

Fuhr, Thomas

Jürgen Oelkers: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. (GrundlagentextePädagogik.)

Weinheim/München: Juventa 1992 [...] [Sammelrezension]

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 3, S. 473-480



Quellenangabe/ Reference:

Fuhr, Thomas: Jürgen Oelkers: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. (GrundlagentextePädagogik.) Weinheim/München: Juventa 1992 [...] [Sammelrezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 3, S. 473-480 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123133 - DOI: 10.25656/01:12313

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123133>

<https://doi.org/10.25656/01:123133>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 3 – Mai/Juni 1994

Essay

- 345 JÜRGEN DIEDERICH
Was *lernt* man, wenn man nicht lernt? Etwas Didaktik „jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche)

Thema: Berufsbildung

- 357 WOLF-DIETRICH GREINERT
Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel.
Ursachen der „Krise des dualen Systems“ der Berufsausbildung
- 373 LINDA CLARKE/THOMAS LANGE/J. R. SHACKLETON/SIOBHAN WALSH
Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und in Deutschland
- 389 PHILIPP GONON
Die Einführung der „Berufsmatura“ in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung
- 405 KLAUS HARNEY/BERND ZYMEK
Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise

Diskussion

- 425 WALTER HERZOG
Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis

- 447 HEINER MEULEMANN/KLAUS BIRKELBACH
Mein Leben als mein Thema – auch für andere. Biographische
Reflexion über das Heranwachsen bis zum 30. Lebensjahr bei
ehemaligen Gymnasiasten

Besprechungen

- 473 THOMAS FUHR
Jürgen Oelkers: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme,
Paradoxien und Perspektiven
Käte Meyer-Drawel/Helmut Peukert/Jörg Ruhloff (Hrsg.):
Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion
- 480 HANS SCHEUERL
Thomas Schütze: Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive
Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus
bildungstheoretischer Sicht
- 481 MAX LIEDTKE
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Neue Pestalozzi-Studien.
Bd. 1: Anna Pestalozzis Tagebuch – KÄTE SILBER: Anna Pestalozzi
und der Frauenkreis um Pestalozzi
- 486 HEINZ LEHMEIER
Wilfried Plöger: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik.
Modelltheoretische Untersuchungen

Dokumentation

- 493 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1993
- 525 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 345 JÜRGEN DIEDERICH
What does one learn when not learning? A bit of didactics “beyond good or evil” (Nietzsche)

Topic: Vocational Education

- 357 WOLF-DIETRICH GREINERT
Vocational Education and Socio-Economic Change – Causes of the “crisis of the dual system” of vocational education
- 373 LINDA CLARKE/THOMAS LANGE/J. R. SHACKLETON/SIOBHAN WALSH
Politico-Economic Aspects of Vocational Education – The Federal Republic of Germany and Great Britain compared
- 389 PHILIPP GONON
The Introduction of the “Berufsmatura” (Vocational Leaving Certificate) In Switzerland As Touchstone For a Re-Oriented of Both General and Vocational Education
- 405 KLAUS HARNEY/BERND ZYMEK
General Education and Vocational Education – Two competing concepts of system formation in German educational history and their present crisis

Discussion

- 425 WALTER HERZOG
Pedagogics and Psychology – Reflections on a difficult relationship
- 447 HEINER MEULEMANN/KLAUS BIRKELBACH
My Life – My Topic, For Others Too. Biographical reflections of former students at a Gymnasium, aged thirty on the process of growing up

Reviews

473

Documentation

- 493 Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics
- 525 Recent Pedagogical Publications

Jürgen Oelkers: *Pädagogische Ethik.* Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. (Grundlagentexte Pädagogik.) Weinheim/München: Juventa 1992. 221 S., DM 29,80.

Käte Meyer-Drawe/Helmut Peukert/Jörg Ruhloff (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik.* Beiträge zu einer zweiten Reflexion. (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Bd. 2.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992. 207 S., DM 38,-.

Die pädagogische Ethik war bis zur sozialwissenschaftlichen Wende der Pädagogik ein zentrales Thema der pädagogischen Reflexion. Eine Wiederaufnahme der Diskussion bewegt sich zwar im Rahmen einer allgemein zu beobachtenden Hinwendung zu ethischen Fragen in den Wissenschaften. Sie bringt sich aber gegenüber einer aufgeklärten Sozialwissenschaft leicht in den Ruf, das Kind im Namen der Moral wieder beschränken oder Pädagogen auf altertümliche Tugendkataloge verpflichten zu wollen. Daß dies nicht so sein muß, zeigen die beiden vorliegenden Neuerscheinungen zur pädagogischen Ethik.

Es gilt seit jeher als selbstverständlich, daß die Pädagogik auf die Ethik angewiesen ist. In verschiedenen Versionen zeigt ihr die Ethik auf, wohin sie das Kind, ja vielleicht sogar, in der Generationenfolge, die ganze Menschheit führen soll. Es fällt schwer, sich vorzustellen, daß diese Verbindung zwischen Pädagogik und Ethik aufgegeben werden könnte. Erziehung muß hoffen, daß sie irgendwie zum Guten beiträgt. Aber eine ethische Sicht auf die Aufgaben der Erziehung gibt bisher ungelöste Probleme auf. Wenn sich die Pädagogik ethischen Begründungsansprüchen stellt, so muß sie auch erklären, warum für den Umgang mit Kindern eine Sondermoral gilt, worin sich die Erziehung vom Umgang von Erwachsenen un-

tereinander unterscheidet. Sie muß sagen, was Erziehung ist und wodurch sie gerechtfertigt werden kann. Ein weiteres Problem besteht darin, daß die Pädagogik von der Ethik keine endgültige und unumstrittene Antwort erwarten kann. Es gibt keine abschließende Theorie der Moral und wird sie wohl auch nicht geben; es erscheint angebracht, sich auf diese Lage einzustellen und davon auszugehen, daß keiner der großen ethischen Theorien absolute Geltung zukommt. – Beide Bücher behandeln in erster Linie diese grundlegenden Fragen danach, wie Erziehung gerechtfertigt werden kann und verstanden werden muß, wenn das Verhältnis von Erziehung und Ethik in den Blick kommt. Sowohl OELKERS als auch ein Großteil der Beiträge in MEYER-DRAWE/PEUKERT/RUHLOFF stellen sich darüber hinaus auch dem genannten Geltungsproblem.

OELKERS schlägt in einem *ersten Teil* vor, Erziehung als „moralische Kommunikation“ zu fassen: eine Kommunikation, die Moral zum Thema hat und von einer anfänglichen Asymmetrie geprägt ist (S. 15). Erziehung soll in den Bereich der Moral einführen, aber die Einführung ist nicht einfach Verinnerlichung von Moral, sondern die Novizen lernen den stets prekären Umgang mit der Moral (S. 14, S. 141–145). Dieser Lernvorgang hat kein Ende, der Umgang mit der Moral bleibt also immer problematisch, aber die anfängliche Asymmetrie löst sich zunehmend auf (S. 14).

Diese Sicht der Erziehung und der Moral wird zuerst dadurch entfaltet, daß der Autor in den beiden folgenden Teilen Positionen behandelt, an denen er Themen der pädagogischen Ethik sowie ihre „Probleme und Paradoxien“ aufzeigt. Im *zweiten Teil* werden in drei Begriffspaaren sechs immer noch aktuelle „Optionen der klassischen Pädagogik“ aufgegriffen (S. 25–80). Es geht (1) um das Verhältnis von *Natur* (ROUSSEAU) und *Sittlichkeit*

(PESTALOZZI) (S. 26–41), (2) um das Verhältnis von *Vernunft* (der kritische KANT) und *Nutzen* (Utilitarismus in Verbindung mit der sensualistischen Psychologie eines LOCKE) (S. 42–58), (3) um die Frage nach dem *höchsten Gut* (SCHLEIERMACHER) oder den *sittlichen Ideen* (HERBART) (S. 59–74).

Nach ROUSSEAU kann das Kind nicht im Medium der Vernunft erzogen werden, da es die Vernunft der Erwachsenen nicht versteht. Vielmehr entwickelt es sich seiner eigenen Natur gemäß zur Vernunft. Beruft sich aber die Erziehung mit ROUSSEAU auf die sich selbst entwickelnde Natur des Kindes, dann ist „nicht zu sehen (...), wie sie realisiert werden kann, weil die Bedingung, die Vermeidbarkeit von Gesellschaft und so die totale Kontrolle des Lernfeldes, unerfüllbar ist“ (S. 34). Erziehung und natürliche Entwicklung kommen nicht zusammen. Die Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehung bleiben auch dann unklar, wenn die Erziehung mit PESTALOZZI ganz auf die Selbstversittlichung des einzelnen vertraut. Dennoch muß festgehalten werden, daß Moral wesentlich auf Selbstversittlichung beruht und sich das Kind nur gemäß seiner Natur „entwickeln“ kann. KANT versucht, einen Ausweg aus dem Dilemma zu zeigen. Vernunft ist demnach kein Resultat der Erziehung, sondern Voraussetzung dieser: transzendente Freiheit als Bedingung der Möglichkeit von Moral, die selbst jedoch unabhängig von subjektiven Interessen und Bedürfnissen gilt. Aber der kantischen Willensethik kann zu Recht vorgeworfen werden, daß sie „nur starre Prinzipien formulieren und nicht aus den eigenen Erfahrungen lernen kann“ (S. 53). Nur, die pädagogischen Erfahrungen sind sowieso unsicher, Erfolge kaum zurechenbar. Erziehung besteht nicht aus Einwirkungen. Und die „Wirkungsethik kann sich nicht auf das Problem des Guten einstellen“ (ebd.), denn die „Steigerung von Glücksempfindungen

ist auch auf eine unmoralische Weise zu erlangen“ (ebd.).

Die Formalität der kantischen Ethik wurde schon früh kritisiert. SCHLEIERMACHER wirft die Frage nach dem höchsten Gut wieder auf und betont somit die klassische pädagogische Vorstellung, die Erziehung müsse zu dem Guten führen, erkennt aber selbst, daß eine solche Ethik die Erziehung nicht begründen kann. Dagegen sieht OELKERS KANTS Leistung gerade in der „Preisgabe theologischer Einheitsvorstellungen zugunsten von Differenzannahmen“ (S. 66). HERBART war hier insofern moderner als SCHLEIERMACHER, als er den Pluralismus der Ideen anerkannt hat. Aber gegen ihn wendet OELKERS ein, „daß das ethische Problem sich nicht ästhetisch fundieren lässt“ (S. 74) und ästhetische, „willenlose Urteile“ (KANT) „erziehungsunabhängig“ (S. 73) seien. OELKERS hält fest: „Um der praktischen Vernunft gerecht zu werden, müssen die jeweiligen Handlungen mit einem *Allgemeinen* in Verbindung gebracht werden, aber was dieses ‚Allgemeine‘ konkret ausmacht, lässt sich nicht mit der gleichen Vernunft denken. (...) Anders gesagt, Kant macht die Moral zu einem ständigen Problem der öffentlichen Auseinandersetzung“ (S. 57).

Der *dritte Teil* behandelt drei „*Moderne Irritationen*“ (S. 81–137). (1) Die moderne Pädagogik muß den *Pluralismus* in der Moral anerkennen, kann aber Pluralismus nicht selbst wiederum zum Prinzip machen (S. 83–98; vgl. auch S. 141–144, S. 170f. sowie S. 197–201). Moral ist „nur aus der Zuschauer-, nicht aber aus der Handlungsperspektive“ (S. 92) relativ. Sie behauptet immer ungeteilte und universelle Geltung, und sie muß dies tun. „Ein Handelnder (...) kann nicht sagen, seine moralische Überzeugung sei nur eine ‚Lesart‘“ (S. 93), auch wenn daraus nicht die tatsächliche Geltung folgt. Die Pädagogik als Handlungstheorie kann der Paradoxie des Pluralismus nicht auswei-

chen und muß ihre Konzepte mit universellen Geltungsansprüchen versehen. (2) Die Erziehung kann das moralische Subjekt nicht mit Notwendigkeit und unabhängig von Zufällen erzeugen, aber dennoch kann keine „*postmoralische Subjektivität*“ vertreten werden, die jeden Zusammenhang von Moral und Erziehung leugnet und in eine Antipädagogik münden muß (S. 98–114). (3) Erziehung kann auch nicht nur Aushandlung – *Negotiation* (BRUNER) – von Sinn sein, ohne Verpflichtungscharakter, sondern sie ist immer auch paternalistisch (RAWLS) (S. 114–132; vgl. auch S. 169f. sowie S. 173–176). Denn „aus der Relativität von Welten leitet sich nicht ab, daß Erziehung als ständiger Dialog oder als Forum verstanden werden muß“ (S. 125). Der Paternalismus ist unter anderem gerechtfertigt durch das Fehlen der Vernunft und des Willens auf seiten der Novizen sowie durch die Kenntnis der längerfristigen Bedürfnisse der Betroffenen (S. 122).

Im vierten Teil („*Neubegründungen des Problems*“, S. 139–195) wird das Konzept von Erziehung als moralischer Kommunikation differenziert, und der Ertrag der Analysen der vorhergehenden Kapitel wird systematischer herausgearbeitet. Das erste Kapitel behandelt das *Lernen der Moral* (S. 141–155). OELKERS geht davon aus, daß Kinder „ständig konfrontiert werden mit Welten, die sie in ihrem Symbolgehalt und ihren Anspruchsniveaus, in der Verschiedenheit der Standards, lernen müssen, nicht um selbst ‚Resultat‘ zu sein, sondern um ihr Verstehen oder ihre Deutungsspielräume differenzieren und verbessern zu können“ (S. 145). Das oben genannte Problem der Einführung nicht-vernünftiger Wesen in die Vernunft löst sich auf, wenn bedacht wird, daß ein Verstehenshorizont immer schon vorhanden ist (S. 146). Lernen ist dann die Differenzierung dieses Horizontes und Erziehung die Vermittlung zwischen der Subjektivität des Kindes und

der Moral (S. 155), wobei die Freiheit des Kindes zugleich beschnitten und erweitert wird. Denn es erwirbt nur durch die Einführung in die Moral (argumentative) Freiheit (S. 153). Verstehen und Moral bleiben labil, weil es keine objektive Moral gibt, deren Postulate ohne Probleme erfüllt werden könnten. Deshalb wird nicht Moral gelernt im Sinne der Übernahme ihrer Normen, sondern der Umgang mit ihr (S. 151). – Im zweiten Kapitel geht es um die *Geltung* von Moral (S. 155–171). Hier werden Einwände gegen die oben referierte These von dem Anspruch der unbedingten Geltung der Moral eingehender behandelt. OELKERS entwickelt das Konzept einer „argumentativen Moral“, die versucht, „den Geltungsanspruch darzulegen, während über die Geltung selbst die Handlungswirklichkeit mit ihren unabsehbaren Folgen entscheidet“ (S. 168). Zentral ist dabei, daß Bestimmungen des Guten unumgänglich sind und in historischen Lebenswelten mit bestimmten Prinzipien verbunden werden, wie Achtung vor der Würde des Menschen (und damit des Kindes) oder Gerechtigkeit, die jeweils absolut gelten und in keine Rangskala gebracht werden können (S. 158f.). Solche Prinzipien mögen zwar „auf die bürgerliche Gesellschaft beschränkt sein, aber das ist kein Einwand gegen ihren Geltungsanspruch“ (S. 171). – Im dritten Kapitel wird das Konzept der Eröffnung moralischer Räume durch *Initiation* weiter ausgebaut (S. 172–188).

Der letzte Teil handelt „Über den verbleibenden Anspruch der Erziehung“ (S. 197–208). Er zeigt überzeugend auf, auf welcher Basis das Spannungsverhältnis von Pädagogik und Ethik gehandhabt werden kann. Auch eine Erziehung, die als moralische Kommunikation verstanden wird, kann und muß auf Prinzipien zurückgreifen; entweder auf (a) allgemeine Prinzipien (wie Gerechtigkeit oder Gleichheit) oder (b) solche aus anderen

Bereichen (z.B. Emanzipation) – wobei diese Prinzipien dann aber in der Erziehung anders erscheinen als außerhalb (sie werden, vor allem, in Erziehungsziele transformiert) –, oder (c) sie entwickelt eigene Prinzipien wie „kritisches Denken“ (das ist, im Anschluß an SIEGEL, solches Denken, das rationalen Prinzipien verpflichtet und Argumenten gegenüber aufgeschlossen ist [S. 197–201]). Gerade weil die mit diesen Prinzipien verbundenen Ansprüche unerfüllbar sind, können sie als Ziele immer fortgesetzt werden; sowohl Moral als auch Erziehung bleiben somit ein ewiges Thema. Wenn dies anerkannt wird, dann kann auch zugestanden werden, daß sowohl die Idee des Guten als auch die kantische Vorstellung des Sittengesetzes aufgegeben werden können. Die Moral hat keine externen Letztbegründungen, sondern sie wird einfach absolut formuliert; anders geht es gar nicht (S. 204f.). Erziehung läßt sich zwar weder als Entwicklung noch als kausale Einwirkung begreifen, sondern nur als Kommunikation. Das muß sie aber nicht daran hindern, Erziehungsziele zu formulieren und sie zu verfolgen. Die Zukunft ist zwar nicht sicher, aber auch nicht ganz unsicher. Erwartungen dürfen und müssen formuliert werden, aber sie werden deshalb noch lange nicht erfüllt.

An den Ausführungen von OELKERS besticht die streng analytische Behandlung des Themas, die etwas nicht deshalb schon für möglich ansieht, weil es geboten ist, und die Paradoxien aufzeigt, ohne sie auflösen zu müssen. Es ist überdies ein im Detail an Einsichten reicher Text. Die Art des Autors, zentrale Begriffe und Thesen zuerst geistesgeschichtlich zu rekonstruieren, bevor sie systematisch behandelt werden, macht es dem Leser nicht leicht, zu entscheiden, ob OELKERS eine Position rekonstruiert, kritisiert, vielleicht sogar zerstört, oder sie, trotz der Paradoxien und Probleme, die an ihr aufgezeigt werden, verteidigt. Dies liegt aber nicht nur

an der Art der Behandlung des Themas. Der Leser muß Abschied von dem Gedanken nehmen, daß etwas deshalb zu verwerfen sei, weil es paradox ist. So wie auch die Erziehung sich daran gewöhnen muß, mit Paradoxien zu leben. Dies aufzuzeigen scheint mir das größte Verdienst der pädagogischen Ethik von OELKERS zu sein. Wie das Leben der Pädagogik mit den genannten Ansprüchen und Paradoxien aussehen kann, dazu macht der Autor mit dem Konzept von Erziehung als moralischer Kommunikation nur allgemeine Aussagen. Mehr ist in einem grundlegenden Text freilich auch nicht möglich. Es wäre zu begrüßen, wenn die Erziehungswissenschaft sich zukünftig verstärkt der Frage widmete, wie die moralische Kommunikation mit Aussicht auf Erfolg gestaltet werden kann – daß Erfolg angestrebt werden muß, steht ja nicht in Frage –, welche Prinzipien in ihr gelten sollen und vor allem welche pädagogische Gestalt diese Prinzipien annehmen. Die Analysen und Bestimmungen von OELKERS liefern hierfür eine hervorragende Grundlage.

Die beiden einführend genannten Probleme der pädagogischen Ethik ziehen sich als Leitmotiv auch durch den von MEYER-DRAWE/PEUKERT/RUHLHOFF herausgegebenen Band. Um diesen Diskussionszusammenhang besser darstellen zu können, werden im folgenden die Beiträge in einer anderen Reihenfolge besprochen, als sie im Sammelband erscheinen. Zuvor aber sind drei Texte zu erwähnen, die auf Einzelfragen eingehen.

F.F. MUSALL behandelt die „*Risiken und Entscheidungszwänge moderner Technik als Herausforderungen für die Pädagogik*“ (S. 121–136). Da die Kontrolle der Technik überwiegend ein normatives, kein naturwissenschaftliches oder technisches Problem sei, wird der Bildungswert der Naturwissenschaften

bezweifelt und vorgeschlagen, die schulischen Curricula stärker auf ein normatives Orientierungswissen auszurichten. A. SCHÄFER betrachtet im Anschluß an HABERMAS „Die aktuellen Gefährdungen der verständigungspraktischen Voraussetzungen für die Realisierbarkeit einer kommunikativen Ethik und Erziehungspraxis“ (S. 63–80). Erziehung wird als verständigungsorientiertes Handeln gefaßt. Wenn nun aber das konsensfähige Wissen, so SCHÄFER, im Zuge der Kolonialisierung der Lebenswelt und der allgemeinen Individualisierung verloren geht, dann verschwindet auch die Basis der Erziehung, und es wird eine Identitätsfindung begünstigt, die diskursiven Geltungsansprüchen nicht mehr genügt. ST. HELLEKAMPS („Ästhetisches und praktisches Subjekt. Zum Problem der intersubjektiven Differenzierung“, S. 137–150) zeigt auf, daß sowohl das moralische als auch das ästhetische Urteil auf reflektierender Urteilskraft beruhen. Diese strukturelle Entsprechung ist der Grund dafür, daß die ästhetische Erfahrung das sich der praktischen und theoretischen Vernunft verpflichtende moderne Bildungsprojekt nicht fragwürdig macht, sondern es geradezu fundiert. Dieser Ansatzpunkt scheint mir außerordentlich fruchtbar zu sein. Aber es ist doch fraglich, ob *Kunstwerke* als „Statthalter des bedeutungsvollen Lebens und der Wahrheit“ (S. 148) angesehen werden können, vor allem wenn man bedenkt, daß HERBART – der Gewährsmann von HELLEKAMPS – in erster Linie an die Musik dachte. Es geht in der Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“, auf die sich die Autorin primär bezieht, um die moralische Beurteilung von *Willensverhältnissen*, die sich zuerst in der Familie, dann in den verschiedenen Unterrichtsgebieten zeigen, nicht in Kunstwerken.

Unter den Beiträgen, die sich mit den oben genannten Problemen der pädagogi-

schen Ethik befassen, geht J.-E. PLEINES („Das Dilemma gegenwärtiger Ethik. Wie man lernt, selbst konträre Positionen der gegenwärtigen philosophischen Ethik anhand des teleologischen Gedankens aufeinander zu beziehen“, S. 13–27) wie OELKERS von der Feststellung aus, daß es der Ethik nicht gelingt, Einverständnis über das, was sich „wissen, schätzen und wollen läßt“ (S. 14), zu erlangen, und er betont, daß sie deshalb einen Rückzug „in die Innerlichkeit eines bloß formellen Gewissens oder in die eigene Gesinnung“ (S. 15) befördert. Er weist überzeugend darauf hin, daß die wichtigen ethischen Positionen der Teleologie, Gesinnungsethik, Erfolgsethik und Verantwortungsethik für sich genommen mangelhaft sind und „ihre Evidenz jeweils der negierten Gegenposition verdanken“ (S. 22). Dies ändere nichts daran, daß die Ethik nicht auf teleologische Bestimmungen verzichten könne. Die Teleologie biete auch eine Möglichkeit, die Defizienz der genannten Ethiken zu überwinden. Leider können die „Zwecke menschlichen Handelns“ (S. 24) wie Selbsterhaltung, Einübung in die sittliche Welt und „praktische Bildung“ (S. 25) nur kurz begründet werden. In der Kürze bleibt auch unklar, ob diese Auflistung vollständig ist, warum sich in den genannten Zwecken das „gelingende Handeln“ (S. 23) zeigt und, vor allem, wie sich die konträren meta-ethischen Positionen anhand des teleologischen Gedankens näher aufeinander beziehen lassen.

Die Beiträge von J. MASSCHELEIN, K.-M. WIMMER und L. KERSTIENS wenden sich in unterschiedlichen Graden gegen die Vorstellung, der Erzieher könne und solle auf das Kind so einwirken, daß sich mit gewisser Aussicht ein gewünschter Effekt einstellt, der als gut bewertet werden kann. Nach MASSCHELEIN („Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort“, S. 81–101) gründet sich die Erziehung nicht darauf, daß Erzieher Verantwortung vor einer morali-

schen Kultur haben und sie dafür verantwortlich sind, daß die Kinder in diese hineinwachsen. Die Erziehung sei vielmehr Reaktion auf die Tatsache der Geburt – das Kind könnte auch *nicht* sein. Daraus folgt erstens, daß der Erzieher auf das Kind antworten muß; das Kind hat einen Anspruch auf einen „Neuanfang“. Zweitens hat es eine ‚Schuld‘, da zu sein; auf diese ‚Schuld‘ kann sich die Achtung dem Erwachsenen gegenüber gründen. So ist die Tatsache der Geburt ein doppeltes Fundament der Erziehung. Mit diesem Fundament der unmittelbaren Intersubjektivität werden, so der Autor, Probleme älterer Bestimmungen vermieden, die Erziehung zwar, wie MASSCHELEIN, als kommunikatives Handeln (im Sinne von HABERMAS) fassen wollen, aber dennoch instrumentell bestimmen. Indem sie den Edukanden durch kommunikatives Handeln zur Mündigkeit führen wollen, wird dieses unter der Hand instrumentalisiert und in die Verfügung eines der Beteiligten gestellt. MASSCHELEIN dagegen schlägt eine Radikalisierung vor: Erziehung wird – wie bei OELKERS – als Kommunikation gedacht, nicht als Einwirkung und nicht als Rezeptionsphänomen. In ihr riskiere jeder der Beteiligten seine Identität, und sie sei frei von Zweck-Mittel-Strukturen. Hier thematisiert MASSCHELEIN nicht, daß *aus der Sicht des Erziehers* die Erziehung nicht von Zweckbestimmungen frei sein kann. Ob mit dem an sich überzeugenden Gedanken, Erziehung sei eine Antwort auf die Tatsache der Geburt, wirklich, wie der Autor vermutet, ein „pädagogischer Grundgedankengang“ (S. 92) formuliert werden kann, „demzufolge Erziehung nicht mehr in Ausdrücken wie Verwirklichung, sondern in solchen von Verantwortung formuliert“ (ebd.) werden kann, müßte näher gezeigt werden. Es wäre zu demonstrieren, daß sich dieser Grundgedanke hinreichend im Hinblick auf die wichtigsten Probleme und Aufgaben der Erziehung spezifizieren läßt.

K.-M. WIMMER („*Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik*“, S. 151–180) kritisiert, daß sich Ethik und Pädagogik traditionell auf das Intersubjektive gründen. Er betont dagegen, daß die Fremdheit des Anderen anerkannt werden muß. Primär sind Differenz, nicht Allgemeinverbindlichkeit und Kontinuität. Die Vorstellung des Menschen als Subjekt ist selbst nur eine relative Form der Selbstauslegung, das identische Ich ist eine Illusion (S. 160). Die bisherige Philosophie ist, mit LÉVINAS, Aneignung des Anderen, die verkennt, daß „sich der Andere immer nur in der Vorstellung“ (S. 164) zeigt. Die Folgen für die Erziehungswissenschaft ähneln wiederum denen, die MASSCHELEIN aufgezeigt hat: Es gibt keine Zurechenbarkeit, sondern nur „Verantwortung als antwortendes Geschehen“ (S. 175). Nun sollte aber bedacht werden, daß in der Erziehungswissenschaft bisher noch selten von einer völligen Planbarkeit der Erziehung und einer faktischen Zurechenbarkeit ausgegangen wurde. Strittig ist eher, was daraus folgt. Hier bleibt auch die Antwort von WIMMER sehr im Allgemeinen.

Auch L. KERSTIENS' „*Thesen zur Gewissensbildung*“ (S. 106–120) zielen darauf ab, die überindividuelle Moral aus dem Zentrum der pädagogischen Reflexion zu nehmen. Moral sei immer Entwurf, und so seien Differenzen auf der intersubjektiven Ebene nicht zu vermeiden. Erziehung muß deshalb die Entwicklung des Gewissens unterstützen, ohne ein bestimmtes Gewissen produzieren zu wollen. Wenn der Edukand später „in seinem Gewissen anders entscheidet, als die Erzieher erhofft haben, ist das noch kein Mißlingen der Erziehung. Nur eine wirkliche Gewissenlosigkeit, eine Verdrängung aller Ansprüche, wäre ein Zeichen für das Mißlingen“ (S. 119). So wahr es ist, daß es der Erziehung letztlich um die innere, unverfügbare Moral des Subjekts

geht, so stellen sich doch zwei Anschlußprobleme ein. Zum einen wird das Gewissen als im Kern auch für seinen Träger unverfügbar gedacht, ohne die Flexibilität zu beachten, die angesichts der Nachteile einer rigorosen Moral unverzichtbar ist. Zum anderen hat die Erziehung einen stärkeren Anspruch, als KERSTIENS dies vorschlägt. In der Regel reicht es Erziehern nicht, daß die Edukanden die Ansprüche der anderen annehmen, sondern sie hoffen, daß aus der Abwägung dieser und der eigenen Ziele miteinander bestimmte Urteile folgen. Nicht jedes Urteil über die Ansprüche anderer ist uns willkommen, ein irrendes Gewissen wird nicht als Erfolg betrachtet.

Angesichts der Vielzahl offener Fragen und Probleme mag es nicht verwundern, daß ein Beitrag – von W. FISCHER – fragt: „Wozu taugt die ‚pädagogische Verantwortung?‘“ (S. 181–198). Er thematisiert die Genese dieses Begriffs in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Noch bei DILTHEY gibt es neben der wissenschaftlichen Psychologie und der Einsicht in das geschichtliche Werden der Erziehungswirklichkeit keinen Platz für eine spezifisch pädagogische Verantwortung, die sich mit der Berufung auf einen pädagogischen Grundgedankengang vor der Relativität absichert. Indem H. NOHL und dann auch W. FLITNER und E. WENIGER die Erziehung auf die „mit apriorischer Aura ausgestattete“ (S. 194) Verantwortlichkeit für das Subjekt verpflichten, gelingt es ihnen, „einen anders nicht mehr einlösbaren Anspruch auf Geltung“ (S. 196) der pädagogischen Grundüberzeugungen aufrechtzuerhalten. Relativität wird mit Dogmatismus bekämpft. Man könnte sich mit OELKERS dieser überzeugenden Analyse anschließen, aber betonen, daß etwas anderes als (begründeter) Dogmatismus gar nicht möglich ist.

Y. Y. HAN und A. W. MÜLLER („*Moralische Erziehung ohne Fundament*“, S. 29–61) bieten ein gerade aus pädagogi-

scher Sicht überzeugendes Argument für eine solche Sicht. Sie zeigen im Anschluß an WITTGENSTEIN auf, daß es in der Ethik nicht um grundlegende und von anderen Überzeugungen unabhängige Begründungen geht: „daß ich nicht ungerecht handeln darf, steht für mich *ebenso* fest wie irgendeine Begründung dafür feststehen kann“ (S. 49). Moralische Überzeugungen werden vielmehr zusammen mit Handlungszusammenhängen erworben, drängen sich dem Handelnden auf und haben viele, auch nicht-kognitivistische und außermoralische Stützungen. Erziehung bedient sich dieser Stützungen. Zwar weiß man nicht, ob sie gerechtfertigt ist. Aber diese Unsicherheit ist nicht weiter bekümmertlich. Auch die Erziehung gründet in einer „praktischen Gewißheit“ und braucht kein sie begründendes Fundament.

OELKERS und HAN/MÜLLER entschärfen das Begründungsproblem der pädagogischen Ethik. Sie zeigen, daß diese an Bestimmungen des Guten in historischen Lebenswelten anschließen darf. OELKERS' Konzept einer Moral, die unerfüllbare Ansprüche tradiert, und die Analysen von HAN/MÜLLER, die zeigen, daß Verhaltensorientierungen in der Kindheit unverzichtbar immer mitgelernt werden und sich so (modifiziert) tradieren, befruchten sich gegenseitig. Faktische Geltung und normative Gültigkeit gehen ein schwieriges Verhältnis ein, das immer neu bearbeitet werden muß. Erziehung ist deshalb Einführung in einen moralischen Raum und gleichzeitig Befähigung zum Umgang mit den verschiedenen, nicht immer kompatiblen Anforderungen.

Wahrscheinlich kann die wissenschaftliche pädagogische Ethik sich mit dieser Beschreibung nicht zufrieden geben. Sie wird weiterhin versuchen, ein Konzept der Erziehung zu finden, das weniger auf unhinterfragten, wenn auch vielleicht geteilten Überzeugungen basiert, oder nach ethischen Theorien suchen, welche die

Pädagogik fundieren können. Dies hat eine gewisse Berechtigung. Mir scheint es allerdings gewinnbringender zu sein, die gegebene Lage zu akzeptieren. Die Pädagogik würde dann weniger über die Begründbarkeit ihrer Grundüberzeugungen nachdenken als darüber, wie die Einführung in den schwierigen und widersprüchlichen moralischen Raum denn tatsächlich geschieht, was die pädagogischen Überzeugungen in verschiedenen Kontexten bedeuten und wie Konflikte gelöst werden können, in denen Erzieher sich an mehrere, wohl begründbare Werte gebunden sehen, denen aber nur schwer zusammen entsprochen werden kann.

Dr. THOMAS FUHR
500 Riverside Drive, App. 9H,
New York, N. Y. 10027

Thomas Schütze: *Ästhetisch-personale Bildung*. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Bd. 22.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993. 285 S., DM 56,-.

Hinter dem plakativen Titel und dem etwas umständlicheren Untertitel verbirgt sich zweierlei: einmal die sorgsame textkritische Nachzeichnung der Entwicklung von SCHILLERS ästhetischer Philosophie seit ihren ersten Ansätzen in den Frühschriften der 1770er Jahre bis zu den Briefen „Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen“ von 1793/94. Vor dem Hintergrund und im Zusammenhang mit SCHILLERS brieflichem Gedankenaustausch (etwa mit seinem Freund GOTTFRIED KÖRNER, später auch mit seinem Förderer, dem Prinzen FRIEDRICH CHRISTIAN VON AUGUSTENBURG) werden Kontinuitäten und Veränderungen in SCHILLERS Argumentation und Sprachduktus Schritt für Schritt dargelegt, auf ihre Auslegungs-

möglichkeiten, inneren Widersprüche oder Reibungen und allmählichen Präzisionierungen hin überprüft. Dabei ist seit Ende der 1780er Jahre zunehmend die teils immanent, teils ausdrücklich geführte Auseinandersetzung SCHILLERS mit KANT, von dem er sich angeregt, aber auch zu Einwendungen herausgefordert sah, immer mit gegenwärtig. Nebenbei macht die mit Akribie durchgeführte Untersuchung deutlich, wie viele Einzelfragen und ganze Bereiche der SCHILLER-Forschung offenbar noch der Bearbeitung harren: Immer wieder sieht sich der Verfasser gezwungen, nicht nur bei Deutungskontroversen, sondern bereits beim Aufsuchen simpler Datierungen interpolieren zu müssen etwa zwischen der Nationalausgabe von SCHILLERS Werken und untereinander abweichenden Angaben aus Einzeluntersuchungen teils noch aus dem 19. Jahrhundert, teils aus den jüngsten Jahrzehnten. Über die jeweils plausibelsten Annahmen und Auslegungen herrscht in der Sekundärliteratur größtenteils noch keineswegs Einmütigkeit. So sind der methodologische Reflexionsgrad und Anspruch an wägende Vorsicht und Selbstkritik beim Autor notwendigerweise hoch entwickelt.

Inhaltlich ist, soweit ich sehe, bisher die Entfaltung der SCHILLERSCHEN Ästhetik in ihrer Argumentationsfolge und der sich darin verschiebenden Begriffsakzentuierungen bisher noch kaum irgendwo so subtil und konsequent herausgearbeitet worden: Vom „Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen“ (zweite Dissertation an der hohen Karlsschule Stuttgart, 1780) über die Idee der „schönen Freiheit“ und die Bestimmung von Schönheit als „Freiheit in der Erscheinung“ (Kalliasbriefe, 1792) bis zum Gedanken einer ästhetischen Selbstbestimmung der Person („Ueber Anmuth und Würde“, 1793) und zu den politisch wie anthropologisch zentralen Thesen der Briefe „Ueber die ästhetische Erziehung