

Redecker, Anke

Differenzen erfahren – Urteile hinterfragen. Der Philosophieunterricht als Ort und Gegenstand Forschenden Lernens

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 175-187*



Quellenangabe/ Reference:

Redecker, Anke: Differenzen erfahren – Urteile hinterfragen. Der Philosophieunterricht als Ort und Gegenstand Forschenden Lernens - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 175-187* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335862 - DOI: 10.25656/01:33586; 10.35468/6177-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335862>

<https://doi.org/10.25656/01:33586>

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

Anke Redecker

Differenzen erfahren – Urteile hinterfragen. Der Philosophieunterricht als Ort und Gegenstand Forschenden Lernens

Abstract

Durch Forschendes Lernen können sich Lehramtsstudierende während ihrer Praxisphasen machtkritisch mit präfigurierten Stereotypisierungen und Dekolonialisierungsbestrebungen auseinandersetzen und dies in Begleitseminaren lernförderlich diskutieren. Ausgangspunkt ist das Forschende Lernen von Schüler*innen im Philosophieunterricht, das sich auf eine kultursensible Urteilsbildung richtet. Beispielhaft wird die kritische Reflexion der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg als Unterrichtsthema angeführt, um eine verantwortliche und kontingenzrelevante Urteilsbildung erproben und reflektieren zu können.

Keywords: Philosophiedidaktik, Forschendes Lernen, moralisches Urteilen, postkoloniale Pädagogik, Schulpraktika

1 Präfiguration und Protest. Zur Einführung

Im Rekurs auf theoretische Überlegungen zum Postkolonialismus (vgl. Said 1985, Hall 2019) und den pädagogischen Umgang mit ihm (vgl. Mecheril & Messerschmidt 2013) soll im Folgenden nach kolonialisierenden Präfigurationen bei angehenden Lehrer*innen gefragt werden, die sich in Praxisphasen während ihres Lehramtsstudiums gemeinsam mit Schüler*innen auf den Weg zu einer sinn- und verantwortungsvollen Urteilsbildung im Philosophieunterricht begeben. Kolonialisierung bezieht sich dabei in erster Linie auf durch Bemächtigung, Unterordnung und Diskriminierung geprägte Auffassungen, Ansichten und Haltungen sowie die diese zum Ausdruck bringen könnenden Praktiken gegenüber Menschen, die aufgrund kultureller Zuschreibungen als anders und fremd betrachtet werden, wobei diese Kulturen als vermeintliche Entitäten oft außerhalb ‚westlicher‘ Ordnungen angesiedelt und adressiert werden. Die dadurch akzentuierten Machtverhältnisse lassen sich durch an Kolonialbestrebungen ansetzende Diskurse diskriminierend affirmieren und transformieren. ‚Postkolonialität‘ bezieht sich damit nicht auf eine Gegenwart, die koloniale Bestrebungen überwunden hat.

Vielmehr leben diese Bestrebungen und deren Folgen in etablierten und dynamisch bleibenden Machtverhältnissen fort und können damit auch den Alltag von Lehramtsstudierenden und den mit ihnen Interagierenden an Praxisschule und Hochschule prägen.

Nach einer kurzen Einführung zur groben Akzentuierung des folgenden Argumentationsgangs (1.) lässt sich die Aufmerksamkeit auf Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung lenken. Inwieweit ist ein immer je perspektivisches, eingeschränktes und prädestiniertes Forschendes Lernen im Sinne eines methodischen Erfahrungslernens durch Kolonialdiskurse geprägt, die Positionen und Aktionen kanalisieren und dabei machtrelevante kulturelle Muster aufgreifen? Und was bedeutet dies für das Verhältnis angehender Lehrer*innen zu ihren Schüler*innen an der Praktikumsschule? Forschendes Lernen richtet sich dabei nicht nur auf Unterrichtserfahrungen der Studierenden, sondern auch auf diejenigen ihrer Schüler*innen, die in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lerngegenständen Erfahrungen machen und diese reflektieren (2.). Das Forschende Lernen der Lehramtsstudierenden kann damit eine Reflexionsbewegung fokussieren, die der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung Rechnung trägt, wobei diese drei Lernbereiche selbst wiederum auf das Forschende Lernen der Schüler*innen ausgerichtet werden können.

Hierzu tritt in einem weiteren Argumentationsschritt eine konkrete Gestaltung des Philosophieunterrichts in den Blick, um Bedingungen und Herausforderungen moralischen Urteilens als Unterrichtsgegenstand zu problematisieren. Als Exemplifikation dient eine unterrichtliche Besprechung der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 1996) (3.). Inwieweit kann es sich bei einer unterrichtlichen Darstellung des moralischen Urteilens in Anlehnung an das Kohlbergsche Konzept um eine durch Kolonialdiskurse geprägte und dadurch normativ aufgeladene Herangehensweise in Bezug auf ethische Problemstellungen handeln? Und wie kann diese postkoloniale Problematik mit den Schüler*innen zur Diskussion gestellt werden?

Gerät nach dem Unterricht dessen Reflexion durch die Studierenden in den Blick, lassen sich Thematisierungen und Adressierungen aus der Unterrichtsstunde anerkennungstheoretisch und praxeologisch untersuchen. Wo gab es festschreibende und dadurch eventuell stigmatisierende Klassifizierungen – in Bezug auf das Kohlbergsche Konzept, aber auch in der Art und Weise, wie die Interagierenden im Klassenraum miteinander umgegangen sind? (4.). Neben dem Praxisort Schule tritt damit der Reflexionsraum Hochschule in den Fokus, der nicht nur der Nach-, sondern auch der Vorbereitung und Begleitung von Schulpraxis dient, um einen Unterricht anzustreben, der im Bemühen um eine möglichst verantwortliche Urteilsbildung deren koloniale Präfiguration, aber auch die Kritik an ungerechtfertigten Zuschreibungen und Normierungen sowie den Protest gegen diese mitreflektiert.

2 Forschendes Lernen im Fokus kultureller Macht – Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung

In Schul- und Lehrer*innenbildung hat das Forschende Lernen einen prominenten Platz eingenommen, bietet es doch im Sinne eines methodischen Erfahrungslernens (vgl. Fichten & Meyer 2014) vielfältige Möglichkeiten, explorative Lernprozesse zu arrangieren, sie zu planen, gestalten und auszuwerten (vgl. Huber 2009, S. 15, Redecker 2020a). Angehende Lehrer*innen können mit Projekten Forschenden Lernens den Praktikumsort Schule erkunden und im direkten Kontakt mit professionellen Pädagog*innen und Schüler*innen neue Erfahrungen sammeln sowie diese (selbst-)kritisch reflektieren und auswerten. Gerinnt jedoch ‚Forschendes Lernen‘ zu einem „catch-all-Konzept [...], mit dem sich vielfältige Probleme gleichzeitig zu lösen lassen scheinen“ (Wischer, Katenbrink & Nakamura 2014, S. 10), unterbleibt meist ein kritischer Blick auf die Chancen und Grenzen Forschenden Lernens. Studierende erscheinen als multipotent explorative Manager*innen ihres Schulalltags, wobei sie aus ihrem in Hochschulseminaren sorgsam gefüllten Methodenkoffer Unterrichtswerkzeuge hervorzaubern, deren Anwendung sie beobachten und auswerten, wodurch der Praxiserprobung mit Forschungsattitüde ein wohlklingender Wissenschaftscharakter verliehen wird. Mit der jedoch unterbleibenden Frage nach einer nicht nur wissenschaftlichen sondern auch wissenschaftstheoretischen Fundierung des Forschenden Lernens, kann auf die Phänomenologie rekurriert werden, die nicht nur Erfahrung methodisch in den Blick nimmt, sondern in der Akzentuierung des grundlegenden Satzes ‚Ich erlebe etwas als etwas‘ auch der jeweiligen Perspektivität des Wahrnehmens und Denkens Rechnung trägt, ist doch jedes Erleben das Erleben eines konkreten Subjekts, das etwas immer nur in einer bestimmten Weise und damit perspektivisch, abgeschattet und von Fremdheit durchdrungen erleben kann (vgl. Waldenfels 2010, Lippitz 2003, Krause 2021).

Eine andere Person erlebt dieses ‚Etwas‘ voraussichtlich als ‚etwas Anderes‘, da sie zum Beispiel mit je eigenen Vorerfahrungen und Eindrücken an das besagte Objekt herangeht. Unsere Erfahrungen können geprägt sein durch subjektive Erwartungen und Erwartungserwartungen, die wir nicht immer bewusst steuern und die durch unser soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1983), etwa das Milieu aus dem wir kommen, bestimmt sein können. Dies bedeutet nicht, dass wir diesen Determinationen komplett ausgeliefert sein müssen; und es bedeutet zugleich, dass wir stets mit ihnen rechnen sollten. So kann zum Beispiel ein im Unterricht als ‚still‘ wahrgenommenes Kind mit einem sogenannten Migrationshintergrund von zwei angehenden Lehrpersonen unterschiedlich betrachtet und eingeschätzt werden. Während die eine von einer auf Rückzug bedachten Schüchternheit ausgeht, mag die andere direkt ein sprachliches Defizit etikettieren (vgl. Redecker 2016). Kolonialisierung findet statt, wenn ohne differenzierten Blick auf den je-

weils singulären Menschen Erklärungsmuster appliziert werden, die schnellfertige Kategorisierungen platzieren und damit Macht über Menschen ausüben. In Schulpraktika haben angehende Lehrende vielfältige Aufgaben zu bewältigen, die über das Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht hinausgehen. Sie diagnostizieren und bewerten; hierfür machen sie sich – unumgänglich – ein Bild von Lernenden. Wir können gar nicht anders, als uns ein Bild von anderen zu machen, erleben wir doch – in einer anerkennungstheoretischen Abwandlung des phänomenologischen Satzes ‚Ich erlebe etwas als etwas‘ immer jemande/n als jemande/n Bestimmte/n – z.B. mit charakteristischen optischen Merkmalen, Verhaltensausrprägungen und Einstellungen. Damit jedoch können wir aufgrund unserer Perspektivität und Eingeschränktheit andere nur verkennen (vgl. Bedorf 2010), wobei der Erkenntnisanspruch als Machtausübung verstanden werden kann. Jemanden auf eine bestimmte Art des Wahrgenommenwerdens festzulegen, bedeutet eine Verfügung über diesen Menschen im Ausschluss des Immer-auch-anders-sein-Könnens. Im Ausgang von Dominanzbestrebungen des ‚Westens‘ über die von diesem abgegrenzten Kulturen (the Rest‘) beschreibt entsprechend Stuart Hall in Anlehnung an Michel Foucault kulturelle Bemächtigungspraktiken durch diskriminierende Festschreibungen.

„The knowledge which a discourse produces constitutes a kind of power exercised over those who are ‘known’. When that knowledge is exercised in practice, those who are ‘known’ in a particular way will be subject (i.e., subjected) to it. This is always a power relation (see Foucault 1980, S. 201). Those who produce the discourse also have the power to make it true – i.e., to enforce its validity, its scientific status.” (Hall 2019, S. 159)

Diskurse lassen sich als Gruppen von Aussagen verstehen, die bestimmen, wie über eine Thematik gesprochen wird. Hierbei handelt es sich um Wahrheitsansprüche, die durch Sprache generiert werden und soziale Praktiken beeinflussen, wobei Diskurse als Produzierende von Wahrheitsregimen dynamische Konstrukte sind, die Ideologien schaffen und verbreiten, während diese Ideologien die Macht Privilegierter und die Unterwerfung Bemächtigter stärken und ausbauen können (vgl. Hall 2019, S. 156). Auf diese Weise bestehen koloniale Machtverhältnisse in postkolonialen Diskursen transformiert fort. Diskurse können sich als kulturell produzierte sprachliche Konstrukte in sozialen Gruppierungen ausbilden und etablieren sowie kulturelle Auffassungs- und Bestimmungsmuster – oft stereotypisierend – prägen, durch die Menschen als Angehörige vermeintlich anderer Kulturen adressiert und ausgegrenzt, diskriminiert und dämonisiert werden.

Solche Diskurse können zum Gegenstand eines Forschenden Lernens gemacht werden, das seine wissenschaftstheoretische Grundlegung in einer Phänomenologie der Fremdheit findet, die die Fragwürdigkeit des Etikettierens anderer nachhaltig akzentuiert und dabei auch auf eigene Fremdheiten der Etikettierenden in Praktiken des Etikettierens verweist. In unsere sozialen Prägungen können sich

selbst unausgesprochene Vorurteile einnisten, die eventuell über Generationen gepflegt worden sind – etwa schablonenhafte Scheinweisheiten über vermeintlich rückständige Kulturen und von Natur aus zum Unterworfensein prädestinierte Personengruppen, die sich herrschenden (etwa ‚westlichen‘) Standards anzupassen und ontologisch festgeschriebenen Dominanzkulturen (vgl. Rommelspacher 1995) unter Assimilationszwang zu huldigen haben. Solche Denkmuster können auch den Schulalltag und sich in ihm bewähren müssende Lernende sowie (angehende) Lehrende prägen. Die Journalistin Özlem Gezer berichtet in ihrem Artikel *Türkisierung* (vgl. Gezer 2013) davon, wie ihr gesteigertes kindliches Mitteilungsbedürfnis im Rahmen des Schulunterrichts von ihrer Lehrerin per se auf eine Unterdrückung des Mädchens im Elternhaus zurückgeführt wurde. Wenn dem Kind zu Hause das Wort verboten werde, müsse es sich wohl in der Schule verbal austoben.

Nicht weiter hinterfragte kulturalisierende Stereotype können auf diese Weise bemächtigt appliziert werden, sind doch nicht zuletzt Schulpädagog*innen Ausübende jener Pastoralmacht (vgl. Foucault 1977), die normierend, normalisierend und – nicht nur Kinder – disziplinierend auftreten kann. Dessen sollten sich angehende Lehrende bewusst sein, da entsprechend als disziplinargesellschaftlich charakterisierbare Bestrebungen auch von ihnen ausgehen können. Im Blick auf die Benotungsproblematik weist eine empirische Studie mit Lehramtskandidat*innen, denen ein Schulaufsatz zur je individuellen Korrektur vorgelegt wurde (vgl. Bonefelder & Dickhäuser 2018, Foitzik, Holland-Cunz & Riecke 2019), gezielt auf diese Problematik hin. Alle Lehramtskandidat*innen erhielten den identischen Aufsatz zur Korrektur, wobei 50 Prozent der Proband*innen mitgeteilt wurde, der Autor dieses Aufsatzes heiße Max, während die andere Hälfte darüber informiert wurde, dieser Aufsatz sei von einem Schüler namens Murat geschrieben worden. ‚Murat‘ erhielt im Schnitt die schlechtere Note. Entsprechend erleben Schüler*innen immer wieder, dass sie aufgrund ihres dominanzkulturell als ‚anders‘ und eventuell ‚unpassend‘ erscheinenden Aussehens oder Namens durch Missachtung oder Fehleinschätzung diskriminiert werden – mit beachtlichen Folgen, denn Schulnoten bilden die Basis für eine Empfehlung zur weiterführenden Schule und eventuell für die gesamte weitere Bildungs- und Berufsbiografie, begleitet von tragenden Auswirkungen nicht nur auf die Selbstachtung, sondern auch auf gesellschaftliche und ökonomische Lebensverhältnisse.

Durch Forschendes Lernen können angehende Lehrende ihre Diskursmacht reflektieren, denn Forschendes Lernen kann dazu beitragen, die eigene Perspektive hinsichtlich ihrer Kolonialisierung zu befragen. Dies schließt dann auch eine Reflexion angehender Lehrender auf ihre (Bildungs-)Biografie ein. Wie bin ich der Mensch geworden, der ich bin? Welche Vorstellungen haben mich geprägt und leiten mich heute? Wie kann ich mich zu ihnen ins Verhältnis setzen und sie kritisch reflektieren? Inwieweit bin ich bereit, mich auf die Singularität Lernender

einzulassen, mich durch sie überraschen und bereichern zu lassen? Wie berücksichtige ich zugleich ihre soziale Determiniertheit und sowohl mein als auch ihr eigenes Verhältnis zu dieser Determiniertheit? Dabei ist nicht auszuschließen, dass auch eine solche (Meta-)Reflexion kolonialisiert ist, was jedoch nicht in einen achselzuckenden oder verzweifelten Fatalismus führen sollte. Vielmehr geht es darum – auch durch Forschendes Lernen – das Urteilen nicht auszusetzen, sondern als ein vorsichtiges und verantwortungsvolles Wagnis in den Blick zu nehmen, das oft einer intersubjektiven Entgrenzung der eigenen Perspektive bedarf und auch die Stimme der Beurteilten berücksichtigen sollte.

Insofern lässt sich ohne Missachtung einer in erster Linie deskriptiv vorgehenden Anerkennungstheorie, wie sie Bedorf (2010) unter Berücksichtigung der ‚verken- nenden Anerkennung‘ praktiziert, über eine Anerkennungstheorie nachdenken, die nach Möglichkeiten der Achtung und des Respekts fragt (vgl. Honneth 1992) und entsprechende Fragen im Schulunterricht verankert. In Bezug auf kulturell orientierte Machtpraktiken können Projekte Forschenden Lernens hier durch eine Auseinandersetzung mit einer Transkulturalität (vgl. Welsch 2020) bereichert werden, die entgegen der Vorherrschaft hierarchisierender und stigmatisierender Klassifizierungen betont, dass wir alle – erst recht in einer globalisierten Welt – kulturelle Hybriditäten sind (vgl. Bhaba 1994), was gerade nicht zur Nivellierung oder Beschönigung von Machtverhältnissen führen sollte, sondern gezielt für sie sensibilisieren kann.

Zwar fungiert Kritik nicht als Allheilmittel gegen kolonialisierte Konformitäts- ansprüche, kann diese jedoch – zumindest in Grenzen – problematisieren und hinterfragen. Als reflektierte Praktiker*innen haben Studierende zum Beispiel die Möglichkeit, in ihren Projekten Forschenden Lernens ihre eigene Unterrichts- führung retrospektiv auf eigene Kolonialisierungsannahmen und De-Koloniali- sierungsbestrebungen hin zu befragen und ihre Wahrnehmung mit den Fremd- eindrücken der sie begleitenden Lehrperson abzugleichen. Inwiefern gelang unter diesem Gesichtspunkt ein Theorie-Praxis-Transfer zwischen Unterrichtsplanung und -führung? Wo wurde ich von meinen eigenen Vorurteilen eingeholt und habe mich eventuell kulturalisierender Stereotypisierungen oder einer Affirmati- on unhinterfragter Dominanzpraktiken bedient? Forschendes Lernen wird damit machtkritisch und nimmt Bildung nicht als ein glorifiziertes Menschheitsideal, sondern als reale Herausforderung eines immer auch prekären Miteinanders in den Blick.

3 Kohlberg und der Kolonial-Diskurs – Impulse für den Ethikunterricht

Angehende Lehrende, die bereit sind sich kritisch zu bilden und dabei auch eine mögliche Kolonialisierung eigener Einstellungen, Haltungen und Handlungen mitzureflektieren, schaffen eine essenzielle Voraussetzung, um auch Schüler*innen zu einer solchen Reflexion anzuregen. Richtet sich diese nicht nur auf das Verstehen von Lerngegenständen und -kontexten, sondern auch auf den verantwortlichen Umgang mit ihnen, so lassen sich im Philosophieunterricht Fragen nach Verantwortung, Wertsetzungen und Handlungsmacht besonders fokussiert besprechen.

Eine hierzu immer noch beliebte Herangehensweise bedient sich der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg, deren Thematisierung noch weit nach dem Kohlberg-Hype der 1980er und 1990er Jahre als aktuell bezeichnet (vgl. Greve 2007) und weiterhin für die Lehrer*innenbildung empfohlen wird (vgl. Dürr 2011). Kohlberg (1996) differenziert in seiner Stufenfolge der moralischen Entwicklung zwischen drei aufeinander folgenden Urteilsniveaus, dem präkonventionellen, dem konventionellen und dem postkonventionellen Niveau, wobei alle drei Niveaus je zwei Entwicklungsstufen enthalten. Die erste Stufe, die sich häufig bei Kindern im Vorschulalter findet, charakterisiert eine Urteilsbildung in hedonistischer Orientierung an personalen Autoritäten (z.B. Eltern, Erziehenden), während ein Urteilen auf der zweiten Stufe durch ausgleichende Gerechtigkeit ausgezeichnet ist (‚Wie du mir, so ich dir‘/ ‚Eine Hand wäscht die andere‘). Die dritte Stufe vertritt eine von Kohlberg ab dem Alter von ca. 10 Jahren angesetzte ‚good-boy/nice-girl-Mentalität‘, aufgrund derer Menschen gut handeln wollen, um gemocht, anerkannt und wertgeschätzt zu werden, während sie sich auf der vierten Stufe an Regeln, Sitten und Gepflogenheiten einer größeren Gruppe (z.B. Staat, Religionsgemeinschaft) orientieren. Auf der fünften und damit unteren Stufe des postkonventionellen Niveaus, das die kritische Reflexion in den Fokus rückt, werden die bisherigen Orientierungen hinterfragt; lediglich die Menschenrechte bleiben dieser Prüfung entzogen, während auch diese auf der 6. Stufe, die das weitgehend freie, situative Abwägen zwischen Werten in Orientierung an formalen moralischen Prinzipien (etwa Kants Kategorischem Imperativ) auf der Grundlage des eigenen vernunftgeleiteten Gewissens fokussiert, problematisiert werden können.

Zwar betont Kohlberg, dass seine „Stufen keine Schubladen zur Klassifizierung und Bewertung von Menschen“ (Kohlberg 1996, S. 228) sein sollen, doch scheint es fragwürdig, eine normierte Stufenfolge und die alleinige Gültigkeit einer vor allem den Wert der Gerechtigkeit inthronisierenden Vernunftethik in einer präferierten Kant- und Rawls-Gefolgschaft zu beanspruchen (vgl. Kohlberg 1996, S. 30, 143-146, 183, 240, 288, 352, 390, 411, 414, 428; Edelstein, Keller, von

Essen & Mönnig 1986, Schreiner 1993, Garz 1992). Nicht zuletzt kann dies als ein betont ‚westlich‘ geprägtes Erklärungsmuster verstanden werden, das kultureller Vielfalt – speziell auch emotional orientierten Moralvorstellungen – nicht gerecht werden kann. Schließlich wurde auch Kant als einer jener ‚alten, weißen, diskursmächtigen Männer‘ betrachtet, der die europäische Aufklärung – und ihre weittragenden und wirkmächtigen Rassismen – merklich geprägt hat (vgl. Castro Varela 2018). „In Enlightenment discourse, the West was the model, the prototype, and the measure of social progress. It was Western progress, civilization, rationality, and development that were celebrated” (Hall 2019, S. 177). In ähnlicher Weise sieht Annedore Prengel (2019) bereits zu Beginn der Neuzeit ein eurozentristisch vereinheitlichendes Denken am Werk, das der Vielfalt kultureller Ansätze nicht gerecht wird. Zu fragen ist darum, ob der auf die westliche Aufklärungstradition rekurrierende Kohlbergsche Ansatz, der „auf der kognitiven Ebene“ (Breinbauer 1987, S. 139) operiert, als exemplarisch gelten sollte, um moralisches Urteilen im Philosophieunterricht zu thematisieren.

Zugleich zeigen sich auch entscheidende Vorteile des Kohlbergschen Ansatzes. Die Stufentheorie gipfelt in der Fokussierung eines Urteilens in Orientierung an *formalen* ethischen Prinzipien. Diese fordern eine situativ abwägende, eventuell emotionale Vernunft (vgl. Redecker 2018), die als essenzielles Lernziel der Schüler*innen gesehen werden kann, die sich – Kohlberg reflektierend – mit ihrer eigenen ‚Urteilkraft‘ (Kant 1974) auseinandersetzen: Ist etwas gut, weil andere (personale oder gesellschaftliche Autoritäten, kulturelle Prägungen und Gewohnheiten, existierende Machtverhältnisse) es mir vorgeben? Ist etwas richtig, weil ich einen Vorteil davon habe oder einem festgeschriebenen Kodex folge? Oder möchte ich im Abwägen der hier und jetzt relevanten Handlungsgründe verantwortlich entscheiden? Kann ich mich hierfür durch andere irritieren und anregen lassen?

Auf diese Weise reflexiv aktiv werdend, können Lernende auch das Kohlbergsche Konzept hinterfragen. Sind wir komplett selbstmächtige Individuen, wenn wir vor einer Entscheidung stehen? Müssen wir nicht erst einmal auch unsere kolonialisierten Präfigurationen hinterfragen und berücksichtigen, dass wir sozial determinierte und nicht rein rationale Wesen sind? Welche Rolle spielen die Emotionen? Wie gehe ich mit den Grenzen und Schranken meines Handelns und Entscheidens um – mit den Fremdheiten der anderen und meiner selbst, die ich anerkennen und zum Teil überwinden kann, aber vielleicht auch manchmal einfach respektieren und bestehen lassen sollte?

Hier können Lernende erfahren, dass Urteilsprozesse nicht nur über (in fragwürdiger Weise) ansetzbare Entwicklungsstufen hinweg, sondern auch im Auseinandersetzungsprozess des konkret erlebten Unterrichts vielgestaltig und abenteuerlich, aber auch mühsam sein können und Zeit, Räume, Gelegenheiten (Schoberth 2012) sowie didaktisch versierter bzw. auf Selbsterprobung bedachter Studierenden bedürfen. Während schon früh kritisiert wurde, dass bei Kohlberg „die An-

nahme einer interaktiven Konstruktion der moralischen Urteilskompetenz im Bereich der inhaltlichen Aussagen weitgehend unpräzisiert“ (Peltzer 1986, S. 146) bleibe, kann sein Theorieansatz zum Anlass werden, Urteilerprobungen im Unterricht gemeinsam zu praktizieren, das eigene Urteilen durch die Wertpräferenzen der Anderen irritieren zu lassen und im Klassenraum eine ethisch orientierte Diskursgemeinschaft zu etablieren, in der vehement und wohlwollend, engagiert und empathisch diskutiert und debattiert, gestritten und kollaboriert wird (vgl. Redecker 2022).

Während als pädagogisch etikettierte Praktiken selbst zur Affirmation ungerechtfertigter Machtpraktiken beitragen können – etwa durch das Aussparen einer kritischen Diskussion über Lerngegenstände, hier: das Kohlberg-Schema – können Schüler*innen zu einem Forschenden Lernen angeregt werden, das betont reflexiv zur Entgrenzung vermeintlich orthodoxer Ausrichtungen beiträgt. Hierbei lässt sich auch die Tragweite der Kohlbergschen Dilemma-Diskussion im Unterricht problematisieren. Sollten wir uns auf die Wahl zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten festlegen oder ein weitgehend kreatives Reflektieren in den Blick nehmen? Bei solchen Reflexionsprozessen können dann Dynamiken und Durchdringungen – auch der Reflexionsprozesse selbst – problematisiert werden – im Bewusstsein, dass eine reine De-Kolonialisierung von Diskursen weder beansprucht werden kann, noch als regulative, unser Handeln orientierende Idee aufgegeben werden muss.

4 Unterrichtsreflexion postkolonial – Philosophiedidaktik auf dem Prüfstand

Im schulpraktische Erfahrungen reflektierenden Begleitseminar können Studierende die eigene Unterrichtsführung retrospektiv zur Diskussion stellen, um von Seminarleitung und Mitstudierenden weiterführende Impulse zu erhalten. Interaktionen im Unterricht lassen sich beschreiben und anschließend problematisieren. Wie wurde die Kohlberg-Thematik angegangen? Gab es Diskrepanzen zwischen Unterrichtsplanung und faktischem Stundenverlauf? Waren diese Diskrepanzen vielleicht sogar hilfreich? Haben sie zu bildungsförderlichen Irritationen geführt? Wo gab es kultursensible Erfolge und Rückschläge in der vielfältigen Unterrichtskommunikation (etwa in Bezug auf eingesetzte Sozialformen)? Wer konnte wie von wem lernen oder wurde darin behindert? Inwieweit wurden Vorurteile platziert und gefestigt oder problematisiert und geprüft? Was hat sich in der selbst geplanten und durchgeführten Philosophiestunde wie gezeigt? Wer ist in der Diskussion wie auf wen eingegangen? Und in welchem Verhältnis stand die Unterrichtsführung dazu? Hier lässt sich eine praxeologische mit einer anerkennungstheoretischen Herangehensweise verbinden: Wer hat in der Diskussion

wen in welcher Weise anerkannt? Wie wurden klassifizierende und damit eventuell stigmatisierende und diskriminierende Festschreibungen hinterfragt? Und wo müssen Grenzen der Dekonstruktion eingestanden werden?

Angehende Lehrende erfahren auf diese Weise die unabdingbare und doch immer eingeschränkte Perspektivität ihrer eigenen Herangehensweise, die im Rekurs auf eine ‚verkennende Anerkennung‘ (Bedorf 2010) – jenseits einer Übersteigerung des (leistungs-)starken abendländischen Subjekts – zum Eingeständnis einer ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ (vgl. Mecheril 2013, vgl. Redecker 2020b) einladen kann, die die kritische Reflexion von Dominanzverhältnissen aufnimmt und dynamisch hält (vgl. Redecker 2021) – im Respekt vor einer immer wieder benannten und damit domestizierten, aber letztlich unhintergehbaren Fremdheit in all unserem Erfahren und Denken, deren Eingeständnis zu einem nicht nur didaktischen Weiterlernen ermutigen kann. Während Schüler*innen und (angehende) Lehrer*innen sich vielfach als versierte Kompetenzträger*innen zu bewähren haben, meint „*Kompetenzlosigkeitskompetenz* [...] ein professionelles Handeln, das auf Beobachtungskompetenz für die von sozialen Akteuren zum Einsatz gebrachten Differenzkategorien gründet und das von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilität für Verhältnisse der Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist“ (Mecheril 2013, S. 32 f.).

Inwieweit wurde mit den Lernenden ein Diskurs angestrebt, der gerade angesichts vielfältiger Machtkonstellationen und -dynamiken Fragen der Selbst- und Mitverantwortung berücksichtigt? Hier kann der eigene Unterricht vor dem Hintergrund einer bildungstheoretischen Didaktik reflektiert werden, die in Anlehnung an Wolfgang Klafki die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit von Lernenden angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen in den Blick nimmt (vgl. Klafki 2007). Im Kurs auf Selbstbestimmung lassen sich die von Schüler*innen erarbeiteten Thematisierungen in Bezug auf das eigene Denken und Handeln fokussieren, während in Bezug auf Mitbestimmungsfähigkeit berücksichtigt werden kann, dass „*jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat*“ (Klafki 2007, S. 52). Die Solidaritätsfähigkeit schließlich berücksichtigt, dass „*der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden*“ (Klafki 2007, S. 52).

Hinsichtlich Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen, die – ähnlich wie das Kohlbergsche Konzept der Moralentwicklung – als problematisierbares Theorie-

konstrukt betrachtet werden können, lassen sich im Blick auf menschliche Vielfalt unterrichtliche Kernthemen und deren kritische Reflexion anstreben, wobei „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit [...], und zwar zum einen innerhalb unserer und anderer Gesellschaften“ (Klafki 2007, S. 57), die „Ungleichheit in internationaler Perspektive“ (ebd.) und eine „Reflexion der Lehrenden und Lernenden auf sich selbst: auf kollektive Aggressionen, Feindbilder, Stereotypen, Vorurteile“ (ebd.) in den Blick genommen werden können. Dies berührt die Belange einer postkolonialen Pädagogik, die Machtproblematiken nicht abstrakt aufgreift, sondern sowohl im Unterricht als auch im hochschulischen Begleitseminar zur Reflexion schulischer Bildungsungerechtigkeiten und -benachteiligungen anregt. Angestrebt werden kann dann eine Philosophiedidaktik, die auf Sensibilisierung für Machtverhältnisse, auf kritischen Austausch und die Kultivierung einer Widerständigkeit setzt, die sich angesichts von Bemächtigungsszenarien nicht einer fatalistischen Ohnmachtsbekundung, sondern einem resilienzfördernden Kurs des Weiterfragens, Gegendenkens und Verantwortens verschrieben hat.

Literatur

- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung*. Berlin: Suhrkamp.
- Bhaba, Homi (1994): *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: *Psychology*, 9, S. 1-13.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Breinbauer, Ines M. (1987): Moralische Erziehung ohne Gewissen? Zur Kritik des Kohlberg'schen Konzepts. In: Heitger, Marian & Breinbauer, Ines M. (Hrsg.): *Erziehung zur Demokratie – Gewissenserziehung*. Wien, S. 139-171.
- Castro Varela, Maria do Mar (2018): „Das Leiden der Anderen betrachten“. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: Bröse, Johanna, Faas, Stefan & Stauber, Barbara (Hrsg.): *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 3-20.
- Dürr, Rolf (2011): Moralerziehung – Erziehung zur Demokratie. In: Bovet, Gislinde & Huwendiek, Volker (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 476-491.
- Edelstein, Wolfgang; Keller, Monika; von Essen, Cornelia & Mönnig, Michael (1986): Moralische Sensibilität, Handlungsentscheidung und moralische Konsistenz. In: Oser, Fritz; Althof, Wolfgang & Garz, Detlef (Hrsg.): *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt, S. 44-66.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2014): Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, Ewald; Hirschhauser, Katharina & Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster/New York: Waxmann, S. 11-42.
- Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc & Riecke, Clara (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester Press.

- Garz, Detlef (1992): Die Diskussion um eine höchste Stufe der Moral. In: Oser, Fritz & Althof, Wolfgang (Hrsg.): *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 256-292.
- Gezer, Özlem (2013): Türkisierung. *Der Spiegel*, Nr. 45.
- Greve, Werner (2007): Die Entwicklung von Moral – Ursachen und Gründe. In: Hopf, Christel & Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung*. Weinheim/München: Beltz, S. 245-272.
- Hall, Stuart (2019): The West and the Rest: Discourse and Power. In: *Essential Essays*, vol. 2, edited by D. Morley. Durham/London: Duke University Press, S. 141-184.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: UVW, S. 9-35.
- Kant, Immanuel (1974): *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Meiner.
- Klafki, Wolfgang (2007/1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Krause, Sabine (2021): Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung. In: Krause, Sabine; Breinbauer, Ines M. & Proyer, Michelle (Hrsg.) (2021): *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-102.
- Lippitz, Wilfried (2003): „Fremd“-Verstehen- Irritation pädagogischer Erfahrung. In: Lippitz, Wilfried: *Differenz und Fremdheit*. Frankfurt a. Main: Lang, S. 91-109.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 15-35.
- Mecheril, Paul & Messerschmidt, Astrid (2013): Abseits der Assimilation. Konturen non-affirmativer, subjektorientierter Migrationsforschung. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 37 (3/4), S. 137-154.
- Peltzer, Ulf (1986): Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteilens. Eine wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Analyse, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Redecker, Anke (2016): Fachsprache im Unterricht. Von Geltungsansprüchen und Machtambitionen. In: *Pädagogische Rundschau* 70, S. 643-658.
- Redecker, Anke (2018): *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Redecker, Anke (2020a): Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia, Schöning, Anke & Wolf, Eike (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung*. Münster/New York: Waxmann, S. 237-246.
- Redecker, Anke (2020b): Unsicherheit, Komplexität und Urteilskompetenz. Zur Reflexion von Realsituationen. In: Schöning, Anke & Winkel, Jens (Hrsg.): *Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien*. Leipzig, S. 125-134.
- Redecker, Anke (2021): Ungewissheit als Fremdheitserfahrung. Zum Umgang mit Diversität in der lernenden Organisation. In: *Gruppe – Interaktion – Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 52, S. 613-623.
- Redecker, Anke (2022): Dialogische Didaktik gegen den digitalen Drop-out. Pandemische Interaktionsszenarien und die Zukunft des schulischen Online-Lehrens. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 22, S. 1-13.

- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla & Freist, Dagnar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69-99.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Berlin: Orlanda.
- Said, Edward (1985): Orientalism: Western Concepts of the Orient. London: Penguin.
- Schoberth, Ingrid (Hrsg.) (2012): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung. Göttingen: V&R.
- Schreiner, Günter (1993): Auf dem Weg zu immer gerechteren Konfliktlösungen – Neue Anmerkungen zur Kohlberg-Theorie. In: Schreiner, Günter (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Aachen: Hahner, S. 103-132.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Fremderfahrung, Fremdbilder und Fremddorte. Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität. In: Hirsch, Alfred & Kurt, Ronald (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden: Springer, S. 21-35.
- Welsch, Wolfgang (2020): Transkulturalität: Realität und Aufgabe. In: Giessen, Hans & Rink, Christian (Hrsg.): Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Wiesbaden: Springer, S. 3-18.
- Wischer, Beate; Katenbrink, Nora & Nakamura, Yoshiro (2014): Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In: Katenbrink, Nora; Wischer, Beate & Nakamura, Yoshiro (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 5-26.

Autorin

Redecker, Anke, PD Dr.

ORCID: 0000-0002-8382-5475

Privatdozentin an der Universität Bonn.

Forschungsschwerpunkte: Ethische Bildung, Transkulturelle Ethik und Pädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Dialogische Didaktik, Digitale und Inklusive Bildung.

anke.redecker@uni-bonn.de