

Prange, Klaus

**Lutz Koch: Kants ethische Didaktik. Würzburg: Ergon 2003. 441 S., EUR 49,-.
[Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 930-933

urn:nbn:de:0111-opus-49035

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

- Heinz-Elmar Tenorth/Jürgen Oelkers*
50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“ 791

Thementeil: Interkulturalität und Internationalität im Curriculum

- Cristina Allemann-Ghionda*
Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen
Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil 798

- Ursula Neumann/Lutz R. Reuter*
Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen 803

- Kerstin Göbel/Hermann-Günter Hesse*
Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht –
eine curriculare Perspektive 818

- Ingrid Gogolin/Inga Schwarz*
„Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen 835

- Walter Jungmann/Fotini Triantafillou*
Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung.
Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für
die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen 849

Allgemeiner Teil

- Margrit Stamm*
Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven
zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven
Kompetenzerwerbs 865

<i>Claudia Schuchart/Horst Weishaupt</i> Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe	882
<i>Andreas Frey</i> Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie	903
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Daniel Tröhler</i> Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire	926
<i>Klaus Prange</i> Lutz Koch: Kants ethische Didaktik	930
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz, Innsbruck	933
<i>Doris Edelmann/Rudolf Tippelt</i> Marcelo Caruso/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Internationalisierung/ Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics	936
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	939

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, bei.

Lutz Koch: Kants ethische Didaktik. Würzburg: Ergon 2003. 441 S., EUR 49,-.

Kant ist nach wie vor eine gute Adresse nicht nur für Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, für Moral- und Sozialphilosophie, sondern auch für die Pädagogik. Im Reigen der Veröffentlichungen zum Kant-Jahr 2004 vertritt die von Lutz Koch vorgelegte „ethische Didaktik“ das pädagogische Interesse mit gelehrter Distinktion und Eindringlichkeit. Schon durch seine „Logik des Lernens“ von 1991 hat sich der Verfasser als profunder Kenner und Interpret der kantischen Werkleistung ausgewiesen und ist in dem Sammelband „Pädagogik wozu und für wen?“ (hrsg. v. W. Böhm, 2002) resolut für eine „Pädagogik als angewandte Philosophie“ eingetreten. Das hier zu rezensierende Buch bildet zur Logik des Lernens das Ergänzungsstück: Ging es dort darum, das Lernen im Lichte der kantischen Erkenntnislehre zu untersuchen, liegt hier der Schwerpunkt auf der Begründung des Erziehens in moralischer Absicht, und zwar zugleich so, dass Moral nicht nur begründet, sondern auch gezeigt werden soll, wie sie zu einem wirksamen Motiv für das Verhalten werden kann. Darin liegt ein über die üblichen Rekonstruktionen ethischer Positionen hinausgehender Anspruch. Wir können hier nicht nur erfahren, was es heißt, gut zu handeln, sondern erhalten als Pädagogen eine Antwort darauf, wie wir auch andere dazu motivieren können. Dies macht die Kant-Exegese zu einer aktuell bedeutsamen ethischen Didaktik.

Der Zusammenhang von Begründung und Motivation ist keine pädagogische Zutat, er findet sich ausdrücklich bei Kant. Sowohl die „Kritik der praktischen Vernunft“ wie die „Metaphysik der Sitten“ enthalten im Anschluss an die Begründungsfragen eine bisher wenig beachtete „Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft“ bzw. eine „ethische Methodenlehre“, in denen es jeweils um die Frage geht, wie das für wahr Erkannte auch wahrgemacht werden kann. So knapp Kants Hinweise ausgefallen sein mögen, sie bilden für den Verfasser den sachgemäßen Ausgangs- und Zielpunkt einer ethischen Didaktik. Das Thema ist alt: Es betrifft die Lehrbarkeit der Tugend. Kants Antwort indes, was das rechte

Verhalten ausmacht und was mit Recht „gut“ genannt werden kann, war und ist neu. Also liegt es nahe, auch auf die Anschlussfrage, wie das Gute vermittelt werden kann, eine neue und auch für die Gegenwart verbindliche Antwort bei Kant zu erwarten. Es geht, auch nach Kants eigenem Verständnis und Anspruch, um „neue Wege“ (S. 16) sowohl der Begründung der Ethik wie ihrer Verwirklichung. Beides im Zusammenhang herauszuarbeiten ist das Ziel des Verfassers, und dabei folgt er im Aufbau seines Gedankenganges der von Kant vorgezeichneten Ordnung: erst die Frage der Begründung der Ethik, dann die Frage der Motivation; erst ethische Reflexion, dann pädagogische Methodik.

So werden nach der Einleitung, die „Kants Provokationen“ und „Kants Aktualität“ präsentieren, zunächst die „Grundlagen“ der kantischen Pflichtethik noch einmal eingehend vergegenwärtigt (S. 37–107), und zwar so, dass zugleich deren pädagogische Implikationen ausgewiesen werden. Indem die Bestimmung dessen, was „gut“ genannt werden darf, in das Zentrum der ihrer selbst gewissen, gesetzgebenden Vernunft, in das „Vernunftfaktum“ (S. 69ff.) gelegt und von allen sinnlich-empirischen Bedingungen getrennt wird, ergibt sich auch für die Erziehung, dass sie hinsichtlich ihrer zentralen Aufgabe, nämlich der „moralischen Bildung“, von all dem abgesondert wird, was üblicherweise mit den Formen der Gewöhnung, der Belehrung, der Androhung von Nachteilen und dem Versprechen von Belohnungen zur Erziehung gehört. Sittliche Autonomie, durch die wir Person sind und uns Würde zukommt, kann nicht vermittelt werden wie sonst Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Eigenart des Sittlichen impliziert eine „doppelte Pädagogik“ (S. 21): auf der einen Seite eine „Moralpädagogik, die diesen Namen wirklich verdient“ (S. 37), entwickelt aus einer „Ethik, die diesen Namen wirklich verdient“ (S. 53), und auf der anderen das gängige Geschäft der Disziplinierung und Kultivierung, gestützt auf empirisch mehr oder minder gut erprobte „Motivationspraktiken“ (S. 64). In dieser zweiten Hinsicht erscheinen wir als Sinnenwesen, sozusagen als „Natur“ und traktierbar nach den Erkenntnissen der empirischen Psychologie, in der ersten und maßge-

benden Hinsicht indes als Wesen der Freiheit und Bürger des *mundus intelligibilis*, eines gedachten Reiches der Zwecke; ein Gedanke, der uns anleiten soll, diese Herrschaft im „*mundus sensibilis*“, d.h. in der Welt, in der wir tatsächlich leben, Schritt für Schritt zur Geltung zu bringen. Das geschieht, indem wir unsere Maximen daraufhin prüfen, ob sie Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung sein können. Das dafür erforderliche Prüfverfahren bringt der Kategorische Imperativ in seinen verschiedenen Fassungen zum Ausdruck. Kants Ethik ist, so der Verfasser, eine „Maximenethik“. Ihr entspricht eine „Maximenpädagogik“ (S. 40), deren Pointe darin besteht, dass Maximen, wie Kant in der Pädagogik-Vorlesung sagt, „aus uns selbst entstehen müssen“.

Welche Fragen sich aus dieser „Grundlegung“ für die Bildung zur Moralität und überhaupt für die Erziehung ergeben, wird vom Verfasser in einem Zwischenkapitel noch einmal ausdrücklich herausgestellt. Es genügt ja nicht, programmatisch von Kants „Freiheitspädagogik“ als „Hinführung zur Autonomie“ zu sprechen, ohne die „Möglichkeit der Moralpädagogik“ (S. 114) zu klären. Die Kernfrage ist, auf welche Weise, mit Kant zu sprechen, „den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüt zu verschaffen ist“ (zit. S. 110). Wie lässt sich „von außen“ die „innere“ Autonomie des Subjekts bewirken? Oder ist nicht vielmehr das Autonomiepostulat mit erzieherischen Absichten und Maßnahmen schlechthin unverträglich, wie vor allem Herbart und Willmann gegen Kant eingewendet haben? Der Verfasser expliziert dazu Kants differenzierte Antwort. Es geht erstens um Moralität und zweitens um Tugenden (S. 109), und für beide sind Belehrung und Übung, Didaktik im engeren Sinne und Asketik notwendige Voraussetzungen, zu der die Motivation als zureichende Bedingung hinzutritt. Es geht um die Trias von „Tugendwissen, Tugendgesinnung und Tugendfertigkeit“ (S. 114), aus denen sich die „drei zentralen Aufgaben der ethischen Unterweisung, der ethischen Motivation und der ethischen Übung“ (S. 118) ergeben. „Ihre Ziele sind das ethische Wissen („Kopf“), die sittliche Entschlossenheit („Herz“), die Stärke und Beharrlichkeit in der Ausführung („Hand““ (ebd.).

Diese Elemente der ethischen Didaktik werden im Folgenden vom Verfasser unter den Titeln der „ethischen Dogmatik“ (S. 121–188), der „moralischen Motivation“ (S. 189–297) und der „moralischen Asketik“ (S. 299–314) behandelt. Die Dogmatik belehrt uns über Kants Pflichtenlehre, die Asketik über seine Hinweise zur Tugendübung; doch die „moralische Motivation“, das ist die Kernfrage dieser und jeder ethischen Didaktik. Es geht um den „archimedischen Punkt“ (S. 189ff.) aller Moralpädagogik und das „Herzstück der Erziehungstheorie“ (S. 189). Die alles entscheidende Frage ist: Wie kann der Übergang von der „sittlichen Einsicht“ zur „Selbstapplikation“ (S. 191) vollzogen werden? „Kenntnis der objektiven und subjektüberlegenen Normen“ ist eines; deren „Selbstapplikation“ das andere. Für das erste ist es nötig, alle empirischen und gewissermaßen welthaltigen Triebfedern auszuschließen, weil anders das Wollen kein „reines“ Wollen ist; für das zweite indes bedarf es doch einer Triebfeder, damit es nicht bei der bloßen Einsicht bleibt. Die Antwort, die Kant gibt und die der Verfasser verteidigt, lautet: „Der Begriff der Autonomie drückt über den der Autonomie hinaus die Eigenschaft der Vernunft aus, Triebfeder und daher praktisch zu sein“ (S. 193).

Ganz so autonom und selbstbezüglich, wie sie zunächst gedacht wird, scheint die Vernunft doch nicht zu sein: Sie ist eine „Macht“, die sich als „moralisches Gefühl“ äußert und uns in die Lage versetzt, „alle (!) empirischen Hindernisse überwinden zu können“ (ebd.); genauer: Das moralische Gefühl ist, wie Kant sagt und der Verfasser zustimmend aufnimmt, „die innre Achtung fürs Gesetz“ (ebd.). Dieses selbstgewirkte Gefühl ermöglicht „eine nicht-empirische Motivation“ (S. 195), die nicht „von außen“ herangebracht werden kann, dann wäre sie heteronom. „Selbstmotivation des Handelnden“ (S. 224), und zwar seines ideal erschlossenen, nicht seines empirischen Selbst, das ist es, was Moralität bewirkt. Sie beruht nach Kants Meinung darauf, dass die „Vernunft [...] das Potential [besitzt], ein Interesse an ihr selbst und aus ihr selbst hervorzu bringen“ (S. 225). Noch einmal anders gewendet: „Es gibt ein Bedürfnis nach allgemeingesetzlichem Handeln, bewirkt durch die prakti-

sche Vernunft, wirksam im Gefühl: das moralische Interesse“ (ebd.). Was herkömmlich als Triebfeder eingesetzt wird, wird verworfen, um diese „vulgären moralischen ‚Erziehungsmittel‘ der Anlockung oder Abschreckung, der Gratifikationen und Sanktionen, der positiven und negativen ‚Verstärker‘ durch geeignetere Praktiken zu ersetzen“ (S. 250), gestützt auf die Behauptung, dass „in der sittlichen Einsicht [...] das Erkannte über das Gefühl mit den Triebkräften des Handelns gekoppelt [ist]“ (ebd.). Der Gedanke selber „zündet“, wie der Verfasser bildlich sagt. Es gibt, zugespitzt und wiederum bildlich gesprochen, eine Selbstentzündung des moralischen Gefühls aus sittlicher Einsicht.

Gibt es sie wirklich? Ist es wirklich so, dass die Reflexion auf den „reinen“, von allen empirischen Schlacken befreiten Willen zugleich auch die Triebfeder liefert, das objektiv Erkannte im eigenen Engagement wahrzumachen, oder handelt es sich hier um eine Verlegenheitsauskunft, um überhaupt etwas zu finden, was der Vernunft zur Wirksamkeit in der Welt verhilft? Denn ohne Triebfeder geht es nun einmal nicht, es soll jedoch eine solche sein, die über jeden Empirieverdacht erhaben ist. Also wird die Achtung vor dem Gesetz, ein Interesse an dem Interesse der Vernunft und nicht irgendein weltliches Interesse, sondern ein „aus Ideen erzeugtes Gefühl“ (S. 218) postuliert. Ein Gefühl muss es schon sein, sonst fehlt die Triebfeder, aber es darf eben nicht „empirisch“ sein, sondern soll sich der „Erfahrung der Gestimmtheit durch Ideen“ (S. 201) verdanken. Mit dieser Antwort des Meisters ist der Verfasser einverstanden und kann sich deshalb auch nicht mit den Reparaturen befreunden, die zur Stützung des kantischen Grundgedankens vorgetragen worden sind, geschweige denn die Einwände akzeptieren, die gegen die kantische Konstruktion nicht nur von Herbart aus pädagogischer Sicht, sondern vor allem im phänomenologischen wie im Lager der analytischen Philosophie vorgebracht worden sind.

Diese Übereinstimmung des Verfassers mit Kant hat zwar den großen Vorteil, dass die Worte des Meisters dem Leser von heute in akribischer Detailtreue und pünktlicher Ausführlichkeit nahegebracht und nicht in histo-

risierender Neutralität nur referiert werden; aber genau diese Kant-Nähe führt auch den Nachteil mit sich, entschieden die Bedenken zu verstärken, diese ethische Didaktik als die einzigartige und alleinige Methode zur Moralisierung der Menschen zu akzeptieren.

Diese Bedenken lassen sich auf den vom Verfasser zu Recht herausgehobenen Punkt des Gefühls der Achtung für das Gesetz als Motivationsbasis für das sittlich gebotene Handeln konzentrieren. Dass es die Achtung als Gefühl gibt, braucht nicht bestritten zu werden, auch nicht, dass es noch andere Gefühle wie die Trauer und den Ekel, den Zorn und die Scham gibt, die sich gleichfalls nicht naturwüchsig wie der Zahnschmerz melden, sondern der Besonnenheit verdanken, mit der wir auf Lebensereignisse reagieren. Die Frage ist nur, wo „die“ Gefühle (wenn es sie in dieser Einheitlichkeit überhaupt gibt) nach der kantischen „Zwei-Welten-Lehre“ (S. 87) angesiedelt sind und welche Funktion sie haben. Die Antwort lautet: „Im Normalfall steht das Gefühl in der Mitte zwischen vorgestellter Wirkung, vorgestellter Handlungsregel und dem Wollen dieser Handlung selbst; es vermittelt zwischen Erkennen und Handeln“ (S. 53). Das gilt indes nur für das empirische Ich, wie es leibt und lebt; es reicht für die „sittliche Praxis“ nicht aus, „und zwar deshalb nicht, weil Gefühle empirische Motive sind, die die gesetzliche Handlungsweise unter kontingente Bedingungen stellen“ (S. 54). Also scheiden Gefühle aus, wenn es darum geht, nicht nur pflichtgemäß, sondern „aus Pflicht“ zu handeln. Die unerfreuliche Folge ist, dass jetzt eine Triebfeder fehlt. Wir haben die Pflicht, unsere Pflicht zu tun; das wissen wir als Bürger des Reiches der Freiheit, aber die Motive zum Handeln gehören ins Reich der sinnlichen Affekte. Was uns zum Handeln treibt, ist empirisch, und was wahrhaft sittlich ist, treibt uns nicht. Der Kunstgriff eines transzendental genehmigten „moralischen Gefühls“ hebt nicht die fundamentale Trennung der beiden Reiche auf, denen wir angehören sollen.

Pädagogisch gewendet, heißt das: Soweit wir uns mit der Absicht, andere zu erziehen, auf das Lernen von Kindern, Schülern und anderen Adressaten beziehen, bewegen wir uns nicht im Reich der freien Zwecksetzungen;

und wenn wir uns tatsächlich im Reich der Freiheit bewegen, haben wir es kaum noch mit Erziehung zu tun, auch wenn die Rede von Selbstmotivation diesen Anschein erwecken mag. Die „doppelte Pädagogik“ als Folge der kantischen „Zwei-Welten-Lehre“ ist für eine Pädagogik, die diesen Namen wirklich verdient, ein Desaster. Indem sich das Herzstück aller Erziehung, die moralische Bildung, auf eine von aller Empirie gereinigte Vernunft gründen soll, wird das Feld der normalen, auf die in Situationen und Umstände verwickelten Kinder gerichteten Erziehung für genau die positivistisch-empirischen Methoden freigegeben, denen die Dignität der Freiheitserziehung abgesprochen wird. Das erlaubt es dann zwar, die niedrigere Erziehung als „bloße“ Gewöhnung und „bloßen“ Unterricht oder gleich als Konditionierung zu kritisieren, ohne selber mehr zu bieten als die Versicherung, dass der recht gedachte Gedanke der reinen Vernunft nicht nur für sich selber, sondern auch für das rechte Lernen sorgt.

So gesehen, bleibt der Eindruck dieser ethischen Didaktik nach Kant zwiespältig: Einerseits beeindruckt die Stärke der Argumente für eine universalistisch angelegte Pflichtethik, andererseits irritieren nach wie vor die Konsequenzen, die sich daraus für das alltägliche Geschäft des Erziehens ergeben. Daran vermag, wenigstens für den Rezensenten, auch der schuldige Respekt vor Kants denkerischer Leistung und der großen Interpretationsleistung seines Interpreten nichts zu ändern.

Prof. Dr. Klaus Prange
Hundsmühler Str. 16a, 26131 Oldenburg

Wolfgang Brezinka: *Pädagogik in Österreich.* Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz, Innsbruck. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2003. 1023 S., EUR 99,-.

Wolfgang Brezinka legt den 2. Band seiner monumentalen Geschichte der Pädagogik an den österreichischen Universitäten vor, und auch dieser Band zeigt alle Vorzüge, die man

schon dem 1. Band bescheinigen durfte (s. die Rezension in dieser Zeitschrift 47 [2001], S. 597–603): eine intensive Erschließung und eine extensive Ausbreitung eines immensen Materials aus den Archiven der Universitäten, in der Methodik erneut orientiert an den institutionellen Daten der Repräsentanz erziehungswissenschaftlicher Lehre, auch jetzt beginnend mit der Vertretung der „Erziehungskunde“ seit dem ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhundert, dann folgt die Einrichtung erster Lehrstühle für die allmählich sich ausdifferenzierende und expandierende Erziehungswissenschaft, im Detail konzentriert auf die Verfahren ihrer Reproduktion in den Universitäten, anhand der detaillierten Nachzeichnung von Besetzungs- und Graduierungsverfahren, begleitet von einer ausführlichen Diskussion der Leistungen der beteiligten Professoren und Habilitanden und einem Nachweis der Dissertationen. Das alles ist nicht nur eingebettet in den hochschulpolitischen Kontext, sondern wird erneut auch vor dem Hintergrund der Kriterien guter Wissenschaft und disziplinär orientierter Erziehungswissenschaft beschrieben, die Brezinka im ersten Band als Ertrag seines wissenschaftlichen Lebens erläutert hat und auch jetzt in der Anerkennung von Leistungen und, wiederum dominierend, in deutlicher Kritik der Schwächen der Disziplin zur Geltung bringt.

Prag, Graz und Innsbruck werden jetzt behandelt, in der Reihenfolge, in der dort eigene Lehrstühle für Pädagogik entstehen: 1872 mit Otto Willmanns Berufung an die Deutsche Universität nach Prag, 1904 mit der Ernennung von Eduard Martinak in Graz und 1960 mit der Berufung von Wolfgang Brezinka selbst auf die erste „Lehrkanzel“ für Pädagogik an der Universität Innsbruck. Nach dem Volumen werden die drei Standorte sehr unterschiedlich, umgekehrt proportional zur Tradition der Lehrstuhleinrichtungen, bedacht: Prag mit 125 Seiten, Graz mit etwa 250, den Rest (vor den Registern, die der Anhang ab S. 899 bietet) füllt die Geschichte der Pädagogik an der Universität Innsbruck. Das deutet bereits auf Besonderheiten dieses Bandes hin, die man also nicht allein darin findet, dass sich die Darstellung diesmal im Wesentlichen auf die Pädagogik in der Philosophischen Fakultät