

Brumlik, Micha

Philosophische Ethik und Pädagogik

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 57-63



Quellenangabe/ Reference:

Brumlik, Micha: Philosophische Ethik und Pädagogik - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 57-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252816 - DOI: 10.25656/01:25281

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252816>

<https://doi.org/10.25656/01:25281>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Micha Brumlik

Philosophische Ethik und Pädagogik

Im Unterschied zur Moral, in der es um strikt Gebotenes geht, geht es der Ethik um die Wünschbarkeit und Verträglichkeit von Lebensformen und Lebensweisen. Der Beitrag thematisiert derlei wünschbare Lebensformen mit Blick auf das komplexe Verhältnis von Kindern, Eltern und Großeltern.

1 Vorbemerkung

In pädagogischen Verhältnissen stellt sich das Problem der Verantwortung der Generationen füreinander. Zwischen Kindern, Erwachsenen und Alten – ein Thema, dem zumal jüngst unter dem Gesichtspunkt der Würde neue Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. Stoecker 2017).

Das Problem, von dem in diesen Fragen eine advokatorische Ethik ausgeht, stellt sich bei einer lange Zeit für selbstverständlich gehaltenen Annahme bzw. Frage: wer nämlich die idealen Teilnehmer jenes Diskurses sind, der Normen und Prinzipien legitimiert, kurz, wer die moralisch bedeutsamen, zu beteiligenden Subjekte sind und zwar in zweierlei Hinsicht: als Subjekte des Handelns und – in undramatischer Weise – als Subjekte des Erleidens, des Erfahrens der Handlungen anderer. Bei Immanuel Kant – darauf ist zurückzukommen – war hier noch allgemein von Vernunftwesen die Rede, später sprach man von Subjekten, bis schließlich – über Umwege – spätestens im 20. Jahrhundert von Personen die Rede war: ein Begriff, der je nachdem, ob er aus der neuthomistischen, der kantianischen oder der analytischen Tradition kommt, unterschiedlich aufgeladen ist.

Auf jeden Fall: Als Handlungssubjekte werden vor allem der Sprache, der Empathie und der Reflexion der Zukunft fähige Angehörige der biologischen Gattung homo sapiens angesehen, während die Gruppe der von moralischen Prinzipien oder Handlungen möglicherweise betroffenen Wesen sehr viel umfangreicher ist: sie beginnt mit anderen mündigen Menschen, erweitert sich um nicht-mündige Menschen bis zu Menschen, die weder gezeugt noch geboren sind bis zu anderen Tieren und Lebewesen und reicht – mindestens nach Maßgabe der intelligenten science fiction Literatur – bis zu intelligenten und empfindsamen Maschinen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie per definitionem weder im realen noch im idealen Fall als die, die sie sind oder sein werden, bei der Begründung moralischer Handlungen oder Prinzipien beteiligt werden können: Ihre denkbaren oder

möglichen Interessen müssen auch und sogar im nichtempirischen Begründungsdiskurs von den mündigen Personen wahrgenommen werden. Advokatorischer Ethik geht es um die moralisch gebotenen Pflichten der Mündigen für die Unmündigen – gleich welchen Alters. Und damit um Verantwortung.

2 Die Verantwortung der Erwachsenen für die Alten oder die Kinder

Der Begriff der *Verantwortung* impliziert in diesen Fällen, dass es hier um eine Ethik der Lebensalter geht. Dabei ist mindestens zweierlei zu beachten: erstens die Frage, was genau ein Lebensalter, manche sprechen auch von Entwicklungsabschnitten, ist und zweitens, in welchem Ausmaß und aus welchen Gründen hieraus wem gegenüber welche Pflichten entstehen.

Indes. *Verantwortung* ist – wie zuletzt Valentin Beck mit Blick auf die Verantwortung der Länder des Westens für die unter Armut, Hunger und Krieg leidenden Länder des Südens gezeigt hat, nicht identisch mit einer unmittelbaren moralischen Verpflichtung (vgl. Beck 2016, 34 f.). Bei der Zuschreibung bzw. Übernahme von *Verantwortung* geht es demnach um folgendes:

„Für das eigene Tun und unterlassen einzustehen und von anderen zu fordern, daß sie dies ebenfalls tun, schließt zudem ein, sich und anderen bestimmte Handlungen und Handlungsfolgen zuzurechnen.“ (ebd., 35).

Dann aber können nur Personen, erwachsene Personen, im vollen Umfang sowohl Verantwortung für sich als auch für andere übernehmen – die volle Bedeutung des Verantwortungsbegriffs umfasst mithin, daß jemand sich für etwas in bezug auf normative Standards vor einer Rechtfertigungsinstanz rückblickend oder vorausschauend gegenüber jemandem in einem sozialen Kontext mit allen Folgen für zuständig erklärt. Welche Haltung aber haben dann diejenigen einzunehmen, denen die Verantwortung anderer geholfen hat, selbst zu mündigen Personen zu werden?

3 Pflicht zur Dankbarkeit?

In der modernen Ethik ist von der Verantwortung im Generationenverhältnis – vornehmlich bei Kant – lediglich eine paradox anmutende „Tugendpflicht der Dankbarkeit“ übriggeblieben (vgl. Brumlik 2017a; vgl. auch MacIntyre 2001, 141 f.). Dankbarkeit dafür, daß andere für uns, als wir noch nicht handlungsfähig waren, Verantwortung übernommen haben oder übernehmen mussten.

Dankbarkeit ist nach Kant die pflichtgemäße Verehrung einer Person ob einer erwiesenen Wohltat. Diese Tugendpflicht der Dankbarkeit, die nach Kant keine Klugheitsregel ist, sei als eine Sinnbedingung moralischer Bildung anzusehen: Dankbarkeit müsse als heilige Pflicht angesehen werden, also als eine solche

Pflicht, „deren Verletzung die moralische Triebfeder zum Wohltun in dem Grundsatz selbst vernichten kann.“ (Kant, MdS, Tugendlehre, 592; A 128). Auf eine Ethik des Generationenverhältnisses (vgl. Thomä 1994) bezogen und im vollen Bewußtsein, daß Kinder in zahlreichen Fällen ihren Eltern gegenüber nur wenig Anlaß zur Dankbarkeit haben, läßt sich gleichwohl festhalten, daß jener Dank – und die damit einhergehende Fähigkeit zur Dankbarkeit, die gleichsam zwanglos auf der Basis respekt- und vertrauensvoller pädagogischer Beziehungen entstehen kann – sogar nach Kants Meinung die Basis jeder moralischer Motivation ist. Daß diese Auffassung durch die Sozialisationsforschung eindrucksvoll bestätigt worden ist, muß hier nicht eigens belegt werden. Gilt dies für die ganze Lebensspanne, für die Zeitgestalt des ganzen menschlichen Lebens? Auf jeden Fall materialisiert sich diese Verantwortung in einem Vertrauensverhältnis.

Gleichwohl: In den letzten Jahren mehrten sich Stimmen, die weniger auf den Begriff der *Verantwortung* denn auf den Begriff der *Disziplin* und damit des Zwangs in der Erziehung eintraten.

4 Zurück zur Disziplin?

Seit dem Erscheinen der ersten Auflage von Bernhard Buebs, eines ehemaligen Leiters der Internatsschule Schloss Salem, „Mißbrauch der Disziplin“ vor mehr als zwölf Jahren, im Jahr 2007, hat sich die Debatte vertieft, ist in die Öffentlichkeit gelangt und hat – trotz der medialen Großoffensive Buebs und seiner Unterstützer – eine neue Intensität und Ernsthaftigkeit gewonnen. Dazu trugen nicht nur eine Reihe öffentlicher Diskussionen und Debatten bei, zu denen Verfasserinnen und Verfasser von Beiträgen des von mir herausgegebenen Bandes „Vom Mißbrauch der Disziplin. Die Antwort der Wissenschaft auf Bernhard Bueb“ (2007) eingeladen wurden: von Elternvereinen und regionalen Bildungsforen über Volkshochschulen zu Universitäten, stets mit sehr vielen, zum Teil hunderter engagierter Teilnehmer. Der dort gefundene Zuspruch wurde durch den Eingang zahlloser positiver, aber auch kritischer Briefe und emails verstärkt.

Nicht zuletzt hat Buebs Buch auch die Debatte in der wissenschaftlichen Pädagogik angestoßen; sie hat das Thema in ihren Zeitschriften in Debatten- und Rezensionenaufsätzen in mehreren darauf folgenden Beiträgen gründlich erörtert: in der „Neuen Praxis“, der „Zeitschrift für Pädagogik“ sowie in der „Sozialwissenschaftlichen Literaturreisenschau.“

So ist Irit Wyrobnik im Rückgriff auf die von Bueb selbst reklamierte reformpädagogische Tradition, unter Bezug auf Siegfried Bernfeld und Janusz Korczak (vgl. Wyrobnik 2007) der Nachweis gelungen, dass Buebs Begriff der Disziplin in äußerster, undifferenzierter Schlichtheit letztlich das umreißt, was man als „militärische Disziplin“ bezeichnen könnte: unbefragter Gehorsam gegenüber

präzise umrissenen Befehlen. Weitere Kollegen nahmen sich der Thematik sogar in Monographien an: So hat etwa Rolf Arnold in aus einer ganz anderen wissenschaftlichen Perspektive, nämlich der einer systemischen Pädagogik heraus die Haltlosigkeit von Buebs autoritärer Pädagogik nachgewiesen (vgl. Arnold 2007). Nach mehr als zehn Jahren lässt sich daher folgende, sehr vorläufige Bilanz ziehen:

1. Durch das Erscheinen einer Reihe erziehungswissenschaftlicher Interventionen wurde verhindert, daß der unbestreitbare Verkaufserfolg von Buebs „Lob der Disziplin“ in einen kulturell – hegemonialen Triumph umschlug. Sichtbarer und begründeter Widerspruch hat das Umkippen einer populistischen Stimmung in eine ideologische Regression unmöglich gemacht;
2. Durch diese Debatte wurde auch die wissenschaftliche Pädagogik in ihrem mainstream darauf gestossen, dass der öffentliche und populäre, durch die Medien verbreitete Diskurs über Erziehungsfragen genuines, in Zukunft wohl einheimisches Thema gerade einer kulturwissenschaftlich informierten Pädagogik sein muß;
3. Es hat sich aber ebenso deutlich gezeigt, dass eine wissenschaftliche Pädagogik, die in weberianischer Werturteilsfreiheit alles platte Rezeptwissen durchaus zu Recht scheut, dennoch nicht daran vorbeikommt, einer breiteren Öffentlichkeit mitzuteilen, was sie guten Gewissens in Erziehungsfragen vertreten kann und wovor sie auf jeden Fall warnen muss;
4. Auch die von Bueb vorgetragene Kritik an den „68ern“ erwies sich gegenstandslos. So hat sich gezeigt, dass die politische Programmatik der meist männlichen Führungskader vor allem des SDS und seiner späteren Spaltprodukte – von der RAF bis zu maoistischen Operettenparteien – zu Recht totalitären Denkens sowie einer machistischen Gewaltkultur geziehen wurden. Bei diesen sehr genauen Abrechnungen, bei denen nichts vergeben und vergessen wird, fällt aber umso deutlicher auf, dass das, worum es in der Auseinandersetzung um die *Disziplin* und *Zwang in der Erziehung* geht, dort gar keine Rolle gespielt hat. Die Kinderladenbewegung, deren Geschichte Meike Baader so eindrucksvoll erzählt und untersucht hat (vgl. Baader 2008; 2009; 2010) und die antiautoritäre Erziehung waren bei allen anfänglichen Schwierigkeiten die Avantgarde partnerschaftlicher Erziehung und zumal sich ihnen nicht nachweisen lässt, dass sie entweder totalitär waren oder unoriginell an bereits im konventionellen Erziehungswesen vorhandene Liberalisierungen angeschlossen. Im Bereich von Pädagogik und Erziehung waren Teile der 68er Bewegung tatsächlich die Ursachen einer demokratischen Erneuerung in der Elementarerziehung;
5. In systematischer Hinsicht hat sich – sowohl in den Arenen der Öffentlichkeit als auch innerhalb der wissenschaftlichen Debatte – gezeigt, dass das jahrelang eher vernachlässigte Problem der „Autorität“ in der Erziehung nach

wie vor ungeklärt erörtert wird. Diesem Punkt sei vertiefte Aufmerksamkeit geschenkt und damit: zurück zu Kant!

Aber wie sah Kant das Problem des Zwangs in der Erziehung?

5 Zwang in der Erziehung? Immanuel Kant als Kronzeuge?

Lässt sich – wie es immer wieder geschieht – tatsächlich mit dem Klassiker der Aufklärung, dem Philosophen von Autonomie und Würde, also mit Immanuel Kant dafür argumentieren, im Aufziehen von Kindern in der Erziehung mit verbalem oder körperlichem Zwang vorzugehen? Sind also *Vormünder* etwas anderes als *Vor-Münder*, also Personen, die in advokatorischer Weise die Interessen künftiger, ja *mündiger* Vernunftwesen vorwegnehmen sollen?

Die klassische, hier vorausgesetzte und zugrunde gelegte Position bezüglich des Zwangs in der Erziehung ist von Immanuel Kant, am deutlichsten in seiner „Metaphysik der Sitten“ bzw. deren Grundlegung artikuliert worden:

„Denn vernünftige Wesen“ so der zweite Abschnitt der „Grundlegung“ „stehen alle unter dem Gesetz, daß jedes derselben sich selbst und alle anderen niemals bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck an sich selbst behandeln solle.“ (Kant, GzMdS, 66, BA 74) „Autonomie“ so Kant weiter „ist also der Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur.“ (ebd., 69, BA 80)

Dieses Prinzip ist bekanntermaßen – auch als eine Reaktion auf die moralisch kaum fassbaren Verbrechen des Nationalsozialismus – zur Grundlage der deutschen Verfassung, des Grundgesetzes geworden, in dessen Artikel 1 es heißt: „(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“

Indes war Kant realistisch genug, um zu erkennen, dass Autonomie zwar moraltheoretisch von Wesen, die sich grundsätzlich als vernünftig betrachten, im Umgang miteinander vorausgesetzt werden muss, dass aber die Realität menschlichen Lebens zeigt, dass Angehörige dieser Gattung jedenfalls im vorausgesetzten Sinne nicht „autonom“, sondern zunächst „unmündig“ sind und die daher erzogen werden müssen.

In der Rechtslehre der Metaphysik der Sitten, im Abschnitt über das Elternrecht heißt es daher:

„Gleichwie aus der Pflicht des Menschen gegen sich selbst, d.i. gegen die Menschheit in seiner eigenen Person ein Recht (*ius personale*) beider Geschlechter entsprang, sich als Person, wechselseitig einander, auf dingliche Art, durch Ehe zu erwerben: so folgt, aus der Zeugung in dieser Gemeinschaft, eine Pflicht der Erhaltung und Versorgung in Absicht auf ihr Erzeugnis, d.i. Kinder, als Personen haben hiemit zugleich ein ursprünglich –angebournes (nicht angeerbtes) Recht auf ihre Versorgung durch die Eltern, bis sie

vermögend sind, sich selbst zu erhalten; und zwar durchs Gesetz (lege) unmittelbar; d.i. ohne daß ein besonderer rechtlicher Akt dazu erforderlich ist.“ (Kant, MdS, Rechtslehre, 393 f., A 112)

Aber wie lässt sich dieses Recht begründen? Kant jedenfalls war der Überzeugung, dass Erziehungspflichten und -rechte der Eltern durchaus begründungsbedürftig sind und offerierte dafür ein im Rahmen seiner Philosophie transzendentaler Freiheit schlüssiges Argument:

„Denn da das Erzeugte eine Person ist, und es unmöglich ist, sich von der Erzeugung eines mit Freiheit begabten Wesens durch eine physische Operation einen Begriff zu machen: so ist es eine in praktischer Hinsicht ganz richtige und auch notwendige Idee, den Akt der Zeugung als einen solchen anzusehen, wodurch wir eine Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt, und eigenmächtig in sie herüber gebracht haben; für welche Tat auf den Eltern nun auch eine Verbindlichkeit haftet, sie, so viel in ihren Kräften ist, mit diesem ihrem Zustand zufrieden zu machen.“ (ebd.)

Dazu sei hervorgehoben, dass der Kant der „Metaphysik der Sitten“ offenbar auch schon Neugeborene ohne jede Einschränkung als „Personen“ bezeichnet, er also die auch in der Disziplin, der Sonderpädagogik unter Bezug auf Peter Singer geführte utilitaristische Debatte, wonach erst „mündige“ Menschen Personen seien, von Anfang an ausschließt. Auch Neugeborene – anders lässt sich Kant nicht verstehen – sind mit Würde begabte Wesen und fallen mithin unter das Instrumentalisierungsverbot. Kinder sind nicht und unter keinen Umständen das Produkt ihrer Eltern, Kant spricht es unmissverständlich aus:

„Sie (die Eltern, M.B.) können ihr Kind nicht gleichsam als ihr Gemächsel (denn ein solches kann kein mit Freiheit begabtes Wesen sein) und als ihr Eigentum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen, weil an ihm nicht bloß ein Weltwesen, sondern ein Weltbürger in einen Zustand herüber zogen, der ihnen nun auch nach Rechtsbegriffen nicht gleichgültig sein kann.“ (ebd.)

Damit ist das Problem, wenn man so will, der grundlegende moralische, ja der geradezu anthropologische Skandal des Zeugens und Gebärens von Kindern genannt: Menschen können sich die Umstände, in die sie hineingeboren werden, nicht wählen – woran auch Kants in den Vorlesungen über Pädagogik geäußerte Überzeugung, dass der Mensch nichts ist, „als was die Erziehung aus ihm macht“ nichts ändert. Das heißt: eine moralisch begründete und akzeptable Forderung nach bedingungsloser Unterwerfung in der Erziehung kann es nach Kant nicht geben; im Rahmen einer politischen Demokratie und einer ihr entgegenkommenden demokratischen Alltagskultur, die Kant natürlich noch nicht vor Augen haben konnte, wird die Forderung nach absolutem Gehorsam obsolet. Ohne moralische Einsicht der Bürger in die Legitimität demokratischer Verfahren sind Demokratien gar nicht denkbar. Damit ist zweierlei gezeigt:

Eine autoritäre Berufung auf Kant bei weiter vorgegebenem Anspruch, damit moralische Ziele zu verfolgen, ist selbstwidersprüchlich und erweist sich als mit einer demokratischen Kultur unverträglich. Wenn das zutrifft, dann war auch Buebs aufgeweichter Vorschlag, bei grundsätzlicher Anerkennung von Autorität, jede einzelne Weisung zur Disposition zu stellen, gegenstandslos: Basis jeder demokratischen Kultur ist gerade nach Kant die Unterweisung in Moralität, die gerade ohne Strafe und Sanktion auskommen muss. Entsprechend kritisch sind dann aber auch skeptische oder funktionalistische Beschreibungen von Erziehungspraxis zu nehmen, die einen eher willkürlich gewählten Ausschnitt aus Kants Überlegungen dazu benutzen, Paradoxien dort zu konstruieren, wo sie doch nach entwicklungspsychologischer Empirie gar nicht bestehen.

Literatur

- Arnold, R. (2007): Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das "Lob der Disziplin". Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Baader, M. S. (2008): 1968 und die Pädagogik. In: Schaffrik, T./Wienges, S. (Hrsg.): 68er Spätlese - was bleibt von 1968? Münster: LIT Verlag, 58-77.
- Baader, M. S. (Hrsg.) (2009): »Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!«. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel: Beltz.
- Baader, M. S. & Sager, C. (2010): Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3. Jg., 255-267.
- Beck, V. (2016): Eine Theorie der globalen Verantwortung. Was wir Menschen in extremer Armut schulden. Berlin: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (Hrsg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz.
- Brumlik, M. (Hrsg.) (2017): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe (3. Aufl. mit e. neuen Vorwort). Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Brumlik, M. (2017a): Pflicht zu Dankbarkeit und Fortpflanzung? Zu einer Ethik des Generationenverhältnisses. In: Brumlik, M. (Hrsg.): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe (3. Aufl. mit e. neuen Vorwort). Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt, 75-108.
- Kant, I. (1983): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden (Bd.VI). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 7-102.
- Kant, I. (1983): Die Metaphysik der Sitten. Rechtslehre. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden (Bd.VI). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 303-499.
- Kant, I. (1983): Die Metaphysik der Sitten. Tugendlehre. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden (Bd.VI). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 501-634.
- MacIntyre, A. C. (2001): Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden. Hamburg: Rotbuch-Verl.
- Stoecker, R. (2017): In Würde altern. In: Brandhorst, M./Weber-Guskar, E. (Hrsg.): Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz. Berlin: Suhrkamp, 338-360.
- Thomä, D. (1994): Eltern. Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform. München: Beck.
- Wyrobnik, I. (2007): Zum Begriff der Disziplin bei Janusz Korczak und Siegfried Bernfeld. Ein Beitrag zur Debatte um Bernhard Buebs "Lob der Disziplin". In: Neue Praxis, 6. Jg., 567-574.