pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rucker, Thomas

# Allgemeine Didaktik als Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch

*Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 222-244*

Quellenangabe/ Reference:
Rucker, Thomas: Allgemeine Didaktik als Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 222-244 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308880 - DOI: 10.25656/01:30888; 10.35468/6113-15

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308880*
*https://doi.org/10.25656/01:30888*

in Kooperation mit / in cooperation with:

*http://www.klinkhardt.de*

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

*Thomas Rucker*

# Allgemeine Didaktik als Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch

Die Allgemeine Didaktik behandelt traditionell das Problem, was warum von wem wie zu welchem Zweck und unter welchen Bedingungen gelehrt und gelernt werden soll. Seit geraumer Zeit steht sie im Kreuzfeuer der Kritik. Dabei werden ihr insbesondere ein Theorie- und ein Empiriedefizit attestiert (vgl. Rucker 2017): Zum einen wird problematisiert, dass in der Theoriebildung kaum noch Neuansätze ausgemacht werden können. Zum anderen wird der Vorwurf erhoben, dass die Allgemeine Didaktik es in der Vergangenheit versäumt habe, die in ihren Beschreibungen von Unterricht in Anspruch genommenen Annahmen über Sachverhalte empirisch zu prüfen. Beide Einwände haben in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer Debatte um die Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik geführt (vgl. u. a. Terhart 2005; Rothland 2013; Trautmann 2016). In diesem Zusammenhang sind darüber hinaus Versuche zu verzeichnen, das Theorie- und das Empirieproblem zu bearbeiten, was im ersten Fall – und nur um diesen wird es mir im Folgenden gehen – zu einer Reihe von Entwürfen geführt hat, die mit dem Anspruch aufwarten, als ‚Neuansätze' allgemeindidaktischer Theoriebildung zu gelten (vgl. Meyer u. a. 2008; Bohl u. a. 2013; zu einer Bearbeitung des Empirieproblems vgl. Gruschka 2013). Bemerkenswert an dieser ‚Renaissance' der Allgemeinen Didaktik im deutschsprachigen Raum ist u. a., dass diese sich auf internationaler Ebene mit einer ‚Wiederentdeckung' des Unterrichts als einem Thema grundlagentheoretischer Reflexion trifft (vgl. Biesta 2017; Vlieghe & Zamojski 2019; Bakhurst 2020). Damit ist freilich weder geklärt, ob die besagten Ansätze tatsächlich als *Neu*ansätze gewertet werden können, noch die Frage beantwortet, ob diese Ansätze überhaupt dem *Problemniveau* entsprechen, das in der Theoriebildung bereits erreicht worden ist.

Mit diesen knappen Hinweisen ist der Kontext markiert, in dem die folgenden Überlegungen verortet sind. Dabei möchte ich auf einen ‚blinden Fleck' aufmerksam machen, der in den Bestrebungen, einer ‚Renaissance' der Allgemeinen Didaktik zuzuarbeiten, festgestellt werden kann. Es fällt nämlich auf, dass *eine* Theorie in diesem Zusammenhang weitestgehend außen vor bleibt, nämlich die *Theorie des erziehenden Unterrichts*, genauer: die Theorie eines erziehenden Unterrichts mit *Bildungsanspruch*. Bemerkenswert ist dieser Umstand deshalb, weil die Theorie des

doi.org/10.35468/6113-15

erziehenden Unterrichts seit ihrer Formulierung durch Johann Friedrich Herbart immer wieder aufgegriffen, problematisiert und weiterentwickelt worden ist (vgl. u. a. Geissler 1976; Hellekamps 1991; Rekus 1993; Schilmöller 1994; Benner 1995) so dass von einem entsprechend hohen Problemniveau ausgegangen werden kann, auf dem sich diese Theorie bewegt. Eine solche Vermutung liegt insbesondere dann nahe, wenn man den Umstand berücksichtigt, dass die „Theorie des Erziehenden Unterrichts" als eine „originäre Antwort der Pädagogik" auf die Situation des Aufwachsens in modernen Gesellschaften interpretiert werden kann (Anhalt 2011, 201), in denen sich der einzelne Mensch in sämtlichen Bereichen mit einer irreduziblen *Perspektivität* sowie einer in die Zukunft hinein offenen *Dynamik* konfrontiert sieht. *Komplex* sind moderne Gesellschaften deshalb, weil keine Regel bekannt ist, die es erlauben würde, das Wechselspiel der Perspektiven in eine von allen akzeptierte und auf Dauer stabile Ordnung zu überführen. Die Theorie des erziehenden Unterrichts berücksichtigt die für moderne Gesellschaften typische Komplexität und offeriert eine Antwort auf die Frage, wie „auf die mit der Modernisierung beginnende Suche nach Orientierung aus pädagogischer Perspektive reagiert werden kann" (ebd., 261).

Vor diesem Hintergrund sollte die Theorie des erziehenden Unterrichts auch in aktuellen Debatten um eine ‚Renaissance' der Allgemeinen Didaktik nicht unberücksichtigt bleiben (vgl. hierzu bereits Hellekamps 1991). Im Folgenden geht es mir nicht darum, eine alternative Beschreibung eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch anzufertigen oder eine bereits vorliegende Beschreibung weiter auszuarbeiten. Stattdessen wird der Versuch unternommen, Beschreibungen eines erziehenden Unterrichts, die im Fach oftmals unverbunden nebeneinanderstehen, relational zu allgemeindidaktischen Problemvorgaben zu systematisieren und damit ein Problemniveau in den Blick zu rücken, an dem sich jeder alternative didaktische Entwurf heute wird messen lassen müssen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: In einem *ersten* Schritt werden über eine Klärung der Begriffe ‚Bildsamkeit', ‚Selbstbestimmung' und ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit' Grundannahmen einer Theorie des erziehenden Unterrichts bestimmt. In einem *zweiten* Schritt steht die Unterscheidung dreier Grundformen von Erziehung im Mittelpunkt. Die Differenz von Regierung, Unterricht und Zucht eröffnet die Möglichkeit, erziehenden Unterricht in einem *dritten* Schritt als eine Form des Miteinanderumgehens zu beschreiben, in der Lehrer:innen die Hinführung zum Wissen damit verbinden, Schüler:innen zu eigenen Urteilen in Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens zu veranlassen. Vor diesem Hintergrund werden schließlich verschiedene Beiträge zu einer Theorie des erziehenden Unterrichts im Zusammenhang bestimmt. Zur Systematisierung greife ich auf den traditionellen allgemeindidaktischen Problemzusammenhang zurück, zu dem insbesondere die Fragen nach den Aufgaben (Wozu?), den Inhalten (Was?) und den Methoden (Wie?) von Unterricht zählen. Ein solcher Zugriff

doi.org/10.35468/6113-15

eröffnet die Möglichkeit, die Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch als eine Allgemeine Didaktik in den Blick zu nehmen.

## 1 Grundannahmen einer Theorie des erziehenden Unterrichts

Johann Friedrich Herbart hat eine Theorie des erziehenden Unterrichts entwickelt, die bis heute zentrale Weichenstellungen markiert, denen eine an sein Werk anknüpfende, sich aber nicht auf es beschränkende Theoriebildung Rechnung zu tragen hätte. Maßgeblich sind hierbei drei Voraussetzungen, die gleichsam den Rahmen abstecken, innerhalb dessen die hier angestrebte Systematisierung verschiedener Facetten eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch situiert ist.

### 1.1 Bildsamkeit

Herbarts Theorie des erziehenden Unterrichts beruht erstens auf der Voraussetzung von der „Bildsamkeit des Zöglings" (Herbart 1841/1964, 69). Als *Bildsamkeit* bezeichnet Herbart die Annahme, dass der einzelne Mensch prinzipiell dazu in der Lage ist, unter den Bedingungen von Erziehung zu lernen, und in diesem Sinne grundsätzlich auf Erziehung hin ansprechbar ist. Diese von Rousseau als *perfectibilité* bezeichnete Fähigkeit, lernend Fähigkeiten zu entwickeln, wird selbst nicht erlernt, sondern ist Menschen von Natur aus gegeben (vgl. Benner & Brüggen 1996) – was nicht bedeutet, dass die besagte Fähigkeit zwingend als etwas begriffen werden müsste, das dem Lernen selbst (und damit auch der Erziehung) entzogen ist. Die Fähigkeit, lernend Tätigkeitsdispositionen zu entwickeln, kann auch als eine Fähigkeit verstanden werden, die sich im Zuge des Lernens selbst verändert.

Gerade Herbart scheint Bildsamkeit in diesem Sinne bestimmt wissen zu wollen, versteht er unter „Bildsamkeit" doch „sowohl die Natur-Anlagen als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens" (Herbart 1831/1964, 342f.) eines Menschen. Wenn Herbart von ‚erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens' spricht, so macht er darauf aufmerksam, dass der Begriff der Bildsamkeit auch und vor allem solche Tätigkeitsdispositionen bezeichnet, die *erlernt* werden und die zugleich als die *Voraussetzung für zukünftiges edukativ initiiertes und unterstütztes Lernen* fungieren. Die besagten Dispositionen eröffnen im konkreten Fall bestimmte Lernmöglichkeiten und ziehen dem Lernen zugleich spezifische Grenzen. Diese Möglichkeiten und Grenzen sind allerdings nicht festgelegt, sondern können sich im Zuge von Lernprozessen selbst verändern (vgl. Anhalt 1999, 157ff.).

Die Fähigkeit, lernend Tätigkeitsdispositionen zu entwickeln – mag diese als eine selbst in Veränderung begriffene Fähigkeit verstanden werden oder nicht – konstituiert Menschen als unbestimmte Lebewesen. Die für Menschen maßgeblichen

doi.org/10.35468/6113-15

Tätigkeitsdispositionen sind diesen gerade nicht gegeben, sondern werden von diesen erst erlernt. Indem sich ein Mensch Wissen, Fähigkeiten und Haltungen aneignet, geht die „Unbestimmtheit zur Festigkeit" über (Herbart 1841/1964, 177). Dies bedeutet nicht, dass die Bildsamkeit unter erzieherischen Bedingungen fortschreitend zum Verschwinden gebracht werden würde. Menschen sind und bleiben bildsam gerade auch insofern, als angeeignete Tätigkeitsdispositionen zukünftig erneut verändert werden können. Doch sind diese Veränderungen immer nur in Abhängigkeit von den jeweils bereits entwickelten Tätigkeitsdispositionen möglich.

Akzeptiert man, dass Menschen als von Natur aus lernfähig und unbestimmt beschrieben werden können, so akzeptiert man damit zugleich deren Möglichkeit, bereits erreichte Entwicklungszustände zu transzendieren. Die mit dem Begriff der Bildsamkeit bezeichnete Nichtfestgelegtheit bedeutet insofern nicht nur eine *natürliche* Nichtfestgelegtheit. Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses eines Menschen, die sich unter den Bedingungen von Erziehung entwickeln, sind nicht auf Dauer gestellt, sondern lediglich vorläufig stabil. Menschen als bildsam zu begreifen bedeutet, diesen über ihre natürliche Unbestimmtheit hinaus auch eine Nichtfestgelegtheit in *dem* Sinne zuzusprechen, dass bereits erreichte Entwicklungszustände – auch immer wieder neu – überschritten werden können. Mit einer solchen Zuschreibung wird nicht geleugnet, dass das Aufwachsen unter spezifischen sozialen Bedingungen dazu führt, dass Menschen sich bestimmte Orientierungsmuster – einen Habitus im Sinne Bourdieus – aneignen und im Lichte dieser Muster ihr Leben führen. Das Gegenteil ist der Fall: Ohne Bildsamkeit wäre die *Entstehung* und *Aufrechterhaltung* eines Habitus gar nicht verständlich zu machen. Allerdings bedeutet Bildsamkeit eben auch die Möglichkeit eines Menschen, durch (edukativ initiiertes und unterstütztes) Lernen „die gegenwärtige Faktizität der eigenen Existenz stets zu transzendieren" (Stojanov 2008, 104). Dies schließt die Möglichkeit der Habitus*veränderung* mit ein.

Bildsamkeit bedeutet also, Menschen als unbestimmt, weil zum Lernen fähig, und damit zugleich als nichtfestgelegt zu begreifen – weder von Natur aus noch durch bereits angeeignete Orientierungsmuster. In diesem Sinne ist Bildsamkeit, wie Heinz-Elmar Tenorth treffend formuliert, die „Zentralhypothese der Pädagogik, ihre erste Betriebsprämisse" (Tenorth 2013, 19), würde Erziehung ohne die besagte Annahme doch ihren Sinn verlieren. Bildsamkeit muss vorausgesetzt werden, soll Erziehung stattfinden. Und sie wird immer schon vorausgesetzt, wenn ein Mensch erzieherisch auf einen anderen Menschen einwirkt. Ob diese Annahme im Einzelfall bewährt werden kann, ist offen und entscheidet sich allererst im erzieherischen Miteinanderumgehen – nämlich genau dann, wenn Zu-Erziehende auf Frage- und Zeigeaktivitäten der Erziehenden mit Selbsttätigkeit ‚antworten' und damit die ihnen offerierte Möglichkeit ergreifen, sich in Auseinandersetzung mit der Welt zu bilden. „Bildsamkeit" lässt sich in diesem Sinne auch als eine

doi.org/10.35468/6113-15

„Reaktion auf die Herausforderung durch die Kultur“ verstehen (Mollenhauer 1983/2003, S. 83). Indem Menschen auf entsprechende Herausforderungen mit Selbsttätigkeit reagieren, treten sie als bildsame Subjekte in Erscheinung.

### 1.2 Selbstbestimmung, Vielseitigkeit und Moralität

Herbarts primäres Interesse gilt der „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ (Herbart 1841/1964, 69). Dies ist nicht weiter verwunderlich, geht dieser doch in seiner Theorie des erziehenden Unterrichts zweitens von der Voraussetzung aus, dass es Aufgabe der Erziehung sei, dafür Sorge zu tragen, „daß der Mensch mit freien Augen in die Welt schaue, und darin tue, nicht was die andern tun; sondern was gut und nötig und vielleicht eben darum, weil es die andern nicht tun, desto nötiger ist“ (Herbart 1919, 505). Die Erziehung soll Menschen entsprechend dabei unterstützen, zu lernen, das eigene Leben selbstbestimmt zu führen, sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, anderen Menschen Achtung entgegenzubringen und dafür Sorge zu tragen, dass auch diesen die Möglichkeit offensteht, *ihr* Leben selbstbestimmt zu führen.

Das „oberste, allgemeinste und wichtigste Ziel aller Erziehung und alles erziehenden Unterrichts“ ist für Herbart „die selbständige Person, die begründet ja oder nein sagen kann“ (Geissler 1976, 81). *Selbstbestimmungsfähigkeit* in diesem Sinne umfasst mindestens drei Komponenten: Erstens setzt Selbstbestimmungsfähigkeit voraus, dass ein Mensch *Einsichten* in einen Sachverhalt gewonnen hat. Zweitens beruht Selbstbestimmungsfähigkeit darauf, dass ein Mensch dazu in der Lage ist, sachliche Einsichten auf die eigene Lebensführung zu beziehen. Selbstbestimmungsfähigkeit setzt in diesem Sinne nicht nur Wissen, sondern auch *eigene Werturteile* voraus. Selbstbestimmungsfähigkeit schließt drittens eine Fähigkeit ein, die als *Charakterstärke* bezeichnet werden kann, und die darin zum Ausdruck kommt, dass Menschen ihr Leben tatsächlich im Lichte eigener Werturteile führen (vgl. hierzu auch Nida-Rümelin 2013, 82f.).

Herbart knüpft Erziehung an die Aufgabe, Zu-Erziehenden dabei zu helfen, eine *vielseitig dimensionierte* Selbstbestimmungsfähigkeit zu entwickeln. Damit ist gemeint, dass jemand dazu in der Lage ist, sich auf unterschiedliche Art und Weise zu sich selbst und zur Welt ins Verhältnis zu setzen und sich in diesen verschiedenen Modi des Selbst- und Weltverhältnisses selbst zu bestimmen. Mit dieser Aufgabenstellung wird auf die „Theilung der Lebensarten“ (Herbart 1806/1964, 78) reagiert, die für moderne Gesellschaften typisch geworden ist. Das Argument lautet, dass eine mehr oder minder stark entwickelte Selbstbestimmungsfähigkeit in einem bestimmten Bereich (z. B. im Bereich Wissenschaft) nicht schon bedeutet, dass Menschen auch in anderen Bereichen ihr Leben im Lichte sachlicher Einsichten und eigener Urteile führen können (z. B. im Bereich der Religion oder der Kunst). Ohne eine entsprechend ausdifferenzierte Ordnung des Selbst- und Weltverhältnisses dürfte es entsprechend schwierig, vielleicht sogar unmöglich

doi.org/10.35468/6113-15

sein, das eigene Leben im Kontext einer komplexen Gesellschaft selbstbestimmt zu führen. Hingegen ist sich Herbart sicher: „Der Vielseitig-Gebildete ist vielfach vorbereitet" (ebd., 133).

Die selbstbestimmte Lebensführung, zu der Zu-Erziehende freigesetzt werden sollen, steht unter dem Anspruch der *Moralität*. Geht man nämlich von der Annahme aus, dass Bildung in der Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit besteht, und geht man ferner davon aus, dass die selbstbestimmte Lebensführung einen Freiraum benötigt, der im Miteinanderumgehen von Menschen nicht notwendigerweise gegeben ist, sondern allererst hergestellt und stabilisiert werden muss, dann folgt hieraus, dass es verkürzt wäre, Bildung allein als Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit zu begreifen. Bildung wird konsequenterweise als die *Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit unter dem Anspruch von Moralität* begriffen werden müssen – dies jedenfalls dann, wenn die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit als ein Anspruch *aller* Menschen aufgefasst wird.

Herbart hat die „Ideen des Rechten und Guten", gemäß derer sich „der tiefe Kern der Persönlichkeit" bestimmen soll (ebd., 30), in seinem Werk *Allgemeine praktische Philosophie* (Herbart 1808/1964) beschrieben. Von einer moralischen Lebensführung wäre im Anschluss an Herbart nur dann zu sprechen, wenn jemand nach Urteilen handelt, die im Lichte der besagten Ideen als gerechtfertigt gelten können. Zusammengenommen können diese Ideen als der Versuch begriffen werden, den *kategorischen Imperativ* Immanuel Kants, Menschen niemals bloß als Mittel zu einem Zweck, sondern stets zugleich als Selbstzweck zu behandeln, relational zu spezifischen Grundkonstellationen menschlichen Lebens und Zusammenlebens auszulegen (vgl. Benner 1993, 146).

Für eine Klärung des Begriffs ‚Moralität' sind an dieser Stelle vor allem *die* Ideen von Interesse, die auf das Verhältnis eines Menschen zu seinen Mitmenschen bezogen sind. Herbart nennt diese Ideen ‚Wohlwollen', ‚Recht' und ‚Billigkeit'. Die *Idee des Wohlwollens* bezieht sich auf Situationen, in denen ein Mensch auf einen bloß vorgestellten Anderen Bezug nimmt. Jemand, für den die Idee des Wohlwollens maßgeblich ist, räumt der eigenen Perspektive keinen prinzipiellen Vorrang gegenüber der Perspektive anderer Menschen ein. Stattdessen wird die mögliche alternative Position als prinzipiell gleichberechtigt aufgefasst. Diese Haltung ist nach Herbart notwendig, damit eine Beratung von Menschen über ihr Zusammenleben möglich ist, in der eine Regel gesucht und gefunden werden kann, der die sich beratenden Personen gleichermaßen zustimmen. Eine Suche dieser Art, d. h. eine Suche nach überindividuellen Verbindlichkeiten ist nach Herbart dann angezeigt, wenn es im Zusammenleben von Menschen zu Konflikten kommt. Hier ist die *Idee des Rechts* maßgeblich. In diesem Fall fordert die Achtung vor dem jeweils Anderen, sich gemeinsam zu beraten und eine Regel zu finden, die es erlaubt, den Streit zu schlichten, ohne dass eine der jeweils miteinander kon-

doi.org/10.35468/6113-15

fligierenden Perspektiven vorab als die allein maßgebliche in Anschlag gebracht wird. Eine gefundene Regel schließt freilich nicht aus, dass diese zukünftig verletzt wird. Auf diese Situation ist die *Idee der Billigkeit* bezogen. Diese formuliert die Maßgabe, auf eine Regelverletzung mit einer entsprechenden Vergeltung zu reagieren und in diesem Zusammenhang die besonderen Umstände der Regelverletzung zu berücksichtigen. Die Idee der Billigkeit legt dabei nicht schon fest, was es im Einzelfall bedeutet, eine Regelverletzung zu vergelten. Dies zu klären, ist vielmehr eine Aufgabe der Menschen, die aufgefordert sind, im Lichte der praktischen Ideen zu urteilen, ob ihr Handeln als moralisch gelten könne. Darüber hinaus verweist die Idee der Billigkeit auf die Idee des Rechts zurück, denn die Regelverletzung mag Anlass dafür sein, die jeweils verletzte Regel einer Prüfung zu unterziehen, sich erneut zu beraten und eine bessere Regel zu finden, um zukünftigem Streit vorzubeugen (vgl. Herbart 1808/1964, 361ff.).

### 1.3 Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Die Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit konkretisieren die moralische Grundorientierung, die für Menschen in Bildungsprozessen maßgeblich werden soll. Hierbei gilt es zu berücksichtigen – und das ist die dritte Voraussetzung, auf der Herbarts Theorie des erziehenden Unterrichts beruht –, dass Bildung durch Erziehung immer nur ermöglicht, nicht aber im strengen Sinne bewirkt werden kann. Damit Zu-Erziehende tatsächlich Bildungsprozesse durchlaufen, müssen sie im Verhältnis zur Welt tätig werden. Zugespitzt formuliert: Zu-Erziehende sind im Vollzug ihrer je individuellen Bildungsprozesse unhintergehbar und in diesem Sinne auch nicht vertretbar. Für die Erziehenden bedeutet dies, die „Tatsache" akzeptieren zu müssen, „daß auf der anderen Seite ein *Subjekt* steht, von dessen *Selbsttätigkeit* das Resultat der pädagogischen Bemühungen abhängt" (Hopfner 1999, 279, Hv. i. O.). Aus diesem Grund verpufft jede erzieherische Maßnahme (z. B. eine Erklärung), sofern die Zu-Erziehenden nicht tätig werden und entsprechend auf die jeweilige Maßnahme reagieren (und sich z. B. am Verstehen der jeweils erklärten Sache versuchen). Die Erziehenden stehen deshalb grundsätzlich vor der Aufgabe, die Selbsttätigkeit der Zu-Erziehenden im Hinblick auf spezifische Sachverhalte ‚hervorzulocken', sollen diese ‚Fähigkeiten des Weiterkommens' entwickeln (vgl. hierzu auch Anhalt 1999, 291ff.).
Erziehung muss von daher in einem *basalen* Sinne als *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* bestimmt werden. Hiervon ist ein *anspruchsvolles* Verständnis zu unterscheiden, das sich daraus ergibt, dass Erziehung von Herbart an die Aufgabe gebunden wird, Heranwachsenden dabei zu helfen, die Fähigkeit und Bereitschaft zur *Selbstverpflichtung* auf überindividuelle Verbindlichkeiten zu entwickeln. So spricht Herbart ausdrücklich nicht schon dann von Moralität, wenn Menschen ‚der Sitte gemäß' oder ‚dem Gesetz entsprechend' handeln (vgl. Herbart 1919, 505f.). Menschen müssen überindividuellen Verbindlichkeiten vielmehr aus Einsicht folgen,

doi.org/10.35468/6113-15

soll von moralischem Handeln die Rede sein. Pointiert formuliert: „*Der Sittliche gebietet sich selbst*“ (Herbart 1804/1964, 262; Hv. i. O.).
Eine Theorie der Erziehung, die diesem Umstand Rechnung trägt, kann die Rede von „Aktivität im Bildungsprozeß“ nicht auf eine „Selbsttätigkeit des Erwerbs“ reduzieren, sondern muss darüber hinaus die „Selbsttätigkeit der Entscheidung“ in den Blick nehmen (Regenbrecht 1964, 288), in der sich Moralität allererst realisiert. Herbart bestimmt eine Erziehung zur Moralität vor diesem Hintergrund als eine Form des Miteinanderumgehens, in der Zu-Erziehende unter Berücksichtigung ihrer Individuallage mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie dazu herausfordern, moralisch zu urteilen und zu handeln. Ausdrücklich heißt es bei Herbart: „*Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute als verwerfend das Böse:* dies, oder Nichts, ist Charakterbildung!“ (Herbart 1804/1964, 261; Hv. i. O.) Damit ist insbesondere gemeint, dass die Zu-Erziehenden in Situationen hineingezogen werden, in denen sie zwischen Alternativen wählen können, so dass ihnen die Möglichkeit offensteht, sich selbst auf überindividuelle Verbindlichkeit zu verpflichten, d. h. das Gute vorzuziehen und das Böse zurückzustellen. Die Bildung eines moralischen Charakters zu ermöglichen impliziert, dass die Heranwachsenden selbst zeigen müssen, ob und, falls ja, wie sie ihren moralischen Urteilen im Handeln folgen, d. h. diese für sich selbst auch gegen widerstrebende Motive verbindlich machen. Diese ‚Leistung‘, das Eigeninteresse zurückzustellen, um das moralisch Gebotene zu tun bzw. das moralisch Verbotene zu unterlassen, kann den Zu-Erziehenden nicht abgenommen werden, sondern muss vielmehr als eine notwendige Bedingung der Bildung eines moralischen Charakters betrachtet werden.

## 2 Regierung, Unterricht und Zucht

Der Theorie des erziehenden Unterrichts liegt die Unterscheidung zwischen drei Grundformen von Erziehung zugrunde, die als Regierung, Unterricht und Zucht bezeichnet werden. Jede dieser drei Grundformen erfüllt eine spezifische Funktion im Kontext der allgemeinen Aufgabe von Erziehung, *Bildung*, d. h. die Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit unter dem Anspruch von Moralität zu ermöglichen. Dabei werden die beiden letzten Formen schon von Herbart als die ‚eigentliche Erziehung‘ bezeichnet und als solche von der Regierung unterschieden. Die Regierung, so Herbart, habe allein die Aufgabe, die ‚eigentliche Erziehung‘ vorzubereiten, d. h. sicherzustellen, dass Unterricht und Zucht überhaupt möglich werden. Deren Aufgabe sei es hingegen, den Zu-Erziehenden *Bildung* zu ermöglichen. „*Bildung* und *Nicht-Bildung*, das ist der contradictorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet“ (Herbart 1814/1964, 166; Hv. i. O.).

doi.org/10.35468/6113-15

Eine regierende Erziehung ist darauf gerichtet, Zu-Erziehende an bestimmten Aktivitäten zu hindern, um einen Schaden zu vermeiden, den diese angesichts von (noch) fehlender Einsicht sich selbst oder Anderen und Anderem zufügen könnten. Regierung steht in diesem Sinne immer auch für die Orientierung an Regeln, die nicht zur Debatte stehen. Dabei bindet Herbart die Legitimität von Regierung an zwei Kriterien: *Erstens* darf die Regierung nur uneinsichtiges Handeln unterbinden. Entsprechend wäre es nicht gerechtfertigt, durch bestimmte Maßnahmen (z. B. durch Strafen) zu versuchen, einen „Zweck im Gemüthe" (Herbart 1806/1964, 19) der Zu-Erziehenden zu erzielen. Zugleich wird man davon ausgehen müssen, dass Zu-Erziehende Handlungen vollziehen, die sich im Lichte der Idee wechselseitiger Achtung von Freiheit als problematisch erweisen. Von daher bedarf es einer Form von Erziehung, die dem Umstand Rechnung trägt, dass Zu-Erziehende – gerade insofern diese noch keinen moralischen Charakter entwickelt haben – problematische Handlungen vollziehen, und die Zu-Erziehende gleichwohl *nicht* auf vorgegebene Ordnungen des Urteilens und Handelns festlegt. *Zweitens* muss die Regierung enden, sobald „sich Spuren eines ächten Willens" (ebd., 18) auf der Seite der Zu-Erziehenden erkennen lassen, d. h. sobald diese die Fähigkeit entwickeln, ihren Willen dem eigenen moralischen Urteil zu unterstellen und in *diesem* Sinne zu handeln.

Im Unterschied zur Regierung, die Zu-Erziehende am Handeln hindert, ist der *Unterricht* darauf gerichtet, diese zu einem Wissen zu führen, das im alltäglichen Miteinanderumgehen von Menschen nicht angeeignet werden kann. Zu-Erziehende werden im Unterricht von den Erziehenden zur Auseinandersetzung mit einem ‚Dritten' (einer Sache, einem Inhalt) veranlasst und darin unterstützt, *Einsicht* in den jeweiligen Sachverhalt zu gewinnen (vgl. ebd., 110). Unterricht in diesem Sinne erweist sich allein schon deshalb als ein unverzichtbares Moment von Erziehung, weil es der Einsicht darin bedarf, wie es sich mit einer Sache verhält, damit moralische Urteilsbildung im Hinblick auf die jeweilige Sache sinnvoll möglich ist.

Im Lichte des Bildungsanspruchs wird Unterricht von Herbart an die Aufgabe geknüpft, die Entwicklung eines *vielseitig dimensionierten Selbst- und Weltverständnisses* zu ermöglichen. Die Zu-Erziehenden sollen lernen, Sachverhalte im Lichte unterschiedlicher Perspektiven in den Blick zu nehmen, und ihr Selbst- und Weltverständnis damit über alltägliche Lernprozesse hinaus ausdifferenzieren. Herbart fasst diese Aufgabe als die Unterstützung der Entwicklung einer „Vielseitigkeit des Interesse" (ebd., 37) auf der Seite der Zu-Erziehenden. Der Begriff des Interesse sollte nicht vorschnell psychologisch interpretiert werden. M.E. gebraucht Herbart den Begriff des Interesse zumindest *auch* im Sinne von ‚inter esse', d. h. ‚dazwischen, dabei sein'. ‚Interesse' möchte ich als Bezeichnung für den Umstand deuten, dass eine Person gelernt hat, ‚bei der Sache' zu sein, d. h. im Wechselspiel von Vertiefung und Besinnung Einsicht in einen Sachverhalt gewonnen hat. Der

doi.org/10.35468/6113-15

Begriff ‚Vielseitigkeit des Interesse' markiert dieser Lesart zufolge den Anspruch, Zu-Erziehende zum Wissen zu führen, genauer: ihnen dabei zu helfen, „sich einen Gegenstand dadurch anzueignen", dass sie diesen „in seiner objektiven Vielgesichtigkeit erkennen" lernen (Ramseger 1993, 833). Dieser Überlegung liegt die Annahme zugrunde, dass Sachverhalte durch einen Aspektreichtum gekennzeichnet sind, dem durch Unterricht dadurch Rechnung getragen werden soll, dass der jeweilige Sachverhalt im Lichte unterschiedlicher Perspektiven in seinen verschiedenen Facetten thematisiert wird.

Vom Unterricht ist die *Zucht* zu unterscheiden, deren Aufgabe darin besteht, Zu-Erziehende in konkreten Fragen der eigenen Lebensführung im Umgang mit Anderen zu unterstützen. Während die Aufgabe von *Unterricht* darin besteht, Zu-Erziehenden die Entwicklung eines vielseitig differenzierten „Gedankenkreises" (Herbart 1806/1964, 15) zu ermöglichen, ist die *Zucht* darauf bezogen, diesen dabei zu helfen, eine „Charakterstärke der Sittlichkeit'" (ebd., 90) zu entwickeln. Der Unterricht verstrickt die Zu-Erziehenden in eine Vertiefung in und eine Besinnung auf Sachverhalte, um diesen Einsicht zu ermöglichen. Demgegenüber ist die Zucht darauf gerichtet, Zu-Erziehende als Handelnde zu adressieren und diesen dabei zu helfen, in ihrer Lebensführung nicht unmittelbar ihrem Willen zu folgen, sondern vielmehr ihrem Urteil über den Willen zu entsprechen. Eine solche Hilfe ist nicht nur deshalb erforderlich, weil in bestimmten Situationen nicht immer auf der Hand liegt, was moralisch geboten, verboten oder neutral ist, sondern dieses allererst ermessen werden muss. Nicht nur um die Entwicklung von Urteilskraft zu unterstützen, bedarf es der Zucht, sondern auch deshalb, weil ein Handeln, das an moralischen Ansprüchen orientiert ist, mit einer Einschränkung des Eigeninteresses verbunden ist. Von daher muss davon ausgegangen werden, dass es in der Entwicklung eines moralischen Charakters – auch immer wieder neu – zu Situationen kommen wird, die existentielle Entscheidungen verlangen – Situationen, die im Anschluss an Herbart als ‚innerer Kampf' beschrieben werden können (vgl. English 2013, 30ff.). Dieser ‚Kampf' muss siegreich bestritten werden – nicht nur, damit ein Entwurf zu einem entsprechenden Handeln führt, sondern auch, damit neue Charakterzüge entstehen können, die eine Achtung der Freiheit Anderer zum Ausdruck bringen.

Im Kontext der Zucht geht es deshalb immer auch darum, Heranwachsende in Situationen der Wahl hineinzuziehen und diesen dabei zu helfen, im Lichte möglicher Alternativen eigene Entscheidungen zu treffen sowie den Entschluss in Handlung umzusetzen. Hierbei kommt es maßgeblich auf die einzelne Person an, die vor der Aufgabe steht, ihr Eigeninteresse zurückzustellen und im Handeln einem moralischen Anspruch zu folgen.

Herbart hat diese Überlegung auf die Formulierung gebracht, dass Zu-Erziehende „gewagt werden müssen" (Herbart 1806/1994, 19), um einen moralischen Charakter entwickeln zu können. Das bedeutet, dass eine Erziehung zur Moralität

doi.org/10.35468/6113-15

notwendig miteinschließt, Zu-Erziehende in Situationen zu verstricken, in denen diese scheitern können müssen. Ein solches Scheitern würde darin bestehen, dass der Anspruch, das Gute zu tun, unterlaufen wird und stattdessen moralisch verwerfliche Handlungen vollzogen werden. Zu-Erziehende zu wagen, bedeutet für die Erziehenden, Ungewissheit in Kauf zu nehmen. Stünde schon vorab fest, wie Zu-Erziehende in einer Situation urteilen und handeln werden, so handelte es sich kaum um ein Wagnis, das die Erziehenden eingehen. Freilich: Auch in dem Fall, dass bereits vorab gemeinsam durchgespielt worden ist, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, gibt es keine Garantie, dass Zu-Erziehende entsprechend handeln werden. Jedoch ist die im Kontext einer Erziehung des moralischen Charakters angestrebte Offenheit nicht auf diejenige Ungewissheit zu reduzieren, die der Erziehung *strukturell* ohnehin eingeschrieben ist. Im Kontext einer Erziehung des moralischen Charakters avanciert das Wagnis vielmehr zu einer *Maßgabe* der Aktivitäten von Erziehenden – eben weil es sich um die Kehrseite dessen handelt, was im Rahmen von Erziehung angestrebt wird, nämlich dass Zu-Erziehende sich zu Menschen entwickeln, die aus Grundsätzen zum guten Handeln fähig und fest entschlossen sind.

## 3 Erziehender Unterricht

Ein *erziehender* Unterricht ist daraufhin ausgerichtet, dass Schüler:innen sich nicht nur sachliche Einsichten aneignen, sondern auch die Möglichkeit erhalten, die Bedeutung des Gelernten für das eigene Leben im Umgang mit Anderen zu erwägen (vgl. Rucker 2019, 649ff.). Dies ist deshalb angezeigt, weil Wissen, das im Unterricht vermittelt und angeeignet werden soll, als solches in seiner Bedeutung für die Lebensführung von Menschen indifferent ist. So legt z. B. die Einsicht in die Ursachen des Klimawandels als solche keineswegs nahe, sich für die Umwelt zu engagieren. Soll es nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob Schüler:innen sachliche Einsichten auf die eigene Lebensführung beziehen, so folgt hieraus, dass die Frage nach der Bedeutung unterrichtlich vermittelten und angeeigneten Wissens für ein gelingendes Leben und Zusammenleben selbst zum Thema des Unterrichts avancieren muss. Pointiert formuliert: „Unterricht ist unter pädagogischer Perspektive nur ‚vollständig', wenn er das zu erwerbende Wissen mit der (Wert-)Haltung der Schüler in Beziehung setzt und so zu einer verantwortungsvollen Lebensführung beiträgt" (Rekus 1993, 199). Erziehender Unterricht in diesem Sinne ist daran erkennbar, dass Schüler:innen nicht nur zum Wissen geführt, sondern darüber hinaus auch in Situationen hineingezogen werden, in denen sie sich vor die Aufgabe gestellt sehen, eigene Werturteile zu fällen, d. h. zu Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens Stellung zu nehmen, ihre Positionsbestimmungen zu begründen sowie diese der Konfrontation mit Alternativen auszusetzen (vgl. Schilmöller 1994; Benner 1995; Rekus 2010; Rucker 2018, 2019, 2023).

doi.org/10.35468/6113-15

Im Folgenden werde ich diesen Grundgedanken entfalten, indem Beschreibungen eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch aufgegriffen und einer Systematisierung zugeführt werden. Die Systematisierung erfolgt dadurch, dass ich auf den traditionellen Problemzusammenhang der Allgemeinen Didaktik zurückgreife, wozu insbesondere die Fragen nach den *Aufgaben*, den *Inhalten* und den *Methoden* von Unterricht zählen. Die These lautet: Ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch ist auf die Unterstützung der Entwicklung von gedanklicher Selbständigkeit gerichtet, fordert zur Auseinandersetzung mit Inhalten auf, die exemplarische Bedeutung sowie potentielle Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung erkennen lassen, und zieht Schüler:innen in eine Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens hinein, um diese zu Aktivitäten des Erkennens, des Wertens sowie des radikalen Bedenkens zu veranlassen (vgl. Rucker 2020a, 59ff.).

### 3.1 Über das Problem der Aufgabe

Die erste Problemstellung lautet: Was ist die Aufgabe eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch und wie kann diese begründet werden? Zur Klärung dieser Frage schließe ich an die Ausführungen zum Bildungsbegriff an. Bildung, so hatte ich behauptet, bedeutet im Kern die Entwicklung von *Selbstbestimmungsfähigkeit*, d. h. der Fähigkeit, im Lichte sachlicher Einsichten und eigener Werturteile zu handeln. Die Entwicklung dieser Fähigkeit zu initiieren und zu unterstützen, habe ich als die übergeordnete Aufgabe von Erziehung bestimmt (zur Begründung dieser Voraussetzung vgl. Rucker 2019). Dem Unterricht kommt in diesem Zusammenhang eine spezifische Aufgabe zu, die mit Theodor Ballauff als „Selbständigkeit im Denken" (Ballauff 1993, 5) bezeichnet werden kann.

Gedankliche Selbständigkeit in ihrer Entwicklung zu unterstützen, bedeutet zunächst, Schüler:innen dabei zu helfen, *sachliche Einsichten* zu gewinnen. Sachliche Einsichten zu entwickeln, meint nicht, dass Schüler:innen tradiertes Wissen bloß nachvollziehen und den damit verbundenen Geltungsanspruch fraglos akzeptieren. Von einer sachlichen Einsicht wäre vielmehr erst dann zu sprechen, wenn sich ein bestimmtes Wissen in einer Prüfung für die Schüler:innen als überzeugend erweist. Die Hinführung zum Wissen wird folglich in einem anspruchsvollen Sinne verstanden und Unterricht damit nicht auf Instruktion reduziert. Es scheint mir dieser Anspruch zu sein, von dem her Lutz Koch Bildung als „allmähliches Verstehen" bzw. als „Suche nach Verständnis" (Koch 2015, 83) beschreibt und Andreas Gruschka einen Unterricht mit Bildungsanspruch als „Verstehen lehren" (Gruschka 2011) erläutert. Unterricht als Verstehen lehren zu begreifen bedeutet, Schüler:innen auf ihrer Suche nach Verständnis zu unterstützen, so dass diese einen geklärten Begriff von der Sache entwickeln können, die im Unterricht thematisiert wird.

Wenn vom Verstehen einer Sache die Rede ist, dann impliziert dies, dass ein bestimmtes Wissen *als Wissen* akzeptiert wird. Wenn eine Schülerin z. B. im Biolo-

doi.org/10.35468/6113-15

gieunterricht verstanden hat, wie sich Bakterien vermehren, dann setzt dies nicht nur voraus, dass sie nachvollzogen hat, wie die Vermehrung von Bakterien in der Biologie beschrieben wird, sondern auch, dass sie diese Beschreibung als gültig, d. h. als Wissen anerkennt. Wissen als Wissen zu akzeptieren, setzt voraus, dass der Geltungsanspruch, der mit einer Beschreibung erhoben wird, geprüft worden ist. Es ist widersinnig zu sagen, jemand würde tradiertes Wissen als Wissen akzeptieren, *ohne* die jeweilige Beschreibung in ihrem Geltungsanspruch geprüft zu haben. Jemand könnte die Beschreibung freilich einfach übernehmen und den jeweiligen Geltungsanspruch damit fraglos akzeptieren. Dann könnte diese Person jedoch allenfalls annehmen, dass die jeweilige Beschreibung gültig ist, d. h. dass es sich bei ihr um Wissen handelt. Ob dies der Fall ist, kann nur in der Prüfung von Geltungsansprüchen geklärt werden.

Didaktisch gewendet bedeutet dies, dass das Verstehen lehren als Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen bestimmt werden muss. Unterricht als Verstehen lehren impliziert, Schüler:innen in ein Spiel des Gründe-Gebens und Nach-Gründe-Verlangens hineinzuziehen und diesen damit die Möglichkeit zu eröffnen, Wissen auf seine Überzeugungskraft hin zu prüfen und damit als sachliche Einsicht anzueignen.

Von einem erziehenden Unterricht mit Bildungsanspruch wäre demzufolge nicht schon dann zu sprechen, wenn Schüler:innen bloß unterwiesen und in diesem Sinne zur unbefragten Anerkennung von Geltungsansprüchen geführt werden, sondern eben erst dann, wenn Lehrkräfte Schüler:innen in eine argumentative Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen verwickeln. „Der Lernende soll *aufnehmen* und *behalten*, d. h. er soll lernen in der elementaren Bedeutung dieses Wortes, aber *annehmen*, d. h. für wahr halten, soll er das Gelernte nur unter dem Begleitschutz seines prüfenden und begründenden Denkens“ (Koch 2015, 71; Hv. i. O.). Umgekehrt wäre von Bildung unter den Bedingungen von Unterricht nicht schon dann zu sprechen, wenn Wissen bloß nachvollzogen und *in diesem Sinne* angeeignet wird, sondern eben erst dann, „wenn der Geltungsanspruch, der mit jedem Wissen unabdingbar gegeben ist, von der Vernunft des Wissenden selbst geprüft ist“ (Heitger 1989/2004, 23).

Unterricht soll dazu beitragen, Schüler:innen für ein selbstbestimmtes Leben unter dem Anspruch von Moralität freizusetzen. Sachliche Einsichten haben als solche jedoch keine Bedeutung für die Lebensführung eines Menschen. Hieraus folgt, dass gedankliche Selbständigkeit nicht darin aufgeht, dass Schüler:innen in der Prüfung von Geltungsansprüchen sachliche Einsichten gewinnen. Selbständigkeit im Denken bedeutet auch, dass jemand dazu in der Lage ist, im Fällen *eigener Werturteile* sachliche Einsichten auf die eigene Lebensführung zu beziehen. Der Begriff des Werturteils bezeichnet dasjenige Urteil, bei dem sich ein Mensch im Verhältnis zu einem Sachverhalt positioniert. „Werten heißt danach fragen, was etwas für mich und für mein Handeln bedeutet“ (Rekus 1993, 220). Wert-

doi.org/10.35468/6113-15

urteile können als „Urteile über die Bedeutung des Gegenstandes" für die Lebensführung eines Menschen begriffen und in diesem Sinne vom „Erkennen des Gegenstandes" unterschieden werden (ebd., 100). Im Werten, d. h. im Fällen von Werturteilen ‚antworten' Schüler:innen auf die Frage nach der Bedeutung einer sachlichen Einsicht für ein gelingendes Leben und Zusammenleben. Umgekehrt sind die Werturteile, deren Entwicklung im Kontext eines erziehenden Unterrichts initiiert und unterstützt werden soll, über eine Aneignung von Wissen vermittelt. Die Schüler:innen sollen dazu befähigt werden, sich im Lichte sachlicher Einsichten zu positionieren. Der Grund hierfür besteht darin, dass eigene Werturteile nur auf der Grundlage von Wissen gefällt werden können. Eine Alternative bestünde freilich darin, Schüler:innen die vermeintlich ‚richtigen' Werte vorzugeben. Dies wäre allerdings mit dem Bildungsanspruch von Unterricht unvereinbar. Ein Unterricht mit Bildungsanspruch ist nämlich darauf gerichtet, Schüler:innen für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen, und muss deshalb auch in diesem Zusammenhang als Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen begriffen werden, die mit eigenen und fremden Werteorientierungen verknüpft sind.

Unterricht ist auf die „Bildung des Gedankenkreises" bezogen und erweist sich gerade dadurch „als unerläßlich auf dem Weg der Erziehung, der zur ‚Bildung' führen soll" (Ballauff 1970, 47). Analog zur Differenz zwischen Wissen und Werturteilen unterscheidet Theodor Ballauff „zwei Grundvollzüge des Denkens", nämlich das „Erkennen" und das „Ermessen" (ebd., 41). Ein Unterricht, der auf die Ermöglichung von Selbständigkeit im Denken bezogen ist, führt Schüler:innen zu sachlichen Einsichten (Erkennen) und zieht diese darüber hinaus in Situationen hinein, in denen Sachverhalte thematisiert werden, die strittig sind, um Schüler:innen auf diesem Wege zum Entwurf eigener Urteile zu veranlassen (Ermessen). Allerdings erschöpft sich ein Unterricht mit Bildungsanspruch nicht im Erkennen und Ermessen, weshalb Ballauff eine weitere Aufgabenstellung formuliert und diese als ein unverzichtbares Moment einer ‚Bildung des Gedankenkreises' auszuweisen sucht. Ausgangspunkt der Überlegung ist die folgende Beobachtung: „Es ist keine sachliche Aussage möglich, die sich nicht an Voraussetzungen und Bedingungen gebunden sähe" (ebd., 77). Ballauff zieht hieraus die Konsequenz, dass ein Unterricht, der mit dem Anspruch auf gedankliche Selbständigkeit ernst macht, auch die Voraussetzungen thematisieren muss, die unserem Wissen und unseren Werturteilen zugrunde liegen. Ballauff bezeichnet diese „Grundaufgabe des Unterrichts", Schüler:innen in ein *radikales Bedenken* von Geltungsansprüchen und der sie stützenden Argumente hineinzuziehen, mit dem Begriff der „Skepsis" (ebd., 7). Damit ist nicht gemeint, dass die Schüler:innen lernen sollen, an allem zu zweifeln. Gemeint ist vielmehr, dass diese dazu veranlasst werden sollen, Selbstverständlichkeiten unserer Orientierung in der Welt zu thematisieren, zu prüfen und gegebenenfalls zu problematisieren. Zugespitzt formuliert: „Partizipation an der geschichtlich erreichten Gedanklichkeit in ihrer Befragbarkeit ist der Sinn von Bildung" (Ballauff 1993, 5).

doi.org/10.35468/6113-15

Das Argument lautet, dass ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch Gefahr läuft, einen dogmatischen Charakter anzunehmen, würden die Schüler:innen nicht auch zu einem Bedenken der Voraussetzungen aufgefordert werden, die bestimmten Geltungsansprüchen und den sie stützenden Argumenten zugrunde liegen. Jörg Ruhloff spricht an dieser Stelle von einer prinzipiellen „Zwei-Gliedrigkeit" (Ruhloff 1979, 182) der Aufgabe eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. Ehe nämlich überhaupt nach den Voraussetzungen von Wissen und Werturteilen gefragt werden kann, bedarf es auf der Seite der Schüler:innen eines „relativ festbegründeten und relativ umfangreichen Wissens und Urteilen-Könnens" (ebd.). Umgekehrt führt die Entwicklung von sachlichen Einsichten und eigenen Werturteilen nicht notwendigerweise dazu, dass die Schüler:innen diese auch einer Reflexion auf ihre Voraussetzungen hin unterziehen. Die Schüler:innen sollen deshalb nicht nur zum Wissen geführt und zum Fällen eigener Werturteile aufgefordert, sondern auch zu einem radikalen Bedenken veranlasst werden.

### 3.2 Über das Problem der Inhalte

Die zweite Problemvorgabe kommt in der Frage zum Ausdruck, welche Inhalte in einem Unterricht mit Bildungsanspruch thematisiert werden sollen und wie entsprechende Kriterien der Inhaltsauswahl begründet werden können. Es ist auffällig, dass dieser Problemstellung in Beiträgen zu einer Theorie des erziehenden Unterrichts allenfalls eine untergeordnete Rolle zugesprochen wird. So weist Erich Geissler explizit darauf hin, dass „nicht der Inhalt, sondern die Methode des Umgangs, die Form des Lernens" im erziehenden Unterricht als „vorrangig" anzusehen seien, und zwar deshalb, „weil an ihnen sich vor allem entscheidet, ob das Ziel des ‚erziehenden Unterrichts' erreicht wird" (Geissler 1976, 87). Analog hierzu vertritt Jürgen Rekus die Auffassung, dass der Methode, d. h. hier: der Art und Weise der Bezugnahme von Schüler:innen auf Unterrichtsgegenstände der Primat einzuräumen sei. Um dem Anspruch der Bildung Rechnung zu tragen, d. h. Schüler:innen die Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit unter Moralitätsanspruch zu ermöglichen, sei „nicht zuerst entscheidend, *was* unterrichtet wird, sondern *wie* unterrichtet wird. Die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung entscheidet darüber, ob der Schüler an und mit den Unterrichtsinhalten tatsächlich eine nach Wissen, Haltung und Handeln differenzierte Lernaktivität entfalten kann" (Rekus 1993, 200; Hv. i. O.). Die Frage, welche Inhalte es sind, die im Unterricht thematisiert werden sollen, erscheint als sekundär, solange sichergestellt ist, dass Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, sich erkennend, wertend und problematisierend dem jeweiligen Unterrichtsinhalt gegenüber zu verhalten.

An dieser Stelle gilt es zweierlei zu bedenken: *Erstens* wäre darauf aufmerksam zu machen, dass in der Theorie des erziehenden Unterrichts hier eine originäre

doi.org/10.35468/6113-15

didaktische Problemvorgabe aus dem Blick zu geraten droht. *Zweitens* – und darauf kommt es mir an dieser Stelle an – wäre es ein *Fehlschluss*, aus dem Votum für eine spezifische Qualität der Auseinandersetzung von Schüler:innen mit Unterrichtsinhalten zu folgern, dass in der Theorie des erziehenden Unterrichts zum Problem der Inhalte nicht mehr konstruktiv Stellung genommen werden könnte oder gar müsste. Dieser Fehlschluss kann aufgedeckt werden, wenn man berücksichtigt, dass die bildende Qualität von Unterricht zwar an die Form der Bezugnahme von Schüler:innen auf Sachverhalte gebunden wird – aber eben an eine *spezifische* Form. Es ist dieser Umstand, der es nicht nur ermöglicht, sondern auch erfordert, im Kontext einer Theorie des erziehenden Unterrichts für bestimmte Kriterien der Inhaltsauswahl zu votieren.

Erziehender Unterricht soll Schüler:innen nicht nur zum Wissen führen, sondern diesen auch die Möglichkeit eröffnen, die Bedeutung sachlicher Einsichten für die eigene Lebensführung zu ermessen. Diese Weichenstellung hat gerade *nicht* zur Konsequenz, dass das Problem der Inhalte an Bedeutung verliert. Im Gegenteil: Aus diesem Anspruch eines erziehenden Unterrichts folgt vielmehr, dass Unterrichtsinhalten, die eine *potentielle Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung* für einzelne Schüler:innen erkennen lassen, gegenüber Inhalten, die eine entsprechende Bedeutung nicht erkennen lassen, ein Primat zukommt. Inhalte, denen aus guten Gründen eine potentielle Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung zugesprochen werden kann, dürften nämlich ungleich günstigere Bedingungen dafür bieten, dass Schüler:innen im Unterricht bestimmte sachliche Einsichten tatsächlich auf ihre Lebensführung beziehen können. Umgekehrt dürfte ein Unterricht, dessen Inhalte keine entsprechende Bedeutung für die gegenwärtige und voraussichtlich zukünftige Lebensführung der Schüler:innen erkennen lassen, nur wenig Anknüpfungsmöglichkeiten für den Entwurf eigener Werturteile bieten.

Dies bedeutet nicht, dass Schüler:innen nicht auch dort Inhalte als gegenwarts- und zukunftsbedeutsam erkennen können, wo von Seiten der Lehrkraft keine solche Bedeutung ausgemacht worden ist. Umgekehrt ist mit der hier vorgestellten Überlegung nicht die Annahme verbunden, dass eine wohl erwogene Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung durch eine Lehrkraft notwendigerweise dazu führt, dass die Schüler:innen eine entsprechende Bedeutung ebenfalls erkennen. Gleichwohl scheint es plausibel zu sein, anzunehmen, dass nicht alle Inhalte in gleichem Ausmaß dazu geeignet sind, um Schüler:innen zu einer wertenden Bezugnahme auf die jeweiligen Sachverhalte aufzufordern. Vielmehr werden bestimmte Inhalte das Werturteil von Schüler:innen eher herausfordern als andere. Aus dieser Überlegung lässt sich schließen, dass die Lehrkraft Inhalte nach ihrer Bedeutsamkeit für das gegenwärtige und das voraussichtlich zukünftige Leben der Schüler:innen auswählen sollte. Ob die Schüler:innen in einem Inhalt tatsächlich eine Bedeutung für ihr Leben im Umgang mit Anderen erkennen und, falls ja, welche, entscheidet sich jedoch erst in deren wertender Stellungnahme zu dem jeweiligen Unterrichts-

doi.org/10.35468/6113-15

gegenstand – und zwar deshalb, „weil den Lebenssinn angesichts konkreter Aufgaben nur die Individualität selber finden kann“ (Regenbrecht 1964, 288).
Das Urteil der Schüler:innen ist hierbei durch eine Grenze bestimmt, wie sie auch für das Urteil von Lehrer:innen kennzeichnend ist – dies jedenfalls dann, wenn Zu-Erziehenden der Status eines bildsamen Subjekts zugesprochen wird, dessen Zukunft unbestimmt ist. Niemand kann nämlich unter dieser Voraussetzung definitiv sagen, ob ein bestimmter Inhalt zukünftig Bedeutung für ein gelingendes Leben und Zusammenleben besitzen wird. Zukunft kann vielmehr immer nur probeweise vorweggenommen werden, um Zu-Erziehenden die Möglichkeit zu eröffnen, in der Gegenwart ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ für eine potentielle Zukunft zu entwickeln.
An dieser Stelle könnte man einwenden, die Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung seien im Kontext der Allgemeinen Didaktik spätestens seit den Arbeiten Wolfgang Klafkis wohl bekannt und von daher nur als mäßig originell anzusehen (vgl. Klafki 1958/1975, 135ff.). Hierzu ist folgendes zu bemerken: *Zum einen* spricht ein solcher Einwand nicht gegen die besagten Kriterien. Dieser macht vielmehr deutlich, dass es sich hierbei offenbar um Kriterien handelt, die ein Problembewusstsein anzeigen, das in aktuellen Debatten um das Problem der Inhalte nicht außer Acht gelassen werden sollte. *Zum anderen* darf der Neuigkeitswert allgemeindidaktischer Überlegungen nicht allein darin gesehen werden, dass neue *Kriterien* der Inhaltsauswahl vorgeschlagen werden. Dieser kann vielmehr auch in der *Begründung* bestehen, die formuliert wird, um bestimmte Kriterien in ihrer Aktualität zu rechtfertigen.
Klafki hat bekanntlich die Position vertreten, dass ein Unterrichtsinhalt „nicht allein durch die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung didaktisch gerechtfertigt werden“ kann, „sondern erst, wenn darüber hinaus auch seine exemplarische Bedeutung nachgewiesen“ ist (Klafki 1980/2007, 275). Von einer solchen Bedeutung wäre dann zu sprechen, wenn in der selbsttätigen Auseinandersetzung von Schüler:innen mit einem Unterrichtsinhalt Verstehens- und Urteilsmöglichkeiten entwickelt werden können, die nicht auf den jeweiligen Inhalt beschränkt sind, sondern über diesen hinausweisen. Es stellt sich die Frage, ob und, falls ja, inwiefern das Kriterium der exemplarischen Bedeutung, das Klafki den Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Unterrichtsinhalten zur Seite stellt, im Kontext der Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch ebenfalls neu begründet werden kann.
Unterrichtsinhalte – so die These – müssen dem Anspruch der Exemplarität genügen, da ansonsten die Freisetzung der Zu-Erziehenden für ein Leben in Selbstbestimmung unter dem Anspruch von Moralität nicht plausibel gemacht werden kann. Eine solche Freisetzung impliziert nämlich u. a., dass Schüler:innen über bestimmte Einsichten und Werturteile hinaus dazu fähig sind, strukturähnliche Sachverhalte zu verstehen und sich diesen gegenüber zu verhalten. Von

doi.org/10.35468/6113-15

Selbstbestimmungsfähigkeit kann nur dann sinnvoll gesprochen werden, wenn Schüler:innen – zumindest in einem bestimmten Bereich – nicht länger auf Lehrkräfte angewiesen und damit strenggenommen – jedenfalls in dem besagten Bereich – keine Schüler:innen mehr sind. Exemplarische Inhalte haben ein emanzipatorisches Potential, insofern Schüler:innen in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Einsichten und Werturteile entwickeln können, die sie von pädagogischer Hilfe freisetzen. *Deshalb* haben die Inhalte im Kontext eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch nicht nur den Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, sondern auch dem Kriterium der Exemplarität zu genügen (vgl. Rucker 2020b, 404ff.).

### 3.3 Über das Problem der Methode

An diesem Punkt stellt sich das Problem der Unterrichtsmethode: Wie können Schüler:innen darin unterstützt werden, in der Befassung mit Inhalten, die potentielle Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie exemplarische Bedeutung erkennen lassen, gedankliche Selbständigkeit zu entwickeln? Ich werde diese Problemstellung im Folgenden nicht dadurch behandeln, dass ich auf spezifische Methoden eingehe, um diese im Kontext der Aufgaben eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch sowie in Bezug auf bestimmte Unterrichtsinhalte zu diskutieren. Mir geht es vielmehr darum, einen Beitrag zur Klärung der *methodischen Grundstruktur* eines entsprechenden Unterrichts zu leisten.

Bildung als Freisetzung zu einer selbstbestimmten Lebensführung zu begreifen, darf nicht subjektivistisch missverstanden werden. Gegen eine solche Deutung stellt sich u. a. Herwig Blankertz, wenn er darauf aufmerksam macht, dass es für die „pädagogische Überlieferung“ stets „gewiß“ gewesen sei, „daß die Möglichkeitsbedingung für Bildung die Hingabe an eine sachliche Aufgabe ist“ (Blankertz 1979, 43f.). In diesem Sinne ist es für die Initiierung und Unterstützung von Bildungsprozessen im Kontext eines erziehenden Unterrichts von zentraler Bedeutung, dass eine Sache in ihrer *Widerständigkeit* zu ihrem Recht kommt. Die Verstrickung von Schüler:innen in eine Auseinandersetzung mit Sachverhalten soll diesen *Erfahrungen* ermöglichen, wobei zwischen positiven und negativen Erfahrungen unterschieden werden kann. Als *positiv* werden solche Erfahrungen bezeichnet, die bereits entwickelte Orientierungsmuster von Schüler:innen bestätigen und damit stabilisieren. Demgegenüber besitzen *negative* Erfahrungen irritierenden Charakter, d. h. sie führen Schüler:innen ihre bislang maßgeblichen Vor-Urteile als problematisch vor Augen (vgl. Benner 2005). Aufgrund der damit verbundenen Distanzierung ist es Schüler:innen möglich, sich zu ihren Vor-Urteilen zu verhalten, diese gegebenenfalls zu verändern bzw. zu erweitern und damit auch ihr eigenes Selbst- und Weltverhältnis neu zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund ist ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch nicht darauf

doi.org/10.35468/6113-15

gerichtet, Schüler:innen die Konfrontation mit Sachansprüchen unnötig zu erleichtern oder gar zu ersparen. Indem diese Ansprüche vielmehr geltend gemacht werden, eröffnet Unterricht Schüler:innen die Möglichkeit, Andere zu werden und damit auch die Welt zukünftig anders in den Blick zu nehmen.

Differenzerfahrungen stellen Zu-Erziehende vor die Aufgabe einer Suche nach Orientierung. So wenig von Bildung gesprochen werden kann, wenn diese Suche unterbleibt, so wenig wäre auch dann von Bildung zu sprechen, wenn Geltungsansprüche, die mit einem bestimmten Wissen und mit bestimmten Werten verbunden sind, fraglos akzeptiert werden. Bildung impliziert vielmehr ein *Sich-Verhalten*, in dem Zu-Erziehende Geltungsansprüche einer Prüfung unterziehen. Zugespitzt formuliert: Bildung bedeutet keinen „Reflex von Gegebenem, sondern Vollzug der Stellungnahme zu ihm" (Heitger 2003, 142).

Ein erziehender Unterricht trägt diesem Umstand Rechnung, indem Schüler:innen nicht nur in ihren Vor-Urteilen irritiert, sondern diese darüber hinaus zu einer Prüfung von Geltungsansprüchen veranlasst werden. Vor diesem Hintergrund habe ich an anderer Stelle vorgeschlagen, einen Unterricht mit Bildungsanspruch in methodischer Hinsicht als *dialogische Führung* zu bestimmen, d. h. als ein Hineinziehen von Schüler:innen in eine Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens (Rucker 2018, 474ff.). Erziehenden Unterricht als dialogische Führung zu begreifen bedeutet, Geltungsansprüche nicht einfach für verbindlich zu erklären und entsprechend durchzusetzen, sondern Schüler:innen in ihrer Individuallage so zu führen, dass diese Geltungsansprüche prüfen und – damit verbunden – sachliche Einsichten und eigene Werturteile entwickeln können. Hierdurch werden Ansprüche der Kultur nicht einfach tradiert, sondern zur Disposition gestellt, was ihre begründete Akzeptanz ebenso wie ihre begründete Ablehnung oder Transformation ermöglicht.

In der Praxis des Gebens und Verlangens von Gründen kommen Schüler:innen mit Alternativen in Kontakt. Alternativen ermöglichen *Differenzerfahrungen*, erlauben es also, dass sich Schüler:innen in Distanz zu bereits entwickelten Vor-Urteilen begeben. *Kritik* eröffnet in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, Geltungsansprüche, die an sie herangetragen werden, nicht vorbehaltlos übernehmen zu müssen. Kurzum: Die Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens eröffnet einen *Spielraum für Selbstbestimmung*. Dieser Spielraum ist erforderlich, damit Schüler:innen überhaupt die Möglichkeit offensteht, sachliche Einsichten und eigene Werturteile zu entwickeln. Herwig Blankertz bezeichnet dies als die „pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff in die Didaktik eingesetzt ist" (Blankertz 1969/2000, 14) und in diesem Zusammenhang auch Folgen für eine Bestimmung der methodischen Grundstruktur von Unterricht hat. Zugespitzt formuliert: „Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können" (ebd.).

doi.org/10.35468/6113-15

Blankertz spielt an dieser Stelle nicht auf ein weiteres Auswahlkriterium von Unterrichtsinhalten an, indem unterstellt wird, es gäbe Inhalte, die *als solche* bereits das Potential besitzen, ‚kritische Vernunft' freizusetzen. Vielmehr macht er deutlich, dass Inhalte in einer bestimmten Art und Weise gelehrt und gelernt werden müssen, soll diesen der Status einer ‚bildenden Lehre' zukommen. Dieser Anspruch ist maßgeblich sowohl für Geltungsansprüche, die mit bestimmten *Werteorientierungen* verbunden sind, mit denen sich Schüler:innen konfrontiert sehen, als auch für Geltungsansprüche, die mit einem bestimmten *Wissen* verknüpft sind, das vermittelt und angeeignet werden soll. Und er ist schließlich auch maßgeblich für diejenigen Geltungsansprüche, die mit den *Voraussetzungen* verbunden sind, die bestimmten Einsichten und Werturteilen scheinbar wie selbstverständlich zugrunde liegen.

Was dies bedeutet, lässt sich am Beispiel der Hinführung zum Wissen verdeutlichen. Dabei gilt es noch einmal daran zu erinnern, dass auch ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch *Unterricht* ist. Das bedeutet, Schüler:innen werden zu einem Wissen geführt, das in einer Kultur bereits erlangt worden ist und darin als tradierungswürdig eingestuft wird. Die Schüler:innen sollen mit einem Wissen vertraut gemacht werden, dem die Erwachsenen vertrauen. Allerdings steht die Hinführung zum Wissen im Kontext eines potentiell bildenden Unterrichts unter dem Anspruch, Schüler:innen in der Entwicklung von gedanklicher Selbständigkeit zu unterstützen. Dies hat u. a. zur Folge, dass diesen die Möglichkeit eröffnet werden muss, sich gegenüber einem bestimmten Wissen prüfend zu verhalten. Schüler:innen sollen sachlichen Geltungsansprüchen aus eigener Einsicht zustimmen, was auf der Seite der Lehrkräfte nach spezifischen Aktivitäten verlangt. Diese müssen das bereits angeeignete Wissen von Schüler:innen eruieren, diese zu einer Klärung des eigenen Vorwissens veranlassen sowie schließlich an das geklärte Vorwissen anknüpfen, soll dieses eine Erweiterung erfahren. Unterricht ist dann aber auch und vor allem auf die Ausdifferenzierung des Gedankenkreises der Schüler:innen bezogen. Um eine solche Erweiterung zu initiieren und zu unterstützen, müssen Lehrkräfte fragen und zeigen, Begründungen geben und einfordern sowie schließlich den Geltungsanspruch des in diesem Sinne ‚vermittelten' Wissens prüfen lassen.

In dieser Ausrichtung auf eine produktive Aneignung von Wissen unterscheidet sich ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch u. a. von einem Unterricht als Instruktion, in dem ein aufnehmendes und behaltendes, nicht aber ein auf Verständnis hin ausgerichtetes Lernen angestrebt wird. Dabei schließt ein Unterricht mit Bildungsanspruch Phasen der Instruktion keineswegs aus. Instruktion ist hingegen auch möglich, ohne dass Schüler:innen zur Prüfung von Geltungsansprüchen aufgefordert werden, weshalb eine Beschreibung von Unterricht als einem erziehenden Unterricht mit Bildungsanspruch allein schon deshalb nicht als der ‚Normalfall' oder gar als eine Trivialität angesehen werden sollte. Dies gilt

doi.org/10.35468/6113-15

insbesondere dann, wenn man ferner berücksichtigt, dass die Aktivitäten von Lehrkräften darauf gerichtet sind, Schüler:innen nicht nur in Aktivitäten des Erkennens, sondern auch des Wertens und des radikalen Bedenkens zu verstricken. Gerade mit Blick auf die aktuelle Situation der Allgemeinen Didaktik könnte es von daher aussichtsreich sein, sich der Theorie des erziehenden Unterrichts und des damit verknüpften Problembewusstseins im Detail zu vergewissern sowie diesen Entwurf konsequent als eine Allgemeine Didaktik auszuarbeiten.

## Literatur

Anhalt, E. (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Anhalt, E. (2011): Der „Erziehende Unterricht". Zur Relevanz eines historischen Konzepts für die Planung, Analyse und Kritik des konkreten Unterrichts. In: G. Mertens u. a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Schule. Bearb. v. S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch. Paderborn u. a.: Schöningh, 261-269.

Bakhurst, D. (Hrsg.) (2020): Special Issue: Teaching and Learning: Epistemic, Metaphysical and Ethical Dimensions. In: Journal of Philosophy of Education 54 (2), 251-486.

Ballauff, T. (1970): Skeptische Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Ballauff, T. (1993): Über die Unerläßlichkeit der Bildung. In: M. Borelli (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, 1-19.

Benner, D. (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Benner, D. (1995): Erziehender Unterricht. In: W. Wittenbruch (Hrsg.): Das pädagogische Profil der Grundschule. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. 3. Auflage. Heinsberg: Agentur Dieck, 84-100.

Benner, D. (2005): Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: D. Benner (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim und Basel: Beltz, 7-21.

Benner, D. & Brüggen, F. (1996): Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In: O. Hansmann (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 12-48.

Biesta, G. (2017): The Rediscovery of Teaching. New York: Routledge.

Blankertz, H. (1979): Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. Schaller (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp, 28-45.

Blankertz, H. (1969/2000): Theorien und Modelle der Didaktik. 14. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Bohl, T., Koch-Priewe, B., Hanke, U. & Zierer, K. (Hrsg.) (2013): Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Jahrbuch Allgemeine Didaktik. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider.

English, A. (2013): Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Geissler, E. E. (1976): Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. In: F. W. Busch & H.-D. Raapke (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Oldenburg: Holzberg, 79-88.

Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Gruschka, A. (2013): Unterrichten. Eine Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Barbara Budrich.

doi.org/10.35468/6113-15

Heitger, M. (1989/2004): Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung. In: M. Heitger: Bildung als Selbstbestimmung. Hrsg. v W. Böhm u.V. Ladenthin. Paderborn: Schöningh, 19-34.
Heitger, M. (2003): Systematische Pädagogik – wozu? Paderborn: Schöningh.
Hellekamps, S. (1991): Erziehender Unterricht und Didaktik. Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Herbart, J. F. (1804/1964): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 1. Aalen: Scientia, 259-274.
Herbart, J. F. (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 2. Aalen: Scientia, 1-139.
Herbart, J. F. (1808/1964): Allgemeine praktische Philosophie. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd 2. Aalen: Scientia, 329-458.
Herbart, J. F. (1814/1964): Replik gegen Jachmann's Recension. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd 2. Aalen: Scientia, 162-174.
Herbart, J. F. (1831/1964): Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd 9. Aalen: Scientia, 339-462.
Herbart, J. F. (1841/1964): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Bd. 10. Aalen: Scientia, 65-206.
Herbart, J. F. (1919): Die ältesten Hefte. In: Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. Willmann u. Th. Fritzsch. Dritte Ausgabe. Bd. 3. Osterwieck/Harz und Leipzig: Zickfeldt, 504-540.
Hopfner, J. (1999): Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher. Weinheim und München: Juventa.
Klafki, W. (1958/1975): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 126-153.
Klafki, W. (1980/2007): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 251-284.
Koch, L. (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Schöningh.
Meyer, M. A., Prenzel, M. & Hellekamps, S. (Hrsg.) (2008): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag.
Mollenhauer, K. (1983/2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber.
Ramseger, J. (1993): Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (5), 825-836.
Regenbrecht, A. (1964): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule. In: PH Dortmund (Hrsg.): Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben. Ratingen: Henn, 275-292.
Rekus, J. (1993): Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim und München: Juventa.
Rekus, J. (2010): Erziehender Unterricht. In: K. Zierer (Hrsg.): Kompendium „Schulische Werteerziehung". Baltmannsweiler: Schneider, 168-177.
Rothland, M. (2013): Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (3), 629-645.
Rucker, T. (2017): Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Eine wissenschaftstheoretische Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (5), 618-635.

doi.org/10.35468/6113-15

Rucker, T. (2018): Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. In: Pädagogische Rundschau 72 (4), 465-484.
Rucker, T. (2019): Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (3), 647-663.
Rucker, T. (2020a): Teaching and the Claim of Bildung. The View from General Didactics. In: Studies in Philosophy and Education 29 (1), 51-69.
Rucker, T. (2020b): Unterricht, Exemplarität und Subjektivität. In: Pädagogische Rundschau 74 (4), 397-414.
Rucker, T. (2021): Erziehung zur Moralität in einer komplexen Welt. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (6), 1573-1593.
Rucker, T. (2023): Knowledge, Values and Subject-ness: Educative Teaching as a Regulative Idea of School Development in the Twenty-First Century. In: M. Uljens (Hrsg.): Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Cham: Springer, 63-81.
Ruhloff, J. (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Schilmöller, R. (1994): Erziehender Unterricht als Problem und Aufgabe. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (3), 344-357.
Stojanov, K. (2008): Öffentliche Erziehung unter posttraditionellen Bedingungen. Erziehung als Ermöglichung von Bildsamkeit. In: W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95-114.
Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung - Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, 17-41.
Terhart, E. (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 51(1), 1-13.
Trautmann, M. (2016): Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In: A. Wegner (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, 37-48.
Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2019): Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World. Cham: Springer.

## Autor

**Rucker, Thomas, Prof. Dr.**
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
*Arbeit- und Forschungsschwerpunkte*: Erziehungs- und Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik, Pädagogische Anthropologie und Ethik
*E-Mail:* thomas.rucker@rptu.de

doi.org/10.35468/6113-15