer entsprechend zu kürzen, da die Wochenstundenzahl für Schüler nicht vermehrt werden darf. Die Entscheidung, welche Fächer um welchen Umfang zu kürzen sind, fällt nicht leicht, und hier ist mancher Konflikt „vorprogrammiert“. Den zeitlichen und stofflichen „Verlust“ dürfen die Fachkollegen allerdings leichter verschmerzen, wenn sie den Gewinn an Fähigkeit zu selbständiger und verantwortlicher Arbeit bei den Schülern erleben.

Auch der Zeitpunkt der Freiarbeit im Stundenplan muß bedacht und entschieden werden. Wegen des hohen Anspruchs an die Schüler sind „Problemlagen“, also etwa Montag morgens oder Samstag mittags, ungünstig. Die Freiarbeitsstunden sollten in jedem Fall geblockt und nicht über die Woche verteilt angeordnet werden. Zweckmäßig ist eine zumindest jahr-

22 Ein solcher „Verhaltenskodex“ kann beispielsweise folgendes beinhalten:

- „ – Jeder wählt sich sorgfältig eine Aufgabe aus.
- Angefangene Arbeiten werden zu Ende geführt.
- Keiner stört den anderen bei der Arbeit.
- Wir helfen uns gegenseitig, wenn es notwendig ist.
- Das Material wird schonend behandelt.
- Gebrauchtes Material wird zurückgebracht.
- Fertige Arbeiten werden abgegeben bzw. gesammelt.
- Fertige Arbeiten werden besprochen und gewürdigt.
- Es ist jeweils nur ein Schüler beim Lehrer.
- Die fertigen Arbeiten werden in eine Liste eingetragen.
- Wer eine Beurteilung (Zensierung) seiner Arbeit wünscht, teilt es dem Lehrer mit.“ (NDS. KM 87, 19).

gangsweise zeitliche Parallelität, damit die Schüler auch Fachlehrer in anderen Freiarbeitsklassen aufsuchen und sich beraten lassen können. Die Betreuung der Freiarbeit durch den Klassenlehrer ist wegen seiner Kenntnis der Individuallage der Schüler sinnvoll.

4.3.3. *Lehrgangsorientierter Unterricht – fürsorgliche „Regierung“*

Sowohl das selbstbestimmte „Lernhandeln“ in der Freiarbeit als auch das fachwissenschaftlich orientierte Lernen im fachübergreifend-projektorientierten Unterricht setzen grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten voraus, ohne deren Beherrschung ein sinnvolles Lernen nicht möglich ist. Auch das Leben, besser: Überleben außerhalb der Schule erfordert zur Existenzsicherung die Beherrschung solcher instrumentellen und pragmatischen Kompetenzen. In den gesellschaftlichen Qualifikationserwartungen an die Schule werden sie immer wieder besonders zum Ausdruck gebracht.

Die Vermittlung und der Erwerb dieser „Kulturtechniken“ geschieht am zweckmäßigsten in einer besonders darauf abgestellten Unterrichtsform, die möglichst rationell und effektiv zur Ausbildung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beiträgt. Der lehrgangsorientierte Unterricht ist eine dafür geeignete rationelle und effektive Unterrichtsform.²³

23 Der Begriff des Lehrgangs wird in der schulpädagogischen Diskussion in einem allgemeinen Sinne dahingehend verstanden, daß mit ihm meistens eine planmäßige Aufeinanderfolge von Unterrichtseinheiten gemeint ist. Ein solches Verständnis ist bis in die Schulen des Mittelalters zurückzuverfolgen, in denen im Rückgriff auf die römischen *septem artes liberales* die einzelnen Abteilungen im Sinne eines strengen Stufenganges durchlaufen werden. Allerdings gab es hier anders als heute noch keine Festlegung der Zeit; der individuelle Lernfortschritt bestimmte den Ablauf. Die hier angedeutete Differenz von sachlogischer Folge der Inhalte auf der einen und psychologischer Abfolge der Lernschritte auf der anderen Seite beschäftigte die Denker der neueren Pädagogik. COMENIUS versuchte in seiner „*Didactica magna*“, den Lehrgang als naturgemäßen Entwicklungsprozeß zu fassen, der unter Hinweis auf ARISTOTELES so anzulegen sei, daß alles gelehrt werde, wie es entsteht, also durch Angabe der Gründe. Deshalb bildeten die Gründe, die „*fundamenta*“ den Anfang der Vermittlung. Bei

Der lehrgangsorientierte Unterricht verfolgt eine fürsorgliche Intention. Sie ist darauf gerichtet, den „Schaden“ abzuwenden, den das Subjekt ohne die Beherrschung des instrumentellen und pragmatischen Wissens erleiden könnte. Deshalb sind vorübergehende „regierende“ Maßnahmen in didaktischer, methodischer und organisatorischer Hinsicht legitim.

In *didaktischer Hinsicht* vermittelt der lehrgangsorientierte Unterricht in erster Linie die sogenannten Kulturtechniken. Ihre Auswahl ist in der Regel durch die Rahmenrichtlinien vorge-

ROUSSEAU dagegen erfolgte streng genommen eine Absage an den Lehrgang, wenn er forderte, die Dinge zur rechten Zeit vorzuführen und dabei die Natur des Kindes zum Maßstab nimmt. Auch PESTALOZZI hielt zwar an der Natur des Menschen als Maßstab fest, versuchte aber, eine ihr gemäße Reihenfolge der Inhalte des Lernens zu bestimmen. Im „Elementaren“ (Erkenntnis von Zahl, Form und Wort) findet er den Ausgangspunkt des Lernens. Für HERBART bestimmten die unter sachlichem und sittlichem Aspekt gedachten „Reihen“ der Erkenntnis und Teilnahme den Prozeß des Lernens. Dabei sollte von „den Alten zum Neuern“ aufgestiegen werden, ein chronologisch-genetisches Lernprinzip also, bei dem das Frühere als das „Einfachere“ gilt. Dagegen gewann im 19. und 20. Jahrhundert unter dem Einfluß der Lebensphilosophie (Wilhelm DILTHEY) und der Gestaltpsychologie der Ganzheitsgedanke eine Bedeutung für die Lehrgangskonzeptionen. Die Struktur der Lehrgänge sollte so konzipiert sein, daß an dem ganzheitlichen, „natürlichen“ Lebenszusammenhang der Inhalte festgehalten wird, eine Position, die sich gegen das „synthetische“ Vorgehen der Herbartianer richtete (vgl. DOLCH 71; KECK 75; PÖPPEL 75). Das Problem der Differenz von Sach-logik und Psycho-logik ist bis heute ein ungelöstes Problem der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik. Hans GLÖCKEL, der in systematischer Absicht sieben verschiedene Lehrgangskonzepte unterscheidet, kommt zu dem Ergebnis, daß es „den einzig richtigen Lehrgang nicht (gibt). Er kann immer nur richtig sein für einen bestimmten Gegenstand, eine bestimmte Zielsetzung, einen Kreis von Lernenden“ (GLÖCKEL 90, 209). In pädagogischer Hinsicht bleibt entscheidend, daß die Sequenz der jeweiligen Lehrgangsschritte von den Schülern konsequent aufgehoben werden muß.

Wegen der mit dem Lehrgangsbegriff verbundenen Probleme wird hier stattdessen von einem „lehrgangsorientierten Unterricht“ gesprochen. Damit soll signalisiert werden, daß zum einen auch in dieser Unterrichtsform die pädagogischen Unterrichtsprinzipien Geltung beanspruchen und daß zum anderen der begrenzt notwendige lehrgangsartige Vermittlungsprozeß nicht „für sich“, sondern nur im Zusammenhang mit den Aufgaben der beiden anderen Unterrichtsformen stehen kann.

geben, kann aber auch durch den Lehrer im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse seiner Schüler erfolgen. Dabei handelt es sich um die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens, wie sie für die Lehrgänge des Erstunterrichts in der Grundschule definiert werden. Sie werden im Sekundarbereich weiter ausdifferenziert im Deutschunterricht (Kenntnisse der Orthographie, der Interpunktion, der Grammatik), im Mathematikunterricht (Fähigkeiten der Dreisatz-, Bruch-, Dezimal-, Differential-, Integralrechnung), im Fremdsprachenunterricht (Aussprache, Orthographie, Grammatik). Diese Aufgaben sind in der Regel bestimmten Fächern zugeordnet, aber sie haben eine fächerübergreifende Funktion. Orthographische Kenntnisse werden nahezu in jedem Fachunterricht benötigt, mathematische Kenntnisse werden im Physik-, Technik-, Chemie- und sogar im Musikunterricht gefordert, Fremdsprachenkenntnisse sind gelegentlich auch im Geographie- und Geschichtsunterricht zweckmäßig.

In *unterrichtsmethodischer Hinsicht* wird der lehrgangsorientierte Unterricht vom Lehrer dominiert und findet in der Regel als Frontalunterricht mit Einzelarbeit statt. Er hat kursorischen Charakter, d.h. die Aufgaben bauen aufeinander auf, sie folgen „linear“ aufeinander, die Abfolge ist mehr oder weniger „zwingend“: Die Dezimalrechnung setzt die Bruchrechnung voraus, die Behandlung des accusativus cum infinitivo erfordert die Kenntnis von Akkusativ und Infinitiv. Deshalb sind die Ziele des lehrgangsorientierten Unterrichts relativ präzise beschreibbar und kontrollierbar. Den Schülern vermittelt die Vorgabe von eindeutigen Lernzielen eine klare Vorstellung von dem, was sie erwerben sollen, und hilft „am Ende“, den eigenen Erfolg einzuschätzen. Da die Zielvorgaben im lehrgangsorientierten Unterricht für alle Schüler gleich sind und in derselben Zeit erreicht werden sollen, ist auch eine Beurteilung der Leistungen im Form von Zensuren möglich (und unter den funktionalen Erwartungen, die mit dem Schulunterricht verknüpft werden, hier auch zweckmäßig).²⁴

24 Hier hat die oft geforderte „Operationalisierung“ von Lernzielen einen begrenzten, „subsidiären“ Sinn. Sie leistet „eine schnelle Verständigung über die Ziele eines Curriculums, eine leichtere Kontrolle des Unterrichtserfolgs, einen formalen Zwang zur Präzisierung der eigenen Zielvorstellungen, eine Erleichterung der Arbeit von Lehrbuchautoren und Lehrmittelindustrie“, birgt aber

Einen besonderen Stellenwert haben kontinuierliche Wiederholungs- und regelmäßige Übungsphasen im lehrgangsorientierten Unterricht. Sie bieten dem Schüler die Chance, die erreichte Sicherheit in der Beherrschung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten selbst zu erfahren und weiter zu festigen. Auch wenn hier das Sprichwort gilt: „Übung macht den Meister“, so ist doch die Motivation der Schüler für solche Wiederholungen und Übungen nicht immer sehr ausgeprägt. Hier liegt es am Lehrer, für abwechslungsreiche, phantasievolle methodische Variationen zu sorgen, die auch diese Aufgabe „anschaulich“ werden lassen.

Der lehrgangsorientierte Unterricht fällt nicht aus dem Anspruch der pädagogischen Unterrichtsprinzipien heraus. Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit und Synthese müssen auch in ihm zur Geltung gebracht werden, wenn der Erwerb von instrumentellen und pragmatischen Kompetenzen nicht haltungs- und handlungsindifferent bleiben soll. Die Bedeutung der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erfahren und erleben die Schüler allerdings meist nicht in ihm selbst, sondern im fachübergreifend-projektorientierten Unterricht, in der Freiarbeit, im außerunterrichtlichen Schulleben und im außerschulischen Leben. Allerdings werfen auch die Inhalte des lehrgangsorientierten Unterrichts die Wert- und Normfrage auf, und sie müssen an den „Gelenkstellen“ des Kurses aufgegriffen und geklärt werden. Darüber hinaus wird den Schülern die Bedeutung der Unterrichtsinhalte durch das Engagement des Lehrers, mit dem er den Unterricht vorbereitet und führt, deutlich.

In *organisatorischer Hinsicht* ist es sinnvoll, die Schüler in möglichst leistungshomogenen Gruppierungen zusammenzufassen. Entsprechende Kurse sichern und erhöhen die Effektivität des lehrgangsorientierten Unterrichts. Dabei ist auch an die notwendige Einrichtung von Förderunterricht, Stütz- und Lift-

auch „die Gefahr einer unkontrollierten Technologisierung des Unterrichts“ (MEYER 74, 79). In pädagogischer Perspektive springt die präzise Beschreibung von Lernoperationen dem selbständigen und eigenverantwortlichen Lernen voraus und soll es (später) ermöglichen. Diese pädagogische Intention verhindert, daß „in einer merkwürdigen Umkehrung das Instrumentarium der empirischen Kontrolle zum Gütekriterium für den gesamten Unterricht (wird)“ (REGENBRECHT 74, 54).

kursen zu denken, die den langsameren Lernern den Anschluß an den Kenntnisstand der Klasse sichern, damit sie im fachübergreifend-projektorientierten Unterricht und in der Freiarbeit erfolgreich mitarbeiten können. Hier sind verschiedene Formen möglich (vgl. SANDFUCHS 90, 16 f.).

4.4. Zusammenfassung

Der *lehrgangsorientierte* Unterricht, der *fachübergreifend-projektorientierte* Unterricht und die *Freiarbeit* erscheinen heute als eine pädagogisch sinnvolle und die Funktionen der Schule berücksichtigende Differenzierung der Formen des Unterrichts. Die Differenzierung der Unterrichtsformen versteht sich nicht als Novität. Neuartig ist allerdings die hier vorgenommene Akzentuierung der Unterrichtsformen unter dem Aspekt der Einheit von Rationalität und Moralität. In ihrem Zusammenhang dürften die Unterrichtsformen den Anspruch eines „erziehenden Unterrichts“ in heute vertretbarer und realisierbarer Weise einlösen.

Der Differenzierungsvorschlag ist durch die systematischen Theorien von HERBART und PETZELT angeregt, aber nicht aus ihnen abgeleitet worden. Dennoch weist die hier vorgeschlagene Differenzierung der Unterrichtsformen in dieser Hinsicht analoge Aspekte auf. In Übersicht 5 wird gleichsam wiederholend und überschauend die Formendifferenzierung zusammengefaßt und der analoge Bezug zu den Systematikern signalisiert.

Die einzelnen Strukturmomente der drei Unterrichtsformen bilden unter dem Aspekt der unteilbaren Aktivität einen Zusammenhang. Deshalb dürfen sie sich nicht gegenseitig isolieren. Inhalte des lehrgangsorientierten Unterrichts können von den Schülern in der Freiarbeit aufgegriffen werden; der fachübergreifend-projektorientierte Unterricht kann auf die Notwendigkeit von Fertigkeiten verweisen, die im lehrgangsorientierten Unterricht vermittelt werden; die Fragen des fachübergreifend-projektorientierten Unterrichts können auch zu weiteren Aufgabenentscheidungen und Lernhandlungen in der Freiarbeit führen; die Freiarbeit führt nach aller Erfahrung

Übersicht 5: Akzentuierung eines „erziehenden Unterrichts“ durch Differenzierung der Unterrichtsformen

	<i>Freiarbeit</i>	<i>fachübergreifend-projektorientierter Unterricht</i>	<i>lehrgangsorientierter Unterricht</i>
Zielsetzung	selbständiges und eigenverantwortliches (Lern-)Handeln	vielseitig fachorientierte Einsichten in Verbindung mit Werturteils- und Normentscheidungsfähigkeit	Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse als pragmatische Kompetenzen
didaktische Merkmale	selbstgewählte Themen und Aufgaben, Anregung durch didaktisches Material	komplexe Lebens- und Bedeutungszusammenhänge vom Fach ausgehend	Rechnen; Sprechen, Lesen, Schreiben in Mutter- und Fremdsprache; Pragmata
methodische/unterrichtsmethodische Merkmale	selbstgestaltetes Lernhandeln, Selbstbeurteilung, Beratung und Würdigung durch Lehrer	gemeinsame Ermittlung von sachlich notwendigen und persönlich bedeutsamen Fragen, Inhalten, Methoden und Bewertungskriterien, gemeinsame Erörterung der Wert- und Normproblematik, Beratung und Bewertung durch Lehrer	kursorisch, linear, Frontalunterricht, Einzelarbeit, Lehrerdominanz, Zensurierung
organisatorische Merkmale	Bereitstellung von didaktischem Material, keine Randstunden, Jahrgänge parallel	Erstellung von Unterrichtseinheiten in Fachkonferenzen, Epochalisierung der Fächer, Reduktion der Zahl der Fachlehrer	Lehrpläne, Lehrbücher, Leistungsdifferenzierung, Förder-, Lift- und Stützkurse

angeregt durch die Differenzierung nach

HERBART:	Zucht	Erziehender Unterricht	Kinderregierung
----------	-------	------------------------	-----------------

unter Berücksichtigung des Gedankens der untrennbaren, aber akzentuierbaren Aspekte der „Aktivität“ nach

PETZELT:	Handeln	Haltung	Wissen
----------	---------	---------	--------

auch zu Ergebnissen, die den Lehrgängen zugute kommen. Das Verbindende aller drei Unterrichtsformen ist die Aktivität

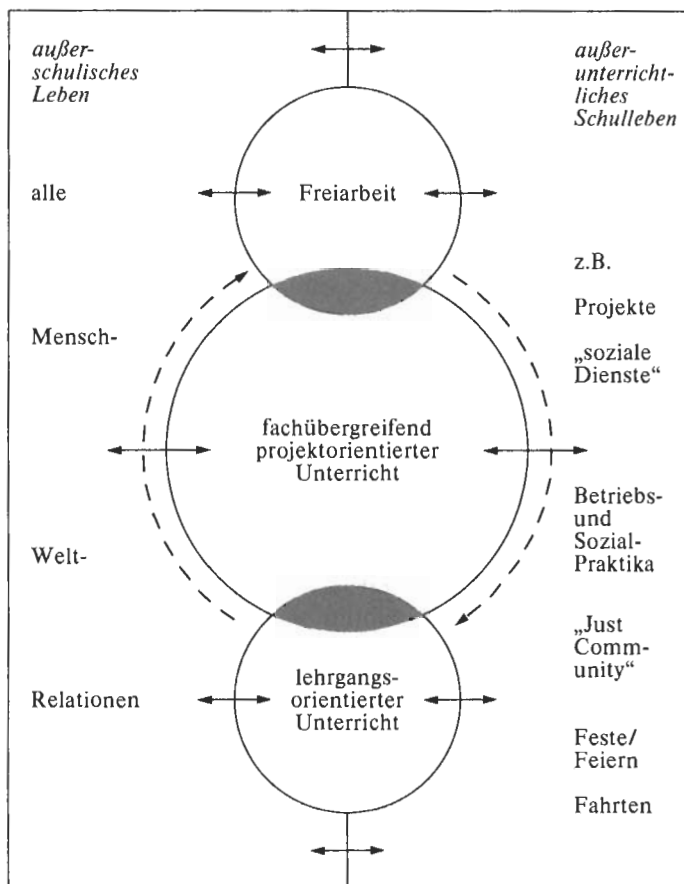
des Schülers. Lehrgangsorientierter Unterricht, fachübergreifend-projektorientierter Unterricht und Freiarbeit dienen „am Ende“ der einen und derselben Aufgabe: die Selbständigkeit und Verantwortlichkeit des Schülers in Wissen, Haltung und Handeln herauszubilden.

Die Differenzierung der Unterrichtsformen ist freilich nicht der einzige sinnvolle Beitrag zur Verbindung von Rationalität und Moralität in der Schule. Auch die Veranstaltungen des außerunterrichtlichen Schullebens leisten – sofern sie auf die Inhalte des Unterrichts bezogen sind – eine Hilfe für die Schüler, die Handlungsrelevanz des Gelernten zu erfahren, zu erleben und zu erkennen (vgl. Kap. 3.3.). Der in verschiedene Formen differenzierte Unterricht wird auch an solche Veranstaltungen anknüpfen bzw. sich daran orientieren müssen, da auch sie die Relation Mensch-Welt betreffen (z.B. Bewerbungsschreiben im lehrgangsorientierten Unterricht im Hinblick auf Praktika, Analyse der Verhinderungs- und Eindämmmöglichkeiten von Lärm im Technikunterricht im Hinblick auf den Bau einer Lärmschutzwand hinter der Schule, Vorbereitung einer Klassenfeier als selbstgestellte Aufgabe in der Freiarbeit).

Die Übersicht 6 dient der Veranschaulichung der verschiedenen „inneren“ und „äußeren“ Bezüge des „erziehenden Unterrichts“.

Freilich kann ein solcher Unterricht nicht von heute auf morgen eingeführt werden. Wenn Reformen von Schule und Unterricht mehr als bloße Strukturreformen sein sollen, dann gehört eine „Bewußtseinsreform“ von Lehrern, Schülern, Eltern, Schulaufsichtsbeamten und Schulpolitikern dazu. Ein verändertes Unterrichtsverständnis kann aber nicht angeordnet werden, sondern bedarf eines längeren „Bildungsprozesses“. Auch dieser muß – wie alle pädagogischen Prozesse – Rationalität und Moralität vereinen, d.h. er muß den pädagogischen Prinzipien gehorchen. Das bedeutet, daß der Sinn der beabsichtigten Reform für die Beteiligten und Betroffenen anschaulich sein muß, sie müssen selbsttätig den Reformweg bestimmen und beschreiten können, die verschiedenen (pädagogischen, politischen, sozialen, ökonomischen, . . .) Aspekte und Fragen müssen auf die intendierte Reform konzentriert werden und das Ergebnis der Reform als Synthese dieses Prozesses darf nicht zum pädagogischen „Ruhekissen“ werden, sondern muß sich stets von Neuem in der Praxis bewähren.

Übersicht 6: „Erziehender Unterricht“



Hier ist nicht mehr der Ort, um die konkreten Möglichkeiten zur Umsetzung der vorgeschlagenen Reform von Schule und Unterricht zu erörtern. In diesem Zusammenhang muß der Hinweis genügen, daß gerade in jüngster Zeit in Grundschulen und in alternativen Schulen, Gesamtschulen und Freien Schulen die entsprechenden Wege eingeschlagen werden. Daß dies nur ein Anfang sein kann, liegt in der Natur von Reformbewegungen, die von einzelnen „Keimzellen“ ausgehen und allmählich immer breitere Kreise erfassen.

Es ist allerdings offensichtlich, daß die Reformen von Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis umgesetzt und getragen werden müssen. Deshalb fällt heute der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung eine Schlüsselaufgabe zu. So wird heute auch die Lehrerausbildung danach trachten müssen, Rationalität und Moralität wieder durch geeignete Lehr- und Lernformen zu verbinden, die im Zuge einer übertriebenen fachwissenschaftlichen Vereinseitigung der Lehramtsstudiengänge zumindest vernachlässigt worden sind. Dazu gehört heute unabdingbar der regelmäßige und kontinuierliche Einbezug schulpraktischer Erfahrungen und Erlebnisse in das Studium (vgl. SANDFUCHS 91, 54). Und auch die regelmäßig und kontinuierlich zu erfolgende Lehrerfortbildung wird sich darum bemühen müssen, daß sich Rationalität und Moralität zu einem entsprechenden Lehrerethos verbinden, das dazu führt, daß der funktionale Aspekt von Schule und Unterricht durch pädagogische Prinzipien relativiert wird (vgl. NLI 90).

Glossar

In der vorliegenden Arbeit werden immer wieder Begriffe verwendet, die eine gewisse Interpretationsvielfalt erlauben.

Um dem Leser dieser Untersuchung die Orientierung über das jeweils Gemeinte zu erleichtern, sind im folgenden einige relevante Begriffe und die ihnen im Text zugedachte Bedeutung festgehalten:

<i>Autonomie</i>	siehe „Moralität“
<i>Ethik</i>	meint die Theorie und Lehre von der Moral bzw. den Moralen, auch als „Moralphilosophie“ bezeichnet.
<i>ethisch</i>	bedeutet „moralphilosophisch“; bedeutet in einem weniger strengen Gebrauch auch „moralisch“.
<i>Moral</i>	meint ein System von moralischen Normen, die von einzelnen Subjekten gemeinsam anerkannt werden (selten auch als „Sitte“ bezeichnet).
<i>moralisch</i>	dient als Adjektiv zur Kennzeichnung eines Handelns, das den anerkannten moralischen Normen folgt; auch als „sittlich“ bezeichnet.
<i>Moralität</i>	meint die Möglichkeit und Notwendigkeit des Menschen, selbst den Geltungsanspruch von Werten und darauf bezogenen Normen einzusehen, anzuerkennen und danach zu handeln; auch als „Sittlichkeit“ bezeichnet.
<i>Moral- philosophie</i>	siehe „Ethik“
<i>Normen</i>	stellen Handlungsregeln dar, die der Erfüllung des Geltungsanspruchs von Werten dienen.
<i>Norment- scheidung</i>	ist die autonome Entscheidung des Subjekts, eine Norm anzuerkennen und im Handeln zu befolgen.
<i>moralische Normen</i>	stellen Handlungsregeln dar, die der Erfüllung des Geltungsanspruchs von moralischen Werten dienen; auch als „sittliche Normen“ bezeichnet.
<i>sittliche Normen</i>	siehe „moralische Normen“
<i>Sittengesetz</i>	ist die Grundnorm des Handelns, durch die der Sollensanspruch sittlicher Normen legitimiert wird.
<i>sittlich</i>	siehe „moralisch“
<i>Sittlichkeit</i>	siehe „Moralität“
<i>Werte</i>	sind ein System von Ordnungsvorstellungen, durch die die Welt als Gegenstand unserer Erfahrung geord-

net wird. Diese (Wert-)Ordnung bringt die Bedeutsamkeit von Gegenständen für den Menschen zum Ausdruck. Je nach (Stellen-)Wert erscheinen sie ihm mehr oder weniger erstrebenswert.

moralische Werte sind ein System von Ordnungsvorstellungen, durch die unser Handeln geordnet wird. Die moralische (Wert-) Ordnung bringt die Bedeutsamkeit menschlichen Handelns zum Ausdruck. Je nach moralischem (Stellen-) Wert erscheint ihm ein bestimmtes Handeln mehr oder weniger erstrebenswert.

Werturteile sind Akte der Einordnung von Gegenständen unserer Erfahrung in die unter Wertaspekten geordnete Welt. Der Prozeß des Werturteilens wird kurz als „Werten“ bezeichnet.

moralische Werturteile sind Akte der Einordnung von Handeln in die unter moralischen Wertaspekten geordneten Handlungsmöglichkeiten. Der Prozeß des moralischen Werturteilens wird kurz als „moralisches Werten“ bezeichnet.

Literatur

Die Literaturhinweise im Text sind in verkürzter Form angegeben. Es werden jeweils nur die Nachnamen der jeweiligen Autorinnen und Autoren, die Zehner- und Einerziffern des Erscheinungsjahres (im 20. Jahrhundert, sonst vollständig) und die betreffende Seite, auf die verwiesen wird, angegeben. Werden mehrere Werke derselben Person aus demselben Publikationsjahr zitiert, dann erfolgt der entsprechende Hinweis durch einen alphabetischen Zusatz zur Jahresangabe.

- ADL-AMINI, B./OELKERS, J./NEUMANN, D. (Hg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik, Bern-Stuttgart 1979
- AHRENS, J.: Deontologische vs. teleologische Ethik. Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg, Heft 6, 1989, S. 825 – 844
- ALBERT, H.: Plädoyer für kritischen Rationalismus, München 3. Aufl. 1973
- ALBERT, W.: Die Nacht, ein Zusammenhang. In: DIETRICH, Th.: Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn 1980, S. 90 – 92
- APEL, K.-O.: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. In: APEL, K.-O.: Transformationen der Philosophie, Band 2, Frankfurt 1973, S. 358 – 435
- APEL, K.-O.: Der Ansatz von Apel. Protokoll der Diskussion vom 11.6.76. In: OELMÜLLER, W. (Hg.): Materialien zur Normdiskussion, Band 1: Transzendentalphilosophische Normbegründungen, Paderborn 1978, S. 160 – 203
- APEL, K.-O.: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral, Frankfurt 1988
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIE SCHULEN (Hg.): Handbuch freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick, Hamburg 1988, S. 223 – 259
- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen, München 1980
- AUFENANGER, S./ GARZ, D./ ZUTAVERN, M.: Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg, München 1981
- AUGUSTINUS, A.: Confessiones/Bekenntnisse, München 1955
- AURIN, K.: Was heißt Humanisierung der Schule? In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Jg., 1977, S. 757 – 772
- BALLAUF, Th.: Weshalb Schule? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 51. Jg., 1975, S. 372 – 391
- BALLAUF, Th.: Eine Nachbemerkung zum Duisburger Symposium. In: FISCHER, W./VOGEL, P. (Hg.): Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe der Sekundarstufe II, Duisburg 1983, S. 169 – 173

- BALLAUF, Th.: Erneutes Plädoyer für den Philosophieunterricht. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 43, 1989, S. 625 – 638
- BALLAUF, Th./ SCHALLER, K.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band II: 19./20. Jahrhundert, Freiburg-München 1973
- BECKER, G.U. unter Mitarbeit von VOGEL, J.P. und WEIDAUER, K.: Die deutschen Landerziehungsheime. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIE SCHULEN (Hg.): Handbuch freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick, Hamburg 1988, S. 223 – 259
- BECKER, H./ REHFUS, W.D. (Hg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf 1986
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, München 1973
- BENNER, D.: Herbart als Schultheoretiker. Zur Bedeutung seiner Konzeption des „erziehenden Unterrichts“ für eine Entschulung der Schule. In: BUSCH, W./RAAPKE, H.-D. (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit, Oldenburg 1976, S. 53 – 66
- BENNER, D.: Erziehung: Warum und Wozu? Vorüberlegungen zu einer praxeologischen Dimensionierung der Erziehung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 11, 1982, S. 486 – 490
- BENNER, D.: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 1982, S. 951 – 967
- BENNER, D.: Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft: Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel 1983, S. 45 – 57
- BENNER, D.: Was heißt: Durch Unterricht erziehen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4, 1985, S. 441 – 450
- BENNER, D.: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, München 1986
- BENNER, D.: Einleitung; Einzelinterpretationen der Texte. In: HERBART, J.F.: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner, Stuttgart 1986
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim und München 1987
- BENNER, D.: Erziehender Unterricht. In: WITTENBRUCH, W.: Das pädagogische Profil der Grundschule. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule, Heinsberg 2. Aufl. 1989a, S. 84 – 99
- BENNER, D.: Auf dem Wege zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpäd-

- agogik. In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 27, 1989b, S. 46 – 55
- BENNER, D./PEUKERT, H.: Erziehung, moralische. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1: Theorien und Grundbegriffe, Stuttgart 1983, S. 394 – 402
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck, München 1981
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Erziehender Unterricht und Projekte. In: Grundschule, Heft 8, 1983, S. 9 – 12
- BILDUNGSRAT, Deutscher: Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 2. Aufl. 1970
- BLANKERTZ, G.: Leitbild und Unterrichtsziel. Methodische Erwägungen unter dem Aspekt didaktischer Neuorientierung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 1967, S. 104 – 114
- BLANKERTZ, H.: Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus, Weinheim 1959
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München, 7. Aufl. 1973
- BLANKERTZ, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: OPPOLZER, S. (Hg.): Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, Wuppertal-Ratingen 1971, S. 20 – 33
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Bochum 1979, S. 28 – 45
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik – Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982
- BLANKERTZ, H.: Die Theorie der technischen Weltbeherrschung in der europäischen Bildungsgeschichte seit der Aufklärung. In: Bildung konkret, Heft 7/8, 1982, S. 6 – 9
- BLANKERTZ, H.: Philosophieunterricht aus pädagogisch-bildungstheoretischer Sicht. In: FISCHER, W./VOGEL, P. (Hg.): Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe der Sekundarstufe II, Duisburg 1983, S. 130 – 142
- BLOSS, J.L.: Systemtechnik und pädagogisches Denken bei Johann Friedrich Herbart. In: BUSCH, W./RAAPKE, H.-D. (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit, Oldenburg 1976, S. 67 – 78
- BÖCKLE, F.: Resultate der Moralphilosophie. In: MOSER, S./HUNING, A. u.a.: Werte und Wertordnungen in Technik und Gesellschaft, Düsseldorf 1978, S. 85 – 122
- BÖHM, W./SCHRIEVER, J. (Hg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975

- BOHNSACK, F.: Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt/M.-Berlin-München 1984
- BOHNSACK, F.: Der Werte- und Verhaltenswandel in Gesellschaft und Jugend und seine Bedeutung für die Schule. In: Die Deutsche Schule, Heft 4, 1987, 421 – 429
- BREINBAUER, I./ LANGER, M. (Hg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik, Wien-Köln-Graz 1987
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, München 1976
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung, München 1978
- BREZINKA, W.: Werterziehung? In: Pädagogische Rundschau, Jg. 44, 1990, S. 371 – 394
- BRÜCKMANN, A.: Johann Friedrich Herbart. In: HERBART, J.F.: Kleine pädagogische Schriften, bes. von A. Brückmann, Paderborn 1968, S. 141 – 159
- BRÜGGEMANN, W. (Hg.): Wertebezogene Erziehung: Auf der Suche nach pädagogischer Erneuerung, Dortmund 1983
- BÜTTEMEYER, W./ MÖLLER, B. (Hg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, München 1979
- BUSCH, W./RAAPKE, H.-D. (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit, Oldenburg 1976
- CASELMANN, Ch.: Der unsystematische Herbart, Heidelberg 1962
- COHN, J.: Wertwissenschaft, Stuttgart 1932
- COHN, J.: Vom Sinn der Erziehung. Ausgewählte Texte besorgt von Dieter-Jürgen Löwisch, Paderborn 1970
- COHN, J.: Selbst-Überschreitung. Grundzüge der Ethik – entworfen aus der Perspektive der Gegenwart. Aus dem Nachlaß hrsg. von Dieter-Jürgen Löwisch, Frankfurt/M.-Bern-New York 1986
- COLEMAN, J.S.: Die Asymmetrische Gesellschaft, Weinheim und Basel 1986
- CORINO, F./ MÜLLER, N.: Werterziehung im Fach Sozialkunde – dargestellt an der Fallstudie: „Wie kann Elke geholfen werden?“. In: Unterrichten/Erziehen, Heft 4, 1986, S. 40 – 43
- CUBE, F.v.: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens, Stuttgart 1970
- CUBE, F.v.: Die Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: GUDJONS, H./ TESKE, R./ WINKEL, R. (Hg.): Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1981, S. 47 – 60
- CUES, Nikolaus von: Der Laie über den Geist (idiota de mente), Hamburg 1949

- DAHMER, I./ KLAFKI, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim-Berlin 1968
- DEWEY, J./KILPATRICK, W.H.: Der Projekt-Plan, Weimar 1935
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung, übersetzt von Erich Hylla, Braunschweig 1949
- DIERKES, H.: Die Situation der Philosophie in den Bundesländern – eine Bestandsaufnahme. In: FISCHER, W./VOGEL, P. (Hg.): Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe der Sekundarstufe II, Duisburg 1983, S. 15 – 33
- DIETRICH, G.: Pädagogische Psychologie, Bad Heilbrunn 1984
- DIETRICH, T.: Geschichte der Pädagogik. 18. – 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2. Aufl. 1975
- DIKOW, J. (Hg.): Vom Ethos des Lehrers. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 2, Münster 1985
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, Band V, Stuttgart 1959
- DILTHEY, W.: Schriften zur Pädagogik, Paderborn 1971
- DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 8. Aufl. 1971
- DREVER, J./FRÖHLICH, W.D.: Wörterbuch zur Psychologie, München 7. Aufl. 1972
- EHRENFORTH, K.H.: Wahr-Nehmung und Verantwortung – Zur Legitimation ästhetischer Erziehung in der Schule. In: MENZE, C. (Hg.): Kunst und Bildung, Münster 1990, S. 86 – 97
- EVERS, H.-U.: Verfassungsrechtliche Determinanten der inhaltlichen Gestaltung der Schule. In: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 12, Münster 1977, S. 104 – 132
- EVERS, H.-U.: Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft, Berlin 1979
- FEND, H.: Schulsystem und Gesellschaft. In: SPECK, J. (Hg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Band 1: Wissenschaft, Schule, Gesellschaft, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1976, S. 108 – 149
- FINK, E.: Erziehungswissenschaft als Lebenslehre, Freiburg 1970
- FISCHER, A.: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen, Leipzig 1918
- FISCHER, W. (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil I, Freiburg 1961
- FISCHER, W.: Zum Problem der Strafe in der Erziehung. In: FISCHER, W. (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil I, Freiburg 1961a, S. 147 – 167
- FISCHER, W.(Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil II, Freiburg 1963
- FISCHER, W.: Einige Gedanken zum Begriff des Dialogischen im Begriff der Bildung. In: FISCHER, W.(Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil II, Freiburg 1963a, S. 63 – 81

- FISCHER, W.: Was ist Erziehung? Zur Abgrenzung und Bestimmung des Erziehungsbegriffs in der Pädagogik, München 1966
- FISCHER, W.: Kritik der lebensphilosophischen Ansätze der Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, Bochum 1966a, S. 21 – 47
- FISCHER, W.: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschungen für die Grundlegung der Pädagogik, erörtert an einer fiktiven Untersuchung über die Wirkung von Strafen. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 7, Bochum 1968, S. 50 – 61
- FISCHER, W. (Hg.): Schule und kritische Pädagogik, Heidelberg 1972
- FISCHER, W.: Schule als parapädagogische Organisation, Kastellaun 1978
- FISCHER, W.: Transzendental-kritische Pädagogik. In: SCHALLER, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979, S. 90 – 112
- FISCHER, W.: Transzendental-kritische Pädagogik. In: FISCHER, W./LÖWISCH, D./RUHLOFF, J. (Hg.): Arbeitsbuch Pädagogik V. Grundlegende Aufsätze der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1979a, S. 64 – 78
- FISCHER, W.: Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1982, S. 311 – 326
- FISCHER, W.: Über das Kritische in einer transzendental-kritischen Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 1983, S. 661 – 677
- FISCHER, W.: Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: Die dem Menschen zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1983, S. 71 – 86
- FISCHER, W.: Die transzendental-kritische Pädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 5, 1984, S. 240 – 243
- FISCHER, W.: Die Schule des gegliederten Unterrichts und das Problem der Bildung. In: HEITGER, M. (Hg.): Die Vielheit der Fächer und die Einheit der Bildung. Innere Schulreform III, Wien-Freiburg-Basel 1984a, S. 63 – 83
- FISCHER, W.: Philosophieren als Unterrichtsprinzip. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1987, S. 351 – 367
- FISCHER, W.: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 1990, S. 729 – 743
- FISCHER, W./LÖWISCH, D./RUHLOFF, J. (Hg.): Arbeitsbuch Pädagogik V. Grundlegende Aufsätze der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1979
- FISCHER, W./VOGEL, P. (Hg.): Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe der Sekundarstufe II, Duisburg 1983

- FLACH, W.: Anschauung. In: KRINGS, H./BAUMGARTNER, H.M./WILD, Ch. (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, München 1973, S. 99 – 109
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik, München 1977
- FRANKENA, W.: Analytische Ethik. München 4. Aufl. 1986
- FREESE, H.-L.: Kinder sind Philosophen, Berlin 1989
- FREYER, H.: Gedanken zur Industriegesellschaft, besorgt von Arnold Gehlen, Mainz 1970
- FREYER, H.: Über das Dominantwerden technischer Kategorien in der Lebenswelt der industriellen Gesellschaft. In: FREYER, H.: Gedanken zur Industriegesellschaft, besorgt von Arnold Gehlen, Mainz 1970, S. 131 – 144
- FRIEDLÄNDER, S.: Kant für Kinder. Fragelehrbuch für den sittlichen Unterricht, Hannover 1924
- FROMM, E.: Die Revolution der Hoffnung. Für eine humanisierte Technik, Reinbek 5. Aufl. 1979
- FROMM, M.: Soziales Lernen in der Gesamtschule, Frankfurt 1980
- FUNKE, G.: Möglichkeit und Grenze des hermeneutischen Ansatzes für die Grundlegung der Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshäfte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, Bochum 1966, S. 58 – 79
- FUNKE, G.: Die Problematik der rein empirisch betriebenen Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshäfte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 7, Bochum 1968, S. 62 – 93
- FURTNER-KALLMÜNZER, M.: Wenn Du später was werden willst . . ., München 1983
- GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972
- GEISSLER, E.E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, Heidelberg 1970
- GEISSLER, E.E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. In: BUSCH, W./RAAPKE, H.-D. (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit, Oldenburg 1976, S. 79 – 88
- GEISSLER, E.E.: Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn 6. Aufl. 1982
- GERR, H.E.: Von geschlossenen zu offenen Lernformen. In: Lehrerjournal/Grundschulmagazin, 6. Jg., 2/1991, S. 4 – 7
- GLÖCKEL, H.: Vom Unterricht, Bad Heilbrunn 1990
- GÖTZ, M.: Wege zum offenen Unterricht. In: Lehrerjournal/Grundschulmagazin, 6. Jg., 2/1991, S. 8 – 10
- GROOTHOFF, H.-H./STALLMANN, M. (Hg.): Neues pädagogisches Lexikon, Stuttgart-Berlin 1971
- GUDJONS, H./TESKE, R./WINKEL, R. (Hg.): Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1981

- GÜNTHER, H.: Leben lernen in der Schmuseecke – Die Arbeit soll Vergnügen sein: Wie eine lautlose Revolution die bewährte Unterrichtsschule gefährdet. In: Rheinischer Merkur, Nr. 37, 11.9.87, S. 15
- GÜNZLER, C.: Zur ethischen Dimension erzieherischer Leitorientierungen. Grundsatzprobleme und Gegenwartsaspekte am Beispiel der Lebens- und Weltbejahung. In: GÜNZLER, C./ KERSTIENS, L./ MAUERMANN, L./ PÖGGELER, F./ WERNER, H.-J.: Ethik und Erziehung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1988, S. 11 – 46
- GÜNZLER, C./ KERSTIENS, L./ MAUERMANN, L./ PÖGGELER, F./ WERNER, H.-J.: Ethik und Erziehung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1988
- GUTBERLET, V.: Komplexität und Komplementarität. Zum Wissenschaftsverständnis empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft in Bezug auf die Entwicklung naturwissenschaftlicher Methodologie, Frankfurt 1984
- GUTK, G.L.: Education and Schooling in America, New Jersey 1988
- HAARMANN, D.: Ist „Kuschelpädagogik“ unchristlich? In: Die Grundschule, Heft 1, 1988, S. 38 – 40
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt 2. Aufl. 1969
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt 2. Aufl. 1969a, S. 146 – 168
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis, Frankfurt 4. Aufl. 1971
- HABERMAS, J.: Moralentwicklung und Ich-Identität. In: HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt 1976, S. 63 – 91
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1: Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt 1981
- HABERMAS, J.: Der Philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/ M. 3. Aufl. 1986
- HABERMAS, J.: Technischer Fortschritt und soziale Lebenswelt. In: KREUZER, H. (Hg.): Die Zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C.P. Snows These in der Diskussion, Stuttgart 1987, S. 313 – 327 (zuerst erschienen in: Praxis. Philosophische Zeitschrift 1/2, 1966, S. 217 – 228)
- HAHN, R.: Schule und Erziehung. Zur Diskussion über Werte, Normen und Ziele schulischer Erziehung, Paderborn-München-Wien-Zürich 1982
- HARMIN, M./KIRSCHENBAUM H./SIMON, S.B.: Clarifying Values through Subject Matter. Applications for the classroom, Minneapolis 1973
- HARTMANN, N.: Der philosophische Gedanke und seine Geschichte, Stuttgart 1977

- HAUPTABTEILUNG BILDUNG im Bischöflichen Generalvikariat (Hg.): Freiarbeit. Eine neue Unterrichtsform in der Sekundarstufe I. Informations- und Arbeitshilfen für die kath. Schule in freier Trägerschaft, Hildesheim 1990
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54. Jg., 1962, S. 407 – 472
- HEIMANN, P./ OTTO, G./ SCHULZ, W. (Hg.): Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1965, S. 13 – 47
- HEISENBERG, W.: Physik und Philosophie, Frankfurt/Main 1970
- HEITGER, M.: Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963
- HEITGER, M.: Problemgeschichte der Pädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. Ergänzungsband, Freiburg-Basel-Wien 1964, Sp. 586 – 588
- HEITGER, M. (Hg.): Erziehung oder Manipulation, München 1969
- HEITGER, M.: Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1965, S. 113 – 124; auch in: HEITGER, M./IPFLING, H.-J. (Hg.): Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht, Bad Heilbrunn 1969a, S. 96 – 106
- HEITGER, M.: Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungs-„mitteln“. In: HEITGER, M. (Hg.): Erziehung oder Manipulation, München 1969b, S. 62 – 77
- HEITGER, M.: Pädagogik, Darmstadt 1972
- HEITGER, M.: Kritische Anmerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Kybernetik. In: HÜLSHOFF, R. (Hg.): Bildungstheorie und Schule, Ratingen 1974, S. 23 – 44
- HEITGER, M.: Prolegomena zur Beantwortung der Frage nach Möglichkeit und Sinn der Geschichte der Pädagogik als Problemgeschichte. In: BÖHM, W./SCHRIEVER, J. (Hg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975a, S. 54 – 64
- HEITGER, M.: Der Lehrer im Spannungsfeld von Institution und pädagogischem Auftrag. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 1975b, S. 392 – 411
- HEITGER, M.: Anmerkungen zum Methodenbegriff Alfred Petzelts in seiner Bedeutung für den Begriff der pädagogischen Führung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1977, S. 349 – 356
- HEITGER, M.: Vom Elend emanzipatorischer Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1977a, S. 157 – 171
- HEITGER, M.: Emanzipation. Zum Problem personaler Freiheit und sozialer Bindung. In: RAUSCHER, A. (Hg.): Die Herausforderung der Freiheit heute, Köln 1978, S. 51 – 76
- HEITGER, M.: Manipulative Tendenzen gegenwärtiger Pädagogik. In: Reden zur Zeit, Band 11, hrsg. vom Institut für Demokratieforschung, Würzburg 1978a; auch in: KONRAD, H.: (Hg.): Nahtstellen. Pädagogik und Wissenschaft, Kippenheim 1981, S. 116 – 127

- HEITGER, M.: Das Bildungssystem im Spannungsfeld zwischen öffentlicher Erwartung und pädagogischem Auftrag. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 1979, S. 121 – 135
- HEITGER, M.: Anmerkungen zu W. Brezinkas Metatheorie der Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1979a, S. 108 – 114
- HEITGER, M.: Über Geschichte und Geschichtlichkeit als Thema wissenschaftlicher Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 1982, S. 411 – 426
- HEITGER, M.: Die Idee des Friedens als regulatives Prinzip einer jeden zukünftigen Erziehung. Hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Köln 1983
- HEITGER, M. (Hg.): Umgang mit der Schulkritik. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 1, Münster 1984
- HEITGER, M. (Hg.): Die Vielheit der Fächer und die Einheit der Bildung. Innere Schulreform III, Wien-Freiburg-Basel 1984b
- HEITGER, M.: Die Vielheit der Fächer und die Einheit der Bildung. In: HEITGER, M. (Hg.): Die Vielheit der Fächer und die Einheit der Bildung. Innere Schulreform III, Wien-Freiburg-Basel 1984c, S. 9 – 34
- HEITGER, M.: Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik, 4 Kurseinheiten, Hagen 1987
- HEITGER, M.: Vom notwendigen Dogmatismus in der Pädagogik. In: LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag, Sankt Augustin 1988, S. 49 – 58
- HEITGER, M.: Moralität und Bildung. In: REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K.G. (Hg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, Band 1, Münster 1990, S. 12 – 26
- HEITGER, M./IPFLING, H.-J. (Hg.): Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht, Bad Heilbrunn 1969
- HENTIG, H.v.: Was ist eine humane Schule? München 1976
- HERBART, J.F. (H1): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: HERBART, J.F.: Pädagogische Schriften, hg. von ASMUS, W., Band 1: Kleinere pädagogische Schriften, Düsseldorf und München 1964
- HERBART, J.F. (H2): Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In: HERBART, J.F.: Pädagogische Schriften, hg. von ASMUS, W., Band 2: Pädagogische Grundschriften, Düsseldorf und München 1965
- HERBART, J.F. (H3): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweite Ausgabe 1841. In: HERBART, J.F.: Pädagogische Schriften, hg. von ASMUS, W., Band 3: Pädagogisch-didaktische Schriften, Düsseldorf und München 1965

- HERBART, J.F.: Kleine pädagogische Schriften, bes. von A. Brückmann, Paderborn 1968
- HERBART, J.F.: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von BENNER, D., Stuttgart 1986
- HILGENHEGER, N.: Vielseitigkeit des Interesses als Teil des pädagogischen Zweckes bei J.F. Herbart. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 44, 1989, S. 569 – 581
- HINTZ, D.: Die pädagogische Schulkritik der Gegenwart. In: HEITGER, M. (Hg.): Umgang mit der Schulkritik. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 1, Münster 1984, S. 7 – 31
- HINTZ, D.: Schulleben – Einheit von Unterricht und Erziehung in der Schule. Problemgeschichtliche, erziehungstheoretische und schulkritische Untersuchungen, Hildesheim-Zürich-New York 1984a
- HINTZ, D./REKUS, J. (Hg.): Zum Beispiel: Schule. Beiträge zur pädagogischen Besinnung, Hildesheim 1987
- HOBBS, T.: Vom Körper (1642), Hamburg 1967
- HÖFFE, O.: Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft. In: HÖFFE, O.: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie, Frankfurt am Main 1979, S. 453 – 481
- HÖFFE, O.: Ethik als Schulfach. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, Heft 3, 1979a, S. 124 – 131
- HÖFFE, O.: Sittlich-politische Diskurse, Frankfurt 1981
- HOLSTEIN, H. (Hg.): Herbart, J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, Bochum 1965; 6. Aufl. 1983
- HÜLSHOFF, R.: Bindung und Unabhängigkeit im Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: FISCHER, W.: Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil II, Freiburg 1963, S. 107 – 123
- HÜLSHOFF, R. (Hg.): Bildungstheorie und Schule, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1974
- HÜLSHOFF, R.: Das Ende der Erziehungsschule? In: HÜLSHOFF (Hg.): Bildungstheorie und Schule, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1974, S. 75 – 85; Erstabdruck in forum E, Heft 1, 1974, S. 18 – 21
- HÜLSHOFF, R.: Unterricht und Erziehung. Zwei Grundbegriffe der Pädagogik Alfred Petzelts. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 53. Jg., 1977, S. 306 – 324
- HÜLSHOFF, R.: Zur Profilierung der Erziehung in der Freien Schule. In: PÖPPEL, K.G. (Hg.): Freie Schule als Beitrag zur Schulreform, Hildesheim-Zürich-New York 1977a
- HÜLSHOFF, R.: Institutionalisierung von Erziehung, Düsseldorf 1977b
- HUME, D.: Untersuchung über den menschlichen Verstand (1755), Hamburg 1961
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1972

- IPFLING, H.-J.: Der Begriff „Erziehungsmittel“. Kritik und Versuch einer Neubestimmung. In: HEITGER, M. (Hg.): Erziehung oder Manipulation, München 1969, S. 23 – 32
- IPFLING, H.-J.: Kritische Überlegungen zum Problem der natürlichen Strafe. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 1972, S. 81 – 88
- IPFLING, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1974
- IPFLING, H.-J./LORENZ, U. (Hg.): Die Hauptschule. Materialien – Entwicklungen – Konzepte. Ein Arbeits- und Studienbuch, Bad Heilbrunn 1991
- ISENSEE, J.: Verfassung als Erziehungsprogramm? In: BRÜGGEMANN, W. (Hg.): Wertebezogene Erziehung: Auf der Suche nach pädagogischer Erneuerung, Dortmund 1983, S. 23 – 37
- JASPERS, K.: Einführung in die Philosophie. Zwölf Radiovorträge, München 1955
- JOHANNSEN, H.: Der Logos der Erziehung, Jena 1925
- KAISER, H.-J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: MENCK, P./THOMA, G. (Hg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972, S. 129 – 144
- KANT, I.: Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königl. Preuß. Akademie der Wissenschaften, Band 1 – 28, Berlin 1910 ff. Die jeweiligen Bände werden im Text zitiert mit KANT 1 – 28, der Hinweis auf die jeweiligen Originalschriften erfolgt mit folgenden Abkürzungen:
- GMS = Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1785
 - KPV = Kritik der praktischen Vernunft, 1788
 - KRV = Kritik der reinen Vernunft, 2. Aufl. 1787
 - KU = Kritik der Urteilskraft, 1790
 - PÄD = Über Pädagogik, 1803
 - Pro = Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können, 1783
- KANT, I.: Fragmente. In: WEISCHEDEL, W. (Hg.): Kant. Werke in 10 Bänden, Darmstadt 1968
- KAUDER, P.: Bibliographie Alfred Petzelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1986, S. 411 – 435
- KAUDER, P.: Alfred Petzelt 1886 – 1967. Ein Lebenslauf. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1990, S. 360 – 380
- KECK, R.W.: Unterrichtliche Grundakte (Lehr- und Lernakte, Unterrichtsformen). In: NICKLIS, W.S. (Hg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1975, S. 289 – 292
- KECK, R.W.: Lehrgang/Lehrgang der Kulturtechniken. In: NICKLIS, W.S. (Hg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1975a, S. 273 – 274

- KECK, R.W.: Zur Bedeutung der erzieherischen Kontinuität zwischen Elternhaus und Schule. In: KECK, R.W. (Hg.): Erziehung ist unteilbar. Eltern und Lehrer als Partner – Beispiele für den Schullalltag, Freiburg-Basel-Wien 1981, S. 14 – 30
- KECK, R.W.: Das Erziehungsdefizit unserer Schule. Anmerkungen zur Sinnkrise in der Schule. In: Die Realschule, Heft 3, 1982, S. 148 – 162
- KECK, R.W.: Unterricht gliedern – zielorientiert lehren. Zielorientierung, Artikulation und Zielverständigung im Unterricht, Bad Heilbrunn 1983
- KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule, Leipzig-Berlin 1912
- KERSTIENS, L.: Verbindliche Perspektiven menschlichen Handelns. Zum Problem der Gültigkeit, Anerkennung und Vermittlung von Werten und Normen, Bonn 1983
- KLAFFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, Heft 10, 1958, S. 450 – 471; auch in: ROTH, H./BLUMENTHAL, A. (Hg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“: Didaktische Analyse, Hannover 9. Aufl. 1964, S. 5 – 34
- KLAFFKI, W.: Das Problem der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3. Beiheft, 1963
- KLAFFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, S. 351 – 385
- KLAFFKI, W.: Der Begriff „Didaktik“. In: KLAFFKI, W. u.a.: Erziehungswissenschaft, Band II, Frankfurt/M. 4. Aufl. 1972
- KLAFFKI, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritischkonstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In: GUDJONS, H./TESKE, R./WINKEL, R. (Hg.): Didaktische Theorien, Braunschweig 1981, S. 11 – 28
- KLAFFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985
- KLAFFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, 1986, S. 455 – 476
- KLAGES, H.: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Analyse, Prognosen, Frankfurt-New York 1984
- KLEWITZ, M./NICKEL, H.-W. (Hg.): Kindertheater und Interaktionspädagogik, Stuttgart 1972
- KOCH, L.: Allgemeinbildung und Berufsbildung in Fichtes Ethik. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 42, 1988, S. 679 – 688
- KOCH, L.: Kant über das moralische Urteil von Kindern. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 1990, S. 169 – 181

- KÖLLMANN, W. (Hg.): Die industrielle Revolution. Quellen zur Sozialgeschichte Großbritanniens und Deutschlands im 19. Jahrhundert, Stuttgart o.J.
- KOHLBERG, L.: The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. In: NEA (National Education Association): Values, Concepts and Techniques, Washington 1976, S. 18 – 35
- KOHLBERG, L.: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: MAUERMANN, L./WEBER, E. (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, Donauwörth 1978, S. 107 – 117
- KOHLBERG, L.: The Psychology of Moral Development, San Francisco 1984
- KOHLBERG, L.: Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hg.): Transformation und Entwicklung, Frankfurt 1986, S. 21 – 55
- KOHLBERG, L.: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: LIND, G./RASCHERT, J. (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Weinheim und Basel 1987, S. 25 – 43
- KOHLBERG, L./HERSH, R.H.: Moral Development: A Review of the Theorie. In: RICH, J.M. (ed.): Innovations in Education. Reformers and their Critics, Boston-London-Sydney-Toronto 1988, S. 264 – 270
- KOHLBERG, L./TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hg.): Sozialisation und Moral, Weinheim und Basel 1978, S. 13 – 80
- KOHLBERG, L./WASSERMAN, E./RICHARDSON, N.: Die gerechte Schulkoooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: PORTELE, G. (Hg.): Sozialisation und Moral, Weinheim und Basel 1978, S. 215 – 259
- KOLENDA, K.: Ethik für die Jugend. Übersetzt aus dem Amerikanischen von B. BRÜNING, Hamburg 1986
- KRAWITZ, R.: Lehren und Lernen als Philosophieren. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 1980, S. 463 – 478
- KRAWITZ, R.: Pädagogik als Handlungsorientierung. Die Bedeutung des transzendental-kritischen Aspekts der Pädagogik, München 1980a
- KREUZER, H. (Hg.): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C.P.Snows These in der Diskussion, Stuttgart 1987
- KRUPP, H.: Technikfolgen-Abschätzung – Grundprobleme und Fallbeispiele. In: MOSER, S./HUNING, A. u.a.: Werte und Wertordnungen in Technik und Gesellschaft, Düsseldorf 1978, S. 133 – 148

- KÜHNERT, F.: Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike, Berlin 1961
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus, Hannover 1973
- KUNERT, H.: Erziehung als Interaktion. Nachdenkliche Anmerkungen zu einem aktuellen Thema. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1977, S. 333 – 348
- LADENTHIN, V.: Erziehung durch Literatur? Zur moralischen Dimension des Literaturunterrichts, Essen 1989
- LASSAHN, R.: Einführung in die Pädagogik, Heidelberg 2. Aufl. 1976
- LASSAHN, R.: Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgaben der Sekundarstufe II. In: FISCHER, W./VOGEL, P. (Hg.): Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe der Sekundarstufe II, Duisburg 1983, S. 100 – 118
- LEIBNIZ, G.W.: Die philosophischen Schriften, Hildesheim 1961
- LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1: Theorien und Grundbegriffe, Stuttgart 1983
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Zusammen lernen – miteinander lernen. Soziale Erziehung in der Schule, Freiburg 1981, S. 77 – 96
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Der pädagogische Ort der Freien Arbeit in der Regelschule. In: Lehrerjournal, 54. Jg., 5/1986, S. 194 – 197
- LIND, G.: Ansätze und Ergebnisse der „Just-Community“-Schule. In: Die Deutsche Schule, Heft 1, 1987, S. 4 – 12
- LIND, G./RASCHERT, J. (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Weinheim und Basel 1987
- LIPMAN, M./SHARP, A.M.: Growing up with Philosophy, Philadelphia 1978
- LIPPE, R.Z.: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbek 1987
- LITT, T.: Berufsbildung und Allgemeinbildung, Wiesbaden 1947
- LOCKE, J.: Über den menschlichen Verstand (1690), Berlin 1962
- LOCKWOOD, A.L.: What's Wrong with Values Clarification? In: RICH, J.M. (ed.): Innovations in Education. Reformers and their Critics, Boston-London-Sydney-Toronto 1988, S. 283 – 286
- LÖWISCH, D.-J.: Sinn und Grenzen einer transzendental-kritischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1971, S. 34 – 45
- LÖWISCH, D.-J.: Erziehung und Kritische Theorie, München 1974
- LÖWISCH, D.-J.: Das Normenproblem in der Pädagogik. In: ENGFER, H.-J. (Hg.): Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis, München-Wien-Baltimore 1978, S. 156 – 174
- LÖWISCH, D.-J.: Die transzendental-kritische Position im Positivismusstreit. In: BÜTTEMEYER, W./MÖLLER, B. (Hg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, München 1979, S. 157 – 186

- LÖWISCH, D.-J.: Chancengleichheit: Utilitarismus gegen Bildung (zugleich eine Studie zur „kritischen Methode“ in der Pädagogik). In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1980, S. 299 – 349
- LÖWISCH, D.-J.: Erziehung als Herausbildung des Normensubjekts. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1981, S. 308 – 318
- LÖWISCH, D.-J.: Staatsschule und Werterziehung. Überlegungen zur Möglichkeit der Wiedergewinnung des Erzieherischen in der öffentlichen Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1982, S. 20 – 48
- LÖWISCH, D.-J.: Notwendigkeit einer pädagogisch-ethischen Grundorientierung der Schüler in der öffentlichen Schule. In: BRÜGGEMANN, W. (Hg.): Wertebezogene Erziehung: Auf der Suche nach pädagogischer Erneuerung, Dortmund 1983, S. 12 – 21
- LÖWISCH, D.-J.: Die Verantwortung des Lehrers für das Verbindlichwerden der Verfassung. In: DIKOW, J. (Hg.): Vom Ethos des Lehrers. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 2, Münster 1985, S. 51 – 63
- LÖWISCH, D.-J.: Zur Notwendigkeit von Wertorientierung in der öffentlichen Schule. In: Die Realschule, Heft 9, 1985a, S. 402 – 407
- LÖWISCH, D.-J.: Moralerziehung auf Abwegen. Oder: Die Schwierigkeit der Moralerziehung, ihren eigenen Weg zu finden. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 1987, S. 474 – 491
- LÖWISCH, D.-J.: Skeptisches Denken und Verantwortungswahrnehmung – unvereinbar? In: LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hg.): Pädagogische Skepsis, Sankt Augustin 1988, S. 59 – 66
- LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hg.): Pädagogische Skepsis, Sankt Augustin 1988
- LOHMEYER, J.: Technology Assessment: Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen, Diss. Bonn 1984
- LOHRENTZ, H./WIATER, W.: Mitwirken und Mitgestalten. Schule in gemeinsamer Verantwortung von Lehrern und Schülern, Bad Heilbrunn 1980
- LUDWIG, H.: Erziehender Unterricht. Zur Unterschiedenheit und Einheit von Lehren und Erziehen. In: Katholische Bildung, Heft 12, 1987, S. 679 – 690
- LUDWIG, H.: Moderne Physik, Theologie und Pädagogik. Aspekte eines interdisziplinären Gesprächs. In: IBW-Journal, Heft 6, 1987a, S. 3 – 16
- LÜTTGE, D.: Gruppe und soziales Handeln. In: LÜTTGE, D./MARTENS, S./SUMASKI, W.: Aspekte der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht, Hildesheim – New York 1978, S. 125 – 175

- LYOTARD, J.F.: La condition postmoderne, Paris 1979
- MÄRZ, F.: Problemgeschichte der Pädagogik, Band I und II, Bad Heilbrunn 1978
- MAGER, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965 (deutsche Erstfassung)
- MAI, M.: Neue Technik – alte Ethik. In: Deutsche Universitätszeitung, Heft 24, 1989, S. 18 – 21
- MAIER, K.E.: Grundriß moralischer Erziehung, Bad Heilbrunn 1986
- MALEBRANCHE, N.: Von der Erforschung der Wahrheit (1678), Hamburg 1968
- MARKL, H.: Wohin führt uns die Wissenschaft? In: Die Zeit, Nr. 34 vom 17.8.90, S. 66
- MARTENS, E.: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover 1979
- MARTENS, E.: Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. In: BECKER, H./ REHFUS, W.D. (Hg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf 1986, S. 89 – 97
- MAUERMANN, L.: Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin und Simon – Darstellung und Kritik. In: MAUERMANN, L./WEBER, E. (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, Donauwörth 1978, S. 210 – 223
- MAUERMANN, L.: Moral Education. Ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8 – 13. In: Die Deutsche Schule, Heft 7/8, 1978a, S. 488 – 496
- MAUERMANN, L.: Darstellung und Kritik aktueller Konzepte zur Werterziehung in der Schule. In: TWELLMANN, W.: (Hg.): Handbuch Unterricht und Schule, Band 7.1: Dokumentation. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung, Düsseldorf 1985, S. 357 – 371
- MAUERMANN, L.: Erziehungswirksamer Unterricht – Leitgedanken, Beispiele und Literaturverweise. In: unterrichten/erziehen (u/e), Heft 4, 1986, S. 53 – 57
- MAUERMANN, L.: Ethische Grundlagen aktueller angloamerikanischer Erziehungskonzepte. In: GÜNZLER, C./KERSTIENS, L./MAUERMANN, L./PÖGGELER, F./WERNER, H.-J.: Ethik und Erziehung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1988, S. 141 – 170
- MAUERMANN, L./WEBER, E. (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, Donauwörth 1978
- MCPHAIL, P./INGRAM, D./MIDDLETON, D.: Startline – Moral education in the middle years, London 1978

- McPHAIL, P./UNGOED-THOMAS, J.R./CHAPMAN, H.: Moral education in the secondary school, London 1972
- MEIER, R./MAYER-BEHRENS, H.: Freie Arbeit – Wochenplan. In: Die Grundschulzeitschrift 17, 1988, S. 24 – 27
- MENCK, P./THOMA, G. (Hg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972
- MENZE, C.: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: SPECK, J. (Hg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Band 1: Wissenschaft – Schule – Gesellschaft, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1976, S. 9 – 107
- MENZE, C.: Staat und Schule. In: MENZE, C.: Bildung und Bildungswesen, Hildesheim 1980, S. 202 – 216
- MENZE, C.: Zur Entstehung der Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung und ihrer Auswirkung auf die Bildungsorganisation. In: MENZE, C.: Bildung und Bildungswesen, Hildesheim 1980a, S. 58 – 72
- MENZE, C.: Ästhetische Erziehung als Erziehung überhaupt. In: MENZE, C. (Hg.): Kunst und Bildung, Münster 1991, S. 16 – 85
- MERTENS, G.: Gerechtigkeit, das Prinzip moralischen Handelns? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1988, S. 40 – 58
- MEYER, H.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt/M. 1. Aufl. 1974 (inzwischen mehrere Auflagen)
- MEYER, H.: Unterrichtsmethoden, Band II: Praxisband, Frankfurt/M. 1987
- MEYER-DRAWE, K.: Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 1982, S. 510 – 524
- MIETH, D.: Die neuen Tugenden. Ein ethischer Entwurf, Düsseldorf 1984
- MÖLLER, Chr.: Technik der Lernplanung, 4. Aufl. 1973
- MÖLLER, Chr.: Die Curriculare Didaktik. In: GUDJONS, H./TESKE, R./WINKEL, R. (Hg.): Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1981, S. 63 – 78
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation, München 4. Aufl. 1970
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983
- MOSER, S./HUNING, A. u.a.: Werte und Wertordnungen in Technik und Gesellschaft, Düsseldorf 1978
- MÜLLER, W./VOGEL, P. (Hg.): Beiträge zur kritischen Pädagogik, Band 2: Aufsätze zu Problemen des Unterrichts, Nürnberg 1972

- NDS. KM: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Schulleben. Hauptschule heute. Beispiele aus einer Bestandsaufnahme niedersächsischer Hauptschulen, Teil 1, Hannover 1987
- NDS. SVBL.: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministers für Schule und Verwaltung, 43. Jg., Heft 3, Hannover 1991
- NEA (National Education Association): Values, Concepts and Techniques, Washington 1976
- NETZER, H.: Die Theorie der „natürlichen“ Strafen. In: NETZER, H. (Hg.): Erziehungslehre, Bad Heilbrunn 1972, S. 116 ff.
- NEWTON, I.: Mathematische Prinzipien der Naturlehre (1687), Darmstadt 1953
- NICKLIS, W.S. (Hg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 2. Aufl. 1975
- NIPKOW, K.E.: Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart – Gegenstandsfeld und Theoriebegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1968, S. 335 ff.
- NIPKOW, K.E.: Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh 1981
- NLI: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hg.). Brennpunkte der Lehrerfortbildung, Hildesheim-Zürich-New York 1990
- NOHL, H.: Der lebendige Herbart. In: Die Sammlung III/4, 1948, S. 201 ff.
- NSCHG: Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung des zweiten Gesetzes zur Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 21. Juli 1980 (GVBL. S. 261)
- NUNNER-WINKLER, G.: Was bedeutet Kohlbergs Theorieansatz für die moderne bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik? In: LIND, G./RASCHERT, J. (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit, Weinheim und Basel 1987, S. 16 – 24
- OELKERS, J./SCHULZ, W.K./TENORTH, H.-E. (Hg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie, Weinheim 1989
- OPPOLZER, S. (Hg.): Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, Wuppertal 1971
- OSER, F.: Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des KOHLBERGSchen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In: LIND, G./RASCHERT, J. (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit, Weinheim und Basel 1987, S. 44 – 53
- OSER, F.: Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlberg-Ansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 64 Jg., 1988, S. 59 – 79
- PACEY, A.: The Culture of Technology, Oxford 1983

- PETERS, M.: AIDS — Eine Herausforderung zu neuer Wertorientierung. In: Kirche und Schule, Nr. 62, 1987, S. 1 — 13
- PETERS, R.S.: A Reply to Kohlberg. In: RICH, J.M. (ed.): Innovations in Education. Reformers and their Critics, Boston-London-Sydney-Toronto 1988, S. 271 — 272
- PETZELT, A.: Zum Problem der Konzentration bei Blinden, Diss. Phil., Breslau 1923
- PETZELT, A.: Überspannungen moderner Pädagogik (1932), redigiert und ediert von P. KAUDER. In: HINTZ, D./REKUS, J. (Hg.): Zum Beispiel: Schule. Beiträge zur pädagogischen Besinnung, Hildesheim 1987, S. 145 — 160
- PETZELT, A.: Prinzipienfragen der Einzelwissenschaften als pädagogische Methodenlehre. Teil I: Allgemeine Methodenlehre. Vorlesungsniederschrift für Hörer des Kollegs, Münster WS 1952/53
- PETZELT, A.: Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1953, S. 161 — 174
- PETZELT, A. (P1): Grundlegung der Erziehung, Freiburg im Breisgau 1954
- PETZELT, A. (P2): Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung, Freiburg 1955
- PETZELT, A. (P3): Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung, Freiburg 1957
- PETZELT, A.: Über das Lernen. In: FISCHER, W. (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Freiburg 1961, S. 11 — 24
- PETZELT, A.: Kant: „Das Fürwahrhalten läßt sich nicht mitteilen.“ Eine Studie zum Problem des Dialogs im Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: FISCHER, W. (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil II, Freiburg 1963, S. 9 — 61
- PETZELT, A. (P4): Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg 3. Aufl. 1964
- PETZELT, A.: Über das Verhältnis von Lehrer und Schüler. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1967, S. 81 — 103
- PETZELT, A. (P5): Kindheit — Jugend — Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung, Vechta 1980 (hier zitiert nach der dritten Auflage von 1958)
- PETZELT, A. (P6): Tatsache und Prinzip. Philosophie und Psychologie. Hrsg. von Jörg RUHLOFF, Frankfurt/M.-Bern 1982
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg 1964
- PLATON: Menon. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt, Leipzig 1922
- PLEINES, J.E.: Ist Tugend lehrbar? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 1985, S. 197 — 212

- PLESSING, G.: Soziale Dienste als Erfahrungs-, Übungs- und Bewährungssituation. Beispiel: Schule Schloß Salem. In: LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Zusammen lernen – miteinander lernen. Soziale Erziehung in der Schule, Freiburg 1981, S. 77 – 96
- PÖPPEL, K.G.: Die Docta Ignorantia des Nicolaus Cusanus als Bildungsprinzip. Eine pädagogische Untersuchung über den Begriff des Wissens und Nichtwissens, Freiburg 1956
- PÖPPEL, K.G.: Selbstbetrachtung und Erziehung. In: FISCHER, W. (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil II, Freiburg 1963, S. 125 – 160
- PÖPPEL, K.G.: Argumentation. In: IPFLING, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1974a, S. 30 – 31
- PÖPPEL, K.G.: Über Anschauung und Erkenntnis. In: HÜLSHOFF, R. (Hg.): Bildungstheorie und Schule, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1974b, S. 13 – 22
- PÖPPEL, K.G.: Selbstbetrachtung. In: IPFLING, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1974c, S. 255 – 257
- PÖPPEL, K.G.: Konzentration. In: IPFLING, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1974d, S. 163- 166
- PÖPPEL, K.G.: Lehrgang. In: NICKLIS, W.S. (Hg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, 2. Aufl. 1975, S. 267 – 273
- PÖPPEL, K.G.: Zum Verhältnis von Methode und Unterrichtsmethode. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 1976, S. 168 – 192
- PÖPPEL, K.G.: „Fürwahrhalten heißt Überzeugung ... Fürwahrhalten läßt sich nicht mitteilen.“ (KANT) Zur Theorie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bei Alfred Petzelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1977, S. 325 – 332
- PÖPPEL, K.G. (Hg.): Freie Schule als Beitrag zur Schulreform, Hildesheim – Zürich- New York 1977a
- PÖPPEL, K.G.: Der Mensch im Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: PÖPPEL, K.G. (Hg.): Das Bild des Menschen in der Wissenschaft, Hildesheim-Zürich-New York 1978, S. 27 – 44
- PÖPPEL, K.G.: Anspruch und Bedeutung ästhetischer Erziehung. Holthausener Manuskripte, Holthausen 1979
- PÖPPEL, K.G.: Anthropologie und transzendental-kritische Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1980, S. 139 – 154
- PÖPPEL, K.G.: Erziehen in der Schule, Hildesheim-Zürich-New York 1983
- PÖPPEL, K.G.: Unterrichten – Grundzüge und Gestaltungsformen des Lehrens und Lernens, Hildesheim-Zürich-New York 1988

- PÖPPEL, K.G.: Moralische Erziehung im Fachunterricht – Zur Einheit von Erziehung und Unterricht. In: REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K.G. (Hg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münster-sche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 7.1., Münster 1990, S. 27 – 48
- PÖPPEL, K.G.: Moralische Erziehung im Unterricht. In: REKUS, J. (Hg.): Schulfach und Ethik, Hildesheim-Zürich-New York 1991, S. 19 – 30
- POHLMANN, D./ WOLF, J. (Hg.): Moralerziehung in der Schule? Beiträge zur Entwicklung des Unterrichts Ethik/ Werte und Normen, Göttingen 1982
- POPPER, K.: Objektive Erkenntnis – ein evolutionärer Entwurf, Hamburg 1973
- PORTELE, G. (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim und Basel 1978
- POTTHOFF, O.D.: Kulturgeschichte des deutschen Handwerks, Hamburg 1938
- RAMSEGER, J.: Was heißt „durch Unterricht erziehen?“ Erziehender Unterricht und Schulreform, Weinheim und Basel 1991
- RAPP, F.: Die technische Entwicklung als soziale Entscheidung. In: ZIMMERLI, W.CH. (Hg.): Technik oder: wissen wir, was wir tun? Basel/Stuttgart 1976, S. 66 – 87
- RATHS, L.E./HARMIN, M./SIMON, S.B.: Values and Teaching: Working with Values in the Classroom, Columbus 1965
- RAUSCHER, A. (Hg.): Die Herausforderung der Freiheit heute, Köln 1978
- REGENBRECHT, A.: Die Operationalisierung von Lernzielen und ihre Konsequenzen für einen lernzielorientierten Unterricht. In: HÜLSHOFF, R. (Hg.): Bildungstheorie und Schule, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1974, S. 45 – 62
- REGENBRECHT, A.: Moralische Erziehung in der Schule. Anmerkungen zur „Kohlberg-Diskussion“. In: Schule heute, Heft 2, 1986a, S. 18 – 24
- REGENBRECHT, A.: Was heißt „Moralische Erziehung“, Hamm 1986b
- REGENBRECHT, A.: Der Beitrag Kohlbergs zu einer Theorie der moralischen Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1988, S. 80 – 102
- REGENBRECHT, A.: Ist Tugend lehrbar? In: REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K.G. (Hg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, Band 1, Münster 1990, S. 4 – 11
- REGENBRECHT, A.: Moralische Erziehung in der staatlichen Schule – Wert- und Normorientierung in einer pluralistischen Gesellschaft. In: REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K.G. (Hg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, Band 1, Münster 1990, S. 49 – 63
- REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K.G. (Hg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, Band 1, Münster 1990

- REHFUS, W.D.: Philosophie und Gymnasium. Geschichte, Curriculum, Didaktik. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 43, 1989, S. 659 – 686
- REKUS, J.: Soziales Lernen – Vom Konflikt zur Sozialverpflichtung. Legitimationskritische und prinzipienwissenschaftliche Untersuchungen, Hildesheim-Zürich-New York 1985
- REKUS, J.: Aus Prinzip zwar skeptisch, aber Skepsis ist kein Prinzip. Gedanken zur normkritisch-skeptischen und prinzipienwissenschaftlichen Aufgabe der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1986, S. 132 – 143
- REKUS, J.: Ungerechte Gerechtigkeit? Zum Problem der Leistung und Leistungsbeurteilung in der Schule. In: HINTZ, D./REKUS, J. (Hg.): Zum Beispiel Schule. Beiträge zur pädagogischen Besinnung, Hildesheim 1987, S. 33 – 44
- REKUS, J.: Der (un)heimliche Lehrplan des Computers im Unterricht. Pädagogische Anmerkungen zum bildungspolitischen Konzept „informationstechnische Grundbildung“. In: Die Deutsche Schule, Heft 1, 1988, S. 104 – 118
- REKUS, J.: Soziale und moralische Erziehung – Anmerkungen und Überlegungen zur „Kehrseite“ des Unterrichts. In: SCHILMÖLLER, R./PETERS, M./DIKOW, J. (Hg.): Erziehung als Auftrag, Münster 1989, S. 193 – 208
- REKUS, J.: Ist Tugend lehrbar? In: Gymnasium in Niedersachsen. Zeitschrift des Philologenverbandes Niedersachsen, Heft 2, 1989a, S. 72 – 73
- REKUS, J.: Schulfach und Ethik. Eine problemorientierte Einführung. In: REKUS, J. (Hg.): Schulfach und Ethik, Hildesheim-Zürich-New York 1991, S. 8 – 17
- RISSMANN, R.: Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland, Gotha 1882
- ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied und Berlin 1967
- RÖHRS, H. (Hg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt a.M. 1963
- RÖHRS, H. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt 1964
- RÖSSNER, L.: Rationalistische Pädagogik, Stuttgart 1975
- RÖSSNER, L.: Analytisch-empirische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Bochum 1979
- ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. In: ROLFF, H.-G. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Hamburg 1974, S. 71 -110
- ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1985

- ROPOHL, G. (Hg.): Maßstäbe der Technikbewertung, Düsseldorf 1979
- RORTY, R.: Solidarität oder Objektivität? Drei philosophische Essays. Stuttgart 1988
- ROTH, H./BLUMENTHAL, A. (Hg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“: Didaktische Analyse, Hannover 9. Aufl. 1964
- ROUSSEAU, J.J.: Emile oder über die Erziehung. Hrsg. von M. RANG, Stuttgart 1963
- RUHLOFF, J.: Didaktik und Wissenschaftsmethodologie. In: Welt der Schule, 1967, S. 1 – 11
- RUHLOFF, J.: Demokratisierung der Schule? In: FISCHER, W. (Hg.): Schule und kritische Pädagogik, Heidelberg 1972, S. 43 – 73
- RUHLOFF, J.: Zur Kritik der emanzipatorischen Pädagogik. In: MÜLLER, W./VOGEL, P. (Hg.): Beiträge zur kritischen Pädagogik, Band 2: Aufsätze zu Problemen des Unterrichts, Nürnberg 1972a, S. 1 – 21
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik, Heidelberg 1980
- RUHLOFF, J.: Alfred Petzelt – Leben, pädagogischer Grundgedanke, „Tatsache und Prinzip“. In: PETZELT, A.: Tatsache und Prinzip. Philosophie und Psychologie. Hrsg. von Jörg Ruhloff, Frankfurt/M.-Bern 1982, S. 11 – 24
- RUHLOFF, J.: Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1983, S. 219 – 233
- RUHLOFF, J.: Erfahrung und pädagogischer Legitimitätsanspruch. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 1983a, S. 419 – 435
- RUHLOFF, J.: „Auch das Apriori muß gefragt werden“. Zu Alfred Petzels bildungstheoretischem Konzept der Fachstruktur des Unterrichts. In: BREINBAUER, I./LANGER, M. (Hg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik, Wien-Köln-Graz 1987, S. 73 – 81
- RUPRECHT, H.: Theorien des Lernens in erziehungswissenschaftlicher Sicht, München 1974
- SACHSSE, H.: Anthropologie der Technik. Ein Beitrag zur Stellung des Menschen in der Welt, Braunschweig 1978
- SACHSSE, H.: Kausalität – Gesetzlichkeit – Wahrscheinlichkeit. Die Geschichte der Grundkategorien zur Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, Darmstadt 1979
- SANDFUCHS, U.: Zur Didaktik des Förderunterrichts. In: SANDFUCHS, U. (Hg.): Förderunterricht konkret. Materialien und Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufe 5 – 9, Bad Heilbrunn 1990, S. 12 – 30
- SANDFUCHS, U.: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis und den Konsequenzen für eine künftige Lehrerbildung. In: BÄUERLE, S. (Hg.): Lehrer auf der Schulbank, Stuttgart 1991, S. 47 – 59

- SCHALLER, K.: Anschauung. In: GROOTHOFF, H.-H./STALLMANN, M. (Hg.): Neues pädagogisches Lexikon, Stuttgart-Berlin 1971, Sp. 18 – 20
- SCHALLER, K.: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1974
- SCHALLER, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979
- SCHALLER, K.: Abschied vom pädagogischen Bezug? In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1981, S. 44 – 64
- SCHALLER, K.: Die kritisch-kommunikative Pädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1984, S. 82 – 86
- SCHILMÖLLER, R./PETERS, M./DIKOW, J. (Hg.): Erziehung als Auftrag, Münster 1989, S. 193 – 208
- SCHREINER, G.: Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie vom Lawrence Kohlberg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 Jg., 1979, S. 505 – 528
- SCHREINER, G.: Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung. In: POHLMANN, D./WOLF, J. (Hg.): Moralerziehung in der Schule? Beiträge zur Entwicklung des Unterrichts Ethik/ Werte und Normen, Göttingen 1982, S. 175 – 211
- SCHREINER, G. (Hg.): Moral, Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983
- SCHREINER, G.: Selbstbestimmung und Verbundenheit als Leitvorstellungen sozio-moralischer Erziehung. In: Die Deutsche Schule, Heft 2, 1983, S. 85 – 98
- SCHREINER, G.: Schule als „moral democracy“? Zu neueren amerikanischen Versuchen, in Schulen gerechte Gemeinschaften einzurichten. In: Die Deutsche Schule, Heft 1, 1987, S. 13 – 27
- SCHRÖDER, H.: Wertorientierter Unterricht. Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts, München 1978
- SCHULZ, W.: Der Gott der neuzeitlichen Metaphysik, Pfullingen 1957
- SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. In: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W. (Hg.): Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1965, S. 13 – 47
- SCHURR, J.: Zum Curriculum vermarkteter Bildung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 53. Jg., 1977, S. 172 – 185
- SCHWIER, H.: Einleitende Bemerkungen zu Schule und Erziehung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen. In: LIND, G./RASCHERT, J. (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Weinheim und Basel 1987, S. 11 – 15
- SILVER, M.: Values Education. Developments in classroom instruction, St. Louis 1976

- SIMON, S.B.: Values Clarification vs. Indoctrination. In: NEA (National Education Association): Values, Concepts and Techniques, Washington 1976, S. 135 — 143
- SIMON, S.B.: Wertklärung im Unterricht. In: MAUERMANN, L./WEBER, E. (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, Donauwörth 1978, S. 202 — 209
- SPECK, J. (Hg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Band 1: Wissenschaft — Schule — Gesellschaft, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1976
- SPINOZA, B.D.: Die Ethik, nach geometrischer Methode dargestellt (1677), Hamburg 1976
- SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung (1922). In: RÖHRS, H. (Hg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt a.M. 1963, S. 17 ff.
- STAATSWINSTITUT für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Ethik — Gymnasium, München 1990
- STACHEL, G.: Lifeline — ein englisches Programm zum Unterricht über Lebensfragen. In: MAUERMANN, L./WEBER, E. (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, Donauwörth 1978, S. 164 — 182
- STAUDINGER, H.: Technokratie und Bildung. In: JANSSEN, H. (Hg.): Technokratie und Bildung, Trier 1971, S. 10 — 24
- STEINDORF, G.: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 1981
- STIPPEL, F.: Grundlinien personaler Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1953, S. 149 — 167
- STOLZ, H./RUDOLF, R.: Wie erziehe ich zu moralischem Verhalten? Berlin (Ost) 1985
- TI-KANG: Die Grundlinien der Pädagogik Alfred Petzelts. Diss. Phil., München 1969
- TILLMANN, K.-J.: Soziale Erfahrungen im Schulunterricht. In: be- trifft: erziehung, 1974, S. 37 — 42
- TWELLMANN, W.: (Hg.): Handbuch Unterricht und Schule, Düsseldorf 1985
- VOGEL, P.: Die bürokratische Schule, Kastellaun 1977
- VOGEL, P.: Von der dogmatischen zur skeptischen Pädagogik. In: LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag, Sankt Augustin 1988, S. 35 — 48
- VOGEL, P.: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: OELKERS, J./SCHULZ, W.K./

- TENORTH, H.-E.(Hg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie, Weinheim 1989, S. 127 – 166
- WATZLAWICK, P. u.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern-Stuttgart-Wien 1969
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. 1, Tübingen 6. Aufl. 1972, S. 1 – 206
- WEHR, G.: Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners. Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik, München 2. Auflage 1977
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1952; auch in: WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim – Basel 1975
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil II: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 2. Aufl. 1962
- WENZEL, W./AICHNER, R./KOPPERS-KUPZOG, R.: Philosophischer Wind im Kinderzimmer? Praktisch-pädagogische Betrachtungen zur Kinderphilosophie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1988, S. 103 – 108
- WILHELM, Th.: Theorie der Schule, Stuttgart 1969
- WILHELM, T.: Die Allgemeinbildung ist tot – Es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung, Jg. 25, 1985, S. 120 – 150
- WILLMAN, O.: Didaktik als Bildungslehre (1888), Freiburg 1957
- WITTENBRUCH, W.: Das pädagogische Profil der Grundschule. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule, Heinsberg 2. Aufl. 1989
- WOLF, J.: Was kann, soll, muß der Unterricht in „Werte und Normen“ (Ethik) für den Schüler auf der Sekundarstufe II leisten? Vorüberlegungen zu einer Didaktik. In: POHLMANN, D./ WOLF, J. (Hg.): Moralerziehung in der Schule? Beiträge zur Entwicklung des Unterrichts Ethik/ Werte und Normen, Göttingen 1982, S. 47 – 91
- WOSCHNAK, W.: Skepsis und Kritik in der Fundierungsproblematik wissenschaftlicher Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Fischers Ansatz einer „Transzendental-kritischen Pädagogik“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 1985, S. 173 – 196
- ZENKE, K.G.: Pädagogik – kritische Instanz der Bildungspolitik. Zur technisch-emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaft, München 1972
- ZILLER, T.: Die Regierung der Kinder, Leipzig 1857
- ZIMMERLI, W.Ch. (Hg.): Technik oder: Wissen wir, was wir tun? Basel/Stuttgart 1976
- ZINNECKER, J. (Hg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975



Personenregister

Das Register verweist nur auf Personen, auf die im Text und in den Anmerkungen Bezug genommen wurde. Dagegen werden die Personen, die nur im Literaturverzeichnis genannt sind (z.B. Herausgeber), hier nicht aufgenommen.

- Adl-Amini, B.: 73
Ahrens, J.: 142
Aichner, R.: 149
Albert, H.: 135
Albert, W.: 215
Apel, K.-O.: 17, 116
Aristoteles: 33, 70, 73, 203, 246
Aufenanger, S.: 161
Augustinus: 208
Aurin, K.: 24
Bacon, F.: 94
Ballauf, Th.: 24, 72, 83, 144,
145, 147
Becker, G.: 156
Bellebaum, A.: 226
Benner, D.: 16, 17, 20, 30, 34,
40, 42, 44, 46, 60–66, 68, 70,
72, 75–77, 80, 83, 86, 92, 93,
103, 104, 112, 113, 128, 130,
158, 180, 194, 195, 223, 233,
242
Blankertz, G.: 101
Blankertz, H.: 20, 25, 51, 54,
83, 86, 122, 143, 151, 187,
194
Blass, J.L.: 71
Blonskij, P.: 209
Böckle, F.: 17
Bohnsack, F.: 14, 178, 190
Brezinka, W.: 126, 136, 137
Breinbauer, I.: 83
Brückmann, A.: 49
Brüning, B.: 149
Bruno, G.: 93
Camhy, D.: 149
Caselmann, Ch.: 49
Cohn, J.: 103, 104, 136
Coleman, J.S.: 60, 227
Comenius, J.A.: 60, 227
Corino, F.: 155
Cube, F.v.: 136
Cusanus (Cues, N.v.): 7, 83,
91, 93, 103, 208
Dahmer, I.: 143
Descartes, R.: 15, 16, 93, 94
Dewey, J.: 167, 209, 234
Dickopp, K.-H.: 83
Dierkes, H.: 145
Dietrich, G.: 73
Dietrich, Th.: 34
Dilthey, W.: 142, 247
Dolch, J.: 230, 247
Drever, J.: 107
Ehrenforth, K.H.: 204
Einstein, A.: 94
Epikur: 149
Evers, H.-U.: 152
Fend, H.: 22, 228
Ferrière, A.: 209
Fink, E.: 68
Fischer, A.: 51
Fischer W.: 24, 60, 67, 83, 91,
121–123, 125–127, 142–151,
215, 216, 226
Flach, W.: 206
Flitner, A.: 24
Frankena, W.: 17, 222
Freese, H.-L.: 149
Freinet, C.: 209
Freyer, H.: 18
Friedländer, S.: 149
Fröhlich, W.D.: 107
Fromm, E.: 19
Fromm, M.: 107
Funke, G.: 125, 135
Furtner-Kallmünzer, M.: 190
Gamm, H.-J.: 24
Garz, D.: 161
Gaudig, H.: 209

- Geissler, E.E.: 35, 48, 60, 66
 Gerr, H.E.: 193
 Glöckel, H.: 202, 203, 213, 230, 233, 234, 244, 247
 Götz, M.: 193
 Günther, H.: 193, 194
 Günzler, C.: 21
 Gutberlet, V.: 95
 Gutek, G.L.: 37
 Haarmann, D.: 194
 Habermas, J.: 17, 18, 22, 101, 119, 190
 Hahn, R.: 153
 Hahn, W.: 137
 Hare, R.M.: 165
 Harmin, M.: 172, 174–176
 Hartmann, N.: 33
 Heimann, P.: 139
 Heisenberg, W.: 94
 Heitger, M.: 24, 33, 83, 91, 106, 107, 111, 113, 115, 116, 122, 124, 125, 127, 195, 215, 224, 227
 Hentig, H.v.: 24
 Herbert, J.F.: 9, 20, 25–27, 30, 35–39, 42–61, 66–68, 70–78, 80, 82, 85, 100, 105, 113, 129–133, 174, 185, 196, 209, 230, 231, 247, 250, 251
 Hersch, R.H.: 162
 Hilgenheger, N.: 44
 Hintz, D.: 24, 112, 157
 Hobbes, T.: 16
 Höffe, O.: 17, 145, 149, 151, 154, 177
 Hönigswald, R.: 83, 89, 120
 Holstein, H.: 49
 Hülshoff, R.: 24, 83, 96, 102, 110, 114, 116–119, 122, 226
 Hume, D.: 16
 Hurrelmann, K.: 190
 Illich, I.: 24
 Ingram, D.: 167
 Ipfling, H.-J.: 60, 83, 99, 201, 212
 Isensee, J.: 152
 Jaspers, K.: 14, 149
 Johannsen, H.: 127, 210
 Kaiser, H.J.: 92
 Kant, I.: 15–18, 20, 25, 27, 42, 43, 45, 47, 48, 56–58, 74, 81–83, 86, 88, 92, 93, 95, 103, 106, 108, 110, 120, 149, 165, 177, 204, 221
 Kauder, P.: 84, 121
 Keck, R.W.: 21, 22, 26, 126, 230, 237, 247
 Kerschensteiner, G.: 51, 209
 Kerstiens, L.: 154
 Key, E.: 209
 Kilpatrick, W.H.: 234
 Kirschenbaum, H.: 174–176
 Klafki, W.: 51, 100, 139, 140–143, 200
 Klages, H.: 136, 178
 Koch, L.: 149
 Köllmann, W.: 41
 Kohlberg, L.: 28, 137, 159–162, 164, 169, 221
 Kolenda, K.: 149
 Kopernikus: 16
 Koppers-Kupzog, R.: 149
 Krawitz, R.: 110, 116
 Krupp, H.: 19
 Kühnert, F.: 40
 Kunert, H.: 83, 125, 171
 Ladenthin, V.: 74
 Lassahn, R.: 83, 120, 147
 Lawrence, D.H.: 165
 Leibniz, G.W.: 16, 115
 Lichtenstein-Rother, I.: 242
 Lietz, H.: 156
 Lind, G.: 28, 163
 Lipman, M.: 148
 Lippe, R.z.: 51
 Litt, T.: 51, 139
 Locke, J.: 16, 149
 Lockwood, A.L.: 173
 Löwisch, D.-J.: 83, 90, 109, 122, 123, 125, 127, 136, 152–154
 Lohmeyer, J.: 19
 Lohrenz, H.: 164
 Lorenz, U.: 201
 Ludwig, H.: 66, 94
 Lüttge, D.: 171
 Lyotard, J.F.: 15

- Machiavelli: 165
 März, F.: 34, 35
 Mager, R.F.: 186
 Mai, M.: 19
 Maier, H.: 137
 Maier, K.E.: 160
 Makarenko, A.: 209
 Malebranche, N.: 16
 Markl, H.: 19
 Martens, E.: 146, 147
 Marx, K.: 41
 Mauermann, L.: 167, 168, 170, 172, 173
 Mayer-Behrens, H.: 243
 McPhail, P.: 167, 168
 Meier, R.: 243
 Menon: 92
 Menze, C.: 24, 26, 27, 51, 67, 74, 83, 87, 204, 228
 Mertens, G.: 163
 Meyer, H.: 242, 249
 Meyer-Drawe, K.: 96
 Middleton, D.: 167
 Mieth, D.: 178
 Möller, Chr.: 136
 Mollenhauer, K.: 143, 205, 210
 Montessori, M.: 209
 Müller, N.: 155
 Münchhausen: 110
 Netzer, H.: 60
 Neumann, D.: 73
 Newton, I.: 16
 Nipkow, K.E.: 144, 150
 Nohl, H.: 49
 Nunner-Winkler, G.: 191
 Oelkers, J.: 73, 83, 120
 Oser, F.: 28, 78
 Otto, B.: 214
 Pacey, A.: 15
 Pestalozzi, J.H.: 25, 61, 118, 205, 209, 230, 236, 244, 247
 Peters, M.: 137
 Peters, R.S.: 165
 Petzelt, A.: 10, 25–27, 30, 35, 36, 69, 80–100, 102–113, 115–122, 124, 125, 128–133, 170, 185, 196, 230, 231, 250, 251
 Peukert, H.: 70
 Picht, G.: 185
 Platon: 25, 33, 92, 93, 214
 Pleines, J.E.: 24
 Plessing, G.: 157
 Pöppel, K.G.: 23, 27, 34, 79, 83, 95, 99, 101, 103, 108, 110, 112, 116, 122, 125, 126, 202, 204, 207, 216, 224, 230, 247
 Popper, K.: 135
 Potthoff, O.D.: 18
 Protagoras: 25, 173
 Ramseger, J.: 64
 Rapp, F.: 19
 Raschert, J.: 28
 Raths, L.E.: 171, 172
 Rawls, J.: 165
 Regenbrecht, A.: 25, 28, 83, 97, 105, 126, 164, 165, 178, 224, 249
 Rehfus, W.D.: 146, 147
 Rekus, J.: 30, 122, 160, 177, 187, 190, 192, 224, 233
 Richardson, N.: 159
 Rissmann, R.: 26
 Ritzel, W.: 83
 Robinsohn, S.B.: 20, 186
 Rössner, L.: 126
 Rolff, H.-G.: 51, 160
 Rorty, R.: 143
 Rousseau, J.J.: 59, 60, 209, 247
 Rudolf, R.: 153
 Ruhloff, J.: 49, 81–83, 92, 94, 122, 125, 142, 201
 Ruprecht, H.: 107
 Sachsse, H.: 16
 Salzmann, C.G.: 209
 Sandfuchs, U.: 250, 254
 Schaller, K.: 68, 72, 98, 205
 Schirlbauer, A.: 83
 Schreiner, G.: 28, 162, 164
 Schröder, H.: 135
 Schulz, W.: 93, 139
 Schulz, W.K.: 83, 120
 Schurr, J.: 24, 83, 109
 Schwier, H.: 163, 164
 Seneca: 61
 Sharp, A.M.: 148

- Silver, M.: 166, 172
 Simon, S.B.: 172, 174–176
 Sokrates: 92
 Speck, J.: 36
 Spinoza, B.d.: 16, 93
 Spranger, E.: 51
 Stachel, G.: 169, 170
 Staudinger, H.: 17
 Steindorf, G.: 229
 Steiner, R.: 212
 Stippel, F.: 109, 121
 Stolz, H.: 153

 Tenorth, H.-E.: 83, 120
 Ti-Kang, J.: 121
 Tillmann, K.-J.: 51, 160
 Turiel, E.: 160

 Vico, G.: 149
 Vogel, P.: 24, 83, 121, 122, 145
 Wasserman, E.: 159
 Watzlawick, P.: 115
 Weber, M.: 16
 Wehr, G.: 213
 Weniger, E.: 100, 139, 142, 213, 236
 Wenzel, W.: 149
 Wilhelm, Th.: 51, 193, 194
 Willmann, O.: 212
 Wolf, J.: 150
 Woschnak, W.: 125
 Zenke, K.G.: 83
 Ziller, T.: 49
 Zinnecker, J.: 137
 Zutavern, M.: 161

Die Diskrepanz von hochdifferenziertem, rational-technologischem Wissen und defizitärer moralischer Urteilskraft ist in allen gesellschaftlichen Bereichen festzustellen. Auch die Schule ist davon nicht ausgenommen. Der Schulunterricht wird von der Orientierung an den Fachwissenschaften beherrscht – ethische Fragen bleiben weitgehend ausgeblendet oder werden in Nebenfächer abgedrängt. Der Autor dieses Bandes geht diesen Problemen mit einer Analyse der ethischen Probleme der Neuzeit und den ihnen korrespondierenden erzieherischen Defiziten der Schule nach. Dadurch gelangt er zu einem praktikablen Reformkonzept, das eine Verknüpfung von fachlichem Wissen und moralischer Urteilsfähigkeit in Schule und Unterricht befördern kann. Es wird systematisch pädagogisch begründet und konstruktiv schulpraktisch entfaltet, so daß der Bogen von theoretischen Grundlagen und Zielvorstellungen zu pädagogischen Konsequenzen plausibel gespannt ist. Der Band ist damit ein wichtiger orientierender Beitrag zur Bewältigung der erzieherischen Aufgabe von Schule und Unterricht, die Einheit von Rationalität und Moralität im Bildungsprozeß zu ermöglichen.

ISBN 3 7799 1007 1

JUVENTA