

Reinhartz, Petra

Detlef Horster / Jürgen Oelkers (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005 (344 S.) [Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 4 (2005) 5



Quellenangabe/ Reference:

Reinhartz, Petra: Detlef Horster / Jürgen Oelkers (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005 (344 S.) [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 4 (2005) 5 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-12388 - DOI: 10.25656/01:1238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-12388>

<https://doi.org/10.25656/01:1238>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

[EWR 4 \(2005\), Nr. 5 \(September/Oktober 2005\)](#)

Detlef Horster / Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Pädagogik und Ethik

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005
(344 S.; ISBN 3-8100-3976-4; 39,90 EUR)

„Pädagogik und Ethik“, ein interessantes Themenfeld und breit in seinen Möglichkeiten, wie der vorliegende Band zeigt. Schon einmal ist unter diesem Titel 1996 ein Buch erschienen, das von Kurt Beutler und Detlef Horster herausgegeben wurde – merkwürdig jedoch, dass trotz des gleichen Titels und der teilweise identischen Herausgeberschaft keine Bezüge hergestellt werden. Denn ein Vergleich der Konzeptionen ist durchaus verständnisfördernd. Während z. B. die Veröffentlichung von 1996 historische Quellentexte über Rousseau, Kant, Herbart bis hin zu Nohl und Paul Häberlin abdruckt, verzichtet der Sammelband von 2005 auf derartige Klassiker. So will man schon in der historischen Bearbeitung des Themas andere als die üblichen Akzente setzen – neue oder doch andere Zwischentöne des Verhältnisses zwischen Pädagogik und Ethik herausstellen, um somit auch den Blick für Seitentöne und Mehrdeutigkeiten zu schärfen. Der innere Zusammenhang des Bandes soll dadurch gewährleistet werden, dass „durchgehend versucht wird, Abstand zu gewinnen von einem kanonisierten, auf bestimmte Positionen verengten Verständnis des Problemfeldes von Pädagogik und Ethik“ (16).

In der Einleitung der Herausgeber werden dann allerdings die ethischen Positionen der gesamten Philosophiegeschichte stark kanonisiert: Da gibt es auf der einen Seite die Kognitivisten, die davon ausgehen, dass es objektive, erkennbare Werte gibt, und auf der anderen Seite die Nonkognitivisten, die nicht davon ausgehen, dass man moralische Fragen wie Tatsachenfeststellungen bearbeiten könne. Beide Positionen werden bezüglich der Motivationsfrage noch einmal in Externalisten und Internalisten unterteilt. Unter die Kognitivisten werden Denker wie Sokrates, Platon, Thomas von Aquin aber auch John McDowell und Thomas Nagel gefasst. Zu den Nonkognitivisten gehören laut den Herausgebern u. a. Epikur, David Hume, Max Weber sowie Simon Blackburn und Richard Melvin Hare – eine dualistische Schablonisierung, die doch zumindest als gewagt bezeichnet werden kann und deren erzieherische Schlussfolgerungen in ihrer Differenzierung nur bedingt nachvollziehbar sind. Denn ob die Kognitivisten davon ausgehen, dass Kinder defizitär sind und Nonkognitivisten sie in eine niedrigere moralische Entwicklungsstufe einordnen – so ist doch in beiden Richtungen das klassische erzieherische Gefälle anthropologisch-ethisch gegeben und legitimiert. Der weitere Überblick über die einzelnen Beiträge des Bandes ist dann allerdings eingängig – wenn sich über die Gesamtkonzeption auch sicher streiten lässt. Doch nun zu einer genaueren Hinsicht in die Beiträge:

Der erste Teil mit drei Beiträgen soll die historische Perspektive repräsentieren. Rita Casale erinnert u. a. im Rückgriff auf Traktate des „savoir-vivre“, der guten Manieren, an eine Tradition, die im Humanismus mit Erasmus beginnt und praktische Orientierungsregeln im öffentlich-sozialen Gebrauch gibt. Damit ist ein anderer ethisch-pädagogischer Diskurs beleuchtet, als er uns mit der Aufklärung beschert wurde. So sei die Kantische Definition der Moral, die Rita Casale durch die Brille von Habermas und Apel betrachtet, durch Universalismus, Formalismus und Kognitivismus gekennzeichnet. Die voraufklärerischen Diskurse schärften hingegen wieder den Blick für die Pluralität pädagogischer Zweck-Mittel-Relationen, die sich nicht ohne sozio-historische Kontexte unter universalen Prinzipien subsumieren

ließen.

In dem Beitrag von Rebekka Horlacher wird – wie auch schon in der Einleitung der Herausgeber – auf die starke Verbindung zwischen der deutschen Bildungstradition und dem Gedanken der Innerlichkeit eingegangen. Dabei stellt Rebekka Horlacher nicht nur die protestantischen Ursprünge dieser Verbindung heraus, sondern verweist auch auf Einflüsse aus der mittelalterlichen Mystik sowie auf den starken Einfluss Anthony Ashley Cooper Shaftesburys auf die deutsche Bildungstradition. Im Zentrum dieses Beitrags aber stehen die Analyse „des Messias“ sowie „der Gelehrtenrepublik“ von Klopstock. Die Autorin zeigt hierin, die bis in die Gegenwart reichende Wirkmächtigkeit Klopstocks für den Zusammenhang von Innerlichkeit, Bildung und Moral auf. Hieraus solle sich bis heute eine Konzentration auf den deutschen Forschungsraum und eine Diffusität des Bildungsbegriffs, nämlich seine Unmessbarkeit ableiten. Bleibt am Ende die Frage, ob damit nicht angesichts der aktuellen Bildungsforschung ein Klischee vergangener deutscher Bildungstradition bedient wird.

Alderik Visser will mit der Geschichte des eher unbekanntes Schweizer Pädagogen Friedrich Wyss ein Beispiel für die nicht-religiöse Moralerziehung der Freidenker Ende des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts geben. Im Verlauf des Artikels zeigt aber Alderik Visser selbst, dass sich Friedrich Wyss nicht – zumindest nicht wie die klassisch atheistischen Freidenker – von religiösen Begründungsformen gelöst hat. Damit ist er eigentlich weniger repräsentativ für die Freidenker als vielmehr für reformpädagogische Denkfiguren, in denen sich Theologie in Erlösungspädagogik verwandelt.

Der zweite Themenblock nennt sich noch einmal explizit „Pädagogik und Ethik“ und besteht wiederum aus drei Beiträgen.

Anhand einer Analyse von Comenius und Dewey will Jürgen Oelkers darauf aufmerksam machen, dass Glaubensbekenntnisse in der Pädagogik ungebrochen weiterleben und zu Vollkommenheits- und Perfektionserwartungen führen, die der Vielschichtigkeit erzieherischer Praxis nicht nur nicht gerecht werden, sondern Angst durch Überansprüche auslösen. Hingegen sei eine „Doppelmoral“ nicht immer zu vermeiden, da auch Erziehung zwischen Welten ausgleichen müsse, in denen es nicht immer authentisch und echt zugehe. Der Appell gilt hier der Formulierung einer realistischen Erziehungstheorie, die auf Probleme reagiert ohne gleich die Welt und den Menschen an sich zu thematisieren. Lassen sich aber pädagogische Probleme durch Zugeständnisse an eine vermeintlich realistische Doppelmoral lösen – oder ist der Begriff der „Doppelmoral“ vielleicht nicht ganz glücklich gewählt für das, was der Autor in seiner berechtigten pädagogischen Perfektionismuskritik sagen will?

Sabine Andresen thematisiert die mangelnde Geschlechterdifferenzierung im Verhältnis von Pädagogik und Ethik. Auch schichtspezifische Aspekte kommen dabei in der Unterscheidung zwischen „proletarischer Vitalität und bürgerlicher Bildung“ (117) zur Geltung, indem Sexual- und Identitätserfahrungen junger Arbeiterinnen einem bürgerlichen Pubertätsideal gegenübergestellt werden. Insgesamt macht sich Sabine Andresen u. a. im Anschluss an Seyla Benhabib für eine ethische und erziehungstheoretische Reflexion des konkreten Anderen stark, d. h. für eine „historische Kontextualisierung des Subjektbegriffs“ (129), den es noch einmal über eine Geschlechterforschung zu spezifizieren gilt.

Der letzte Beitrag in diesem Themenblock ist ein Wiederabdruck von Detlef Horster mit der klaren Botschaft, vor allem an Lehrer(innen), Niklas Luhmann zu lesen: „Luhmann kommt der Verdienst zu, soziologisch ermittelt zu haben, dass Paradoxien mit noch so viel Aufopferung und verzweifelterm Engagement nicht zu lösen sind. Er verhilft dazu, sie zu sehen und fordert auf, mit ihnen zu leben“ (145). Nehmen wir es

also mit Humor! Bleibt dennoch die Frage, ob zum Thema „Pädagogik und Ethik“ nicht mehr und auch Kritischeres zu Niklas Luhmanns Systemfunktionalismus sagbar gewesen wäre?

Unter der Überschrift „Moralentwicklung bei Kindern“ sind drei Beiträge zu finden, die auf empirischen Untersuchungen beruhen und in denen es – teilweise durchaus kontrovers diskutiert – zu einer Methodenreflexion bezüglich der Möglichkeit kommt, moralische Motivation sowie moralisches Denken und Fühlen differenziert zu erheben. Besonders bereichernd ist hier der Beitrag von Monika Keller, insofern sie in ihrer Längsschnittstudie über den Tellerrand der europäischen Forschungstradition hinaussieht. So lassen sich z. B. Grundaussagen der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg im konfuzianischen Kontext bei chinesischen Kindern nicht halten. Dies lässt Monika Keller zu der Aussage kommen, dass moralische Identität eben kein Entwicklungsphänomen ist, sondern auf den Faktoren Emotion, Kognition sowie expliziter Sozialisation (Handlungsfolgen aufgezeigt bekommen) und impliziter Sozialisation (sich über andere als Person erfahren) beruht. Dies ist zwar identitätstheoretisch nicht neu, verdeutlicht aber noch einmal die starke kulturspezifische Kontextuierung moralischer Motivation. Mit der Aussage Monika Kellers, dass die Berücksichtigung anderer erst mit der Adoleszenz zum handlungsleitenden Prinzip wird, ist Gertrud Nunner-Winkler allerdings nicht ganz einverstanden. In ihrem Beitrag verdeutlicht sie darüber hinaus, dass scheinbar widersprüchliche Ergebnisse, z. B. zwischen Lawrence Kohlberg und der Altruismusforschung auf unterschiedliche Erhebungsmethoden zurückzuführen sind. Wenn auch die Ergebnisse ihrer Längsschnittstudie teilweise den Ergebnissen Kohlbergs widersprechen, so verbleibt sie doch in seiner Tradition mit dem zentralen Anliegen moralischer Urteilsfähigkeit. Wichtig ist es ihr aber, die Notwendigkeit zu betonen, immer wieder unter Kontextbedingungen zu urteilen und urteilen zu lernen. Kritik an den empirischen Zugängen Monika Kellers und Gertrud Nunner-Winklers üben Elfriede Billmann-Mahecha und Detlef Horster im dritten Beitrag dieses Themenblocks. So habe Gertrud Nunner-Winkler moralische Motivation über projektive Emotionszuschreibungen untersucht. Diese Kritik trifft nicht ganz zu, denn Gertrud Nunner-Winkler hat diese Zuschreibungen durchaus begründen lassen und auch sonst sind die Positionen dahingehend übereinstimmend, dass zur moralischen Motivation relevante Kognitionen und Emotionen entwickelt werden müssen. Zentral ist diesen Autoren aber schließlich die These, dass die moralische Motivation erst in der Grundschulzeit entwickelt wird und da-bei die „peer group“ von herausragender Bedeutung ist. Dieser These wird im Anschluss an die Forschungslogik der „Grounded Theory“ in einem Gruppendiskussionsverfahren nachgegangen. Zum nächsten Themenblock ist (wieder) ein gedanklicher Sprung vonnöten – es geht um „Vermittlungsprobleme im Unterricht – Jugend heute“. Dazu gibt es gleich vier Beiträge: Sabina Larcher fragt nach den Belastungen vor allem junger Lehrkräfte durch hohe moralische Anforderungen bei geringer Standardisierung. Sie bringt dazu zunächst das biographische Beispiel Ludwig Wittgensteins, der an seinen eigenen Ansprüchen an den Lehrerberuf scheitert. Ferner greift Sabina Larcher auf Ergebnisse einer standardisierten und qualitativen Längsschnittuntersuchung im Rahmen ihrer Dissertation zurück. Die Erhebungsmethode wird dabei jedoch nicht recht deutlich, ebenso wenig wie die inhaltlichen Schlussfolgerungen. Denn auf der einen Seite heißt es, Lehrerinnen hätten sich bewährt, da ihnen die Kategorie „richtig für mich“ zur Verfügung steht, auf der anderen Seite aber wird betont, dass gerade diese Reduktion auf den persönlichen Standpunkt dazu führt, sich weiteren moralischen Begründungsdiskursen zu verweigern. Wo also liegt der gute Weg? Carlos Kölbl geht es in seinem Beitrag zunächst um eine systematische und

differenzierte Betrachtung des Verhältnisses zwischen historischem und moralischem Bewusstsein. An Gruppendiskussionsbeispielen demonstriert er exemplarisch, dass Moral im jugendlichen Geschichtsbewusstsein eine bedeutende Rolle spielt und geschichtsdidaktisch viel stärker gefördert werden sollte. Außerdem läge die Psychologie des Geschichtsbewusstseins noch in den Anfängen – warum in diesem Zusammenhang nicht philosophisch-geisteswissenschaftliche Theorieansätze hinzugezogen werden, bleibt unklar.

Die interessante Frage, „was hat E-Learning mit Moral zu tun?“ stellt sich Damian Miller. Antwort: Es geht um die explizite und implizite Wertvermittlung in E-Learningprozessen. Explizit werden z. B. ökonomische Werte vermittelt. Die implizite Wertvermittlung liegt zwischen konstruktivistischer Selbstverantwortung und Beliebigkeit. Der implizite moralische Zeigefinger in diesem Beitrag z. B. gegen die Spaßkultur und die Verstärkung von Kontrolle hätte dabei ruhig noch etwas expliziter gemacht werden können.

Der Schlussbeitrag dieses Themenblocks ist von Thomas Ziehe und beschäftigt sich mit der Eigenwelt von Jugendlichen und der Frage, warum die Arbeit von Lehrern heute anstrengender geworden ist. Bei seiner Darstellung hat der Autor ein Grundproblem. Einerseits will er nicht vormodern und geschichtspessimistisch erscheinen, andererseits beklagt er die „Marginalisierung der Hochkultur“ (280) und dass vor allem für Jugendliche die Populärkultur immer mehr zur Leitkultur werde. Zur Vermittlung fremder (hochkultureller) Welten sollten die Lehrer zunehmend Wert auf eine präsentationsbezogene Stilistik legen, in der sich der affektive Zusammenhang von Anstrengung und Freude vermitteln soll. Ferner sollten auch wieder Regeln initiiert und bewacht werden, die die Schüler zwar kaum zu besseren Menschen machen, aber Fairness zivilisieren. Wird damit aber nicht der jüngeren Generation zu wenig Moral zugemutet – oder besser gesagt, zugetraut? Diese Frage führt, zumindest auf den zweiten bis dritten (Lese-)Blick, zum letzten Themenblock: „Moral und Hochbegabung“: Hier handelt es sich um eine Debatte zwischen Vittorio Hösle und Ursula Hoyningen-Süess. Ausgangspunkt ist ein abgedruckter Vortrag von Vittorio Hösle, gewendet an ein Jubiläums-publikum des Evangelischen Studienwerkes Villigst. Schon stilistisch werden damit vom Leser des Sammelbandes „Pädagogik und Ethik“ einige gutwillige Transferleistungen zum bis-her Behandelten gefordert – zumal der Vortrag ohne expliziten Bezug zur Thematik Ethik/Moral mit der Klärung beginnt, was Begabung sei. Erst im weiteren Verlauf werden Bezüge deutlicher und spitzen sich zu der Aussage zu, dass bei Begabungsförderung wieder stärker moralische Abwägungen in den Vordergrund treten sollten, z. B. zugunsten von Pro-jekten zum Gemeinwohl als Kriterium bei der Vergabe von Stipendien. Der Kommentar von Ursula Hoyningen-Süess bezieht die Biographie Vittorio Hösles als typisches Beispiel einer Hochbegabtenkarriere mit ein – schon aus diesem Grunde bekommt diese Auseinandersetzung eine sehr persönliche Note. Ursula Hoyningen-Süess bearbeitet das Thema Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht, die letztlich auch undiskutiert neben der philosophischen Perspektive Vittorio Hösles stehen bleibt. Im Kernpunkt der Auseinandersetzung stellt die Autorin zunächst fest, dass die von Vittorio Hösle propagierte moralische Verantwortung „in der zeitgenössischen Pädagogik nicht en vogue“ (327) sei und gegenüber dem ökonomischen Kalkül heutigen Machbarkeitswahns etwas hilflos anmüde. Dem hält sie sechs Thesen entgegen, die darauf abzielen, auch bei Hochbegabung sonderpädagogisch zu diagnostizieren und (wissenschaftlich) zu begleiten. In seinem Replik geht Vittorio Hösle als Philosoph auf diese Thesen nicht ein – macht aber in klarer Weise deutlich, dass es ihm darauf ankomme, zwischen sozialer und moralischer Begabung zu unterscheiden, da „soziale Intelligenz amoralisch sein

kann“ – die soziale Förderung von Hochbegabten also zu kurz greifen kann – eine Aussage, die in der allgemeinen gegenwärtigen Debatte um soziale Kompetenzen nicht zu unterschätzen ist.

Den Sammelband „Pädagogik und Ethik“ insgesamt zu bewerten, fällt schwer – dazu ist er zu vielschichtig und different – und darin liegt auch zugleich seine Stärke und Schwäche. Stärke, weil über diese Differenzialität der Beiträge quasi schon formal präsentiert wird, was Aussage vieler Autoren ist: Pädagogische Ethik sollte sich von universalen Ansprüchen verabschieden und mehr den Blick für konkrete Kontextualisierungen schärfen. Dies entspricht einer Gegenwartserfahrung von Unbestimmtheit und Kontingenz, die in der erziehungswissenschaftlichen Debatte als weithin akzeptable gilt. Könnte diese Akzeptanz aber nicht auch zum Dogma werden, moralische Fragen als naiv und vormodern abzutun? Für den „pädagogischen Praktiker“ wäre es zumindest hilfreich, die Vielschichtigkeit des erziehungswissenschaftlichen Ethos in eine verständlichere Systematik zu bringen.

Petra Reinhartz (Flensburg)

Petra Reinhartz: Rezension von: Horster, Detlef / Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Ethik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005. In: EWR 4 (2005), Nr. 5 (Veröffentlicht am 04.10.2005), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/81003976.html>