

Uta Müller, Simon Meisch, Martin Harant (Hg.)

Kritisches Denken und darüber hinaus

Normative Fragen in Bildung und Unterricht

SCHRIFTENREIHE NR. 2 DER TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION BAND 04

LEHRERBILDUNG. KREATIV. INNOVATIV. UNGEWÖHNLICH.

HERAUSGEGEBEN VON THORSTEN BOHL, NINA BECK, SIBYLLE MEISSNER

Kritisches
Denken und
darüber hinaus

Uta Müller, Simon Meisch, Martin Harant

Kritisches Denken und darüber hinaus

Normative Fragen in
Bildung und Unterricht

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TÜBINGEN
LIBRARY PUBLISHING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung
- Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0



International Lizenz. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation
ist auf dem Repositorium der Universität Tübingen frei verfügbar (Open Access):
<http://hdl.handle.net/10900/146541>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1465416>
<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-87882>

Tübingen Library Publishing 2023
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
druckdienste@ub.uni-tuebingen.de
<https://tlp.uni-tuebingen.de>

ISBN (PDF): 978-3-946552-94-9

Layout und Umschlaggestaltung: Gabriele von Briel, Tübingen School of Education (TüSE)
Satz: Cornelia True, Universitätsbibliothek Tübingen
Druck und Bindung: Druckhaus Sportflieger in der Medialis Offset GmbH
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Uta Müller, Martin Harant & Simon Meisch	
Kritisches Denken und darüber hinaus – Normative Fragen in Bildung und Unterricht. Eine Einleitung	9
Kai Wortmann & Selma Haupt	
Kritisches Denken als Modus pädagogischer Forschung? Potentiale und Probleme einer post-kritischen Pädagogik	21
Jonas Pfister	
Kritisches Denken: Zur Förderung einer überfachlichen Kompetenz	39
Martin Harant	
Bildung und Wohlergehen. Von der kritischen Pädagogik zur ›mindful education‹	51
Philipp Thomas	
Vernunft ist mehr. Für eine postrationalistische philosophisch-ethische Bildung	75
Giovanni Panno	
Gegen den Relativismus kämpfen? Sophistik im Ethikunterricht	93
Uta Müller	
Kant und Rassismus – Aspekte kritischer Auseinandersetzung	115
Wolfgang Polleichtner	
Platons <i>Charmides</i> in der Oberstufe: vom Umgang mit Pädophilie im Unterricht.....	135
Selma Haupt	
So wie ich es kenne. Wie sich pädagogische Vorstellungen von Studierenden in der Lehrer*innenbildung befragen lassen	165

Barbara Skorupinski

Ethische Kompetenz stärken – Ein Modell zur Verzahnung von
Lehrer*innenbildung und Service Learning 181

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 200

Verzeichnis der Autor*innen 201

Uta Müller, Martin Harant & Simon Meisch

Kritisches Denken und darüber hinaus – Normative Fragen in Bildung und Unterricht. Eine Einleitung

1. Kritisches Denken und darüber hinaus¹

Der vorliegende Band ist aus einer Tagung der Forschungsgruppe *Kritisches Denken und darüber hinaus. Normative Fragen der Lehrerbildung* entstanden,² auf der es um die Herausforderungen verbindlicher Verständigungsmöglichkeiten und – weitergehend – Fragen nach normativer Orientierung in Bildung und Unterricht ging. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen wurde lange Zeit von Seiten einer kritischen Sozialwissenschaft, aber auch aus der Perspektive des *Kritischen Denkens* sehr skeptisch betrachtet; jüngere gesellschaftliche und politische Entwicklungen verlangen nun eine vertiefte Auseinandersetzung gerade in Bildungskontexten.

Die Beiträge des Buches spiegeln die Diskussionen wider, die aus kritischer, post-kritischer und ethischer, ethikkritischer und kritisch-ethischer Sicht um (moralische) Pluralität, um die Gültigkeit und Akzeptanz von Normen und Werten und ihre Vermittlung auf verschiedenen Ebenen geführt wurden.

Zahlreiche Beiträge unseres Bandes gehen von der Idee der »Kritik« aus und wir versuchen in dieser Einleitung, wesentliche Aspekte zu beleuchten. Es überrascht wenig, dass ein Begriff wie *Kritik* in der europäischen Philosophiegeschichte seit jeher strittig gewesen ist (vgl. von Bormann et al., 1976). Dies umfasst Fragen danach, was mit Kritik eigentlich gemeint ist und wer sie mit welchem Ziel und auf welche Weise ausübt bzw. auszuüben hat. Dem steht allerdings entgegen, dass doch ein Grundverständnis darüber auszumachen ist, worum es sich dabei handelt, kritisch zu sein, und dass es gelehrt und gelernt werden kann.

Gerade im englischsprachigen Raum gibt es hierzu zahlreiche Lehr- und Ratgeberbücher; kritisches Denken wird zum Merkmal universitärer Bildung schlechthin (vgl. u. a. Chatfield, 2020; Birrell Ivory, 2021). So antwortet etwa Chatfield (2020,

1 Wir danken Dominik Balg für seine kritischen Kommentare zu einer früheren Fassung dieses Textes.

2 Es handelt sich um eine sog. Special Interest Group (SIG), die innerhalb der Tübingen School of Education angesiedelt ist; weitere Informationen unter: <https://uni-tuebingen.de/jp/175143>.

S. 4) auf seine selbstgestellte Frage »What's so special about thinking critically?« mit »It's about avoiding uncritical thinking. Don't assume the first thing you hear is true! First, you pause. Then, you try to work out what's actually happening.« Für Birrell Ivory (2021, S. 23) meint kritisches Denken »a cognitive process of actively and carefully evaluating the reasoning and evidence behind knowledge and arguments, and developing defensible knowledge and arguments ourselves«. Kritisches Denken geht ihr zufolge aber auch über diese evaluativen und argumentativen Fähigkeiten hinaus: »[T]his doesn't mean critical thinkers always question everything. It also involves making judgement about when to question« (Birrell Ivory, 2021, S. 24). Kritik macht demnach die Fähigkeiten aus, Situationen genau beobachten und Argumente und Wissensinhalte bewerten und einordnen zu können, beides verbunden mit der Skepsis gegenüber Aussagen über die Realität, dem Ausüben von Urteilskraft sowie dem Wissen um die Bedingungen des Urteils selbst.

Diese Perspektive entspricht der Wortbedeutung seit der Antike (vgl. von Bormann et al., 1976; Bittner, 2009; Hindrichs, 2020). Begriffsgeschichtlich umfasst Kritik ›auswählen‹, ›unterscheiden‹, ›entscheiden‹ oder ›urteilen‹.³ Eine kritische Person kann etwas von etwas anderem unterscheiden und einordnen und sich in ihrer Entscheidung auf ein Kriterium oder mehrere Kriterien beziehen (vgl. Bittner, 2009, S. 135). Kritiker*innen sind damit Personen mit den spezifischen Fähigkeiten, solche Einordnungen und Unterscheidungen vornehmen zu können.

Neben der beschriebenen Bedeutung des prüfenden Einordnens und Unterscheidens meint Kritik oftmals auch

ein richterliches Denken, das das Wahre vom Falschen, das Authentische vom Korrupten, das Schöne vom Häßlichen scheidet und so zu einem Urteil gelangt, das einen schlechten Zustand der Unentschiedenheit überwindet. (Hindrichs, 2020, S. 12 f.)

An diese richterliche Rolle von Kritiker*innen knüpfen sich allerdings Rückfragen nach der Legitimation und angemessenen Haltung einer solchen Rolle sowie der dem Urteil zugrundeliegenden normativen und evaluativen Standards. Gerade aktuelle kultur- und bildungsphilosophische Ansätze der *Postkritik* arbeiten selbst wiederum kritisch die Grenzen eines kritischen Denkens heraus, dem sie die Geste des Entlarvens (*debunking*) vorwerfen (Latour, 2007; Hodgson et al., 2017). Statt

3 Derart wird auch ein Moment als kritisch bezeichnet, in dem sich etwas Wichtiges wie der Verlauf einer Krankheit oder einer Schlacht entscheidet (Bittner, 2009, S. 135).

eines permanenten Misstrauens der Realität gegenüber werden neue und andere Formen des Welterschließens eingefordert.

Im Kontext der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft kann die Bewegung der Postkritik als eine Reaktion auf die Einflüsse der Kritischen Theorie seit den späten 1960er Jahren sowie auf poststrukturalistische Einflüsse, die sich seit den 1990er Jahren in diesem Bereich Geltung verschaffen konnten, gesehen werden. Diese Einflüsse, so lässt sich konstatieren, haben im Bereich pädagogischer Theoriebildung die bis dahin im deutschsprachigen Raum vorherrschende geisteswissenschaftliche, dialektische und neukantianische Tradition der Pädagogik sukzessive verdrängt bzw. durch sozialkritische Analysen ersetzt: Während die kontinentalphilosophische Tradition der Pädagogik sich stets um ein Proprium des Pädagogischen im Sinne von Erziehungs- und Bildungsabsichten bemühte, verlagerte sich der theoriebezogene erziehungswissenschaftliche Diskurs entsprechend zunehmend auf gesellschaftskritische bzw. machtanalytische Dekonstruktionen des Pädagogischen. Die postkritische Bewegung innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ist in diesem Zusammenhang als eine Reaktion auf die Limitationen dieser Art von Kritik bzw. Dekonstruktion zu verstehen. Diese werden, folgt man dem »Manifest für eine postkritische Pädagogik« (Hodgson et al., 2017), letztlich darin gesehen, das Pädagogische durch Kritik im Kern auszuhöhlen bzw. keine positiven Erziehungs- und Bildungsziele mehr formulieren bzw. affirmieren zu können. Wenngleich in den zum Teil sehr heterogenen Beiträgen zum Manifest für eine postkritische Pädagogik (Hodgson et al., 2017) deutlich wird, dass das hier verfolgte ›Post-Kritische‹ schwerlich als einheitliche Bewegung innerhalb der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft ausgemacht werden kann und von einer Vielzahl an Denkbewegungen ausgegangen werden muss, lässt sich in dieser Bewegung insgesamt ein verstärktes Interesse an positiven bzw. konstruktiven Zugängen zum Pädagogischen ausmachen, die vor allem auf Fragen des guten Lebens fokussieren und die Grenzen entlarvender Theoriebildung (Stichwort: *debunking*) markieren. Stattdessen wird die Ausrichtung an inhaltlichen Werten und Orientierungen vorgeschlagen. Gefragt ist, wie sich philosophisch-ethische Urteilsbildung nicht nur am kritischen (verstanden als entlarvendes) Denken, sondern zugleich auch an inhaltlichen Werten und moralischen Gütern orientieren kann (Thomas, 2019; Potthast, 2014).

Damit können je nach Kontext in der Auseinandersetzung um Kritisches Denken verschiedene Aspekte im Zentrum sein. Im Allgemeinen sind damit Fähigkeiten verbunden, dass Behauptungen begründet bezweifelt werden, dass keine Aussagen behauptet werden, die sich widersprechen, dass aus Prämissen (logisch) korrekte Schlussfolgerungen gezogen werden (etc.). Gerade in Bildungskontexten findet sich häufig der Bezug auf kritisches Denken, so kann man Aussagen wie

etwa die folgende lesen: »Wie kann und soll schulische Erziehung beschaffen sein, die Schülerinnen und Schüler zu moralischer Sensibilität, differenziertem Denken, kritischem Urteilsvermögen und verantwortungsbewusstem Handeln erzieht?« (Knödler-Pasch, 2007, S. 68). »Kritisches Urteilsvermögen« (damit ist »kritisches Denken« inbegriffen) wird hier als normatives Bildungs- bzw. Erziehungsziel formuliert, und die Frage, ob dieses Ziel (und die anderen auch) »richtig« ist (bzw. sind), ist im Kontext von Bildung und Unterricht eine berechnete Frage. In diesem Abschnitt der Einleitung möchten wir nun nicht vorrangig auf die Debatten der Pädagogik eingehen, sondern eher auf die damit verbundenen philosophisch-ethischen Fragen, die sich aufgrund dieses Bildungsziels stellen lassen. Denn das »kritische Denken« verhält sich fragend und zweifelnd gegenüber Behauptungen über die Richtigkeit von Aussagen und Überzeugungen über die Welt und die Einstellungen von Personen. Damit stellt sich zugleich die Frage nach der Berechnung dieser kritischen Zugangsweise.

Eine erste Überlegung zum kritischen Denken bezieht sich auf die *Basis* der Rechtfertigung dieses Denkens. Denn wenn Aussagen kritisch geprüft werden, um sie danach begründet als »richtig« oder »falsch« bezeichnen zu können, muss es Kriterien oder eine Grundlage dafür geben, solche Urteile behaupten zu können. Man kann zwar auch Kritik äußern, ohne dass man genau wissen müsste, wie der kritisierte Gegenstand »besser« oder »richtiger« wäre;⁴ allerdings bezieht sich dies auf »Kritik« sehr allgemein, vom kritischen Denken in Bildungskontexten werden in der Regel andere Standards verlangt.⁵ Wenn Kritik geübt wird, wird nach den Gründen gefragt, in diesem Zusammenhang oft auch nach den Quellen der Begründungen. In vielen Fällen wird dann der Bezug zu Wissen und letztlich zu den Wissenschaften herangezogen. Schließlich geht es dann um die Frage, ob bestimmte Behauptungen einer Kritik standhalten, d. h. mit anderen Worten als wahr gelten können.

Der Bezug auf Wahrheit oder Objektivität wurde schon in der Antike von den sophistischen Denkern in Frage gestellt⁶ und wird bis heute kontrovers diskutiert. Denn wie kann die Grundlage einer kritischen Erkenntnis beschaffen sein, von der aus behauptet werden kann, dass bestimmte Aussagen wahr oder falsch sind?

4 Siehe u. a. Bittner, 2009, S. 147: »[...] in Begriffen von Anrecht und Verpflichtung geredet, muss Kritik nicht konstruktiv sein [...]«.

5 »Developing arguments is one of the key aims of critical thinking. They are our attempts to explain or understand something new, or in a new way, based on logical thought and reasoning.« (Birrell Ivory, 2021, S. 64).

6 Vgl. hierzu den Beitrag von Giovanni Panno in diesem Band.

»There is no sure ground even for criticism. Isn't this what criticism intended to say: that there is no sure ground anywhere?« (Latour, 2004, S. 227). Hier wird Kritik auf das kritische Denken selbst angewendet, indem die sichere Basis (»sure ground«) als Bezugsrahmen für Kritik in Frage gestellt wird. In der Folge dieser und anderer Überlegungen entwickelte sich das »postkritische Denken« (Latour, 2004). In aller Kürze kann man zusammenfassen: Wenn es keine begründete Basis oder keinen objektiven Standpunkt gibt, von der oder dem aus die Wahrheit von Behauptungen gerechtfertigt werden kann, und eben auch kritische Aussagen gerechtfertigt werden können, dann müssen die Ideen von Wahrheit, Objektivität und Richtigkeit aufgegeben werden. An die Stelle haben Autor*innen nun ganz unterschiedliche Bezugsrahmen eingeführt, die für Urteile, Bewertungen und Handlungen entscheidend sein sollen.⁷ Jedenfalls soll es nicht mehr um (objektive) Fakten gehen, die »erkannt« werden und die in (wissenschaftlichen) Argumentationen eine wesentliche Rolle spielen. Der Zugang zur Wirklichkeit soll nicht mehr auf empirischen Erkenntnissen mit Anspruch auf Objektivität bestehen, sondern (u. a.) auf subjektivem Betroffen-Sein und praktischer Relevanz:

What I am going to argue is that the critical mind, if it is to renew itself and be relevant again, is to be found in the cultivation of a *stubbornly realist* attitude [...] but a realism dealing with what I will call *matters of concern*, not *matters of fact*. (Latour, 2004, S. 231, Hervorhebungen im Original)

Der Einwand gegen das kritische Denken, es sei nicht klar, worauf sich die Kritik berufen kann, kann Varianten des post-kritischen Denkens genauso treffen. Denn die Post-Kritik will und kann sich nicht auf feste universelle Fundamente beziehen, sondern auf Rahmenbedingungen, die – je nach theoretischen Hintergründen – differieren. Viele Autor*innen der Geistes- und Kulturwissenschaften beziehen sich auf Richard Rorty, der eine »bildende Philosophie« vorgestellt hat, die sich nicht zum Ziel setzt, nach *wahren Erkenntnissen* zu suchen, sondern Diskurse mit allen Wissenschaften und Künsten, mit der Literatur, mit anderen Kulturen, etc. zu führen:

Hat man verstanden, dass das Erkennen nicht ein Wesen hat, das von den Wissenschaftlern oder den Philosophen beschrieben werden könnte, sondern dass es die Berechtigung ist, kraft momentan gültiger Maßstäbe etwas

⁷ Post-kritische Autor*innen haben, ausgehend von Texten von Michel Foucault, Jacques Derrida und anderen, universale Begründungsansprüche und -versuche abgelehnt. Diese seien bloße gesellschaftliche Normierungen und als solche kulturell kontingent und unter Umständen als Themen von Kulturkonflikten zu verstehen. Vgl. hierzu auch den Beitrag von Uta Müller in diesem Band.

zu glauben, so ist man in gutes Stück in die Richtung der Auffassung weitergekommen, für die *das Gespräch* der unhintergehbare Kontext ist, in dem Erkenntnis verstanden werden muss. Man hat nicht mehr Relationen zwischen menschlichen Wesen und ihren Forschungsgegenständen im Blick, sondern alternative Maßstäbe der Rechtfertigung, sowie schließlich jenen Wandel dieser Maßstäbe, die die Geistesgeschichte ausmacht. (Rorty 1981, S. 421 f., Hervorhebung im Original)

Die grundsätzliche Idee dieses post-kritischen Ansatzes einer bildenden Philosophie ist attraktiv und kommt der Sicht des Menschen als ein soziales – v. a. miteinander interagierendes und sprechendes – Wesen sehr entgegen. Auch die Einbettung in den historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Wandel der Entwicklung der Menschheit ist auf den ersten Blick überzeugend. Allerdings ergeben sich von Seiten der Ethik, die sich ja auch als Teildisziplin der Philosophie versteht – Anfragen und Zweifel. Diese betreffen insbesondere die Aussage, dass man »kraft momentan gültiger Maßstäbe etwas [...] glauben« soll bzw. kann. Bestimmte Dinge zu glauben bzw. von ihnen überzeugt zu sein, ist Grundlage unseres Handelns,⁸ und die Ethik stellt die Frage, wie beschaffen die Überzeugungen sein müssen, damit sie unser Handeln in moralischen Zweifelsfällen rechtfertigen können.

Wenn man also von einer der zentralen Fragen ausgeht, die die ethische Reflexion stellt, nämlich, wie unserem Handeln Orientierung in den Fällen gegeben werden kann, »in denen unsere moralischen Auffassungen unsicher oder sogar widersprüchlich sind« (Nida-Rümelin, 2005, S. 3), ergeben sich bestimmte Herausforderungen: Es werden Kriterien gesucht, nach denen moralischen Überzeugungen und daraus resultierenden Handlungen als *gut*, *richtig*, *gerecht* etc. gelten können. Diese Kriterien sind normativ, es geht nicht um die Beschreibungen von bestehenden moralischen Überzeugungen, sondern die Kriterien drücken moralische Überzeugungen aus. Nun könnten Vertreter*innen der von Rorty vorgebrachten Auffassung sagen, dass man auch im gegenseitigen diskursiven Austausch über moralische Fragen zu richtigen, guten, gerechten Lösungen finden kann.

Allerdings wird es an dieser Stelle auch in praktischen Diskursen unter Umständen problematisch, denn wenn Gesprächspartner*innen bestimmte moralische Positionen vertreten, werden sie in der Regel danach gefragt, welche *Gründe* sie denn für ihre Überzeugungen vorbringen wollen oder können. Wenn von Gründen und

8 Die philosophische Handlungstheorie hat sich mit dieser Charakterisierung kritisch auseinandergesetzt; aber es gibt gute Argumente für die »Überzeugungs-Konzeption« von Handlungsgründen; vgl. Stoecker, 2002, S. 10 ff.

Begründungen die Rede ist, meinen Diskutierende in der Regel mehr, als dass man nur Argumente austauscht. Das wäre für eine Orientierung auch unzureichend, denn es können meistens nicht alle Standpunkte zugleich gelten, weil sich Widersprüche ergeben, und die daraus resultierenden Handlungen hätten sehr verschiedene Rechtfertigungen. Die Orientierung richtet sich an »gute« Gründe oder »bessere« Begründungen und dafür hat die Ethik seit ihren ersten Auseinandersetzungen versucht zu argumentieren.

An dieser Stelle können wir nicht auf die riesige Debatte der Begründungsfragen der Ethik eingehen, die von Aristoteles Strebensethik, über die Pflichtethik Kants, den Utilitarismus der angelsächsischen Philosophie, die evolutionäre Ethik bis zur grundsätzlichen Kritik an Begründungsansprüchen der Ethik führt, eingehen. Im Kontext von Bildung und Unterricht scheint es für uns von Wichtigkeit zu sein, dass Schüler*innen (und Studierende) zu einem Verhältnis zur Welt gelangen, das ihnen erlaubt ein gutes und zufriedenes Leben zu führen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Menschen in der Lage sein, Situationen, Geschehnisse, Konflikte, etc. zu *beurteilen* und zu *bewerten*. Dann können sie auch für ihre eigenen Interessen eintreten: »Fragen nach der Beurteilung von Handlungen, Situationen, Zuständen und Strukturen und Fragen nach Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung und Verbesserung; all dies sind grundlegende ethische Fragen« (Ammicht Quinn, 2007, S. 25).

Die Überlegungen, ethische Kompetenz mit dem Ziel ethischer Bildung in einen theoretischen Rahmen zu stellen, der fundierter und anspruchsvoller ist, als einen diskursiven Austausch zu führen, können wiederum (metaethisch) verschieden fundiert werden. Was damit keinesfalls gemeint ist, ist eine Moralisierung von Bildung – weder Schüler*innen noch Studierende sollen moralisch erzogen werden, sondern sie sollen in die Lage versetzt werden, eigenständig über moralische Fragen nachzudenken und zu eigenständigen Urteilen zu gelangen. Dafür sind bestimmte Kompetenzen notwendig, etwa, dass zentrale ethische Begriffe bekannt sind (Gerechtigkeit, »gutes Leben«, Rücksicht auf andere Menschen und Tiere und den Planeten, etc.). Außerdem sollte klar sein, wie einfache logische Schlüsse zu ziehen sind, was Widerspruchsfreiheit meint, was mit der Unterscheidung zwischen deskriptiven und normativen Urteilen gemeint ist. Diese Kompetenzen eröffnen für Schüler*innen und Studierende ein Verhältnis zu ihrer eigenen Situation in der Welt, das die Dimensionen von Bedeutung und Sinn umfasst, damit auch die eigene Handlungsfähigkeit ermöglicht und verstärkt (vgl. Ammicht Quinn, 2007, S. 28).

Zur Ethik und damit auch zur ethischen Bildung gehört eine weitere Dimension, die wieder auf das Thema der Kritik zurückverweist. Denn die Reflexion auf moralische Fragen kann und muss bisweilen überkommene Traditionen und eingeschlifene Gewohnheiten in Frage stellen. Dies geschieht aber nicht so, dass es bei der

Kritik an Üblichkeiten und Autoritäten bleibe, sondern die Infragestellung bezieht sich selbst wiederum auf ethische Rahmenbedingungen, wie Gerechtigkeit, Verantwortung, Autonomie, etc. Zunächst einmal gibt Ethik damit keine Orientierung in moralischen Fragen, sondern verunsichert. Aber in den weiteren Schritten der Reflexion (und dem entsprechenden Handeln) kann moralisch besser begründete Praxis entstehen. Beispiele für solche Entwicklungen lassen sich zahlreiche finden, wenn man etwa an die Veränderungen der Bewertung der zwischenmenschlichen Beziehungen in Familien bzw. in Partnerschaften denkt. In diesem Bereich haben sich Traditionen und Gewohnheiten verändert, gleichzeitig haben sich die moralischen Wertungen gewandelt, und – hier sind sich die meisten Menschen einig – der Wandel hat die persönlichen Freiheiten ermöglicht, das Leben nach den eigenen Vorstellungen besser zu gestalten.

Wenn der Erziehungsauftrag der Schule, wie er etwa oben formuliert wurde, ernst genommen wird, dann sind Fragen nach moralischen Überzeugungen – d. h. ethische Fragen – auch in der Schule aufzugreifen. Und zwar nicht in dem Sinne, dass »Werteerziehung« mit dem Ziel, die »richtigen« Werte zu vermitteln, durchgeführt wird. Sondern in der Praxis sozialen Lernens und reflektierender Auseinandersetzung über moralisch relevante Fragen des (Fach-) Unterrichts und über fachliche Fragen hinaus können ethische Kompetenzen erworben werden, die für die Schulbildung und für die Entwicklung von Kindern zu Erwachsenen außerordentlich wichtig sind.

2. Die Beiträge in Zusammenfassungen

Der erste Beitrag – verfasst von Kai Wortmann und Selma Haupt – ist dialogisch angelegt und diskutiert ein zentrales Thema des gesamten Sammelbandes, nämlich der Rolle kritischen Denkens in Bildungskontexten. Die Autor*innen nehmen sich vor, jene neueren Entwicklungen in der internationalen Bildungsphilosophie vorzustellen und zu überprüfen, die als »post-kritische Pädagogik« diskutiert werden. Hierzu wird dieser neue Ansatz kurz vorgestellt. Dabei werden Probleme des kritischen Denkens als Modus pädagogischer Forschung herausgearbeitet sowie Alternativen und Anschlussmöglichkeiten skizziert. Darauf folgt eine Diskussion zwischen den beiden Autor*innen. Zunächst werden von Selma Haupt Einwände erhoben; diesen tritt Kai Wortmann entgegen, und schließlich wird eine Annäherung formuliert.

Im Text von Jonas Pfister steht die Auseinandersetzung um das kritische Denken – unter Berücksichtigung der aktuellen Bildungsforschung – selbst im Zentrum. Kritisches Denken ist in vielen Ländern ein allgemeines Bildungsziel, und der Rat

der Europäischen Union erachtet es als ein fester Bestandteil der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Wie es gefördert werden kann, ist allerdings umstritten. In seinem Beitrag wird nach einer kurzen Erläuterung, was kritisches Denken ist, und einer Vorstellung verschiedener Traditionen, in denen es ein zentrales Bildungsziel ist, erstens das kritische Denken als Bildungsziel verteidigt und zweitens die Frage zu beantworten versucht, wie man es fördert, indem Ergebnisse der empirischen Forschung wiedergegeben werden und der Vorschlag gemacht wird, die psychologische Theorie der kognitiven Verzerrungen und die didaktische Theorie der Konzeptveränderung zu berücksichtigen.

Martin Harant widmet sich in seinem Beitrag den aktuellen Entwicklungen der theoretisch-pädagogischen Debatten nach dem sogenannten »Pisaschock«: Auf der einen Seite dominiert zunehmend eine Science-orientierte Bildungsforschung im Verbund mit einer internationalen, an Schüler*innenleistungen und Qualifikationsbemühungen ausgerichteten Bildungspolicy schulische Debatten. Auf der anderen Seite etabliert sich eine kritisch-dekonstruktivistische Theoriebildung, die diese Entwicklung problematisiert. Die Überlegungen zeichnen zunächst den Übergang von programmatisch geführten Bildungsdiskursen hin zu einer kritisch-dekonstruktivistischen Problematisierung aktueller Entwicklungen der Bildungslandschaft nach. In einem zweiten Schritt wird auf die postkritische Problematisierung dieser ausgemachten Frontstellung eingegangen und gezeigt, inwiefern sie letztlich an pragmatistisch begründbare Theoriediskurse um das Wohlergehen als Bildungsziel anknüpft. Schließlich wird exemplarisch diskutiert, wie im Rahmen von Postkritik eine *mindful education* empirische und theoretische Diskurslinien zusammenführt.

Philipp Thomas argumentiert in seinem Text für einen möglichst breiten und vielfältigen Vernunftbegriff im Bildungskontext. Nach einer Erläuterung des Rationalismusvorwurfs werden mehrere Modi der Vernunft vorgestellt, welche die innere Diversität der Vernunft ausmachen: sittliche Vernunft und Vernunft des Herzens sowie transzendentalanthropologische, religiöse, ästhetische und globale Vernunft. Gegen die nüchterne Haltung, wem die Philosophie zu rational sei, solle sich an Kunst und Religion wenden, möchte der Autor begründen, weshalb ihm ein lediglich diskursiv-rationaler Vernunftgebrauch als zu eingeschränkt erscheint und zur Philosophie traditionell ein breiterer Vernunftbegriff gehört. Auf diesen sollten wir uns auch in der philosophisch-ethischen Bildung beziehen. Insbesondere der transzendentalpragmatische Vernunftbegriff wirkt aus der Sicht des Autors gerade in seiner zwingenden, letztbegründenden Geste als das Ende vieler sinnvoller Fragen im Rahmen einer Vernunft, die sich nicht nur als diskursive Vernunft erfährt, sondern etwa auch als ästhetische und religiöse.

Giovanni Panno behandelt in seinem Text den philosophischen Ansatz des Relativismus, der gemeinhin als Gegentheorie zum Universalismus verstanden wird. In

einer historischen Annäherung an relativistische Ansätze der klassischen Antike wird, so Panno, deutlich, dass dieser Gegensatz differenziert zu interpretieren ist und eher als eine theoretische und ethische Spannung zwischen Relativismus und Universalismus verstanden werden sollte. Besonders die Thesen der antiken Sophistik tragen dazu bei, die Grenzen des Relativismus aufzuzeigen. Im Ethikunterricht können die genannten Themen im Zusammenhang mit der Vermittlung von Werten und Normen besprochen werden und Schüler*innen eine historisch kontextualisierte Diskussion aktueller Wertedebatten vorgestellt werden.

Der Beitrag von Uta Müller setzt sich mit weiteren Aspekten von »Kritik« auseinander, nämlich mit der Kritik an moralischen Haltungen und Überzeugungen, die historischem Wandel unterworfen sind. Es geht hier um das Thema »Rassismus«, das seit 2020 in den Medien, aber auch in Universitäten und Schulen, intensiv diskutiert wird. Die Kritik am Rassismus richtet sich auch gegen Aussagen in philosophischen und wissenschaftlichen Texten anderer Disziplinen. Insbesondere der Philosoph Immanuel Kant geriet ins Zentrum einer teilweise äußerst kritischen Auseinandersetzung. In dem Beitrag soll gezeigt werden, dass es berechtigt und begründet ist, an bestimmten Aussagen Kants, die sich mit einer angeblichen Rasseinteilung der Menschen befassen, Kritik zu üben und sich mit diesen Texten kritisch auseinanderzusetzen. Die Äußerungen Kants zeigen, dass er Thesen vertreten hat, die nicht nur wissenschaftlich fragwürdig, sondern auch moralisch zu verurteilen sind. Kants Philosophie als Ganze – seine theoretischen Schriften sowie seine Abhandlungen zu einer universalistischen Ethik – verdienen allerdings eine ernsthafte und vorurteilsfreie Auseinandersetzung.

Im Beitrag von Wolfgang Polleichtner geht es – wie im vorigen Text – um die Auseinandersetzung mit moralisch umstrittenen Themen im Kontext ihrer historischen Entwicklung. Pädophilie stellt ein Thema dar, das aktuell allgemein gesellschaftlich wie auch in schulischen Zusammenhängen durch Skandale breite Aufmerksamkeit erfährt. Gleichzeitig fällt es gerade Schulgemeinschaften schwer, dieses Thema angesichts seiner vielen umstrittenen oder unklaren Punkte und seiner potenziellen Sprengkraft für alle Beteiligten im Unterricht zu behandeln. Dies wäre aber von pädagogischer Wichtigkeit, um für das Zusammenleben Wissen zu vermitteln, zu sensibilisieren und Gesprächsfähigkeit herzustellen. Dieser Beitrag greift den Vorschlag der aktuellen nordrhein-westfälischen Abiturbestimmungen auf, Platons *Charmides* zu lesen. An der Rahmenerzählung dieses Dialogs wird aufgezeigt, wie die historisch informierte Lektüre dieses ca. 2.400 Jahre alten Werkes in einer sich auch in Fragen von Ethik und Moral dynamisch verändernden Welt interkulturelle Sexualpädagogik nicht nur für heute, sondern hoffentlich auch noch für morgen ermöglicht.

Im Beitrag von Selma Haupt geht es um normative Fragen in konkreten Unterrichtskontexten jenseits des »kritischen Denkens«. Die unhintergehbare Normativität der Pädagogik wird in der Lehrer*innenbildung und der damit angestrebten Professionalisierung berücksichtigt und reflektiert. In dem in Auszügen vorgestellten Seminarkonzept sollen Lehramtsstudierende dazu angeregt werden, die Welt, *wie sie sie kennen*, hinsichtlich ihrer eigenen pädagogischen Vorstellungen in Frage zu stellen. Beispielhaft wird diese Reflexion an der Bedeutung des eigenen Menschenbildes, des Theorie-Praxis-Verhältnisses und des eigenen Verständnisses von Normalität aufgezeigt. Durch das Zusammenbringen von eigenen Erfahrungen und systematischen Perspektiven hinsichtlich grundlegender pädagogischer Fragen und Themen soll es den Studierenden so ermöglicht werden, sich und ihre Vorstellungen radikal zu reflektieren.

Auch in dem Beitrag von Barbara Skorupinski wird ein konkretes Seminarformat vorgestellt. Grundlegende mit dem Lehrer*innenberuf verbundene Ziele, wie die Erziehung zu Mündigkeit und staatsbürgerlicher Verantwortung, ebenso wie die Herausforderungen durch Querschnittsthemen wie Bildung zur nachhaltigen Entwicklung, Interkulturalität und andere mehr führen auf die Notwendigkeit der Vermittlung ethischer Kompetenz im Lehramtsstudium. Gesellschaftliche Verantwortung steht im Mittelpunkt des *Service Learning* als Format, das das Lernen in der Praxis zivilgesellschaftlichen Engagements und dessen Rückbindung an akademische Reflexion verbindet. Beide konvergieren in grundsätzlichen Zielbestimmungen und in konkreten interdisziplinär ethisch gelagerten Problemstellungen. Lehramtsstudierende erarbeiten sich in Seminaren zum Thema »Verantwortung in der Zivilgesellschaft« die Expertise zu ethischen Fragestellungen aus den Einsatzfeldern des *Service Learning*.

Wir danken der Tübingen School of Education (TüSE) für die Unterstützung, dabei insbesondere Dr. Nina Beck, außerdem unseren Mitarbeiter*innen am IZEW, Vanessa Weighold, Nils Meergans und Laura Bon, die das Manuskript erstellt haben, und schließlich dem Verlag TLP für die gute Zusammenarbeit

3. Literatur

Ammicht Quinn, R. (2007). Vom Wert der Bildung. In R. Ammicht Quinn, G. Badura-Lotter, M. Knödler-Pasch, G. Mildenerberger & B. Rampp (Hrsg.), *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Birrell Ivory, S. (2021). *Becoming a Critical Thinker: For our University Studies and Beyond*. Oxford: Oxford University Press.

Bittrner, R. (2009). Kritik, und wie es besser wäre. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 134–149). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Chatfield, T. (2020). *Thinking Critically*. Los Angeles, CA [u. a.]: Sage.
- Hindrichs, G. (2020). *Zur kritischen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Santa Barbara, CA: Punctum.
- Knödler-Pasch, M. (2007). Zur ethischen Legitimation von Erziehung. In R. Ammicht Quinn, G. Badura-Lotter, M. Knödler-Pasch, G. Mildenerger & B. Rampp (Hrsg.) (Hrsg.): *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion* (S. 68–78)). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry* 30 (2), 225-248.
- Nida-Rümelin, J. (2005). Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In ders. (Hrsg.), *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung* (S. 3–87). Stuttgart: Kröner.
- Potthast, T. (2014). Werte und Wertewandel – Zur Verhandlung gesellschaftlicher Zukünfte. In S. Faas, & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 25–35). Wiesbaden: Springer.
- Rorty, R (1981). *Der Spiegel der Natur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Stoecker, R. (2002). *Handlungen und Handlungsgründe*. Münster: Mentis.
- Thomas, P. (2019). *Philosophie als transformative Praxis. Vom bildenden Potential der Philosophie*. Tübingen. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-28725>.
- von Bormann, C., Tonelli, G. & Holzhey, H. (1976). Kritik. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (S. 1249–1282). Basel: Schwabe.

Kai Wortmann & Selma Haupt

Kritisches Denken als Modus pädagogischer Forschung? Potentiale und Probleme einer post-kritischen Pädagogik

Zusammenfassung

Dieser Text zielt darauf ab, jene neueren Entwicklungen in der internationalen Bildungsphilosophie vorzustellen und zu überprüfen, die als »post-kritische Pädagogik« diskutiert werden. Hierzu wird dieser neue Ansatz zunächst kurz vorgestellt (1). Dabei werden Probleme des kritischen Denkens als Modus pädagogischer Forschung herausgearbeitet sowie Alternativen und Anschlussmöglichkeiten skizziert. Darauf folgt eine Diskussion zwischen den beiden Autor*innen, indem zunächst Einwände erhoben (2), diesen dann entgegnet (3), und schließlich eine Annäherung formuliert (4) werden.

1. Was ist »post-kritische Pädagogik«? (Kai Wortmann)

Post-kritische Pädagogik ist ein Versuch, aus der endlosen Wiederholung kritischer Erziehungswissenschaft herauszutreten.¹ Kritik zu »posten« und damit die Frage nach Alternativen zu stellen, soll jener stagnierenden Tendenz entgegenwirken, welche die aktuellen Bildungsdebatten unbefriedigend, lähmend und ermüdend machen. Das Anliegen dieses ersten Teils ist es, die Grenzen der kritischen Pädagogik zu beschreiben und einen Vorgeschmack auf einige jener Elemente zu geben, die eine post-kritische Pädagogik ausmachen könnten. Hierzu ist er nach den drei Elementen des Begriffs gegliedert, beginnend mit »Kritik«, über »Post« bis zu »Pädagogik«. Für jedes dieser Elemente werde ich zwei Verstehensweisen anbieten, nicht um sie gegeneinander auszuspielen, sondern um zu zeigen, wie vielfältig und komplex post-kritische Pädagogik sein kann und sein sollte. Der Teil schließt mit einem Vorschlag für drei analytische Dimensionen für die weitere Arbeit an einer post-kritischen Pädagogik.

¹ Dieser erste Teil ist eine übersetzte und überarbeitete Version eines früheren Versuchs, in kürzest möglicher Form in die post-kritische Pädagogik einzuführen (Wortmann, 2020).

Der Begriff ›post-kritische Pädagogik‹ wurde durch einen außergewöhnlichen Text mit dem Titel »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy« (Hodgson et al., 2017) geprägt, der eine intensive und ausführliche Diskussion über die Frage ausgelöst hat, wie eine post-kritische Pädagogik aussehen könnte.² Auf nur vier Seiten haben die Autor*innen das von immer mehr Erziehungswissenschaftler*innen geteilte Gefühl »manifestiert«, dass »die Arbeit der kritischen Pädagogik weitgehend getan ist« (Hodgson et al., 2018, S. 18).³ Dies kann als eine radikale Behauptung angesehen werden, insbesondere wenn man bedenkt, dass

kritische Pädagogik (in irgendeiner Form) jahrelang die dominante westliche Form des pädagogischen Denkens und der pädagogischen Praxis und die Kritische Theorie eine Orthodoxie in der pädagogischen Forschung (Hodgson et al., 2018, S. 8)

war. Die verschiedenen »Formen« beziehen sich auf pädagogisches Denken, das sich auf die Traditionen der amerikanischen »Critical Pedagogy«, der deutschen Frankfurter Schule und der französischen poststrukturalistischen Theorie stützt. Sicherlich unterscheiden sich diese Positionen voneinander und widersprechen sich sogar, aber ihre Rezeptionen in der Pädagogik weisen auch bestimmte Gemeinsamkeiten auf (von denen ich im nächsten Abschnitt zwei herausstellen werde).

Hodgson et al. stellen im Einklang mit Bruno Latour (2004) fest, dass »der Kritik die Luft ausgegangen ist«. Während die kritischen Instrumente und Verfahren früher geeignet waren, ihre Ziele zu erreichen, sind sie es heute kaum noch. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass diese extrem einflussreichen kritischen Traditionen der Erziehungswissenschaft in Zeiten entstanden sind, in denen viele der gesellschaftspolitischen Herausforderungen ganz andere waren als die unseren, dass das kritische Denken daher Anpassungen und bisweilen auch radikaler Veränderungen bedarf.

2 Dieser Aufsatz kann keinen vollständigen Überblick über die laufende Debatte geben. Für Beiträge, die ausdrücklich mit dem Terminus ›post-kritische Pädagogik‹ arbeiten, siehe z. B. Bittner & Wischmann, 2022; Hodgson, 2020; Hodgson et al., 2017; 2018; 2020a; 2020b; Friesen, 2017; Krönig, 2020, 2022; Oliverio, 2019; 2020; Ramaekers, 2020; Schildermans, 2020a; 2020b; Thoilliez, 2019; Vlieghe & Zamojski, 2017; 2019; 2020; Wortmann, 2019; 2020; 2021; 2022a, 2022b. Für kritische Auseinandersetzungen mit diesen Arbeiten siehe z. B. Gibbs & O'Brien, 2021; Haker & Otterspeer, 2020; Schwimmer, 2019; Ververi, 2017. Die Notwendigkeit, Kritik in der Erziehungswissenschaft neu zu denken, wurde selbstverständlich auch vor dem oder ohne Bezugnahme auf den Begriff beschrieben, siehe z. B. Ellsworth, 1989; Masschelein, 2004; Rieger-Ladich, 2020; Thompson, 2004.

3 Alle englischsprachigen Zitate wurden zur leichteren Lesbarkeit von mir ins Deutsche übertragen.

Die Konstitution von Vorurteilen und struktureller Ungleichheit ist heute eine andere als zu der Zeit, als diese Theorien eine radikale Anfechtung des Status quo vorschlugen – und enorme Verschiebungen erreichten (Hodgson et al., 2017, S. 80).

Diese enormen Veränderungen als positive Errungenschaften der kritischen Pädagogik anzuerkennen, ist für (m)eine post-kritische Perspektive entscheidend.

Daher möchte ich gleich zu Beginn betonen, dass die post-kritische Pädagogik *nicht gegen* Kritik ist. Das zeigt sich schon daran, dass die post-kritische Pädagogik auf Probleme der kritischen Pädagogik hinweist – und damit selbst zwangsläufig kritisch sein muss. Allerdings, und das ist der entscheidende Unterschied, bleibt die post-kritische Pädagogik nicht beim Aufzeigen von Problemen stehen, denn eines der Probleme, auf die sie hinweist, ist gerade die Tendenz in erziehungswissenschaftlichen Debatten, *nur* zu problematisieren: zu sagen, was falsch ist, was schlecht ist, was sich ändern muss und so weiter. Folglich setzt sich die post-kritische Pädagogik dafür ein, über die Kritik hinauszugehen und positiv zu formulieren, was in der Bildung gut und wertvoll ist, und zwar nicht nur als Mittel zur Veränderung oder als wünschenswerter zukünftiger Zustand, sondern auch um zu beschreiben, was wert ist, weitergeführt oder beibehalten zu werden. Wenn ich soeben sagte, dass die post-kritische Perspektive über die bloße Kritik *hinauszugehen* beabsichtigt, lässt sich diese Bewegung auch als ein *Hindurchgehen* verstehen – dann könnte man sogar sagen, dass die post-kritische Pädagogik nicht nur nicht gegen die Kritik ist, sondern dass Kritik sogar ein notwendiger Bestandteil post-kritischer Pädagogik ist. Wir werden darauf zurückkommen.

1.1 »Kritisch: Probleme mit der Kritik

Worin bestehen die Probleme der Kritik? Ich werde zwei kurz skizzieren. Das erste habe ich soeben bereits angedeutet: die allzu negative Art zu sprechen. Etwas »kritisch« zu sagen, bedeutet in der Regel zu sagen, wie etwas *nicht* sein sollte. Kritische Pädagogik operiert in einer negativen »intellektuellen Stimmung« (Felski, 2015, S. 3) und untersucht zum Beispiel die Reproduktion ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse, problematische Subjektivierungsweisen oder mangelhafte Selbst- und Weltverhältnisse, die es zu überwinden gilt. In dieser intellektuellen Stimmung werden die Gegenstände der erziehungswissenschaftlichen Forschung übermäßig negativ gesehen; der Akt des Sehens, d. h. des kritischen Forschens, wird von einer »Haltung des Dagegen-Seins bestimmt, die sich in sehr unterschiedlichen Modi ausdrückt«, etwa »in einem Aufspüren verborgener Wahrheiten oder einer eher ironischen Haltung des »Beunruhigens« oder »Problematizierens«« (Felski, 2015, S. 189). Während sich kritische Pädagog*innen meist

selbst als wissenschaftlich, objektiv, rational und distanziert verstehen, argumentiert Felski, dass »die kritische Distanzierung [...] keine Abwesenheit von Stimmung [ist], sondern eine Erscheinungsform davon, die einen besonderen Schatten auf ihr Objekt wirft« (Felski, 2015, S. 21). Dieser Schatten lässt, wie jeder andere auch, bestimmte Aspekte des Gegenstands in den Vordergrund treten und verdeckt andere. Das ist nicht an sich problematisch, wird es allerdings in genau dem Moment, in dem die kritische Stimmung beinahe alternativlos zu sein scheint: Wer will im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs schon nicht kritisch sein?

Das zweite Problem der Kritik ist etwas technischer. Es bezieht sich auf das, was Latour den »Entlarvungsimpetus« der Kritik genannt hat (2004, S. 232). Die damit von Latour beschriebene Art der Sozialforschung besteht darin, die verborgenen Realitäten hinter oder unter der Oberfläche von Phänomenen zu entlarven. Nehmen wir folgendes Beispiel: Eine Schülerin ist in ihrer Schule fehl am Platz. Die Erklärung eines kritischen Erziehungswissenschaftlers könnte sein, dass dies an der fehlenden Habituspassung liege. Er könnte sogar hinzufügen, dass nicht viel gegen diese getan werden kann, da jede Schule einen spezifischen Schülertypus (re-) produziert und zwar völlig unabhängig davon, ob die Lehrer*innen dies wollen oder auch nur davon wissen (der Kritiker weiß mehr als die Akteur*innen). Auch in diesem Beispiel ist an dem Konzept des Habitus an sich nichts auszusetzen, aber die Art der Anwendung des kritischen Konzepts kann leicht problematisch werden. Erstens kann sie dazu führen, das Phänomen auf seine kritische Erklärung zu reduzieren. Wenn man davon ausgeht, dass das, was in jenem Fall *in Wirklichkeit* vor sich geht, eine Art von kritisch identifizierter Struktur ist, z. B. eine fehlende Passung zwischen dem Habitus der Schülerin und dem sozialen Feld ihrer Schule, könnte man weniger geneigt sein, nach Aspekten des Phänomens zu suchen, die dieser Interpretation widersprechen, aber ebenso Teil der Realität sein könnten (z. B. Ambivalenzen, Divergenzen oder Widerstände). Obwohl die kritische Idee des Habitus also eine Addition zu der Realität darstellt, kann sie leicht zu Subtraktionen und allzu leicht vorgefertigten Beschränkungen der Wahrnehmung führen.

Über die Gefahr der Reduktion des Phänomens auf seine entlarvte Ursache hinaus gibt es ein zweites Problem mit dem Entlarvungsimpetus der Kritik, nämlich dass er zu schierer Hoffnungslosigkeit führen kann. Wahrscheinlich haben die meisten von uns, die wir Student*innen mit großer Leidenschaft mit den Ideen Bourdieus (oder anderer kritischer Wissenschaftler*innen) bekannt machen, eine gewisse Art von verzweifelter Reaktion auf unsere Bemühungen erlebt, etwa wie folgt: »Was immer ich auch tun werde, ich werde unbewusst die Ungleichheiten der Gesellschaft reproduzieren und deshalb werden meine Handlungen keinen Unterschied machen« (vgl. Jaeger & Mantel, 2021). Einerseits ist dies gerade nicht Bourdieus

Position, andererseits ist dieses Gefühl der Lähmung gar nicht so unberechtigt, denn es entspringt der bei der Lektüre entlarvend-kritischer Pädagogik leicht gewonnenen Überzeugung, dass immer eine größere Kraft (z. B. die Gesellschaft), eine tiefere Macht (z. B. der Rassismus) oder eine unsichtbare Hand (z. B. der Habitus) am Werk ist, denen man als Pädagog*in bloß unterworfen ist.

1.2 ›Post-‹: Der Bezug auf das Kritische

Das ›post‹ in der post-kritischen Pädagogik impliziert eine Differenz zwischen sich selbst und der ›geposteten‹ Kritik. Um diesen Unterschied nicht nur zu behaupten, sondern auch wirklich zu zeigen, worin er besteht, wirft ›post‹ die für mich wichtige Frage nach dem Verhältnis zwischen den beiden auf. Ich vertrete diesbezüglich die Position, dass diese Frage nicht allgemein beantwortet, sondern die Bedeutung des ›post‹ jeweils für unterschiedliche Formen der Kritik angegeben werden sollte (Wortmann, 2019).

›Post‹ kann als Fortschritt konzipiert werden, der wiederum verschieden verstanden werden kann. Zum Beispiel zeitlich, wie etwa in ›postmodern‹, was auf die post-kritische Pädagogik angewandt bedeuten würde, dass es eine zeitliche Periode der kritischen Pädagogik gab, die nun zu Ende gegangen ist. Eine andere Konzeption von ›post‹ wäre enger mit dem Gegenstand verbunden, wie etwa in »poststrukturalistisch«, was in etwa bedeutet, dass es eine bestimmte Eigenschaft des Gegenstands gab, die überwunden – oder, mit Heidegger, »verwunden« (vgl. Vattimo, 1987; Wortmann, 2021) – wurde. Zumeist bezieht sich der Gebrauch von ›post‹ sowohl auf die Zeit als auch auf den Gegenstand. Dies ist auch der Fall bei Latours Behauptung, der Kritik sei »die Luft ausgegangen« (2004). Der entlarvende Stil der Kritik (Gegenstand) ist nicht mehr angemessen (Zeit); dementsprechend schlägt Latour vor, sich von ihm ab- und alternativen Forschungsstilen zuzuwenden. In diesem von Latour beschriebenen Sinne von Kritik als entlarvender Tätigkeit kann die post-kritische Pädagogik als ein Projekt gesehen werden, das versucht, den nächsten Schritt zu tun, nachdem klar geworden ist, dass der kritischen Pädagogik die Luft ausgegangen ist. Das heißt konkret: ab jetzt nicht mehr entlarven, sondern andere Forschungsstile ausprobieren.

Bei anderen Fassungen von Kritik können solche Entweder-Oder-Entscheidungen zwischen Kritik und ihrem ›Posting‹ nicht so einfach getroffen werden. Ein Grund dafür kann darin liegen, dass beide Elemente – vielleicht sogar dialektisch – voneinander abhängig sind. Dies ist beispielsweise bei der Unterscheidung zwischen Positivität und Negativität im Sinne des oben beschriebenen ersten Problems von Kritik der Fall: Eine »rein positive« Sprechweise wäre weder möglich noch wünschenswert. Im Hinblick auf ein Verständnis von Kritik als eine allzu negative

Sprechweise macht es wenig Sinn zu sagen: »lasst die kritische Forschung weiterlaufen; wir suchen einfach nach anderen Strategien« (Hodgson et al., 2017, S. 81). Dennoch verweist »andere Strategien« auf einen Unterschied zwischen zwei Optionen, zwischen denen man sich entscheiden muss. Diese Entscheidung scheint aufgrund der gegenseitigen Abhängigkeit zwischen positiven und negativen Sprechweisen äußerst schwierig zu sein. Vlieghe und Zamojski vollbringen genau eine solche schwierige theoretische Operation, nämlich »das Leben auf eine rein positive Weise zu konzipieren« (2019, S. 76). In Abgrenzung dazu habe ich argumentiert, die kritische Pädagogik leide an einer *zu* negativen Sprechweise, was es der post-kritischen Pädagogik erlaubt, Positivität etwas mehr und Negativität etwas weniger zu betonen, aber immer noch Raum für Negativität zu lassen (Wortmann, 2019). Für diese graduelle Art, das Verhältnis zwischen »geposteter« Negativität und »postender« Positivität zu konzeptualisieren, finde ich das Bild eines Pendels hilfreich, das auf einer Seite angehalten wurde (vorherrschende Negativität) und durch die Betonung der anderen Seite (Positivität) wieder zum Schwingen gebracht werden kann. Dies scheint mir eine dringend notwendige Maßnahme in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft zu sein, zu der die post-kritische Pädagogik beitragen kann.

1.3 »Pädagogik«: Pädagogische Praktiken und erziehungswissenschaftliche Forschung

Der Begriff »Pädagogik« hat eine (mindestens) doppelte Bedeutung, die sich sowohl auf pädagogische Praktiken als auch auf den wissenschaftlichen Diskurs über diese Praktiken bezieht (vgl. Krönig 2022).

Die erste Bedeutung wurde vor allem in Vlieghe & Zamojskis lesenswertem Buch »Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World« (2019) diskutiert. Es konzeptualisiert Lehren als eine Tätigkeit, die eine affirmative Haltung gegenüber dem Gegenstand voraussetzt, da Lehren insbesondere darin besteht, die eigene Liebe zur Welt an eine neue Generation weiterzugeben. Pädagogische Praktiken befassen sich primär mit einer Sache, einem Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung, und nicht mit den an dieser Auseinandersetzung teilnehmenden Individuen. Dementsprechend liegt die Autorität in der Bildung weder bei der Lehrer*in noch bei den Schüler*innen, sondern bei der Sache. Die Aufgabe der Lehrer*in ist es daher, die Schüler*innen auf die Sache aufmerksam zu machen, zu der sie sich – so die Annahme mit Rancière – alle gleichermaßen verhalten können. Schon in dieser kurzen Skizze lassen sich viele Unterschiede zwischen kritischer und post-kritischer Pädagogik erkennen. Während kritische Pädagogik oft vor allem die unterschiedlichen Hintergründe der Schüler*innen im Blick hat, geht post-kritische Pädagogik von einer radikalen Gleichheit aus. Und: Während kritische Pädagogik sich

selbst oft als Mittel zu diesem oder jenem gesellschaftspolitischen Zweck begreift (»Bildung *für* politische Teilhabe, Bildung *für* soziale Gerechtigkeit, Bildung *für* Nachhaltigkeit usw.«, Hodgson et al., 2017, S. 18), sieht die post-kritische Pädagogik sich als Tätigkeit um ihrer selbst willen.

In den meisten Beiträgen zur post-kritischen Pädagogik wurde diese jedoch als eine Form der Erziehungswissenschaft diskutiert. Diesbezüglich sollte berücksichtigt werden, dass die post-kritische Pädagogik einen Einsatz im englischsprachigen Diskurs darstellt. Sicherlich sind im deutschsprachigen Kontext Justierungen vorzunehmen (von denen wir womöglich einige im nächsten Teil diskutieren können). Darüber hinaus stellt sich die Frage nach dem subdisziplinären Geltungsbereich der post-kritischen Pädagogik. Stellt sie eine Bildungstheorie dar? Oder diagnostiziert sie auch Tendenzen in der empirischen Forschung? Denn man könnte sich fragen, ob die beschriebenen Probleme der kritischen Pädagogik in der heutigen empirischen Bildungsforschung überhaupt vorherrschend sind. Und tatsächlich ist ein großer Teil unserer Disziplin nicht besonders kritisch im Sinne einer negativen Grundstimmung. Ganz im Gegenteil, ein Großteil der Forschung operiert mit ständigen Versprechungen technokratischer Positivität: Sie gibt vor zu wissen und bietet weiterhin einfache Lösungen für fast alle Fragen der Bildungspolitik und -praxis an. Gegen diese Art von machbarkeitsphantasmatischer Forschung könnte sich die post-kritische Pädagogik der Herausforderung stellen, wie man über Pädagogik positiv und affirmativ sprechen kann, ohne einfache Antworten anzubieten.

1.4 Ausblick

Bislang habe ich für jedes der drei Elemente des Begriffs »post-kritische Pädagogik« zwei mögliche Verständnisse skizziert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass »Kritik« als entlarvende Aktivität oder negative Redeweise begriffen werden kann, »post-« kann sich auf einen zeitlichen Fortschritt oder einen neuen inhaltlichen Schwerpunkt beziehen, und »Pädagogik« kann pädagogische Praxis oder Forschung bedeuten. Sicherlich hätte man noch weitere und feinere Unterscheidungen treffen können.⁴ Ziel dieses Beitrags war es jedoch nicht, einen umfassenden Überblick zu geben oder möglichst präzise Unterscheidungen vorzunehmen, sondern Fragehorizonte vorzustellen und einige vorläufige Antworten an-

⁴ Latour selbst hat kürzlich vier verschiedene Formen der Kritik unterschieden (2019); interessanterweise gehört der Entlarvungsimpetus, den er 15 Jahre zuvor beschrieben hat, nicht dazu.

zubieten. Schließlich möchte ich einen Ausblick geben, indem ich drei große analytische Dimensionen für die weitere Arbeit an einer post-kritischen Pädagogik vorschlage.⁵

Die erste Dimension ist deskriptiv: Wie sieht Kritik als Modus der Erziehungswissenschaft, ihrer Theoriebildung und empirischen Forschung aus? Welche rhetorischen Bewegungen und Figuren werden verwendet und welche konzeptionellen Annahmen und methodischen Verfahren implizieren diese? Durch die Beantwortung dieser Fragen könnte man die kritische Pädagogik als ein »spezifisches Set von Konventionen, Erwartungen und Orientierungen« mit »ausgeprägten ästhetischen, affektiven und analytischen Komponenten« begreifen und beschreiben (Anker & Felski, 2017, S. 1, 3).

Die zweite Dimension ist evaluativ: Welche Probleme bringt dieser kritische Modus mit sich? Um diese Frage zu beantworten, scheint es vielversprechend, die fruchtbaren Aspekte der kritischen Perspektive anzuerkennen, aber auch zu erwarten, dass sie, wie jede andere auch, spezifische blinde Flecken hat, die benannt und auf ihre konzeptionellen Voraussetzungen und methodischen Verpflichtungen zurückgeführt werden können. Diese blinden Flecken können entsprechend identifiziert werden: Auf welche Aspekte pädagogischer Interaktionen konzentriert sich die Kritik und welche Aspekte fallen – möglicherweise sogar notwendigerweise – aus ihrem Blickfeld? Wo liegen die Grenzen dessen, was mit kritischer Terminologie beschrieben werden kann?

Die dritte Dimension ist explorativ: Welche alternativen Perspektiven können identifiziert und entwickelt werden, um diese anderen (Aspekte der) pädagogischen Dinge auf andere Weise zu berücksichtigen? Welche anderen Sprechweisen stünden der Theoriebildung zur Verfügung und welche anderen Methoden wären für empirische Bildungsforschung möglich, die weder die Probleme der kritischen Pädagogik wiederholen noch ihre Errungenschaften aufgeben? Welche methodologischen Orientierungen bieten sie?

Aus den Antworten auf diese Fragen lassen sich sowohl Beschreibung als auch Begründung von Alternativen ableiten, welche die Grenzen der kritischen Pädagogik erweitern oder verschieben können. Der Wert einer post-kritischen Perspektive

5 Diese drei Dimensionen können nur analytisch unterschieden werden, denn obwohl sie separat dargestellt werden können, werden ihre Antworten eng miteinander verknüpft sein und oft konvergieren. Man beachte zum Beispiel, wie ich die Probleme der Kritik durch eine Beschreibung dessen, was Kritik bedeuten kann, dargestellt habe, was eine Mischung aus der deskriptiven und der evaluativen Dimension darstellt.

könnte also darin bestehen, andere (Aspekte der) pädagogische(n) Dinge auf eine andere Art und Weise berücksichtigen zu können und damit zeitgenössische Bildungsdebatten zu diversifizieren.

2. Einwände (Selma Haupt)

In der Darstellung und Einführung dessen, was Postkritische Pädagogik sei, fallen mir verschiedene Punkte auf. Postkritische Pädagogik in der hier vorgelegten Lesart beansprucht in zwei grundlegenden Punkten, sich auf die gegenwärtige Erziehungswissenschaft – die im Text zumindest auch die deutsche Erziehungswissenschaft meinen muss – einerseits als Korrektiv (Positivität) und andererseits als namensgebende Referenz (postkritisch) zu beziehen. Aufgrund des theoretischen Anspruchs der Konzeption einer Postkritischen Pädagogik in dieser Form bringe ich folgende Einwände vor:

Obwohl die Erziehungswissenschaft an sich und besonders häufig die Kritische Erziehungswissenschaft oder die Kritische Pädagogik (und teils auch die quantitativ empirische Bildungsforschung) als Referenzpunkt dafür genommen wird, was Postkritische Pädagogik zu überwinden beansprucht, wird nicht definiert, was diese Einheiten bestimmt. Besonders auffällig ist, dass nicht bestimmt wird, was Kritische Erziehungswissenschaft ist, wer darunter zu fassen ist, welches theoretische und methodische Vorgehen prägend ist, welche Forschungsergebnisse sie hervorgebracht hat, welche Analysen es sind, die für nicht mehr brauchbar gehalten werden, und welches Verständnis von Kritik sie selbst hat. Stattdessen werden einerseits unterschiedlichste Unterstellungen geäußert, was Kritische Erziehungswissenschaft zu tun und zu beanspruchen meint – ohne dass hier belegt wird, wer dies tut – wobei auf eine scheinbar geteilte Wahrnehmung oder ein offensichtliches Gefühl der Unzufriedenheit referiert wird. Andererseits wird im Fazit angesichts der zuvor dargelegten Überzeugung erstaunlich offen gefragt: »Wie sieht Kritik als Modus der Erziehungswissenschaft, ihrer Theoriebildung und empirischen Forschung aus? Welche rhetorischen Bewegungen und Figuren werden verwendet und welche konzeptionellen Annahmen und methodischen Verfahren implizieren diese?« Dies verwundert doch sehr. Denn wie kann eine Postkritische Pädagogik vorgelegt werden, die behauptet, sich von einer nicht mehr brauchbaren Kritischen Erziehungswissenschaft abzugrenzen, wenn diese Fragen nicht zuerst beantwortet wurden? Es überrascht umso mehr, da sich die Erziehungswissenschaft sowohl mit ihrem Selbstverständnis (Fatke & Oelkers, 2014) als auch mit der Kritischen Erziehungswissenschaft und dem Verständnis von Kritik befasst (Rieger-Ladich, 2014).

Scheint also ein zentraler Konstitutionspunkt der Postkritischen Pädagogik die Abgrenzung von einer nicht näher bestimmten Kritischen Erziehungswissenschaft zu sein, so ist eines ihrer zentralen Anliegen, postkritisch in dem Sinne zu sein, dass sie aufzeigt, was positiv, was gut, was bewahrenswert ist. Einerseits stimme ich hier der Kritik von Haker & Otterspeer (2020) zu, dass keine Kriterien angegeben werden, was positiv, was gut, was bewahrenswert ausmachen könnte, also wie sich diese bestimmen ließen. Andererseits gibt es bezogen auf zwei spezifische Kritikpunkte an der erziehungswissenschaftlichen Forschung erziehungswissenschaftliche Traditionen, die ignoriert werden. Zum einen verfolgt die Phänomenologische Erziehungswissenschaft schon seit langem ihr Anliegen, innerhalb der Forschung stärker die Sache und weniger die Kritik in den Mittelpunkt zu stellen (Brinkmann, 2019). Zum anderen lassen sich aus der Aktionsforschung viele Anregungen hinsichtlich der Frage ziehen, wie die beforschten Akteur*innen nicht (nur) als Opfer der Strukturen betrachtet werden können und in der Forschung selber als Subjekte gesehen werden (Altrichter, 2009).

Meines Erachtens wäre also vor oder während der Bestimmung einer Postkritischen Pädagogik zu klären, von welchen konkreten erziehungswissenschaftlichen Positionen sie sich abgrenzt. Anschließend wäre aufgrund dieses disziplinären Bezugs zur Erziehungswissenschaft auch im Hinblick auf ihre Tradition und verschiedenen Forschungszugänge auszuweisen, wie das nun formulierte Anliegen hierin zu verorten ist. Die Klärung des Begriffs von Kritischer Erziehungswissenschaft ist aus meiner Sicht dabei nicht nur allgemein vorzunehmen, sondern ganz konkret in Bezug auf die vorgebrachten Vorwürfe zu benennen: *Welche* Erkenntnisse sind nur noch negativ, bringen nichts Neues mehr, sind nicht mehr von Interesse, wollen nur entlarven und kritisieren? Für mich ist der Erkenntniswert der Postkritischen Pädagogik – als bildungsphilosophisches Anliegen – nicht zu sehen, wenn das zentrale Referenzmoment nicht benannt wird, sondern als Stimmung, als Gefühl oder bereits als allseits bekannt vorausgesetzt wird.

3. Antworten (Kai Wortmann)

Die vorgetragenen Einwände können dazu dienen, meine Position hinsichtlich Profil und Anspruch der post-kritischen Pädagogik zu schärfen. Zunächst halte ich die eingangs verwendeten Kategorien »Korrektiv« und »namensgebende Referenz« für sehr fruchtbar. In der Tat: Ich schlage – vielleicht im Unterschied zu manchen Kolleg*innen, die ebenfalls an einer post-kritischen Pädagogik arbeiten – vor, diese nicht als eigenständige theoretische Position im Sinne eines Bündels theoretischer Konzepte zu begreifen, sondern als Korrektiv hinsichtlich der Art und

Weise, wie wir in der Erziehungswissenschaft Theoriebildung betreiben. Diese Art und Weise scheint mir mit »kritisch« gut beschrieben zu sein, weshalb ich diesen Begriff – ebenfalls im Unterschied zu einigen Kolleg*innen, unter anderem übrigens auch jenen, die den Begriff »post-kritischen Pädagogik« überhaupt in den Diskurs eingebracht haben – für eine geeignete namensgebende Referenz.

Kommen wir sofort zum Problem der Referenz: Selma Haupt schreibt, es werde »nicht definiert, was diese Einheiten bestimmt«, wobei mit »Einheiten« dasjenige gemeint ist, worauf sich eine post-kritische Pädagogik bezieht und von dem sie sich abzugrenzen versucht. Diesen Bezug habe ich in 1.1 in Form von zwei Eigenschaften kritischen Denkens in der Pädagogik skizziert: den entlarvenden Modus sowie die negative Redeweise. Fraglos ist das keine »Definition« im engeren Sinne, doch definiert und dann kritisiert werden kann Beliebigen (Mitterer, 2011), halten wir uns also lieber an sorgfältige Beschreibungen. Ich gebe gerne zu, dass meine Beschreibungen der beiden Probleme der Kritik noch recht schroff und wenig nuanciert sind – doch Haupt scheint noch mehr zu wollen, nämlich die Angabe, »wer darunter zu fassen sei«, der Beleg »wer dies tut«, also die konkrete Referenz auf Texte und Autor*innen.

Mir geht es jedoch nicht darum, Positionen zu kritisieren, deren Strukturen aufzudecken und Probleme zu identifizieren (im Sinne eines Fingerzeigs: »Da haben wir sie also, die kritische Denkweise!«). Einen solchen detektivischen Modus der Text- und damit Autor*innenkritik – hier habe ich eine Textstelle gefunden, um meine Position zu belegen, dort habe ich eine andere Textstelle gefunden, um eine andere Position zu widerlegen und immer so weiter – entspricht nicht meinem wissenschaftlichen Selbstverständnis. Wer auf einer solchen Form von Wissenschaft besteht, unterstellt vorab bereits die Unmöglichkeit dessen, was ich erst herauszuarbeiten beabsichtige: ein Jenseits der Kritik.

Dieses wissenschaftliche Selbstverständnis kann etwa auf Autor*innen wie Latour oder Sloterdijk aufbauen. Wann immer in deren Texten zur Problematisierung von Kritik Autor*innennamen oder Theorietraditionen genannt werden, so geht es ihnen nicht um diese selbst, sondern um bestimmte Linien von deren Rezeption oder Aneignung. So spricht beispielsweise Latour nicht von Bourdieu und erst recht nicht von bestimmten Schriften, sondern von einer »popularisierten, will sagen lehrbar gemachten Version« und »allzu flüchtigen Lektüre« Bourdieus (2007, S. 14) und Sloterdijk beobachtet eine »arg trivialisierte[r] Form« der Psychoanalyse (1983/ 2018, S. 115). Dabei ist völlig klar: *Die Psychoanalyse* gibt es nicht, ebenso wenig *den* Bourdieu und schon gar nicht den Foucault oder den Marx – um nur einige Beispiele der kritischen Tradition zu nennen. All diese Namen fungieren bei Latour und Sloterdijk, wie ich das nennen und auch für mein Schreiben in Anspruch

nehmen würde, als »Figuren des Ähnlichen«. Sie sind bereits in sich derart spannungs- und bisweilen widerspruchsvoll, dass sie zu kritisieren grotesk wäre. Aber, noch mal: das ist auch nicht mein Ziel.

Ich möchte bezüglich der Ähnlichkeit als Konstitutionsmoment des Kritischen zudem betonen, dass es bei der Bezeichnung verschiedener Sprechweisen als »kritisch« nicht um deren *Identität* als Gegenüber von *Differenz* geht – es also nicht die These ist, dass die kritischen Ansätze keine Unterschiede aufweisen –, sondern um deren *Ähnlichkeit* als eine »Figur des Kontinuierlichen« (Descola, 2011, S. 21; vgl. auch Kimmich, 2017), dass sie also bestimmte Gemeinsamkeiten aufweisen, die sich angeben lassen. Mein Versuch war, den entlarvenden Modus sowie die negative Redeweise als *solche* Ähnlichkeiten kritischen Denkens als Modus pädagogischer Forschung zu beschreiben.

Neben diesem Haupteinwand (pun intended) der zu großen Unbestimmtheit der kritischen Pädagogik scheinen mir zwei weitere Einwände vorgebracht worden zu sein: erstens fehlende Kriterien für das Positive (ein Maßstab für das, »was positiv, was gut, was bewahrenswert ist«) und zweitens der Hinweis auf verpasste disziplinäre Anschlussmöglichkeiten (insbesondere hinsichtlich der Phänomenologischen Erziehungswissenschaft und der Aktionsforschung). Letzteres ist sicherlich richtig: Es ließen sich noch viele weitere Anschlüsse herstellen. Diesbezüglich kann ich darauf hinweisen, dass Vlieghe & Zamojski (2019) intensiv phänomenologische Ansätze rezipieren, wenn auch nicht so sehr aus der reichhaltigen deutschen Tradition. Aus dieser könnten ganz bestimmt noch wichtige Impulse für die Weiterentwicklung einer post-kritischen Pädagogik gewonnen werden.

Schwieriger ist Hauptes Frage nach Kriterien und einem Maßstab für das Positive, denn meines Erachtens lässt sich dieses nicht theoretisch identifizieren. Was beispielsweise in der Schule gelehrt werden soll, ist ja auch nicht – oder nur extrem indirekt – die Folge von ethisch-bildungsphilosophischen Bestimmungen, sondern einerseits gesellschaftlich-politischer Aushandlung und andererseits den individuellen Vorlieben der Lehrer*in. Und das ist auch gut so, denke ich. Sicherlich können aus bildungsphilosophischer Perspektive konkrete Anregungen gegeben werden, was beispielsweise neuer Teil des Curriculums oder in schulischer Praxis beibehalten werden soll – »experiments with collaborative teaching, interdisciplinary studies, integration of recent scholarship on race and gender into the curriculum, and so on« (Rorty, 1990, S. 44) –, doch solche spezifisch situierten Vorschläge lassen sich nicht an einem Maßstab des Fortschrittlichen messen oder einem Konzept des Guten ableiten. Die Forderung danach scheint mir genau jene »Over-Philosophication« zu sein, vor der Rorty (1990) zu Recht warnt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir nicht sinnvoll von dem Guten, das es in der Pädagogik zu kultivieren

gilt, sprechen könnten. Genau so, wie Rorty sinnvollerweise von sozialem Fortschritt spricht, ohne zu definieren, was genau er damit meint, können wir in der Pädagogik vom Guten sprechen, ohne theoretisch zu identifizieren, worin genau es besteht. Nicht jedes Sprechen setzt Identifikation voraus oder ist gar selbst identifizierend (Adorno, 1966).

Ich habe in meinen Antworten drei Punkte zu machen versucht: Erstens, dass das Fehlen konkreter Angaben von Positionen oder Beispielen für kritisches Denken in der Pädagogik nicht in Faulheit oder Schludrigkeit, sondern in systematischen Überlegungen im Rahmen einer post-kritischen Pädagogik begründet ist. Dies gilt zweitens auch für fehlende Maßstäbe und Kriterien für das Gute in der Pädagogik. Drittens schließlich sind die disziplinären Anschlussmöglichkeiten der post-kritischen Pädagogik sicherlich noch nicht ausgeschöpft – es handelt sich um eine Debatte *in the making*, die bislang insbesondere in englischer Sprache geführt wurde. Die reichhaltigen deutschen Traditionen Allgemeiner und spezifisch Phänomenologischer Erziehungswissenschaft bieten sicherlich viele Potentiale für Bezugnahme und Weiterentwicklung.

4. Annäherung (Selma Haupt)

In der Diskussion unserer Auseinandersetzung mit den Kolleg*innen dieses Bandes ist mir deutlich geworden, dass wir in unterschiedliche Richtungen geblickt haben – und dadurch, dass wir Rücken an Rücken standen, aneinander vorbei gesprochen haben. Mein Eindruck als Erziehungswissenschaftlerin war der eines Angriffs, den ich, wie in 2. dargelegt, wenn nicht als unberechtigt, so doch als undifferenziert wahrgenommen habe. Kai Wortmanns Perspektive jedoch – und dies ist mir sowohl im Gespräch als auch in der erneuten Lektüre unserer Argumente aufgefallen – ist die einer *Vision*. Ist das, wovon Wortmann sich dabei abgrenzt, zwar für die Erfassung derselben zentral, so ist es eigentlich nicht das, worum es der Postkritischen Pädagogik geht. Mit diesem Verständnis habe ich unsere Diskussion erneut gelesen und möchte darlegen, wie ich nun verstehe, worum es Wortmann hinsichtlich der Postkritischen Pädagogik geht und was dann von meinen Einwänden übrigbleibt.

Die Postkritische Pädagogik stellt einen Versuch dar, aus einer bisherigen Argumentationsform, einer Art Wissenschaft zu betreiben, herauszutreten, anders zu denken und nicht *irgendwie* anders, sondern positiv(er), optimistisch(er), hoffnungsvoll(er). Anliegen der Postkritischen Pädagogik ist nicht die *Korrektur* eines pädagogischen Denkens und Forschens durch die Analyse desselben, sondern der

Wunsch eine *Alternative* zu schaffen, neue Möglichkeiten zu öffnen, die Wahrnehmung zu weiten, eben eine Vision zu entwerfen. Sie wendet sich dabei nicht in erster Linie von etwas ab, sondern legt den Fokus darauf, wohin sie sich wendet. Dementsprechend geht es ihr nicht darum zu entlarven, sondern andere Forschungsstile auszuprobieren. Sie nimmt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine Hoffnungslosigkeit, eine Lähmung wahr. Dabei geht es ihr nicht darum, diese besonders präzise zu erfassen – hier lag der Schwerpunkt meiner ersten Einwände –, sondern eine Vision zu zeichnen, die ihr stattdessen vorschwebt. Die gegenwärtige Situation der Erziehungswissenschaft wird nicht ausdifferenziert in ihren unterschiedlichen Traditionen, Denkweisen und der historischen Entwicklung und Bedeutung derselben betrachtet, weil dies gar nicht von Bedeutung ist. Der Fokus soll nicht darauf liegen, was *nicht mehr* erwünscht ist, sondern *wohin* die Reise gehen soll. Ausgangspunkt dieser Reise ist eine als problematisch wahrgenommene Stimmung, eine große Unzufriedenheit, die sich mit sehr unterschiedlichen Verweisen, aber vor allem in ihrer Qualität als immer wieder ähnlich auftretend aufzeigen lässt. Dabei geht es um die bereits benannte, zu negative, hoffnungslose, lähmende, ja als destruktiv wahrgenommene Sichtweise auf pädagogische Verhältnisse. Diese Stimmung möchte die Postkritische Pädagogik nicht als Detektiv untersuchen, um herauszufinden, wie sie entstanden ist, sie möchte ihr als Vision etwas entgegensetzen, um dann – ggf. in einem späteren Schritt, wenn das Reiseziel oder zumindest mögliche Reiseziele am Horizont aufscheinen –, differenzierter auf den Ausgangspunkt (wie Wortmann in den drei Punkten im Ausblick formuliert) blicken zu können.

Anliegen der Postkritischen Pädagogik ist also der Blick nach vorne, die Formulierung einer Vision und nicht der Blick zurück. Dieser ist nur insofern von Relevanz, als er als zu überwindender Zustand, zu verlassender Ort beschrieben wird. Doch wie eine Reisende möchte sie dabei möglichst schnell los und wird eher von der als zu kritisch und pessimistischen Umgebung getrieben, als dass sie sich mit dieser intensiv befassen wollte. In Wortmanns Antwort lese ich auch, dass er die Postkritische Pädagogik in ihrem visionären Status nicht gleich wieder durch eine *overphilosophication* eingehegt wissen möchte. Die Vision muss sich – so erscheint es mir nun – erst entfalten, um dann einen genaueren Blick auf die einzelnen Bestandteile wie auch auf den Ausgangspunkt werfen zu wollen oder vielleicht auch erst zu können.

In dem Bild der Reise und dem Entwerfen einer Vision als zu erstrebendes Reiseziel wird auch deutlich, warum meine Einwände zum Herkunftsland nicht oder vielleicht auch noch nicht vollständig aufgegriffen werden (können). Dennoch, so möchte ich ganz im Sinne der Kritischen Erziehungswissenschaft die Vision betrachten, könnte es eben aus dieser Tradition sprechend für die Vision spannend

sein, hinsichtlich der Utopie die historischen Bedingungen in den Blick zu nehmen, auch wenn sie (noch) nicht systematisch erfasst werden (sollen).

5. Literatur

Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Altrichter, H. (2009). Praxisforschung als akzeptiertes Element der Erziehungswissenschaft? Zur in- und ausländischen Entwicklung. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 21–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anker, E. S. & Felski, R. (2017). Introduction. In E. S. Anker & R. Felski (Hrsg.), *Critique and postcritique* (S. 1–28). Durham: Duke University Press.

Bittner, M. & Wischmann, A. (Hrsg.) (2022). *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*. Bielefeld: transcript Verlag.

Brinkmann, M. (Hrsg.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer.

Descola, P. (2011). *Jenseits von Natur und Kultur*. Berlin: Suhrkamp.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–324.

Fatke, R. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Beiheft.

Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. Chicago: University of Chicago Press.

Friesen, N. (2017). Towards a pedagogical hermeneutics: A response to the ›manifesto for a post-critical pedagogy‹. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski, *Manifesto for a post-critical pedagogy* (S. 43–48). London: punctum books.

Gibbs, A. & O'Brien, E. (2021). Out of Love for Any Thing? A Response to Vlieghe and Zamojski on Some Pedagogical Problems with an Object-Oriented ›Educational Love‹. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 215–225.

Haker, C. & Otterspeer, L. (2020). Against Latour – on the questionable foundations of post-critical pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.16.

Hodgson, N. (2020). Post-critique, politics, and the political in educational philosophy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.3.

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. London: punctum books.

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7–20.

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2020a). Manifestations of the post-critical: From shared principles to new pedagogical paths. *Teoría de la Educación*, 32(2), 13–23.

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (Hrsg.) (2020b). *Post-critical perspectives on higher education: Reclaiming the educational in the university*. Cham: Springer International Publishing.

Jaeger, U. & Mantel, C. (2021). Reflexion^Reflexion in der Schule der Migrationsgesellschaft. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 56–63.

Kimmich, D. (2017). *Ins Ungefähre. Ähnlichkeit und Moderne*. Leiden: Konstanz University Press.

- Krönig, F. K. (2020). The alleged (de)politicization problem of post-critical pedagogy reconsidered. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.14
- Krönig, F. K. (2022). Gibt es die postkritische Pädagogik auch moralinfrei? Ein systemtheoretischer Nachvollzug verschiedener Affirmationsformen auf den Ebenen von Praxis, Semantik und Erziehungswissenschaft. In M. Bittner & A. Wischmann (Hg.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. (109–123). Bielefeld: transcript.
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225–248.
- Latour, B. (2019). Against critique, for critique. In I. Graw & C. Menke (Hrsg.), *The value of critique: Exploring the interrelations of value, critique, and artistic labour* (S.15–30). Frankfurt: Campus Verlag.
- Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 351–367.
- Mitterer, J. (2011). *Die Flucht aus der Beliebigkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Oliverio, S. (2019). An edifying philosophy of education? Starting a conversation between Rorty and post-critical pedagogy. *Ethics and Education*, 14(4), 482–496.
- Oliverio, S. (2020). The question of a thing-centred view of education: Notes on Vlieghe and Zamojski's towards an ontology of teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 103–107.
- Ramaekers, S. (2020). Undinge, coffee cup lids, and reinhabiting spaces: Some notes on a register of a (post-)critical philosophical life. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.15
- Rieger-Ladich, M. (2014). Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Beiheft, 66–84.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Abstieg vom Feldherrenhügel. Konturen einer neuen Praxis der Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 37–47). Tübingen.
- Schildermans, H. (2020a). On swimming and sweaters. A response to Vlieghe and Zamojski's towards an ontology of teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 109–112.
- Schildermans, H. (2020b). Adding interest to educational practices. Propositions for a post-critical pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.12
- Schwimmer, M. (2019). Rorty, post-critical pedagogy and hope: A response. *Ethics and Education*, 14(4), 497–504.
- Sloterdijk, P. (1983/2018). *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thoilliez, B. (2019). Pedagogical hope and education beyond critique: Towards pedagogy with a lower case »p«. *Ethics and Education*, 14(4), 453–466.
- Thompson, C. 2004. Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer »kritischen Ontologie der Gegenwart«. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 39–56). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Vattimo, G. (1987). Verwindung: Nihilism and the Postmodern in Philosophy. *SubStance* 16(2), 7–17.
- Ververi, O. (2017). A Sociologist's Conversation with the »Manifesto for a Post-critical Pedagogy«. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (Hrsg.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (S. 53–41). London: punctum books.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). The event, the messianic and the affirmation of life. A post-critical perspective on education with Agamben and Badiou. *Policy Futures in Education*, 15(7), 849–860.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Cham: Springer International Publishing.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2020). Taking up the threads: The aesthetic, temporal, and political dimensions of teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 113–117.

Wortmann, K. (2019). Post-critical pedagogy as poetic practice: Combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467–481.

Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1

Wortmann, K. (2021). Abwenden, Verwinden, Einfalten: Über die Vergeblichkeit des Versuchs, nicht mehr kritisch zu sein. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 311–320). Hamburg: Textem Verlag.

Wortmann, K. (2022a). Kritik. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 251–259). Weinheim: Juventa.

Wortmann, K. (2022b). Aus Liebe zur Sache. Skizze einer Theorie dingzentrierten Lehrens. *Pädagogische Rundschau*, 76(6), 647–655.

Jonas Pfister

Kritisches Denken: Zur Förderung einer überfachlichen Kompetenz

Zusammenfassung

Kritisches Denken (engl. *critical thinking*) ist in vielen Ländern ein allgemeines Bildungsziel, und der Rat der Europäischen Union erachtet es als ein fester Bestandteil der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Wie es gefördert werden kann, ist allerdings umstritten. In diesem Beitrag wird nach einer kurzen Erläuterung davon, was kritisches Denken ist, und einer Vorstellung verschiedener Traditionen, in denen es ein zentrales Bildungsziel ist, erstens das kritische Denken als Bildungsziel verteidigt und zweitens die Frage zu beantworten versucht, wie man es fördert, indem Ergebnisse der empirischen Forschung wiedergegeben werden und der Vorschlag gemacht wird, die psychologische Theorie der kognitiven Verzerrungen und die didaktische Theorie der Konzeptveränderung zu berücksichtigen.

1. Was ist kritisches Denken?

Kritisches Denken ist ein rationales, aufgeklärtes, reflektiertes Denken. Der Begriff wurde zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts vom US-amerikanischen Philosophen John Dewey eingeführt. Dieser definiert ihn in seinem 1910 erschienenen Werk »How We Think« wie folgt:

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought. (Dewey, 1910, S. 6)

Dewey meint damit also die sorgfältige Prüfung von Meinungen in Hinblick auf Wissen. Es ist somit ein erkenntnistheoretischer Begriff. Die Methode, mit der wir unsere Überzeugungen prüfen, ist eine wissenschaftliche in einem weiten Sinn: Man sucht nach Gründen für Überzeugungen, prüft diese, stellt Argumente und Hypothesen auf, prüft diese, usw. Die Erfahrung spielt bei der Überprüfung eine entscheidende Rolle.

Sucht man nach einer genaueren Bestimmung des kritischen Denkens, so gelangt man zu einer Reihe von Haltungen (Dispositionen), Fähigkeiten und Kenntnissen.

Zu den Haltungen gehören insbesondere Aufmerksamkeit, Bereitschaft zum Nachdenken, geistige Offenheit, Mut und das Streben nach Wahrheit. Zu den Fähigkeiten gehören Beobachten, Staunen, Fragen stellen, Experimentieren, Informationen recherchieren, Argumentieren, Argumente prüfen und Begriffe analysieren. Zu den Kenntnissen gehören die des Unterschieds zwischen Beobachtung und Argument, die Begriffe der Ambiguität und Vagheit, die Begriffe von Argument, Prämisse, Konklusion, Gegenbeispiel und deduktiver Gültigkeit sowie die Begriffe von Hypothese, Erklärung und Vorhersage (Hitchcock, 2018; Pfister, 2020, S. 14-18).

Kritisches Denken, d. h. ein rationales, im Unterschied zu einem irrationalen Denken, schließt Emotionen somit nicht aus. Erstens liefern Emotionen uns Informationen, die für unser Leben (und zum Teil unser Überleben) wichtig sind. Die Frage ist allerdings, wie wir mit ihnen umgehen. Wir können ihnen blind folgen, oder wir können sie auf die eine oder andere Art reflektieren. Manchmal ist es sinnvoll (oder gar überlebensnotwendig), das zu tun, wozu die Emotion uns anregt. Manchmal ist es sinnvoll (oder gar überlebensnotwendig), einen Schritt zurückzutreten und uns zu überlegen, was wir tun sollen. Das kritische Denken besteht unter anderem genau darin, durch Überlegung zu einer guten Entscheidung zu gelangen. Zweitens ist es eine für ein selbstbestimmtes Leben wichtige Fähigkeit, die eigenen Emotionen angemessen ausdrücken und die Emotionen anderer erkennen zu können. Emotionale Fähigkeiten gehören also ebenfalls zu den Fähigkeiten einer kritisch denkenden Person.

2. Kritisches Denken als allgemeines Bildungsziel

Es gibt verschiedene Traditionen, in denen das kritische Denken, jeweils mit anderen Schwerpunkten, als allgemeines Bildungsziel angesehen wird. Die wichtigsten sind dabei die deutschsprachige, die französischsprachige und die englischsprachige Traditionen. Ich werde sie kurz vorstellen.

Im deutschsprachigen Raum ist der zentrale Bezugspunkt Immanuel Kant. Nach seinem berühmten Diktum ist Aufklärung »der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit« (Kant, 1784, S. 481). Der aufgeklärte Mensch ist einer, der selbst denkt. Nach Kant heißt »*Selbstdenken* (...) den obersten Probestein der Wahrheit in sich selbst (d. i. in seiner eigenen Vernunft) suchen; und die Maxime, jederzeit selbst zu denken, ist die *Aufklärung*« (Kant, 1786, Fn. 7). In der Autonomie des Denkens besteht die intellektuelle Freiheit. Die Fähigkeit zum Selbstdenken ist somit eines der zentralen Ziele von Bildung.

In Frankreich gilt seit den Gesetzen von Jules Ferry im Jahr 1882 eine klare Trennung von Religion und Schule. Der Religions- und Moralunterricht wurde durch einen Staatskundeunterricht im republikanischen Geist ersetzt. Die Autonomie des Denkens gilt dabei als ein Teil der Bildung zu einem aktiven Bürger der Republik. So schreibt zum Beispiel der Generalinspektor Anatole de Monzie 1925, das Ziel sei »das Erlernen von Freiheit durch die Übung des Denkens, und man könnte sogar sagen, dass dies der eigentliche und wesentliche Gegenstand dieses Unterrichts ist« (Monzie, 1925/1986).¹

In den USA ist es der Philosoph und Pädagoge John Dewey, der das kritische Denken in die Debatte einführt. Er bestimmt den Begriff als die Überprüfung unserer Überzeugungen mit wissenschaftlichen Methoden im allgemeinsten Sinne (siehe das eingangs erwähnte Zitat). Der Wert des kritischen Denkens geht über den Wert von Wissen hinaus. Laut Dewey liefert das kritische Denken einerseits die Grundlage für intellektuelle Freiheit (Dewey, 1910, S. 66). Andererseits ist es auch die Basis für eine funktionierende Demokratie, zum Erreichen rationaler Entscheidungen (Dewey, 1916). Die Ideen von Dewey hatten ab den 1930er Jahren einen maßgeblichen Einfluss auf das Bildungssystem der USA. Erstens wurde in der Schule das forschende Lernen gefördert. Zweitens wurden – als erstes von Edward Glaser und Godwin Watson – Tests zur Untersuchung (und Messung) des kritischen Denkens entwickelt. Drittens wurden ab den 1970er Jahren die Kurse in nicht-formaler Logik (*informal logic*) an den Universitäten eingeführt. Mittlerweile gibt es unzählige Einführungsbücher dazu. Viertens kam es parallel dazu zur Begründung des ebenfalls auf die Schulung des Denkens ausgerichteten Philosophierens mit Kindern durch Matthew Lipman.

Während die Tradition in Kontinentaleuropa also eher die Selbstbestimmung fokussiert, ist es im angelsächsischen Raum eher das wissenschaftliche Denken. Die erste ist eher rationalistisch, die zweite eher empiristisch (Pfister, 2020a). In beiden geht es jedoch um die Bildung verantwortungsbewusster Bürgerinnen und Bürger in einer modernen Demokratie.

Die Autonomie und die aktive Teilnahme an der Demokratie sind meines Erachtens auch die wichtigsten zwei Gründe dafür, weshalb das kritische Denken ein zentrales Bildungsziel ist (siehe auch Siegel, 1988, S. 55-61). Dies entspricht dem Ziel von Bildung im Sinne der »Befreiung zu vernünftiger Selbstbestimmung«, wie

1 Übersetzung von: »l'apprentissage de la liberté par l'exercice de la réflexion, et l'on pourrait même dire que c'est là l'objet propre et essentiel de cet enseignement.«

Wolfgang Klafki schreibt, die nur durch Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten, d. h. in einer Gesellschaft erreicht werden kann (Klafki, 1991, S. 19-25).

Derartige Überlegungen sind seit einigen Jahren auch in den Empfehlungen des Rates der Europäischen Union zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen zu finden. Das kritische Denken wird dabei zusammen mit Problemlösung, Teamwork, Kommunikations- und Verhandlungskompetenz, analytischen Fähigkeiten, Kreativität und interkultureller Kompetenz als fester Bestandteil aller Schlüsselkompetenzen gesehen (Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018, C189/7).

3. Ansätze zur Förderung des kritischen Denkens

Es stellt sich die Frage, wie man das kritische Denken im Unterricht fördern kann. Es ist eine überfachliche Kompetenz, kann also nicht einem Fach zugeordnet werden. Es bezeichnet eine Fähigkeit, die jeder Mensch in Ansätzen bereits besitzt, aber in sehr unterschiedlichen Graden. Es können verschiedene Ansätze zur Förderung des kritischen Denkens im Unterricht unterschieden werden. Robert Ennis (1989) unterscheidet deren vier: allgemeiner Ansatz (*general approach*), Infusionsansatz (*infusion approach*), Immersionsansatz (*immersion approach*) und gemischter Ansatz (*mixed approach*).

Der allgemeine Ansatz unterrichtet kritisches Denken unabhängig von den Inhalten bestehender Schulfächer. Man kann dabei entweder ganz auf Inhalte verzichten und sich auf den Unterricht der Logik konzentrieren (abstrakter Ansatz), oder man greift bestimmte Inhalte auf und unterrichtet anhand dieser Prinzipien des kritischen Denkens (konkreter Ansatz). Der Infusionsansatz kombiniert einen Fachunterricht, in dem die Schüler ermutigt werden, kritisch zu denken, mit einem ausdrücklichen Hinweis auf Prinzipien des kritischen Denkens. Der Immersionsansatz bietet einen auf einen Inhalt bezogenen Unterricht und ermutigt zum kritischen Denken, ohne jedoch Prinzipien des kritischen Denkens explizit zu machen. Der gemischte Ansatz kombiniert den allgemeinen Ansatz entweder mit dem Infusions- oder dem Immersionsansatz: es wird ein Kurs gegeben, der darauf abzielt, allgemeine Prinzipien des kritischen Denkens zu vermitteln, und zugleich gibt es einen Fachunterricht, in dem die Studentinnen und Studenten ermutigt werden, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Welcher der Ansätze ist der beste? Gegen den allgemeinen Ansatz wendet Rolf Dubs ein, dass es, entgegen der Annahme des Ansatzes, keinen allgemeinen Transfer von Fähigkeiten gibt und Denken lernen gegenstandsgebunden ist (Dubs, 1992, S. 37). Gegen den kompletten Verzicht auf Mittel der formalen Logik und

somit gegen einen entsprechenden allgemeinen Ansatz und gegen den Immersionsansatz wendet Donald Hatcher ein, dass so nicht erklärt werden könne, was Gültigkeit ist und weshalb ein Argument besser als ein anderes ist. Deshalb erscheint es notwendig, dass man zumindest so viel Logik einführt, dass man die Grundbegriffe erklären kann. Damit erarbeitet man die Mittel, um Argumente zu erkennen, darzustellen und zu prüfen (Hatcher, 1999).

Die Wirkung von Argumentationskursen zur Förderung des kritischen Denkens wurde vielfach empirisch untersucht. In einer Meta-Studie haben Philip Abrami und seine Kollegen Maßnahmen zur Förderung des kritischen Denkens im Hinblick darauf untersucht, ob sie Teil des Fachunterrichts waren (Abrami et al., 2015). Zu diesem Zweck verwendeten sie die Unterscheidung der vier Ansätze durch Ennis. Eines der Resultate der Meta-Studie ist das Folgende: Die durchschnittliche Effektgröße in den Interventionsstudien zum Unterricht gemäß gemischtem Ansatz (+0,38) war größer als die durchschnittliche Effektgröße in den Interventionsstudien zum Unterricht gemäß dem allgemeinen Ansatz (+0,26) oder dem Ansatz der Infusion (+0,29) oder der Immersion (+0,23). Somit scheint der gemischte Ansatz etwas effektiver zu sein als die anderen, aber der Unterschied ist nicht sehr groß (Abrami et al., 2015, S. 297).² Die Methode allein scheint somit nicht entscheidend für den Unterrichtserfolg im kritischen Denken zu sein. Dieses Resultat ist insofern nicht erstaunlich, als andere Faktoren, wie etwa die Klassenführung, Beziehungsqualität und Motivationsunterstützung, laut den Ergebnissen der Forschung einen größeren Einfluss haben als Unterrichtsmethoden (Klieme, 2006, S. 767).

Wenn man sich allerdings für eine Methode entscheiden will, dann ist der gemischte Ansatz wohl die erste Wahl. Denn er verbindet die Vorzüge des allgemeinen Ansatzes mit denen des Immersions- oder Infusionsansatzes, d. h. des fachbezogenen Unterrichts des kritischen Denkens.

Dabei ist jedoch zusätzlich zu berücksichtigen, dass unser Denken durch kognitive Verzerrungen (*cognitive biases*) zu Resultaten führen kann, die nicht optimal rational sind. Auf die Theorie der kognitiven Verzerrungen soll im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass menschliches Denken nicht einfach linear verläuft, sondern Informationen parallel verarbeitet und von Emotionen geleitet ist (Thagard, 2011). Als besonders erwähnenswert erscheint der Unterrichtsvorschlag von Emily Esch (2013). Sie schlägt vor, erstens,

2 Als Effektgröße wurde der aus Cohens *d* konvertierte Größe *g* nach Hedges & Olkin gewählt (Abrami et al., 2015, S. 288). Ein Zahl von 0.1 gilt als kleiner Effekt, von 0.3 als mittlerer Effekt und 0.5 als starker Effekt.

die Begriffe zur Beschreibung der Tätigkeit des kritischen Denkens explizit einzuführen, zweitens, die Fähigkeiten des kritischen Denkens auch unabhängig von einem spezifischen Inhalt zu schulen und, drittens, das kritische Denken als Ziel gegenüber Schüler*innen und Student*innen explizit zu machen und die Theorie der kognitiven Verzerrungen explizit zu thematisieren.

4. Theorie der kognitiven Verzerrungen

Die empirische Erforschung menschlicher Entscheidungen hat ergeben, dass Menschen viel weniger rational sind, als sie denken. Wir können oftmals Wahrscheinlichkeiten schlecht einschätzen, wir lassen uns von irrelevanten Informationen ablenken oder in die Irre führen, und unsere Wahrnehmung ist derart selektiv, dass uns wichtige Informationen zuweilen nicht bewusstwerden. Die Arbeiten von Amos Tversky und Daniel Kahneman seit den 1970er Jahren haben gezeigt, dass unser Denken verschiedenen Arten kognitiver Verzerrungen unterliegt. Dabei spielen sogenannte Heuristiken (*heuristics*) eine entscheidende Rolle, d. h. geistige Abkürzungen, die in den Umgebungen, in denen die Evolution der Menschen stattfand, für das Überleben vorteilhaft waren, aber zugleich in anderen Umgebungen gerade nicht zu optimalen oder gar zu falschen Resultaten führen. Dies konnten Tversky und Kahneman in zahlreichen empirischen Studien zeigen. Zur Erklärung der Phänomene entwickelten sie die Theorie der zwei Prozesse der Kognition (Tversky & Kahneman, 1974; Kahneman, 2012).

Die Theorie unterscheidet zwei Typen geistiger Prozesse. Geistige Prozesse von Typ 1 sind automatisch, d. h. durch gewisse Eindrücke direkt ausgelöst, und sie sind in der Regel schnell und assoziativ. Geistige Prozesse von Typ 2 sind nicht direkt ausgelöst und in der Regel langsam, da sie zu ihrer Ausführung vergleichsweise viel Aufwand erfordern. Eine wichtige Funktion der Prozesse von Typ 2 ist die Ausschaltung bestimmter Heuristiken auf der Ebene der Prozesse von Typ 1. In günstigen Umgebungen können Heuristiken zu optimalen Resultaten führen, aber eben nicht in allen. Einige Forscher sind der Auffassung, dass die Heuristiken immer das bessere Resultat liefern, z. B. Gigerenzer (2007). Dagegen sprechen jedoch erstens die Ergebnisse der Forschung von Tversky und Kahneman, dass es zahlreiche Situationen gibt, in denen sie nicht die optimalen Resultate liefern, und mögen solche Situationen in Verlauf der menschlichen Evolution kaum vorgekommen sein, so sind sie doch in unseren modernen, komplexen Gesellschaften allgegenwärtig. Zweitens, wenn es so wäre, dass die Heuristiken immer das optimale Resultat liefern würden, so stellte sich die Frage, wozu es die Prozesse von

Typ 2 überhaupt benötigt, d. h. was die Erklärung dafür ist, dass sie im Verlauf der menschlichen Evolution entstanden sind.

Die Theorie von Tversky und Kahneman ist jedoch nicht detailliert genug. Keith Stanovich hat mit seinen Kollegen Richard West und Maggie Toplak dafür argumentiert, dass eine zusätzliche Ebene eingeführt werden muss (Stanovich et al., 2016). Innerhalb der Prozesse von Typ 2 muss, so ihre Theorie, zwischen dem algorithmischen Verstand und dem reflektierenden Verstand unterschieden werden. Der algorithmische Verstand besteht, vereinfacht gesagt, aus den Fähigkeiten der Anwendung von Regeln, und es sind solche Fähigkeiten, die von einem IQ-Test erfasst werden. Der reflektierende Verstand besteht aus Fähigkeiten zur Selbstregulierung und zur Bewertung. Zu den Fähigkeiten des reflektierenden Verstands, d. h. zur Rationalität, gehört die Fähigkeit, die Unterbindung bestimmter Heuristiken zu initiieren. In der Theorie von Stanovich werden somit Intelligenz und Rationalität getrennt.

Das kritische Denken ist ein rationales Denken und gehört zum reflektierenden Verstand (Stanovich & Stanovich, 2010). Somit muss man genau hier ansetzen, wenn man das kritische Denken fördern will, d. h. die Fähigkeiten aufbauen und stärken, die Unterbindung bestimmter Heuristiken zu initiieren. Dazu kann es sinnvoll sein, die Theorie der kognitiven Verzerrungen zum Inhalt des Unterrichts zu machen oder ausgewählte Denkübungen auszutesten, um so die Reflexion über das Funktionieren des menschlichen Geistes und die Suche nach möglichen Strategien für den besseren Einsatz des reflektierenden Verstandes anzuregen.

5. Theorie der Konzeptveränderung

Da es in der Entwicklung des kritischen Denkens auch darum geht, bestimmte, insbesondere epistemische Begriffe zu verändern, ist es sinnvoll, im Unterricht auch die Theorie der Konzeptveränderung (*conceptual change*) zu berücksichtigen. Diese wurde in den 1980er Jahren von einer Forschungsgruppe rund um die Erziehungswissenschaftler George Poser und Kenneth Strike entwickelt (Poser et al., 1982). Die zentrale Idee der Theorie ist es, dass Lernen am besten als ein Prozess der Veränderung von Konzepten zu verstehen ist. Die Theorie erklärt, wie dieser Prozess angesichts neuer Ideen und Belege stattfindet.

Eine wesentliche Rolle in diesem Prozess spielen sogenannte Präkonzepte (*preconceptions*). Präkonzepte sind grundlegende Auffassungen, die man bereits besitzt, bevor man im Unterricht mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen aus

dem entsprechenden Bereich konfrontiert worden ist. Als grundlegend gelten dabei Auffassungen, die im Denken eine organisierende Rolle spielen (Strike & Posner, 1992, S. 148). Sie sind tief im Überzeugungssystem verankert, d. h. sie sind mit vielen anderen, sich gegenseitig stützenden Vorstellungen verbunden und beeinflussen die Wahrnehmung und Deutung von Phänomenen, sie sind oft mit Metaphern und Analogien verbunden, vielfach auch mit religiösen Überzeugungen, und sie stehen in emotionalen, biographischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen (Kattmann et al., 1997, S. 7). Dies erklärt, weshalb wir Präkonzepte nicht so schnell aufgeben.

Ursprünglich orientierten sich Posner und seine Kollegen an Thomas Kuhns Idee des Paradigmenwechsels und untersuchten, wie man im Unterricht eine falsche Vorstellung durch eine korrekte, wissenschaftliche ersetzen kann. Konstruktivistische Ansätze haben dem entgegengehalten, dass falsche Vorstellungen im Alltag durchaus nützlich sein können und deshalb eine nicht-wertende Bezeichnung wie »Alltagsvorstellung« angemessener sei (Duit, 1999). Auch muss das Ziel im Unterricht nicht immer sein, eine Vorstellung durch eine andere zu ersetzen. Das Ziel kann auch die Veränderung oder Erweiterung eines bestehenden Konzepts sein.

Für die Entwicklung des kritischen Denkens ist es insbesondere wichtig, dass man epistemische Begriffe verändert. Entsprechend kann man von einer Theorie der Veränderung epistemischer Kognition reden, wobei man unter epistemischer Kognition, vereinfacht gesagt, Überzeugungen über Wissen versteht (Sinatra & Chinn, 2012).

Der zentrale Begriff epistemischer Kognition ist derjenige des Wissens. In der Kindheit befinden wir uns in einer sogenannten »vorkritischen Phase«; in dieser Phase wird Wissen als absolute Gewissheit verstanden (Piaget, 1926). In der Entwicklung zum kritischen Denken geht es unter anderem darum, diesen Begriff des Wissens so zu erweitern, dass man darunter nicht nur absolute Gewissheit, sondern auch eine gerechtfertigte, wahre Meinung verstehen kann. Dieser Übergang ist nicht einfach, denn das neue Konzept des gerechtfertigten wahren Glaubens ist nicht so leicht verständlich, solange man nur den Begriff von Wissen als absolute Gewissheit hat. Es gibt jedoch Möglichkeiten, wie man die Jugendlichen darin unterstützen kann, diesen Übergang zu meistern. Zum Beispiel kann es nützlich sein, explizit zwischen verschiedenen Arten von Objekten oder Glaubensbereichen zu unterscheiden. Zum Beispiel materielle Objekte (z. B. »Dieses Buch hier liegt auf diesem Tisch«) und Geschmacksurteile (»Vanilleeis schmeckt gut«). Während wir über materielle Objekte Wissen haben können, sind Geschmacksurteile lediglich der Ausdruck von persönlichen Präferenzen. Weiter kann man unterscheiden zwischen allgemeinen Behauptungen (z. B. »Alle Menschen müssen essen und trinken, um zu überleben«), sozialen Fakten (z. B. »Frankreich ist eine Demokratie«) und moralischen Werten (z. B. »Die Menschen haben ein Recht auf

Meinungsäußerung«). Mit solchen Unterscheidungen kann man den Weg für die Erkenntnis vorbereiten, dass einige Überzeugungen gerechtfertigter sind als andere. Weiter kann man sich der Frage zuwenden, woher wir wissen, was wir wissen, und wiederum mit Beispielen zeigen, dass wir uns nicht, wie wir in einem bestimmten Alter glauben, nur auf unsere persönliche Erfahrung stützen. Wir stützen uns auch auf die Aussagen anderer (z. B. »Ich weiß, dass es meinem Hund zu Hause gut geht, denn ich habe gerade meine Mutter angerufen und sie hat es mir gesagt.«) oder auf logische Schlussfolgerungen (z. B. »Wenn das Buch nicht hier ist und es nicht zu Hause ist, dann muss ich es in der Bibliothek gelassen haben.«) Die Diskussion der Beispiele soll dazu beitragen, das Konzept der Rechtfertigung verständlich und plausibel zu machen. Und schließlich geht es auch darum, die Attraktivität des Konzepts aufzuzeigen. Hier kann man zum Beispiel auf den praktischen Wert von wahren Überzeugungen im Gegensatz zu falschen Überzeugungen hinweisen, oder von gerechtfertigten Überzeugungen im Gegensatz zu Überzeugungen, die keine oder auf einer schlechten Rechtfertigung beruhen. Sobald die Schülerinnen und Schüler die potenzielle Fruchtbarkeit des neuen Konzepts erkannt haben, werden sie bereit sein, es zu akzeptieren (Pfister, 2019).

6. Schluss

Wenn wir kritisches Denken fördern wollen, so sollten wir dabei mehrere Ideen und Theorien berücksichtigen und miteinander verbinden. Erstens sollten wir explizit die Grundbegriffe der formalen Logik wie Gültigkeit einführen, damit die Mittel vorhanden sind, um Argumente zu erkennen, darzustellen und zu prüfen. Zweitens sollten wir in irgendeiner Form die Theorie der kognitiven Verzerrungen berücksichtigen, sei es als explizite Theorie oder als Hintergrund für gewisse Denkaufgaben. Drittens sollten wir die Theorie der Konzeptveränderung als Grundlage für die Entwicklung von Unterricht verwenden. Dieser letzte Punkt ist insbesondere deshalb wichtig, weil es in der Entwicklung des kritischen Denkens auch darum geht, epistemische Begriffe zu verändern.

7. Literatur

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 85(2), 275–314.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dubs, R. (1992). Die Förderung des kritischen Denkens im Unterricht. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 14(1), 28–56.
- Duit, R. (1999). Conceptual change approaches in science education. In W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (Hrsg.), *New perspectives on conceptual change* (S. 263–282). Pergamon, Oxford.
- Ennis, Robert H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher* 18(3), 4–10.
- Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, Amtsblatt der Europäischen Union.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Esch, E. (2013). A Cognitive Approach to Teaching Philosophy. *Teaching Philosophy* 36(2), 107–124.
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen – die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: C. Bertelsmann.
- Hatcher, D. (1999). Why Formal Logic is Essential for Critical Thinking. *Informal Logic* 19(1), 77–89.
- Hitchcock, D. (2018). Critical Thinking. In E. Zalta (Hrsg.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Kahneman, J. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 481–494.
- Kant, I. (1786). Was heißt: sich im Denken orientieren? *Berlinische Monatsschrift*, 304–330.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3, 3–18.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Monzie, Anatole de (1925/1986). Instructions du 2 septembre 1925. In L. L. Grateloup (Hrsg.), *Notice pédagogique à l'usage des professeurs de philosophie* (S. 7–10). Paris: Hachette.
- Pfister, J. (2013). *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, J. (2019). Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy. *Teaching Philosophy* 42(3), 223–248.
- Pfister, J. (2020). *Kritisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, J. (2020a). Le développement de la pensée critique chez l'adolescent. *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie* 86 (octobre). <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/086/024/> [07.05.2023].
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education* 66, 211–227.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Sinatra, G. M. & Chinn, C. (2012). Thinking and Reasoning in Science: Promoting Epistemic Conceptual Change. In K. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. Bus, S. Major & H. L. Swanson (Hrsg.), *Critical Theories and Models of Learning and Development Relevant to Learning and Teaching* (S. 257–82). Washington, DC: American Psychological Association.

Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (2010). A Framework for Critical Thinking, Rational Thinking, and Intelligence. In D. Preiss & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development* (S.195–237). New York: Springer.

Stanovich, K. E., West, R. & Toplak, M. (2016). *The Rationality Quotient*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Strike, K. A. & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. A. Duschel & R. J. Hamilton (Hrsg.), *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice* (S.147–176). New York: State University of New York Press.

Thagard, P. (2011). Critical Thinking and Informal Logic: Neuropsychological Perspectives. *Informal Logic*, 31(3), 152–170.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science* 185, 1124–1131.

Martin Harant

Bildung und Wohlergehen. Von der kritischen Pädagogik zur ›mindful education‹

Zusammenfassung

Waren theoretisch-pädagogische Debatten in der Vergangenheit vor allem von bildungsphilosophischen Grundannahmen und Programmatiken geprägt, zeichnet sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts im Rahmen der sogenannten ›Sputnik- und Pisaschocks‹ eine Veränderung des pädagogischen Diskursfeldes ab: Auf der einen Seite dominiert zunehmend eine Science-orientierte Bildungsforschung im Verbund mit einer internationalen, an Schüler*innenleistungen und Qualifikationsbemühungen ausgerichteten Bildungspolicy schulische Debatten. Auf der anderen Seite etabliert sich eine kritisch-dekonstruktivistische Theoriebildung, die diese Entwicklung problematisiert. Die folgenden Überlegungen zeichnen zunächst den Übergang von programmatisch geführten Bildungsdiskursen hin zu einer kritisch-dekonstruktivistischen Problematisierung aktueller Entwicklungen der Bildungslandschaft nach. In einem zweiten Schritt wird auf die derzeit diskutierte postkritische Problematisierung dieser ausgemachten Frontstellung eingegangen und gezeigt, inwiefern sie letztlich an pragmatistisch begründbare Theoriediskurse um das Wohlergehen (*wellbeing*) als Bildungsziel anknüpft. Nach einer Analyse des Konstrukts Wohlergehen wird schließlich exemplarisch diskutiert, wie im Rahmen von Postkritik eine *mindful education* empirische und theoretische Diskurslinien zusammenführt. Dabei werden Aspekte idealistischer und pragmatistischer Bildungsprogrammatiken adressiert.

1. Unterschiedliche Bildungsnarrative und ihre Herausforderung durch *learnification* der Bildung

Über lange Zeit wurden Bildungsdiskurse im akademisch-pädagogischen Raum programmatisch geführt. So lässt sich konstatieren, dass sie im deutschsprachigen Raum zunächst vorwiegend durch idealistische Bildungsauffassungen beeinflusst erscheinen, die im Wesentlichen – durch Kantisches Denken inspiriert – um die Selbstzweckhaftigkeit des sich bildenden Subjekts kreisen. Dessen Aufgabe bestehe darin, »ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur [zu] stärken und [zu] erhöhen« (v. Humboldt, 1999, S. 16). Analog zu den drei Kritiken Kants wird hierbei auf die Denkkraft, die moralische

Kraft sowie die ästhetische Kraft im Sinne eines originär intelligiblen Vermögens abgezielt, die es jeweils durch Bildungsimpulse zu kultivieren gelte (Spranger, 1910). Zentral für dieses am Individuum und seinen intelligiblen Vermögen orientierte Bildungsnarrativ erscheint zum einen die Vorstellung des Menschen »als personales Wesen, [das] sich in allen seinen Zuständen als identisch setzt, als verantwortlicher Urheber seiner Handlungen auftritt und sich durch Selbstbezug auszeichnet« (Böhm, 2004, S. 780). Ziel der Bildung sei im Wesentlichen Selbsthervorbringung (Böhm, 2004, S. 780). Zum anderen erweist sich die Dichotomie von Individuum (innen) und Gesellschaft (außen) im Hinblick auf die so unterstellte Selbsthervorbringung als entscheidend. Der Mensch wird hier als ein Wesen verstanden, »das seine Bestimmung nicht von außen empfängt, sondern sich seine Bestimmung selbst gibt und selber geben muss und auf diese Weise zum authentischen Autor seiner Lebensgeschichte wird« (Böhm, 2004, S. 751). Einflussreich für das deutsche Gymnasium hat sich diese idealistisch inspirierte Bildungsidee vor allem in der westdeutschen Nachkriegszeit als Reaktion auf das nationalsozialistische Bildungswesen erwiesen. So legt der Tutzingener Maturitätskatalog in seinen »Standards der Reife« (Fend, 2008, S. 51) eine entscheidende Betonung auf die Entwicklung »einer mündigen und ›selbstdenkenden‹ Welthaltung« (Fend, 2008, S. 52), womit die »*Entfaltung des personalen Prinzips*« (Fend, 2008, S. 48) gegen die Unterordnung des Individuums im Nationalsozialismus im Bildungswesen in Stellung gebracht wird (Fend, 2008, S. 48 f.). Dabei unterstreicht diese gymnasiale Nachkriegspädagogik Westdeutschlands – ganz im Sinne des Idealismus in der Tradition Humboldts – insgesamt den hohen Stellenwert philosophischer und literarischer Bildung sowie die Betonung der »Grenzen der naturwissenschaftlichen Methode« (Fend, 2008, S. 51) für das sich bildende Subjekt.

Es ist interessant zu beobachten, dass sich diese Frontstellung von Individuum und Gesellschaft und die Problematisierung von Science für das sich bildende Subjekt beispielsweise im angloamerikanischen Raum so nicht zeigt. In diesem Kontext erscheinen programmatische Bildungsdiskurse der Moderne vorwiegend von pragmatistischen Denklinien der Bildungsphilosophie beeinflusst. Unter dem Stichwort der *progressive education* werden hier Formen demokratischer Bildungsanstrengungen in den Mittelpunkt gerückt, die sich in ihrem Zuschnitt gerade am experimentellen Sciencedenken orientieren. So versteht Dewey (1920) seinen Denkansatz als einen Übergang von »pure theoretical speculation to experimentation« (Dewey, 1920, S. 109) und problematisiert den kontinentalen Dualismus von empirischer Erscheinungswelt und einem Reich transzendentaler Ideen (Dewey, 1920, S. 121). Darüber hinaus spricht er sich für eine »reconciliation of the attitudes of practical science and contemplative esthetic appreciation« als »esthetic enjoyment of the world« aus (Dewey, 1920, S. 121). Bildung wird in diesem Kontext als »growth as an enlargement of the capacity to learn from experience and to direct future

experience in a meaningful way« verstanden (Ozmon, 2012, S. 131). Den pragmatistischen Grundsätzen *truth is what works* und *ideas are tools* folgend, sieht Dewey die Aufgabe bildungstheoretischen Denkens weniger in der Bestimmung intelligibler Vermögen sowie darauf bezogener transzendentaler Prinzipien wie Selbsthervorbringung oder Autonomie gegeben. Vielmehr sieht er dessen Aufgabe in der Reflexion einer experimentellen Bildungspraxis, die im Sinne einer *embryonic society* die interaktive Hervorbringung eines lebenswerten demokratischen Gemeinwesens anstrebt, das sich dem *pursuit of happiness* verpflichtet weiß (Dewey, 2009).

Unabhängig von der empirischen Fragestellung, wie sehr jeweils vorherrschende Bildungsprogrammatiken das tatsächliche Bildungsgeschehen beeinflussen, lässt sich konstatieren: Das bürgerliche Bildungsnarrativ Humboldts wie auch das experimentelle Bildungsnarrativ Deweys haben an Einfluss in schulspezifischen Diskursen verloren. An deren Stelle ist sowohl in den USA als auch in Deutschland spätestens seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts ein anderes Narrativ getreten: das Narrativ des ›Bildungsschocks‹, das in zwei Wellen die schulspezifische Diskurslage bestimmen sollte. Zunächst führt Mitte des vergangenen Jahrhunderts das Narrativ des sogenannten ›Sputnikschocks‹ zur Klage über unzureichende naturwissenschaftlich-technische Bildung an den Schulen, denn:

In the United States support has been strong for a more technical and scientific education since the Russian launching of Sputnik in 1957, and many educational critics at that time ... argued that education in the United States has become too ›soft‹ dealing with ›fads and frills‹ ... (Ozmon, 2012, S. 56).

Die Zurückweisung von ›fads and frills‹ richtet sich dabei direkt gegen programmatisch-normative Erziehungs- und Bildungsabsichten der *progressive education* mit dem Ziel, die szientifisch-technische Seite von Bildungsanstrengungen zu verstärken. Auch in Deutschland wird die Mahnung einer drohenden »Bildungskatastrophe« laut (Picht, 1965) und es zeichnet sich mit der Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in den 1960er Jahren in Berlin eine analoge Trendwende ab: An die Stelle programmatisch-normativer Bildungsdiskurse tritt nunmehr die Orientierung am gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf und die Frage, wie die Aneignung entsprechender Qualifikationen im schulischen Kontext als Output von Schülerleistungen sichergestellt werden könne (Benner, 2012, S. 100). Seit der Jahrtausendwende wird die Debatte um Defizite von Schüler*innen im Hinblick auf eine Science-spezifische *literacy* sowie um Defizite einer an formalen Kriterien ausgerichteten sprachlichen *literacy* durch ein weiteres Narrativ, das PISA-Narrativ, untermauert: Seitz (2003) spricht in diesem Kontext vom »PISA-Schock« und einem damit einhergehenden »weltweite[n] Umbau der Bildungssysteme« (Seitz, 2003, S. 2). Ins Zentrum der Betrachtung und Analyse rücken nunmehr

Leistungsvergleichsstudien, die vor allem darauf zielen, die Unterrichtsqualität zu verbessern. Unterrichtsqualität erhielt im Zuge dessen eine Bedeutungsverschiebung von einem programmatischen hin zu einem mehr szientifischen Verständnis: Programmatisch-normative Diskurse in erziehungswissenschaftlichen Kontexten werfen, etwa im Gefolge Herbarts, die Frage auf, was einen erziehenden Unterricht ausmacht, der bildet (Benner, 2015). Sie fokussieren damit auf pädagogische Grundbegriffe wie Selbsttätigkeit und Mündigkeit. Die szientifische Bedeutungsverschiebung besteht darin, dass unter der Qualität des Unterrichts nunmehr die zunächst rein technische Bemühung gefasst wird, den Zusammenhang von Input, Output und Prozessvariablen zu ermitteln, um den Output hinsichtlich sprachlicher und technischer *literacy* in den Bereichen »Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösung« zu erhöhen (OECD, 2013, S. 34). So konstatiert das PISA-Konsortium lapidar:

Die PISA-Ergebnisse verdeutlichen, was im Bildungsbereich erreicht werden kann, indem sie aufzeigen, was die Schülerinnen und Schüler in den Bildungssystemen, die am besten abschneiden und die raschesten Verbesserungen erzielen, leisten (OECD, 2013, S. 34).

Unterrichtsqualität, so wird deutlich, ist entsprechend mit Leistungssteigerung in den entsprechend genannten Domänen gleichgesetzt. Die Tatsache, dass es gesellschaftliche Akteure sind, die im Verbund mit einer quantitativ-analytisch ausgerichteten Bildungsforschung zu dieser Verschiebung des Verständnisses von Unterrichtsqualität beigetragen haben, zeigt, inwiefern die Szientifizierung des Unterrichtsqualitätsdiskurses gleichzeitig die programmatisch-normative Ausrichtung des Schulehaltens tangiert. Folgt man Seitz (2003), setzt die OECD mit Ihrem Verständnis von Unterrichtsqualität Standards, die als »die Eckpunkte eines Kerncurriculums mit transnationalem Geltungsanspruch« (Seitz, 2003, S. 3) verstanden werden können. Dabei stünden

die darin abgeprüften Kompetenzen in enger Beziehung zu jenen Qualifikationsprofilen [...], die heute als Voraussetzung für eine erfolgreiche Beschäftigungsbio-graphie in einer globalisierten Wissensökonomie erachtet werden (Seitz, 2003, S. 3).

Die programmatisch-normativen Implikationen der Bedeutungsverschiebung von Unterrichtsqualität, die im Zuge einer Konzentration auf letztlich ökonomisch begründete Qualifikationserfordernisse zurückzuführen ist, bleibt im Bereich programmatisch-normativer Bildungsdiskurse nicht unwidersprochen. Biesta (2010) beispielsweise spricht in diesem Zusammenhang von *learnification* der Bildung, da das durch die oben beschriebenen Unterrichtsqualitätsdiskurse geprägte Bildungsverständnis einseitig auf Leistungssteigerung, Qualifikation und Sozialisierung reduziert

würde (Biesta, 2010). Dies komme einer Anpassung an gesellschaftliche Strukturen bzw. sogenannte Sachzwänge gleich. Im Folgenden soll die in wissenschaftlich-pädagogischen Kontexten vorgetragene Kritik an der *learnification* von Bildung bzw. der Bedeutungsverschiebung dessen, worin die Güte des Schulehaltens gesehen wird, genauer in den Blick genommen werden. Dabei sollen zwei Theorielinien dargestellt werden, die im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs zur Analyse der *learnification* de facto vorherrschen. Zunächst wird gezeigt, wie pädagogische Theorie zur Kritik der Entwicklung auf das emphatisch verstandene Subjekt der idealistischen Bildungstradition zurückgreift, das es vor der technischen Überformung durch Anpassungsprozesse einer szientifisch ausgerichteten Politökonomie zu bewahren gilt. So formuliert Frost (2010) im Rückgriff auf die idealistische Bildungstradition: »Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand« (Frost, 2010, S. 312). Diese an idealistisches Denken anknüpfende Theorielinie soll anschließend mit der seit den späten 1990er Jahren in der akademischen Pädagogik einflussreichen poststrukturalistischen Denklinie im Gefolge Foucaults zusammengeschaute und kontrastiert werden. Im Anschluss daran soll gezeigt werden, wie eine neuerdings wieder an den amerikanischen Pragmatismus anschließende Diskurslinie pädagogischen Denkens gegenüber den kritisch-dekonstruktiven Denklinien veränderte Akzente im Rahmen der aktuellen Diskussion um die Bildungsprogrammatisierung setzt.

2. Problematisierung der *learnification* durch kritisch-dekonstruktivistische Denkbewegungen der Pädagogik

Wenn es um die Problematik einer *learnification* von Bildung geht, so fällt auf, dass kritische, an idealistische Denkenlinien anschließende Theorien hier vor allem zwei Antreiber auszumachen scheinen: Auf der Ebene des Politökonomischen die OECD und ihr ›neoliberales‹ Regime sowie auf der akademischen Ebene die damit einhergehende Hegemonie einer szientifisch orientierten Bildungsforschung. Der Hintergrund für diese Problemzusammenschau dürfte für die kritische Theorielinie darin liegen, dass sie neben idealistischen Denkfiguren vor allem an solchen der Frankfurter Schule anknüpft, nämlich an der Idee der »Dialektik der Aufklärung« (Horkheimer & Adorno, 1969) wie auch an der Idee eines der Science innewohnenden technischen Erkenntnisinteresses (Habermas, 1968).

2.1 Der Rückgriff der Kritik auf subjekttheoretische Denkfiguren aus der idealistischen Bildungstradition und die Kritik neoliberaler Gouvernamentalität

Wie oben bereits erwähnt, steht die idealistische Bildungsprogrammatische im Gefolge Humboldts der Idee eines Bildungswertes von Science distanziert gegenüber. Bildungstheorie in der Tradition Humboldts sieht die Grenzen von Science darin, dass das Subjekt bzw. das Individuum als solches (zumindest idealiter) nur mittels der analytischen Denkkraft in sie mit eingehe. Anders als etwa in der Interpretation von literarischen Zeugnissen wirke das Subjekt nicht auf originäre Weise auf den Gegenstand zurück und bringe sich so in der Auseinandersetzung mit entsprechenden Gegenständen nicht auf spezifische Weise selbst hervor (Harant, 2013, S. 84). Bildung wird jedoch hier so gedacht, dass sich in der Auseinandersetzung von Selbst und Welt sowohl das Selbst als auch die Welt wechselseitig erschließen und verändern (Klafki, 1964, S. 297). Die Vorstellung, dass das Subjekt mit seinem Vorverständnis für den Erkenntnisgewinn im Bereich von Science-bezogener Objekterkenntnis über das schlussfolgernde Denken hinaus mehr ein Hindernis, denn einen Gewinn darstellt, greift bereits auf Bacon (1990) zurück: Dieser spricht im Hinblick auf subjektiv oder kollektiv vorherrschende Vorverständnisse in seinem *Neuen Organon* von sogenannten Idolen. Im 20. Jahrhundert wird diese Sichtweise dadurch erweitert, dass die für die Science grundlegende objekttheoretische Ausrichtung zwar auf den Menschen zurückwirke, allerdings aus Bildungsperspektive in problematischer Weise. Buck resümiert im Rückgriff auf idealistische Bildungsphilosophie entsprechend: »Wissenschaft ist nicht Bildung, sie versteht sich nicht so« (Buck, 1981, S. 181). Sie sei »zwar fähig ..., uns zu technischen Fertigkeiten ... zu verhelfen« (Buck, 1981, S. 182), gehe aber durch ihre Engführung mit zwei Problemen einher: Erstens liefere sie uns erstens »keine Verhaltensnormen ... für das Zusammenleben von Menschen in Situationen« (Buck, 1981, S. 182). Zweitens führe sie vielmehr dazu, dass »die aus ihr hervorgegangene Technik das menschliche Verhalten nicht weniger verfügbar macht als Naturvorgänge« (Buck, 1981, S. 186), womit sie den Subjektstatus in Frage stelle. Diese von Buck vorgelegene Problematisierung steht zum einen in der Linie Kritischer Theorie, wie sie Horkheimer & Adorno als die eigentümliche *Dialektik der Aufklärung* (1969) herausgearbeitet haben. Zum anderen knüpft sie an Habermas' Verdikt an, das Erkenntnisinteresse von Science in »der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse« (Habermas, 1968, S. 158) auszumachen. Folge, so Apel, pädagogisches Bildungsdenken vorwiegend diesem Erkenntnisinteresse, würde es entsprechend zur »Dressurtechnologie« (Apel, 1973, S. 144) vergegenständlichter Erziehungsobjekte. In der gegenwärtigen Diskussion um die Prädominanz empirischer Bildungsforschung in Bildungskontexten wird diese im Rahmen Kritischer Erzie-

hungswissenschaft entsprechend als »imperiale[r] Durchgriff einer wissenschaftlichen Methode« (Gruschka & Klein, 2014, S. 34) problematisiert oder gar von einer »babylonische[n] Gefangenschaft« (Gruschka & Klein, 2014, S. 35) gesprochen. Diese Form der Science-Problematierung wird in kritischen Kontexten sodann mit einer entsprechenden Ökonomiekritik verbunden. Unter Rückgriff auf Foucaults Überlegungen zu einer »neoliberalen« Gouvernamentalität wird eine veränderte Führung und Organisation der Individuen (Foucault, 2006) ausgemacht, die das Menschseins darauf reduziere, sich als *homo oeconomicus* hervorzubringen. Diese Reduktion des Menschseins sei es, die die neue Lern- und Testkultur hervorgebracht habe und die das veränderte Verständnis von Unterrichtsqualität bestimme.

So diskutiert beispielsweise Dammer (2015) das Verhältnis von Science und die diagnostizierte Anpassung an eine ›neoliberale Ökonomie‹ dergestalt, dass die »Testkultur in den USA [...] eine beispiellose Kontrollhermeneutik produziert« habe (Dammer, 2015, S. 149) die er als »Szientometrie« (Dammer, 2015, S. 159) einer vermeintlichen Wissensgesellschaft versteht. Sie Sorge dafür, »dass die Mehrheit der Bevölkerung mit dem Ziel der Anpassung an diese Norm mobilisiert wird« (Dammer, 2015, S. 159). Die Reduktion von Bildung auf eine aus Dammers Sicht geschichtslose PISA-Literacy sei mit dem Ziel des lebenslangen Lernens »primär auf gesellschaftliche Anpassungsfähigkeit« (Dammer, 2015, S. 111) für eine künftige Marktgesellschaft ausgerichtet. Durch den einseitigen Fokus auf Problemlösen werde Bildung auf Qualifikation reduziert (Dammer, 2015, S. 160). Diese Reduktion sei Ausweis für »die neoliberale Doktrin [...], dass jeder als ›unternehmerisches Selbst‹ seine ökonomische Verwertbarkeit durch ›lebenslanges Lernen‹ permanent optimiert« (Dammer, 2015, S. 156). PISA sei entsprechend »als Herrschaftsinstrument, das Daten für eine kontinuierliche Outputsteuerung liefert« (Dammer, 2015, S. 186) anzusehen und letztlich – hier folgt Dammer in seiner Analyse einer Denkfigur Horkheimers und Adornos – »das Ergebnis verabsolutierter instrumenteller Vernunft« (Dammer, 2015, S. 186). Auch Krautz (2010) sieht in der Entwicklung einer neuen Lernkultur seit PISA nicht mehr als eine »Anpassung von Schülern an Forderungen gesellschaftlicher und ökonomischer Nützlichkeit«, die einer »weitreichenden Ökonomisierung von Bildung« (Krautz, 2010, S. 332) geschuldet sei. Dieser Entwicklung liege – so fährt Krautz fort – wiederum das Menschenbild des *homo oeconomicus* zugrunde (Krautz, 2010, S. 336). Es sei Ausdruck dieses Menschenbildes, dass sich der Mensch als Unternehmer seiner selbst an gesellschaftliche Prozesse anzupassen habe, wobei diese Anpassung »gerade *nicht* [als] das Ziel eines humanistischen Bildungskonzepts« verstanden werden könne (Krautz, 2010, S. 334). Vielmehr werde »das Erleben von Pseudo-Autonomie bei gleichzeitig steigender Fremdbestimmung« gefördert (Krautz, 2010, S. 341). Die neue Schulkultur, die verstärkt auf die Selbstregulation von Schüler*innen in kompetenzorientierten Lernsettings setze (Krautz, 2010, S. 332),

entpuppt sich durch die kritische Analyse als Ausdruck einer »kontrollförmigen Autonomie« (Helsper, 2002, S. 88). Schüler*innen würden die vormals externen Beobachter*innen schlicht introjizieren und sich selbst im Sinne der neuen Gouvernementalität zu steuern lernen, aber nicht als selbsttätige Subjekte erfahren (Krautz, 2010).

Die Kritik der einseitig-instrumentellen Vernunft eines szientifisch und ökonomistisch enggeführten Bildungsbegriff ist für bildungstheoretische Diskurse ein zentraler Topos. Ein Problem der Analyse der Verquickung von Science und einer an Foucault angelehnten Gouvernementalität des *homo oeconomicus* und der Restitution des Subjekts stellt sich allerdings darin, dass Foucault bei seiner Charakterisierung des *homo oeconomicus* nicht davon ausgeht, dass das selbstbestimmte Subjekt als tragfähiges Gegengewicht gegen Verobjektivierungsprozesse im Bildungsbereich dienen könne: Zum einen findet sich bei Foucault eine ausgewiesene Subjektkritik, wenn er das Subjekt als »vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemanden unterworfen [zu] sein und durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet [zu] sein« beschreibt (Foucault, 1994, S. 246 f.). Das trifft für Foucault auch und gerade für das emphatische Subjekt des Bildungsdenkens in der Tradition der Aufklärung zu (Foucault, 1977, S. 285). Zum anderen sieht Foucault die Transformation zum *homo oeconomicus* weit weniger problematisch als seine neoliberalismus-kritischen Rezipienten, weil er vor allem Gouvernementalitätsformen der Staatsmacht problematisiert und hier das Wissensregime eines beurteilend-normierenden Zugriffs (Foucault, 2006). Ökonomisierung hingegen, so Foucaults durchaus affirmierende Analyse, verhindere es vielmehr, »das Interesse der Individuen zu behindern« (Foucault, 2006, S. 384) und könne so gesehen die von ihm als Subjektivierung problematisierte Entwicklung im Prinzip sogar unterminieren.

2.2. Reduktive Formeln und Kritik der Kritik

Unabhängig davon, wie man sich in dieser akademischen Auseinandersetzung zur Foucault-Rezeption in der Kritischen Erziehungswissenschaft positioniert, wird folgendes deutlich: Sie ist von zwei Auffälligkeiten geprägt, die derzeit als Kritik eines entlarvenden Gestus (Wortmann, 2019; Wortmann & Haupt in diesem Band) formuliert wird. Dieser wird darin gesehen, auf reduktive und beurteilende Formeln zu fokussieren: Die Rede von der Wissensgesellschaft ist nicht mehr als ein Ausdruck einer neoliberalen Anpassungsstrategie an ökonomische Nützlichkeit. Die Scienceorientierung im Bildungsbereich wiederum ist nicht mehr als ein imperiales Wissensregime, gegen das ein anpassungsresistentes Subjekt in Stellung gebracht werden müsse. Das Subjekt hingegen, so die andere Lesart, ist nicht mehr als das Ergebnis machtförmiger Unterwerfung, die sich auch in der

Aufklärungstradition spiegele und der sich der *homo oeconomicus* zu entwinden anschicke. Mit Rorty, der sich in der Tradition des pragmatistischen Bildungsphilosophen Dewey verortet, ließe sich hier von einer für beide kritischen Denktraditionen charakteristischen Form von »binary oppositions« (Rorty, 1999, S. 24) sprechen. Sie sind es, folgt man Rorty, die dazu führen, das Gegebene beispielsweise im Lichte von leitenden Ideen wie Subjektwerdung oder Subjektivierungskritik zu dekonstruieren oder im Lichte des Gegensatzes von einer instrumentell verstandenen Science und der diese instrumentelle Vernunft problematisierenden Humanities zu interpretieren. Was durch diese binären Konstruktionen aus dem Blick zu geraten droht sind vornehmlich zwei Frage- und Problemstellungen bildungstheoretischen Denkens: Der prinzipiell unterstellte Gegensatz von Science und Humanities lässt die Fragestellung unterbelichtet, inwiefern das durch Science hervorgebrachte Wissen das menschliche Selbstverständnis in Bildungskontexten ggf. zu bereichern vermag ohne sich vorschnell auf den zunächst theoretisch begründeten Gegensatz von Autonomie (Selbsthervorbringung) und Heteronomie (Fremdbestimmung) zu kaprizieren. Die zweite Frage- und Problemstellung besteht darin, dass der Modus der Kritik zwar theorieimmanent zu begründen vermag, welche Bildungsentwicklungen als problematisch eingeschätzt werden. Weniger plausibel bzw. empirisch ausweisbar trägt er jedoch zur Klärung der Frage bei, welche Bildungsziele letztlich eigentlich angestrebt werden sollen und wie sie sich in der Erscheinungswelt konkret manifestieren: Während beispielsweise Theorielinien im Gefolge kritischer Dekonstruktion positiv formulierte Bildungsziele letztlich als »Pathosformeln« (Rieger-Ladich, 2002) beschreiben, bleibt das Ziel einer idealistisch verstandenen Selbsthervorbringung autonomer Subjekte als letztlich transzendente Idee angesichts der empirischen Wirklichkeit eigentümlich vage.¹ Diese Problematik greift auch Biesta in seiner Auseinandersetzung mit der *learnification* von Bildung auf, wenn er neben Dekonstruktionsbemühungen kritischer Theorie in pragmatistischer Absicht die Frage aufwirft, »what is education for?« (Biesta, 2010, S. 19) und damit den Zweck der Bildung im affirmierenden Sinne in das Blickfeld rückt. Die Frage, inwiefern Pädagogik über die Kritik hinaus in affirmativer Absicht positive Erziehungs- und Bildungsziele verfolgen kann und sollte, wird derzeit vor allem als postkritischer Ansatz in der Erziehungswissenschaft diskutiert (Hodgson et al., 2017).

1 Rortys Überlegungen zu Kultur und Bildung hingegen affirmieren – inspiriert durch das pragmatistische Narrativ Deweys – die Idee von »social hope« (Rorty, 1999) und er sieht eine einseitig dekonstruierende Theoriebildung im Gefolge Foucaults als »trockenes« Unternehmen an, das über die Idee der Machtanalyse nicht hinausführe (Rorty, 1991, S. 173 f.).

3. Postkritik und Wohlergehen: Anmerkungen zur Wiederaufnahme der Bildungszieldebatte

Die Frage nach dem Wozu der Bildung in Form einer Kritik der Kritik wieder in den Blickpunkt theoriebezogener Erwägungen zu rücken, ist das Ziel des »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy« (Hodgson et al., 2017). Wie bereits bei Rorty (1999) wird hier der Zynismus und Pessimismus kritisch-dekonstruktivistischer Denkformen problematisiert, denn die »judgmental and dialectical approaches testify to this negative attitude« (Hodgson et al., 2017, S. 18). Es gehe – so die Autor*innen – jedoch darum, positive Haltungen im Hinblick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen. Was die Kritische Pädagogik betrifft, wird konstatiert: »critique has run out of steam« (Hodgson et al., 2017, S. 80). Unter Rückgriff auf Latour sei vor allem die einseitige Konzentration auf den »debunking impetus« (Wortmann, 2020, S. 2) als Zentralmoment gegenwärtiger Theoriebemühungen für die Formulierung positiver Erziehungs- und Bildungsziele im pädagogischen Bereich hinderlich. Gemeint ist hierbei die oben beschriebene Methode, die eigentlichen Prozesse hinter dem Vordergründigen auszumachen und letztere zu »entlarven«, ohne dabei im konstruktiven Sinne Ziele des Pädagogischen ausweisen zu können. Als konstruktiv wird hingegen erachtet, sich am Wohlergehen (*wellbeing*) des Kindes auszurichten und sich dabei vom Prinzip Hoffnung als Realisierung der kindlichen Potentiale leiten zu lassen (Hodgson et al., 2017, S. 78).

Erziehungs- und bildungstheoretisches Denken an dem Konstrukt des Wohlergehens auszurichten, kann in zweifacher Hinsicht als relevante Erweiterung zu den in der theoretischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum vorherrschenden Konzentration auf Subjekt- und Subjektivierungstheorien gesehen werden. Dies ist deshalb der Fall, weil das Konstrukt des Wohlergehens sowohl in szientifischen als auch in philosophischen Kontexten gleichermaßen diskutiert und nicht ausschließlich als transzendentaler Grenzbegriff, sondern als mit empirisch ausweisbaren Zuständen korreliert gedacht wird. In diesem Zusammenhang ist es interessant zu beobachten, dass Qualitätsdiskurse von Schule und Unterricht neuerdings, vor allem im angelsächsischen Kontext (Sliwka et al., 2022; Soutter, 2011) aber auch im deutschsprachigen Raum (Eckert et al., 2013), neben dem Konstrukt der Leistung zunehmend auch das Wohlergehen als Qualitätsmerkmal ausweisen und dieses im Kontext empirisch beobachtbarer »Wirkungen von Schule« (Bohl & Syring, 2020) diskutieren. Ein Blick auf das Konstrukt des Wohlergehens ermöglicht zudem eine veränderte Einordnung der Qualifikationsdebatte, die über die Kritik einer instrumentellen Vernunft und die Dichotomie von Subjekt und Objekt hinausgeht.

4. Wohlergehen: Analyse eines Konstrukts der Bildungszielprogrammatik

Das Konstrukt des Wohlergehens, so Soutter, werde aus verschiedenen Diskursen in die schulspezifische Debatte eingetragen und umfasse den Qualifikationsaspekt von Bildung wie andere Aspekte gleichermaßen. So fokussiere der spezifisch ökonomische Diskurs auf den Zusammenhang von »GDP and employment rates to explore the links between wealth and happiness« (Soutter, 2011, S. 592). Vor allem in der politischen Praxis werde regelmäßig auf ökonomisches Wachstum als Indikator für »*national well-being*« (Soutter, 2011, S. 601) rekurriert und »test scores and educational qualifications« wie Einkommen als ein »objective, relatively ›value-free‹ indicator of well-being« (Soutter, 2011, S. 602) gesehen. Die Konzentration auf Qualifikation in Bildungsdiskursen lässt sich so gesehen nicht nur im Lichte des Übergriffs einer instrumentellen Vernunft interpretieren, die Subjekte der Bildung reifiziert, sondern in gleicher Weise als eine Orientierung an deren (materiellem) Wohlergehen. Sieht man entsprechend Wohlergehen als ein zentrales Ziel von Bildung, müsste Bildungstheorie der Frage nachgehen, ob dieses Konstrukt eine einseitige Konzentration auf Qualifikation und Leistung tatsächlich rechtfertigt. Dies ist allerdings zu bezweifeln: Eine einseitig ökonomische Interpretation von Wohlergehen wird vor allem von daher als ergänzungsbedürftig angesehen, da es empirisch fraglich ist, ob die verobjektivierbaren Größen Bruttoinlandsprodukt und Arbeitsmarktchancen als hinreichend für *erlebtes* Wohlergehen angesehen werden können². Soutter merkt dazu an, dass »even economists argue that GDP, which has been relied upon to measure national well-being [...], falls short of accurately representing it« (Soutter, 2011, S. 601)³.

4.1. Psychologische Diskurslinie zum Wohlergehen

Auf die individuelle Erfahrungsdimension hingegen rekurriert der psychologische Diskurs des Wohlergehens, der vor allem durch die Bewegung der positiven

2 An dieser Stelle sei angemerkt, dass auch die OECD einen weiteren Horizont von Wohlergehen in Bildungskontexten als den genuin ökonomischen im Blick hat (OECD, 2019). Die genannten Faktoren des OECD Better Life Index (2021) zielen darüber hinaus nicht nur auf ökonomischen Outcome, sondern auch auf Aspekte wie *life satisfaction*, Gesundheit und subjektives Wohlergehen (*subjective wellbeing*). So gesehen greift die kritisch-dekonstruktivistische Perspektive auf die OECD zu kurz.

3 Mit Verweis auf den Forschungsstand gehen de Lazari Radek & Singer (2014) davon aus, dass beim Zusammenhang von Lebenszufriedenheit im Sinne von »emotional well-being« und Einkommen ab einem gewissen Einkommensniveau mit einem Plateaueffekt zu rechnen ist (Kapitel 4).

Psychologie geprägt ist (Gallagher, 2009, S. 1030). Dabei wird – unter Rückgriff auf entsprechende philosophische Denkschulen – zwischen einem hedonistischen und einem eudaimonistischen Zugang unterschieden (Gallagher, 2009, S. 1030 f.; Soutter, 2011, S. 593). Das hedonistische Modell des Wohlergehens wird als »subjective or emotional wellbeing or happiness« verstanden, nämlich »the frequent experience of pleasant emotions and moods, the infrequent experience of negative emotions and moods, and high levels of self-reported life satisfaction« (Gallagher, 2009, S. 1030). Der eudaimonistische Zugang fokussiert hingegen auf »aspects of human functioning that promote and reflect the pursuit of meaningful life goals« (Gallagher, 2009, S. 1031). Mit Nussbaum (2000) sieht Soutter (2011, S. 593) im eudaimonistischen Konzept einen »*capability approach*«, wonach es darum gehe, ob eine Person das Vermögen erwerbe, den Herausforderungen des Lebens erfolgreich begegnen zu können. Als universale Elemente von Wohlergehen werden, der aristotelischen Tradition folgend, u. a. Vermögensaspekte wie körperliche Gesundheit, Imagination und Denken, Emotionen und praktische Vernunft genannt (Soutter, 2011, S. 593).

Beide Konzeptionen bleiben nicht unwidersprochen. Eine Problemstellung des eudaimonistischen Zugangs sieht Soutter darin, dass es nur begrenzte Evidenz dafür gebe, »how, or even if, the capabilities perspective resonates with youth in educational settings« (Soutter, 2011, S. 593). Das Problem der ungeklärten Responsivität von Schüler*innen für statutarisch gesetzte Vermögensaspekte im eudaimonistischen Wohlergehensdiskurs wird insgesamt als Argument dafür gesehen, ihn mit dem hedonistischen Zugang zusammenzudenken, da, so Gallagher, Individuen »the best judges of their happiness or well-being« (Gallagher, 2009, S. 1031) seien und »decades of research provide support for hedonic well-being as a reliable and valid conceptualization of well-being« (Gallagher, 2009, S. 1031).

4.2. Praktisch-philosophische Diskurslinie zum Wohlergehen

Mit der Frage, wie Wohlbefinden im Spannungsfeld von Eudaimonismus und Hedonismus gedacht werden kann, ist implizit die philosophisch-normative Debatte um Geltungsbehauptungen und um das Verhältnis von Erleben und Vernunft berührt. Werden sie im Sinne der *binary oppositions* von Sinnlichkeit und Denken konzeptualisiert, stehen sie sich gegenüber. In der Denklinie Humes etwa ließe sich formulieren:

›Reason is, and ought only to be the slave of the passions, and can never pretend to any other office than to serve and obey them‹ On Hume's view, the underlying motive for every action must always be some non-rational

›passion‹ or as we would now call it, desire. Reason is subordinate to desire« (de Lazari-Radek & Singer, 2014, Kapitel 2).

Die Gegenposition drückt sich beispielsweise in Kants Vorstellung aus, dass Neigung nicht als Triebfeder eines gesollten Handelns qualifiziert sei, sondern sich das Gesollte erfahrungsunabhängig nach einer allgemein gedachten Gesetzmäßigkeit zu richten habe, die die Vernunft diktiert (Kant, 2016, S. 45-66).

Beide Positionen bringen Schwierigkeiten bei der praktisch-philosophischen Fundierung eines theoretisch und gleichermaßen empirisch ausweisbaren Verständnisses von Wohlergehen mit sich. Kants Position und eine Bildungsphilosophie, die um regulative Ideen der Bildung im Sinne Kants kreist, verwehren sich gegen eine empirisch vermittelte Zweckbestimmung der Bildung (Heitger, 2004), die sich etwa am erlebten Wohlergehen ausrichtet⁴. Aber auch eine Bestimmung des Wohlergehens, die sich einseitig an rein erlebnishaft fundierten Präferenzen der Individuen orientiert, führt zu Problemstellungen, wie die Überlegungen Sidgwick (1907) und vor allem dessen Interpreten de Lazari Radek & Singer (2014) zeigen. Letztere sprechen sich schließlich für eine pragmatistische Vermittlung von Erleben und verallgemeinerndem Denken aus, um das Konstrukt des Wohlergehens zu bestimmen.

Wie Gallagher (2009) resümiert, können Individuen am besten über ihr Wohlergehen im Sinne der *hedone* urteilen. Dies lässt sich zunächst so begründen, dass darüber nicht unabhängig von deren eigenen mentalen Repräsentationen befunden werden kann. Schließt man beispielsweise in einer ökonomistischen Engführung vom Bruttoinlandsprodukt durch Zuschreibung auf das Wohlergehen, wird Zufriedenheit (*happiness* und der *pursuit of happiness*) als erlebter Bewusstseinszustand im Konstrukt des Wohlergehens ausgeblendet. Hierin liegt die berechtigte Kritik an einer einseitigen Ausrichtung von Schul- und Unterrichtsqualität an Leistung und Qualifikation. Lazari Radek & Singer (2014) sprechen im Kontext hedonistischer Konzeptionen im Rückgriff auf Sidgwick von »desireable consciousness« (Kapitel 4 & 9) und folgern, dass eine Konzeption von Wohlergehen, die nicht auf die Präferenzen von Individuen bezogen bleibt, als paternalistisch zu betrachten sei (Kapitel 8)⁵. Diese Problematik verschärft sich dadurch, dass ein auf Aristoteles

4 Über die systematisch-pädagogischen Problemstellungen hinaus sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich der Diskurs um Wohlergehen entsprechend wenig anschlussfähig für strikt deontologisch verfahrenende Begründungsfiguren des Ethischen im Allgemeinen erweisen dürfte.

5 De Lazari Radek & Singer (2014) sehen den Grund der ökonomischen Engführung des Begriffs wellbeing im Versuch, sich als szientifische Wissenschaft der Ökonomie von Referenzen auf nicht-beobachtbare Entitäten wie pleasures and pain zu entledigen (Kapitel 7 und 8).

zurückgreifender Eudaimonismus mit objektiv gesetzten Bedingungen des Wohlergehens den Essentialismus seines teleologischen Weltbildes – etwa im Hinblick auf die Bestimmung des Menschen oder die Ordnung des Kosmos – voraussetzt, der in neuzeitlichen Bildungskontexten schlicht nicht allgemein in Geltung steht (Böhm, 2004)⁶. Folgt man de Lazari Radek & Singer (2014), gibt es ohne essentialistisches Denken zunächst schlicht kein ›objektives‹ Argument, »to induce or compel people to have what is really good for them, even if they do not want it“ (Kapitel 8). Entsprechend dieser hedonistischen Vorstellung müssten auch intellektuelle, szientifische oder auch ästhetische Lerninhalte auf ein »desireable consciousness« und dessen Erlebnispräferenzen zurückgebunden werden können.

Auf der anderen Seite ergeben sich Fragen an ein so gefasstes hedonistisches Konzept von Wohlergehen, die ebenfalls direkt die Bildungsproblematik berühren und einen zentralen Aspekt der eudaimonistischen Konzeption aufgreifen. Sie kreisen um das Moment verallgemeinernden Denkens und die Problematik, inwiefern Denken Erlebnispräferenzen zu informieren vermag. So machen de Lazari Radek & Singer (2014) am Beispiel einer fiktiven »Future Tuesday Indifference«⁷ deutlich, dass Präferenzen eines gegenwärtigen »desireable consciousness« dem Wohlergehen auch in seiner hedonistischen Fassung im Wege stehen können: »This person cares about his pleasure and pains [but] he doesn't care about them if they happen on any future Tuesday« (Kapitel 2). Eine Person mit *Future Tuesday Indifference* habe zwar die Präferenz so zu handeln, als seien die persönlichen Folgen, die an einem künftigen Dienstag eintreten, irrelevant. Diese Präferenz sei aber dem Wohlergehen dieser Person abträglich, weil sie die resultierenden Zustände als aversiv erleben wird. Entsprechend sei es irrational, im Sinne Humes Vernunft dem Verlangen gegenüber als untergeordnet zu betrachten. Vernunft und Verlangen müssten vielmehr zusammenschaut werden, da Gefühle wie angenehm-unangenehm alleine nicht uninformiert die Triebfeder des Handelns sein können, wenn Wohlergehen im Sinne eines »desireable consciousness« als zeitübergreifendes Ziel gefasst ist. Die Bedeutung rationaler Klugheit bzw. die Fähigkeit der kritischen Prüfung von Präferenzen, erweise sich für die Bestimmung dessen, was als wünschenswerter Bewusstseinszustand betrachtet werden kann, entsprechend als selbstevident. Das verallgemeinernde Denken mache jedoch an

6 Diese Problematik verdeutlicht auch, inwiefern die Vermittlung von aktuellen Wohlergehensdiskursen mit klassisch-strebensethischen Begründungsfiguren des Ethischen im Allgemeinen, etwa in den Denkbahnen von Aristoteles, aufgrund des neuzeitlichen Teloschwunds grundsätzliche Schwierigkeiten mit sich bringt.

7 Vgl. zum Gedankenexperiment der »Future Tuesday Indifference«: Parfit 1984, S. 124.

dieser Stelle nicht halt und führt zur Frage, in welchem Verhältnis das individuelle Wohlergehen zum Wohlergehen von anderen steht, die ebenfalls vorzugswürdige und aversive Bewusstseinszustände erleben können. Auch hier tritt die Vernunft der Erscheinungswelt nicht einfach gegenüber, gibt es doch von jeher vielfältige Formen menschlichen Verhaltens wie *kin care* oder parochialen Altruismus (Trivers, 1971), die zeigen, dass die Sorge um das Wohlergehen anderer offensichtlich als wünschenswerter Bewusstseinszustand erlebt wird. Es ist jedoch mit Blick auf die Erscheinungswelt mit Formen von Indifferenz im Hinblick auf das Wohlergehen solcher anderer zu rechnen, die nicht zum engeren Nahbereich des ›Wir‹ gezählt werden und es stellt sich die Frage, ob verallgemeinerndes Denken den eingeschränkten Erlebnishorizont, in Analogie zur *Future Friday Indifference*, zu informieren vermag. Folgt man de Lazari Radek & Singer, gilt es auch hier den Kreis der Überlegung zu erweitern, weil es irrational sei, gemäß dem Vernunftprinzip der »equal consideration« das eigene Wohlergehen nicht *in derselben Hinsicht* als gleichbedeutend mit dem Wohlergehen eines jeden anderen empfindenden Wesens einzuschätzen und ebenfalls wünschenswerte Bewusstseinszustände zu präferieren (de Lazari Radek & Singer, 2014, Kapitel 3)⁸. Aus Bildungsperspektive wäre im Hinblick auf wünschenswerte Bewusstseinszustände entsprechend die Stärkung der Fähigkeit zu Mitgefühl und kognitiver Empathie im Sinne einer raumübergreifenden »expansion of the circle of beings who count as ›us‹« (Rorty, 2007, S. 45, Anm. 3) eine mit dem Begriff des Wohlergehens verbundene Bildungsanstrengung⁹.

Die philosophische Bestimmung des Verhältnisses von Erleben und Denken berührt direkt das Verhältnis von eudaimonistischem »capability approach« und dem

-
- 8 Die Ausführungen verdeutlichen, dass eine so gefasste Bestimmung des Konstrukts des Wohlergehens mehr für utilitaristische Begründungsfiguren des Ethischen als an strikt deontologische und klassisch-strebensethische Begründungsfiguren anschlussfähig ist. Das gilt zumindest dann, wenn utilitaristische Begründungsfiguren, wie bei de Lazari-Radek & Singer (2014), über den Relativismus präferenzutilitaristischen Denkens hinausführen, wonach es im Sinne von Humes Verhältnisbestimmung von *passion* und *reason* keine objektiven bzw. rationalen Erwägungen und begründeten Universalisierungen für moralisches Handeln geben könne (bzw. diese nur einem entsprechenden Sprachspiel geschuldet seien, ihnen aber kein *fundamentum in re* zukomme). Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Idee der Möglichkeit rational begründeter Problematisierung von Präferenz streng genommen auch über Rortys pragmatistische Einlassungen zur Ethik hinausführen, auf die im Text Bezug genommen wird. In welcher Weise die so gefasste, auf utilitaristische Denkformen im Gefolge de Lazari-Radek & Singer hinauslaufende Bestimmung des Wohlergehens nun ihrerseits einer weiteren Problematisierung bzw. Ergänzung bedarf und ob das ggf. ohne statutarische Behauptungen möglich ist, müsste an anderer Stelle diskutiert werden.
- 9 Folgt man Rorty, führt dekonstruktivistische Theoriebildung im Gefolge Foucaults zur Unmöglichkeit, überhaupt in der Kategorie des ›We‹ zu denken (Rorty, 1991, S. 174).

hedonistischen Verständnis von Wohlergehen. So schliesse eine am Wohlergehen von Educand*innen ausgerichtete Erziehungs- und Bildungsanstrengung die Entwicklung der Fähigkeit zur klugen Entscheidung im Sinne von »a smaller present good is not to be preferred to a greater future good« mit ein (Lazari Radek & Singer, 2014, Preface). Darüber hinaus wäre die Kultivierung der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz im Sinne von »each one is morally bound to regard the good of any other individual as much as his own, except in so far as he judges it to be less, when impartially viewed, or less certainly knowable or attainable by him« (de Lazari Radek & Singer, 2014, Preface) anzustreben. Schließlich wäre zudem Mitgefühl und kognitive Empathie im Sinne einer »increasing responsiveness to the needs of a larger and larger variety of people and things« (Rorty, 1999, S. 81) zentraler Bestandteil einer am Wohlergehen ausgerichteten Erziehung und Bildung¹⁰. Die pragmatistische Synthese von Erleben und Denken im Hinblick auf das Wohlergehen ließe sich entsprechend als die Ausrichtung von Bildungsanstrengungen an intrinsisch für wertvoll erachteten Zuständen des Bewusstseins im Sinne eines *examined life* fassen.

5. Postkritische Pädagogik und *mindful education*

In einer postkritischen Pädagogik auf Bewusstseinszustände zu fokussieren und dabei die bildungsphilosophische Dimension eines *examined life* zu adressieren, fordert auch Ergas (2017b) in seiner Replik auf das *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (Hodgson et al., 2017). Ergas konzidiert dabei, dass »critical theory's over-emphasis on critique may have eclipsed *hope*, as the very condition that makes education a reasonable act.« (Ergas, 2017b, S. 57). Anders als die Autor*innen des *Manifesto* sieht er jedoch eine Engführung darin, Kritik mit dem problematisierten Entlarvungsgestus gleichzusetzen und zu diskreditieren. Das Problem kritischer Pädagogik verortet er vielmehr in einer »additional uncritical blindness within critical discourse [...] the critic's own mind« (Ergas, 2017b, S. 59). Kritik auch nach innen auf Inhalte des Bewusstseins zu verlagern, begründet er dabei wie folgt: »No object, concrete or abstract is known directly. What we call experience is experience as represented by particular embodied minds« (Ergas,

10 An dieser Stelle zeigt sich, wie eine mögliche strebensethische Erweiterung des Konstrukts des Wohlergehens in Bildungskontexten unter neuzeitlichen Bedingungen als begründbar erscheint, ohne auf Überlegungen einer inhärenten Entelechie bzw. Wesensspekulationen über die Natur von Mensch und Kosmos etc. zurückgreifen zu müssen.

2017b, S. 57). Wenn Ergas mit der Vorstellung von *embodied minds* auf das Ineinander von Gefühlen, Emotionen und Gedanken als Inhalte des Bewusstseins abhebt und die Aufgabe des Pädagogischen darin sieht, dieses Ineinander nicht unkritisch auszublenden, wird die Kultivierung von intrinsisch als wertvoll erachteten Bewusstseinszuständen für das Pädagogische virulent. Ergas plädiert dabei für einen »contemplative mode of critique« (Ergas, 2017b, S. 59) mit zwei Stoßrichtungen: Erstens »a practice by which an individual can practice detachment from his or her own views and thoughts« (Ergas, 2017b, S. 60). Zweitens plädiert er dafür, »positive socio-emotional dispositions, such as hope, kindness, compassion, and love for the world, based on certain contemplative practices« zu kultivieren (Ergas, 2017b, S. 60). Ergas (2017a) greift dabei – anders als die kritische Theorietradition der Pädagogik – wiederum pragmatistisch Wissensbestände aus der Science, wie Psychologie und Neurowissenschaft, auf ohne sie als Negativfolie mit »traditionellen Begriffe[n] des Geistes, der Subjektivität und der Rationalität« (Metzinger, 2008, S. 227) zu kontrastieren. Er adressiert mit dieser Vermittlungsleistung letztlich ein Hauptproblem zeitgenössischer Humanities, nämlich traditionelle Theoriebestände wie Ideen von Autonomie, Subjektsein oder auch Geist nicht einseitig gegen Entwicklungen der Science in Stellung zu bringen bzw. letztere schlicht zu ignorieren (Metzinger, 2008, S. 227). Postkritische Pädagogik in Form von *mindful education* erscheint hier entsprechend als eine solche, deren Theoriebildung empirisch informiert Wohlergehen thematisiert und die Frage aufwirft, »welche Bewusstseinszustände überhaupt interessante oder *wünschenswerte* Bewusstseinszustände sind« (Metzinger, 2008, S. 232).

Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, wie sich die Idee der *mindful education* auf intrinsisch als wertvoll erachtete Bewusstseinszustände beziehen lässt. Dabei soll gezeigt werden, inwiefern sie einen qualifizierten Beitrag zur Bildungsdebatte um das Wohlergehens zu leisten und Diskurse kritischer Pädagogik zu ergänzen vermag.

6. Achtsamkeit/Mindfulness als Bildungsherausforderung und ihre Verbindung zu idealistischen und pragmatistischen Bildungsprogrammatiken

Eine Definition von Achtsamkeit/Mindfulness, die sich bildungstheoretisch interpretieren lässt (Harant, 2021; 2022), wurde u. a. von Kabat-Zinn (1994, S. 4) vorgelegt. Er versteht darunter »[t]he awareness that emerges from paying attention in a particular way: on purpose, in the present moment, and non-judgmentally«

(Kabat-Zinn, 1994, S. 4). Diese Definition zeigt, dass es sich hierbei um eine kontemplative Haltung handelt, die nicht durchschnittliche Bewusstseinszustände charakterisiert, sondern der Kultivierung und Bildung bedarf.

Zielgerichtet die Aufmerksamkeit auf erscheinende Bewusstseinsinhalte fokussieren zu können lässt sich aus folgendem Grund als Bildungsaufgabe verstehen: Es ist davon auszugehen, dass Aufmerksamkeit zunächst und zumeist durch spezifische Reize und vorbewusste Zustände des *embodied mind* ausgelöst werden (Ergas, 2017a, Kap. 7; Harant, 2022). So ist zunächst – auch im Kontext des Pädagogischen – damit zu rechnen, dass mindestens zwei Zustände des Mentalen hier eine zentrale Rolle spielen, die eine nicht-identifizierende Wahrnehmung unterlaufen: Ergas (2017a) spricht hier von Erregung, die von sehr gering (z. B. müde sein) bis sehr hoch (sehr wachsam) reiche, und von Valenz, die sich von negativ (z. B. verärgert sein) bis positiv (z. B. begeistert sein) erstrecke (Ergas, 2017a, Kap. 7). Aufmerksamkeit werde dabei in der Regel vor allem durch drei Kriterien evoziert, die das mentale Prozessieren bestimmen: erlebte Gefährdung, Salienz und schließlich die Bedeutung, die eine Information hinsichtlich der Befriedigung von menschlichen Grundbedürfnissen habe (Ergas, 2017a, Kap. 7). So sei Unvorhergesehenes beispielsweise salienter als Erwartbares und evoziere entsprechend mehr Aufmerksamkeit als Vorhersehbares. Wahrgenommene Bedrohungen, etwa durch strafende Lehrkräfte im Unterricht, korrelieren, so ließe sich folgern, negativ mit dem menschlichen Grundbedürfnis nach *self-protection* und führen entsprechend zu Assoziationen zwischen dem aversiven Reiz und dem möglichen, zunächst neutralen Unterrichtsgegenstand (Ergas, 2017a, Kap. 7). Zu lernen, die Aufmerksamkeit absichtsvoll auf das Ineinander von Gefühlen, Emotionen und Gedanken zu richten und mögliche mentale Automatismen verflüssigen zu können, ließe sich entsprechend als ein empirisch ausweisbares Korrelat dessen fassen, was die kritische Pädagogik unter Subjektwerdung versteht. Pädagogisch anzustreben wäre die Kultivierung einer solchen Fähigkeit auch aus der Perspektive eines pragmatistischen Bildungsnarrativs. Dies gilt zumindest dann, wenn die Bewusstwerdung von automatisierten mentalen Prozessen und die Aufmerksamkeitslenkung z. B. auf als wertvoll erachtete Inhalte des Bewusstseins einen Beitrag zum individuellen und überindividuellen Wohlergehen zu leisten vermögen, etwa dadurch, im Sinne Rortys den *circle of we* zu erweitern.

Zu lernen, die Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment zu richten, lässt sich ebenfalls als Bildungsaufgabe beschreiben (Harant, 2022). Das Phänomen des *mind-wanderings* zeigt, dass mentales Prozessieren zu einem großen Teil einem Automatismus folgt, der mehr auf die nicht mehr existierende, aber wiedererlebte Vergangenheit und die noch nicht existierende, aber antizipierte Zukunft gerichtet ist. Dabei mache *mind-wandering* ca. 50 % des Wachzustandes aus, sei

überdurchschnittlich häufig mit Gefahrenszenarios beschäftigt und in der Forschung mit folgenden mentalen Zuständen assoziiert: »low mood [...], rumination and depression [...], unhappiness [...], and even a tendency to be less compassionate« (Ergas, 2017a, Kap. 8). Ein weiteres, mit dem Phänomen mentalen Zeitreisens zusammenhängendes Problem bestehe darüber hinaus in der Vorstellung einer »insufficiency of now« (Ergas, 2017a, Kap. 4). Mit dieser Kritik weist Ergas auf ein Phänomen hin, das sich als *hidden curriculum* einer stets auf das Zukünftige gerichteten Bildungsbewegung beschreiben lässt. Gemeint ist hierbei, den gegenwärtigen Moment zugunsten einer antizipierten, unbekannteren Zukunft zu opfern, was Rousseau als »barbarische Erziehung« bezeichnet hat, nämlich dem Kind einseitig »für die Zukunft ein angebliches Glück zu bereiten, das es vielleicht nie genießen wird« (Rousseau, 1971, S. 55; Harant, 2021). Die Bedeutung der Gegenwartigkeit lässt sich einerseits mit dem pragmatistischen Narrativ verbinden, nämlich Schule als *embryonic society* zu konzipieren, die die Erlebnis- bzw. Erfahrungsdimension konkreter Lernsituationen in den Mittelpunkt rückt (Dewey, 2009). Die Fähigkeit zu entwickeln, im gegenwärtigen Moment um seiner selbst willen zu sein, ist andererseits anschlussfähig an die idealistische Bildungsidee des Ästhetischen, nämlich Interesse im Wortsinne von *inter-esse*: Herbart versteht darunter, das Dabeisein im Sinne eines zunächst nicht-zugreifenden Verweilens bei den Gegenständen zu kultivieren (Herbart, 1806). Ein solches *inter-esse* könnte einen Beitrag dazu leisten, nicht vorschnell durch verfestigte Narrative oder uninformierte Präferenzen über den Wert oder Unwert von Bildungseindrücken in Analogie zur ›Future Friday Indifference‹ zu befinden (Harant, 2021).

Auch das dritte Moment von Achtsamkeit/Mindfulness, dem Ineinander von eigenen Gefühlen, Emotionen und Gedanken im Modus der Urteilsenthaltung begegnen zu können, lässt sich als genuine Bildungsaufgabe fassen (Harant, 2022). Aus Sicht der *mindful education* leistet sie einen zentralen Beitrag zum Verständnis einer Kritik der Kritik im Rahmen postkritischer Pädagogik: Mit der Idee der Urteilsenthaltung ist zunächst wiederum das Moment der Distanzierung bzw. Nicht-Identifizierung als Voraussetzung dafür gemeint, den Automatismen eigener mentaler Prozesse (also dem Ineinander von Gefühlen, Emotionen und Gedanken) nicht verhaftet zu bleiben. Auf die Problematik mentaler Automatismen für das Wohlergehen wurde oben bereits eingegangen. Wenn die Achtsamkeitstradition, wie oben ausgeführt, die Kultivierung positiver sozio-emotionaler Bewusstseinszustände verfolgt (Ergas, 2017b, S. 60), kann das Moment der Urteilsenthaltung als Voraussetzung für Mitgefühl und kognitive Empathie, also sich und anderen das Gute zuzugestehen, verstanden werden. Urteilsenthaltung dürfte für Bildungsbestrebungen in zweifacher Hinsicht herausfordernd sein: Zum einen läuft sie quer zu mannigfaltigen kognitiven Verzerrungen, wie dem *confirmation bias* oder dem *fun-*

damental attribution error, die mentale Prozesse beeinflussen und schnelle, emotive Urteile evozieren (Harant, 2021; Pfister, in diesem Band). Zum anderen verstärkt gegenwärtig eine soziale Medienwelt, die gesellschaftliche Retribalisierungstendenzen vorantreibt, automatisierte Urteile und unterminiert Formen von kognitiver Empathie und Wohlwollen als Voraussetzung für qualifizierte und somit nicht-automatisierte Urteilsbildung (Harant, 2021; 2022).

Mindful education, so wird deutlich, kann so verstanden werden, dass sie sich an der Idee von intrinsisch als wertvoll erachteten Bewusstseinszuständen und damit an der Idee des Wohlergehens orientiert. Ob die Kultivierung von Achtsamkeit/Mindfulness in der Schule tatsächlich die empirisch angestrebten Wirkungen entfaltet, die sie in Aussicht stellt, so muss einschränkend gesagt werden, ist angesichts der diffusen Forschungslage so noch nicht eindeutig beantwortbar, wenngleich einzelne Forschungsergebnisse hier erfolversprechend zu sein scheinen (Schoenert-Reichl & Roeser, 2016; Zenner et al., 2014). Die Frage nach den schulischen Wirkungen einer *mindful education* wäre aus Sicht einer pragmatistischen Bildungsprogrammatik im Sinne von *truth is what works* und *ideas are tools* weiter zu erforschen, um über die oben problematisierte Dichotomie von Empirie und Theorie tatsächlich hinauszuführen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Für eine theoretische Orientierung des Pädagogischen an der Idee des Wohlergehens sollen nunmehr zusammenfassende Schlussfolgerungen aus den vorgestellten Überlegungen gezogen werden:

(1) Kritisch-dekonstruktivistische Pädagogik leistet einen zentralen Beitrag zur Problematisierung gesellschaftlicher Prozesse und deren Auswirkungen auf das Bildungswesen, die über pädagogische Programmatiken wie Idealismus und Pragmatismus hinausführen. Aus der Perspektive einer Pädagogik, die sich am Bildungsziel des Wohlergehens ausrichtet, greift jedoch die Dekonstruktion ökonomisch begründeter Qualifikationen durch Subjekt- und Subjektivierungsdiskurse, bzw. reduktive Formeln, zu kurz. Ein kritischer Subjekt- oder Subjektivierungsdiskurs der Pädagogik, der die Rückbindung seiner theoretischen Konstrukte an die empirische Dimension des Erlebens unterbestimmt und gleichwohl über die *qualitas* von Bewusstseinszuständen befindet, wäre entsprechend im Hinblick auf seinen Beitrag zum individuellen und überindividuellen Wohlergehen in Bildungs- und Gesellschaftskontexten zu prüfen. Gleichzeitig gilt, dass eine einseitige Ausrichtung von Bildungsanstrengungen an Leistung und Qualifikation problematisch ist, da bezweifelt werden kann, dass eine solche

Engführung begründet zur Kultivierung von als wertvoll erachteten Bewusstseinszuständen in Bildungs- und Gesellschaftskontexten ausreicht.

(2) Bewusstseinszustände, die in Bildungs- und Gesellschaftskontexten als vorzugswürdig erlebt werden, müssen gleichwohl verständigungsorientierter Kommunikation zugänglich sein, um im qualifizierten Sinne als Ausdruck von Wohlergehen gelten zu können.

(3) Die Überlegungen zum Konstrukt des Wohlergehens zeigen, dass die postkritisch geforderte Ausrichtung von Erziehung und Bildung am Wohlergehen der Educand*innen ohne das Moment der Kritik problematisch ist, wenn Wohlergehen die bildungsphilosophische Dimension eines *examined life* miteinschließt.

(4) *Mindful education* kann im Horizont von Postkritik dann einen qualifizierten Beitrag zu als wertvoll erachteten Bewusstseinszuständen in Bildungskontexten leisten, wenn sie Educand*innen die Fähigkeit vermittelt, sich dem Ineinander von eigenen und fremden Gefühlen, Emotionen und Gedanken gewahr zu werden, ohne den möglichen Automatismen mentaler Prozesse verhaftet zu bleiben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der postkritische Fokus auf das Wohlbefinden über die kritisch-dekonstruktivistischen Diskurse hinaus in produktiver Weise an bildungsphilosophische Überlegungen – vor allem aus dem Bereich des Pragmatismus – anknüpft. Inwiefern dieser veränderte Fokus auch tatsächlich nachhaltig die oben problematisierten ›binary oppositions‹ von Theorie und Empirie, von Erleben und Denken, von Subjekt und Objekt bzw. Autonomie und Heteronomie und schließlich von Bildung und Qualifikation zu verflüssigen vermag, wird die weitere Auseinandersetzung zeigen.

8. Literatur

Apel, K.-O. (1973). Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der »Kritischen Theorie«. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Transformation der Philosophie. Band II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft* (S. 128–154). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bacon, F. (1990). *Neues Organon*. Teilband I. Hamburg: Meiner.

Benner, D. (2012). *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh.

Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(4), 481–496.

Biesta, J. J. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.

Bohl, T. & Syring, M. (2020). Wirkung von Schule. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012-2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 235–252). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

- Böhm, W. (2004). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750–782). Weinheim & Basel: Beltz.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung*. München: Fink.
- Dammer, K.-H. (2015). *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (2009). Democracy and education. In S. M. Cahn (Hrsg.), *Philosophy of education. The essential texts* (S. 379–497). London: Routledge.
- De Lazari-Radek, K. & Singer, P. (2014). *The point of the universe: Sidgwick and contemporary ethics*. Oxford: Oxford University Press. Kindle Edition.
- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastung um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde Interventionen* (S. 193–211), 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ergas, O. (2017a). *Reconstructing ›education‹ through mindful attention: Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy*. London: Palgrave Macmillan. Kindle Edition.
- Ergas, O. (2017b). The post-critical mind as a gateway to embodied hope and love for the world. In N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (Hrsg.), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (S. 57–61). Santa Barbara: Punctum Books.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1994). Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In H. L. Dreyfuss & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243–250). Weinheim & Basel: Beltz.
- Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik*. Vorlesungen am Collège de France 1978-1979. Berlin: Suhrkamp.
- Frost, U. (2010): Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86, Paderborn: Schöningh, 312–322.
- Gallagher, M. W. (2009). Well-Being. In S. J. Lopez (Hrsg.), *The encyclopedia of positive psychology* (S. 1030–1034). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Gruschka, A. & Klein, H. P. (2014). Die babylonische Gefangenschaft des Ministeriums für Bildung und Forschung. *Profil 10. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*, 33–35. Düsseldorf: Pädagogik und Hochschulverlag.
- Habermas, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. In ders., *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«* (S. 146 - 168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harant, M. (2013). *Schultheorien und Deutscher Idealismus. Eine weltanschauungstypologisch-hermeneutische Analyse*. Paderborn: Schöningh.
- Harant, M. (2021). Why education should engage in the inner curriculum of the mind. *Pedagogy, Culture & Society* [digitale Version]. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2021.1949383>.
- Harant, M. (2022). ›Mind‹ und ›Mindfulness‹. Eine bildungstheoretische Diskussion. In D. Bogner & M. Harant (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit – Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess* (S. 5–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Herbart, J. F. (1806/1983). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (6. Aufl.). Hg. v. H. Holstein. Bochum: Kamp.
- Heitger, M. (2004). Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung. In W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Bildung als Selbstbestimmung* (S. 19–34). Paderborn: Schöningh.

Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. London: Penguin.

Sliwka, A., Klopsch, B. & Batarilo-Henschen, K. (2022). Wellbeing als Bildungsauftrag der Schule »nach Corona«? Ein Blick nach Kanada und Neuseeland und seine Implikationen für Deutschland. In D. Bogner & Martin Harant, *Bildung und Achtsamkeit – Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess* (S.201–222). Wiesbaden: Springer VS.

Soutter, A. K. (2011). How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *J Happiness Stud*, 12, 591–631.

Spranger, E. (1910). *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Berlin: Reuther & Reichard.

Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35–56.

Wortmann, K. (2019). Post-critical pedagogy as poetic practice: combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467–481. DOI:10.1080/17449642.2019.1669942.

Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions. *On_education Journal for Research and Debate*, 3(9), 1–5.

Zenner, C., Hermleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. [digitale Version]. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.

Philipp Thomas

Vernunft ist mehr. Für eine postrationalistische philosophisch-ethische Bildung

Zusammenfassung

In diesem Text argumentiere ich für einen möglichst breiten und vielfältigen Vernunftbegriff im Bildungskontext. Nach einer Erläuterung des Rationalismuskritikums und nach der Reflexion der schwierigen Definition des Vernunftbegriffs stelle ich mehrere Modi der Vernunft vor, welche die innere Diversität der Vernunft ausmachen: sittliche Vernunft und Vernunft des Herzens sowie transzendentalanthropologische, religiöse, ästhetische und globale Vernunft. Zum Schluss zeige ich an drei Einheiten des Bildungsplans Ethik Baden-Württemberg 2016, wie auch der Ethikunterricht gewinnt, wenn wir von einem breiten und vielfältigen Vernunftbegriff ausgehen.

Vom früheren deutschen Bundeskanzler Helmut Schmidt ist der Satz überliefert, wer Visionen habe, solle zum Arzt gehen.¹ Ähnlich ließe sich sagen, wem die Philosophie zu rational sei, solle sich an Kunst und Religion wenden. Gegen diese nüchterne Haltung möchte ich begründen, weshalb mir ein lediglich diskursiv-rationaler Vernunftgebrauch als zu eingeschränkt erscheint und zur Philosophie traditionell ein breiterer Vernunftbegriff gehört. Auf diesen sollten wir uns auch in der philosophisch-ethischen Bildung beziehen. Insbesondere der transzendentalpragmatische Vernunftbegriff (Apel, 1973; 1998) wirkt auf mich gerade in seiner zwingenden, letztbegründenden Geste als das Ende vieler sinnvoller Fragen im Rahmen einer Vernunft, die sich nicht nur als diskursive Vernunft erfährt, sondern etwa auch als ästhetische und religiöse. Im Folgenden beziehe ich mich immer wieder auf den Ansatz meines philosophischen Lehrers Thomas Rentsch (1999; 2000; 2011) rund um Negativität und Transzendentalanthropologie.

1 Gemeint war Willy Brandt, <https://www.bz-berlin.de/klassiker/helmut-schmidts-beste-zitate> [30.08.2021].

1. Der Vorwurf des Rationalismus – was ist damit gemeint?

Mit dem Vorwurf des Rationalismus ist nicht gemeint, dass neben der Vernunft das Irrationale (was immer das sei) oder das Gefühl etc. stärker beachtet werden sollte (Schnädelbach, 1992). Sondern es ist die unverkürzte Vernunft selbst, um die es geht. Aus drei Gründen spreche ich explizit nicht vom Anderen der Vernunft (Böhme & Böhme, 1983), sondern davon, dass wir über Vernunft in verschiedenen Modi verfügen und einen möglichst breiten und vielfältigen Vernunftbegriff anstreben sollten: Zum einen befinden sich religiöse, ästhetische und andere Modi der Vernunft (s. u.) auf Augenhöhe mit der klassisch rational und logisch argumentierenden Vernunft, wir sollten sie nicht lediglich als Durchgangsstadien auf dem Weg zur eigentlichen ethischen Reflexion betrachten und auch nicht als lediglich *nice to have*. Sodann spricht vieles dafür, dass es in Antike und Mittelalter einen breiteren Vernunftbegriff gab (denken wir an Platons Ideenschau, den Neuplatonismus und die rationale christliche und islamische Theologie) und es erst in der modernen Philosophie zu einer Konzentration auf die uns geläufige theoretische und praktische Vernunft gekommen ist. Hier gilt es, einen reicheren Vernunftbegriff zurückzugewinnen. Und schließlich möchte ich *binary oppositions* vermeiden, etwa Religiosität versus Vernunft, Kunst versus Denken oder Herzengüte gegen ethische Reflexion. Vielmehr behandle ich all dies (s. u.) als Teile oder Modi der Vernunft. Das Feld, in dem ich gegen eine rationalistische Verengung argumentiere, ist die philosophisch-ethische Bildung. Hier geht es mir darum, dass der Gebrauch und das Einüben der Vernunft das Ziel ist – dass unter Vernunft aber nicht nur das Formale und Diskursive verstanden wird, etwa das richtige Analysieren, Argumentieren und Urteilen. Weshalb ist das so wichtig? Weil uns hier Vernunft Orientierung geben soll, für unser eigenes Leben und das Zusammenleben mit anderen. Und dazu gehört außer dem Denken auch das Sein, sehr ambitioniert gesagt gehört dazu: ein sinnvolles Leben zu führen und ein guter Mensch zu werden. Dafür aber scheint das richtige Argumentieren zwar wichtig zu sein, aber noch nicht genug. Hier wäre der Rationalismus ›zu wenig‹. Er kann aber auch ›zu viel‹ sein, und zwar wieder aufgrund eines verengten Vernunftbegriffs und wieder ergibt sich nur eine unvollkommene Orientierung: Rationalismus ist ›zu viel‹, wenn Vernunft selbstgewiss und selbstaffirmativ auftritt, ausschließend oder gar dogmatisch als eingeschränkte Vernunft, die das Diskursive und seine rationalen Regeln betont (dies allein ist noch kein Problem) und zugleich keine anderen Modi der Vernunft kennt und neben sich duldet (das ist das Problem).

2. Was ist Vernunft?

Müsste zu Beginn meiner Überlegungen der Begriff Vernunft nicht definiert werden? Doch was Vernunft eigentlich ist, das ist weder durch den Verweis auf einen Handbuchartikel zu klären noch einfach durch den Verweis etwa auf die Philosophie Platons oder Kants. Wie lässt sich verantwortlich und zugleich pragmatisch mit dem Problem einer hier nicht zu leistenden Definition des Vernunftbegriffs umgehen? Ich möchte dazu mehrere Schritte zurücktreten und beschreibend ansetzen: Vernunft weist offensichtlich Aspekte auf, die von sehr allgemeiner Geltung sind, denken wir an logische Gesetze wie den Satz vom Widerspruch (Hardy & Schamberger, 2012). Hier können wir kaum anders, als von einer strikt situationsunabhängigen Geltung auszugehen. Vernunft weist sodann Aspekte auf, die zwar speziell auf die Welt der Menschen bezogen sind, die aber weitestgehend überkulturell gelten, denken wir an transzendentalanthropologische Strukturen wie Endlichkeit oder Sozialität: Der Sinn unserer sprachlichen oder gedanklichen Operationen wird schon durch solche allgemein menschlichen Strukturen mit geprägt (Rentsch, 1999). Und Vernunft weist überindividuelle Aspekte auf, etwa wenn wir uns intersubjektiv auf Beobachtungen oder auf Argumente einigen (Habermas, 1983). Andererseits finden wir in unserem Vernunftgebrauch aber auch spezifisch Menschliches, Kulturelles und sogar Individuelles. Denken wir als Hintergrund an Wittgensteins Sprachspieltheorie (Wittgenstein, 1984) sowie an den Umstand, dass wissenschaftlich-theoretische Konzepte auch als Ausdruck individueller Erfahrungshintergründe verstanden werden können (Zima, 2017). Mich überzeugen Argumente, die aufweisen, dass sich Vernunft zwar selbst reflektieren, dass sie sich aber nicht als Ganzes zum Objekt machen und verstehen kann, weil sie sich stets schon in Geltungskontexten bewegt (Kambartel, 1989; Rentsch, 2011). Angesichts dieser Lage scheint es mir sinnvoll, möglichst pragmatisch vorzugehen und zu fragen, welcher Vernunftbegriff im Rahmen des Feldes philosophisch-ethischer Bildung sinnvoll ist – nämlich für das Bildungsziel einer umfassenden Orientierung: persönlich, gemeinschaftlich und global. Ich plädiere für eine Orientierung durch Vernunft – doch durch eine Vernunft, die in Bewegung ist und die spezifischen Sicherheiten und Gewissheiten des Diskursiven nicht für das Ganze nimmt, ähnlich wie Kant im Bild des Verstandes, den die Vernunft als Insel in einem unendlichen Ozean denkt (Kant, 1948, S. 202).

3. Sittliche Vernunft? Lessing: Vernunft soll mehr sein als Vernünfteln.

Vernunft auszubilden – kann das bedeuten, Sittlichkeit auszubilden und ein guter Mensch zu werden? Aristoteles schreibt in der *Nikomachischen Ethik*, wir philosophierten nicht, um besser denken zu können, sondern »damit wir tugendhaft werden« (Aristoteles, 1986, S. 83). Platon geht es, etwa in der *Politeia*, um mehr als das Argumentieren, nämlich um die Schau des Guten, welche die Kraft hat, uns im Innersten zu ändern (Platon, 1990). Daoismus und Neokonfuzianismus verstehen Ethik als Selbstkultivierung, welche uns selbst und das Ganze zum Guten verändert (Zhuangzi, 2012; Wang Yangming, 1963). In jüngerer Zeit stellt sich im Zusammenhang mit Lawrence Kohlbergs Beschreibung von Stufen des moralischen Urteils die Frage, ob es in der philosophisch-ethischen Bildung ausreicht, lediglich immer besser urteilen zu können. Sollte die Ausbildung sittlicher Vernunft nicht auch bedeuten, ein guter Mensch zu werden (Becker, 2011)?

Der Aufklärer Gotthold Ephraim Lessing steht in dieser Tradition, wenn er mehr fordert als das sogenannte Vernünfteln (Lessing, 1989, S. 936; Weiß, 2004), also mehr als die rationale Herleitung, Begründung und Diskussion des Guten: Lessing fordert Sittlichkeit und sittliches Tun. In seinem Theaterstück *Nathan der Weise* (Lessing, 1993) formuliert er den Gedanken, dass Wahrheit mehr ist als Satzwahrheit (etwa die Richtigkeit von religiösen Dogmen), sondern im Wirklichwerden des Guten besteht (etwa der Liebe in den religiösen Praktiken). Als Christ*innen, so denkt Lessing, überzeugen uns die Satzwahrheiten der jüdischen und der islamischen Religion nicht, doch wir erkennen an, dass sie wahr sind, wenn sie Wahrheit als Liebe hervorbringen. Als westlich-moderne Aufklärer*innen überzeugen uns die Satzwahrheiten anderer Kulturen nicht, doch wir erkennen an, dass sie wahr sind, wenn sie das Gute als die humane Welt hervorbringen. Diesen Gedanken zu fassen, ist für Lessing sittliche Vernunft. Vernunft überschreitet sich, indem sie von Satzwahrheiten übergeht zu Sittlichkeit und das Tun des Guten als Wahrheit fokussiert.

4. Vernunft des Herzens? Wie können wir vernünftig über Wohlwollen und Liebe sprechen?

Mein Beispiel für Herzensbildung (Reichenbach, 2018a; 2018b; Thomas, 2021, S. 211-226) ist eine Stelle aus Erich Kästners Roman *Fabian* (Kästner, 1998, S. 121). Als die in bescheidenen Verhältnissen lebende Mutter ihren arbeitslosen promovierten Sohn im Berlin der 1920er Jahre besucht, stecken sich beim Abschied beide, jeweils unbemerkt von der und dem anderen, einen Zwanzigmarschein zu

– und finden diesen jeweils später. Fabian resümiert über dieses Nullsummenspiel gegenseitiger Liebe, das Gute lasse sich nicht arithmetisch verstehen. Jenseits arithmetischer oder auch utilitaristischer Kategorien ist das Gute erfahrbar als bedingungsloses Wohlwollen und es gehört einer anderen Ordnung an als die prozedurale und kalkulierende Vernunft. Davon spricht schon die Philosophie des Moral Sense. Philosophisch-ethische Bildung kann diesen Sinn für Wohlwollen und Liebe zwischen Menschen fördern und entwickeln (Thomas, 2000). Die Einsicht in gemeinsam geteilte Verletzlichkeit und Endlichkeit lässt sich als Tiefendimension der Vernunft beschreiben, die sich in Menschlichkeit und Solidarität ausdrücken kann (Rentsch, 1999; 2000; 2011; Thomas, 2006, S. 241-266). Wichtig scheint mir, dass die Beschreibung dieser menschlichen Praktiken (Solidarität, Wohlwollen) weder der Religion noch der Psychologie überlassen werden. Es geht um eine andere Universalität der Vernunft: Nicht nur das Formale und Diskursive, nicht nur die Praktiken vernünftiger Kommunikation können alle Menschen verbinden. Sondern gerade auch die vernünftige Einsicht in Endlichkeit, Vulnerabilität und Unverfügbarkeit und vor diesem Hintergrund die Fähigkeit zu unbedingtem Wohlwollen und Solidarität kann das universal Verbindende sein. Dabei ist auch an die Tradition von Pascals Vernunft des Herzens anzuschließen. Markus Knapp sieht hier eine Verbindung bis hin zu Hartmut Rosas Resonanztheorie (Knapp, 2014; Rosa, 2020a).

Neben der Tradition des Moral Sense und der Herzensbildung scheint mir aktuell die Bewegung der Postcritical Pedagogy interessant (Hodgson et al., 2017; Vlieghe & Zamojski 2019). Ausgangspunkt sind Analysen aus Literaturwissenschaft (Felski, 2015) und Kulturphilosophie (Latour 2007; Rancière, 2009), welche die ungute Tendenz einer dogmatisch gewordenen kritischen Vernunft beschreiben: Das Entlarven, das kritische Durchschauen von allem und jedem im vermeintlichen Dienst einer fortschreitenden Aufklärung kann zu einer Art Herrschaftsgeste werden, wenn es den zu Bildenden laufend ihre Naivität nachweist. Als Alternative sieht die Postcritical Pedagogy eine liebende Haltung zur Welt (Vlieghe & Zamojski, 2019, S. 149-166): Die Hoffnung, die Welt werde allein durch eine immer umfassendere Kritik besser, wird eingetauscht gegen die Suche nach dem Selbstwert der Dinge, nach dem, was wir lieben können. »[...] the good is weak, and it needs our never lasting attention and care in order to remain something of meaning« (Vlieghe & Zamojski, 2019, S. 161). Wertschätzung, Wohlwollen und Liebe werden wieder als Kräfte für die Bildung entdeckt, ohne der bestehenden Welt naiv und affirmativ zu begegnen (Hodgson et al., 2017, S. 17; Vlieghe & Zamojski, 2019, S. 164).

5. Transzendentalanthropologische Vernunft? Vernunft reflektiert ihre sinnkonstitutiven Voraussetzungen.

Es ist richtig, den naturalistischen Fehlschluss zu vermeiden. Doch zwischen Ethik und Anthropologie besteht dennoch ein Zusammenhang. Die Transzendentalanthropologie (Heidegger, 1984; Rentsch, 1999; 2011) arbeitet Bedingungen menschlicher Existenz heraus, die sinnkonstitutiv für den menschlichen Vernunftgebrauch sind, die also eingehen in Bedeutungen von Praktiken wie menschlicher Kommunikation oder Sprachhandlungen. Ein Beispiel (Rentsch, 1999): Beim Lügenverbot stehen transzendentalanthropologische Strukturen sinnkonstitutiv im Hintergrund, etwa die Sprachlichkeit der Menschen, ihre Sozialität, die Endlichkeit all ihrer Handlungen und ihrer Existenz, auch Situationalität i. S. von Zeitlichkeit und Räumlichkeit. Gäbe es all diese Bedingungen nicht oder gäbe es andere und würde etwa die Situationalität fehlen und Menschen könnten sich an vielen Orten und zu vielen Zeitpunkten gleichzeitig befinden oder wären nicht endliche, sondern unendliche Existenzen – dann würden Sprachhandlungen im Feld wahr/falsch anders beurteilt. Hinzukommt dass die transzendentalanthropologischen Strukturen zwar für alle Menschen gelten, dass sie aber, gewissermaßen als Herausforderungen menschlicher Existenz, kulturell zu unterschiedlichen Praktiken geführt haben. Dies kann auch die kulturell unterschiedliche Beurteilung oder Gewichtung des Umstands betreffen, dass ein falsches Versprechen unter bestimmten Voraussetzungen logisch selbstwidersprüchlich wird (Kant, 1903, S. 422; Rentsch, 1999). Wahrheit oder Wahrhaftigkeit als moralisches Gut ließe sich etwa auch über den Gehorsam gegenüber einer göttlichen Macht begründen, im Rahmen einer Ethik der Authentizität oder bezogen auf die Familie als ethisch vorrangige Bezugsgröße – und hier würden sich Verschiebungen gegenüber der Begründung Kants ergeben. Ein Beispiel ist die Lehrgeschichte des Konfuzius, in der ein Sohn den Diebstahl eines Schafs durch seinen Vater deckt. Diese ›Lüge‹ des Sohnes gilt als wahrer, insofern sie sich an einem höheren Wert orientiert, nämlich dem der *filial piety* (Konfuzius, 2009, S. 401). Transzendentalanthropologische Vernunft denkt hier die Unmöglichkeit einer überkontextuellen Letztbegründung.

Ein weiteres Beispiel: Selbstbestimmung kann sich ganz kontextfrei verstehen, dann wäre sie sozusagen ganz aus eigener Kraft möglich, nämlich sobald alle Beschränkungen und alle Heteronomie wegfallen. Vernünftige Selbstbestimmung kann aber auch auf ihre vielfältigen Voraussetzungen reflektieren. Dies entspricht einem nicht länger rationalistisch verengten, sondern breiteren Selbstverständnis der Vernunft. Mit Harry Frankfurt können wir unsere Wünsche etwa daraufhin befragen, wie echt und wie sehr diese tatsächlich unsere eigenen sind (Frankfurt, 1971). Wenn wir ehrlich sind, werden wir bei dieser Suche nach Authentizität irgendwann auch auf kulturellen Boden stoßen: In dem, was wir wollen, spiegeln

sich stets auch moralische Güter einer Kultur (Taylor, 1988). Dies betrifft sogar die Hochschätzung der Vernunft selbst und die Werte der Freiheit und Autonomie in der Moderne (Taylor, 1995; 1996). Indem wir in unsere Kultur hineingeboren werden, erlernen wir ein bestimmtes Verständnis der Vernunft und ihres Gebrauchs als soziale Praktik (Kambartel, 1989). Es ist vernünftig, die Voraussetzungen und Bedingungen der Vernunft mit einzubeziehen in unser Selbstverständnis. Dies macht uns offener – etwa auch gegenüber anderen Kulturen: Je weniger wir die Entwicklung der modernen Vernunft akulturell, je weniger wir sie als eine Art Überwindung aller Kultur verstehen, desto weniger sind wir in Versuchung, andere Typen des Vernunftgebrauchs aus anderen Epochen oder Weltgegenden als vor-rational oder gar rückständig zu verstehen (Taylor, 2001).

Schließlich können wir uns als Vernunftwesen auch als naturgeschichtlich geworden reflektieren und die Verflechtung unserer kognitiven, physischen und emotionalen Vermögen zu verstehen versuchen (Damasio, 2013; Pinker, 2013). Dies ist kein reduktionistisches Programm, sondern macht unser Selbstverständnis differenzierter und bescheidener: Es wäre naiv anzunehmen, dass unsere ethischen Urteile und Entscheidungen frei von vielfältigen kognitiven und emotionalen Voreingenommenheiten stattfinden (Haidt, 2001). Verstehen wir all diese Voraussetzungen unserer Vernunft im Horizont der transzendentalanthropologischen Strukturen als vielfältig sinnkonstitutiv für unser Urteilen und Handeln, dann wird deutlich: Wir können das Humanum gerade innerhalb dieser Strukturen suchen und müssen es nicht gegen diese in einem irgendwie als absolut gedachten Residuum reiner Vernunftfreiheit bestimmen. Die Bewegung von der klassisch modernen Selbstbegründung der Vernunft (Ebeling, 1996) hin zu einer selbstkritischen Überschreitung in Richtung der unverfügbaren, sinnkonstitutiven Voraussetzungen der Vernunft, diese Bewegung nimmt jede Verabsolutierung der Vernunft und im Bereich der Bildung jeden Rationalismus zurück.

6. Religiöse Vernunft? Vom Konstituieren zum Vernehmen

Wir sind es gewohnt, die Frage nach Vernunft und Glaube vor dem Hintergrund der Säkularisierungsgeschichte zu verstehen: In der Moderne hat sich die Vernunft von Religion und Theologie emanzipiert, Glauben ist eine rein private Weltanschauung. So einfach diese Trennung ist, so unbefriedigend ist sie für das philosophische Denken. Seitens der Philosophie sind wir mehr oder weniger gezwungen, die lange religiöse Transzendenzreflexion der Menschheit als »verfehlt und irrational« zu verstehen (Rentsch, 2019, S. 140) – ein unbefriedigendes Urteil. Ähnlich unbefriedigend, so scheint mir, wie die Selbstabgrenzung der Philosophie

gegen die transkulturellen Entwicklungen der Gegenwart, in denen sich westliche und östliche Traditionen vermischen, denken wir an Formen buddhistischer Vertiefung und Verwesentlichung des Lebens (Thich Nhat Hanh, 1995) und an die globale Kultur des Yoga. Wie können wir für das Gebiet einer Orientierung durch philosophisch-ethische Bildung hier eine rationalistische Selbstisolation des Denkens vermeiden?

Einseitig ist oft auch die Rezeption antiker Texte. Deren theologische Anteile, ob bei Platon, Aristoteles oder in der Stoa, werden gewissermaßen als überholt verstanden und beiseite gelassen. Wie kann die Philosophie hier wieder durchlässiger werden? Eine Chance besteht zunächst darin, dass sowohl die Religion als auch die Säkularisierung heute differenzierter verstanden werden. Religion ist nicht mehr das Für-wahr-halten theologischer Sätze (Dogmen), sondern wird auch als existenzielles Phänomen untersucht, als eigene Weise der Welterschließung, die Teil menschlichen Lebens sein kann, unabhängig von Konfessionen und Bekenntnissen (Bellah, 2011; Colpe, 1990; James, 1997; Otto, 1963). Und Säkularisierung wird nicht länger einfach als Auflösung des Religiösen oder als Rückzug des Religiösen in Reservate verstanden, sondern auch als Transformation des Religiösen (Joas, 2017; Kamlah, 1975, S. 39; Taylor, 2009): Die Erfahrung von etwas Heiligem oder von einer existenziellen Wahrhaftigkeit ist vielfältig möglich und nicht an eine Religionszugehörigkeit gebunden. Vor diesem Hintergrund kann sich der Diskurs der Vernunft wieder öffnen für verlorene Teile der Vernunfttradition. Dies nicht im Sinne einer rationalen Theologie, die Glaubenssätze ›beweist‹, sondern im Sinne einer Rekonstruktion von Phänomenen, etwa von Unverfügbarkeit (Rosa, 2020b; Thomas, 2020, S. 125-234). In diesem Sinn lassen sich vor allem Philosophien des 20. Jahrhunderts verstehen als Erweiterung der Vernunft über diskursive Rationalität hinaus in Richtung religiöser Vernunft, denken wir an Heideggers Ereignisdenken (Heidegger, 1989; Rölli, 2004), Merleau-Pontys Denken des Fleisches (Merleau-Ponty, 1986) oder an Levinas' Denken des geschehenden Seins (Levinas, 1992).

Eine explizit religiöse Vernunft sieht Thomas Rentsch als Tiefendimension unseres Denkens (Rentsch, 2011, S. 254). Die Gegebenheit der Welt, das Geschehen der Dinge in der Zeit, die unverfügbare Gegebenheit der Vernunft und der transzendentalanthropologischen Strukturen können als Tiefendimension reflektiert werden (Rentsch, 2011, S. 269). Schon Mitte des 20. Jahrhunderts hat Wilhelm Kamlah vorgeschlagen, Vernunft gegen den Materialismus der empirischen Wissenschaften wieder stärker als Vernehmen zu verstehen (Kamlah, 1949, S. 64 ff., 90), er beschreibt eine mögliche Abkehr vom Paradigma des konstituierenden Erkennens.

Das moderne Denken will sich unabhängig in ›Akten‹ vollziehen, die jeweils ihren ›Gegenstand konstituieren‹. Daß ein Rest von ›nicht weiter Ableitbarem‹ bleibt, wird aus der vernünftigen Wissenschaft ausgeklammert. Die

Selbständigkeit des Denkens soll Unabhängigkeit sein, während platonisches Denken seine Selbständigkeit gerade von anderswo hat, von einer nur mythisch beschreibbaren Vernahme der Seele her, die angewiesen ist auf ein jenseits ihrer selbst sich Zeigendes (Kamlah, 1949, S. 69).

Auch in jüngerer Zeit hat es Vorschläge einer philosophischen Rekonstruktion »religiöser« Bewusstseinszustände diesseits von Religion und Bekenntnis gegeben (von Kutschera, 2012; Tugendhat, 2003). All dies lediglich als Irrationalismus abzutun, das wäre gerade das Kennzeichen eines rationalistisch verengten Vernunftbegriffs.

7. Ästhetische Vernunft? Singularität als vernünftige Kategorie

Was kann nur in der Kunst erfahren werden? Wie kann uns Schönheit verändern und befreien? Und wie lässt sich davon so sprechen, dass das Ästhetische als eigener Vernunftgebrauch verständlich wird? Als Kategorien ästhetischer Vernunft nennt Rentsch etwa Nichtinstrumentalität (Zwecklosigkeit), Singularität (individuelle Aura eines Werks) oder den Erfüllungscharakter von Kunst, die »beglückende Erfahrung von ungeschuldetem Sinn« (Rentsch, 2011, S. 356). In der Kunst können wir erfahren, dass wir als vernünftige Wesen nicht nur über diskursive Rationalität verfügen, sondern auch dem »ganz Anderen« begegnen. Gemeint ist jenes, was Horkheimer & Adorno zufolge durch die Kulturindustrie gerade verloren gegangen ist (Horkheimer & Adorno, 1981, S. 141-191): die Unterbrechung des zweckrational organisierten Alltags (Nichtinstrumentalität), die Erfahrung, dass alles ist, wie es ist, aber auch anders sein könnte, die Erfahrung des radikal Neuen und Anderen (Singularität) und die beglückende Erfahrung von Sinn, der nicht zur Welt unserer Vorhaben, Pläne und Zwecke gehört (Erfüllungscharakter). Hier denke ich auch an Bernhard Waldenfels Versuch, das Andere als Ereignis im starken Sinn zu denken, als das, was uns widerfährt (Waldenfels, 2004).

Ästhetische Vernunft ist notwendig, um das nur vermeintlich Andere und Neue vom wirklich Anderen und Neuen unterscheiden zu können. Ein Beispiel für das ökonomisch vereinnahmte Andere und Neue bietet die Kampagne »Think different« der Firma Apple aus den 1990er Jahren. Figuren wie Picasso, Jimi Hendrix, Einstein, Gandhi, John Lennon und Yoko Ono wurden jeweils ohne erklärenden Text auf Werbetafeln zusammen mit dem Slogan »Think different« und dem Apple-Logo abgebildet – um zu suggerieren, dass mit der Verwendung von Apple-Geräten (statt IBM-Geräten, der IBM-Slogan lautete »Think!«) etwas vom Geist des wirklich Anderen und Neuen zu haben sei (Isaacson, 2011, S. 385-388). Den Unterschied zwischen der Illusion des Anderen durch Konsum (hier fehlen Nichtinstrumentalität, Singularität und der Erfüllungscharakter wirklicher Kunst) und dem tatsächlich

Anderen und Singulären erkennen zu können und das Eigenständige von Kunst explizit zu vernehmen (Kamlah, 1949, S. 216), dazu braucht es in der Bildung die Kultivierung ästhetischer Vernunft, die mit eigenen Kategorien nicht lediglich über Zweckrationalität, sondern über das rational-diskursive Argumentieren hinausgeht.

8. Globale Vernunft? Von der Selbstbegründung zur Selbstüberschreitung

Gayatri Chakravorty Spivak wirft der westlichen Philosophie vor, in vielfältiger Weise ausschließend gegenüber den Vernunftformen anderer Kulturen zu sein (Spivak, 1999). Diese Kritik ist in anderer Weise auch schon in der westlichen Philosophie selbst artikuliert worden. Es scheint, als definiere und gewinne sich Vernunft gerade in der Abgrenzung gegenüber einem Anderen, das jeweils ausgeschlossen wird, etwa die Natur, der Leib, der Traum/die Einbildungskraft und natürlich das Abweichende, das als wahnsinnig Geltende (Böhme & Böhme, 1983; Foucault, 1973). Tatsächlich konnte unser Selbstverständnis als Angehörige der abendländischen Vernunftkultur bislang auf die Beschreibung bestimmter ausschließender Bewegungen in der Genesis der Vernunft nicht verzichten: Die Entwicklung vom Mythos zum Logos (Nestle, 1942) und etwa von der unfreien vormodernen zur selbstbefreit modernen Vernunft (Taylor, 1996). Dabei wird das jeweils zu Überwindende als Nicht-Vernunft ausgeschlossen. So richtig und begrüßenswert viele Aspekte der genannten Bewegungen hin zur klassisch abendländischen Vernunft sind (denken wir an die restriktive Kultur des Aberglaubens und an die Schuldzuweisungen im Krankheitsfall, Sontag, 1979), so sehr stellt sich andererseits auch die Frage nach einer weniger ausschließenden Vernunft – besonders in globaler Perspektive. Wichtig ist: Das Denken der Dekolonisierung ist selbst ein Teil unserer Vernunft (Thomas, 2021, S. 181-198). Heute gibt es vielfältige Bemühungen, andere philosophische Traditionen und Vernunftformen zugleich behutsam und tief zu verstehen und mit dem abendländischen Denken zu vermitteln (Elberfeld, 2017; Heubel, 2021; Jullien, 2009; Metz, 2015). Hier ist die Befürchtung ganz unbegründet, die Philosophie werde in unerlaubter Weise kulturalisiert. Es geht vielmehr um einen echten Dialog und um den Versuch einer Rekonstruktion des jeweils anderen Denkens in den eigenen Begriffen. Vollziehen wir diese überaus differenzierten und grundlegenden Reflexionen nach und blicken von dort aus auf die, so ließe sich sagen, Spitzen des abendländisch-rationalen Denkens, wie etwa die Letztbegründungsvorschläge von Habermas (1983) oder Apel (1973; 1998), dann stellt sich in globaler Perspektive folgende Frage: Ist die einzig philosophisch gültige Universalität, derer sich der globale Dialog der Menschen bedienen soll, die rationale Universalität etwa der transzendentalpragmatischen

Regeln? Oder sind diese, trotz ihrer fraglos bestehenden Allgemeingültigkeit, nicht doch auch sehr speziell, insofern Universalität ganz formal-rational gedacht wird, prozedural und rein logisch? Einerseits ist diese rationale Universalität ein starkes gedankliches und kommunikatives Instrument. Andererseits ist dessen Preis hoch: Er besteht in der Ausklammerung kultureller Werte, Traditionen und letztlich unableitbarer Sinnhorizonte. Wie weit kann hier die Verständigung überhaupt reichen? Für globale Dialoge fordert demgegenüber François Jullien, das Universelle nicht als (begrifflich) Allgemeines, sondern als (menschlich) Gemeinsames zu verstehen (Jullien, 2009). Grundlage des Globalen könnte, alternativ zum transzendental-pragmatischen Vernunftbegriff, die Reflexion auf die gemeinsam geteilten sinnkonstitutiven Bedingungen menschlicher Existenz sein: Vulnerabilität und Endlichkeit, Situationalität und Leiblichkeit, Sozialität und Sprachlichkeit etc. (Rentsch, 1999). Nicht so sehr die Selbstbegründung, Selbstbehauptung und Selbsterhaltung westlich-moderner Vernunft in der Säkularisierungsgeschichte (Ebeling 1996) ist hier das Entscheidende, sondern die Fähigkeit, die eigene Tradition zumindest partiell von außen zu sehen – als eine geschichtliche entstandene Form, die in sich begründbar, aber nicht logisch ableitbar ist. Diese Beweglichkeit auf der Grundlage geteilter Menschlichkeit ließe sich als globale Vernunft bezeichnen.

9. Postrationalistische philosophisch-ethische Bildung

In diesem Text plädiere ich für einen möglichst breiten Vernunftbegriff, zu diesem gehört das Selbstverständnis, Sicherheit eher in der Erfahrung des Vernunftgebrauchs zu finden, gerade auch in der Selbstkritik und der laufenden Selbstüberschreitung, als in der denkerischen Vergewisserung über absolute Vernunftstrukturen. Zu dieser Vernunft gehört das Bewusstsein der Unabschließbarkeit und dieses nötigt zu Bescheidenheit. Wie wahrscheinlich ist es, dass unsere heutige Weltsicht schon die letzte ist (Nagel, 2014, S. 183)? Können wir unser Selbstverständnis als Vernunftwesen ausdehnen auf sittliche, religiöse, ästhetische und globale Vernunft und können wir eine Vernunft der transzendentalanthropologischen Voraussetzungen und eine Vernunft des Herzens entwickeln? Wollen wir eine innere Pluralität unserer Vernunft zulassen und ebenso eine geschichtliche und globale Pluralität verschiedener Stile der Vernunft? Können wir Vernunft gar als ein nicht nur aktives, nämlich die Welt begrifflich durchdringendes, sondern auch als ein passives Vermögen verstehen, das sich laufend ergreifen lässt von jenem, das nicht schon begriffen ist und das immer wieder dazu Anlass ist, sich selbst zu überschreiten und zu erweitern (Kamlah, 1949; Thomas, 2006, S. 142-151)?

Für eine postrationalistische philosophisch-ethische Bildung zu plädieren bedeutet, Orientierung nicht allein in rationalen Verfahren und im Training ethischer Urteilskompetenz zu suchen. Einerseits trifft es ganz sicher zu, dass es von diesem beiden in vielen gesellschaftlichen Diskussionen und auch im Ethikunterricht nicht genug gibt und nie genug geben kann (Schnädelbach, 1992). Die Ausbildung dieser Kompetenzen ist daher mehr als sinnvoll. Doch von Beginn an sollten wir auf einen möglichst breiten und pluralen Vernunftbegriff achten: In der philosophisch-ethischen Bildung soll Orientierung durch eine nicht rationalistisch verengte Vernunft möglich werden.

Der exemplarische Blick in einen Bildungsplan kann deutlich machen, was damit gemeint ist: Im Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg² sind vier aufeinander aufbauende prozessbezogene Kompetenzen vorgesehen. Ethische Reflexion beginnt mit ›Wahrnehmen und sich hineinversetzen‹, das ethische Problem wird sodann weiterentwickelt durch ›Analysieren und interpretieren‹ sowie ›Argumentieren und reflektieren‹, schließlich geht es um ›Beurteilen und (sich) entscheiden‹. Noch einmal: Es ist sinnvoll, mit Jugendlichen ein solches diskursiv-vernünftiges Vorgehen bei der Reflexion ethischer Fragestellungen einzuüben. Zugleich sollten Lehrer*innen die Freiheit haben, je nach Thema oder Lerngruppe auch ganz andere Aspekte des Vernunftgebrauchs in den Vordergrund zu stellen, nämlich wenn sie den Gegenständen und Bildungszielen angemessener sind. Hier seien beispielhaft einige wenige Punkte genannt.

Erstens: ›Zu wenig‹ ist der Fokus auf das Rationale, da zur Ethik auch die Tradition des Moral Sense gehört. Hier gibt es wichtige Anknüpfungspunkte zu anderen Traditionen, etwa zur südafrikanischen Ubuntu-Philosophie (Ramose, 2002) oder zum Neokonfuzianismus (Wang Yang-ming, 1963) und zu all diesen Traditionen gehört der Anspruch, nicht nur gut urteilen zu können, sondern auch ein guter (feinfühlig, großzügiger) Mensch zu werden. Die Abfolge der vier Kompetenzen scheint in diesem Sinn zu wenig ambitioniert zu sein und zugleich zu einseitig auf das Rationale zu zielen, wenn ›Wahrnehmen und sich hineinversetzen‹ stets nur ein Durchgangsstadium auf dem Weg zu höheren rationalen Operationen ist.

Zweitens: ›Zu viel‹ ist die rationale Orientierung überall dort, wo der Schein des Verstehens oder Durchschauens einem Phänomen gerade nicht gerecht wird;

2 Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH> [25.7.2023].

überall dort, wo es eher darauf ankäme, gegen alle Alltagstheorien und populärwissenschaftlichen Modelle allererst die Geheimnishaftigkeit unseres Lebens und unserer Welt wieder herauszuarbeiten. Beim Thema ›Liebe‹ (10. Klasse) lautet das erste Lernziel im Bildungsplan: »Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Liebe und Sexualität für ihre eigene Lebensgestaltung und die anderer erfassen und darlegen«³. Doch sollte es demgegenüber nicht darum gehen, unser Lieben als großes Geheimnis sehen zu lernen, das wesentlich grundlos bleibt (Scheler, 1973, S. 150-170; Thomas, 2020, S. 237-245), das uns an die Grenzen unserer Identität führt und uns selbst transformiert (Thomas, 2020, S. 215-234)? Hier erscheint der Bildungsplan als allzu rational.

Drittens: Wir brauchen in der Bildung Methoden eines nicht nur diskursiven Philosophierens, die geeignet sind, einen anderen Vernunftgebrauch einzuüben, etwa den ästhetischen oder religiösen. Hans Bernhard Petermann hat einen solchen Vernunftgebrauch exemplarisch im Ausgang von Bildern und Bilderbüchern dargestellt (Petermann, 2004). Besonders eindrucksvoll (im Sinne von Bildungszielen) ist dies etwa beim Thema Tod, wenn die Unbegreiflichkeit, das nie zu Verstehende und die Abgründigkeit des Todes feinfühlig und ernst herausgearbeitet werden (Petermann, 2004, S. 170-182). Demgegenüber lautet der erste Satz im Bildungsplan zum Thema ›Endlichkeit‹ (10. Klasse): »Die Schülerinnen und Schüler können Formen der Lebensgestaltung und Lebensführung in verschiedenen Lebensphasen unter dem Aspekt der Lebensqualität und der Selbstbestimmung erfassen und vergleichen«.⁴ Diese Sprache erinnert eher an Gesundheitswissenschaft und Psychologie als an die Philosophie und Ethik und man ist versucht zu fragen, ob hinter einer solchen Geheimnislosigkeit des Lebens nicht erneut eine rationalistische Verengung der Vernunft steht. Ein breiterer Vernunftgebrauch, etwa auf den Spuren Petermanns, ist hier enorm wichtig und kann ganz andere Ebenen erschließen – jenseits der vier im Bildungsplan vorgeschriebenen rationalprozessbezogenen Kompetenzen.

Viertens: Religionen nehmen im Bildungsplan zurecht einen großen Raum ein, doch leider weniger im religionsphilosophischen Sinn als religiöse Vernunft (s. o.) oder Religiosität, sondern mehr im religionskundlichen Sinn, etwa beim Thema ›Glaubensgrundsätze und Achtung des Religiösen‹ (Klasse 7-9): »Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Erscheinungs- und Ausdrucksformen des

3 <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH/IK/10/01/01> [25.7.2023].

4 <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH/IK/10/01/03> [25.7.2023].

Religiösen sowie deren kulturelle Bedeutung darstellen«.⁵ In dieser Herangehensweise fehlt die Perspektive der 1. Person der Schüler*innen, Religionen erscheinen einfach als historisch-soziale Institutionen. Zugleich liegt der Gedanke fern, dass Religiosität und Spiritualität durch die eigene religiöse Vernunft ansatzweise erschlossen werden können – doch religionsphilosophisch wäre gerade dies ein wichtiges Ziel.

Fünftens: Nichtwissen als großes Thema der antiken Philosophie können wir gegenwartsphilosophisch verstehen als Negativität, als Einsicht in die Unmöglichkeit der Letztbegründung und als Unableitbarkeit von individuellen und kollektiven Sinnparadigmen (Rentsch, 2000; Thomas, 2006). Diese Einsicht wird global zunehmend relevant – und müsste in Bildungsplänen dringend einen Niederschlag finden. Menschen werden gemeinsam durch transzendentalanthropologische sinnkonstitutive Strukturen ausgemacht. Diachron und synchron sind dabei global unterschiedliche Praktiken entstanden. Die westliche Medizin etwa steht neben der traditionell chinesischen und anderen Heilmethoden. Ähnlich gibt es in der Erziehung der Jugendlichen zum Guten und in vielen anderen sozialen Praktiken global Gemeinsamkeiten (die Aufgabe) und Unterschiede (die Durchführung). Hier kann ein globaler Vernunftgebrauch eingeübt werden, der die ethische Relevanz des Nichtwissens (fehlende Letztbegründung, Unableitbarkeit) und eine postrationalistische Universalität und globale Humanität zum Ziel hat (Jullien, 2009; Thomas, 2006, S. 241-266). Ob Moral Sense oder Tiefe des Lebens, ob ästhetische, religiöse oder globale Vernunft: Orientierung durch Vernunft bleibt das Ziel – doch ein weniger eingeschränkter Vernunftbegriff ermöglicht eine breitere Orientierung, die vielfältigere Aspekte umfasst.

10. Literatur

Apel, K.-O. (1973). Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. In ders. (Hrsg.), *Transformation der Philosophie. Band II. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft* (S. 358–435). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Apel, K.-O. (1998). *Auseinandersetzungen in Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Aristoteles (1986). *Nikomachische Ethik* (6. Aufl.). Übers. u. hg. v. O. Gigon. München: dtv.

5 <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH/IK/7-8-9/06/01> [25.7.2023].

- Becker, G. (2011). *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bellah, R. (2011). *Religion in Human Evolution. From the Paleolithic to the Axial Age*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Böhme, H. & Böhme, G. (1983). *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Colpe, C. (1990). *Über das Heilige. Versuch, seiner Verkennung kritisch vorzubeugen*. Frankfurt a. M.: Hain.
- Damasio, A. (2013). *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. New York: Pantheon.
- Ebeling, H. (Hrsg.) (1996). *Subjektivität und Selbsterhaltung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. Chicago: University Press.
- Foucault, M. (1973). *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *The Journal of Philosophy*, 68, 5–20.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgement. *Psychological Review*, 108(4), 814–834.
- Hardy, J. & Schamberger, C. (2012). *Logik der Philosophie. Einführung in die Logik und Argumentationstheorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heidegger, M. (1984). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (1989). *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Heubel, F. (2021). *Was ist chinesische Philosophie? Kritische Perspektiven*. Hamburg: Meiner.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Earth, Milky Way: punctum books.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1981). Dialektik der Aufklärung. In T. W. Adorno. *Gesammelte Schriften*, Bd. 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Isaacson, W. (2011). *Steve Jobs*. München: Bertelsmann.
- James, W. (1997). *Die Vielfalt religiöser Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Joas, H. (2017). *Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung*. Berlin: Suhrkamp.
- Jullien, F. (2006). *Sein Leben nähren. Abseits vom Glück*. Berlin: Merve.
- Jullien, F. (2009). *Das Universelle, das Einförmige, das Gemeinsame und der Dialog zwischen den Kulturen*. Berlin: Merve.
- Kästner, E. (1998). *Fabian. Geschichte eines Moralisten*, Werke, Bd. 3. München: Hanser.
- Kambartel, F. (1989). *Philosophie der humanen Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kamlah, W. (1949). *Der Mensch in der Profanität. Versuch einer Kritik der profanen durch vernehmende Vernunft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kant, I. (1903). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Akademie Ausgabe, Bd. IV. Berlin: Reimer.
- Kant, I. (1948). *Kritik der reinen Vernunft*, Akademie-Ausgabe, Bd. III. Berlin: Reimer.
- Knapp, M. (2014). *Herz und Vernunft. Wissenschaft und Religion. Blaise Pascal und die Moderne*. Paderborn: Schöningh.

- Konfuzius (2009). *Die Lehren des Konfuzius*. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.
- Latour, B. (2007). *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich, Berlin: diaphanes.
- Lessing, G. E. (1989). Gedanken über die Herrnhuter. In J. Stenzel (Hrsg.), *Werke und Briefe in zwölf Bänden, Bd. 1, Werke 1743-1750* (S. 935–945). Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Lessing, G. E. (1993). Nathan der Weise. In K. Bohnen (Hrsg.), *Werke und Briefe in zwölf Bänden, Bd. 9, Werke 1778-1780* (S. 483–666). Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Levinas, E. (1992). *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München: Alber.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Fink.
- Metz, T. (2015). Auf dem Weg zu einer afrikanischen Moraltheorie. In F. Dübgen & S. Skupien (Hrsg.), *Afrikanische politische Philosophie. Postkoloniale Positionen* (S. 295–329). Berlin: Suhrkamp.
- Nagel, T. (2014). *Geist und Kosmos. Warum die materialistische, neodarwinistische Konzeption der Natur so gut wie sicher falsch ist* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Nestle, W. (1942). *Vom Mythos zum Logos. Die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates* (2. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Otto, R. (1963). *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. München: Beck.
- Petermann, H.-B. (2004). *Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pinker, S. (2013). *Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Platon (1990). Politeia. In G. Egler (Hrsg.), *Platon. Werke in acht Bänden, Bd. 4, übers. v. F. Schleiermacher*. Darmstadt: WBG.
- Ramose, M. B. (2002). *African Philosophy through Ubuntu* (2. Aufl.). Harare: Mond.
- Rancière, J. (2009). *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien: Passagen.
- Reichenbach, R. (2018a). Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 17-40). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reichenbach, R. (2018b). *Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik*. Paderborn: Schöningh.
- Rentsch, T. (1999). *Die Konstitution der Moralität. Transzendente Anthropologie und praktische Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rentsch, T. (2000). *Negativität und praktische Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rentsch, T. (2011). *Transzendenz und Negativität. Religionsphilosophische und ästhetische Studien*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Rentsch, T. (2019). Konkrete Transzendenz. Eine Tiefenhermeneutik der Wirklichkeit im Dialog mit Heinrich Barth. In C. Graf, J. Hueck & K. Zeyer (Hrsg.), *Philosophische Systematik an ihren Grenzen. Heinrich Barths ›transzendental begründete‹ Existenzphilosophie* (S. 139–153). Regensburg: Roderer 2019.
- Rölli, Marc (Hrsg.) (2004). *Ereignis auf Französisch. Von Bergson bis Deleuze*. München: Fink.
- Rosa, H. (2020a). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2020b). *Unverfügbarkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Scheler, M. (1973). *Wesen und Formen der Sympathie*, Gesammelte Werke, Bd. 7. Bern/München: Francke.
- Schnädelbach, H. (1992). *Zur Rehabilitierung des animal rationale. Vorträge und Abhandlungen 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sontag, S. (1979). *Illness as Metaphor*. London: Lane.

- Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1988). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, C. (1995). *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, C. (1996). *Die Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, C. (2001). Two Theories of Modernity. In D. P. Gaonkar (Hrsg.), *Alternative Modernities* (S. 172–196). Durham: Duke University Press.
- Taylor, C. (2009). *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thomas, P. (2000). Kultivierung des moral sense. David Humes ethikdidaktisches Modell. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3, 220–229.
- Thomas, P. (2006). *Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität*. Freiburg, München: Alber.
- Thomas, P. (2020). *Von der Tiefe des Lebens. Ein Wörterbuch der Melancholie*. Zug: Die Graue Edition.
- Thomas, P. (2021). *Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf große Schülerfragen*. Tübingen: Francke (UTB).
- Hanh, T. N. (1995). *Die fünf Pfeiler der Weisheit*. München: Barth.
- Tugendhat, E. (2003). *Egozentrität und Mystik. Eine anthropologische Studie*. München: Beck.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.
- Waldenfels, B. (2004). Die Macht der Ereignisse. In M. Rölli (Hrsg.), *Ereignis auf französisch. Von Bergson bis Deleuze* (S. 447–458). München: Fink.
- Yang-Ming, W. (1963). *Instructions for practical living and other neo-confucian writings*. Transl., with notes, by W.-T. Chan. New York/London: Columbia University Press.
- von Kutschera, F. (2012). *Ungegenständliches Erkennen*. Paderborn: Mentis.
- Weiß, G. (2004). Lessings Rationalismuskritik und Bildungstheorie – ein blinder Fleck in der Reformpädagogik?. In W. Albrecht & R. Schade (Hrsg.), *Mit Lessing zur Moderne. Soziokulturelle Wirkungen des Aufklärers um 1900* (S. 225–234). Kamenz: Lessing-Museum.
- Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen* (S. 225-580), Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zima, P. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Francke (UTB).
- Zhuangzi (2012): *Mit den passenden Schuhen vergißt man die Füße. Ein Zhuangzi-Lesebuch*. Hg. v. H. Jäger. Dettelbach: Röhl.

Giovanni Panno

Gegen den Relativismus kämpfen? Sophistik im Ethikunterricht¹

Das Gesetz
Von allen der König, Sterblichen und Unsterblichen; das führt eben
Darum gewaltig
Das gerechteste Recht mit allerhöchster Hand.

(Friedrich Hölderlin, »Das Höchste«,
Pindars Übertragungen 1805)²

Zusammenfassung

Der Relativismus hat viele Facetten: Ziel des vorliegenden Beitrages ist, zwei Formen des Relativismus herauszuarbeiten und zu überprüfen, die maßgeblich für einen ethischen Diskurs über Wertevermittlung und ethische Urteilsbildung sind.

Diese Formen, die hier heuristisch als *subjektivistischer* und *anthropologischer* Relativismus bezeichnet werden, weisen gemeinsame Merkmale untereinander und mit dem Universalismus auf, so dass die Notwendigkeit einer anschaulichen Anordnung entsteht. Dafür bietet sich das Kohlberg-Modell an: Entlang der verschiedenen Stufen psychologischer Entwicklung der Moral sind unterschiedliche Möglichkeiten gegeben, den Relativismus einzuordnen. Hier wird insbesondere das Beispiel der Goldenen Regel diskutiert.

Der Kontext dieser Vermittlung ist der Ethik-Unterricht an Schulen, wobei die zwei oben genannten Formen des Relativismus eine wichtige Rolle für den gemeinsamen Diskurs spielen. Die Kontextualisierung des Relativismus wird hier ausgehend von der sophistischen Bewegung in der Antike vorgenommen, da diese Bewegung,

1 Für die sprachliche Verbesserung des Beitrages bin ich Eric Meyer und Dirk Brantl zu Dank verpflichtet. Wichtige Anmerkungen verdanke ich sowohl der Gruppe der Herausgeber*innen und Tagungsteilnehmer*innen als auch den Kollegen des Oberseminars in Fachdidaktik an der Universität zu Tübingen, insbesondere Christof Schilling und Marcel Remme.

2 Hölderlin, 1974, S. 229.

und insbesondere der *homo mensura*-Satz des Protagoras, bereits auf die Spannungen der unterschiedlichen Formen des Relativismus hinweist, sowie auf ihr produktives kritisches Potential.

1. Einführung

Die Verse Pindars, hier in der Übersetzung Hölderlins, dienen in Platons *Gorgias* als Gesprächsthema zwischen Sokrates und dem Sophisten Kallikles.³ Die Kritik an einem Begriff der Gerechtigkeit, der sich auf das Gesetz des Stärkeren beruft, ist Bestandteil einer Auseinandersetzung zwischen dem Relativismus der Sophistik und der Philosophie Platons, die hier trotz der begriffsgeschichtlichen Ungenauigkeit als universalistisch zu bezeichnen ist. Diese Debatte im Athen des 5. Jh. v. Chr., welche Platon in seinen Dialogen inszeniert, ist zwar kein Thema des Bildungsplanes 2016 im Fach Ethik am Gymnasium in Baden-Württemberg, kann allerdings hervorragend zur Kontextualisierung und Analyse einer theoretischen und ethischen Spannung zwischen Relativismus und Universalismus dienen. Die Hauptmerkmale der Sophistik, die hier hervorzuheben sind, tragen dazu bei, die Grenzen des Relativismus sowie dessen Zusammenhang mit der Wertevermittlung im Ethikunterricht zu besprechen. Dieser Zusammenhang besteht in der Übertragung einer relativistischen Position im erkenntnistheoretischen Sinne auf den ethischen Bereich, also auf die Relativität der Werte, womit sich der Ethikunterricht bei der »Wertevermittlung« auseinandersetzen muss.

Zwar ist dem Verfasser die Mehrdimensionalität des Relativismus bewusst, wobei die Gegenüberstellung zum Universalismus auch einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Denkformen der Wirklichkeit erforderlich machen würde: Eine gebührende Kontextualisierung der epistemischen und ontologischen Bezüge würde zwar dem Vorhaben gerecht, allerdings den Grenzen des vorliegenden Textes nicht. Somit verzichtet der Text auch auf eine mögliche Antwort Platons, welche die ontologische Kontextualisierung konturieren könnte. Dafür finden aber die Leser*innen in der berühmten psychologischen Entwicklung der Moral bei Kohlberg eine Hilfe, um den Relativismus auf ethischer Ebene einzuordnen. Es sei hier die

3 Für die Überlieferung dieser Verse s. Snell, Fr. 169 (jetzt Maehler 169 a1-2). Für die Manipulation dieser Verse von Seiten Platons, der die Sophisten auch dadurch kritisieren wollte, s. Platon: *Gorgias* 484a-10. Mangels weiterer Studien zum Thema wird hier auf Panno, 2007, S. 299-304 verwiesen.

heuristische Funktion des Rückgriffes auf Kohlberg angemerkt: Sein Modell für Abstraktionsstufen bzw. Dezentralisierung und damit Universalisierung des moralischen Urteils und entsprechender Moralphilosophien soll lediglich dazu dienen, einen Vergleich zwischen dem Relativismus in seiner ethischen Komponente, der sogenannten *Goldenen Regel* und bestimmten Aspekten des Utilitarismus herzustellen. Diesbezüglich wird hier nicht auf den Utilitarismus als solchen Bezug genommen, sondern auf die spezifischen Aspekte der Nutzenorientierung und des Nutzens als Kriterium, welche wiederum auch bei der Sophistik wiederzufinden sind.

Der vorliegende Beitrag diskutiert also die Frage »Gegen den Relativismus kämpfen?« ausgehend von einer historisch-philosophischen Kontextualisierung anhand der Sophistik und einigen Ansätzen einer Systematik des Begriffes »Relativismus«. Das Ziel besteht in der Identifizierung einiger Aspekte des Werterelativismus, welcher dem ethischen Diskurs im Ethik-Unterricht nicht hinderlich, sondern dienlich ist.

2. Versuch einer heuristischen Kategorisierung des Werterelativismus der sophistischen Hauptströmungen

Die sophistischen Positionen Athens im 5. Jahrhundert zeigen zumindest zwei unterschiedliche Formen eines Werterelativismus, die in der Forschung über die Antike seit langer Zeit und zuletzt auch in der Fachdidaktik diskutiert werden (Kerferd, 1981, S. 83-90; Pfister, 2021, S. 82-3). Diese zwei Formen, die aus dem bekannten *homo mensura*-Satz von Protagoras zu gewinnen sind, werden hier der Darstellung halber als *subjektivistischer* und *anthropologischer* Relativismus bezeichnet.

Zur Orientierung der Leser*innen wird hier unten ein einfaches Schaubild verwendet. Dies dient der oben eingeführten Hypothese, die in dieser Arbeit verfolgt wird und hat somit nur in Bezug auf die Erörterung der Hypothese einen Anspruch auf Gültigkeit. Auf einer Seite grenzt der subjektivistische Relativismus in einer radikalen Form an den Nihilismus an, obwohl dieser selbstverständlich keine Form des Relativismus darstellt; auf der anderen Seite überschneiden sich manche Merkmale des anthropologischen Relativismus mit dem Universalismus.

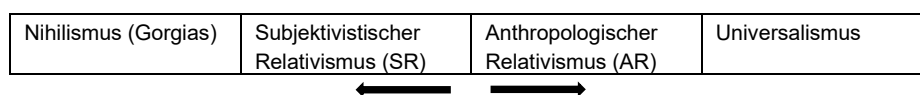


Schaubild 1: Grundschemata des Relativismus

In der Ethik versucht der Universalismus, allgemeingültige Grundsätze zu begründen. Der Grund dieser Zuweisung ist von großer Bedeutung: Je nachdem, ob Eigenschaften von einem transzendenten Prinzip abhängen oder eben aus der Betrachtung der menschlichen Natur *a posteriori* erworben werden, ergeben sich im Rahmen des Begriffes »Universalismus« wichtige Differenzierungen (Tonnies, 1995; Bienengräber, 2002). Der Übergang vom Relativismus zum Universalismus kann Abstufungen aufweisen, wie es später im Rahmen der Besprechung der Skala von Kohlberg erwähnt wird.

Auf der anderen Seite des Spektrums vertritt Gorgias mit seinem Traktat *Über das Nicht-Sein* einen radikalen Relativismus.⁴ Inwiefern es sich hier um ein rhetorisches Amüsement von Gorgias handelt, ist an anderen Schriften wie *Enkomion auf Helena* oder *Die Selbstverteidigung des Palames* zu messen.⁵ Im Traktat *Über das Nicht-Sein* argumentiert der erfolgreiche Sophist ausgehend von der Unmöglichkeit, das Sein als solches zu denken und zu kommunizieren für eine Infragestellung des Seins an sich. Interessant für die vorliegende Arbeit ist die ethische Konsequenz einer derartigen epistemischen und ontologischen Negation, nämlich die nihilistische Aufhebung jeder Wertezuweisung. Später wird dieser Punkt und die mögliche Überschneidung mit dem anthropologischen Relativismus des Gorgias wieder aufgegriffen.

Unabhängig von den unterschiedlichen Positionen des Gorgias und des Protagoras, auf die hier auch die Vielfalt der ganzen Bewegung reduziert wird, zeigt die Sophistik manches Konstante über die Zeit hinweg: Ein menschliches Zusammenleben soll auf der Basis einer Übereinkunft erfolgen, keinesfalls aufgrund von Eigenschaften, die *a priori* gegeben wären. Tradition und Religion bzw. mythologische Erklärungen als Rechtfertigung einer Weltanschauung werden abgelehnt und dies schlägt sich in der politischen und gesellschaftlichen Ordnung nieder. Ohne auf die politischen Konsequenzen einzugehen,⁶ beschäftigt sich dieser Beitrag vornehmlich mit den anthropologischen bzw. ethischen Elementen des Relativismus, die am klarsten aus den zwei Interpretationen von Protagoras' berühmtem *homo mensura*-Satz herauszulesen sind.

4 Sextus Empiricus: Adv. Math. 7, in Schirren-Zinsmaier, 2003, S. 62-73.

5 S. B11 in Schirren-Zinsmaier, 2003, S. 79-109.

6 Diese Konsequenzen betreffen nicht nur die Erziehung, die durch die Sophisten, erstens zu einer bezahlten, zweitens zu einer instrumentellen Tätigkeit wurde, wobei die rhetorische Fertigkeit den Vorrang vor den ethischen Werten erhielt. Revolutionär ist dabei die Möglichkeit, auf der Rednerbühne den Wert der Wahrheit und der Tradition zu verhandeln. Dazu s. Kerferd, 1981, S. 144-145.

2. Protagoras' *homo mensura*-Satz

Und Protagoras will, dass aller Dinge (*chrēmata*) Maß der Mensch sei, wobei er mit »Maß« das Kriterium meint, mit den Dingen aber meint er die konkreten Entitäten (*pragmata*)[1]. Man kann also sagen: Aller konkreten Entitäten (*kritērion*) ist der Mensch, der Seiende, daß sie sind [2], der Nichtseienden, daß sie nicht sind. Und deshalb setzt er allein das jedem Einzelnen Erscheinende an und führt so die Relationalität (*to pros ti*) ein. [...] Der Mann sagt nun, daß die Materie im Fluß sei [...] Die Wahrnehmungen würden sich umorganisieren und verändern je nach Lebensalter und den anderen Verfassungen der Körper [...] Er behauptet aber auch, daß die Begriffe aller Erscheinungen in der Materie vorliegen, so daß die Materie, soweit es an ihr ist, alles sein kann, was sie allen zu sein scheint. [...] Der Mensch [3] also wird nach ihm zum *kritērion* des Seienden. Alles nämlich, was dem Menschen erscheint (*ta phainomena*), existiert auch so, was aber keinem Menschen erscheint, existiert auch nicht. (Sextus Empiricus A14, Pyrrhonische Hypotyposen)⁷

Aufgrund der Kürze des überlieferten Zitates des *homo mensura*-Satzes öffnet sich ein gebührender Raum für die Interpretation, die Sextus hier mit seinem Kommentar gleichzeitig einleitet und möglicherweise durch die Verwendung späterer Begrifflichkeiten auch verfälscht. Dies bietet uns die Gelegenheit, den angedeuteten rhetorischen und ontologischen Zusammenhang zu erwähnen: Die *Erscheinung[en]*, *ta phainomena*, spielen auf den Unterschied zwischen Sein und Schein an. Die Existenz dessen, was nicht wahrgenommen wird, wird angezweifelt. Die Erkenntnis ist von dem Zustand des wahrnehmenden Subjektes abhängig, nicht von den zu erkennenden Objekten. Die angesprochene »Relationalität« (*to pros ti*, mit späterer, aristotelischer Prägung gebildet) erstreckt sich dementsprechend von der epistemischen auf die ontologische Ebene.⁸

Drei philologische Anmerkungen verhelfen uns zu einem Verständnis der ethischen Folgen dieses Ansatzes:

7 Auch Sextus Empiricus: Adv. Math. 7.60, DK 80 B 1, II.263.3–5; Schirren-Zinsmaier, 2003, S. 43-45. Für eine kritische Diskussion über diesen Text s. Meister, 2010, S. 47 ff.

8 Nach Schiappa, 2013, S. 122 und weiteren Forschern antwortet hier Protagoras auf das Sein des *Peri Physeos* des Parmenides.

- [1] »konkrete Entitäten«
- [2] »der Seiende, daß [sie sind]«
- [3] »der Mensch«

Die sonst sehr hilfreiche Ausgabe von Schirren und Zinsmaier bietet für *pragmata* eine Übersetzung an, die diesem Kontext nicht gerecht wird. Die *Entität* spiele auf etwas *per se* Existierendes an, was bezüglich der im Fragment erwähnten menschlichen Wahrnehmung irreführend ist. Die Konkretheit bezieht sich auf etwas, dessen Antonym, die Abstraktheit, nicht unbedingt Gegenstand von Protagoras' Interesse gewesen sein muss. Selbst wenn dies der Fall sein sollte, so sei darauf hingewiesen, dass *pragmata* nicht nur empirische Objekte, sondern auch situative Tatsachen beschreiben kann. Dies erlaubt hier anzumerken, dass der Relativismus somit sowohl eine erkenntnistheoretische als auch eine dekonstruktiv moralkritische Funktion haben kann.

Dies spielt eine wichtige Rolle für den Begriff *pragmata*, der sowohl als »seiende, daß (*hos*) sie sind« als auch »seiende, wie (*hos*) sie sind« interpretiert werden kann. Das heißt, ohne dass wir uns für eine der zwei Bedeutungen von *hos* entscheiden, dass der Mensch das Kriterium der Tatsache ist, dass Seiende sind bzw. wie und welche Form und Ordnung sie jeweils annehmen (Schiappa, 2013, S. 119). »*Anthrōpos*« weist allerdings auf eine doppelte Bedeutung hin: Mensch und Menschheit. Auf dieser doppelten Bedeutung beruht die Hypothese, dass einerseits die Menschheit als solche Maß aller Dinge sei (der anthropologische Relativismus, hier AR). Behielte man andererseits die engere Bedeutung von *anthrōpos* als *dieser* Mensch bei, wäre jeder Mensch *hic et nunc* berufen, sein eigenes Kriterium zu sein (der subjektivistische Relativismus, hier SR) (so auch Tazuko, 2013, S. 53).

Für das hier besprochene heuristische Spektrum des Relativismus ergeben sich also die oben erwähnten Positionen, nämlich diejenigen des anthropologischen und subjektivistischen Relativismus, wobei hier die Verwendung des dem griechischen Kulturgut des 5. Jahrhundert noch fremden Begriffes des Subjekts ebenfalls aus heuristischen Gründen erlaubt sei. Auch soll angemerkt werden, dass einer unzureichenden, begriffsgeschichtlich irreführenden Verwendung des Wortes »Universalismus« zu begegnen ist. Das Problem ist nicht nur semantischer oder etymologischer Natur, sondern politisch und kulturell: Die Referenzgröße des »Universums« ist für den Kontext der griechischen *polis* des 5. Jahrhundert genau die *polis* selbst, höchstens noch Hellas, wenn als Vergleichselement der Begriff »Barbaren« herangezogen wird. Beachtet man die spezifische politische Struktur eben jener *polis* des 5. Jh., fällt die kulturelle Sprengkraft einer Interpretation des *homo-mensura*-Satzes als subjektivistischer Relativismus noch klarer ins Auge:

Für Athen ist das Individuum eine Abstraktion gegenüber der Stadt. Eine Bestätigung der Bedrohung, die der subjektivistische Relativismus für Athen darstellte, liefert Platon mit seiner *Politeia* sowie später mit den *Nomoi*. Die darin entworfenen Städte von Kallipolis und Magnesia stellen einen Antwortversuch auf die Sophistik dar, wobei das Ganze als das Wahre über Einzelne und Meinungen gestellt wird.

Zurück zu Protagoras: Für beide Lesarten (SR + AR) gibt es genug Anhaltspunkte, sowohl philologische als auch philosophische. Der Kommentar von Sextus spräche zum Beispiel für die erste Form, denn die Wahrnehmung hängt von der situativen Verfassung des Wahrnehmenden ab. Aber die biographischen Erfahrungen vieler Sophisten, die Exil oder *damnatio memoriae* erfuhren, und die Verurteilung der sophistischen Bewegung als solcher bezeugen die Angst, die manche Bevölkerungsschichten vor der Sophistik verspürten (Jaeger, 1933, S. 405 ff.). Für diese Angst erzeugende Wirkung bräuchte man allerdings keine radikale Lesart: Schon der anthropologische Relativismus gilt als Infragestellung einer Ordnung, die nicht mehr auf einen Gott oder eine gegebene Norm zurückzuführen ist. Hingegen entstehen die Norm (*nomimon*) sowie das Gesetz (*nomos*) für die Sophisten *in der Zeit* und durch menschliche Hand.⁹ Der Sophist Antiphon spricht daher von einer Übereinkunft (*homologhethēnta*), der bloß von der reinen (biologischen) Natur des Menschen eine Grenze gesetzt wird.¹⁰ Gemäß den unterschiedlichen sophistischen Positionen (und dem Status ihrer Überlieferung) wird der Akzent auf die Übereinkunft oder auf die Natur des Menschen als solcher gesetzt. Dies ruft das Eingangsbeispiel mit dem Pindar-Fragment in Erinnerung: Hinter jenem *nomos*, der am Beispiel des starken Herakles über alles herrscht, verbirgt sich das Gesetz des Stärkeren, welches nur an sich selbst und an keine ihm transzendierende Ordnung gebunden ist. Aufgrund der Enthüllung der Zeitlichkeit und Bedingtheit des Rechtes wird der Relativismus in Athen angefeindet.¹¹

Die Unverfügbarkeit eines außerzeitlichen Referenzpunktes wie Religion und Tradition macht die politische Ordnung verfügbar und vor allem die Weltdeutung, die von dieser Ordnung abhängt. Die daraus resultierende Spannung zwischen einem traditionsgebundenen »alten« und einem von der Sophistik geprägten »neuen« Diskurs wird besonders einprägsam im 423 inszenierten Stück *Die Wolken* auf die

9 So der Sophist Trasymachos: »Ich behaupte, daß das Gerechte nichts anderes ist als der Vorteil des Stärkeren«. Schirren-Zinsmaier, 2003, S. 259.

10 Oxyrhynchus Papyri 1364+1367, Fr. B; Schirren-Zinsmaier 2003, S. 195.

11 Platon: Gorgias 482a-483d.

Bühne gebracht. Der Komödiendichter Aristophanes zeigt eine Gesellschaft, die an ihren traditionellen, nun immer wenig geachteten Werten festhält: Die Sophistik wird als für den Sittenverfall schuldig erklärt. Hauptanklagepunkt ist genau der Relativismus dieser Bewegung, welcher zur Ablehnung jeglicher gemeinschaftlicher Werte führe und welcher die tradierte Erziehung durch eine neue ersetze.¹² Die neue, von der Sophistik propagierte Erziehung basierte nicht mehr auf etablierten, allgemein gültig gehaltenen Grundsätzen, wie sie zumindest innerhalb der Grenze der *polis* vorlagen, sondern auf der Fertigkeit der Überredung, und zwar jenseits des Wahrheitsgehaltes der Rede selbst. Wie sehr dieser epistemische Aspekt des Relativismus mit seiner ethischen Übertragung zusammenhängt, zeigt genau der spätere Angriff Platons auf die Sophistik als Gesamtbewegung. Wir fokussieren hier allerdings die Aufmerksamkeit auf den ethischen Aspekt des Relativismus, wobei beide oben erwähnten, heuristisch charakterisierten Formen des Relativismus, nämlich der subjektivistische und der anthropologische Relativismus, die traditionelle Ordnung der *polis* in Frage stellen.

Dies ist ohne Zweifel ein großer Verdienst der sophistischen Bewegung sowie Grundlage einer kritisch denkenden Gesellschaft. Performativ stellt sich als Tugend mündlicher Bürger heraus, genau eine solche Haltung der Dekonstruktion vorgegebener epistemischer und ethisch-gesellschaftlichen Glaubenssätze, die tradiert und ungeprüft angenommen werden. Fokussiert auf die Idee der Menschheit wie zum Beispiel im Falle der sophistischen Ablehnung des Sklaventums bietet der Relativismus den fruchtbaren Boden für eine Reflexion über Gleichheit, welche zum Begriff eines natürlichen Rechtes des Menschen führt. Kann der Relativismus überhaupt substantielle Kritik an alternative Moraltheorien üben? Es handelt sich hierbei um die gewichtige Frage, worauf der subjektivistische und der anthropologische Relativismus unterschiedlich argumentierte Antworten geben können. Der subjektivistische Relativismus benötigt für die Beantwortung keine Idee von Moraltheorie, denn ihm genügt jeweils die Meinung *eines einzelnen Menschen*: Somit übt diese Form eher eine *destruktive* als eine *de-konstruktive*, substantielle Kritik. Der anthropologische Relativismus hingegen basiert, wie gleich gezeigt wird, auf der Idee der Menschheit; somit kann er allen weiteren Theorien trotzen, die diese Idee nicht vertreten.

12 Für die Dekonstruktion des Paradigmas *politēs-opolitēs* s. Aristophanes: Wolken v. 980 ff.

3. Eine produktive Unterscheidung? »Dieser Mensch« vs. »Der Mensch als solcher«

Der Gestus der Dekonstruktion ist beiden hier charakterisierten Arten des Relativismus eigen; bloß der nächste Schritt unterscheidet ihre ethische Tragweite. Aus der Betrachtungsweise des anthropologischen Relativismus kann der Wert des »Menschen an sich« abgeleitet werden, der in der Aufforderung ausgedrückt werden kann »Trachte nach dem, was den Menschen in seinem Menschsein verwirklicht!«. Eine mögliche Norm könnte folgendermaßen lauten, wenn auch redundant: »Sei Mensch!«. ¹³ Und diese Norm ist immer dort anwendbar, wo Menschen anerkannt werden, dementsprechend ihre konstitutive Natur als gemeinsames Merkmal anerkannt wird. Somit lässt sich der anthropologische Relativismus mit gesellschaftskompatiblen Positionen versöhnen, andererseits *scheint* es dem subjektivistischen Relativismus intuitiv anders zu ergehen. ¹⁴

Der subjektivistische Relativist akzeptiert in der Tat nur die eigene Position und weist alle übrigen zurück, indem er ihnen keine priorisierte Gültigkeit zuerkennt. Dies gilt auch für Positionen anderer subjektivistischer Relativisten, sowie natürlich für universalistische Positionen. Während die gesunde Skepsis des anthropologischen Relativismus dazu führt, dass ein Diskurs mit Austausch bzw. ein Diskurs überhaupt zustande kommt, verlässt der subjektivistische Relativismus diesen Diskurs mit der desinteressierten, von Schüler*innen sehr geliebten Formel »Aber dann soll jeder für sich entscheiden«. Die Form dieser Aussage zeugt von der impliziten Verweigerung eines tatsächlichen gemeinsamen Diskurses. Die eigene Meinung wie auch die Meinung anderer seien zwar alle gültig, aber so, als ob sie sich in einem luftleeren Raum monadisch bewegen würden: Dieser *konzessive, neutralisierende* Relativismus macht jeden Versuch eines gemeinsamen Denkens nichtig, denn er hegt kein Interesse an einer Überprüfung der jeweiligen Thesen. Dabei birgt der kognitive Inhalt einen begriffslogischen Widerspruch, denn dort, wo alle Meinungen für wahr gehalten werden sollen, gilt keine als wahr.

Welche Werte folgen aus dieser Position? Wenn sich auch das einzelne Subjekt nur auf sich als Wertreferenz beziehen möchte, so ist es zwecks des Lebens in

13 »Seyd ihr Menschen, so werden euch die M[enschen] Rechte von selbst zufallen«, so Novalis: Schriften III, 416, 23.

14 In der Tat groß ist die Versuchung, diesen Relativismus des Anarchismus zu bezichtigen!

einem gesellschaftlichen Kontext zu wechselseitigen Handlungen genötigt.¹⁵ Auf diese Frage gaben bereits die Sophisten und ein Jahrhundert später Epikur eine ähnliche Antwort, obwohl sie aus unterschiedlichen gnoseologischen und ethischen Perspektiven ausgingen, die hier nicht einzeln analysiert werden können.

Gerechtigkeit heißt also, die Normen der Stadt, in der man Bürger ist, nicht zu übertreten. Den für sich selbst zuträglichsten Gebrauch (*xympherontōs*) macht ein Mensch also wohl von der Gerechtigkeit, wenn er vor Zeugen die Normen hochhält, in Abwesenheit von Zeugen aber die Gebote der Natur. (Antiphon, Oxyrhynchus Papyri 1364+3647, Fr. B16)

Im Zuge der Kritik an einer vermuteten Natürlichkeit der Gesetze/Normen hebt Antiphon hervor, dass selbst die Gerechtigkeit dem Gebrauch des Einzelnen unterstellt ist.¹⁷ Ein solcher Gebrauch ist an ein Kriterium gebunden, nämlich an den Nutzen (*sympheron*), der wiederum von den jeweiligen Gegebenheiten abhängt, die dem Menschen eine Entscheidung zuträglicher erscheinen lassen als eine andere. Ähnlich argumentiert Epikur in seiner Beschreibung der Entwicklung der sozialen Lebensformen:

[...] einige Leute stellten über den Nutzen (*tou sympherontos*) in ihrem sozialen Leben eine vernünftige Kalkulation (*epilogismon*) an, nicht nur bloß eine irrationale Erinnerung (aus Porphyrios, De Abstinencia I.10.I-12.7)¹⁸

Die Betrachtung des Nutzens für mehrere Menschen und die Verwendung einer Kalkulation ermöglichen nach der Lesart Epikurs die Entwicklung des menschlichen Lebens vom Kampf gegen die Tiere bis zur Übereinkunft einer größeren Menschenmenge. Auf dem Nutzen basiert nach Epikur nicht nur jede Interaktion (auch

15 Die Absage eines konsistenten epistemischen Begriffs führt zwar zu einem schwankenden persönlichen Subjektbegriff, kann aber letztendlich nicht zur Absage eines interpersonellen, gemeinsamen ethischen Raums führen. Das die Welt verneinende Subjekt braucht eben genau diese Welt, die es absagt, um sich zu positionieren.

16 Antiphon wird hier zitiert in der Übersetzung von Schirren-Zinsmaier, 2003, S. 194-5.

17 Die sophistische Kritik an die Gesetze (*nomoi*) zielt jedenfalls auf die Aufhebung einer Natürlichkeit des Rechtes (*nomos*) als solches. Dazu s. Panno, 2007.

18 Die epikureischen Quellen aus *Testimonia* werden nach der Sammlung Long-Sedley in der Übersetzung von K. Hülser zitiert. Hier Long-Sedley, 2006, S. 152.

die Freundschaft, obwohl dies nur für ihren Anfang gilt!), vielmehr stellt das *sympheron* die Basis für das Gerechte selbst dar.¹⁹

Nun wäre es begriffsgeschichtlich ungereimt, die Sophisten und Epikur plakativ als Utilitaristen zu bezeichnen, denn die spätere Bezeichnung geht bekanntlich auf das Werk Benthams (1780) und dann Mills (1861) zurück (Bentham, 2013; Mill, 2014). Auch ist offensichtlich, dass die philosophischen Systeme der Sophistik und des Epikurs mit dem quantitativen und qualitativen Utilitarismus überhaupt nicht deckungsgleich sind.²⁰ Dennoch bleibt der Begriff des Nutzens ein klares gemeinsames Merkmal dieser Positionen, die unterschiedliche, für die hier diskutierten Fragen interessante ethische Folgen aus diesem Prinzip ziehen.

Die Sophisten wie später Epikur erkennen nichts *außerhalb* der menschlichen Vernunft an, deren Ausübung von einem zweckrationalen Kalkül sowohl im politischen als auch im ethischen Kontext gekennzeichnet ist.

Nun zurück zum Relativismus. Hält man an dem Nützlichkeitskalkül als gemeinsamer Basis zur Errichtung des Zusammenlebens fest, so können die zwei oben diskutierten Formen des Relativismus auf eine Grundform zurückgeführt werden: Gut ist das, was den Menschen (AR: der »Mensch an sich«) bzw. *mir* als *diesem Menschen* (SR) verhilft, das menschliche Leben/*mein* Leben so zu gestalten, dass das Leben gelingt. Eine Übereinkunft ist in beiden Formen abseits der epistemischen Unterschiede möglich. Bloß ließen sich nicht beide Formen dem Begriff der Glücksmaximierung *à la* Bentham näher rücken, weil der subjektivistische Relativismus keine Glücksmaximierung für die größte Menge der Betroffenen ersuchen würde.

Somit schiene auch die Frage geklärt, inwiefern der unterschiedliche Referenzpunkt der zwei Relativismen (*ich/der Mensch an sich*) tatsächlich auch zu unterschiedlichen ethischen Ansätzen führt. Wenn beide in einer (proto)utilitaristischen Glücksmaximierung münden würden, gäbe es keinen weiteren Grund, an einer Unterscheidung festzuhalten. Um diese Unterscheidung und ihre ethische Konse-

19 So erneut Epikur: »Allgemein genommen ist das Gerechte für alle dasselbe; denn es ist etwas Nützliches (*sympheron*) in den sozialen Beziehungen der Menschen«. S. Epikur, RS 36-7. 17 in Long-Sedley, 2006. S. 146. Für die epikureische Freundschaft s. Epikur, Sent. Vat. 23-78 und Lukrez, De Rerum Naturae 5.1011-1027 in Long-Sedley, 2006, S. 147-149.

20 Daher kann hier das Argument nicht unterstützt werden, wonach »Antiphons Attacke gegen die bestehenden Gesetze [...] auf einer naturalistischen bzw. utilitaristische Ethik [basiert]«, so Meister 2000, S. 87. Der Begriff *Protoutilitarismus* würde eine mögliche Lösung anbieten.

quenzen präziser zu fokussieren, wird später als Referenzskala die bekannte Darstellung der psychologischen moralischen Entwicklung Kohlbergs herangezogen. Anhand dieser kann der Verdacht aufrechterhalten werden, dass der subjektivistische Relativismus einer primitiveren Stufe der Skala entspräche, hingegen der anthropologische Relativismus eine universalistische Auflösung zuließe.

Als Kontextualisierung dieses Schrittes und aufgrund der Zentralität dieser Frage für den Ethikunterricht wird hier zunächst auf die entsprechenden Bildungseinheiten hingewiesen. In der Tat lässt sich das Verständnis des Relativismus im Unterricht oft als Relativismus *der Werte und Normen* beobachten, wobei die subjektivistischen Nuancen oft große Beliebtheit genießen. Dies kann in unterschiedlichen Einheiten des Bildungsplanes 2016 für die Gymnasien als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden, jedoch taucht er *de facto* als Grundfrage bei allen Bewertungsaufgaben auf.

4. Relativismus im Ethikunterricht: Bildungseinheiten in Baden-Württemberg

Der zentrale Bildungsplanbezug für das Thema Relativismus-Universalismus findet sich im Doppeljahrgang 9/10, wobei die Einheit »Pluralismus und Toleranz« die Schnittstelle zwischen dem Ethischen und seiner politisch-philosophischen Grundlage darstellt. »Unterschiedliche Lebensstile, Vielfalt der Weltanschauungen und Weltbilder, Relativität von Wahrheitsansprüchen, Interkulturalität« (3.2.2.2.-1) sind Beispiele für die von den Schüler*innen zu erwerbenden inhaltsbezogenen Kompetenzen in dieser Einheit. Kurz darauf wird die Erarbeitung von »Orientierungshilfen für einen gerechten und verantwortungsvollen Umgang mit Andersheit und Fremdheit« spezifiziert. »Werte, Menschenrechte, rechtliche Normen« auch anhand des Grundgesetzes (3.2.2.2.4) sind weitere Referenzpunkte, die zu jener Urteilsbildung »in praktischer Absicht« beitragen sollen (Remme, 2016).

Die Begriffe Relativismus und Universalismus laufen implizit schon in Klasse 5/6 in anderen Einheiten mit (»Regel und Regelkonflikte, Wahrhaftigkeit und Lüge«, 3.0.2.2-3) sowie in Klasse 7/8, wo moralische Werte als Grundlage des »friedlichen Zusammenlebens« (3.1.2) reflektiert werden sollen. Auch hier sowie in der Einheit »Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns« ist der Bezug auf Menschenrechte, Gerechtigkeit und Toleranz zentral (3.1.7.1). In der Kursstufe bieten der Kontext des Rechtspositivismus sowie die Frage des zivilen Ungehorsams (3.3.2.2) den Anlass, relativistische Argumentationen auf den Prüfstein zu legen. In Abhängigkeit von dieser Kompetenzorientierung des Bildungsplanes deklinieren

die Schulbücher das Thema Werte und Normen meistens als operatives, anwendungsbezogenes Problem durch. Der Bezug auf das Verhältnis zwischen Relativismus und Universalismus wird nicht immer expliziert.²¹

Insbesondere ist die zu erwerbende Kompetenz für Klasse 9 hervorzuheben: Der Umgang mit Fremdheit und Andersheit kommt, wenn auch indirekt, grundsätzlich aus einer verantwortungsvollen und reflektierten ethischen Positionierung. Dieser Umgang scheint mit einer radikalen Form des Relativismus nicht kompatibel zu sein: Die Annahme einer subjektiv-relativistischen Position entzieht sich dieser Verantwortung in Bezug auf die Andersheit. In dieser Hinsicht kann der Relativismus nicht wert-autark bzw. wertneutral sein, da der fehlende Einbezug des Anderen in die eigene Überlegung keinen stabilen Wert zulassen würde. Genau hier kann man beobachten, wie der anthropologische Relativismus auch der erste dekonstruktiv-kritische Schritt ist, von dem ausgehend sich eventuell eine universalistische Moral entwickeln ließe. Des Weiteren kann schon hier angemerkt werden, dass das Selbstverständnis als Mensch ein integraler Bestandteil universalistischer Ethiken ist. Im Folgenden gilt es, diesen Punkt, bzw. den Zusammenhang zwischen anthropologischem Relativismus und Universalismus zu überprüfen. Dazu dienen die Untersuchungen Kohlbergs und insbesondere die Überlegungen über die dritte und vierte Stufe seines psychologisch-moralischen Entwicklungsmodells. Dabei sollen unterschiedliche Lesarten der Goldenen Regel besprochen werden. Das Modell Kohlbergs soll hier jedoch nicht als normativer Grundsatz einer Moraltheorie, sondern als heuristisches Modell zu Veranschaulichung verschiedener Abstraktionsstufen moralphilosophischer Positionen und damit verschiedener Stufen des moralischen Urteilens verstanden werden.

5. Relativismus als Stufe der moralischen Entwicklung?

Hier eine vereinfachte Tabelle der Handlungsanweisungen und Beschreibung der bekannten sechs Stufen Kohlbergs (1995, S. 26-7) (vgl. Tab. 1). Die Systematisierung Kohlbergs zeigt einen universalistischen Anspruch: Die Sequenz der Stufen hat eine relativ flexible, dennoch klare Struktur, die einen Gültigkeitsanspruch erhebt. Zwar finden sich in den verwendeten Interviews zur Datenerhebung mehrere Fälle, die eine Belegung diverser Stufen aufzeigen, was gegen klare Trennungen spräche. Die Gesamtdarstellung bliebe dennoch unter zumindest

21 Inwiefern ihre Untersuchung zur *Bildung* im engen Sinne beitragen, dazu s. Schilling, 2018, S. 21–23.

zwei Lesarten als progressive Entwicklung beibehalten. Die erste, von Kohlberg suggerierte Lesart hängt mit dem umstrittenen Begriff der Gerechtigkeit zusammen, der als Prüfstein für das Modell zu gelten hat.²² Dieser baut zwar eine Brücke zum sophistischen Beginn dieses Beitrages und würde insgesamt thematisch zur hier diskutierten Argumentation über den Relativismus passen. Allerdings war er schon Gegenstand des Interesses renommierter Interpreten und bietet nicht die ontologischen Möglichkeiten der zweiten Lesart. Auf diese konzentriert sich der vorliegende Beitrag: Es wird in dieser Lesart augenscheinlich die Entwicklung von der Gehorsamkeit gegenüber einer heteronomen Anweisung (das Gebot der ersten Stufe) bis zur Formulierung selbstreflektierter moralischer Prinzipien nachgezeichnet. Diese sollen im Einklang mit ihrer Verallgemeinerbarkeit und daher mit universellen Werten sein (Venturi, 1995, S. 70). Das Stufenmodell begleitet nicht nur den psychologischen Entwicklungsprozess, sondern vielmehr heben die »post-konventionellen« Stufen 5 und vor allem 6 auch die Fähigkeit hervor, die eigene Rolle im Ganzen wahrzunehmen und zu reflektieren. In dieser Hinsicht stellen diese Stufen nicht nur eine psychologische, sondern auch eine philosophische Herausforderung dar. Im übertragenen Sinne muss man jene Verknüpfung mit dem Ganzen herstellen, die der subjektivistische Relativist ablehnt. Im Folgenden wird die Möglichkeit überprüft, manche Elemente des Stufenmodells in diesem Licht zu interpretieren. Dafür soll Aufmerksamkeit auf die Bildungskompetenzen zum Umgang mit der Andersheit gelegt werden, weil dieser Umgang eine Herausforderung für den Relativisten darstellt.

Die Debatte über Relativismus und Universalismus in Bezug auf Kohlbergs Modell konzentriert sich besonders auf die Stufe 6 und die Frage der Gerechtigkeit. In der Entwicklung der oben geschilderten Hypothese ist der subjektivistische Relativismus von der Stufe 6 ethisch und kognitiv auszuschließen, weil die ethischen Handlungen auf dieser Stufe mit allgemeingültigen Prinzipien zusammenhängen. Für den anthropologischen Relativisten hingegen kommt die letzte Stufe zwar in Frage, aber die Allgemeingültigkeit der dort formulierten Prinzipien ist aufgrund ihres Ursprungs umstritten. Der damit gemeinte Vorwurf des Ethnozentrismus der Menschenrechte kann hier nicht weiter vertieft werden (dazu Bienengräber, 2002; Eberhard, 2009). Noch offen bliebe es jedoch, ob und inwiefern anthropologischer und subjektivistischer Relativismus den anderen Stufen zugehören. Die Versuchung, den subjektivistischen Relativismus als implizite Denkstruktur von Stufe 2 bis Stufe 5 zu identifizieren, basiert auf der Vermutung, dass sich ein Vertreter

22 S. Habermas, 1986, S. 303 ff.

dieser Position den Gegebenheiten fügt, wenn dies für ihn dienlich ist. Noch innerhalb eines hedonistischen Kalküls auf Stufe 5 kann ein subjektivistischer Relativist trotz seines solipsistischen Ansatzes entscheiden, dass es nützlich ist, den Gesellschaftsvertrag nicht zu brechen. Wenn wir allerdings die Stufe untersuchen, auf der Denkform, ethischer Ansatz und subjektivistischer Relativismus deckungsgleich sind, so können wir nach Kohlberg eine Art des Relativismus auf der zweiten (bzw. dritten) Stufe identifizieren. Hier finden wir in einer früheren Darstellung (1969) auch den Hinweis auf die Goldene Regel, die später (1976) auf Stufe 3 angesetzt wird.

Wie hier im Folgenden auszuführen ist, wird in dieser sogenannten Regel eine relativistische Grundstruktur identifiziert (Fenner, 2008, S. 155), die aus ihr eine interessante Gelenkstelle zwischen dem Stufenmodell und den Überlegungen zu Relativismus und Universalismus macht. Zwar ergibt sich diese relativistische Grundstruktur aus *einer* möglichen Interpretation der Goldenen Regel (Fenner, 2008, S. 151-160), allerdings verlangt die eventuelle universalistische Interpretation (»jeder Mensch als Mensch in dieser Situation«) eine Abstraktionsebene, die die bekannten Formulierungen der Regel in allen Kulturen und Religionen nicht aufweisen. Die Variationen der Grundform *Quod tibi fieri non vis, alteri ne feceris* setzt nicht nur eine Hineinversetzung in den/die Andere, sondern vor allem eine Nutzenberechnung der Folgen einer Handlung für einen selbst voraus, wie später unten besprochen wird.

Genau aufgrund dieser Ambivalenz der Goldenen Regel lohnt es sich, sie näher zu betrachten, denn durch sie können wir die Fäden der Bildungsplankompetenzen mit denjenigen unserer gegenwärtigen Hypothese zusammenführen.

Hier gehe ich zunächst auf die Frage der Stufen 2 und 3 ein, um mit einem Hinweis auf Stufe 6 diesen Teil der Darstellung zu beenden.

In der bloßen Beobachtung des Unterrichts taucht die sogenannte »Goldene Regel« als maßgebende Wertequelle gekoppelt an den subjektivistischen Relativismus sehr oft auf. Dies geschieht unabhängig von der Klassenstufe, wenn auch die Hartnäckigkeit dieses Arguments in späteren Klassenstufen nachlässt. Das oben präsentierte (pseudo-)kognitivistische Argument: »Als [autonomes] Subjekt denke ich x, alle anderen dürfen denken (bzw. handeln), wie es ihnen passt« wird von einem ethischen, operativen Zusatz begleitet: »bloß passe ich auf, dass ich den Anderen nicht tue, was ich nicht gerne möchte«. Nach Kohlberg beruht der Wert des Lebens in der dritten Stufe, wo wir die Goldene Regel finden, auf »Empathie oder Zuneigung der Familienmitglieder und anderer Personen für seinen Träger« (Kohlberg, 1996, 28).

	1	2	3	4	5	6
Handlungsanweisung/ Beweggrund	Das ist Verboten	Eine Hand wäscht die andere	Was du nicht willst, dass man dir tu', das füg keinem anderen zu [Goldene Regel 1]	Wenn das alle täten...	Könnte mein Handeln, bzw. seine Folgen verallgemeinert werden?	Könnten die Prinzipien meines Handelns verallgemeinert werden?
	Prä-konventionelle Ebene		Konventionelle Ebene		Post-konventionelle Ebene	
Inhaltliche Beschreibung	Orientierung an Strafe und Gehorsam (ich tue x nicht, weil..)	Orientierung an Zweck und Gegenseitigkeit. „Instrumentell-relativistische Orientierung“ ¹	Orientierung an den Erwartungen Anderer und an den möglichen Folgen für mich. „Orientierung an zwischenmenschlicher Harmonie oder am Bild des ‚guten Jungen‘“ ¹	Orientierung an Gesetz und Ordnung – erneut mit Blick auf Folgen für mich (und für mein Gewissen), erweitert auf die Gesellschaft, aber aufgrund des Glaubens an Regeln. „Respekt vor Autorität zeigen“ ¹	Verpflichtung aufgrund des Gesellschaftsvertrages, freiwillige Bindung an Familie, Rechte und Pflichten nach utilitaristischem Kalkül „Außerhalb dessen, was verfassungsmäßig gilt [...] ist das Richtige eine Angelegenheit persönlicher ‚Werte‘ und ‚Meinungen‘“ ¹	Universelle ethische Prinzipien – allerdings nicht als Zwang oder äußere Pflicht empfunden, sondern als innere Verpflichtung [‚Goldene Regel 2, Kategorischer Imperativ‘] ¹

Tabelle 1 Entwicklung der Moral nach Kohlberg

Regel-Goldene Regel - Inwiefern ist die Goldene Regel moralisch?

Die Entwicklung der Moral nach Kohlberg (s. Puf)

1. Strafe/Gehorsam
2. Zweck und Gegenseitigkeit
3. Erwartungen Anderer (GB)
4. an Gesetz und Norm gebunden
5. an eigenem Verantwortlichen Handeln
6. an den Prinzipien des eigenen Handelns, die für alle gültig sein müssen (universelle Prinzipien)

Hauptformulierung der G.R.

Vorteile

Konflikte werden vorgebeugt

Es werden weniger schlechte Dinge gemacht weil man mehr Rücksicht nimmt und sich hinein versetzen kann

Warum atmen wir wenn wir wissen das wie eh sterben werden

Wenn man es müssen sich alle daran halten

Es werden weniger schlechte Dinge gemacht weil man mehr Rücksicht nimmt und sich hinein versetzen kann

Warum atmen wir wenn wir wissen das wie eh sterben werden

Wenn man es müssen sich alle daran halten

Remerber: Werte und Normen

Beispiele S. 84-5

Gelbe Karte

Grüne Karte

Keine Absicht

Die Entwicklung der Moral nach Kohlberg (s. Puf)

Hauptformulierung der G.R.

Vorteile

Konflikte werden vorgebeugt

Es werden weniger schlechte Dinge gemacht weil man mehr Rücksicht nimmt und sich hinein versetzen kann

Warum atmen wir wenn wir wissen das wie eh sterben werden

Wenn man es müssen sich alle daran halten

Remerber: Werte und Normen

Beispiele S. 84-5

Gelbe Karte

Grüne Karte

Keine Absicht

Handlungsalternative? Ezw. andere "Regel"?

Wissen /Wahrnehmung

Rote Karte

ABSTICHT

Johannes hat ein kleines Mädchen im Treppenhaus geschupst

Luis hat ein kleines Mädchen im Treppenhaus geschubst

(Rote Karte) Anna lobt über Marie. (Elia)

Felix hat sein Zimmer nicht aufgeräumt, obwohl er es seiner Mutter versprochen hat.

Tom geht ohne anzuklopfen in das Zimmer von seiner großen Schwester Romy

(Gelbe Karte) Felix hat sein Zimmer nicht aufgeräumt, obwohl er es der Mutter versprochen hat.

Jana hat sich Miliams Stift ausgeliehen und ihn verloren. Ich finde das Miriam Jana sagen kann das sie das nächste Mal besser aufpassen soll aber es war ja keine Absicht.

Jana hat sich Miliams Stift ausgeliehen und ihn verloren. Gelbe Karte

Jan dringt sich im Bus vor

Jana hat sich Miliams Stift ausgeliehen und ihn verloren. Gelbe Karte

Said hat seinen Turnbeutel vergessen. Das kann mal passieren und war ja auch keine Absicht deshalb eine grüne Karte das kann ja mal passieren.

Said hat seinen Turnbeutel vergessen. Das kann mal passieren und war ja auch keine Absicht deshalb eine grüne Karte das kann ja mal passieren.

Tom geht ohne anzuklopfen in das Zimmer von seiner großen Schwester Romy

(Gelbe Karte) Felix hat sein Zimmer nicht aufgeräumt, obwohl er es der Mutter versprochen hat.

Folgen gut, Handlung gut? Folgen schlecht, Handlung gut?

Abbildung 1: Padlet aus dem eigenen Unterricht in Klasse 6, Ethik 2020/1

Die Koppelung der Goldenen Regel mit einem relativistischen Ansatz soll womöglich dem Sprecher eine gewisse Sicherheit vermitteln, eine Art Disclaimer darstellen, um nicht als rein egoistisch aufzufallen. In der Tat birgt die Goldene Regel den von Kohlberg 1969 angesprochenen relativistischen Ansatz, der »materiell-pragmatisch« ausgelegt wird. Nun finden bereits Schüler*innen der Klasse 6 positive Merkmale der Goldenen Regel im disziplinierten und vernünftigen Miteinander (siehe Abbildung 1 aus dem Unterricht 2020/1), was diesem Pragmatismus wohl entspräche.²³

Allerdings wird hier eine Folgenabwägung auf das eigene Interesse bezogen: »Ich tue ihr/ihm/ihnen x nicht, damit sie mir x nicht zufügt«. Hier ist eine Entsprechung mit dem subjektivistischen Relativismus gegeben; diese fällt aber sofort weg, sobald dieses Kalkül eine weitere Dimension bekommt. Wenn die Folgen aufgrund des Hineinversetzens in den Anderen berechnet werden, so dürfen wir vom anthropologischen Relativismus sprechen, denn die Grenzen des Einzelnen sind dann zumindest punktuell überwunden. In diesem Sinne kann die sogenannte Goldene Regel wie Janus in die Richtung der zweiten und der dritten Stufe wirken. Die Regel, die in vielen Schulbüchern als Allheilmittel der Moral präsentiert wird, meistens durch Belege ihrer Präsenz in unterschiedlichen Kulturen (vgl. Abenteuer Ethik 1 (7/8), Bamberg: Buchner, 2011ff.) oder ihrer vermeintlichen Grundlegung von Werten und Normen (vgl. Leben leben 1 (5-6), Stuttgart: Klett 2013 ff., S. 89), bekommt eine solche Berechtigung nur, wenn der Perspektivenwechsel und die Einfühlung stark betont werden.

Die Präsenz der Goldenen Regel in vielen Kulturen spricht allerdings nicht für ihren universalistischen Wert, sondern für eine instrumentelle, ordnungsstiftende Anwendung, die jede Kultur *für sich* braucht. In der Tat bezieht sich ihre Funktion nicht auf die Menschheit, sondern auf *diesen* Menschen, der sich *hic et nunc* mit dem Anderen auseinandersetzen muss. Dies erklärt auch, inwiefern es problematisch ist, diesen Mechanismus ohne weitere Schritte als wertestiftendes Regelwerk zu betrachten. In ihrer positiven Lesart beansprucht ja die Goldene Regel eine Rollenübernahme, die stattfinden kann, wenn sich der Andere von der Projektionsfläche des Selbst befreien kann. Es geht hier nämlich darum, dass die Empathie nicht von der Abwägung der für einen selbst ungünstigen Folgen beeinträchtigt

23 Der Anhang 1 bietet manche Meldungen von Schüler*innen an, die auf die Funktionalität der Regel hinweisen: Zum Beispiel finden wir die Einträge »Konflikte werden vorgebeugt« oder »Es werden weniger blöde Dinge gemacht« aufgrund des Hineinversetzens in die Lage der Anderen (die jeweiligen Meldungen wurden von manchen Schüler*innen mündlich vorgetragen und vom Lehrer auf *Padlet* eingetragen).

wird. Die existenzielle Größe dieses Schrittes würde dem Anspruch des Bildungsplanes bezüglich des Umganges mit Andersheit und Fremdheit entsprechen.

Auf der dritten Stufe bliebe die Anwendung der Goldenen Regel im Schatten des subjektivistischen Relativismus, der sich auch auf die Stufe 4 erstrecken darf, bloß im Lichte eines opportunistischen Jochs mit der zu respektierenden Ordnung *qua* heteronomer Pflicht. Auf Stufe 5 können beide Arten des Relativismus eine Rolle spielen, wobei der anthropologische wie auch der ethnozentrische, gruppenabhängige Relativismus zu einer Übereinkunft führen können, die genuine Konstanten des Menschen anerkennt. Merkwürdig ist die frühere Formulierung Kohlbergs im Jahr 1969 bezüglich der Stufe 6:

Dabei handelt es sich um abstrakte, moralphilosophische Prinzipien (Goldene Regel, Kategorischer Imperativ), nicht um konkrete Regeln wie die Zehn Gebote. Im Mittelpunkt stehen die universellen Prinzipien der Gerechtigkeit, Gegenseitigkeit und Gleichheit der Menschenrechte sowie der Achtung vor der Würde menschlicher Wesen als individueller Personen. (Kohlberg, 1996, S. 28)

Die Erwähnung des kategorischen Imperativs *neben* der Goldenen Regel ist seltsam; bekanntlich sprach sich Kant vehement gegen eine Verwischung der klaren Grenzen zwischen diesen zwei ethischen Ansätzen aus.²⁴ Die Formulierung, die in der späteren Darstellung des Stufenmodells wegfällt, ist hier möglicherweise der Präsenz der strukturierten »moralphilosophischen Prinzipien« geschuldet. Hebt man aber die Perspektivenübernahme hervor, so kann man auch die Präsenz der Regel als Grundlage der Stufe 6 rechtfertigen. In der Tat erwähnt Kohlberg in späteren Formulierungen eine »weiche« Stufe 7, zu der der Begriff eines universellen Mitleids gehört,²⁵ das einer Potenzierung des Kernes der Goldenen Regel mit der Überwindung des subjektivistischen, kalkulierenden Relativismus nahe kommt.

Selbst innerhalb der Goldenen Regel zeigt sich also die Möglichkeit, den Relativismus abzuschwächen bzw. auf seine anthropologische Form zu übertragen. Die unübersehbaren Affinitäten mit dem Utilitarismus projizieren den Relativismus auf die vorletzte Stufe der Skala, auf der sonst nur der Vernunft- und Freiheitsbegriff Kants eine wahre Allgemeingültigkeit erreicht (Schilling, 2018, S. 44).

24 Kant, Metaphysik der Sitten BA 68-9, Fußnote.

25 Bezüglich der Stufe 7 spricht Kohlberg von einem »kosmischen«, auch von Religion und Transzendenz geprägte Prinzipienverständnis (Kohlberg, 1995, S. 117).

Zurück zur Ausgangsfrage: Inwiefern ist es möglich oder sogar nötig, den Relativismus zu bekämpfen? Bietet die Sophistik ein produktives Feld an, um den Relativismus zu kontextualisieren?

Zwar ist der subjektivistische Relativismus als gemeinsame Basis eines ethischen Diskurses nicht sinnvoll, die Auseinandersetzung mit ihm ist aber produktiv, da sie es ermöglicht, genau die Grenzen dieses Diskurses zu konturieren (dazu Pfister, 2021). Die Sophistik bietet nicht den einzigen Zugang zu diesem wichtigen Feld des Ethik- und Philosophieunterrichtes, doch erlaubt sie, die relevanten Punkte zu erarbeiten und bereitet darüber hinaus die Basis zur Lektüre jener Positionen der Philosophie vor, die einen starken universalistischen Ansatz bergen und in den letzten zwei Stufen der Skala Kohlbergs zu verorten sind. In der Antike ist dies der Fall bei jenem Platon, der die Sophistik angriff, um seinen Meister Sokrates gegen die Anklage, Sophist zu sein, zu verteidigen. Der oben erwähnte Bezug auf Kant soll eine Position der Moderne verdeutlichen. Des Weiteren stellt sich der Bezug auf den Universalismus als notwendigem antagonistischem Referenzpunkt heraus. Ohne diesen Bezug ist es nicht möglich, die Differenzierungen innerhalb des Begriffes des Relativismus zu verstehen und eventuell selbst die Schwäche des Universalismus zu thematisieren.

6. Literatur

6.1 Internetquellen

<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/ETH> [25.7.2023]

6.2 Primärliteratur

Aristophanes (1995). *Nuvole*. Hrsg. v. F. Turato. Padova: Marsilio.

Bentham, J. (2013). *Eine Einführung in die Prinzipien der Moral und Gesetzgebung*. Saldenburg: Senging.

Hölderlin, F. (1974ff.). *Pindars Übertragungen*. In D. E. Sattler (Hrsg.), *Friedrich Hölderlin. Sämtliche Werke*, Band 5 (1984). Frankfurt a. M.: Roter Stern.

Long, A. A. & Sedley, D. N. (Hrsg.) (1987). *The Hellenistic Philosophers*. Cambridge: Cambridge University Press. Übersetzt und hrsg. v. K. Hülser: Die hellenistischen Philosophen. Metzler. Stuttgart 2006.

Hobbes, T. (2011). *Leviathan*. Hg. v. L. R. Waas. Stuttgart: Suhrkamp.

Kant, I. (1903). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Akademie Ausgabe, Bd. IV. Berlin: Reimer.

Mill J. S. (2016). *Utilitarismus*. Hg. v. M. Kühn. Hamburg: Meiner.

Novalis (1969/1983). *Schriften*, Band 3. Hg. v. R. Samuel, H.-J. Mähl & G. Schulz. Stuttgart: Kohlhammer.

Platon (1903ff.). *Platonis Opera*, Band 3. Hg. v. J. Burnet. Oxford.

6.3 Sekundärliteratur

- Bienengräber, T. (2002). *Vom Egozentrismus zum Universalismus*. Springer: Wiesbaden.
- Döbert, R. (1986). Wider die Vernachlässigung des »Inhalts« in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas. Implikationen für die Relativismus/Universalismus-Kontroverse. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S. 86–125). Stuttgart: Suhrkamp.
- Eberhard, C. (2009). Au-delà de l'universalisme et du relativisme: l'horizon d'un pluralisme responsable. *Anthropologie et Sociétés*, 33, 79–100.
- Fenner, D. (2008). *Ethik*. Tübingen/Basel: Francke.
- Habermas, J. (1986). Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über »Stufe 6«. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S. 241–290). Stuttgart: Suhrkamp.
- Hadot, P. (1993). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: A. Michel.
- Jaeger, W. (1933): *Paideia*. Berlin: De Gruyter.
- Kerferd, G. B. (1981). *The Sophistic Movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L., Boyd, D. R. & Levine, C. (1986). Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S.205–240). Stuttgart: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1996). Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen. In W. Althof (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung* (S. 217–372). Stuttgart: Suhrkamp.
- Maso, S. & Franco, C. (1995). *Sofisti: Protagora, Gorgia, Dissoi Lógoi. Una reinterpretazione dei testi*. Bologna: Zanichelli.
- Maso, S. (2018). *Dissoi Logoi. Edizione criticamente rivista, introduzione, traduzione, commento*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Meister, K. (2010). *»Aller Dinge Maß ist der Mensch«: die Lehren der Sophisten*. München: Fink.
- Migliori, M. (2016). Plato: A nascent theory of complexity. In E. Cattanei, A. Fermani & M. Migliori (Hrsg.), *By the sophists to Aristotle through Plato* (S. 85–118). Sankt Augustin: Academia.
- Nunner-Winkler, G. (1986). Ein Plädoyer für einen eingeschränkten Universalismus. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S. 126–144). Stuttgart: Suhrkamp.
- Panno, G. (2006). Sulla violenza e la natura del nomos di Platone. La critica aristotelica e l'inattualità della lettura di Popper. In M. L. Santa Barbara (Hrsg.), *Identidade e cidadania da antiguidade aos nossos dias* (S. 435–454) Lisboa: Papiro.
- Panno, G. (2007). *Dionisiaco e alterità nelle Leggi di Platone*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pfister, J. (2021). Wer sagt, es gebe keine Wahrheit? *ZDPE*, 43(4), 80–96.
- Remme, M. (2016). Kompetenzorientierter Ethikunterricht bildet! Zum Kompetenzbegriff der neuen baden-württembergischen Bildungspläne Ethik. *ZDPE*, 38(4) 25–28.
- Schiappa, E. (2013). *Protagoras and Logos. A Study in Greek Philosophy and Rhetoric*. Columbia, SC: Univ. of South Carolina Press.
- Schilling, C. (2018). *Bildung im Ethikunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Shirren, V. T. & Zinsmaier, T. (Hrsg.) (2003). *Die Sophisten*. Stuttgart: Reclam
- Szlezák, T. A. (2003). *Die Idee des Guten in Platons Politeia*. Sankt Augustin: Academia.
- Tazuko, A. & van Berkel, T. (2013). Made to Measure: Protagoras' Metron. In J. M. van Ophuijsen, M. van Raalte & P. Stork (Hrsg.), *Protagoras of Abdera: The Man, His Measure* (S. 37–68). Leiden: Brill: Leiden.

Tonnies, S. (1995). *Der westliche Universalismus. Eine Verteidigung klassischer Positionen*. Wiesbaden: Springer.

Venturi, G. (1995). O Universalismo ético. Kohlberg e Habermas. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 36, 68–84.

Uta Müller

Kant und Rassismus – Aspekte kritischer Auseinandersetzung¹

Zusammenfassung

Das Thema »Rassismus« wird, nicht erst seit dem Mord an George Floyd 2020 und den weltweiten Protesten in den Medien, aber auch in Universitäten und Schulen, intensiv und teilweise sehr emotional diskutiert. Die Kritik am Rassismus richtet sich auch gegen Aussagen in philosophischen und wissenschaftlichen Texten anderer Disziplinen. Insbesondere der Philosoph Immanuel Kant (1724-1804) geriet ins Zentrum einer sehr kritischen Auseinandersetzung.²

In meinem Beitrag möchte ich zeigen, dass es berechtigt und begründet ist, an bestimmten Aussagen Kants, die sich mit einer angeblichen Rasseneinteilung der Menschen befassen, Kritik zu üben und sich mit diesen Textstellen kritisch auseinanderzusetzen. Die Äußerungen Kants zeigen, dass er bis ungefähr in das Jahr 1790 Thesen vertreten hat, die nicht nur wissenschaftlich fragwürdig, sondern auch moralisch zu verurteilen sind. Kants Philosophie als Ganze – seine theoretischen Schriften sowie seine Abhandlungen zu einer universalistischen Ethik – verdienen allerdings eine ernsthafte und vorurteilsfreie Auseinandersetzung, die selbstverständlich kritische Einwände einschließen kann. Diese sind jedoch – wie es gute wissenschaftliche Praxis sein sollte – zu belegen und argumentativ zu begründen.

1. Einleitung

Bevor ich zur Diskussion von Kants Texten komme, möchte ich kurz klären, wie ich den Begriff *Rassismus* verstehe: Rassismus ist eine Ideologie, die die

1 Bedanken möchte ich mich bei meinem Kollegen Simon Meisch, der zu früheren Versionen dieses Beitrags wertvolle Hinweise gegeben hat.

2 Vgl. u.a. die Diskussionsreihe »Kant - Ein Rassist?« der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, die sich mit verschiedenen Aspekten des Vorwurfs, Kant sei ein Rassist, auseinandersetzt: <https://www.bbaw.de/mediathek/archiv-2020/kant-ein-rassist-interdisziplinaere-diskussionsreihe>.

Gleichheit der Menschen in Frage stellt und als Grundlage für Abwertungen benutzt wird. Mit Hilfe von angeblich existierenden »Rassen« sollen Menschen aufgrund von bestimmten Merkmalen (sichtbaren oder unsichtbaren) in Gruppen eingeteilt werden. Charaktereigenschaften und Fähigkeiten werden durch »naturalisierende, meist biologistische Einteilungen erklärt, wie beispielsweise durch Hautfarbe, Zugehörigkeiten zu einer bestimmten Ethnie (oder »Kultur«) oder durch geographische Herkunft.« (Dialogaufschlag, S. 3). Rassistische Einteilungen hatten und haben bis heute Unterdrückung, Kolonialisierung, Gewalt und Diskriminierung zur Folge.

Immanuel Kant hat in verschiedenen Texten, insbesondere von 1775 bis 1785, Äußerungen über die verschiedenen »Rassen«³ der Menschen gemacht. Kritik an diesen Aussagen ist berechtigt. Allerdings haben sich Kritiker*innen nicht auf die kritische Auseinandersetzung mit diesen Texten und Textstellen beschränkt, sondern aufgrund der rassistischen Äußerungen seine gesamte Philosophie, insbesondere seine Moralphilosophie, in den Blick genommen. Verschiedene Ebenen einer Kritik an den Texten Kants sollen im Folgenden genauer betrachtet werden. Die rassistischen Äußerungen müssen ernst genommen werden und können und sollen kritisiert werden, sie sind aber m. E. keine ausreichende Grundlage dafür, die Philosophie Kants insgesamt, insbesondere seinen Begründungsansatz einer universalistischen Ethik, in Frage zu stellen. Insbesondere liefern diese Äußerungen keine Grundlage dafür, den *Menschen* Kant gänzlich zu verurteilen, wie das teilweise auch geschehen ist. Man kann und soll also weiter Kants Philosophie studieren und auch im Unterricht in Schule und Hochschule seine Texte lesen und diskutieren.

Mein Beitrag hat folgende drei Teile: Im ersten Teil werde ich die Aussagen Kants, die man als rassistisch bezeichnen kann, und die in verschiedenen publizierten Texten bis 1788 zu finden sind, in Auszügen zitieren und kritisch lesen. Im zweiten Teil meines Beitrags werde ich auf die Entwicklung der Kantischen Philosophie eingehen, insofern Kant nach 1790 keinerlei rassistische Äußerungen mehr formuliert hat. Außerdem werde ich hier in Kürze die Überlegungen diskutieren, die von Kritiker*innen Kants eingesetzt werden, um gegen die Begründung seiner univer-

3 Dieses Wort setze ich in Anführungszeichen, weil es nach neuesten wissenschaftlichen Einsichten, gar keine verschiedene »Rassen« von Menschen gibt; vgl.: »Menschenrassen gibt es nicht« der Universität Jena (2019) mit der zentralen These: »Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus«.

salistischen Ethik zu argumentieren. Im dritten Teil möchte ich kurz zusammenfassen, warum wir weiter Kant lesen und unterrichten sollen – und dabei einer kritischen Auseinandersetzung mit seinen Texten nicht aus dem Weg gehen sollten.

2. Kants »Theorie« über »Menschenrassen«

Von Immanuel Kant wurden bis ca. 1790 Texte, in denen rassistische Aussagen zu finden sind, publiziert; insbesondere hat er in den »Vorlesungen der physischen Geographie«⁴ und in anderen Texten zur Anthropologie und Geschichtsphilosophie versucht, aus Reisebeschreibungen anderer Autoren systematisierende begriffliche und (natur-) wissenschaftliche Schlussfolgerungen zu ziehen. Meine Kritik bezieht sich auf drei zentrale Punkte: Erstens auf Unzulänglichkeiten in der wissenschaftlichen Methode Kants (1), zweitens auf die Übertragung der transzendentalen erkenntnistheoretischen Überlegungen auf das Feld der Anthropologie und Naturphilosophie (2) und drittens auf die vollkommen unbegründeten moralischen Abwertungen von Personen bzw. Personengruppen, die Kant äußert (3). Diese sind, um das vorwegzunehmen, moralisch nicht zu rechtfertigen.

(1) In den Texten bis ca. 1788⁵ verteidigt Kant die Existenz von verschiedenen »Rassen« der Menschen; ihn interessierten insbesondere die Ursachen für die angeblichen »Rassen«-Unterschiede. Er teilte die Menschen in vier verschiedene »Rassen« ein, die »der Weißen, der gelben Indianer, der Neger, und der kupferfarbig-roten Amerikaner« (Kant, 1785a, A394) und versuchte zu zeigen, dass geographische – insbesondere klimatische – Bedingungen für die Unterschiede verantwortlich gemacht werden können (Kant, 1785a, A394). Dabei bezog er sich vor allem auf Merkmale wie die Hautfarbe, die Gesichtsmerkmale, die Haarstruktur und die angebliche besondere Beschaffenheit des Blutes:

Wir kennen mit Gewißheit nicht mehr erbliche Unterschiede der Hautfarbe, als die: der Weißen, der gelben Indianer, der Neger, und der kupferfarbig-roten Amerikaner. Merkwürdig ist: daß diese Charaktere sich erstlich darum

4 Titel im Original: »Von den verschiedenen Racen der Menschen zur Ankündigung der Vorlesungen der physischen Geographie im Sommerhalbjahre 1775«. In: Immanuel Kant: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Werkausgabe, Band XI, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main 1982, 11-30. Im Folgenden zitiert als Kant, 1775.

5 Vgl. insbes. Kant 1775, 1785, 1785a.

zur Klasseneinteilung der Menschengattung vorzüglich zu schicken scheinen, weil jede dieser Klassen in Ansehung ihres Aufenthalts so ziemlich isoliert [...] ist: die Klasse der Weißen vom Kap Finisterrae, über Nordkap, [...] die der Schwarzen von da bis Cap Negro [...] (Kant, 1985a, A393f.)

Kants Überlegungen und Schlussfolgerungen, etwa über die geographisch und klimatisch determinierte Entstehung und Ursachen der verschiedenen Hautfarben, sind inzwischen empirisch und wissenschaftlich widerlegt. Er verfügte zu seiner Zeit über keine zuverlässigen forschungsbasierten Kenntnisse, insbesondere keine (natur-)wissenschaftliche Forschungsliteratur und Quellen, um die behaupteten Systematisierungen und daraus gezogenen Folgerungen überzeugend begründen zu können. Kant musste sich auf Beobachtungen, Studien und Untersuchungen anderer Forscher verlassen, etwa auf Georges-Louis Leclerc, Comte de Buffon, der eine zu seiner Zeit sehr bekannte mehrbändige Naturgeschichte verfasst hat (Leclerc 1749-1788). Dieser vertrat etwa die Idee einer »Stufenleiter« der Entwicklung von Natur und Lebewesen, und betonte den Einfluss von geographischen und klimatischen Bedingungen auf die Entwicklung von Tieren und Menschen. Auch die theoretischen Ansätze Buffons, die Entwicklung von Tieren (von der aus auf die Entwicklung von Menschen geschlossen werden soll) alleine aus den äußeren Bedingungen abzuleiten, konnten wissenschaftlich nicht bestätigt werden. Die Evolutionstheorie von Charles Darwin hat später die überzeugenden Hypothesen zur Evolution formuliert und wurde durch empirische Untersuchungen und weitere wissenschaftliche Forschungen, die bis heute andauern, bestätigt.

Kant hat also von bestimmten Autoren empirische Beobachtungen übernommen, denen teilweise selbst schon rassistische Vorurteile und Interpretationen zugrunde lagen. Die Kritik an der (wissenschaftlichen) Methode Kants bezieht sich also auf die Tatsache, dass er die Begriffe und Interpretationen, die von rassistischen Vorurteilen und Stereotypen geprägt waren, unhinterfragt übernommen hat. Gerade angesichts eines durch Unsicherheiten geprägten neuen Forschungsfeldes, in dem es noch keine etablierten Standards guter wissenschaftlicher Praxis gab, wären vorsichtiger Aussagen und Schlüsse angemessen gewesen. Dass Kant sich auf Texte (und darin behauptete Kenntnisse) anderer Autoren bezog bzw. beziehen musste, die außerhalb seiner Expertise lagen, ist nicht grundsätzlich zu kritisieren, dies gehört zur verbreiteten Praxis von Wissenschaft und Forschung. Man könnte sich allerdings fragen, ob Kant die Texte ausreichend kritisch geprüft hat, und außerdem, wie er mit Gegenmeinungen umgegangen ist, die auch schon zu seinen Lebzeiten veröffentlicht wurden, etwa von Georg Forster und Johann G. Herder (dazu unten mehr).

(2) Man kann die – wissenschaftliche und philosophische – Motivation hinterfragen, die Kant bewogen hat, Hypothesen zum Thema »Menschenrassen« und deren Ursachen und Unterschiede zum Thema von Vorlesungen und Texten zu machen. In dem Text »Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse«, erschienen 1785 in der Berlinischen Monatsschrift, schreibt er zu Beginn:

Die Kenntnisse, welche die neuen Reisen über die Mannigfaltigkeiten in der Menschengattung verbreiten, haben bisher mehr dazu beigetragen, den Verstand über diesen Punkt zur Nachforschung zur reizen, als ihn zu befriedigen. Es liegt gar viel daran, den Begriff, welchen man durch Beobachtung aufklären will, vorher selbst wohl bestimmt zu haben, ehe man seinetwegen die Erfahrung befragt; denn man findet in ihr, was man bedarf, nur alsdann, wenn man vorher weiß, wornach man suchen soll. (Kant, 1785a: A390, meine Hervorhebung, UM)

Hier deutet Kant seine philosophische – genauer erkenntnistheoretische – Grundmethode an, dass Voraussetzung für jegliches Wissen die Kenntnis von theoretischen Begriffen sei, um Beobachtungen entsprechend einordnen und begreifen zu können. Im Kontext seiner akademischen Lehre versucht Kant an einer anderen Stelle (in einer Anmerkung), seinen wissenschaftlichen Anspruch genauer zu klären:

Die physische Geographie [...], gehört zu einer Idee, welche ich mir von einem nützlichen akademischen Unterricht mache, den ich: die Vorübung in der Kenntnis der Welt nennen kann. [...] Hier liegt ein zwiefaches Feld vor, wovon er [der Lehrling, UM] einen vorläufigen Abriß nötig hat, um alle künftigen Erfahrungen darin nach Regeln ordnen zu können: nämlich die Natur und der Mensch. (Kant, 1775, B156, Anm. 3, Hervorhebung im Original)

Die Erwartungen, die Studierenden (»Lehrlinge«) mit methodisch abgesichertem Wissen über Begriffe und Regeln, auszustatten, damit die »künftigen Erfahrungen«, d. h. die Beobachtungen in bestimmten Feldern, richtig verstanden, interpretiert und eingeordnet werden können, ist in diesem Forschungsfeld allerdings eine fragliche wissenschaftliche Methode. Kant vertritt in diesem – von empirisch-sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Forschungen geprägten – Bereich seine transzendental-philosophische Grundüberzeugung, die davon ausgeht, dass Erkenntnisse nur gebildet werden können, wenn Begriffe und Regeln des menschlichen Verstandes die

Erfahrungen aus der Wirklichkeit strukturieren und systematisieren.⁶ Aus wissenschaftstheoretischer (und -ethischer) Sicht ist diese Methode im Fall der Betrachtung und Interpretation von neuen Beobachtungen und Erfahrungen über die äußere Welt, etwa Naturphänomene, fragwürdig. Gerade bei noch nicht genügend belegten Forschungen und Kenntnissen in einem neuen wissenschaftlichen Feld ist Vorsicht bei der Formulierung von wissenschaftlichen Hypothesen angebracht.⁷ Kant bezieht sich bei seiner behaupteten Rassentrennung im Wesentlichen darauf, dass bestimmte Eigenschaften vererbt werden; diese Aussagen sind jedoch wissenschaftlich nicht abgesichert; hier ein Beispiel dieser fraglichen Hypothesen:

Physische Charaktere, wodurch sich Menschen (ohne Unterschied des Geschlechts) von einander unterscheiden, und zwar nur die, welche erblich sind, kommen in Betracht [...], um eine Einteilung der Gattung in Klassen darauf zu gründen. Diese Klassen sind aber nur alsdann Rassen zu nennen, wenn jene Charaktere *unausbleiblich* [...] anarten⁸. (Kant, 1785a, A405f., Hervorhebung im Original)

Genau diese Behauptungen sind aber von Kant nicht begründet worden, bzw. er *konnte* sie nicht begründen, da er entsprechende Forschungen nicht unternommen hat und auch von anderen Forscher*innen keine gesicherten wissenschaftlichen Kenntnisse vorlagen.

Die Begriffe zur Strukturierung und Systematisierung von Beobachtungen und Erfahrungen, die Kant für seine wissenschaftlichen Überlegungen einsetzte, stammen von (Reise-) Berichten von Naturforschern, auf die Kant sich beziehen muss,

6 In der theoretischen Philosophie, insbesondere in der Erkenntnistheorie, gibt es eine lange und ausführliche Debatte darüber, wie Wissen entstehen kann. Grob dargestellt: Der Empirismus sieht die Erfahrung, also vor allem Wahrnehmungen und Erfahrungen, als entscheidende Quelle, der Rationalismus versteht den menschlichen Verstand mit seinen ordnenden Begriffen als notwendige Bedingung für die Gewinnung von Erkenntnissen; vgl. Kant (1783): »Es geht also noch ein ganz anderes Urteil voraus, ehe aus Wahrnehmung Erfahrung werden kann. Die gegebene Anschauung muß unter einem Begriffe subsumiert werden, der die Form des Urteilens überhaupt in Ansehung der Anschauung bestimmt, das empirische Bewußtsein der letzteren in einem Bewußtsein überhaupt verknüpft und dadurch den empirischen Urteilen Allgemeingültigkeit verschafft [...]«. (56) Vgl. für die moderne Diskussion McDowell: »Es ist die Spontaneität des Verstandes, die Kraft des begrifflichen Denkens, die uns die Welt und das Selbst erkennen lässt.« (McDowell, 2001, S. 141).

7 Dies gilt für die damalige Zeit wie auch für die moderne Wissenschaften; vgl. Saltelli & Giampietro (2016, S. 47): »When science is used to suppress uncertainty – rather than to explore the sources of our ignorance – failures are likely.«

8 Mit »anarten« meint Kant »zum Wesen oder zur Art gehören«; vgl. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm: <https://www.dwds.de/wb/dwb2/anarten>.

weil er selbst nicht auf Reisen war und auch keine naturwissenschaftlichen Forschungen angestellt hat.⁹ Nach der Veröffentlichung des Kantischen Artikels »Bestimmung des Begriffs der Menschenrasse« veröffentlichte der Ethnologe und Reiseschriftsteller Georg Forster eine deutliche Kritik an den Aussagen Kants (Forster, 1778/2013). Forster war – im Gegensatz zu Kant – selbst jahrelang auf Reisen, u. a. mit James Cook, und schrieb über seine Reiserfahrungen Berichte, die zu damaliger Zeit schon Berühmtheit erreichten (etwa: Forster, 1778-80). Er zweifelte an, dass die transzendentalphilosophische Methode Kants im Kontext der Naturforschung sinnvoll sei, und schrieb: »Wie vieles Unheil ist nicht von jeher in der Welt entstanden, weil man von Definitionen ausgieng, worein man kein Mißtrauen setzte, folglich manches unwillkürlich in einem vorhinein bestimmten Lichte sah, und sich und andere täuschte!« (Forster, 1778/2013, S. 1). Dieser Einwand bezieht sich darauf, dass sich die begrifflichen und systematischen Strukturierungen Kants auf Beobachtungen und Untersuchungen stützen musste, die keine rein begrifflichen Differenzierungen darstellen, sondern auf empirischen Untersuchungen beruhen, die selbst wissenschaftlicher Überprüfung bedurft hätten. Wenn Kant etwa schreibt, in welchen Teilen der Welt mit bestimmten klimatischen Bedingungen Menschen verschiedener Hautfarbe, in seiner Ausdrucksweise, verschiedener »Rassen«, lebten, dann stellt sich die Frage, welche Verstandeskonzepte hier vorgebracht werden können, so dass man eine »Rasseneinteilung« der Menschen vornehmen kann, wie Kant sie in seinen Texten behauptet hat.¹⁰ Seine angestrebten begrifflichen Klärungen beziehen sich an vielen Stellen also nicht auf theoretische Begriffen (etwa die »Spontaneität der Verstandes«, vgl. McDowell, 2001, S. 141), die als wissenschaftlich fundiert gelten, sondern verwenden interpretierte Beschreibungen anderer Autoren, die für eine »Rassentrennung« keine ausreichenden Begründungen liefern, sondern eher von Rassentrennung ausgehen.

9 Er bezieht sich auf den schon erwähnten Georges Leclerc de Buffon (1749-1788); außerdem auf Johann Joachim Schwabe: Allgemeine Historie der Reisen, 1747-1774, und weitere.

10 Kant hat sich mit seinen Kritikern auch auseinandergesetzt, u. a. mit Georg Forster, der die transzendente Methode bezüglich der »Rassentheorie« Kants kritisiert. Kant verteidigt seine Grundidee folgendermaßen: »Die Ordnung und Regelmäßigkeit an den Erscheinungen, die wir Natur nennen, bringen wir selbst hinein, und würden sie auch nicht darin finden können, hätten wir sie nicht, oder die Natur unseres Gemüts ursprünglich hineingelegt.« (Kant, 1781, A125)

(3) Deutlich zu kritisieren sind die Textstellen, in denen Kant Menschen aufgrund von Beschreibungen äußerer Merkmale moralisch abwertet. Eine besonders offene Herabwürdigung findet sich in einem Text von 1785 über die indigenen Einwohner*innen Amerikas:

Um nur ein Beispiel anzuführen, so bedient man sich in Surinam der roten Sklaven (Amerikaner) nur allein zu häuslichen Arbeiten, weil sie zur Feldarbeit zu schwach sind, als wozu man Neger braucht. Gleichwohl fehlt es hier nicht an Zwangsmitteln; aber es gebricht den Eingebornen dieses Weltteils überhaupt an Vermögen und Dauerhaftigkeit. (Kant, 1775, B151, Anm., kursiv im Original)

Eine noch schlimmere Abwertung findet man in einer weiteren Schrift aus dem Jahr 1785:

Was die Farbe [der Haut, UM] betrifft, so beschreibt sie einer der neuern Seereisenden [...] wie Eisenrost mit Öl vermischt. Daß aber ihr Naturell zu keiner völligen Angemessenheit mit irgendeinem Klima gelangt ist, läßt sich auch daraus abnehmen, daß schwerlich ein anderer Grund angegeben werden kann, warum diese Rasse, zu schwach für schwere Arbeit, zu gleichgültig für emsige, und unfähig zu aller Kultur [...], noch tief unter dem Neger selbst steht, welcher doch die niedrigste unter allen übrigen Stufen einnimmt, die wir als Rassenverschiedenheiten genannt haben. (Kant, 1785, A121)

Ganz im Gegensatz dazu betont Kant an einer anderen Stelle, dass die »Weißen« in einer Hierarchie der »Rassen« an höchster Stelle stehen:

Allein der Erdstrich von 31sten bis zum 52sten Grade der Breite in der Alten Welt [...] wird mit Recht für denjenigen gehalten, in welchem die glücklichste Mischung der Einflüsse der kältern und heißern Gegenden, und auch der größte Reichtum an Erdgeschöpfen angetroffen wird... (Kant, 1775, B158)

Über Kants Motivation, derart abwertend über Menschen fremder Länder zu schreiben und die weiße europäische Bevölkerung zu überhöhen, kann nur spekuliert werden. Diese von ihm geäußerten Meinungen sind zu der Zeit zwar verbreitete Überzeugungen gewesen, und man könnte sagen, wie Höffe formuliert, dass »Kant den Vorurteilen seiner Zeit [unterliegt]« (Höffe, 2020). Das mag *eine* Erklärung sein, festzuhalten ist aber auch, dass andere zeitgenössische Autoren andere Einstellungen vertreten haben. Der schon erwähnte Georg Forster, der auf seinen Reisen eigene Beobachtungen und Erfahrungen machte, brachte berechnete Gründe vor, Kants Aussagen zu fremden Menschen und Völkern zu kritisieren. Auch Johann Gottfried Herder hat sich in Publikationen gegen die hierarchische

»Rasseneinteilung« Kants geäußert und zog die angeblich wissenschaftliche Begründung der Einteilung in menschlichen »Rassen« grundsätzlich in Zweifel (Herder, 1784-1791/1909).

Von besonderer Bedeutung ist, dass Kants angebliche Rassentheorien auch wegen seiner Bekanntheit als Professor der Philosophie in Königsberg durchaus einflussreich waren. Teilweise wurden sie von jüngeren Philosophen aufgegriffen, etwa von Hegel, von dem man in seinen Vorlesungen über Geschichtsphilosophie etwa folgende Aussage findet: »Der Neger stellt, wie schon gesagt worden ist, den natürlichen Menschen in seiner ganzen Wildheit und Unbändigkeit dar: (...) Es ist nichts an das Menschliche Anklingende in diesem Charakter zu finden.« (Hegel, 1822-23). Rassenstereotype gehörten also auch für anderen Philosophen zu den nicht hinterfragten Alltagsüberzeugungen und sind in jedem Fall zu kritisieren. Leider trugen sie mit ihren Schriften zu Verbreitung dieser stereotypen und herabwürdigenden Einschätzungen bei.

Nicht zu unterschätzen und nicht zu vergessen sind die Folgen, die sich schon zu dieser Zeit für viele Menschen aus Afrika und Asien auch aus rassistischen Einstellungen und Texten ergeben haben: Die schlimmsten Verletzungen der Menschenrechte im Zuge von Kolonialisierung und Sklavenhandel, außerdem die Vernichtung der indigenen Einwohner*innen Amerikas, Australiens und Neuseelands. Bis heute haben Menschen unterschiedlicher äußerer Erscheinung und unterschiedlicher Herkunft die Konsequenzen rassistischen Denkens zu ertragen, und auch dafür sind berühmte Philosophen und Forscher mit verantwortlich.

3. »Rassenhierarchie« als Argument gegen den moralischen Universalismus

Neben der berechtigten Kritik an den Behauptungen einer »Rassenhierarchie« und den zugrundeliegenden rassistischen Aussagen Kants, geriet in akademischen Debatten in jüngerer Zeit allerdings Kants gesamte Philosophie, dabei besonders seine universalistische Ethik, in den Strudel der Kritik. Dazu gibt es eine ausführliche Debatte, die hier allerdings nur zusammengefasst wiedergegeben werden kann.

Der grundsätzliche Gedankengang, der für die Kritiker*innen im Mittelpunkt steht, ist folgender: Wenn Kant die Unterschiede der Menschen aufgrund ihrer verschiedenen »Rassen« betont, und etwa Nicht-Weiße »als unfähig zu aller Kultur« (vgl. Zitat von oben) bezeichnet, dann könne sein Universalismus, d. h. der Anspruch auf Allgemeingültigkeit seiner Aussagen, nicht ernst genommen werden. Zur

Menschheit würden demnach nicht *alle* Menschen gehören, sondern nur Menschen mit bestimmten Eigenschaften. Damit wäre die Grundlage seiner Moralphilosophie in Frage gestellt. Kants universalistische Ethik, so die Interpretation der Kant-Kritiker*innen, könne mit »*alle* Menschen« nicht wirklich *alle* Menschen meinen, sondern nur die weißen Europäer*innen (d. h. eigentlich nur die weißen europäischen Männer). Die Formel des Kategorischen Imperativs, die von Kant als Grundlage für moralisches und freies Handeln von Menschen entfaltet wurde, würde demnach nur für »ausgewählte« Personen Geltung beanspruchen können und könne keine universelle Geltung besitzen.

Die Idee des Kategorischen Imperativs beruht in der Tat darauf, dass das Handeln einer Person davon geleitet sein soll, dass diese überprüft, ob die Grundlage oder der Grundsatz ihrer konkreten Handlung (die »*Maxime*« in Kants Begrifflichkeit) für *alle* Menschen gelten kann. Wenn man die Geltung begründen kann, hätte der Grundsatz einen Gesetzescharakter und gälte damit als Sittengesetz für Alle: »[...] d. i. ich soll niemals anders verfahren als so, *daß ich auch wollen könne, meine Maxime solle ein allgemeines Gesetz werden.*« (Kant, 1785b, BA17, Hervorhebung im Original) Zu dieser Überprüfung eines Handlungsgrundsatzes, d. h. zur Einhaltung des Kategorischen Imperativs, sind, so Kant, alle Menschen, sogar alle *vernünftigen Wesen*, in der Lage. Dafür wird keine Erfahrung oder besondere Bildung gebraucht:

[...] damit mein Wollen sittlich gut sei, dazu brauche ich gar keine weit ausholende Scharfsinnigkeit. Unerfahren in Ansehung des Weltlaufs, unfähig, auf alle sich ereignenden Vorfälle desselben gefaßt zu sein, frage ich mich nur: Kannst du auch wollen, daß deine Maxime ein allgemeines Gesetz werde? Wo nicht, so ist sie verwerflich [...] (Kant, 1785b: BA20).

Manche Kritiker*innen Kants interpretieren, wie schon angedeutet, seine rassistischen Äußerungen in den frühen Texten zur Anthropologie dahingehend, dass er manchen Menschen aufgrund ihrer »Rassenzugehörigkeit« abspricht, dass sie zu »allen Menschen« zählen, also vernünftige Wesen in seinem Sinne seien. Dies würde bedeuten, Kant *behaupte* nur, Universalist zu sein, aber er schließt durch seine Rassenhierarchie *manche* Personengruppen aus und halte sie damit nicht fähig zur moralischen Selbstbestimmung. Damit wäre der Universalismus nicht haltbar. Dies ist eine weitgehende Kritik und trafe ins Zentrum der Kantischen Moralphilosophie, wenn sie ausreichend begründet werden könnte. Es gibt allerdings Interpretationen, die die Schriften Kants anders verstehen.

Folgt man etwa der Philosophin Pauline Kleingeld in ihrem Text »Kant's Second Thoughts on Race« (2007) gibt es mehrere Möglichkeiten der Kant-Interpretation: Man kann ihn tatsächlich, wenn man der gerade vorgestellten Interpretation folgt,

als »consistent inegalitarian« (Kleingeld, 2007, S. 576) bezeichnen, als jemanden, der Menschen eben in Klassen unterteilt, mit der entsprechenden kritischen Konsequenz, dass nur bestimmte Gruppen unter die zur moralischen Selbstbestimmung fähigen Menschen fallen.¹¹ Es gibt aber Interpret*innen, die ihn als »inconsistent universalist« (Kleingeld, 2007, S. 576) bezeichnen, d. h. als Universalisten, der sich selbst widerspricht, weil er eben mit seiner Ethik doch nicht *alle* Menschen meint. Damit würde man der Kritik am Anspruch einer universalistischen Ethik zustimmen. Die Autorin hält Kant in der Darstellung seiner frühen Schriften (bis 1788) tatsächlich für einen *nicht-konsistenten Universalisten*, da er zur gleichen Zeit seine rassenhierarchischen Überzeugungen vertritt und nicht *alle* Menschen als gleichwertig ansieht (zwei zentrale Texte wurden 1785 publiziert). In seiner »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« (1785b) leitet er seine universalistische Ethik her, in der die moralische Urteilsbildung die Berücksichtigung aller vernünftiger Wesen oder »jeder anderen Person« voraussetzt. Sein kategorischer Imperativ lautet in einer anderen Fassung, in der sog. »Selbstzweckformel aus dem zweiten Teil der »Grundlegung«: »Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.« (Kant, 1785b, S. 54 f., kursiv im Original). Diese Position zu vertreten und zugleich die Sklaverei zu verteidigen (vgl. Zitat oben), die gerade damit einhergeht, dass Menschen als Mittel ausgenutzt und nicht als (letzte) Zwecke gesehen werden, würde die Texte Kants widersprüchlich machen.

Kleingeld versucht nun in ihrer Deutung zu zeigen, dass Kant seine rassistischen Überzeugungen im Laufe der Jahre aufgegeben hat; nach den 1790er Jahren schreibt er keine Texte oder Aussagen mit solchen Thesen. Mit dieser Kant-Interpretation würde die Inkonsistenz nicht mehr existieren, er wäre kein »inconsistent universalist« mehr. Im Gegenteil – in seinem Text »Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf« (1795) vertritt er Positionen des Egalitarismus und verteidigt kosmopolitische Überzeugungen. In diesem Text wendet er sich auch explizit gegen die Sklaverei:

Die Unwirtbarkeit der Seeküsten [...], Schiffe in nahen Meeren zu rauben, oder gestrandete Schiffsleute zu Sklaven zu machen [...] ist als dem Naturrecht zuwider. [...] Vergleicht man [...] das inhospitale Betragen der gesitteten, vornehmlich handeltreibenden Staaten unseres Weltteils, so geht die

11 Vgl. etwa Mills (2007a). Mit dieser Interpretationsthese setze ich mich weiter unten auseinander.

Ungerechtigkeit, die sie in den Besuchen fremder Länder und Völker (welches ihnen mit dem Erobern derselben für einerlei gilt) beweisen, bis zum Erschrecken weit. Amerika, die Negerländer, die Gewürzinseln, das Kap etc. waren, bei ihrer Entdeckung, für sie Länder, die keinem gehörten; denn die Einwohner rechneten sie für nichts. In Ostindien (Hindustan) brachten sie, unter dem Vorwande bloß beabsichtigter Handelsniederlagen, fremde Kriegsvölker hinein, mit ihnen aber Unterdrückung der Eingebornen, Aufwiegelung der verschiedenen Staaten desselben zu weit ausgebreiteten Kriegen, Hungersnot, Aufruhr, Treulosigkeit, und wie die Litanei aller Übel, die das menschliche Geschlecht drücken, weiter lauten mag. (Kant, 1795: BA41/42)

In diesem Text führt Kant eine Unterscheidung ein, die für die Frage nach der Gleichheit oder Ungleichheit der Menschen von zentraler Bedeutung ist: Er spricht vom »Völkerrecht«, das die Beziehungen zwischen den Staaten mit dem Ziel dauerhaften Friedens regeln soll, von dem sich das »Weltbürgerrecht« unterscheidet, das begründet, dass Menschen »als Bürger eines allgemeinen Menschenstaats anzusehen sind (ius cosmopolitanicum).« (Kant, 1795, BA19). Das »Weltbürgerrecht« bezieht sich auf die individuellen Menschen eben als »Bürger der Welt«, unabhängig von ihrer Staatszugehörigkeit. Dieses Recht gilt für alle Menschen auf allen Kontinenten und dieses Weltbürgerrecht ist nicht vereinbar mit Sklaverei und Kolonialismus (vgl. Kant, 1795, BA 44/45/46). In diesem Text¹² - wie auch in anderen Texten nach 1790 – nimmt Kant allerdings nirgends Stellung zu seinen früheren rassistischen Aussagen in den erwähnten Texten aus den 1780er Jahren. Er entwickelt seine Thesen des »Völkerrechts« und des »Weltbürgerrechts«, mit denen sowohl die Beziehungen zwischen den Staaten friedlich geregelt werden als auch die Rechte der individuellen Personen gestärkt werden sollen, gerade wenn es um koloniale Eroberung, Besetzung und Unterdrückung geht. Die indigenen Einwohner*innen Amerikas, Afrikas und Asiens sollen demnach die gleichen Rechte besitzen wie andere Personen, mit letzteren sind insbesondere die (weißen, männlichen) Menschen aus Europa gemeint.

Diese Interpretation der Texte Kants, die seine rassistischen Äußerungen ernst nimmt und kritisiert, aber auch seine Texte ab den 1790er Jahren in die Kant-Kritik mit einbezieht, hat u. a. Pauline Kleingeld verteidigt (Kleingeld, 2007). Aber auch andere Autor*innen betonen, wie wichtig die ernsthafte Auseinandersetzung mit

12 Auch in weiteren Texten, etwa in der *Metaphysik der Sitten* (1797), in der es ebenfalls um das Völkerrecht und Rechtsbeziehungen »in neuentdeckten Ländern« geht, bezieht Kant sich nirgends auf seine früher gemachten rassistischen Äußerungen; vgl. *Metaphysik der Sitten, Rechtslehre*, § 62: Des öffentlichen Rechts dritter Abschnitt. Das Weltbürgerrecht (A 229/B 259).

dem ganzen Kantischen Denken ist; diesem Ziel widmet sich etwa das Forschungsprojekt der DFG »Geschichten der Philosophie in globaler Perspektive«¹³. Eine Aufgabe des Projekts besteht darin, die Darstellung der Philosophiegeschichte von der eurozentristischen Perspektive zu befreien und alternative Geschichten über philosophische Zugangsweisen zu erforschen, etwa aus Indien, China, Japan, Afrika, Südamerika, aber auch aus der islamischen, der buddhistischen und der jüdischen Welt. Nicht-europäische Perspektiven auf philosophische, auch moralphilosophische, Fragestellungen können auch die Auseinandersetzungen mit der Kantischen Philosophie erhellen.

Eine zweite Interpretationsstrategie, um zeigen zu können, dass Kant nicht als »consistent inegalitarian« bezeichnet werden muss, besteht darin, seine rassistischen Äußerungen *nicht* so zu verstehen, dass die von ihm rassistisch diskriminierte Menschen nicht als *Menschen* mit gemeinsam geteilten Eigenschaften anzusehen sind. Man findet etwa folgende Aussage bereits in den frühen Schriften vor 1790:

Eigenschaften, die der Gattung selbst wesentlich angehören, mithin allen Menschen als solchen gemein sind, sind [...] erblich; aber, weil darin kein Unterschied der Menschen liegt, so wird auf sie in der Einteilung der Rassen nicht Rücksicht genommen. [...] *es gibt gar keine verschiedenen Arten von Menschen*. (Kant, 1785a, A405, meine Hervorhebung, UM)

Dies würde bedeuten, dass auch Nicht-Europäer*innen, egal wo sie wohnen und welche Hautfarbe sie haben, Menschen sind, die qua »vernünftige Wesen« moralische Selbstbestimmung besitzen und dem Kategorischen Imperativ folgen können (vgl. Höffe, 2020). Man kann sich dennoch fragen, warum Kant die – teilweise zitierten – eindeutig herabwürdigenden Äußerungen über Menschen anderer Kulturen geschrieben hat. Die oben genannte Erläuterung, warum Kant Menschen überhaupt versucht in »Rassen« einzuordnen, nämlich dass er eine wissenschaftlich-systematische Definition entwickeln wollte, die sich auf biologische und physiologische Eigenschaften bezieht, ist m. E. keine ausreichende Erklärung für seine abwertenden Äußerungen hinsichtlich von Charakter oder geistigen Fähigkeiten. Teilweise spiegelt sich darin sicher das Bild fremder Kulturen und Menschen der damaligen Zeit wider – allerdings sind – wie schon erwähnt – schon zu Kants Lebzeiten alternative Einschätzungen deutlich gemacht worden (wie oben erwähnt).

13 Siehe: <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/411880265?context=projekt&task=showDetail&id=411880265> (Zugriff: 25.7.2023). Vgl. außerdem Lieder 2021, Böhm 2020.

Wie schon angedeutet, geht die Kritik mancher Autor*innen wegen seiner rassistischen Aussagen so weit, dass der moralische Universalismus, den Kant begründet hat, grundsätzlich in Frage gestellt wird. Einer der Gedankengänge ist folgender: Die universalistische Ethik, die Kant entwickelt haben will, sei diskreditiert, weil durch seine rassistischen Aussagen Menschen ausgeschlossen werden; sein Universalismus sei »in Wirklichkeit eine rassistische Ideologie für privilegierte weiße Männer« (vgl. Böhm, 2020; vgl. auch Cherry, 2018). Charles Mills, einer der schärfsten Kritiker Kants, schreibt in aller Deutlichkeit:

Kant, the most important ethicist of the modern period and the famous theories of personhood and respect, turns out to be one of the founders of modern scientific racism, and thus a pioneering theorist of sub-personhood and disrespect." (Mills, 2007b, S. 31).

Kant hat in seinen grundlegenden Schriften zur Ethik versucht, Handelnden eine Methode anzubieten, um die Frage »Was soll ich tun?« beantworten zu können. Die Voraussetzung ist allerdings, dass handelnde Personen Vernunft besitzen und damit die Selbstbestimmung von Handelnden als möglich und realisierbar angesehen wird, auch wenn Menschen von nicht-rationalen Neigungen beeinflusst werden, die Kant in seinen ethischen Überlegungen aber mitberücksichtigt.

Mit der Kritik an der Basis des Universalismus und einer daran anschließenden Auseinandersetzung gerät man in eine grundsätzliche philosophische Kontroverse über die Möglichkeit einer universalistischen Ethik. Diese Auseinandersetzung kann ich hier nur andeuten, sie umfasst ein riesiges Feld von philosophischer Literatur.¹⁴ Die Kritiker*innen am Universalismus reihen sich (teilweise) ein in den Post-Strukturalismus (ausgehend von den Texten von Michel Foucault, Jacques Derrida und anderen): Rationale und universale Begründungen, die sich auf universale Ansprüche oder auch auf Rechte bzw. Pflichten beziehen, werden gerade *nicht* – wie es Kants Ziel war – als emanzipativ und die Autonomie stärkend betrachtet, sondern als in Wirklichkeit disziplinierende Mechanismen in bestimmten konkreten Herrschaftszusammenhängen interpretiert. Insofern sind universale Ansprüche und die Achtung etwa von allgemeinen Grund- und Menschenrechten moralisch nicht einzufordern; gesellschaftliche Normierungen werden grundsätzlich als kulturell kontingent und als solche als Themen von Kulturkonflikten verstanden. Wenn von Autonomie und dem Anspruch an Selbstbestimmung gesprochen wird,

14 Vgl. hierzu zusammenfassend: Reckwitz 2008, insbesondere den Text: Kritische Gesellschaftstheorie heute. Zum Verhältnis von Poststrukturalismus und Kritischer Theorie.

so kann dies nur in konkreten gesellschaftlichen und kulturspezifischen Zusammenhängen geschehen und nur in diesen angestrebt werden. An dieser Stelle kann ich diese Debatte um die Geltung des Universalismus nicht weiter darlegen. Ich möchte nur noch folgende Überlegung anschließen, die den Universalismus hinsichtlich zentraler ethischer Überzeugungen zu verteidigen versucht.

Wenn die Begründung des Universalismus aufgegeben wird, ergibt sich als Konsequenz, dass auch der *Anspruch* auf die Achtung (»respect«) der Grund- und Menschenrechte nicht begründet werden kann. Daraus folgt, dass die Einforderung von Grundrechten als obsolet betrachtet werden muss. Das wird von den Kritiker*innen an einer universalistischen Ethik (oft unausgesprochen und implizit) in Kauf genommen. Diese Rechte werden kritisiert, weil normative Ansprüche ganz grundsätzlich in Zweifel gezogen werden; anders formuliert, »der Begriff ›Recht« [wird] als liberal und kolonialistisch« abgelehnt (Böhm, 2020). Die Debatte wird bis heute weitergeführt, Omri Böhm fasst die zentrale strittigen These so zusammen:

Solche Träume [nach universalistischer Gültigkeit, UM] gelten Linken wie Rechten gleichermaßen als Illusionen, denn in einem Punkt immerhin sind sie sich einig: Das Problem mit dem universalistischen Projekt der Aufklärung besteht nicht darin, dass es gescheitert ist, sondern dass man es überhaupt versucht hat. Und so wetteifern beide Lager darum, den Maßstab des abstrakten Universalismus durch eine konkrete Identität zu ersetzen: Wie die Rechte im Namen traditioneller Werte kämpft, so kämpft die Linke im Namen von Gender und Race. Der universelle Humanismus gilt keiner der beiden Seiten mehr als Grundlage, um ungerechte Gesetze und diskriminierende Machtstrukturen zu kritisieren und zu verändern. (Böhm, 2022, S. 12)

Dagegen betonte – und entfaltete – Kant in seinen ethischen Werken den Universalismus. Im Gegensatz zu der Bestimmung von Menschen(gruppen) in Bezug auf ihre konkrete kulturelle Identität – zugehörig zu einem »people of colour«, einer indigenen Gruppe, etc. – beharrte Kant auf einer Humanität, die *den Menschen* als »letzten Zweck an sich selbst« (Kant, 1785b, BA 64) sieht. Die Rede von »Zweck an sich selbst« bedeutet im Kantischen Verständnis, dass Menschen (bzw. alle vernünftigen Wesen) selbst über ihre Handlungen entscheiden können, mit anderen Worten, die Freiheit haben, über sich und ihre Lebensziele selbst zu bestimmen. Diese Eigenschaft, die *alle* Menschen besitzen, ist Grundlage ihrer Menschenwürde – deren Achtung auch *alle* Menschen immer für sich beanspruchen können. Wenn Menschlichkeit oder Humanität dagegen an konkrete Identitäten gekoppelt wird, wie es manche Vertreter*innen der »woke people« verlangen, dann kann von allgemeiner Menschenwürde nicht mehr gesprochen werden. Böhm (2020) formuliert diese Konsequenz so:

Verwirft man die Gleichsetzung von Abstraktion und Universalismus, macht es keinen Unterschied, welche Identitätstheorie man an ihre Stelle setzt. Ob Rasse, Geschlecht, Nation, Kultur oder Klasse – in jedem Fall hat man die zerbrechliche Grundlage der menschlichen Würde liquidiert.

Man kann hier noch darauf verweisen, dass auch zeitgenössische Philosoph*innen universale Erfahrungen und Ansprüche verteidigen, so etwa Martha Nussbaum:

All human beings, whatever their culture, participate (or try to) in the planning and managing of their lives, asking and answering questions about how one should live and act. This capability expresses itself differently in different societies, but a being who altogether lacked it would not be likely to be acknowledged as a human being, in any culture. (Nussbaum, 2007, S. 697)

Mit der Anerkennung universell geteilter Fähigkeiten ist, folgt man Nussbaum, auch die Forderung verbunden, dass allen Menschen (qua menschlichen Wesen) unveräußerliche Rechte zukommen – und damit kann gerade gegen Rassismus und Diskriminierung argumentiert werden.

Die Auseinandersetzungen über den Kantischen Rassismus im Kontext seiner vom Universalismus geprägten Philosophie führen ins Zentrum der Kantischen Philosophie, insbesondere der Moralphilosophie. Zentraler Streitpunkt ist die Frage nach der Geltung allgemeiner Normen und Werte für alle Menschen überall auf der Welt. Dass allgemein geltende Normen gerechtfertigt werden können, wird von Vertreter*innen etwa des Post-Strukturalismus, den Anhänger*innen von Identitätstheorien und anderer philosophischer Strömungen bezweifelt. Die Debatte um die Gültigkeit allgemeiner Rechte und Pflichten konnte hier nur angedeutet werden; die Konsequenzen, die sich aus einer Aufgabe der Geltung universalistischer Rechte ergeben können, sollte man sich allerdings vor Augen führen.

4. Weiter (kritisch) Kant lesen!

Es wird umstritten bleiben, welche Art von Kritik an welchen Kantischen Texten sinnvoll, weiterführend und berechtigt ist. Für eine Klärung muss der Kontext der Kritik und das Verhältnis der Kritik (und/oder der Kritiker*innen) zum Gegenstand thematisiert werden. Geht es um die Kritik einer*s Historiker*in? Hier könnten die Texte aus den verschiedenen Phasen der Kantischen Publikationen (philosophie-) historisch, semantisch, wissenschaftlich-empirisch etc. untersucht werden. Oder geht es um theoretische Konsistenz oder faktische Richtigkeit? Hier könnte die Frage diskutiert werden, ob Kant, wie Pauline Kleingeld überlegt, ein »consistent inegalitarian« oder ein »inconsistent universalist« (Kleingeld, 2007,

S. 576) ist. Oder geht es um die Kritik an einer Person? Wird Kant als Mensch kritisiert oder befasst sich die Kritik mit seinen Schriften? Und, von zentraler Wichtigkeit, es sollte transparent gemacht werden, von welchen *normativen Standpunkten* aus Kritik geäußert wird. Hier gelangt man dann zu Debatten, wie die gerade erwähnte über Grund- und Menschenrechte. Es können sich Fragen nach der menschlichen Identität, und der Rolle von ethnischer Herkunft und kultureller Einbettung stellen, etwa danach, ob und wenn ja, welche Rolle diese Tatsachen für das Zusammenleben der Menschen spielen (sollen).

In einer kritischen Auseinandersetzung mit den Kantischen Texten kann und sollte auch diskutiert werden, in welchem Verhältnis moderne Überzeugungen zu historisch älteren (oder veralteten) Überzeugungen stehen – das betrifft hinsichtlich des Themas Rassismus insbesondere *moralische* Überzeugungen: Abwertende rassistische Aussagen waren zu Kants Zeiten keine Seltenheit, sie sind heute moralisch falsch und waren es damals auch.¹⁵ Dafür kann überzeugend argumentiert werden, ohne die ganze Philosophie Kants zu verwerfen und ohne die Person Kant selbst anzugreifen. Die Frage, ob Kant Rassist gewesen sein, halte ich für nicht besonders interessant oder gar hilfreich. Wir können nämlich nicht genau sagen, wann eine Person ein*e Rassist*in ist. Welche Äußerungen oder Handlungen sind entscheidend? Wie sieht man diesen Vorwurf, wenn sich die Person von früheren rassistischen Äußerungen distanziert? Deswegen mein Plädoyer für eine differenzierte – wenn auch unter Umständen mühevoll – Auseinandersetzung mit den Texten Kants – und zwar mit seinen Texten aus allen Schaffensphasen.

Für eine ernsthafte und ernst zu nehmende Kritik muss man sich auf den Gegenstand der Kritik einlassen, die Texte Kants sollten in ihrem (wissenschafts-) historischen Kontext gelesen und interpretiert werden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die moralische Fragwürdigkeit der rassistischen Aussagen »entschuldigt« werden kann oder soll. Jaeggi & Wesche schreiben dazu: »Kritik bedeutet immer gleichzeitig Dissoziation und Assoziation. Sie unterscheidet, trennt und distanziert sich: und sie verbindet, setzt in Beziehung, stellt Zusammenhänge her.« (Jaeggi & Wesche, 2009, S. 8). Wenn es im Fall der rassistischen Aussagen auch schwerfällt, muss man sich mit Kants Texten bemühen, um ihn kritisieren und sich von seinen Thesen distanzieren zu können und sich damit letztlich einen eigenen Standpunkt verschaffen zu können. Kant muss nicht als unfehlbarer Philosoph angesehen werden, damit manche seiner Texte und Theorien ernst genommen und oft als

15 Vgl. zu diesem Thema auch den Beitrag von Wolfgang Polleichtner in diesem Band.

konstruktive – und oft innovative – Beiträge zur Philosophie gesehen werden können: »Die Hochachtung, die man einem Wissenschaftler schuldig ist, gebietet aber nur eines: ihn zu lesen und jedes Urteil über die Lektüre mit einem Grund zu versehen.« (Brumlik, 2020).

Für Lehre und Unterricht an Schulen und Hochschulen können aus dem Gesagten entsprechende Folgerungen gezogen werden: In Lehrveranstaltungen in Philosophie und Ethik sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, Texte von Kant zu lesen, sie möglichst gut zu verstehen – und sich selbst ein Bild von manchen Facetten seiner Philosophie zu machen. Eine fundierte kritische Auseinandersetzung gehört wesentlich dazu.

5. Literatur und Quellen

Böhm, O. (2020). Sie wollen ihn stürzen sehen. *Die ZEIT*, 26.11.2020, Nr. 49.

Böhm, O. (2022). *Radikaler Universalismus jenseits von Identität*. Berlin: Propyläen.

Bahners, P. (2020). Kant und die Stammtischwahrheiten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18.06.2020. F.A.Z.-literaturthekeportal (faz-biblionet.de) [2.9.2021].

Cherry, Myisha (2018): Das Paradox der Ausschließung. *Süddeutsche Zeitung*, 19.12.2018, S. 9.

Forster, G. J. R. (1778-1780). *Forsters [...] Reise um die Welt während den Jahren 1772 bis 1775: In dem von Seiner itztregierenden Großbritannienischen Majestät auf Entdeckungen ausgeschickten und durch den Capitain Cook geführten Schiffe the Revolution unternommen*. Berlin: Haude und Spener.

Forster, G. (1778/2013). Noch etwas über die Menschenraßen. In G. Holzinger (Hrsg.), *Georg Forster. Essays und Reden*. Berlin: Edition Holzinger. <http://www.zeno.org/nid/20004782348> [26.08.2021].

Hegel, G. W. F. (1822-1823). *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Geographische Grundlage der Weltgeschichte*. <https://www.projekt-gutenberg.org/hegel/vorphilo/chap002.html> [27.8.2021].

Herder, J. G. (1784-1791/1909). Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. In B. Suphan (Hrsg.), *Herders Sämtliche Werke, Bd. XIII*. Berlin: Weidmann.

Hochstetler, K. (2020). *Kritik, Selbstaffirmation, Othering*. Bielefeld: transcript.

Höffe, O. (2020). War Kant ein Rassist? *Neue Züricher Zeitung*, 15.7.2020. <https://www.nzz.ch/meinung/war-kant-ein-rassist-ld.1562781> [10.05.2023].

Jaeggi, R. & Wesche, T. (2009). *Was ist Kritik?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1968). *Werkausgabe in 12 Bänden*. Hg. v. W. Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1775/1968). Von den verschiedenen Rassen der Menschen. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe Band XI* (S. 11–30). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1781/1968). Kritik der reinen Vernunft. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe Band III und IV*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1785/1968): Über den Gebrauch teleologischer Prinzipien in der Philosophie. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe Band IX* (S. 139–170). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kant, Immanuel (1785a/1968): Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe Band XI* (S. 65–82). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kant, Immanuel (1785b/1968): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe Band VII* (S. 11–102). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1795/96/1968): Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe Band XI* (S. 193–251). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kleingeld, P. (2007). Kant's Second Thoughts on Race. *The Philosophical Quarterly*, 229, 573–592.
- Leclerc de Buffon, G. (1749-1788). *Histoire naturelle, générale et particulière*, 44 Bände. Deutsch: *Allgemeine Historie der Natur nach allen ihren besonderen Theilen abgehandelt; nebst einer Beschreibung der Naturalienkammer Sr. Majestät des Königes von Frankreich*. Grund und Holle, Hamburg/Leipzig 1750–1774.
- Lieder, M. (2021). Kant und der Rassismus. *Philosophie Magazin*, 02.01.2021. <https://www.philomag.de/artikel/kant-und-der-rassismus-0> [02.09.2021].
- McDowell, J. (2001). *Geist und Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mills, C. (2007a). Kants Untermenschen. In ders., *Black Rights/White Wrongs* (S. 91–112). Oxford: OUP.
- Mills C. (2007b). Racial Liberalism. In ders., *Black Rights/White Wrongs* (S. 28–48). Oxford: OUP.
- Müller, U. (2004). Universalistische und relativistische Ansätze in der Ethik. In M. Maring (Hrsg.), *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch* (S. 110–125). Münster: LIT.
- Nussbaum, M. (2007). Non-relative Virtus: An Aristotelian Approach. In R. Shafer-Landau (Hrsg.), *Ethical Theory. An Anthology* (S. 684-700). Oxford: Blackwell.
- Pergande, F. (2020). Was Kant zu wissen meinte. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 21.06.2020, S. 8.
- Reckwitz, A. (2008). *Kritische Gesellschaftstheorie heute. Zum Verhältnis von Poststrukturalismus und Kritischer Theorie*. https://www.velbrueck.de/out/media_rte/files/MAGAZIN%20Reckwitz%20Juni%2006.pdf [10.05.2023].
- Schwabe, J. J. (1747-1774). *Allgemeine Historie der Reisen*. Leipzig: Arkstee und Merkus.

6. Internetquellen

- Kant – Ein Rassist? Interdisziplinäre Diskussionsreihe (2020). Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. <https://www.bbaw.de/mediathek/archiv-2020/kant-ein-rassist-interdisziplinare-diskussionsreihe> [25.7.2023]
- Wie umgehen mit Rassismus, Sexismus und Antisemitismus? (2021) in Werken der klassischen Philosophie. Dialogaufschlag. <https://wieumgehenmitsa.uni-jena.de/> [25.7.2023].
- Jenaer Forscher: Menschenrassen gibt es nicht (2019). Universität Jena. https://www.uni-jena.de/190910_JE [25.7.2023].

Wolfgang Polleichtner

Platons *Charmides* in der Oberstufe: vom Umgang mit Pädophilie im Unterricht

Zusammenfassung

Pädophilie stellt ein Thema dar, das aktuell allgemein gesellschaftlich wie auch in schulischen Zusammenhängen durch viele und große Skandale breite Aufmerksamkeit erfährt. Gleichzeitig fällt es gerade Schulgemeinschaften durchaus schwer, dieses Thema angesichts seiner vielen umstrittenen oder auch unklaren Punkte und seiner potentiellen Sprengkraft für alle Beteiligten im Unterricht zu behandeln, was aber durchaus von pädagogischer Wichtigkeit wäre, um in dieser für das Zusammenleben offensichtlich sehr bedeutsamen Angelegenheit Wissen zu vermitteln, zu sensibilisieren und Gesprächsfähigkeit herzustellen. Dieser Aufsatz greift den Vorschlag der aktuellen nordrhein-westfälischen Abiturbestimmungen auf, Platons *Charmides* zu lesen. An der Rahmenerzählung dieses Dialogs wird aufgezeigt, wie die historisch informierte Lektüre dieses ca. 2400 Jahre alten Werkes in einer sich auch in Fragen von Ethik und Moral dynamisch verändernden Welt interkulturelle Sexualpädagogik nicht nur für heute, sondern hoffentlich auch noch für morgen ermöglicht.

Warum liest man heutzutage Platons Werke im Unterricht? Die Lektüre kann, je nachdem in welchem Rahmen und welchem Unterrichtsfach sie geschieht, unterschiedliche Gründe haben. Zumeist wird es um Grundlegendes zur Staats- oder Demokratietheorie gehen, um die Auffassung Platons über Fragen der Erziehung, des Unterrichts und des Lernens, aber auch um Fragen der Transzendenz und insgesamt um die Frage, wie man sein Leben »richtig« gestaltet. Problemstellungen im Zusammenhang mit dem geschlechtlichen Aufwachsen, Erwachsensein und Altern von Menschen werden im Unterricht dagegen anhand von Platon wohl eher selten thematisiert. Im Gegenteil wird Platon gemeinhin immer zumindest eine gewisse Teilschuld zugewiesen, wenn wir eine Leibfeindlichkeit im Denken der westlichen Welt beklagen (vgl. z. B. Bär, 2011). Aber es lohnt sich dennoch, Platons Schriften diesbezüglich genauer anzusehen und zumindest, wenn dort die Rede auf Sexualität kommt, nicht wegzusehen oder gar Stellen, in denen es um die Rolle von Sexualität für das Leben geht (vgl. z. B. auch *Politeia* I 328d usw.), wegzulassen (vgl. Penrose, 2014, S. 233 f.).

1. Thematische Relevanz der Pädophilie in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

Zu Beginn des Jahres 2021 – und damit sehr zeitnah zu der Konferenz, aus der der vorliegende Band entstand – wurde Frankreich von einem Skandal erschüttert, der schlaglichtartig eine bislang vielleicht etwas unterbelichtet gebliebene Facette zu dem Problem der Pädophilie beleuchtete, das jedoch an sich schon in den letzten Jahren vielleicht deutlicher als bisher in den Fokus nicht nur der wissenschaftlichen, sondern auch der öffentlichen Debatten gerückt worden war: die schweigende Akzeptanz von pädophilem Missbrauch gerade in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts.

Olivier Duhamel, wichtig in Frankreichs linker Intelligenzija und ehemals Angehöriger des EU-Parlaments in dessen 4. und 5. Wahlperiode, wurde von seiner Stieftochter Camille Kouchner in ihrem neu erschienen Buch »La familia grande« (Kouchner, 2021) beschuldigt, ihren Zwillingenbruder vor 30 Jahren sexuell missbraucht zu haben.¹ Damals, also ca. 1990, war er, der Stiefsohn Duhamels, 13 oder 14 Jahre alt. Darüber hinaus aber beschuldigt die Autorin des besagten Buchs viele weitere Menschen im Umkreis der Familie einer Art *omertà*, eines mafiösen Schweigens von Eingeweihten. Das Verbrechen sei nicht zuletzt der Mutter bekannt gewesen (vgl. Hirsch, 2021), aber vertuscht worden, so Camille Kouchner. 2008 hätten sie, die damaligen Kinder, den Fall in der Familie öffentlich gemacht. Aber der Familienclan habe sich gegen sie gewandt und den Skandal so vermieden. Zu denen, die – auf Bitten der betroffenen Kinder – keinen Skandal wollten, zählte offenbar auch der Vater der Buchautorin, Bernard Kouchner, ein weiterer hochrangiger Politiker, ein ehemaliger Gesundheits- und Außenminister Frankreichs, Präsident des Rates der Europäischen Union und außerdem Arzt und Mitbegründer der »Médecins sans frontières«, der »Ärzte ohne Grenzen« (vgl. Kormann, 2021).

Der Fall dieser heute juristisch verjährten Taten (vgl. Wiegel, 2021) hat viel skandalträchtiges Potenzial: Die Tante der Zwillinge ertrank 2011 in einem Schwimmbecken. Angeblich war es Selbstmord (vgl. Balmer, 2021). Das Ehepaar Duhamel war ein gut vernetztes Intellektuellenpaar, zu deren Bekannten auch die ehemalige Europaministerin Frankreichs, Elisabeth Guigou, gehört, die seit dem 10.12.2020 eine unabhängige Kommission zur Untersuchung von Inzest und sexueller Gewalt

¹ Zu den hier und im Folgenden genannten zeitgenössischen Personen vgl. man auch die jeweiligen Einträge bei Wikipedia.

gegen Kinder leitete und nach der Publikation von Kouchners Buch wegen ihrer Bekanntschaft mit Duhamel von diesem Posten zurücktrat (vgl. Balmer, 2021; Kormann, 2021). Wegen Mitwisserschaft in Bedrängnis und Ziel von Studierendenprotesten war zum Beispiel auch der Leiter der berühmten Sciences Po, dem Pariser Institut für Politikwissenschaft, Frédéric Mion, der daraufhin auf sein Amt verzichtete (vgl. Balmer, 2021; Hanschke, 2021; Krohn, 2021). Duhamel selbst war dort von 2016 bis 2021 Stiftungspräsident (vgl. Wiegel, 2021).

Der Fall erinnert insgesamt an das Buch von Vanessa Springora »Le Consentement« vom Januar 2020 (Springora, 2021) über den pädophilen Schriftsteller Gabriel Matzneff, der 1977 einen Aufruf zur Entkriminalisierung der Pädophilie initiierte. Diesen Aufruf, der in den Zeitungen Libération und Le Monde erschien, unterzeichneten viele auch heute noch verehrte Intellektuelle.² Es unterschrieb damals auch Bernard Kouchner. Heute bedauert Kouchner diese Unterschrift (vgl. Balmer, 2021).

Der damalige Umgang mit Pädophilie – das ist das nun verstärkt Debattierte – war ein Teilaspekt des 68er Umbruchs, galt als ein wichtiger Teil der sexuellen Revolution der Zeit und war so anerkannt,³ dass Matzneff für seine offen pädophilen Werke viel Aufmerksamkeit, Publikationsmöglichkeiten, ja Preise bekam, bis Springoras erwähntes Buch erschien (vgl. Meyer, 2020; auch Ambroise-Rendu, 2014). Und dies konnte geschehen, obwohl sich die Zeiten bis zum Jahr 2020 schon sehr verändert hatten.

Das, wovon man vermuten konnte, dass es vielleicht auf die Klatschseiten der Gesellschaftspresse hätte beschränkt bleiben können, zog denn auch mittlerweile Kreise. Seit Mitte Januar 2021 offenbarten viele weitere Französinen und Franzosen unter dem Hashtag #MeTooIncest weitere Schicksale in dieser Richtung. Einer Umfrage vom November 2020 zufolge sollen 10 % der Französinen und Franzosen vor ihrer Volljährigkeit zu Opfern inzestuöser Gewalt geworden sein. Dabei ist festzustellen, dass in Frankreich der Begriff »Inzest« auch wie bei Duhamel sexuelle Handlungen zwischen angeheirateten Verwandten einschließt (vgl. Kormann, 2021). Es war eben »die Epoche«, wie Daniel Cohn-Bendit sagte (vgl. Walter & Klecha, 2013). Oder hätte man doch wissen müssen, was hier besonders den Psychen der Opfer angetan wurde?

2 Zu ihnen zählten etwa Daniel Cohn-Bendit, Jean-Paul Sartre, Roland Barthes oder Jacques Derrida (vgl. Altwegg, 2020; Kormann, 2021).

3 Vgl. Lücke (2015a, S. 17), der darauf hinweist, dass 1968 zunächst eine Liberalisierung von Heterosexualität, erst dann auch von Homosexualität bewirkte.

Fälle wie diesen gibt es nun nicht nur in Frankreich und nicht nur aus den oberen Gesellschaftsschichten. Aber wie wir sehen, spielt Platons Charmides ebenfalls in einem Umfeld der High Society der damaligen Zeit (vgl. Tsouna, 2022, S. 51-54.). Doch bevor wir uns um die Päderastie der damaligen Zeit kümmern, müssen wir den obigen Fall noch etwas breiter in die Gegenwart einordnen.

Die Forderung nach einer Entkriminalisierung von Pädophilie war ebenfalls auch in Deutschland Thema (vgl. a.i.F. Walter & Klecha, 2013). Sie fand 1980 Eingang in das Grundsatzprogramm der Grünen und wurde dort 1993 gestrichen.⁴ Auch in Kreisen der FDP setzte man sich zu dieser Zeit ebenfalls für eine Reform der damals einschlägigen StGB-Paragrafen 174 bis 176 ein. Ab der Mitte der 1980er Jahre allerdings lässt sich ein politischer Umschwung feststellen, der sich dann ab der Jahrtausendwende vollends durchsetzte: Der Unterschied von Erwachsenen zu Minderjährigen wurde nicht mehr für durch irgendwelche Konsense aufhebbar angesehen.⁵ Das Streiten für die Rechte von sexuellen Minderheiten und insbesondere der erwachsenen Homosexuellen beinhaltete nicht mehr die Pädophilie.⁶ Die traumatisierende Wirkung von pädophilen Handlungen für die Minderjährigen und die Wichtigkeit des Vorhandenseins einer entwickelten Fähigkeit zur sexuellen Selbstbestimmung wurde anerkannt.⁷

Aber genau wie in Frankreich das erwähnte Buch von Camille Kouchner jetzt sehr schnell Gesetzesänderungen nach sich zog (vgl. Krohn, 2021), war die Zeit des Vertuschens schon länger insgesamt vorbei: Hatten schon in den 1990er Jahren einzelne Skandale von sich reden gemacht,⁸ brachte ab dem 6. Januar 2002⁹ der Boston Globe mit seinen Recherchen zu den Vertuschungen von Pädophiliefällen

4 Vgl. auch zu diesem Themenkomplex Walter et al., 2015.

5 Auch Frankreich führte jetzt ein Schutzalter ein (vgl. Balmer, 2021a). Zum Hintergrund der Debatte um die Möglichkeit der Existenz von für die betroffenen Kinder »schadlosen« oder sogar »profitablen« pädophilen Kontakten von den 1960er Jahren bis in die 1990er Jahre, vgl. Kämpf, 2022, S. 227-257.

6 Der Pädophile scheint, der »letzte Perverse« zu sein, wie Kämpf (2022, S. 12) schreibt.

7 Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse über Pädophile und ihre Opfer seit 1970, vgl. z.B. Lütz 2021.

8 Vgl. zu den damals Irland erschütternden Fällen von Brendan Smyth (1994) und Paul McGennis (1997). Die Zeichen standen allerdings schon damals an der Wand. Man hatte auch in Irland schon von anderen Skandalen in anderen Ländern gehört (vgl. Scally, 2021, S. 218).

9 Rezendes, 2002. Das Zustandekommen dieser und folgender Reportagen wurde verfilmt (»Spotlight« von Tom McCarthy aus dem Jahr 2015).

in der römisch-katholischen Erzdiözese von Boston eine bis heute schier nicht enden wollende Serie von Skandalen ins Rollen, die – wie man auch wieder am eingangs geschilderten Fall in Frankreich sieht¹⁰ – durchaus weitreichende Verbindungen und Konsequenzen haben. Familien, Freundeskreise,¹¹ Schulen und Internate,¹² Vereine¹³ oder auch Kinderheime¹⁴ und viele mehr sind betroffen; die Fälle werden breit diskutiert. So kann man vielleicht endlich den Opfern gerecht zu werden beginnen und letztlich auch den Täterinnen und Tätern.¹⁵

Das Thema Pädophilie ist also synchron äußerst relevant für die Lebenswelt von Schülerinnen und Schüler. Für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer gilt dies natürlich ebenfalls.

10 Inzwischen brachte ein Kommissionbericht in Frankreich über Missbrauch in den dortigen römisch-katholischen Diözesen die Zahl von mindestens 216.000 Opfern von Geistlichen und mindestens weiteren 114.000 Opfern von Nicht-Geistlichen in 70 Jahren an den Tag (vgl. etwa Belz, 2021).

11 Vgl. etwa auch Longin, 2021 u. u.

12 Fälle waren zum Beispiel die Odenwaldschule (vgl. dazu etwa Menke & Hans, 2010. Zum Hintergrund der Taten dort in einem »pseudo-antiken, sexuell übergriffigen »pädagogischen Eros««, Wesselmann, 2021, S. 138.), das Internat des Klosters Ettal (vgl. z.B. Günther & Köpf, 2021) oder das Canisius-Kolleg in Berlin (vgl. bspw. Bachner, 2020). Gerade der Fall letzterer Schule und ihr damaliger Schulleiter Klaus Merdes SJ wurden zum Schlüssel, der das Thema in Deutschland überhaupt erst richtig ins öffentliche Bewusstsein brachte (vgl. etwa Luig, 2020). Zur Odenwaldschule, vgl. jetzt auch Brachmann, 2019; Keupp et al., 2019; zum Internat des Klosters Ettal Keupp et al., 2016.

13 Vgl. etwa Odenthal, 2020.

14 Vgl. etwa Dittmer, 2021.

15 Hierzu allgemein vgl. z.B. Stompe & Schanda, 2017 oder Schwarze & Hahn, 2019. Zur politischen Vereinahmung der sozialpolitisch immer noch stereotypen Figur »des« Pädophilen in der Gegenwartskultur vgl. Kämpf, 2022, S. 267-273. Auch in diesem Zusammenhang des Kampfes gegen Stereotypisierungen kann die Figur des Sokrates helfen. Er wurde beispielsweise in Platons Symposion (221 f.) mit einem Satyr, einem in der Mythologie stets lüsternen Waldlebewesen, verglichen, hinter dessen Fassade man erst blicken müsse, um seinen wahren Wert zu erkennen. Sokrates' hässliche Physiognomie wurde im Dritten Reich zum Anlass genommen, ihn zu einem Nicht-Arier zu erklären, dessen »rassische Unvollkommenheit« sich auch in seinem Denken und Lehren ausgedrückt habe (vgl. Chapoutot, 2014, S. 224 ff). Platon versucht im Charmides aber herauszustellen, dass Sokrates ein ganz normaler Mensch ist, dass es ihm (hier im speziellen Fall: angesichts von physischer Schönheit) geht wie anderen auch und dass er aber im Unterschied zu anderen, auch Gefahren sieht und überschießenden Gefühlen mit Besonnenheit und Selbstbeherrschung entgegentritt (vgl. Tsouna, 2022, S. 2 ff. und 74 f.).

2. Schwierigkeiten und Herausforderungen für den Unterricht generell und speziell für den Griechischunterricht

Genau dieses Thema anzusprechen ist für sie nicht immer ganz einfach, stehen sie doch zum Beispiel genau in dem von manchen, zum Beispiel pädophilen Menschen ausgenutzten hierarchisch übergeordneten Machtverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, auch wenn diese in ihrer Entwicklung eventuell schon am Ende der Pubertät angekommen sind. Und überdies ist das Thema als solches natürlich nicht sehr angenehm, da es Schamgrenzen dessen berührt oder auch überschreitet, worüber man sich normalerweise mit Fremden oder gar Minderjährigen austauscht.¹⁶ Dasselbe gilt natürlich auch für die zu beachtenden Schamgrenzen von Jugendlichen (vgl. Josting, 2015, S. 162 f.). Was passiert etwa gar, wenn eine oder einer der Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe, mit der man dieses Thema gerade behandelt, selbst betroffen sein oder gewesen sein sollte?¹⁷ Auf solche oder andere Reaktionen und Fragen der Schülerinnen und Schüler fühlen sich und sind viele Kolleginnen und Kollegen und mit ihnen Eltern oder Schulleitungen nicht vorbereitet,¹⁸ obgleich man die Wichtigkeit der Lehrpersonen für die sexuelle Aufklärung von Mädchen und Jungen nicht unterbewerten sollte.¹⁹

16 »Erziehung (in der Schule) ist stets generational und geschlechtlich verschränkt.« (Siemoneit, 2021, S. 17 und vgl. auch 108-117). Schule ist kein asexueller Raum (vgl. Siemoneit, 2021, S. 66-89).

17 Statistisch unwahrscheinlich ist dies nicht. Auch ist davon auszugehen, dass während der Sekundarstufe Übergriffe nicht nur durch Ältere, sondern häufiger noch durch Gleichaltrige ausgeführt werden, wobei Schulen – auch mithilfe von neuen Medien – selbst Orte von Übergriffen werden (vgl. Urban, 2019, S. 46-59). Das Thema wird – wie bei Döblin (s. u.) – auch heute gerne tabuisiert (vgl. Urban, 2019, S. 54 mit weiterer Literatur).

18 Vgl. zum Ausbildungsstand von Lehrerinnen und Lehrern zu Fragen sexueller Bildung generell, Sielert, 2015, S. 173 f.; Urban, 2019, S. 37-42 und Siemoneit, 2021, S. 64 ff. Urban stellt die Frage, ob die in dieser Beziehung hochgesteckten Ziele aktueller Lehrpläne angesichts eines sich schlecht aus- und fortgebildeten Lehrkörpers überhaupt realistisch erreicht werden können. Urban (2019, S. 42 f. und 138 ff.) stellt denn auch fest, dass der Ausbildungsstand von Lehrpersonen speziell zur Prävention sexualisierter Gewalt viel zu wünschen übriglässt.

19 Man vergleiche hierzu auch die Erfahrungen des Kriegsheimkehrers und Griechischlehrers Becker im dritten Teil »Karl und Rose« von Alfred Döblins Romantrilogie »November 1918« (verfasst von 1937 bis 1943). Sicherlich handelt es sich hier zunächst um einen fiktiven Text, der von Döblin und seiner Leserschaft aber bestimmt nicht als ein völlig unwahrscheinliches Handlungsmoment erzählt und gelesen wurde und wird. Ähnlich verhält es sich dann mit der zu besprechenden Rahmenhandlung von Platons *Charmides*. Der Leiter des Gymnasiums, an dem Becker bei Döblin unterrichten soll, hat eine sexuelle Beziehung mit einem seiner Primaner begonnen, was unter den Schülern bekannt, in der Öffentlichkeit der Erzählebene aber nicht thematisiert und in Parallelität zu anderen Perspektiven der Erzählung in seinen zeittypischen und zeitabhängigen Konsequenzen in der deutschen Gesellschaft nach dem Ende des 1. Weltkriegs durchdekliniert wird. Eine ganze Klasse von Schülern bleibt angesichts von Ausgesprochenem, Unausgesprochenem, Vertuschungen, Versetzungen, Schulwechsellern, auch angesichts politischer Implikationen, eigener und divergierender Moralvorstellungen Dritter traumatisiert zurück.

Und aktuelle Schätzungen der Weltgesundheitsorganisation WHO laut dem Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs der Bundesrepublik Deutschland davon aus, dass in Deutschland pro Schulklasse ein bis zwei Kinder in unterschiedlichen Kontexten von sexuellem Missbrauch betroffen sind.²⁰

Zudem muss selbst die Wissenschaft einräumen, dass manche der in diesen Fragenkomplex involvierten Themen gerade erst am Anfang ihrer Erforschung stehen (vgl. Urban, 2019, S. 41-43). Gleichzeitig gilt es natürlich zu beachten, dass man begrifflich und inhaltlich genau klärt, was man heute unter Pädophilie und dann Infantophilie, Hebephilie, Kore- oder Korophilie und so weiter, also bestimmten Sexualpräferenzen hinsichtlich des Alters des Gegenübers und dann auch hinsichtlich des eigenen Geschlechts und desjenigen des Gegenübers versteht (vgl. dazu Beier, 2018), welche Handlungen strafbar sind (Sexuellen Kindesmissbrauch gibt es – *horribile dictu* – auch ohne pädophilen Hintergrund.)²¹ und welche einschlägigen Schutzaltersstufen es im Recht genau gibt. Was bei uns vom Strafrecht nicht sanktioniert wird, bleibt nicht automatisch in anderen Ländern auch strafrechtlich folgenlos.²² Hinzu kommt, dass die familiären und außerfamiliären Hintergründe von Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe, aber auch die ihrer Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich von für sie geltenden moralischen Vorstellungen und den Usancen, wie man hierüber zu sprechen gewohnt ist oder auch nicht, jenseits aktuell gültiger gesetzlicher Regelungen vor Ort individuell durchaus divers sein dürften.²³

Unterricht und zumal Sexualunterricht wird natürlich auch bisweilen zum Gegenstand auch heftiger politischer Auseinandersetzungen, denen man jedenfalls in ihrer ganz intensiven Form im Unterricht sicher gerne aus dem Weg gehen möchte.²⁴ Ebenso

20 <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/was-ist-sexueller-missbrauch/zur-haeufigkeit-von-sexuellem-missbrauch>, Stand: 25.7.2023.

21 Mädchen sind häufiger als Jungen Missbrauch ausgesetzt. Vergleiche etwa die Auswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik 2020 in der Bundesrepublik Deutschland durch das Bundeskriminalamt: https://www.bka.de/DE/Presse/Listenseite_Pressemitteilungen/2021/Presse2021/210526_pmkindgewaltopfer.html, Stand: 25.7.2023.

22 Einen ersten Überblick über die weltweit sehr stark divergierenden Regelungen bietet: <https://de.wikipedia.org/wiki/Schutzalter#USA>, Stand 25.7.2023.

23 Zum Umgang mit Heterogenitäten und Differenzen in diesem Zusammenhang, vgl. Faulstich-Wieland, 2015. In diesen Zusammenhängen trägt das Reflektieren eigener Standpunkte viel zum Gelingen von Unterricht bei (vgl. Perko, 2015; vgl. zu Bedingtheiten der Jugendsexualität, Sielert, 2015, bes. Kap. 8).

24 Vgl. die Debatte über den Bildungsplan 2016 von Baden-Württemberg (vgl. Huch & Lücke, 2015a, S. 7; Siemoneit, 2021, S. 7 f.). Sexualaufklärung als Aufgabe der Schule war aber nicht nur in diesem Fall und auch juristisch umstritten (vgl. Siemoneit, 2021, S. 9 f.). Zur Behandlung kontroverser Themen im Unterricht allgemein, vgl. auch Drerup, 2021.

wie es das »Normalkind« nicht gibt, gibt es auch keine »Normaleltern« oder »Normallehrkräfte«. Wenn man der Homosexualität mit Magnus Hirschfeld eine tiefe Verankerung im Wesen eines Menschen zubilligt (vgl. Halperin, 1990a, S. 43; Siemoneit, 2021, S. 27), wird man die sexuelle Veranlagung eines jeden Menschen kaum anders behandeln dürfen. Eine bloß theoretische Dekonstruktion von Geschlechterrollen und -identitäten kann dann aber auch sicher nicht ausreichen, um sie zu überwinden, wenn das Überwinden letzterer überhaupt ein Ziel sein kann (vgl. Lücke, 2015a, S. 24). Einen bloßen Dualismus zwischen Hetero- und Homosexualität anzunehmen,²⁵ auf dessen weitem Feld ein Mensch für seine Lebenszeit nur eine Position unverrückbar für immer einzunehmen hat, scheint ebenfalls wohl nicht die ganze Wirklichkeit zu beschreiben (vgl. Hartmann, 2015), ist doch beispielsweise der Begriff der Homosexualität selbst erst seit 1869 und derjenige der Pädophilie seit 1896 überhaupt in Gebrauch (vgl. Halperin, 1990a, S. 155; Kämpf, 2022, S. 13).

Aber nur weil ich mir meiner sexuellen Identität sicher zu sein scheine,²⁶ darf ich diese Sicherheit noch nicht von anderen verlangen – erst recht nicht als Lehrperson von Heranwachsenden. Genau hier liegt jedoch meines Erachtens ganz im Sinne des vorliegenden Bandes die Herausforderung von Unterricht: zwischen gleichzeitiger Beachtung von gesellschaftlichen Normen und Information über ihre historisch gewachsenen Ansprüche auf der einen Seite und auf der anderen Seite dem Erarbeiten von nicht zuletzt vor mir selbst gut vertretbaren eigenen Standpunkten, was insgesamt auch den Grund für Weiterentwicklungen legen kann und hoffentlich zu mehr Freiheit und Sicherheit und zu weniger Unfreiheit und Unsicherheit von allen und für alle führt. Auch dass einmal gefundene Geschlechtertheorien der einen mit der gelebten Praxis der anderen konfliktieren können, muss ja thematisiert werden und darf gleichzeitig im Unterricht nicht zu neuen Ausgrenzungen führen. Im Unterricht ist daher Distanz zum Untersuchungsgegenstand nötig, um Komplexitäten, die unter Umständen auch über den entwicklungs-psychologischen Horizont Heranwachsender einfach hinausgehen (vgl. Sielert, 2015, S. 146 f.), pädagogisch dennoch vermittelbar zu machen (vgl. Hartmann, 2015, S. 34 f.).

Unsere zeitliche Distanz zu Sokrates im *Charmides* wird hier hilfreich sein ebenso wie Platons erzählerische Reduktion eines komplexen Themas auf eine (in der

25 Zur Debatte über die Konstruktion der beiden Termini vgl. z.B. Siemoneit, 2021, S. 39 f.

26 Die Notwendigkeit für Lehrpersonen, sich auch in professionellen Zusammenhängen der eigenen Sexualbiographie und der gesellschaftlichen Diskurse und Deutungskämpfe, um Sexualität bewusst zu sein, betont Siemoneit (2021, S. 117-120).

konkreten Ausgestaltung jedenfalls fiktive) historische Begegnung (vgl. Erler, 2007, S. 205). Sexuelle Identitäten werden dabei in der statarischen Lektüre Stück für Stück rekonstruiert und nicht vorausgesetzt, wie Hartmann dies generell für den gelingenden Unterricht über sexuelle Identitäten fordert (vgl. Hartmann, 2015, S. 37 f.).

Diachron ergeben sich ähnliche Probleme, wie schon obige grobe Durchsicht der letzten 50 Jahre und ihrer Vorstellungen bezüglich der Pädophilie zeigt. Aber man kann diese Geschichte der Pädophilie natürlich bis in die Antike zurückverfolgen.²⁷

Ivan Rioufol kommentierte das Geschehen rund um Herrn Duhamel am 6.1.21 im Figaro Blog (Rioufol, 2021) denn auch mit den Worten, dass sich Duhamel vielleicht damals von antiken griechischen Praktiken inspirieren haben lassen könnte, als er seinem Stiefsohn gesagt habe, dass an seinem übergriffigen Verhalten nichts ungewöhnlich sei, sondern jeder es so mache wie er. Dieser Satz Rioufols von der Inspiration, die sich ein Intellektueller in der griechischen Geschichte der Pädophilie geholt haben könnte,²⁸ auch wenn Rioufol dann aber eine Anlehnung Duhamels an den Liberalismus von 1968 für wahrscheinlicher hält, ist natürlich in seiner Verallgemeinerung und Undifferenziertheit zunächst provozierend gemeint, aber eben problematisch und in unserer Zeit der Cancel Culture für den Griechischunterricht gefährlich.

Der Vorwurf, altsprachlicher Unterricht von heute transportiere und befürworte – wie auch in manchen früheren Epochen – faktisch über die unreflektierte oder über die speziell nicht zuletzt durch die Überlieferungsgeschichte oder auch sonst manipulierte und selektive Lektüre der antiken Texte zum Beispiel frauenfeindliche und andere nicht akzeptable Positionen, steht schon länger im Raum.²⁹ Der altertumswissenschaftliche Club der »ältesten weißen europäischen Männer« strebe danach, hier weiter unter sich sein zu können.³⁰ Es wäre schlimm, wenn dazu noch

27 Bahnbrechend für die Klassischen Altertumswissenschaften und die Erforschung antiker Homosexualität allgemein war Dover 1978 (vgl. jetzt Dover, 2016). Eine sehr hilfreiche Sammlung von Textstellen aus der griechisch-römischen Antike bietet Hubbard 2003.

28 Es gab in der Debatte um Pädophilie das Bemühen, über in anderen Kulturen und in anderen Zeiten präsente sexuelle Praktiken Pädophilie für als eigentlich normal zu erklären (vgl. Kämpf, 2022, S. 245 mit weiterer Literatur).

29 Vgl. zu diesem Themenkomplex etwa Wesselmann, 2019.

30 Die Altertumswissenschaften stehen in dieser Hinsicht insgesamt unter Verdacht, leicht instrumentalisierbar zu sein (vgl. etwa schon Knox, 1993; Zuckerberg, 2018; Morales 2020).

der Vorwurf ungefiltert oder gar idealisiert weitergegebener pädophiler »pratiques de la Grèce antique« käme (vgl. auch Goldhill, 2015).

Erstens müssen also Lehrerinnen und Lehrern auch in Griechisch, wenn sie Ausbildungsdefizite beklagen, Mittel an die Hand gegeben werden, mit denen sie diese Defizite ausgleichen können. Antike Vorstellungen über Sexualität müssen also auch in Aus- und Fortbildungen der Lehrerinnen und Lehrer des Griechischen thematisiert werden (vgl. Urban, 2019, S. 144-147). Und der altsprachliche Unterricht muss es als Chance begreifen, hier pädagogisch und aufklärerisch tätig zu werden – um der Schülerinnen und Schüler, aber auch um seiner selbst, um nicht falsch verortet und dann paradoxerweise selbst missbraucht zu werden.³¹ Und letztlich ist für den psychosexuellen Entwicklungsverlauf von Schülerinnen und Schülern die direkte Sexualaufklärung nur ein Element schulischer Sexualerziehung; letztere ist seit 1968 bundesweit eine fächerübergreifende Aufgabe (vgl. Siemoneit, 2021, S. 9 und 46).

3. Thematische Relevanz der Pädophilie in Platons *Charmides*

Da trifft es sich eigentlich sehr gut, dass Nordrhein-Westfalen in diesem Jahr (2021) seine Abiturientinnen und Abiturienten unter anderem dazu verpflichtet, für das Griechisch-Abitur im fortgeführten Grund- und im Leistungskurs Passagen aus Platons Dialog *Charmides* gelesen zu haben.³² Seine Lektüre ermöglicht einen geregelten Raum, der »offenes Sprechen über Sexualität« und hier gerade dem Sprechen über die (auch historisch wie auch individuell nicht immer gleichbleibenden)³³ Grenzen zwischen akzeptablem und nicht akzeptablem Verhalten sowohl auf der Seite von Erwachsenen als auch Heranwachsenden ermöglicht (vgl. Hartmann, 2015; Urban, 2019, S. 61). Die genaue Themenstellung lautet: »Was macht attraktiv? Antworten der sokratischen Ethik ausgehend von Platons *Charmides*.«

31 Dass es neben dem Fach Geschichte auch noch andere Fächer gibt, in denen die historische Bedingtheit von Geschlechtsidentitäten thematisiert werden kann (und muss), müsste zu Lücke (2015a, S. 23) ergänzt werden.

32 Die einzelnen Passagen sind nicht genau vorgegeben. Auch ermöglicht die genaue Themenstellung die Lektüre von thematisch ähnlichen Passagen anderer Dialoge. Dieses Thema ist ebenfalls für das Abitur 2022 vorgesehen: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5005>, Stand: 30.8.2021.

33 Vgl. Lücke 2015a, S. 23. Vgl. zur Geschichte des Sexualkundeunterrichts in neuerer Zeit etwa Lücke, 2015a passim; Urban, 2019, S. 21-29; Siemoneit, 2021, S. 49-63.

Besonders mutig: Es gibt derzeit keinen ausführlichen aktuellen Kommentar auf Deutsch zu diesem Werk und schon gar keine deutsche Schulausgabe.³⁴

Charmides, der diesem Dialog seinen Namen gab, ist eine für uns historisch greifbare Person. Es handelt sich um Platons Onkel mütterlicherseits.³⁵ Sokrates (469-399) unterhält sich in diesem Dialog angeblich im Mai 429 mit Charmides und dessen Vetter Kritias³⁶ über die Besonnenheit. Die *Sophrosyne* (σωφροσύνη), die Besonnenheit, und damit verbunden die Selbsterkenntnis des Menschen ist das eigentliche Thema dieses Dialogs.³⁷ Charmides (ca. 446-403) und Kritias (ca. 460-403) waren also mit Platon (428/7-348/7) verwandt³⁸ und spielten insbesondere in den Jahren 404/3 eine wichtige – unrühmliche – Rolle in Athen. Sie waren Oligarchen und nahmen an der Schreckensherrschaft der Dreißig nach dem Ende des Peloponnesischen Krieges teil. Die Frage, weshalb Platon, der diesen Dialog mutmaßlich in den späten 380er Jahren schrieb (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. xx), hier seinen von ihm zweifellos bewunderten Sokrates sich angeregt mit zwei so unbeliebten Personen unterhalten lässt, wird gemeinhin mit dem Hinweis darauf beantwortet, dass Sokrates hinsichtlich der Besonnenheit eben grundsätzlich anderer Meinung war als seine Gesprächspartner.³⁹

34 Vgl. die Bibliografie bei Erler, 2007, S. 584 ff. Seither erschienene Kommentare oder kommentarähnliche Monografien: Tuozzo, 2011; Skouteropoulos, 2014; Levine, 2016; Moore & Raymond, 2019; Tsouna, 2022. Van der Ben (1985, S. 1) und Moore & Raymond (2019, S. xli) beklagen das Fehlen überhaupt eines kompletten Kommentars zum *Charmides*. Die Anmerkungen und das Nachwort der von Martens besorgten Reclam-Übersetzung datieren von 1977.

35 Zur Person des Charmides vgl. a.i.F. Nails 2002, S. 90-94; Tuozzo, 2011, S. 53-58 sowie 86-90; Moore & Raymond, 2019, S. xxv ff.

36 Zur Person des Kritias vgl. a. i. F. Nails, 2002, S. 108-111, Tuozzo, 2011, S. 53-85; Moore & Raymond, 2019, S. xxiv f.

37 Die Zentralität beider Punkte für das Denken Platons heben Moore & Raymond 2019, S. xxviii-xl hervor. Zum Begriff der σωφροσύνη und seiner Bedeutungen vgl. Tuozzo, 2011, S. 90-98.

38 Vgl. die schematische Übersicht über die Verwandtschaftsverhältnisse bei Moore & Raymond, 2019, S. xiii. Entsprechend lobt Platon bei der Erwähnung dieser Personen auch seine eigene Familie (vgl. Szlezák, 2021, S. 24 f und auch Tsouna, 2022, S. 32 f.).

39 Vgl. Schmid, 1998, S. 11. Die Frage stellt sich auch, warum diese Personen erst von Sokrates lernen wollten und sich dann gänzlich anders entwickelt haben (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. xxvii; Brisson, 2021, S. 63).

Zum Zeitpunkt des im *Charmides* von Sokrates in der Ich-Form berichteten Dialogs⁴⁰ ist Charmides also ca. 16 Jahre alt.⁴¹ Sein Vater Glaukon war schon gestorben, und Kritias, der damals etwa 30 Jahre zählte, war zu seinem Vormund bestimmt. Sokrates müssen wir uns als etwa 40jährigen Mann vorstellen, der nach eigener Aussage zu Beginn des Dialogs gerade von einem langen Feldzug nach Athen zurückgekehrt war (153a) (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. xx f. und xxii-xxvii).

Man muss hier gleich natürlich den für eine heutige Debatte entscheidenden Punkt mit im Kopf behalten, dass in Deutschland eine Schutzaltersgrenze von 14 Jahren gilt, die allerdings auch noch unter bestimmten Voraussetzungen – nämlich im Fall von Abhängigkeiten, die ausgenutzt werden könnten - bis zum Alter von 16 Jahren eine Fortsetzung insbesondere auch in dem Fall findet, wenn der Jugendliche dem Erwachsenen zu Erziehung, Ausbildung und Betreuung anvertraut wurde. Letzteres gilt auch bei Zwangslagen, bei Entgeldzahlungen und auch in Arbeitsverhältnissen bis zum Alter von 18 Jahren. Im Fall eines Missbrauchs von Unter-16-Jährigen durch Über-21-Jährige muss im Falle eines Strafantrags der Erziehungsberechtigten der jugendlichen Person auch geklärt werden, inwiefern die jüngere Person zur sexuellen Selbstbestimmung fähig oder unfähig waren.⁴² Diese Frage ist natürlich auch eine Frage an die Jugendlichen selbst, die den *Charmides* lesen, für wie selbstbestimmt sie sich denn selbst einschätzen würden. Damit aber, um auf Charmides zurückzukommen, wäre er also für ein heutiges Gericht bzw. die Staatsanwaltschaft in Deutschland über die Schutzaltersstufe von 14 Jahren bei aller Unsicherheit über sein genaues Alter wohl bereits hinausgewachsen. Dank Sokrates' Besonnenheit aber wird es im Verlauf des Dialogs von seiner Seite aus zu nichts, nicht einmal zu einem Versuch, der heute ja strafbar wäre, dessen kommen, was man heute einen Missbrauchsfall nennen würde.

40 Über die zeitliche Distanz zwischen dem Zeitpunkt von Sokrates' Bericht an seinen nicht genannten direkten Adressaten und dem Berichteten erfahren wir nichts (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 3).

41 Die Forschung ist sich über das Alter uneins und schwankt zwischen einem Alter von 14 bis 17 Jahren (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. xxvi). Brisson (2021, S. 65) schätzt sein Alter auf 20. Damit entfielen natürlich jegliche Anstößigkeit des Falles für heute. Mit 20 wäre Charmides allerdings wohl zumindest an der Altersgrenze für ein zeitgenössisch päderastisches Verhältnis gewesen, das zwischen einem 12- bis 18-jährigen jüngeren und einem über 30 Jahre alten älteren Partner herrschen konnte (vgl. Brisson, 2021, S. 65; Hartmann, 2000, S. 139).

42 Die Regelungen finden sich im deutschen Strafgesetzbuch, 13. Abschnitt: Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung.

Sokrates geht zur zum fiktiven Zeitpunkt des Erzählten gerade neu erbauten Palaistra des Taureas.⁴³ Palaistren waren grob gesagt öffentliche Sportstätten (vgl. Martens, 1977, S. 83), wo Sokrates auf eine nach seiner Aussage recht große Gruppe von Menschen trifft, die ihm zum großen Teil bekannt war. Dass Palaistren per se nebenbei auch Kontaktbörsen für Männer waren, beweisen die Textpassagen auch anderer Autoren, die Dover (2016, S. 54 ff.) zitiert. Die Nachbarschaft der Palaistra des Taureas bleibt im *Charmides* nicht unerwähnt: Zur Orientierung des Lesers wird ein Schrein der Basile angegeben. Basile ist Persephone, die Königin der Unterwelt. So bleibt sozusagen durch das Bühnenbild der Tod im Hintergrund des Dialogs (vgl. Martens, 1977, S. 83; Hyland, 1981, S. 30). Denn Sokrates wird als Überlebender der offenbar recht tödlichen Schlacht bei Potideia begeistert empfangen und soll einer Runde, zu der auch Kritias zählt, über seine Erlebnisse im Krieg berichten (153a-d).⁴⁴ Potideia wurde durch die Athener vom Herbst 432 bis zu deren Aufgabe im Winter 430/29 belagert. Der Feldzug dauerte weiter an, da die Athener auch die umliegenden Städte auf der Chalkidike (wieder) in ihren Einflussbereich bringen wollten, bis die Athener im Mai 429 bei Spartolos vernichtend geschlagen wurden, wie Thukydides berichtet (2.79.7).⁴⁵ Offenbar erlitt die athenische Gesellschaft hier insgesamt herbe Verluste, die wohl auch in der Heimat durch die Absenz der Gefallenen zu spüren waren.⁴⁶ Umso mehr richtet sich der Blick natürlich auf die nächste Generation, mit der sich Sokrates dann unterhält: Wie wird sie Athen führen (vgl. Tsouna, 2022, S. 7 ff.)? Und umso weniger selbstverständlich ist die Rückkehr des Sokrates und die Möglichkeit, sich überhaupt mit ihm zu unterhalten.

43 Zur Archäologie vgl. Witte, 1970, S. 40 f.; Moore & Raymond, 2019, S. xxi f.

44 Der Krieg, der auch in der Antike als Katalysator oder auch Vernichter von moralisch gutem Handeln angesehen wurde, als Hintergrund des Geschehens macht die Debatte über Besonnenheit nur umso nötiger. Dabei liefert Sokrates in seinem Bericht keinen expliziten, sondern nur einen sehr summarischen Bericht über seine Kriegserlebnisse (153c). Sokrates hat »so« (οὕτως) überlebt, wie er nun auch auftritt (153b). Er interessiert sich vielmehr dafür, was sich zu Hause verändert hat (153d) (vgl. Levine, 2016, S. 21-26). Die erzählerische Bescheidenheit des Kriegshelden, dessen Erlebnisse und Erzählungen ganz andere, unerschöpfliche Themen für diese Begegnung vielleicht erwarten lassen würden (vgl. Martens 1977, S. 83), ist als Kontrast wichtig für das, was kommen wird (vgl. Ayalon, 2018, S. 181). Wie vom Krieg berichtet wird, hat in letzter Zeit auch für uns heute wieder an Relevanz gewonnen. Es war für diejenigen sehr existentiell interessant, die oder deren Verwandte zum Beispiel im 2. Weltkrieg gekämpft hatten. Auch wenn in Deutschland seither Friede herrscht, kennt die heutige Kindergeneration aber auch in Deutschland leider wieder Kriegsveteranen oder bei entsprechendem familiärem Hintergrund auch den Krieg aus der Perspektive direkt von ihm Betroffener. Auch in dieser Hinsicht erweist sich die Lektüre schon des Anfangs des *Charmides* als zeitgenössisch äußerst relevant.

45 Vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 37 f. mit weiterer Literatur.

46 Platon hebt dies durch die Bezeichnung der Gefallenen als »γνώριμοι« (»Freunde«, aber auch »bekannte«, »vornehme Leute«) hervor (vgl. Witte, 1970, S. 41 f.; Moore & Raymond, 2019, S. 3).

In Athen waren obendrein inzwischen 430 die Pest, die auch Potideia erreichte (vgl. Nutton, 1997, S. 1102), und der Peloponnesische Krieg mit Sparta ausgebrochen (vgl. Schmitz, 2000, S. 501 f.), was im *Charmides* allerdings nicht thematisiert wird. Aber Sokrates ist trotz seiner also wohl jahrelangen Abwesenheit (153b f.) (vgl. Brisson, 2021, S. 64.) von Athen offenbar sogar so etwas wie eine Celebrity (vgl. Hyland, 1981, S. 29).

Als das Kriegsthema erschöpft ist, will Sokrates wissen, wie es denn jetzt in der Heimat so stehe, wie es der Philosophie denn heute so gehe und ob es irgendwelche jungen Männer gebe, die sich entweder durch Schönheit oder Weisheit oder beides auszeichnen würden (153d). Die Frage nach dem Stand der Philosophie – zumal vor dem Hintergrund bewaffneter Konflikte und in Gegenwart von Persephone (vgl. Schmid, 1998, S. 3 f.) – offenbart, dass es auch für Sokrates offensichtlich nicht selbstverständlich ist, dass in solchen Zeiten zumal philosophische Debatten oder diesbezügliche Standards automatisch erhalten bleiben. Gleichzeitig erkennen wir sein Interesse daran, dass es der Philosophie in Athen gut geht. Und Sokrates setzt sich mit seiner Frage für sie ein.⁴⁷ Mit der letzteren Frage aber nach der Schönheit von jungen Männern löst Sokrates als älterer Mann natürlich beim heutigen Leser das Schrillen sämtlicher Alarmglocken aus. Im »Volksmund« wird ja unter Pädophilie jegliches irgendwie sexuelle Interesse eines Erwachsenen an einem Minderjährigen verstanden.⁴⁸ Das Vorhandensein von entsprechenden Neigungen zöge automatisch den Verdacht nach sich, dass Kinder vor einer Umsetzung dieser Neigungen in die Tat nicht sicher sein könnten.⁴⁹ Jedenfalls würde man heute sicher genau abwägen, in welchen Kontexten man eine Aussage trafe, wenn man sie denn überhaupt machen wollte, wie Platon sie hier Sokrates aussprechen lässt.

Offenbar aber empfindet Kritias nicht so, der die beiden ersten Fragen des Sokrates völlig übergeht und mit der letzten beginnt. Er weist Sokrates auf sein von allen bewundertes und von vielen Bewunderern umgebenes Mündel Charmides hin, der zu dem derzeit für den schönsten gehaltenen jungen Mann herangewachsen sei

47 Vgl. Levine, 2016, S. 25-28. Platon hatte dieses Interesse auch (vgl. Martens, 1977, S. 112; Tuozzo, 2011, S. 20).

48 Vgl. Penrose, 2014, S. 232, der dies mit weiterer Literatur für die Medienwelt in den USA so festhält. Pädophilie bezieht sich ja eigentlich »nur« auf Kinder vor der Pubertät.

49 Vgl. z. B. Meyer, 2009 und das Urteil des Bayerischen Verwaltungsgerichtshofs v. 28.7.2016 – 3 B 14.1431 bzw. vom 9.8.2019 – 3 B 17.538, wonach ein bloßer Verdacht auf pädophile Neigungen nicht ausreicht, um eine verbeamtete Lehrperson aus dem Dienst zu entlassen.

(154a-b).⁵⁰ Auf die Abstammung des Charmides aus gutem Hause wird von Sokrates Wert gelegt (154a/b und e, 155a). Wie wir aus Platons *Politeia* wissen, ist für Platon die Frage, woher man kommt, wer man ist und mit wem man Umgang pflegt, für den eigenen Charakter nicht unwesentlich.⁵¹ Auf die Schönheit des Charmides soll es also nicht allein ankommen. Sokrates erinnert sich aber an Charmides, der schon als Kind (παῖς) nicht schlecht ausgesehen habe und jetzt, so vermutet Sokrates, sicher zu einem sehr gut aussehenden jungen Mann (μειράκιον) herangewachsen sei (154b).⁵² Μειράκιον zu sein gesteht die klassische griechische Literatur Menschen in einem Alter zwischen etwa 14 und 20 Jahren zu.⁵³

Als Charmides dann tatsächlich auftritt (154b), den schon Gruppen seiner Bewunderer angekündigt hatten (154a), ist Sokrates sehr beeindruckt. Er gibt zu, dass für ihn alle jungen Männer dieses Alters Schönheiten seien. Charmides aber sei ihm als besonders groß und schön erschienen. Alle um ihn her seien verliebt gewesen in Charmides, um nach dem psychischen Verwirrtheitsgrad zu urteilen, in dem sie gewesen seien – und die Anzahl seiner Bewunderer habe sich noch durch weitere Leute vermehrt, die ihm folgten. Sokrates weist darauf hin, dass es kein Wunder sei, wenn Männer seines fortgeschrittenen Alters so auf Charmides Erscheinung reagieren würden, aber es habe auch unter den jüngeren und jüngsten keinen gegeben, der nicht zu ihm wie zu einer Götterstatue hingesehen habe (154b-c), was wohl so viel bedeutet, dass Charmides in ihren Augen absolut verehrungswürdig zu sein scheint und dadurch sozusagen der menschlichen Sphäre enthoben.⁵⁴ Sokrates bringt es also (noch) fertig, nicht nur auf Charmides zu achten, sondern auch auf alle weiteren um ihn herum (vgl. Levine, 2016, S. 32; Moore & Raymond, 2019, S. 41 f.). Wichtig ist es für ihn festzustellen, dass es offenbar unterschiedslos allen Anwesenden so geht, dass man von Charmides' Schönheit eingenommen ist.

50 Offenbar wohnte Charmides sogar in der Nähe (vgl. Witte, 1970, S. 41). Kritias spricht nur über Charmides' äußere Schönheit, nicht über seine Weisheit (vgl. Tsouna, 2022, S. 62).

51 Vgl. Levine, 2016, S. 28 mit Anm. 24: *Politeia* VI 492a-b, VIII 550b u. a.

52 Charmides war schon im *Protagoras* (315a) anwesend. Dessen fiktives Datum liegt drei Jahre vor dem des *Charmides* (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 46).

53 Vgl. Amend, 1893. Moore & Raymond (2019, S. 4) setzen die obere Grenze bei 17 an.

54 Vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 42. Der Hinweis auf *Phaidros* 251a ist hier wichtig: Die Götterstatue ist prima facie etwas ästhetisch Schönes, aber zusätzlich ein Verweis in religiösem Gewand auf das absolute Schöne, die Welt der Ideen (vgl. Becker, 2016, S. 12; Tsouna, 2022, S. 64 f.). Ähnliches gilt für die Schönheit von Menschen bei Platon (vgl. Dover, 2016, S. 160).

Chairephon, etwa gleichaltrig mit Sokrates und später Gegner der 30 Tyrannen (vgl. Hyland, 1981, S. 21 f.; Nails, 2002, S. 86 f.; Moore & Raymond, 2019, S. xxiii f.), habe, so Sokrates weiter, in Richtung Sokrates bemerkt, dass Charmides, wenn er sich ausziehen würde, durch die Form seines Körpers die Schönheit seines Gesichts vergessen machen würde (154d).⁵⁵ Chairephons Punkt bewegt sich aber im Rahmen der äußeren körperlichen Schönheit. Sokrates betont abermals, dass es alle anderen seien, die Chairephon zustimmten. Chairephons Begeisterung fehlt aber die Besonnenheit und Mäßigung des Sokrates (vgl. Tsouna, 2022, S. 62). Denn Sokrates ruft dann bewundernd aus, dass sie ihm ja einen absolut unwiderstehlichen Mann beschreiben würden, und macht dafür dann die zusätzliche Bedingung, wenn Charmides zufällig obendrein noch eine von Natur aus gute Seele habe, woran er aber nicht zweifle, da Charmides ja aus der Familie des Kritias komme.⁵⁶ Auf dieses Kompliment hin bestätigt Kritias, dass Charmides auch in diesem Punkt ein vortrefflicher Mann sei (154d-e). Für Sokrates kommt es nicht nur auf die äußere Schönheit, sondern auch auf innere Werte an (vgl. Witte, 1970, S. 54 f.; Levine, 2016, S. 32 ff.; Moore & Raymond, 2019, S. 42 f.). Hier beginnt sich die Strategie Platons zu zeigen, die er mit der Rahmenhandlung des Dialogs verfolgen möchte. Die Praxis der Gesprächssituation mit Sokrates zeigt, wie nötig und praxisrelevant die in ihr angestellten theoretischen Überlegungen wirklich sind.

Die Bemerkung des Chairephon in der Runde der Anwesenden würde in heutigen Zusammenhängen (hoffentlich) als unangemessen übergriffiger Kommentar angesehen werden. Man muss sich zur Ehrenrettung der Antike natürlich aber vor Augen halten, dass in einer Palaistra nackt Sport getrieben wurde (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 4). Hier geht es vielleicht weniger um eine Altmännerphantasie, als darum, dass Chairephon sagen möchte, dass Sokrates trotz seines überschwänglichen Lobes der Schönheit des Charmides noch gar nichts gesehen habe. Chairephons Aussage wird sich einerseits als eine Art Cliffhanger in die nächste Szene erweisen (vgl. Eisenstadt, 2011, S. 85.). Die Schönheit und Attraktivität des

55 Chairephon beschreibt das Phänomen, dass Zentren der Aufmerksamkeit aus dem Fokus verschwinden können, wenn die Aufmerksamkeit sich neuen Reizen zuwendet (vgl. Eisenstadt, 2011, S. 85). Chairephons eigene Rolle im Dialog ist ähnlich nur auf den Anfang beschränkt (vgl. Tsouna, 2022, S. 62).

56 Es geht um Erziehung, Alter, Heranwachsen und die Rolle von Erziehungsverantwortlichen, Sokrates eingeschlossen (vgl. Schmid, 1998, S. 13 f.; Levine, 2016, S. 34 ff. und 40-43). In dieser Passage arbeitet Sokrates mit aristokratischen Mustern und Konventionen. Überhaupt war damals der Begriff der Besonnenheit allein schon ein politischer Kampfbegriff, den die Aristokraten für sich in Anspruch nahmen (zu Details, vgl. Schmid, 1998, S. 4 f. und 11; Moore & Raymond, 2019, S. 43). Sokrates beschreibt ein Athen, indem die Spannungen zwischen Aristokraten und Demokraten noch nicht so stark waren. Aber man sieht, wie für Platon auch schon die Tyrannei der 30 am Horizont steht (vgl. Tuozzo, 2011, S. 102).

Charmides wird andererseits als etwas geschildert, was die Umgebung offenbar mächtig und unausweichlich in ihren Bann zieht (vgl. Levine, 2016, S. 30 f.). Genau hier wird das Thema der Besonnenheit wichtig werden. Sokrates schlägt folgerichtig vor, zunächst einmal Charmides Seele auszuziehen, bevor man seinen Körper betrachte (154e). Dieses Adynaton wirft die Frage implizit auf, wie man das denn machen soll. Das »Ausziehen« wird im Gespräch möglich sein (vgl. Levine, 2016, S. 37 f.). Aber wird alles freiwillig geschehen? (vgl. Levine, 2016, S. 43 ff.) Die Asymmetrie (vgl. Wesselmann, 2021, S. 136 ff.) zwischen den Beteiligten jedenfalls ist hier auf mehr als nur zwei Personen verteilt. Man kann sich aus heutiger Sicht gerade über Kritias wundern, der sein Mündel einer solchen Situation nicht entzieht, sondern sie eigentlich erst herbeiführt. Das »Anbieten« eines Kindes oder die »Verabredung« zum Missbrauch wäre nach den einschlägigen Paragrafen um §176 des Strafgesetzbuchs heute unabhängig davon strafbar, ob es zum Missbrauch kommt.

Sicherlich kann diese Stelle bei der Besprechung im Schulunterricht etwas persönlich werden. Die Frage könnte gestellt werden, ob alle männlichen Wesen so sind, vor allem die älteren, das heißt auch die Lehrer. Die Souveränität der jeweiligen Lehrperson im Umgang mit solchen Fragen wäre im schon erwähnten Sinne hier gefragt. Und genau hier liegt dann unter Umständen die Chance, auf die Frage zu sprechen zu kommen, was denn heute in der Schule getan werden würde, wenn so etwas passieren würde, wie damals in der Palaistra. Man könnte dies nutzen, um Präventions- und Interventionskonzepte durchzugehen und auf mögliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner hinzuweisen.

Sokrates beschreibt sich selbst als ungeeignet, Schönheit von jungen Männern messen zu können. Er sei wie eine weiße Richtschnur auf weißem Marmor (154b).⁵⁷ Diese Aussage hat zum Hintergrund, dass Steinmetze mit anderen Farben als Weiß kennzeichnen müssen, wo sie einen weißen Marmorblock bearbeiten wollen (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 4). Insofern benötigt Sokrates das Urteil anderer, um die exzeptionelle Schönheit des Charmides herauszustellen.⁵⁸ Wie wahrscheinlich es ist, dass wirklich alle zu einem einheitlichen Urteil kommen, oder ob sich nicht auch vielleicht einige Mitläufer in der Menge befinden, können wir aus den Worten des Sokrates nicht entnehmen. Aber diskutieren könnte man solche

57 In der Tat wird Sokrates von Platon immer wieder als ein Bewunderer jugendlicher Schönheit im Zusammenhang mit der Philosophie beschrieben (vgl. Tuozzo, 2011, S. 103).

58 Sokrates spricht nur von seiner Unfähigkeit, Schönheit zu messen. Von der Bestimmung von Besonnenheit spricht er nicht (vgl. Levine, 2016, S. 30).

massenpsychologischen Phänomene natürlich. Und es ist ein wichtiger Punkt, ob Schönheit immer schon sexuelle Attraktivität und das Wahrnehmen von Schönheit immer gleich auch die Bereitschaft zum sexuellen Übergriff meinen muss. Diese letzteren Fragen stellen sich aber offenbar Platon nicht. Andererseits darf man schon fragen, ob Chairephons Hinweis auf den im Vergleich zu Charmides Gesicht noch schöneren Körper nicht doch auch eine gewisse sexuell aufgeladene Vorfreude zum Ausdruck bringt – und das in Gegenwart seines Vormunds (vgl. Eisenstadt, 2011, S. 85).

Um vielmehr weiter auf die Seele des Charmides zu sprechen zu kommen und sie zu untersuchen, fragt Sokrates, ob der herangewachsene Charmides sich mit ihnen, den Älteren, unterhalten wolle. Kritias bejaht dies und weist seinerseits darauf hin, dass Charmides sich sowohl auf Philosophie als auch auf Dichtung verstehe.⁵⁹ Da bittet Sokrates, der es höflich nicht versäumt, darauf hinzuweisen, dass er weiß, dass diese Verbindung von Philosophie und Dichtung bei der Familie, zu der auch der berühmte Staatsmann, Philosoph und Dichter Solon⁶⁰ gehört habe, nicht verwunderlich sei, Kritias, sein Mündel zu ihnen zu bitten. Da Kritias als Vetter und Vormund anwesend sei, könne ein Gespräch mit Charmides nicht αἰσχρὸς (schändlich) sein (154e-155a). Sokrates lässt erkennen, dass es gesellschaftlich nicht akzeptiert würde, wenn er sich mit einem Minderjährigen in Abwesenheit des Vormunds unterhalten würde.

Kritias schlägt noch vor, dass man vorgeben solle, dass sich Sokrates als Arzt mit Charmides über dessen Kopfschmerzen der letzten Tage unterhalten wolle. Hier könnte ein Scherz, der auch auf Sokrates Kosten ginge, verborgen sein. Sokrates war bekannt dafür, beim Trinken sehr besonnen und diszipliniert zu sein. Aber die Vorführung des Charmides wird natürlich auch Kritias als Erzieher auf die Probe stellen (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 43). Man fragt sich nämlich überhaupt, weshalb diese Täuschung des Mündels und die Unaufrichtigkeit, in die Kritias Sokrates und alle anderen mit hineinzieht, überhaupt nötig ist. Dies wirft kein gutes Licht auf

59 Von einer schriftstellerischen Tätigkeit des Charmides wissen wir allerdings sonst nichts (vgl. Tuozzo, 2011, S. 86).

60 Zur Rolle Solons bei Platon vgl. Flores 2013 (zu unserer Stelle hier bes. 36 ff.). Kritias betätigte sich auch als Dichter und Philosoph (vgl. Nails, 2002, S. 108-111; Tuozzo, 2011, S. 79-85). Ein Dichter ist natürlich jemand, der mit Sprache gut umgehen kann (vgl. Levine, 2016, S. 38 ff.). Dass Platon, der sich auch in der Dichtung umgetan hatte und somit sich in seinem Schülerverhältnis zu Sokrates ebenfalls ins Spiel bringt (vgl. Witte, 1970, S. 51.), diese Geschichte von Sokrates und Charmides in Prosa niederschreibt, wird somit auch Teil des literarischen Spiels.

diese Szene.⁶¹ Sokrates wird im weiteren Verlauf des Dialogs diese Kopfschmerzen dann als Sprungbrett für seine Forderung nach einer sozusagen ganzheitlichen Behandlung von Körper und Seele nutzen, um anschließend letztlich auf die Besonnenheit zu kommen.⁶²

Als Charmides sich jetzt in die Runde setzen will, da möchte jeder neben ihm sitzen, was zu tumultartigen, heiteren Bemühungen der Beteiligten zum Platzmachen auf den Sitzgelegenheiten geführt habe, so Sokrates. Letztlich aber habe sich Charmides zwischen Kritias und ihn gesetzt (155b-c). Und da ist es auf einmal Sokrates, der auf die Probe gestellt wird (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 44). Er verliert die Fassung. Vorher habe er ja mutig gedacht, er könne sich mit Charmides unterhalten, sagt er. Auch hatte er, wie gesehen, vorher ja noch die Übersicht darüber behalten, wie alle anderen Charmides' Schönheit zu Füßen lagen (vgl. Schmidt, 1998, S. 8). Aber als Charmides ihn mit seinen Augen angesehen habe,⁶³ habe sich die Palästra mit sämtlichen Personen in ihr um ihn zu drehen begonnen. Und als er auch noch gesehen habe, was unter Charmides Kleidung verborgen gewesen sei, habe er Feuer gefangen und sich an einen Ausspruch des anderweitig uns leider unbekanntem Dichters Kydias erinnert, der vor schönen Jünglingen gewarnt und gesagt habe, man falle ihnen wie ein Kitz einem Löwen zum Opfer (155c-d).⁶⁴ Sokrates prosaischer Bericht gleicht sich dichterischen Gepflogenheiten an, Gefühle zu beschreiben (vgl. Tuozzo, 2011, S. 108). Einen Sieg im Ringkampf würde man damals übrigens auch in Verse gefasst haben (vgl. Witte, 1970, S. 51 f.). Platons literarischer Wettkampf hat ebenso wie die intellektuelle Auseinandersetzung zwischen Sokrates und Charmides in der Palaistra angefangen. Eine große Menge schaut im Kreis (155d) Sokrates und Charmides sowie Kritias zu. Sokrates droht aber, bereits jetzt zu unterliegen (vgl. Levine, 2016, S. 59 ff.).

Die Philologen und Philosophen haben sich gefragt, was Sokrates denn tatsächlich unter dem ἰμάτιον, dem Kleidungsstück, das Charmides wohl in diesem Moment

61 Vgl. Levine 2016, S. 55-58, bes. auch Anm. 2.

62 Das philosophische Heilen verbindet diesen Dialog mit weiteren (vgl. Szlezák, 2021, S. 386 f.).

63 Charmides wird zum ersten Mal selbst aktiv (vgl. Tsouna, 2022, S. 72 f.).

64 Eine stereotype Verteidigung pädophiler Menschen auch von außen scheint darin zu liegen, ihren Opfern die Rolle des Versuchers zuzuschreiben (vgl. Scally, 2021, S. 142).

trägt, gesehen haben könnte.⁶⁵ Marsilio Ficino interessanterweise bereinigt im 15. Jahrhundert einzig diese Passage aus dem *Charmides* bei seiner für die weitere Platonrezeption an sich sehr wichtigen Gesamtübersetzung von Platons Werken (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 44). Ansonsten ist diese spektakuläre Passage schon in der Antike entsprechend beachtet worden.⁶⁶ Wenn man aber heutige Sekundärliteratur zum *Charmides* liest, so sucht man häufig vergebens nach einer mehr als oberflächlichen Besprechung der Rahmenhandlung dieses Dialogs; man vernachlässigt die Rahmenhandlung gerne für die eigentliche Besprechung des Besonnenheitsthemas. Aber bei Platon gehören Form und Inhalt immer zusammen.⁶⁷ Neuere Publikationen – auch hier ist Forschung wahrscheinlich zu einem guten Teil auch einfach ein Kind ihrer Zeit – behandeln dieses Thema meist ausführlicher.

Auf Charmides Frage nach einem Mittel für seine Kopfschmerzen habe Sokrates ihm kaum antworten können, gibt er zu (155e). Der »Arzt« kann eine erste Erwartung nicht erfüllen (vgl. Levine, 2016, S. 63 f.), wie auch der Dialog am Ende als Ganzes in einer Aporie enden wird.⁶⁸ Sokrates, der in der Rolle des Arztes wie des potenziell älteren Liebenden eine aktive Rolle haben müsste, muss sich hier zunächst passiv und als Opfer seiner eigenen emotionalen Reaktionen auf die Präsenz des Charmides zeigen (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 45). Aber Sokrates schafft es dann doch noch, sich mit Charmides zu unterhalten und gewinnt nach eigener Aussage allmählich seine Fassung zurück (156d).⁶⁹ Platon verdeutlicht gerade in der eigenen Praxis des Sokrates, wie dieser mit seinen Gefühlen umgehen kann, genau, was Besonnenheit eigentlich in dieser Hinsicht bedeutet (vgl. Schmid, 1998, S. 9; Nehamas, 2007, S. 100 f.).

Charmides' Schönheit bleibt auch weiter ein Thema des Dialogs, wenn Charmides etwa errötet und Sokrates findet, dass er dadurch noch schöner als zuvor aussieht (158c). Auch das Bild von Charmides als dem Löwen, dem das wehrlose Kitz Sokrates

65 Wieviel von Charmides' Körper kann Sokrates sehen? Eigentlich geht es ja um Charmides' Seele (vgl. McCabe, 2007, S. 12 ff.). Vgl. zu den verschiedenen Vermutungen, welche Körperteile Sokrates gesehen haben mag, etwa Dover, 2016, S. 155 f.; Moore & Raymond, 2019, S. 44 f. oder Tsouna, 2022, S. 74 f.

66 Vgl. Athenaios 5.187ef. und Aristainetos 1.24.1-3 (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. 44).

67 Vgl. McCabe, 2007, S. 11 und 17, auch Ayalon, 2018, S. 190.

68 Als ein aporetischer Dialog, aber auch durch viele andere Themen ist dieser Dialog mit vielen anderen Schriften Platons verbunden (vgl. z. B. Erler, 1996, passim; Schmid, 1998, S. viii und oben).

69 Man sollte diese Stelle mit der Begebenheit vergleichen, als Alkibiades Sokrates verführen will, es aber nicht schafft (*Symposion* 217ff.) (vgl. Witte, 1970, S. 61 ff.; Kraut, 2008, S. 305 f.).

zum Opfer fällt, wird am Ende des Dialoges aufgenommen (176b/c), wo Charmides sich den Befehl seines Vormunds holt, bei Sokrates bleiben zu müssen, um bei ihm Besonnenheit zu lernen, wogegen Sokrates zunächst noch leichte Einwände hat, aber am Ende zusagt, Charmides, dem Unwiderstehlichen, nicht länger zu widerstehen, wobei er darauf hinweist, dass er der Gewalt, die Kritias und Charmides jetzt auszuüben planen, offenbar ohne Anhörung nachgeben muss (176c) (vgl. Levine, 2016, S. 306 f.). Sicherlich handelt es sich hierbei um eine Anspielung auf die spätere politische Rolle der beiden Oligarchen, die genau hier offenbaren, von Besonnenheit nicht viel zu verstehen.⁷⁰ Oder diese Stelle könnte auf Leon von Salamis rekurrieren, den die 30 Tyrannen ohne Prozess exekutieren wollten (vgl. Moore & Raymond, 2019, S. xxv, 36, 106 f.), und vielleicht auch auf Sokrates eigene Verurteilung und gewaltsamen Tod im Jahr 399 als Verderber der Jugend, der jetzt als Lehrer sehr gefragt zu sein scheint.⁷¹

4. Das Spiel mit der Päderastie im *Charmides*

Ist Sokrates also pädophil? Dies ist ja die Befürchtung, die, wie oben gesehen, Leserinnen und Leser der heutigen Zeit hegen dürften und die Frage, die der oben genannte Artikel aus dem Figaro nahelegt. Die Antwort auf diese Frage muss auf mehreren Ebenen gefunden werden, die durchaus voneinander abhängen: juristisch, historisch, psychologisch.

Charmides befindet sich jedenfalls hinsichtlich seines Alters, wie gesehen, nicht mehr vor der Pubertät, so dass der Begriff der Pädophilie auf Sokrates hier auf jeden Fall nicht zutrifft. Nach den rechtlichen Gegebenheiten in der Bundesrepublik Deutschland kann man Sokrates am Beispiel des *Charmides*, ebenfalls wie besprochen, nichts vorwerfen. Nutzt er seine Position des berühmten Kriegshelden und Arztes, als der er Charmides gegenüber vorgestellt wird, aus? Auch dies erfolgt nicht. Sokrates möchte vor Zeugen und in Anwesenheit des Vormunds mit Charmides sprechen. Der anzügliche Gesprächston der Einleitungsrunde und vor allem Kritias' Umgang mit dem ihm anvertrauten Charmides lässt gleichwohl Raum

70 Vgl. Tuozzo, 2011, S. 298-303; Levine, 2016, S. 305. Vgl. auch Brisson, 2021, S. 69: »Unable to understand Socrates' message, Critias drags Charmides into the tyranny, and finally to death during the defeat at Munichia.«

71 Vgl. auch Martens, 1977, S. 113; Schmid, 1998, S. 13 f.; Brisson, 2021, S. 63 f. Platon musste zum Abfassungszeitpunkt des Dialogs auch sich selbst als Teil dieser aristokratischen Familie um die nun verfeindeten Kritias und Charmides herum in Athen behaupten (vgl. Witte, 1970, S. 52 f.).

zur Kritik auch an so manchen Klassengesprächen Pubertierender. Umso mehr gilt es zu beachten, wie Sokrates als Lehrer der Besonnenheit einerseits argumentativ seinen Gesprächspartnern zwar überlegen ist, sich letztlich aus dieser unangenehmen Situation aber nicht befreien kann, sondern zugibt, der Gewalt der Gegenseite weichen zu müssen. So wird aber auch klar, dass Sokrates gleichzeitig weiter im Dialog versuchen wird, Besonnenheit zu lehren (167 und 176). Ob sich Sokrates stärker aus dieser gesellschaftlichen Verstrickung lösen hätte sollen, müssen oder können, ist natürlich aus heutiger Sicht und, wie gesehen, sicher auch aus Platons Sicht eine gute Frage. Ein Zusammenleben mit bestimmten Personen und sogar Verwandten ist und war sicherlich zuweilen äußerst schwierig.⁷²

Nach antiken Standards gab es zu Sokrates Zeit die Päderastie, die Liebe von älteren (sozial eher höherstehenden) Männern zu Jugendlichen, die gesellschaftlich offenbar genau institutionalisiert war,⁷³ wie ja auch der *Charmides* zum Beispiel an der Stelle nahelegt, an der Sokrates darauf hinweist, dass die Anwesenheit des Kritias als des gesetzlichen Vormunds bei seinem Gespräch mit Charmides unabdingbar sei. Aber obwohl am Ende des Dialogs Kritias und auch Charmides eine Beziehung des letzteren zu Sokrates offenbar aus pädagogischen Aspekten nahelegen – Charmides will seine Kopfschmerzen loswerden und Besonnenheit lernen – sträubt sich Sokrates, zieht beide mehr oder weniger ernsthaft der Gewaltausübung gegenüber ihm selbst und stellt damit abermals wie schon mit dem Kitzvergleich klar, dass eigentlich er sich in der Opferrolle sieht. Im *Symposion* (197 ff.) betont übrigens Pausanias,⁷⁴ dass der geliebte Jüngere sich bei einer päderastischen Beziehung zurückzuhalten und nur um der Erlangung der Tugend willen und aus keinem anderen Grund eine Beziehung einzugehen habe.⁷⁵ Dass ein päderastisches Verhältnis in der Antike von manchen je nach Interessen aktiv gesucht werden konnte, die noch dazu selbst eventuell mit einer Frau verheiratet sein konnten, dass dieses Verhältnis dann mit dem Erreichen des Endes der Jugend des Jüngeren auf jeden Fall endete und sogar noch für besser gehalten

72 Vgl. auch die Selbstaussagen Platons in seinem 7. Brief 324ff.

73 Vgl. Buffière, 1980; Patzer, 1982, passim. Vgl. auch Hartmann, 2000; Wesselmann, 2021, S. 132. Diese Verortung der Päderastie in der Aristokratie war wohl auch ein Grund für die Ablehnung der Päderastie in anderen Teilen der Gesellschaft damals (vgl. Hubbard, 2003, S. 8 f.).

74 Zu dieser Person bei Platon, vgl. Nails, 2002, S. 222.

75 Vgl. auch Schmid, 1998, S. 7 f. Parallele Stellen, die dieses Assymetrie in der päderastischen Beziehung ebenfalls beschreiben, finden sich in Xenophons *Symposion*, in Aristophanes' *Wolken* oder auch in Aristoteles' *Nikomachischer Ethik*. Reziprozität in einer solchen Beziehung kommt bei Platon ins Spiel (z.B. im *Phaidros* 255c ff.) (vgl. Halperin, 1990b, S. 267-270).

wurde als eine heterosexuelle Beziehung, ist für uns heute schwer zu akzeptieren.⁷⁶ Hier kommt dann noch verkomplizierend hinzu, dass das sexuelle Hierarchieverhältnis zwischen älterem Liebhaber und jüngerem Geliebten (ἑραστής und ἐρώμενος) am Ende des *Charmides* allerdings durch die Aktivität des Charmides auf den Kopf gestellt sein wird (176a/b).⁷⁷

Jedenfalls aber dürfen wir antike Päderastie und moderne Pädophilie nicht einfach in einen Topf werfen, hat sich doch überdies nicht nur in legalem Sinne, sondern auch psychologisch seit Magnus Hirschfeld der Begriff der Ephebophilie und der Hebephilie für das Hingezogensein eines älteren Mannes zu jungen Männern in der Pubertät ausgebildet.⁷⁸ Ob diese Form der Chronophilie aber krankhaft ist, wird in der Forschung kontrovers – auch unter Hinzuziehung von Beispielen aus der griechischen Antike – diskutiert (vgl. Calkins Mercado & Beattey, 2012; Goldhill, 2015). Die Psychologie liefert dem Gesetzgeber also vor dem Hintergrund aktueller Forschung Begründungsmöglichkeiten für Schutzaltersstufen. Wie sich Forschung und ihre Rezeption in der breiteren Gesellschaft entwickelt, so entwickelt sich diesbezüglich die letztlich demokratisch bestimmte Gesetzgebung und auch die Rechtsprechung.

Gleiches gilt für die Platonforschung: Über Päderastie und Homosexualität bei Platon wurde noch bis vor nicht allzu langer Zeit nicht voneinander getrennt gesprochen.⁷⁹ Pädophilie und Homosexualität werden allerdings heute schon voneinander unterschieden, was, wie wir anfangs an der Geschichte der Debatten um den §175 StGB sahen, auch in Deutschland in der Politik erst seit dem Ende des 20. Jahrhunderts gilt. Umgekehrt dürfen wir allerdings auch nicht den Fehler begehen, Päderastie und Homosexualität in einen völligen Gegensatz zu bringen, als hätten sie absolut nichts miteinander zu tun.⁸⁰

Darüber hinaus lehnt Sokrates sowohl hier wie auch im Übrigen bei Xenophon (ca. 430/25-354) etwa in der *Kyrupädie* (6.1.36) die Erzwingung von Liebeszielen

76 Vgl. Halperin, 1990a, S. 55; Endres, 2014, S. 215; Wesselmann, 2021, S. 121 und 132-135. An dieser Stelle kommt auch das Thema der Bisexualität mit ins Spiel, war Sokrates doch selbst auch verheiratet. Zum Thema Bisexualität im Literaturunterricht, vgl. Josting, 2015, S. 161 f.).

77 Der, der Geliebte zu sein hätte, droht dem Liebenden mit Gewalt, d. h. Vergewaltigung (vgl. Halperin, 1990b, S. 269 und auch Schmid, 1998, S. 151).

78 Seit Hirschfeld, 1906. Vgl. auch Buffière, 1980, S. 11-13 und Penrose, 2014, S. 232-241.

79 Vgl. Kiefer, 1905 und v. a. Patzer, 1982, S. 44 f. und 125-128.

80 Darauf weist Halperin (1990a, S. 60) hin.

durch Gewalt oder Herabsetzung des Gegenübers ab.⁸¹ Platon wird in den *Nomoi*, seinem Alterswerk der vielleicht 360er, bestimmt aber 350er Jahre, insgesamt gegen Päderastie Position beziehen (vgl. Hubbard, 2003, S. 9). Dass es in Athen aber zur Zeit des Sokrates die Päderastie gab, auf die Einhaltung von deren Grenzen aber auch, wie im *Charmides* oben gesehen, gesellschaftlich durchaus geachtet wurde, zeigt uns einmal mehr, dass die Wertmaßstäbe, wie es sie in der Vergangenheit gab und wie wir sie heute anlegen, nicht immer gleich geblieben sind und wohl auch nicht bleiben werden.⁸² Man sollte sich in Erinnerung rufen, dass auch in Deutschland erst die Justizreform von 1969 unter Federführung von Gustav Heinemann Homosexualität entkriminalisierte – damals noch bei einem Schutzalter von 21 Jahren, das im Lauf der Zeit weiter angepasst wurde (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2014; Kämpf, 2022, S. 15-21). Und die psychologische Forschung geht weiter. Entsprechend ist es heute auch wesentlich einfacher, in der Universität zu diesem Thema zu arbeiten und in der Schule über diese Themen zu sprechen.

Die Behauptung des Vorurteils aber, dass »die« Griechen im Sinne des allgemeinen Sprachgebrauchs pädophil waren, wie es sich nicht nur, wie eingangs erwähnt, bei Rioufol 2021 findet (vgl. Goldhill, 2015), muss überhaupt zurückgewiesen werden.⁸³ Die Ansichten über und das Praktizieren von Homosexualität waren im antiken Griechenland nach allem, was wir an Evidenz haben, nicht überall und zu allen Zeiten gleich (vgl. Dover, 2016, S. 196). Aber es gab in der griechischen Lebenswelt und Kultur, der Antike, die gleichwohl auch von vielen Nachbarvölkern beeinflusst war, keine in irgendeiner Weise für unhintergebar gültig gehaltenen Texte oder sonstige allgemein für absolut und für alle Menschen gültig erklärten Vorschriften, die Homosexualität verboten hätten (vgl. Dover, 2016, S. 203). Soziologische Nacherhebungen von Bevölkerungsstatistiken sind natürlich nicht mehr möglich. Sokrates aber zeigt uns vielmehr, dass man selbst an Erwachsene gestellte Erwartungen, die von irgendwelchen – vielleicht sogar wichtigen – Leuten

81 Kyros selbst spricht davon, sich selbst manchmal in der Gegenwart von »Schönen« (καλοί) nicht beherrschen zu können. Das Maskulinum ist hier ein generelles. Denn vorher war von Araspas Unbeherrschtheit einer Gefangenen gegenüber die Rede. Kyros geht aber aus heutiger Sicht sehr großzügig mit der Frage um, ob ein gefangener Mensch freiwillige Entscheidungen treffen kann (6.1.34).

82 Vgl. Winkler, 1990, S. 171. Dies kann auch die eigenen Maßstäbe betreffen (vgl. Holzer, 2021).

83 Winkler 1990, S. 203 f. betont, dass die uns aus der Antike durch den Zufall der Überlieferung erhaltenen Texte (oder auch Abbildungen auf Vasen) nicht unbedingt repräsentativ für die jeweils zeitgenössische Gesellschaft sein müssen, sondern wahrscheinlich Produkte einer elitären Elite sind.

geäußert werden, die wiederum deren eigene Fehler offenbaren, nicht einfach genügen muss. Man muss eben »besonnen« sein. Es kommt auf das verantwortungsvolle eigene Nachdenken und das allfällige Handeln an.⁸⁴

Den eigenen Weg auch der sexuellen Selbstbestimmung innerhalb eines dynamisch sich entwickelnden Rahmens einer Gesellschaft zu finden, ja auch diesen Rahmen verstehen zu können, dazu leistet die historisch informierte Lektüre des *Charmides* einen Beitrag.⁸⁵ Eine Pädagogik der Vielfalt und eine interkulturelle Sexualpädagogik, die auch die Bedingtheiten eigener Annahmen, die man selbst ja durchaus auch wiederum in die eine oder andere Richtung für weiter veränderungswürdig halten könnte, zur Debatte stellt, sind hier nicht nur möglich, sondern unbedingt nötig (dazu vgl. Sielert, 2015, S. 138).

5. Literatur

Altwegg, J. (2020). Pädophilie-Skandal: Er schrieb über seinen Sex mit Kindern. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 16.1.2020, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/paedophilie-in-frankreich-autor-schreibt-ueber-sex-mit-kindern-16583098.html> [22.10.2021].

Ambroise-Rendu, A.-C. (2014). *Histoire de la pédophilie: XIXe-XXIe siècles*. Paris: Fayard.

Amend, A. (1893). *Über die Bedeutung von Meirakion und Antipais*. Dillingen: Keller.

Ayalon, N. L. (2018). »Exactly as you see me« (Charmides 153b8). The Function of Narration in Plato's *Charmides*. *Journal of Ancient Philosophy*, 12(2), 179–191.

Bachner, F. (2020). Zehn Jahre Canisius-Missbrauchsskandal. »Die Kultur an der Schule hat sich geändert«. *Der Tagesspiegel*, 28.1.2020. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/zehn-jahre-canisius-missbrauchsskandal-die-kultur-an-der-schule-hat-sich-geaendert/25474954.html> [22.10.2021].

Bär, J. (2011). Entmachtet Platon! *ERF. Der Sinnsender*, 9.9.2011. <https://www.erf.de/lesen/themen/glaube/entmachtet-platon/2803-542-3788> [22.10.2021].

Balmer, R. (2021). Pädophilie in Frankreich: Beredtes Schweigen. *taz*, 10.1.2021. <https://taz.de/Paedophilie-in-Frankreich/!5742700/> [22.10.2021].

Balmer, R. (2021a). Nach Missbrauchsskandalen: Frankreich führt neues Schutzzalter ein mit »Romeo und Julia«-Ausnahme. *Neue Zürcher Zeitung*, 16.3.2021, <https://www.nzz.ch/international/frankreich-fuehrt-nach-missbrauchsskandalen-neues-schutzzalter-ein-id.1606906> [22.10.2021].

84 Darum ging es offenbar Platon mit dem *Charmides* und den anderen aporetischen Dialogen: um die Aufforderung zum eigenen Nachdenken (vgl. Erler, 1996, S. 45 f.).

85 Insofern realisiert ein Unterrichtsprojekt zum *Charmides* Platons zentrale Forderungen an die Sexualpädagogik: Sexuelle Bildung ist schülerzentriert, ein Wert an sich, konkret brauchbar, spricht Menschen jeden Alters – auch die Lehrenden und Eltern – an und wird in seiner politischen und historischen Relevanz und Perspektive deutlich (vgl. hierzu Sielert, 2015a, S. 97 f.; Lücke, 2015b, S. 131).

- Becker, M. (2016). Ergriffen von Liebe zum »Götterbild«. Statuen- und Bildhauermetaphorik in der Palinodie des »Phaidros« Platons. In D. Koch, I. Männlein-Robert & N. Weidtmann (Hrsg.), *Platon und die Bilder* (S. 8–27). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Belz, N. (2021). Missbrauch in der katholischen Kirche: Schätzungsweise bis zu 330 000 Opfer seit 1950 in Frankreich. *Neue Zürcher Zeitung*, 5.10.2021. <https://www.nzz.ch/international/frankreich-hunderttausende-opfer-von-missbrauch-in-der-kirche-id.1648898> [22.10.2021].
- Beier, K. (Hrsg.) (2018). *Pädophilie, Hebephilie und sexueller Kindesmissbrauch: Die Berliner Dissexualitätstherapie*. Berlin: Springer.
- Brachmann, J. (Hrsg.) (2019). *Tatort Odenwaldschule: Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brisson, L. (2021). The Prologue of the *Charmides*, translated by M. Chase. In E. Kaklamanou, M. Pavlou & A. Tsakmakis (Hrsg.), *Framing the Dialogues. How to Read Openings and Closures in Plato* (S. 63–69). Leiden: Brill.
- Buffière, F. (1980). *Eros adolescent. La pédérastie dans la Grèce antique*. Paris: Les belles Lettres.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2014). 1994: Homosexualität nicht mehr strafbar. *Politik. Hintergrund aktuell*, 7.3.2014. <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/180263/1994-homosexualitaet-nicht-mehr-strafbar> [22.10.2021].
- Calkins Mercado, C. & Beatty, R. A. (2012). Is That »Normal« Behavior. *Monitor on Psychology* 43(11), 25.
- Cancik, H. & Schneider, H. (Hrsg.) (2000). *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Altertum, Band 9*. Stuttgart: Metzler.
- Chapoutot, J. (2014). *Der Nationalsozialismus und die Antike. Aus dem Französischen v. W. Fekl*. Darmstadt: Zabern.
- Dittmer, N. (2021). Das Leid der Verschickungskinder. Aufarbeitung steht noch am Anfang, in: *Deutschlandfunk Kultur*, 10.6.2021. https://www.deutschlandfunkkultur.de/das-leid-der-verschickungskinder-aufarbeitung-steht-noch-am-1008.de.html?dram:article_id=498629 [22.10.2021].
- Dover, K. J. (2016). *Greek Homosexuality. With Forewords by S. Halliwell, M. Masterson and J. Robson*. London (ND 2020): Bloomsbury.
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart: Reclam.
- Eisenstadt, M. (2011). The Affects and Senses in Plato's *Charmides*. *Hermes*, 139, 84–87.
- Endres, N. (2014). Difficult Dialogues about a Difficult Dialogue: Plato's *Symposium* and Its Gay Tradition. In N. S. Rabinowitz & F. McHardy (Hrsg.), *From Abortion to Pederasty. Addressing Difficult Topics in the Classics Classroom* (S. 212–226). Columbus: Ohio State University Press.
- Erler, M. (1996). Hypothese und Aporie: *Charmides*. In T. Kobusch & B. Mojsisch (Hrsg.), *Platon. Seine Dialoge in der Sicht neuer Forschungen* (S. 25–46). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Erler, M. (2007). *Platon*. Basel: Schwabe.
- Faulstich-Wieland, H. (2015). Umgang mit Heterogenität und Differenz. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 49–67). Bielefeld: transcript.
- Fine, G. (Hrsg.) (2008). *The Oxford Handbook of Plato*. Oxford: Oxford University Press.
- Flores, S. O. (2013). *The Roles of Solon in Plato's Dialogues. Diss.* Ohio State University.
- Goldhill, S. (2015). The Imperialism of Historical Arrogance: Where Is the Past in the DSM's Idea of Sexuality? *Archives of Sexual Behavior*, 44, 1099–1108.
- Günther, A. & Köpf, M. (2021). Nachwirken eines Skandals: Ein Ende in Ettal. *Süddeutsche Zeitung*, 3.2.2021. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/kloster-ettal-internat-schliessung-1.5194355> [22.10.2021].

- Halperin, D. M., Winkler, J. J. & Zeitlin, F. I. (Hrsg.) (1990). *Before Sexuality. The Construction of Erotic Experience in the Ancient Greek World*. Princeton: Princeton University Press.
- Halperin, D. M. (1990a). *One Hundred Years of Homosexuality and Other Essays on Greek Love*. New York: Routledge.
- Halperin, D. M. (1990b). Why is Diotima a Woman? Platonic *erōs* and the Figuration of Gender. In D. M. Halperin, J. J. Winkler & F. I. Zeitlin (Hrsg.), *Before Sexuality. The Construction of Erotic Experience in the Ancient Greek World* (S. 257–308). Princeton: Princeton University Press.
- Hanschke, K. (2021). Inzestskandal: Kulturkampf an den Grandes Écoles. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 20.2.2021. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/affaere-duhamel-kulturkampf-an-den-grandes-ecoles-17199951.html> [22.10.2021].
- Hartmann, E. (2000). Päderastie. In H. Cancik & H. Schneider (Hrsg.), *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Altertum, Band 9* (S. 139–141). Stuttgart: Reclam.
- Hartmann, J. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.) (2015). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 27–47). Bielefeld: transcript.
- Hirsch, A. (2021). #metooinceste in Frankreich: Inzest-Debatte zeigt gesellschaftliche Probleme auf. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 1.2.2021. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/metooinceste-inzest-debatte-in-frankreich-17172864.html> [22.10.2021].
- Hirschfeld, M. (1906). *Vom Wesen der Liebe. Zugleich ein Beitrag zur Lösung der Frage der Bisexualität*. Leipzig: Spohr.
- Holzer, B. (2021). Soziologie der Akademiker: Die Universität als moralische Anstalt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.20.2021. <https://www.faz.net/aktuell/wissen/geist-soziales/die-universitaet-als-moralische-anstalt-17586394.html> [22.10.2021].
- Hubbard, T. K. (Hrsg.) (2003). *Homosexuality in Greece and Rome. A Sourcebook of Basic Documents*. Berkeley: University of California Press.
- Huch, S. & Lücke, M. (Hrsg.) (2015). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Huch, S. & Lücke, M. (2015a). Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Ein Vorwort. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–10). Bielefeld: transcript.
- Hyland, D. A. (1981). *The Virtue of Philosophy. An Interpretation of Plato's Charmides*. Athens: Ohio University Press.
- Josting, P. (2015). Verliebte Jungs, verliebte Mädchen. Liebe und Sexualität in aktuellen Texten der Kinder- und Jugendliteratur. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 151–168). Bielefeld: transcript.
- Kämpf, K. M. (2022). *Pädophilie. Eine Diskursgeschichte*. Bielefeld: transcript.
- Keupp, H., Mosser, P., Busch, B., Hackenschmied, G. & Straus, F. (2019). *Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt: Eine sozialpsychologische Perspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Gmür, W. & Hackenschmied, G. (2016). *Sexueller Missbrauch und Miss-handlungen in der Benediktinerabtei Ettal: Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung*. Wiesbaden: Springer.
- Kiefer, O. (1905). Platons Stellung zur Homosexualität. *Jahrbuch für sexuelle Zwischenstufen*, 7(1), 108–126.
- Knox, B. (1993). *The Oldest Dead White European Males and Other Reflections on the Classics*. New York: Norton.

- Kobusch, T. & Mojsisch, B. (Hrsg.) (1996). *Platon. Seine Dialoge in der Sicht neuer Forschungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koch, D., Männlein-Robert, I. & Weidmann, N. (Hrsg.) (2016). *Platon und die Bilder*. Tübingen.
- Kormann, J. (2021). Ein bekannter französischer Politologe soll seinen Stiefsohn missbraucht haben – nun gab es in seinem Umfeld erste Rücktritte. *Neue Zürcher Zeitung*, 15.1.2021. <https://www.nzz.ch/international/olivier-duhamel-inzestskandal-hat-erste-ruecktritte-ausgeloeset-id.1596577> [22.10.2021].
- Kouchner, C. (2021). *La familia grande*. Paris: Éditions du Seuil.
- Kraut, R. (2008). Plato on Love. In G. Fine (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Plato* (S. 286–310). Oxford: Oxford University Press.
- Krohn, K. (2021). Sexualisierte Gewalt. Frankreich wird von Inzest-Enthüllungen erschüttert. *Stuttgarter Zeitung*, 19.2.201. <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.sexualisierte-gewalt-frankreich-wird-von-inzest-enthuellungen-erschuettert.e3805393-b2bc-4c21-b0a9-94b66fc35f68.html> [22.10.2021].
- Levine, D. L. (2016). *Profound Ignorance. Plato's Charmides and the Saving of Wisdom*. Lanham: Boulder.
- Lücke, M. (2015a). Vom »Normalkinde« zu einer Sexualpädagogik der Vielfalt. Homosexualitäten in den Bildungswissenschaften. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 13–26). Bielefeld: transcript.
- Lücke, M. (2015b). Unnatürliche Sünden – lasterhafte Lustknaben. Didaktische Aspekte einer Geschichte von Männlichkeiten und Sexualitäten am Beispiel von Homosexualität und männlicher Prostitution. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–150). Bielefeld: transcript.
- Lütz, M. (2021). Aktion Bischofsgruft. *Die Tagespost*, 25.2.2021. <https://www.die-tagespost.de/kirche-aktuell/aktuell/aktion-bischofsgruft;art4874,216163> [22.10.2021].
- Luig, J. (2020). Canisius-Kolleg: Aufklärung ist nicht die Aufgabe der Opfer. *Zeit online*, 28.1.2020. https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-01/canisius-kolleg-missbrauchskandel-10-jahre-sexuelle-gewalt?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com [22.10.2021].
- Longin, C. (2021). Katholische Kirche Frankreich: Missbrauchsskandal in der Kirche. *Taz*, 5.10.2021, <https://taz.de/Katholische-Kirche-Frankreich!/5806258/> [22.10.2021].
- Martens, E. (1977). *Platon. Charmides*. Griechisch/Deutsch. Stuttgart: Reclam.
- McCabe, M. M. (2007). Looking Inside Charmides' Cloak: Seeing Others and Oneself in Plato's *Charmides*. In D. Scott (Hrsg.), *Maieusis. Essays on Ancient Philosophy in Honour of Myles Burnyeat* (S. 1–19). Oxford: Oxford University Press.
- Menke, B. & Hans, B. (2010). Odenwaldschule. »So einen Tod kann man niemandem wünschen«. *Der Spiegel*, 9.7.2010. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/odenwaldschule-so-einen-tod-kann-man-niemandem-wuenschen-a-705659.html> [22.10.2021].
- Meyer, F. (2020). Angriff auf die Eliten in Frankreich. Was der Pädophilie-Skandal mit den Gelbwesten zu tun hat. Gila Lustiger im Gespräch mit Frank Meyer. Deutschlandfunk Kultur, 17.1.2020. https://www.deutschlandfunkkultur.de/angriff-auf-die-eliten-in-frankreich-was-der-paedophilie.1270.de.html?dram:article_id=468129 [22.10.2021].
- Meyer, U. (2009). Verband will pädophile Neigung von Lehrern prüfen. *Welt*, 12.8.2009. <https://www.welt.de/vermischtes/article4305560/Verband-will-paedophile-Neigung-von-Lehrern-pruefen.html> [22.10.2021].
- Moore, C. & Raymond, C. C. (2019). *Plato. Charmides. Translated with Introduction, Notes, and Analysis*. Indianapolis: Hackett.
- Morales, H. (2020). *Antigone Rising: The Subversive Power of the Ancient Myths*. New York: Wildfire.
- Nails, D. (2002). *The People of Plato. A Prosopography of Plato and Other Socratics*. Indianapolis: Hackett.
- Nehamas, A. (2007). Beauty of the Body, Nobility of the Soul: The Pursuit of Love in Plato's *Symposium*. In D. Scott (Hrsg.), *Maieusis. Essays on Ancient Philosophy in Honour of Myles Burnyeat* (S. 97–135). Oxford: Oxford University Press.

- Nutton, V. (1997). Epidemische Krankheiten, übers. v. L. v. Reppert-Bismarck. In H. Cancik & H. Schneider (Hrsg.), *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Altertum. Band 9.* (S. 1102-1104). Stuttgart: Metzler.
- Odenthal, S. (2020). Sportvereine - Sexuelle Gewalt: Das große Schweigen. *zdfheute*, 21.7.2020. <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/sexueller-missbrauch-sportverein-frontal-21-100.html> [22.10.2021].
- Patzer, H. (1982). *Die griechische Knabenliebe*. Wiesbaden: Steiner.
- Penrose, W. D. (2014). A World Away from Ours: Homoeroticism in the Classics Classroom. In N. S. Rabinowitz & F. McHardy (Hrsg.), *From Abortion to Pederasty. Addressing Difficult Topics in the Classics Classroom* (S. 227-247). Columbus: Ohio State University Press.
- Perko, G. (2015). Das »Social Justice und Diversity Konzept« zugunsten einer politisierten pädagogischen Praxis. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 69–92). Bielefeld: transcript.
- Rabinowitz, N. S. & McHardy, F. (Hrsg.) (2014). *From Abortion to Pederasty. Addressing Difficult Topics in the Classics Classroom*. Columbus: Ohio State University Press.
- Rezendes, M. (2002). Church allowed abuse by priest for years. Aware of Geoghan record, archdiocese still shuttled him from parish to parish. *Boston Globe*, 6.1.2002. <https://www.bostonglobe.com/news/special-reports/2002/01/06/church-allowed-abuse-priest-for-years/cSHfGkTlrAT25qKGvBuDNM/story.html> [22.10.2021].
- Rioufol, I. (2021). Pédophilie : l'omerta de la gauche caviar. *Figaro blog*, 6.1.2021. <https://blog.lefigaro.fr/rioufol/2021/01/pedophilie-lomerta-de-la-gauch.html> [09.08.2021].
- Scally, D. (2021). *The Best Catholics in the World. The Irish, the Church and the End of a Special Relationship*. Dublin: Sandycove.
- Schmid, W. T. (1998). *Plato's Charmides and the Socratic Ideal of Rationality*. Albany: State University of New York Press.
- Schmitz, W. (2000). Peloponnesischer Krieg. In H. Cancik & H. Schneider (Hrsg.), *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Altertum. Band 9.* (S. 501-506). Stuttgart: Metzler.
- Schwarze, C. & Hahn, G. (2019). *Herausforderung Pädophilie: Beratung, Selbsthilfe, Prävention* (2. Aufl.). Köln: Psychiatrie Verlag.
- Scott, D. (Hrsg.) (2007). *Maieusis. Essays on Ancient Philosophy in Honour of Myles Burnyeat*. Oxford: Oxford University Press.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sielert, U. (2015a). Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 93–109). Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, J. K. M. (2021). *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*. Bielefeld: transcript.
- Skouteropoulos, N. M. (2014). *Πλάτωνος Χαρμίδης. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις*. Athen: Εκδόσεις Εκκρεμές.
- Springora, V. (2021). *Le consentement*. Paris: Grasset.
- Stompe, T. & Schanda, H. (2017). *Sexueller Kindesmissbrauch und Pädophilie. Grundlagen, Begutachtung, Prävention und Intervention – Täter und Opfer* (2. Aufl.). Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Szlezák, T. (2021). *Platon. Meisterdenker der Antike*. München: Beck.
- Tsouana, V. (2022). *Plato's Charmides. An Interpretative Commentary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuozzo, T. M. (2011). *Plato's Charmides. Positive Elenchus in a »Socratic« Dialogue*. ND 2014. Cambridge: Cambridge University Press.

Urban, M. (2019). *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Van der Ben, N. (1985). *The Charmides of Plato. Problems and Interpretations*. Amsterdam: Grüner.

Walter, F. & Klecha, S. (2013). Distanzierungstango in der Pädofrage. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12.8.2013, Politik, 7.

Walter, F., Klecha, S. & Hensel, A. (2015). *Die Grünen und die Pädosexualität: Eine bundesdeutsche Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Wesselmann, K. (2019). Lateinunterricht: Metamorphosen der sexuellen Gewalt. *Zeit online*, 10.9.2019. https://www.zeit.de/kultur/2019-09/lateinunterricht-sexuelle-gewalt-antike-texte-metoo-10nach8?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com [22.10.2021].

Wesselmann, K. (2021). *Die abgetrennte Zunge. Sex und Macht in der Antike neu lesen*. Darmstadt: wbg Theiss.

Wiegel, M. (2021). Trotz Geständnis: Ermittlungen gegen Duhamel eingestellt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.6.2021. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/ermittlungen-gegen-olivier-duhamel-trotz-gestaendnis-eingestellt-17388754.html> [22.10.2021].

Winkler, J. J. (1990). Laying Down the Law: The Oversight of Men's Sexual Behavior in Classical Athens. In D. M. Halperin, J. J. Winkler & F. I. Zeitlin (Hrsg.), *Before Sexuality. The Construction of Erotic Experience in the Ancient Greek World* (S. 171–209). Princeton: Princeton University Press.

Witte, B. (1970). *Die Wissenschaft vom Guten und Bösen. Interpretationen zu Platons ›Charmides‹*. Berlin: De Gruyter.

Zuckerberg, D. (2018). *Not All Dead White Men: Classics and Misogyny in the Digital Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Selma Haupt

So wie ich es kenne. Wie sich pädagogische Vorstellungen von Studierenden in der Lehrer*innenbildung befragen lassen

Zusammenfassung

Die unhintergehbare Normativität der Pädagogik wird in der Lehrer*innenbildung und der damit angestrebten Professionalisierung berücksichtigt und reflektiert. In dem in Auszügen vorgestellten Seminarconcept sollen die Lehramtsstudierenden dazu angeregt werden, die Welt, *wie sie sie kennen*, hinsichtlich ihrer eigenen pädagogischen Vorstellungen in Frage zu stellen. Beispielhaft wird diese Reflexion an der Bedeutung des eigenen Menschenbildes, des Theorie-Praxis-Verhältnisses und des eigenen Verständnisses von Normalität aufgezeigt. Durch das Zusammenbringen von eigenen Erfahrungen und systematischen Perspektiven hinsichtlich grundlegender pädagogischer Fragen und Themen soll es den Studierenden so ermöglicht werden, sich und ihre Vorstellungen radikal zu reflektieren.

1. Die Normativität der Pädagogik

Normativität ist weder für die Erziehungswissenschaft noch in der pädagogischen Praxis ein neues Thema. Im Gegenteil entstehen seit den 1960er Jahren daraus grundlegende pädagogische Auseinandersetzungen, mit denen die neuere Disziplingeschichte befasst ist. Ausgehend von dem Positivismusstreit in der Soziologie (Adorno & Dahrendorf, 1971) und der von Roth angekündigten und eingeforderten »realistischen Wendung« (Roth, 1962) sowie der »Geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche« (Dahmer & Weniger, 1968) entwickelt sich in der Erziehungswissenschaft ein Paradigmenstreit (Hoffmann, 1991), der neben anderen grundsätzlichen Fragen, auch von der Frage der Normativität bestimmt ist (Ruhloff, 1980; Casale, 2011). In diesem Streit wird eine normativ geprägte (Geisteswissenschaftliche) Pädagogik der (neuen) Kritischen Erziehungswissenschaft und einer nicht normativen, vor allem empirisch forschenden Erziehungswissenschaft gegenübergestellt. Ruhloff zeigt auf, dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in der Behauptung der Autonomie der Pädagogik meine, das »pädagogische Normenproblem« (Ruhloff, 1980, S. 52) in gewissem Sinne inhaltlich überwunden zu haben, während die erfahrungswissenschaftliche Pädagogik das Normenproblem zu isolieren versucht, indem streng zwischen »Tatsachen- und

Normfragen« (Ruhloff, 1980, S. 88) getrennt werde und die emanzipatorische Pädagogik meint, das Normenproblem durch die Bestimmung von Emanzipation als Ziel gelöst zu haben (Ruhloff, 1980, S. 106, 148). Wenn das Normproblem sich derart als unlösbar zeige, sei es dennoch notwendig, sich mit der zugrundeliegenden Frage – die nicht in der Frage der Normen aufgehe –, dem »pädagogischen Legitimationsproblem[s]« (Ruhloff, 1980, S. 164) zu befassen. In einem zweiten Positivismusstreit – so fasst es Vogel (2015, S. 92) – stellen sich in der Auseinandersetzung zwischen Erziehungswissenschaft und empirischer Bildungsforschung in den letzten 15 Jahren ähnliche Fragen und Probleme, wenn auch unter veränderten gesellschaftlichen, bildungspolitischen und disziplinpolitischen Vorzeichen. So moniert beispielsweise Heinrich die Neutralitätsfiktion der empirischen Bildungsforschung (Heinrich, 2016) und Wigger diskutiert die Normativität des Bildungsbegriffs (Wigger, 2019) während Heid deutlich macht, dass die Komplexität pädagogischer, bildungstheoretischer und empirischer Fragen, sinnvollerweise von Forscher*innen mit unterschiedlicher – empirischer und theoretischer Expertise – bearbeitet werden (Heid, 2016, S. 82). Gerade angesichts der Wiederaufnahme der Frage der Normativität, wie sie bereits die jüngste Disziplingeschichte prägt, zeigt sich die Plausibilität von Fuchs' Argumentation, die er mit dem Titel »No Way Out« (Fuchs, 2019) einfängt und im Zuge derer er deutlich macht, dass die Erziehungswissenschaft in ihrer Forschung und ihrer Praxis *immer* normativ verstrickt (Fuchs, 2019, S. 64) ist. Für die Lehrer*innenbildung und die damit angestrebte Professionalisierung stellt sich die Frage, der im Folgenden nachgegangen wird, wie diese unumgebar vorhandene Normativität berücksichtigt und reflektiert werden kann.

2. Reflexion als Teil der Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

Reflexion ist für die Bestimmung von pädagogischer Professionalität ein zentrales Element, welches die Fähigkeit zu Reflexion und Selbstreflexion umfasst (Helsper, 2021, S. 56). Dabei spielt Reflexivität im strukturtheoretischen Ansatz der Professionalisierung eine tragende Rolle. So geht es in dem zu erwerbenden »reflexiv-erkenntniskritischen Habitus« (Helsper, 2021, S. 104 f.) darum, den »Gefahren, den Zwängen und Routinen« (Helsper, 2021, S. 104 f.) des alltäglichen Handelns kritisch gegenüberzutreten und mit der erkenntniskritischen Perspektive auch die in der Praxis »liebgewonnenen und ihr ganz selbstverständlich geltenden Überzeugungen einer grundlegenden Überprüfung« (Oevermann, 1996, S. 101, zitiert nach Helsper, 2021, S. 104 f.) zu unterziehen. Gibt es auch kritische Stimmen, die insbesondere angesichts der starken Verankerung von Reflexion in der

Lehrer*innenbildung z. B. in den Standards für die Lehrer*innenbildung (Kultusministerkonferenz 2004), betonen, dass Reflektieren nicht an sich ein »positiver Wert« (Häcker, 2019, S. 92) sei, und Reflexion auch mit Blick auf seine »Risiken und Nebenwirkungen« (Häcker, 2019, S. 92) betrachtet werden müsse, so gibt es doch starke Argumente, dass eine begründete und wohl dosierte Reflexion für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrer*innen von zentraler Bedeutung ist. Einerseits soll dabei die wissenschaftliche Perspektive dazu dienen, Unterricht und berufliche Anforderungen reflektieren zu können, sich kritisch mit den »eigenen Ziele[n], normativen Entwürfen und Orientierungen« (Meseth & Proske, 2018, zitiert nach Rothland, 2020, S. 275) auseinanderzusetzen. Und so kann in diesem Versuch der Vermittlung von Theorie und Praxis eine »reflektierte Handlungsfähigkeit« (Heinrich et al., 2019) ausgebildet werden. Herzmann & Liegmann weisen darauf hin, dass trotz der starken Verankerung und der damit verbundenen hohen Erwartungen an Reflexion, z. B. im Praxissemester, »Reflexivität nicht selbstläufig an die Institutionalisierung universitärer Praxisphasen« (Herzmann & Liegmann 2020, S. 83) gebunden sei. Es gilt also zu bestimmen, wie Reflexion erreicht werden kann und – so kritisieren Herzmann & Liegmann – auch nachzuweisen, ob dies tatsächlich Resultate zeitigt. Neben dem Versuch, mittels Reflexion Theorie und Praxis besser aufeinander beziehen zu können, kann aus (berufs-) biographischer Perspektive, die Berufs- und auch Lebensbiographie der zukünftigen Lehrer*innen in den Fokus gerückt werden (Wittek & Jacob, 2020, S. 196), so dass die Persönlichkeit und die persönlichen Lebensumstände und -erfahrungen der Studierenden im Kontext ihrer Professionalisierung beleuchtet werden können (Bohnsack, 2004, S. 153,156). Die auch aus diesen Erfahrungen resultierenden »subjektiven Theorien« (Groeben et al., 1988) können aus dieser Perspektive mittels Reflexion thematisiert werden und es eröffnen sich im Gespräch oder in Gedanken möglicherweise Räume, sich der in subjektiven Theorien geronnenen Erfahrungen und Überzeugungen bewusst zu werden und diese möglicherweise neu zu sortieren, zu revidieren oder zu bestärken. Mittels u. a. (berufs-) biographisch angebundener Reflexion, insbesondere ausgehend von der pädagogischen Praxis, die während des Praxissemesters besonders präsent ist, kann es - so der hier vorgelegte Beitrag - Studierenden möglich werden, die eigenen pädagogischen Vorstellungen zu befragen und nicht unbewusst beim Vertrauten und Bekannten zu bleiben.

3. Aspekte zur Reflexion (un-) ausgesprochener Normen

Das Vorbereitungs- und Begleitseminar des Praxissemesters in der Aacheener Lehrer*innenbildung bildet den Rahmen für die Entwicklung des im Folgenden in Auszügen vorgestellten Konzeptes. Aus den beiden Seminaren werden hier drei

Einheiten ausführlich und vier im Überblick vorgestellt, wobei jeweils auf die Inhalte und das didaktische Konzept eingegangen wird, bevor abschließend daraus sich ergebene Konsequenzen in Bezug auf die Reflexion von (un-) ausgesprochenen Normen gezogen werden. Neben den hier vorgestellten Themen, die ausgewählt werden, da sie das zu thematisierende Verhältnis von Normativität und Reflexion besonders gut verdeutlichen können, werden im Seminar auch noch weitere Themen, wie das Verständnis von Professionalität, Bildung und Schule, der Umgang mit Gefühlen, Verhaltens- und Erziehungserwartungen und die Entwicklung einer eigenen Schulutopie diskutiert. Zudem gibt es Raum für Austausch mit pädagogischen Fachkräften und Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten besonders hinsichtlich der im Praxisssemester zu erstellenden eigenen Forschungsprojekte. Die didaktische Vorgehensweise der einzelnen Teile wird anhand der jeweiligen Inhalte verdeutlicht. Grundsätzlich orientiert sich die Didaktik an der themenzentrierten Interaktion (Cohn, 2018; Spielmann et al., 2014) und der Systemischen Beratung (Schlippe & Schweitzer, 2016).

4. Ist der Mensch nun gut oder schlecht? Zum eigenen Menschenbild

In der derart überschriebenen Sitzung geht es um die Befassung mit dem eigenen Menschenbild. Grundsätzlich sind mit Menschenbild diejenigen Annahmen und Überzeugungen gemeint, die jemand von dem Menschen an sich hat (Standop et al., 2017, S. 9). Also gemeint sind Annahmen über »den Menschen im Allgemeinen« (Zichy, 2017, S. 91), über seinen »Kern« (Zichy, 2017, S. 93) und somit ein »mehr oder weniger kohärente[s] Bündel von Annahmen über wichtige oder zentrale Eigenschaften des Menschen« (Zichy, 2017, S. 95). Für die Pädagogik galt die Frage nach dem Menschenbild in den 1950er und 1960er Jahren in Anlehnung an Bollnow als zentral, ja sogar als Schlüssel, um pädagogische Zusammenhänge zu verstehen (Ried, 2017, S. 229). War derart die Pädagogische Anthropologie, die auch die Frage nach dem Menschenbild oder den Menschenbildern umfasste, in den 1960er und 1970er Jahren Thema Nummer Eins in der Erziehungswissenschaft (Dienelt, 1999, S. 1), so ist diese Teildisziplin heute weder bestimmend für die Erziehungswissenschaft, noch wird die Frage nach dem Menschenbild in der Breite diskutiert. Gleichwohl die Pädagogische Anthropologie grundsätzlich davon ausgeht, dass »eine Pädagogik ohne Menschenbilder eine Unmöglichkeit« (Zirfas, 2021, S. 12) darstelle, wobei einerseits die Notwendigkeit, aber auch die gleichzeitige Fiktionalität von Menschenbildern betont wird, so stellt doch die Erforschung von Menschenbildern derzeit kein explizites Forschungsfeld dar (Wulf & Zirfas, 2014). Gleichzeitig betonen Bauern und Schieren auch aktuell die

Bedeutung der Reflexion impliziter und expliziter Menschenbilder für das pädagogische Handeln (Bauer & Schieren, 2015, S. 11), da diese zu sehr unterschiedlichen Schlüssen führen und vor allem unterschiedliche Begründungen ergeben können. Während Standop et al. betonen, dass die Betrachtung von Menschenbildern für den Kontext Schule deshalb so wichtig ist, weil auf diese Weise »Grundüberzeugungen« (Standop et al., 2017, S. 9) thematisiert werden können, die möglicherweise im (schulischen) Alltag – gerade wegen ihrer Grundsätzlichkeit und Selbstverständlichkeit – kaum berücksichtigt, gleichwohl aber sehr wirksam sind.

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen und der Darlegung, warum Menschenbilder pädagogisches Handeln und Denken prägen, werden die Studierenden zur Reflexion ihrer Menschenbilder mittels der Methode der Positionslinie aufgefordert (Haupt, 2020). Während die Studierenden sich hierfür (vor Corona) im Raum auf einer imaginären Linie zwischen Zustimmung und Ablehnung positionieren sollen (Scholz, 2009, S. 114), bekommen sie im digitalen Raum jeweils einzelne Aussagen zur Abstimmung gestellt¹. Kann derart sowohl im realen als auch im digitalen Raum ein ähnliches Konzept verfolgt werden, so regt die reale räumliche Anordnung – nach der bisherigen Erfahrung – deutlich stärker zur Diskussion an. Insgesamt stehen 16 Aussagen zur Diskussion². Begonnen wird immer mit der Aussage *Der Mensch ist gut*. Die Studierenden sind dann aufgefordert sich zu positionieren und bekommen dann die Gelegenheit ihre Position zu begründen, mit anderen zu vergleichen oder andere Positionierungen zu befragen. Anschließend werden die Aussagen je nach Diskussionsverlauf ausgewählt, da manche Aussagen schon weitestgehend hinsichtlich eines anderen Themas diskutiert wurden. So gibt es beispielsweise häufig Überschneidung zwischen der Diskussion der Aussage *Der Mensch ist egoistisch* und *Der Mensch ist mitfühlend* oder zwischen der bereits hinsichtlich der Aussage *Babys sind ein unbeschriebenes Blatt* diskutierten Themen und der Aussage *Schüler*innen sind vor allem von*

1 Dies geschieht entweder über die Seite menti.com oder über das Umfrage-Tool von Zoom. Ersteres bietet die Möglichkeit die gesammelten Ergebnisse in einer Grafik anzeigen zu lassen und ausgehend davon zu diskutieren (dies eignet sich auch zum Einsatz in einer Vorlesung), letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass die einzelnen Aussagen, als einzelne Umfragen direkt anhand der vorliegenden Abstimmungsergebnisse diskutiert werden können.

2 Der Mensch ist gut. Der Mensch ist egoistisch. Der Mensch ist mitfühlend. Menschen streben nach Macht. Den meisten Menschen kann man vertrauen. Babys sind ein unbeschriebenes Blatt. Kinder sollen ihren Willen bekommen. Kinder sind neugierig. Kinder haben zu gehorchen. Kinder wissen, was für sie gut ist. Kinder brauchen Grenzen. Erwachsene sind vernünftig. In der Pubertät sind Jugendliche nicht ernst zu nehmen. Schüler*innen lernen gerne. Schüler*innen sind vor allem von ihren Familien geprägt. Lehrer*innen meinen es gut mit ihren Schüler*innen.

ihren Familien geprägt. Wurde ein Thema bereits umfassend diskutiert, fällt die Ähnliches abdeckende Aussage weg.

Anschließend an diese Übung wird diskutiert, was die gerade getätigten Überlegungen für die (eigene) pädagogische Praxis bedeuten. Dabei wird besonders diskutiert, inwiefern durch diese Diskussion möglicherweise anders mit Konflikten umgegangen wird, der Unterricht gestaltet wird und Kolleg*innen und Schüler*innen betrachtet werden. Abschließend steht dann die Frage im Mittelpunkt, inwiefern man sich seines eigenen Menschenbildes bewusst geworden ist, sich dieses verändert und möglicherweise weniger kohärent oder gar widersprüchlich ist, je nachdem, auf welchen Kontext oder welche spezifische Gruppe es sich bezieht.

Ziel dieser Seminarsitzung ist es, sich des eigenen Menschenbildes und seiner Wirkung stärker bewusst zu werden und so möglicherweise unbewusste und vor allem unerwünschte Folgen desselben betrachten zu können.

5. Die nervige Theorie und die echte Praxis. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Das Theorie-Praxis-Verhältnis und die damit verbundenen Schwierigkeiten sind zentrales Thema der Erziehungswissenschaft (Behm, 2014, S. 17; Oelkers, 1976; Radtke, 1996) und insbesondere der Lehrer*innenbildung (Meyer-Drawe, 2009; Neuweg, 2011; Rothland, 2020). Die theoretischen Fassungen des Theorie-Praxis-Verhältnis sind dabei sehr unterschiedlich und reichen von der der Unlösbarkeit des Problems (Meyer-Drawe, 1984) über die Möglichkeit der Vermittlung (Oelkers, 1976) bis zur Notwendigkeit der Vermittlung (Weber, 2005). In der jüngsten Lehrer*innenbildungsforschung wird dieses Verhältnis besonders in Bezug auf Praxisphasen wie das Praxissemester untersucht (Schellenbach-Zell et al., 2019; Caruso & Harteis, 2020; Leonhard, 2020). Zentrale Fragen sind insgesamt, welche Bedeutung den theoretischen und welche den praktischen Studienanteilen zukommt, wie diese aufeinander bezogen werden können und müssen, wie Studierende das theoretisch erworbene Wissen in die Praxis mitnehmen und wie sie die Praxis anhand von Theorie reflektieren können. Dabei geht es einerseits um Konzepte, wie das Verhältnis gedacht werden kann und gleichzeitig um die Frage, inwiefern dies in der Praxis der Lehrer*innenbildung auch gelingt, bzw. was Gelingen bedeuten könnte.

Werden in der hier vorgestellten Sitzung auch verschiedene Theorie-Praxis-Modelle diskutiert, so liegt der Fokus doch zunächst auf dem eigenen Verständnis von Theorie, Praxis und dem Verhältnis der beiden.

In der Erforschung der Studierendenperspektive auf das Praxissemester wird deutlich, dass der universitäre Anteil in diesem Semester von den Studierenden teilweise als nicht nützlich empfunden wird und insbesondere der hohe Aufwand für die Studienleistungen als problematisch wahrgenommen wird (Schulz & Heinzl, 2020, S. 239). Teilweise werden die die schulische Praxisphase begleitenden Lehrveranstaltungen »mit ihren wissenschaftlichen Arbeitsaufträgen [sogar, S.H.] als störend« (Schulz & Heinzl, 2020, S. 245) betrachtet. Die bildungswissenschaftlichen Seminare – so heterogen die hier verhandelten Studienanteile auch je nach Standort sind – beziehen aus Sicht der Studierenden Bedeutung und Nutzen über die »Antizipation des zukünftigen Berufsfeldes« (Fischer, 2020, S. 194). Ein Typus, der die Nicht-Relevanz des bildungswissenschaftlichen Wissens erfasst, ist der der »Sozialtechnologie« (Fischer, 2020, S. 195), bei dem die Studierenden eine »lineare Übertragung« des Wissens erwarten, die mit einer »Simplifizierung des pädagogischen Handelns« einhergeht und derart der »Komplexität des Berufsfeldes« (Fischer, 2020, S. 195) nicht gerecht werde. Die Qualität von Praxisphasen, auch den verlängerten, wie sie das Praxissemester darstellen, kann sich folglich darin begründen, die derart geäußerten und hier bereits hinsichtlich des Menschenbildes thematisierten subjektiven Theorien »bewusstmachen, zu reflektieren und zu revidieren« (Fischer et al., 2020, S. 123). Und so können auch Schellenbach-Zell & Rochnia in ihrer Studie zeigen, dass gerade in Bezug auf den Umgang mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis, die »epistemologischen Überzeugungen« (Schellenbach-Zell & Rochnia 2020, S. 199) der Studierenden von zentraler Bedeutung sind. Diese Überzeugungen bezeichnen dabei, so definieren sie in Anlehnung an Hofer & Pintrich, »Vorstellungen über die Entstehung von Wissen« (Schellenbach-Zell & Rochnia 2020, S. 201). Sie unterscheiden wie Merk zwischen »naiven« und »sophistizierten« (Schellenbach-Zell & Rochnia 2020, S. 199) Überzeugungen. Im Ergebnis finden sie heraus, dass Lehramtsstudierende, die Wissen eher als »sicher, unveränderbar und apodiktisch begreifen« (Schellenbach-Zell & Rochnia 2020, S. 201), eine stärkere Relevanz und Nützlichkeit von »generellem pädagogischen Wissen« (Schellenbach-Zell & Rochnia, 2020, S. 201) sehen. Durch das Praxissemester, so finden sie heraus, verstärkt sich die Überzeugung, dass Wissen eher vorläufig, veränderbar und nicht abgeschlossen sei und somit den sophistizierten epistemologischen Überzeugungen entspreche (Schellenbach-Zell & Rochnia 2020, S. 206, 208).

Gerade angesichts der aufgezeigten Situation, dass Studierende bildungswissenschaftliche Seminare teils als wenig nützlich betrachten oder hoffen, in diesen auf den eigenen Unterricht leicht übertragbares Wissen und damit Lösungen für schwierige Situationen erwerben zu können, sowie der Möglichkeit, die Schellenbach-Zell & Rochnia hier für das Praxissemester nachweisen, bietet es sich an, das Theorie-Praxis-Verhältnis selbst zum Gegenstand des Seminars zu machen.

Sowie auch Kulcsar davon ausgeht, dass – im Sinne von Kelly - die »persönlichen Konstrukte« (Kulcsar, 2017, S. 69) der Studierende von Theorie und Praxis von Relevanz dafür sind, welche Bedeutung den jeweiligen Bereichen beigemessen wird, wird den Studierenden im hier vorgestellten Seminar unter dem Titel »Die nervige Theorie und die echte Praxis« die Möglichkeit geboten, ihr eigenes Theorie-Praxis-Verständnis zu reflektieren. In Kleingruppen erhalten sie dafür zunächst folgende Fragen zur Bearbeitung: *Was ist für Sie Theorie und was Praxis? Wie sehen Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis?* Ausgehend von den anschließend vorgestellten Ergebnissen der Gruppendiskussion werden diese von der Dozentin strukturiert und mit den hier aufgezeigten Perspektiven auf dieses Verhältnis ergänzt. Ergebnisse der Gruppendiskussion sind beispielsweise, dass Theorie vor Praxis gehe, Theorie nicht immer umsetzbar sei, in der Praxis Fehler gemacht würden, und es auch Theorien gebe, die auf Praxis aufbauen. Ergänzt wird dann – besonders mit Meyer-Drawe (1984), Neuweg (2004) und Rothland (2020) – Folgendes: Die Komplexität der Praxis muss berücksichtigt werden, ebenso wie die Perspektivität der Theorie. Außerdem wird verdeutlicht, dass es grundsätzlich unterschiedliche Anforderung an Theorie (Wissenschaftlichkeit) und an Praxis (Handlungsfähigkeit) gibt. Dabei kann das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein komplexes und kompliziertes verstanden werden. Theorie und Praxis können sich gegenseitig befruchten, aber einfache Übersetzungen, gar Handlungsanweisungen sind nicht möglich. Dennoch ist beides für das Verstehen und Handeln auch in seiner Verschränkung bedeutsam. Gleichsam gilt es zu sehen, dass verschiedene Theorie-Praxis-Verhältnisse denkbar sind, die sich auch gegenseitig ausschließen. Mögliche Verhältnisse sind: Anwendung, Übersetzung, Reflexion, Anregung, Verständnis, Weiterentwicklung, Konzepte, (Teil-) Erklärungen. Ziel der Seminarsitzung insgesamt ist es folglich, die Komplexität des Theorie-Praxis-Verhältnisses bewusst zu machen und (unmögliche) Handlungsanweisungen von Theorie für Praxis zu problematisieren.

6. *Das ist doch nicht normal!* Zu Normalität in pädagogischen Verhältnissen

Die Befassung mit der Verhandlung des Begriffs und Verständnisses von Normalität in pädagogischen Verhältnissen nimmt in einer weiteren Perspektive die pädagogischen Vorstellungen von Studierenden insbesondere hinsichtlich ihrer Normativität in den Blick. Die häufig vorzufindende Ununterscheidbarkeit von Normierung und Normalisierung (Kelle & Mierendorff, 2013) und somit die Gleichsetzung von der Festlegung und Festsetzung einer Norm mit dem Prozess des für Normal-Haltens, kann hinsichtlich des Verständnisses von *Normal*, besonders

durch die Unterscheidung von *Normal* als normativ und *Normal* als durchschnittlich deutlich gemacht werden (Link, 2008, S. 61–62). *Normal* als normativ bedeutet dabei, dass es eine Norm gibt, die gesetzt wird, aber grundsätzlich auch verhandelbar sein kann. Die Norm kann hier eine »Regel oder Vorschrift« (Link, 2008, S. 61) sein. *Normal* ist hier folglich das, worauf sich Menschen geeinigt haben, was von Einzelnen bestimmt wird oder sich über die Zeit als solches – im Sinne einer Tradition – etabliert hat und folglich mittlerweile als normal gilt. *Normal* im Sinne von *Durchschnittlich* ist ein statistisch bestimmbares und derart nicht verhandelbares Verständnis von *Normal*. Gerade in Bezug auf Kinder lässt sich zeigen, dass als normal gilt, wie der Durchschnitt ist (Turmel, 2008, S. 30). Dies zeigt sich insbesondere hinsichtlich der Kindervorsorgeuntersuchungen (Kelle, 2008). Den hier z. B. verwendeten Größen- und Gewichtstabellen bzw. -graphen liegt die Norm des Durchschnitts zugrunde. Liegt ein Kind folglich auf der 10 % - Kurve in diesen Tabellen, so heißt dies nicht, dass das Kind besser mehr wiegen oder größer sein sollte, weil es für das Kind gesünder wäre, sondern ausschließlich, dass 10 % einer Alterskohorte genauso viel wiegen. Hängt *Normal* als *Durchschnittlich* durch den Prozess der Normalisierung häufig mit *Normal* als *Normativ* zusammen, so ist es gerade für die Reflexion eigener pädagogischer normativer Vorstellungen wichtig, diesen Zusammenhang zu betrachten und sich darüber Gedanken zu machen, inwiefern bestimmte pädagogische Verhältnisse, Handlungen oder Vorstellungen für normal und sinnvoll (im Sinne von normativ) gehalten werden, weil sie normal und durchschnittlich (im Sinne von weit verbreitet) sind.

Bevor die Studierenden in der unter der Überschrift »Das ist doch nicht normal« stehenden Seminareinheit mit diesen wissenschaftlichen Überlegungen und Befunden konfrontiert werden, sind sie dazu eingeladen, sich zum Einstieg über folgende Fragen Gedanken zu machen: *Was ist für mich normal / nicht normal und woran merke ich das? Was ist für andere normal? Was ist in pädagogischen Settings, z. B. der Schule normal, sollte es aber nicht sein?* Ausgehend von dem anschließenden Austausch im Seminar werden dann durch die Dozentin beziehungsweise auf die Beiträge der Studierenden und begründet in den wissenschaftlichen Studien zu Normalität folgende sieben Aspekte von *Normal* erläutert: Normal: normativ und durchschnittlich (1), Effekt von *Normal*: einschließend und ausschließend (2), Normal hängt von der Perspektive ab, Normal ist relativ (3), Normal gibt es nicht: zu vielfältig (4), Mehr sollte normal sein (5), Nicht-normal kann entlasten (6), Normal als Tradition (7).

Abschließend wird diskutiert, welche Effekte *Normal* in der Schule für Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern hat. Wie Schule mit Normalität umgeht, und welche Möglichkeiten und Hemmnisse entstehen. Ziel der gesamten Seminareinheit ist

es, zu verdeutlichen, wie machtvoll die Zuschreibung *Normal* ist und welche Möglichkeiten sich durch die Reflexion ergeben.

Im weiteren Seminarverlauf wird ausgehend von der bis dato aufgezeigten Unhintergebarkeit von Normativität in der pädagogischen Theorie und Praxis, der Bedeutung des eigenen Menschenbildes, des eigenen Verständnisses des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie des eigenen Begriffs von *Normal*, dieses anhand von verschiedenen schulbezogenen Themen diskutiert. Ausgehend von einem phänomenologischen Lernverständnis (Buck, 2019; Meyer-Drawe, 2019) wird so den Studierenden die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Lernerfahrungen zu reflektieren: *was sie in ihrem Leben gelernt haben, wie sie dies gelernt haben und was dabei warum erfolgreich war*. Den Studierenden kann auf diese Weise bewusst werden, dass sie einerseits ihre eigenen Lernerfahrungen stark prägen und gleichzeitig deutlich werden, wie schwer diese teils en Detail zu erfassen sind und wie stark sie von Kontexten und Bezugspersonen abhängen. Insbesondere bezugnehmend auf diese Lernerfahrungen sowie das eigene Menschenbild und Normalitätsvorstellungen erhalten die Studierenden in einer weiteren Seminarsitzung in Partnerarbeit die Möglichkeit, für den Umgang mit Jugendlichen ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen von Pubertät zu reflektieren. Erzählimpulse für den Austausch zu zweit sind dabei u. a.: *Wie war ich als 12-17-Jährige/r? Was fand ich toll? Was mochte ich gar nicht? Was hätten meine Eltern damals über mich gesagt? Was hätte meine beste/r Freund*in zu der Zeit über mich gesagt? Wie hätte ich mich in dieser Zeit beschrieben? Was für ein Foto von mir hätte ich als Profilbild genommen?* In Bezug auf das zukünftige Lehrer*in-Sein können anschließend im Seminar folgende Fragen diskutiert werden: *Wie sehe ich diese Lebensphase heute? Hat meine eigene Erfahrung meine Perspektive auf die Schüler*innen entscheidend geprägt? Wie möchte ich heute mit Schüler*innen in diesem Lebensalter umgehen? Was erscheint mir entscheidend und warum?* Anschließend an diese biographischen Reflexionen werden zwei weitere (auch) für diese Lebensphase relevanten Themen im Seminar verhandelt: Der Umgang mit Sexualität und mit Konflikten. Einsteigend mit der Frage *Was gehört für Sie alles zu Sexualität?* werden die Studierenden darüber informiert, wie bedeutend es ist, eine eigene Sprache und Begrifflichkeiten (auch) für den Unterricht zu finden, sich mit unterschiedlicher sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität zu befassen und sich der Gefahr der Verletzung und Diskriminierung im schulischen Kontext bewusst zu werden (Schmidt & Sielert, 2013). Anschließend erhalten die Studierenden die Gelegenheit, sich zu zweit zu u. a. folgenden Fragen auszutauschen: *Welche Sprache finden Sie für welchen Kontext passend/ situationsangemessen? Mit welchen Bildern von Weiblichkeit, Männlichkeit, Partnerschaft, Sexualität sind Sie aufgewachsen? Welche Erfahrungen haben Sie mit Aufklärung und Sexualwissen gemacht? Was gilt/galt als normal? Was wird tabuisiert*

oder angeblich nicht? Wie haben Sie den Umgang mit Sexualität in der Schule erlebt? Bezugnehmend auf die letzte Frage wird anschließend im Seminar diskutiert, welchen Umgang mit Sexualität sich die Studierenden in der Schule wünschen. In Bezug auf den Umgang mit Konflikten dürfen die Studierenden in einer weiteren thematischen Einheit erneut zunächst ihre biographischen Erfahrungen in Kleingruppen reflektieren. Als Fragen hierfür stehen ihnen u. a. zur Verfügung: *Welche Störungen gab es in der Familie? Warum wurden sie als Störungen wahrgenommen? Wie sind Vater und Mutter (eventuell Geschwister oder weitere Personen) damit umgegangen? Wie haben Sie das damals erlebt? Wo erleben Sie heute Konflikte? Was zeichnet diese aus? Wie gehen Sie damit um? Welcher Umgang erscheint Ihnen hilfreich, welcher eher hinderlich?* Erneut wird dann gemeinsam im Seminar die schulische Situation diskutiert. Hier stehen folgende Fragen im Fokus: *Welche Konflikte erleben Sie in Schule? Wer ist beteiligt? Wie wird mit Konflikten umgegangen? Welche Strategien gibt es? Wie könnte noch damit umgegangen werden?* Dazu werden den Studierenden verschiedene Methoden zur gewaltfreien Konfliktbearbeitung vorgestellt, wobei deutlich gemacht wird, dass in diesen nicht das exakte methodische Vorgehen, sondern eine respektvolle und wertschätzende Haltung zentral ist. Ausgewählt werden dafür u. a. die Themenzentrierte Interaktion, die Gewaltfreie Kommunikation, Konsens- und Mediationsverfahren, Kollegiale Fallberatung und eine Systemische (Beratungs-) Perspektive (Cohn, 2007; Molter & Nöcker, 2018; Orth & Fritz 2013).

7. Die Notwendigkeit radikaler Reflexion

In dem in Auszügen vorgestellten Seminarkonzept soll es den Studierenden ermöglicht werden, die Welt, *wie sie sie kennen*, hinsichtlich ihrer eigenen pädagogischen Vorstellungen in Frage zu stellen. Durch das Zusammenbringen von eigenen Erfahrungen und systematischen Perspektiven hinsichtlich grundlegender pädagogischer Fragen und Themen soll es den Studierenden ermöglicht werden, sich und ihre Vorstellungen radikal zu reflektieren (Haupt, 2022). Radikal in dem Sinne (Haupt et al., i. E.), dass zentrale Grundbegriffe- und Konzepte wie das Menschenbild, der Umgang mit Störung oder die hier nicht diskutierte Schulpflicht grundsätzlich befragt und ihre pädagogische Verhandlung infrage gestellt werden. Die Notwendigkeit einer derartig radikalen Reflexion kann zwar in der hier dargelegten Form begründet und didaktisch umgesetzt werden, ob dies gelingt, hängt jedoch von vielen Faktoren ab und wurde bisher nicht systematisch überprüft. In der Reflexion des Seminarkonzeptes, auch mit den Studierenden, wird jedoch deutlich – so viel kann aus der Erfahrung berichtet werden – dass es immer wieder eine große Hürde darstellt, von der persönlichen Erfahrung auf eine allgemeine Ebene

zu gelangen oder anders gesagt, von der Erfahrung zum Begriff zu kommen. Häufig scheint dies aus Sicht der Studierenden eine interessante Perspektive, die Notwendigkeit, diese selbst zu vollziehen, ist aber wesentlich schwerer zu vermitteln und scheint immer wieder in praktischen Fragen nach methodischem und didaktischem Umgang mit den als herausfordernd erkannten komplexen Situationen und Verhältnissen verloren zu gehen. Es bleibt also die Frage offen, welche Schritte noch zu beachten sind, damit die angestrebte professionelle Reflexion der eigenen Normativität nicht von *So, wie ich es kenne* in ein *Sag mir, wie ich's machen soll* (Widersprüche, 2012) mündet.³

8. Literaturverzeichnis

Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J. & Popper, K. (1971). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (3. Aufl.) Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Bauer, H. P. & Schieren, J. (2015). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Behm, B. (2014). 50 Jahre »Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft« (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. Beitrag zum Programmheft des 24. DGfE-Kongresses »Traditionen und Zukünfte 50 Jahre DGfE« vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin. In *Programmheft des 24. DGfE-Kongresses »Traditionen und Zukünfte 50 Jahre DGfE« vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin*.

Bohnsack, F. (2004). Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In S. Blömeke, P. Reinhold, R. Tulodziecki & J. Wildt. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 152–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Buck, G. (2019). Lernen und Erfahrung (Auszüge) (1967). In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 143–162). Wiesbaden, Germany: Springer VS.

Caruso, C. & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Casale, R. (2011). Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die ver-säumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 45–60). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Cohn, R. C. (Hrsg.) (2007). *Lebendiges Lehren und Lernen - TZI macht Schule* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Cohn, R. C. (2018). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (19. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Dahmer, I. & Weniger, E. (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger*. Weinheim u. a.: Beltz.

3 In der Diskussion dieses Textes unter den Beitragenden des Sammelbandes wurden noch weitere offene Fragen angebracht, so z.B. was diese abschließende Offenheit für Moralkompetenz oder ethischer Kompetenz bedeuten könnte.

- Dienelt, K. (1999). *Pädagogische Anthropologie. Eine Wissenschaftstheorie*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Fischer, T. (2020). Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183–197). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fischer, T., Rheinländer, K. & Bach, A. (2020). Einstellungen von Lehrer*innenkindern zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 123–134). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fuchs, T. (2019). No Way Out. In W. Meseth, R. Casale & A. Tervooren (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 49–68). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Groeben, N., Wahl, D. & Schlee, J. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haupt, S. (2020). Ist der Mensch nun gut oder schlecht? *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 2 (1), 41-48. DOI: 10.4119/DIMAWE-3547.
- Haupt, S. (2022). Radikale Reflexion. Zur grundsätzlichen Befragung der Verhältnisse pädagogischen Handelns. In: S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 245–256). Opladen: Budrich.
- Haupt, S., Leßner, T. & Zenke, C. T. (i.E.). »Das geht zu weit?!« *Zum Verhältnis von etablierter Erziehungswissenschaft und pädagogischer Radikalität*.
- Heid, H. (2016). Über Streitfragen der Generierung und Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2016). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69(4), 431–448.
- Heinrich, M., Klewin, G. & Lübeck, A. (2019). Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. Ambivalenzen im postulierten Zusammenhang von Professionstheorien, Metareflexivität und »reflection-in-action«. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. v. Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 37–49). Berlin: Logos.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Leverkusen: UTB; Budrich.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 74–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, D. (Hrsg.) (1991). *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kelle, H. (2008). »Normale« kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 187–205). Weinheim: Juventa.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kulscar, R. (2017). »Theorie« und »Praxis«. Eine Analyse persönlicher Konstrukte von Wirtschaftspädagogik-Studierenden. *wissenplus* 35 (3-16/17), 69–73.

Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.

Leonhard, T. (2020). Verlängerte Praxisphasen und das ›Theorie-Praxis-Problem‹. Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39–57). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Link, J. (2008). Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 59–72). Weinheim: Juventa.

Meyer-Drawe, K. (2009). Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 11–29). Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.

Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Paedagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60(3), 249–259.

Meyer-Drawe, K. (2019). Lernen als Umlernen (1982). Zur Negativität des Lernprozesses. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 265–286). Wiesbaden: Springer VS.

Molter, H. & Nöcker, K. (2018). *Systemisch Schule machen. Toolbox für Lehrer* (2. Aufl.). Heidelberg: Auer.

Neuweg, G. H. (2004). Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In M. Krainz-Dürr, H. Enzinger & M. Schmoczer (Hrsg.), *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule* (S. 74–82). Klagenfurt: Drava.

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer »Theorie-Praxis-Integration« in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22, 33–45.

Oelkers, J. (1976). *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München: Kösel.

Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann; ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten* (1. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

Ried, C. (2017). *Sozialpädagogik und Menschenbild. Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2(6), 481–490.

Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ›Theorie‹ und ›Praxis‹ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.

Ruhloff, J. (1980). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Schellenbach-Zell, J. & Rochnia, M. (2020). Die Rolle der epistemologischen Überzeugungen von Studierenden im Praxissemester bei der Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 198–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J. & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 160–171). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (3., unveränderte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Scholz, L. (2009). *Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterricht* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Schulz, C. & Heinzel, F. (2020). »zu hoher Aufwand für zu wenig Nutzen«. Äußerungen von Studierenden im Praxissester über universitäre Seminare. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 233–247). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Spielmann, J., Schneider-Landolf, M. & Zitterbarth, W. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Aufl.). Göttingen, Germany, Bristol, Connecticut: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Standop, J., Röhrig, E. D. & Winkels, R. (2017). Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (1. Aufl.) (S. 9–20). Weinheim: Beltz Juventa.
- Turmel, A. (2008). Das normale Kind. Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 17–40). Weinheim: Juventa.
- Vogel, P. (2015). Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? - Eine Exploration. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unscharfe Grenzen - eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 87–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, A. (2005). Problem-Based Learning. – Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23, 94–104.
- Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich (2012). *Sag mir wie? Methodisches Handeln zwischen Heilsversprechen und klugem Takt* (2012). Münster: Westfälisches Dampfboot (Widersprüche, 125).
- Wigger, L. (2019). Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffs. In W. Meseth, R. Casale & A. Tervooren (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biographischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2014). *Handbuch pädagogische Anthropologie* (Handbuch). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zichy, M. (2017). *Menschenbilder. Eine Grundlegung*. Originalausgabe. Freiburg, München: Alber.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Stuttgart: UTB; Schöningh.

Barbara Skorupinski

Ethische Kompetenz stärken – Ein Modell zur Verzahnung von Lehrer*innenbildung und Service Learning

Zusammenfassung

Grundlegende mit dem Lehrer*innenberuf verbundene Ziele, wie die Erziehung zu Mündigkeit und staatsbürgerlicher Verantwortung, ebenso wie die Herausforderungen durch Querschnittsthemen wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Interkulturalität und andere mehr führen auf die Notwendigkeit der Vermittlung ethischer Kompetenz im Lehramtsstudium. Gesellschaftliche Verantwortung steht im Mittelpunkt des Service Learning als Format, das das Lernen in der Praxis zivilgesellschaftlichen Engagements und dessen Rückbindung an akademische Reflexion verbindet. Beide konvergieren in grundsätzlichen Zielbestimmungen und in konkreten interdisziplinär ethisch gelagerten Problemstellungen. Es liegt deshalb nahe, Lehrer*innenbildung und Service Learning konzeptionell miteinander zu verschränken. Im Service Learning Format der Universität Freiburg erfolgt die Rückbindung des zivilgesellschaftlichen Engagements an akademisches Lernen ganz wesentlich durch ethische Reflexion. Dabei erarbeiten sich Lehramtsstudierende in Seminaren zum Thema »Verantwortung in der Zivilgesellschaft« die Expertise zu ethischen Fragestellungen aus den Einsatzfeldern des Service Learning. Diese stellen sie den Service Learning Studierenden zur Reflexion ihrer Praxiserfahrungen zur Verfügung.

1. Einleitung

Ziele und konzeptionelle Leitlinien der Lehrer*innenbildung führen in den Gegenstandsbereich der Ethik. Dies betrifft grundsätzliche pädagogische Ziele, wie die Erziehung hin zu Mündigkeit und staatsbürgerlicher Verantwortung, ebenso wie aktuelle Leitperspektiven, z. B. die Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Service Learning (SL) ist eine Form universitären Lernens, in dem ehrenamtliches Engagement eng mit akademischem Lernen verbunden ist. Durch Service Learning sollen u. a. die Bereitschaft zur Übernahme zivilgesellschaftlicher Verantwortung, die Reflexion von Werthaltungen und ein Verständnis für soziale Gerechtigkeit gefördert werden.

In diesem Beitrag wird ein Modell vorgestellt, wie Lehramtsausbildung (Studierende im Master of Education, M. Ed.) und gesellschaftliches Engagement (Studierende im

Service Learning; fächerübergreifendes Angebot) durch interdisziplinären Austausch und gemeinsame Reflexion miteinander verzahnt werden und im Hinblick auf die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit und ethischer Kompetenz voneinander profitieren. Perspektivisch können über die bestehenden Vorteile hinaus durch die Einbindung von Schulen bzw. Lehrkräften Potentiale geschaffen und Synergien genutzt und so der Wissenstransfer zwischen Bildungsbereich und Gesellschaft unterstützt werden.

2. Zum Begriff und zur Bedeutung ethischer Kompetenz in der Lehrer*innenbildung

Lehrer*innen sind in ihrem beruflichen Handeln unmittelbar mit Verantwortungsfragen konfrontiert. Fachethische Kompetenz ist für die Vermittlung ethischer Problemstellungen im Fachunterricht gefordert. Berufsethische Fragen querschnittlicher Art stellen sich beim Umgang mit (neuen) Medien, Themen wie Interkulturalität und Diversität, Bildung zur Demokratie, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und anderen mehr.¹ Fragen der Gerechtigkeit bzw. der Sollensethik sind hier ebenso relevant wie Fragen des guten und gelungenen Lebens bzw. der Strebensethik.²

Dem Studium fällt die Aufgabe zu, die Studierenden für Verantwortungsfragen in ihrem künftigen Berufsfeld zu sensibilisieren und ihnen ein ethisch reflektiertes Wissenschaftsverständnis zu vermitteln. Zur schulischen Bildung gehört also nicht nur die Vermittlung von Faktenwissen und instrumentell verwendbarem Verfügungswissen, sondern auch die Vermittlung von praktischem Orientierungswissen. Lehrer*innen sollen Schüler*innen zu Autonomie und Mündigkeit erziehen, mit dem Ziel, dass diese staatsbürgerliche Verantwortung übernehmen. Dies erfordert notwendig auf der Seite der Lehrer*innenbildung die Vermittlung ethischer Kompetenz.

1 Zur Relevanz dieser Themen im Bildungsplan Baden-Württemberg (2016) im Sinne von Leitperspektiven vgl., Abschnitt 4, S. 151 »Konvergenzen«.

2 Interessante Debatten ergeben sich insbesondere an den Punkten, bei denen umstritten ist, ob eine Frage der Sollens- oder der Strebensethik zuzuordnen ist, man denke an eine suffiziente Lebensführung im Kontext von BNE (Voget-Kleschin, 2009).

Kompetenz wird im Folgenden nach Wildt (2006) definiert als Fähigkeit zum Handeln in komplexen, dynamischen und durch Unsicherheit gekennzeichneten Situationen. Sie setzt Wissen, dessen Vernetzung, Können im Hinblick auf dessen Anwendung, und Wollen, d. h. Handlungsmotivation voraus (siehe Abbildung 1).

Zum kompetenten Handeln wird Wissen, Können und Wollen jedoch erst, wenn es auf seine Angemessenheit hin beurteilt wird. Dazu bedarf es Standards über die Situationsangemessenheit des Handelns. Erst auf dieser Stufe wird Kompetenz erreicht. (Wildt, 2006, S. 7).

Entscheidende Bedeutung kommt der Evaluation und Reflexion von Wissensbeständen zu.

Stufen zur professionellen Kompetenz

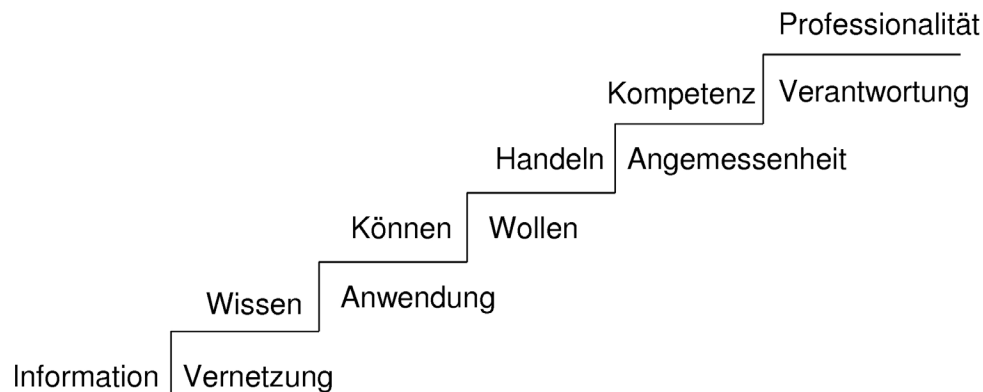


Abbildung 1: Stufen zur professionellen Kompetenz (Wildt, 2006, S. 7)

Dass sich allerdings am Ende einer solchen stufenförmigen Entwicklung Professionalität im Sinne wahrgenommener Verantwortung ergibt, soll hier bezweifelt werden.³ Voraussetzung für verantwortliches Handeln ist ethische Urteilskraft, wie sie

3 So auch Dietrich (2007, S. 34): »Man kann sich durchaus vorstellen, dass Kompetenzen verantwortungslos, d. h. ohne die Anerkennung von Werten und Normen, genutzt werden. Die moralische bzw. ethische Reflexion von Kompetenzen ist ein über deren Konzeption hinausgehender, eigens zu begründender Schritt, der nicht ›verschliffen‹ werden darf.«

in entsprechenden Lehrveranstaltungen vermittelt wird, z. B. im unten beschriebenen Seminar »Verantwortung in der Zivilgesellschaft«.

Den Begriff der ethischen Kompetenz definiert Dietrich (2007) in seiner Beziehung zur moralischen Kompetenz. Sie geht dabei von der gängigen Bestimmung aus, dass unter Moral ein gelebtes System von Werten und Normen zu verstehen ist, d. h. eine Interdependenz von Kognitionen, Emotionen, Motivationen und Handlungen angesprochen wird. Ethik dagegen zielt als Reflexion und Argumentation vorrangig auf die Entwicklung ethischer Kognitionen.

Neben der ethischen Kompetenz als genuin kognitivem Zugang führt Dietrich die Begriffe der Moralitätskompetenz und der Moralkompetenz ein, beide ebenfalls mit großer Relevanz für die Lehrer*innenbildung. Unter Moralitätskompetenz versteht Dietrich »die Fähigkeit, überhaupt eine durch Werte und Normen regulierte Praxis aufzubauen«. Ansätze, in denen die Förderung von Empathie und Perspektivenwechsel bzw. der Gewissensbildung im Vordergrund stehen, sind hier zuzuordnen. Es handelt sich um diese grundlegende Dimension, wenn Bildungspläne »ethische Kompetenz« auf Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz beziehen (Dietrich, 2007, S. 36).

Unter Moralkompetenz werden Prozesse der Einübung in eine bestimmte Moral gefasst, die »Fähigkeit, sein Handeln bzw. sein Leben nach einer bestimmten Moral, einem mehr oder minder klar umrissenen ›Set‹ von Werten und Normen auszurichten« (Dietrich, 2007, S. 37). In Bildungsplänen kommen diese Fähigkeiten dann zum Tragen, wenn von demokratischen Grundwerten und -normen die Rede ist oder von der Orientierung an Nachhaltigkeit als Bildungsziel. Dieses Set von Werten und Normen, von Dietrich als Maximen reformuliert, kann sollens- und strebensethisch gefüllt werden. Als Vorstufe oder Voraussetzung der ethischen Reflexion, der kritischen Prüfung und Begründung, geht es hier um die Entwicklung eines Selbstverständnisses, der Vergegenwärtigung und Klärung der Werte und Normen, aus denen moralische Haltungen erwachsen.

Unter ethischer Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, methodisch angeleitet auf Moral zu reflektieren, mit dem Ziel, begründete Handlungsorientierungen kritisch-argumentativ zu überprüfen (Dietrich, 2007, S. 40). Sie ist von Moralitäts- und Moralkompetenz zu unterscheiden, und hängt zugleich von beiden ab. Moralitäts- und Moralkompetenz bedürfen notwendig der Ergänzung durch die ethische Kompetenz, d. h. durch die kognitive und selbstreflexive Dimension. Diese wiederum ruht auf der Integration von Emotionen und Motivation einerseits und der lebenspraktischen Selbstvergewisserung andererseits.

Gemäß Dietrich⁴ lässt sich ethische Kompetenz wiederum – im Sinne des Praktischen Syllogismus des Aristoteles – in drei Teilkompetenzen unterscheiden:

Erstens die Fähigkeit zur Wahrnehmung einer Situation als ethisch relevanter mit der dazugehörigen begrifflichen und empirischen Prüfung der Situationsbeschreibung (*Wahrnehmen*),⁵ zweitens die Fähigkeit zur Formulierung von einschlägigen präskriptiven Prämissen und deren begrifflicher und argumentativer Prüfung (*Bewerten*), sowie drittens die Fähigkeit zur logischen Schlussfolgerung und deren begrifflicher und argumentativer Prüfung (*Schließen*).

Diese Konzeption steht verschiedenen Begründungsansätzen offen. Eine zweckrationale, strebens- oder sollensethische Lesart entsteht jeweils durch die Begründung der präskriptiven Prämisse. Unter den Bedingungen einer zweckrationalen Begründung käme man zu einer hypothetisch-technischen Anleitung, unter den Bedingungen einer strebensethischen Begründung werden Aussagen über das gute und gelingende Leben gemacht, die intersubjektiv vermittelbar sind, aber keine Verpflichtungen begründen. Letzteres ist möglich im Rahmen einer sollensethischen Lesart. Dietrich zeigt an einem Beispiel aus der Umweltethik auf, dass auch Argumentationen, die sich auf Werte beziehen, in diesem Schema zugeordnet werden können. So kann sich der Wert der Natur zweckrational z. B. auf den übergeordneten Wert der Erholung beziehen, eine strebensethische Lesart stellt die individuelle Beziehung zwischen einem Subjekt und einem Gut in den Mittelpunkt und in einer sollensethischen Lesart wird der Wert der Natur, bzw. der Entitäten der Natur, um die sich eine konkrete Diskussion dreht, als universalisierbar und für alle verbindlich verstanden.

Fähigkeiten, deren Vermittlung im Rahmen des Lehramtsstudiums erforderlich ist,⁶ unterfallen somit nicht nur der ethischen Kompetenz im engeren Sinne, sondern rufen Moralitäts- und der Moralkompetenz mit auf.

4 Sehr ähnlich auch Pfeifer, 2009.

5 Dietrich legt Wert auf die Bedeutung der Wahrnehmungskompetenz, die die Voraussetzung zur Bewertung und deren Begründung darstellt. Wenn ein moralisch-ethisches Problem nicht als solches erkannt wird, kann es auch nicht argumentativ bearbeitet werden.

6 Ethische Kompetenz wurde im Ethisch-Philosophischen Grundlagenstudium (EPG) vermittelt, das in Baden-Württemberg von 2001 bis 2021 verpflichtender Bestandteil der Lehrer*innenbildung war.

Im Einzelnen gehören dazu die Fähigkeiten:

- Sach- und Bewertungsebene zu unterscheiden und die Eigenständigkeit der ethischen Perspektive zu verstehen,
- ethische Begrifflichkeit zu verstehen und ethisch zu argumentieren,
- moralische Aspekte der Fachwissenschaften und auch der eigenen pädagogischen Praxis wahrzunehmen und diese auf eine nachvollziehbare, methodisch ausgewiesene Weise zu erschließen und ethisch zu reflektieren,
- die ethischen Fragen des eigenen Faches im Kontext mit deren gesellschaftlicher Bedeutung zu analysieren,
- angewandte Ethik als notwendig interdisziplinäres Vorgehen zu verstehen,
- auf andere moralische Positionen einzugehen und sich mit diesen auseinanderzusetzen,
- sich eigenständig motiviert mit moralisch-ethischen Fragen zu beschäftigen (Dietrich, 2005).

3. Service Learning (SL)

3.1 Definition und Zielsetzung

Ein Kontext, in dem Studierende – nicht nur des Lehramts – sich mit ihrem akademischen Wissen in gesellschaftlichen Kontexten einbringen können, ist das Service Learning. Service Learning kann mit »Lernen durch gesellschaftliches Engagement« übersetzt werden.

Service Learning kann auf pädagogische Ideen zur Verknüpfung von Lernen durch und für zivilgesellschaftliche Verantwortung von John Dewey (zit. nach Reinders, 2016, S. 21) zurückgeführt werden. An dessen Werk »Demokratie und Erziehung« von 1916 knüpfen vor allem Autoren an, die auf die Bedeutung von Service Learning für Schüler*innen fokussieren. Die Idee des Service Learning stammt aus den USA, sie findet seit den 1990er Jahren zunehmend auch in Deutschland an Schulen und Universitäten Anwendung.

Service Learning besteht aus den zwei Komponenten »Service« und »Learning«. Die Schüler*innen bzw. die Studierenden setzen sich ehrenamtlich in zivilgesellschaftlichen Institutionen und Vereinen ein, sie arbeiten mit an der Lösung realer

Probleme. Die Learning-Komponente betrifft die schulische bzw. akademische Rückbindung der gemachten Erfahrungen im Rahmen theoretisch angeleiteter Reflexion von Workshops, begleitender Lehrveranstaltungen etc.⁷

Service Learning ist abzugrenzen von anderen (studentischen) Tätigkeiten mit Realitätsbezug; der gemeinnützigen Arbeit, dem Praktikum und der Feldforschung. Nur beim Service Learning sind akademische Inhalte, die Aktivitäten der Studierenden sowie eine reflexive Komponente und die zivilgesellschaftlichen Institutionen als Kooperationspartner konzeptionell miteinander integriert.

Die folgende Definition von Hurd (2006, zit. nach Reinders, 2016, S. 29) nimmt Bezug auf die Rolle ethischer Reflexion:

As pedagogy, service learning emphasizes meaningful student learning through applied, active, project-based learning that draws on multiple knowledge sources (academic, student knowledge and experience, and community knowledge) and provides students with ample opportunities for *ethical* and critical reflection and practice (Hervorhebung im Original).

Reflexion ist eines der Kernelemente von Service Learning und wird neben Realitätsbezug und Reziprozität (Studierende und Unterstützte begegnen sich auf Augenhöhe) als drittes didaktisches Grundprinzip von Service Learning bestimmt (Reinders, 2016, S. 27, als Qualitätsmerkmal differenziert vgl. S. 60).⁸ Im Reflexionsprozess werden die im zivilgesellschaftlichen Engagement gemachten Erfahrungen theoretisch kontextualisiert und dann theoriegeleitet bewertet, was zur Eröffnung neuer Handlungsoptionen führt (Reinders, 2016, S. 44-45).

Reinders zeigt in der Zusammenschau von Auswertungen, wie sich die Wirksamkeit von Service Learning auf die beteiligten Studierenden nachweisen lässt (Reinders, 2016, S. 52 ff.).⁹ Neben akademischen Merkmalen wie Lernerfolg und Lernmotiva-

7 Im Folgenden fokussiert dieser Beitrag auf Service Learning mit Studierenden.

8 Ethische Reflexion als eigenständige bleibt hier aber eher unterbestimmt. Mit Mieth (2002, S. 339) ließe sich hier die Rolle der moralischen Erfahrung hervorheben als einer Erfahrung, die die Moralfähigkeit ak-tuiert, indem sie »Gewissensmomente als anthropologischen ›Ort‹ der Moralfähigkeit« erregt und moral-relevante Güter und Sinneinsichten ins Bewusstsein rückt. Die moralische Erfahrung setzt sich aus Kontrasterfahrung, Sinnerfahrung und Motivationserfahrung zusammen. Service Learning eröffnet zahl-reiche Möglichkeiten, moralische Erfahrungen zu machen und diese sollensethisch und strebensethisch zu reflektieren.

9 Er spricht hier vom »Meta-Blick auf Meta-Analysen«, wobei die einbezogenen Analysen mehrheitlich auf Beispiele in den USA zurückgehen.

tion sind es, der Terminologie von Reinders folgend, Persönlichkeitseigenschaften, soziale Merkmale und zivilgesellschaftliche Merkmale, die durch Service Learning beeinflusst werden können. Zu den Persönlichkeitseigenschaften werden Merkmale der moralischen Entwicklung gezählt, ebenso Variablen wie Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept. Als soziale Merkmale werden prosoziales Verhalten und Toleranz genannt. Als zivilgesellschaftliche Merkmale gelten Affinität zu sozialer Gerechtigkeit und persönliche Verantwortungsübernahme (Reinders, 2016, S. 57 ff.), durchwegs ebenso Themen der angewandten Ethik.¹⁰

Service Learning dient der Wertbildung. Reinders unterscheidet in individuelle Werte (die er instrumentelle Werte nennt), und allgemein als verbindlich angenommene Werte. Beide werden als handlungsleitend verstanden, individuelle Werte im Sinne eines »Ich sollte...«, allgemein gültige im Sinne eines »Man sollte...« (Reinders, 2016, S. 69), axiologische wird in normative Terminologie überführt. Auch die von Reinders als Werte eingeführten, durch Service Learning zu stärkenden Handlungsdispositionen (Reinders, 2016, S. 67 ff.) können als Begriffe der Sollen- und Strebensethik reformuliert werden. Mildtätigkeit und Toleranz können als Haltungen im Sinne einer Strebensethik verstanden werden, Solidarität und politisches Engagement können ebenfalls unter einer sozialetischen Perspektive der Strebensethik zugeordnet werden. Das durch Service Learning gestärkte Verständnis für soziale Gerechtigkeit unterfällt der Sollensethik, in Bezug auf die Übernahme sozialer Verantwortung wäre entscheidend, ob sich diese auf Fragen des guten Lebens oder auf Rechte bzw. Pflichten bezieht.

Die Zuordnung mag im Einzelnen strittig sein. Hier soll es nur darum gehen, dass es sich um Handlungsdispositionen oder handlungsorientierende Normen handelt. Diese sind intersubjektiv vermittelbar und der Argumentation zugänglich und fallen nicht bzw. nicht gänzlich in den Bereich des Subjektiven, wie es die Beschreibung als Persönlichkeitsmerkmal nahelegen könnte.

Das Ziel von Service Learning, Stereotypisierungen zu verändern/überwinden (Reinders, 2016, S. 75 ff.) knüpft an den Menschenrechten als normativer Vorgabe an. Mit Service Learning soll der Gedanke gleicher Rechte gestärkt, sollen Vorurteile und Rassismus abgebaut und soll ein Beitrag zur demokratischen Bildung geleistet werden. Ein solcher Effekt lässt sich – in den in der Meta-Analyse einbezogenen

10 Als Beispiele Nunner-Winkler, 2003; Forst, 2000; Nussbaum, 1999; Bayertz, 1995.

Studien – tatsächlich nachweisen. In Bezug auf interkulturelle Kompetenz (Reinders, 2016, S. 82 ff.) lässt sich ein Zugewinn an Empathie und Sensibilität für die Wahrnehmung kultureller Unterschiede feststellen.

Neben den sozio-kulturellen Wirkungen des Service Learning lassen sich Effekte auf die akademische Entwicklung feststellen (Reinders, 2016, S. 87 ff.). Während Zusammenhänge zwischen Service Learning und Lernmotivation einerseits und Selbstwirksamkeit andererseits nicht eindeutig nachgewiesen werden können,¹¹ kann der positive Einfluss auf das kritische Denken gezeigt werden. Voraussetzung dafür sind die Integration von Praxis und Theorie, sowie eine angeleitete, strukturierte Reflexion (Reinders, 2016, S. 89).

3.2 Service Learning an der Universität Freiburg

An der Universität Freiburg wird Service Learning als fächerübergreifendes Lehrformat vom Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS) durchgeführt. Service Learning werden die folgenden Ziele zugeordnet:¹²

Studierende

- übernehmen Verantwortung in der Zivilgesellschaft,
- reflektieren eigene und fremde Werthaltungen, analysieren Handlungsmuster, entwickeln neue Strategien zum Problemlösen und können diese im Praxiseinsatz umsetzen,
- entwickeln Bewusstsein und (Selbst-) Reflexionsfähigkeit für die persönliche Rolle als Konsument*in,
- hinterfragen u. a. ihre Rolle als Multiplikator*in in einer demokratischen Gesellschaft und lernen, wie Verhandlungen zu komplexen Themen geführt werden können, ohne zu spalten,
- stärken ihre personalen und sozialen Kompetenzen und entwickeln kritisches Denken weiter.

11 Manche Studien in den von Reinders einbezogenen Analysen weisen in diese Richtung, andere nicht (Reinders, 2016, S. 89).

12 Zentrum für Schlüsselqualifikationen, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: <https://www.zfs.uni-freiburg.de/de/service-learning/> (29.11.2022).

Wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, schließen diese Ziele an normativen Vorannahmen an. Verantwortungswahrnehmung kann nicht gedacht werden, ohne auf Normen und Werte zu rekurrieren. Dies gilt ebenso für die Vorzugswürdigkeit diskursiver Lösungsfindungen bzw. für die Reflexion eigener und fremder Werthaltungen.

Aber auch das Engagement der Studierenden im Service Learning führt in den Gegenstandsbereich der Ethik. Zivilgesellschaftliches Engagement setzt immer auch Vorstellungen von einem guten Leben voraus, für das man sich einsetzt, und von Gerechtigkeit. Freiwillige in Initiativen und Vereinen leisten ihren Beitrag zur Gestaltbarkeit der Gesellschaft, sie bringen dabei ihre Werthaltungen mit. Diskussionen über die Rolle der Zivilgesellschaft, über die Verantwortung Einzelner, von Verbänden und Parteien, führen notwendig auf ethische Fragen.

Zivilgesellschaftliches Engagement ist an der Universität Freiburg in den folgenden Einsatzbereichen möglich:

- Migration und Interkulturalität
- Nachhaltigkeit, Umwelt und Life Sciences
- Demokratiebildung
- Digitalisierung.

4. Konvergenzen

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass beide Konzepte, deren Adressat*innen verschiedene Studierendengruppen sind,¹³ eine Vielzahl von normativen und evaluativen Bezügen aufweisen.

Beide Konzepte konvergieren in der Befähigung zur:

- Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung,
- reflektierten Einnahme der Rolle als Multiplikator*in und Staatsbürger*in,

¹³ Wobei Lehramtsstudierende das Modul Service Learning bei Interesse selbstverständlich auch belegen können.

- aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen moralischen Position und der diskursiven Auseinandersetzung mit anderen,
- Analyse und eigenen Positionierung zu ethischen Problemstellungen in gesellschaftlichen Kontexten.

Dies unterstreicht die zentrale Bedeutung der methodisch angeleiteten Förderung ethischer Kompetenz.

Mit den Einsatzgebieten bzw. deren Themenfeldern sind zentrale gesellschaftliche Herausforderungen angesprochen, die in der Lehramtsausbildung typische Querschnittsthemen darstellen und deren Bearbeitung und Integration in den Unterricht Sachwissen und ethische Kompetenz voraussetzt.

Im Bildungsplan für Baden-Württemberg (2016)¹⁴ werden

- Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV),
- Medienbildung (MB), und
- Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

als Leitperspektiven benannt. Der Aufgabe der Demokratiebildung in der Lehrer*innenbildung ist ein eigener Leitfaden Demokratiebildung (LFDB) gewidmet.

5. Ethische Reflexion als Rahmung des gesellschaftlichen Engagements

Es ist deshalb naheliegend, Service Learning und Lehrer*innenbildung miteinander konzeptionell zu verschränken. Damit wird erstens der Anspruch der akademischen Anbindung des gesellschaftlichen Engagements eingelöst, zweitens haben die Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, ethische Fragestellungen, die sie im Unterricht betreffen, in deren gesellschaftlichen Kontext diskutieren und drittens profitieren die Lehramtsstudierenden und die SL-Studierenden¹⁵ voneinander.

14 Bildungspläne Baden-Württemberg 2016: Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> (29.11.2022).

15 Im Folgenden SL-Studierende.

An der Universität Freiburg wird Service Learning in enger Verzahnung mit dem Lehramtsstudium und hier mit den Seminaren »Verantwortung in der Zivilgesellschaft« (M. Ed., Modul Erziehung und Sozialisation) durchgeführt. Die Lehramtsstudierenden erarbeiten sich die Expertise zu ethischen Fragestellungen aus den Einsatzfeldern des Service Learning. Diese stellen sie den SL-Studierenden zur Reflexion ihrer Praxiserfahrungen zur Verfügung. Weiterhin beteiligt sind die Seminare des University College Freiburg (UCF) im Bereich »Wissenschaft – Technologie – Gesellschaft« zu jeweils unterschiedlichen Themen mit wissenschaftstheoretischem Schwerpunkt. Der Aufbau des Service Learning Moduls ist in Abbildung 2 dargestellt.

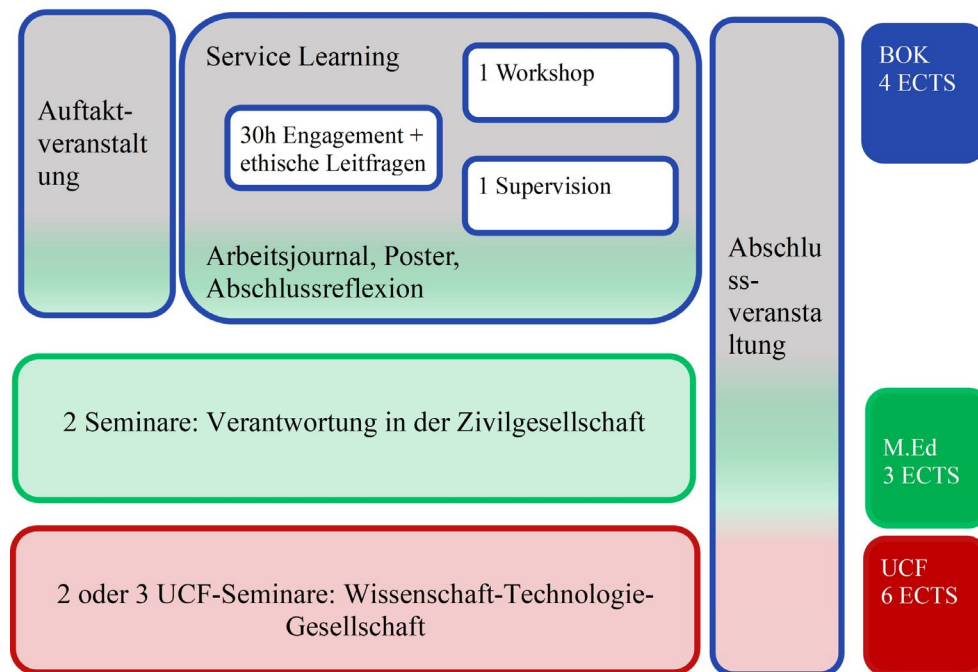


Abbildung 2: Aufbau des Service Learning Moduls (eigene Darstellung)

5.1 Auftaktveranstaltung

Bereits in einer Auftaktveranstaltung zu Beginn des Semesters wird den SL-Studierenden der Zusammenhang zwischen zivilgesellschaftlichem Engagement und Ethik nahegebracht. Außerdem werden ihnen Leitfragen an die Hand gegeben, die sie während ihres Engagements zur Reflexion ihrer Erfahrungen anregen sollen. Die Studierenden werden aufgefordert, während der ganzen Engagement-Phase ihre Aufmerksamkeit auch auf ihre Werthaltungen und deren mögliche Her-

ausforderungen zu richten. Sie haben Zugang zur Literatur der Seminare »Verantwortung in der Zivilgesellschaft« und sind auch eingeladen, an einzelnen Sitzungen nach ihrem Interesse teilzunehmen.

Der Ansatz, die Studierenden bei ihren starken Intuitionen und Vorannahmen abzuholen und diese mit ihnen auf eine Weise zu reflektieren, in der Praxiserfahrungen mit Theorie vermittelt werden, hat Parallelen zu dem Ansatz von Haupt (in diesem Band). Haupt erläutert die Relevanz der Reflexion normativer Vorannahmen, mit denen Lehramtsstudierende in ihr Praxissemester gehen, und legt ein Konzept zu deren Bearbeitung im Begleitseminar dar. Im hier vorgestellten Format lenken die Leitfragen den Blick auf die normativen Vorannahmen, der Reflexionsprozess wird wesentlich von den Interaktionen zwischen den Studierendengruppen getragen.

5.2 Seminare »Verantwortung in der Zivilgesellschaft«

In den Seminaren »Verantwortung in der Zivilgesellschaft« erarbeiten sich die Lehramtsstudierenden zentrale Fragen angewandter Ethik aus den Einsatzgebieten des Service Learning. Vermittelt über die Leitfragen stellen diese eine wichtige Grundlage der Reflexion im Service Learning Modul dar.

Die Lehramtsstudierenden bearbeiten die Themen zunächst im Hinblick auf ihre Relevanz im Unterricht. Zugleich ist es ihre Aufgabe, ihre Themen so aufzubereiten, dass sie am Ende des Semesters in einen produktiven Dialog mit den SL-Studierenden treten können.

Im Einzelnen werden im Seminar die folgenden Themen erarbeitet:

- Vergleich verschiedener philosophischer Konzepte von Zivilgesellschaft, damit verbundene Erwartungen an Einzelne und an Gruppen,
- Analyse der philosophischen Diskussion zum Thema Bewahrung/Bewehrung von Landesgrenzen, Migration und Flucht als Themen der Ethik,
- Konzepte von Toleranz, Toleranz als anspruchsvolles Konzept, mit begründbaren Grenzen. Argumente für und gegen Rechte von Minderheiten,
- Möglichkeiten und Hindernisse für Bildungsgerechtigkeit, insbesondere im Kontext Flucht und Migration und einer Integration durch Bildung,
- Im Kontext der Digitalisierung: Der Grundwert der Freiheit und informationeller Selbstbestimmung und die Frage nach Privatheit und ihrer Verletzung,

- Einfallstore für unfreiwillige und nicht bewusste, bzw. akzeptierte Überwachung, Fragen an ›selbstgemachte‹ Überwachung z. B. durch life logging,
- Möglichkeiten und Gefahren für die Demokratie durch Digitalisierung insbesondere die Rolle der sozialen Medien für die öffentliche Kommunikation,
- Umweltethik als Basistheorie für die philosophische Auseinandersetzung mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen,
- Nachhaltigkeit als Forderung inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit, d. h. als ethisches Konzept,
- Klimawandel als Herausforderung an die Ethik, Fragen der gerechten Verteilung von Vorteilen und Schäden/Risiken, die die Maßnahmen zum Umgang mit dem Klimawandel aufwerfen,
- Suffizienz als Nachhaltigkeitsstrategie, Fragen des guten Lebens und der Lebensqualität, die politischer Rahmenbedingungen bedürfen,
- Technikfolgenabschätzung als Instrument technologiepolitischer Entscheidungsfindung,
- KI und Ethik: Selbstlernende Systeme im Lichte philosophischer Kategorien wie Autonomie, Handeln und Verantwortung.

Bedingt durch die erhebliche Bandbreite von Themen werden zwei parallele Gruppen geführt, die eine davon mit dem Fokus ›Migration, Integration und digitale Öffentlichkeit‹, die andere mit dem Fokus ›Technikbewertung, Umwelt und Nachhaltigkeit‹.

Didaktisch im Zentrum steht die Arbeit mit philosophischen Texten. Diese umfasst Verständnis und Analyse der Texte und deren Diskussion im Kontext von Fallbeispielen. Dies dient dem Verständnis ethischer Begrifflichkeit, der Unterscheidung zwischen Sach- und Bewertungsebene und dem Erwerb ethischer Argumentationsfähigkeit. Fallbeispiele können auf die Situation als Lehrer*in im Unterricht bezogen sein.

Auch das Ziel, dass Studierende moralische Aspekte ihrer eigenen pädagogischen Praxis wahrnehmen und sie ethisch reflektieren, lässt sich unmittelbar umsetzen. Die Studierenden werden mit verschiedenen ethischen Theorien und Perspektiven konfrontiert. Sie lernen es ihren eigenen, zunächst intuitiv eingenommenen Standpunkt argumentativ abzugleichen und sich zu positionieren. Damit wird ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt. Ein wichtiges Lernziel ist es, die Aufmerksamkeit

auf diesen Reflexionsprozess zu richten, ihn aktiv nachzuvollziehen. Damit soll erreicht werden, dass in späteren Lebenssituationen, bei der Unterrichtsvorbereitung, aber auch beim Lesen der Tageszeitung, ethische Kompetenz aktiviert wird, intuitiv sich vollziehende Bewertungen bewusst nachvollzogen und mit den erlernten Methoden überprüft werden, und sich die Studierenden bzw. späteren Lehrer*innen engagiert und kritisch mit ethischen Fragen auseinandersetzen.

Ob der Anspruch eingelöst werden kann, die ethischen Fragen des Studienfaches im Kontext mit dessen gesellschaftlicher Bedeutung kennenzulernen, und ein nicht-reduktionistisches, ethisch reflektiertes Wissenschafts- und Pädagogikverständnis zu entwickeln, hängt von der Fächerkombination der Lehramtsstudierenden ab. In einer interdisziplinär zusammengesetzten Studierendengruppe gibt es einige, die unmittelbar von der ethischen Reflexion ihres Fachwissens profitieren,¹⁶ andere wiederum profitieren von den fachkompetenten Beiträgen ihrer Kolleg*innen.

5.3 Die interdisziplinäre Abschlussveranstaltung

Neben dem Ziel des Erwerbs ethischer Kompetenz im Hinblick auf den Lehrer*innenberuf wird im Seminar ein zweites Ziel verfolgt, nämlich die Vorbereitung auf das Zusammentreffen mit den SL-Studierenden. Im Rahmen der gemeinsamen Abschlussveranstaltung präsentieren die Studierenden der Seminare »Verantwortung in der Zivilgesellschaft« ihre wichtigsten Ergebnisse und leiten eine Diskussion. Sie bereiten sich im Seminar darauf vor, von den in der Praxis erworbenen Erfahrungen der SL-Studierenden herausgefordert zu werden.

Die gemeinsame Abschlussveranstaltung stellt den Rahmen dar, in dem die beteiligten Studierendengruppen voneinander lernen können. Sie bildet (meistens) den Schlusspunkt der ehrenamtlichen Aktivitäten und dient der Rückbindung des Lernens durch Engagement an akademisches Lernen. Um dies auf angemessenem wissenschaftlichem Niveau zu gewährleisten, werden die übergeordneten Themen durch Vorträge externer Referent*innen eingeführt (z. B. Ethik und Digitalisierung, Ethik und Interkulturalität, Nachhaltigkeit als ethisches Konzept, Corona und zivilgesellschaftliche Verantwortung).

Die SL-Studierenden stellen ihr Engagement, ihre Erfahrungen und Reflexionen auf Postern dar, die den Teilnehmer*innen zugänglich gemacht werden und zu

16 Z.B. im Fall von philosophischen Fragen zu Migration und Bewahrung/Bewehrung von Landesgrenzen für Studierende des Fachs Geschichte.

Nachfragen und Diskussionen anregen. Die Studierenden der Seminare »Wissenschaft – Technik – Gesellschaft« des University College Freiburg stellen die Ergebnisse ihrer Arbeit vor.

Die M. Ed.-Studierenden präsentieren ihre Thesen an Thementischen und haben die Verantwortung für den Verlauf der Diskussion. Die SL-Studierenden wechseln dabei nach zwanzig Minuten den Tisch, zum nächsten Thema.¹⁷ Die Lehramtsstudierenden stellen ihre theoretischen Kenntnisse, ethische Begrifflichkeit und Argumentationen sowie den Ertrag der Diskussionen dem Seminar zur Verfügung. Dabei werden die Diskussionsgruppen so zusammengestellt, dass die Einsatzgebiete der SL-Studierenden zu den ethischen Fragestellungen passen, d. h. sie bei den (moralischen) Erfahrungen in ihrem Engagement abgeholt werden und die theoretische Perspektive kommentieren oder herausfordern können. Alle Studiengruppen profitieren. Die SL-Studierenden binden ihre Erfahrungen in den akademischen Diskurs ein, die M.Ed.-Studierenden können ihre Argumentationsfähigkeit im frischen Wind der Erfahrungsberichte beweisen und erfahren ihrerseits den Wert ihres Wissens für die Realität zivilgesellschaftlichen Handelns.

5.4 Einige Bemerkungen zur Studienleistung

Um einen Zugewinn an ethischer Kompetenz zu dokumentieren, hat sich die Methode des E-Portfolios bewährt (Degenhardt & Karagiannakis, 2008). Die Studierenden reflektieren darin ihren Lernfortschritt im Seminar. Für die didaktische Zielsetzung der Veranstaltung ist die prozessorientierte Variante des E-Portfolios am besten geeignet. Im E-Portfolio sollen die Studierenden ihren Wissenszuwachs, ihren Zuwachs an Argumentationskompetenz und die Ergebnisse – auch die Zwischenergebnisse – ihrer ethischen Reflexion dokumentieren. Ein wichtiger Schritt im Hinblick auf die analysierende und reflektierende Qualität des Portfolios ist die individuelle Schwerpunktsetzung. Die Studierenden werden vor Semesterbeginn abgefragt, mit welchem Interesse, unter welcher eigenen Fragestellung sie sich dieses Seminar ausgesucht hatten. Idealerweise bildet diese eigene Fragestellung den »roten Faden«, anhand dessen die Lerninhalte reflektiert werden. Die Darstellung der Erträge eines Seminars im Portfolio durch die »Brille« der eigenen Schwerpunktsetzung leistet einen Beitrag zur Individualisierung von Lernprozessen. Darüber hinaus wird ein forschender Habitus unterstützt. Die Studierenden dokumentieren den Zugewinn an Wissen und Verständnis, sie zeigen weiterhin,

17 Im digitalen Format den Zoom- oder BigBlueButton-Raum.

dass sie ihr Wissen anwenden können, durch die Analyse von Fällen, das Schaffen von Querverbindungen zu Inhalten aus ihren Studienfächern und/oder den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Inspiration und argumentativer Input wird auch aus den Diskussionen der Abschlussveranstaltung gezogen und in den E-Portfolios verarbeitet.

6. Ausblick

Die bestehende Verzahnung zwischen Service Learning und Lehrer*innenbildung bietet schon jetzt viele Vorteile. Lehramtsstudierende werden fundiert in berufsethische Fragen eingeführt, sie festigen ihr Wissen in der Diskussion mit den Praxis-erprobten SL-Studierenden und sind so in gesellschaftliche Realität eingebunden. Sie gewinnen aus dem Austausch Beispiele für ihren späteren Unterricht. An den Thementischen der Abschlussveranstaltung schlüpfen sie in die Rolle der Wissensvermittler und gestalten einen Teil des Austauschs, dies stärkt sie für ihren zukünftigen Beruf.

Darüber hinaus können durch die Einbindung von Schulen bzw. Lehrkräften Potentiale geschaffen und Synergien genutzt und so der Wissenstransfer zwischen Bildungsbereich und Gesellschaft unterstützt werden:

Zum einen sind niederschwellige Angebote denkbar, z. B.:

- Lehramtsstudierende werden für bestimmte Themen in den Unterricht eingeladen, bereiten Teile vor und unterstützen Lehrkräfte im Bereich BNE, Toleranz/Diversität etc.
- Sie entwickeln Unterrichtseinheiten zu ihrem Thema, die dann Schulen zur Verfügung gestellt werden.
- Lehrer*innen bekommen das Angebot, an der Abschlussveranstaltung teilzunehmen. Sie haben die Möglichkeit, die Präsentationen der SL-Studierenden anzusehen sowie die Vorträge von Expert*innen zu aktuellen ethischen Fragen zu hören und anschließend mit diesen zu diskutieren.

Als integrierte, komplexere Formate (Lehr-Lern-Labore) sind denkbar:

- Lehrpersonen nehmen an der Abschlussveranstaltung teil, lernen die Einsatzfelder des Service Learning und – mit privilegiertem Zugang zu den Expert*innen-Vorträgen – die aktuellen gesellschaftlichen ethischen Debatten kennen. Sie entscheiden sich nach ihrem Interesse, das Wissen in einem Einsatzbereich in ihrem Unterricht zu vertiefen.

- Lehrpersonen besuchen mit Schüler*innen (-gruppen) ausgewählte Kooperationspartner*innen, sie können sich vor Ort über deren Tätigkeiten in der Region Freiburg und die Hintergründe informieren.
- Lehramtsstudierende kommen in Schulklassen zur gezielten Nachbereitung.

7. Fazit

Service Learning als Verbindung zwischen ehrenamtlichem Engagement und akademischem Lernen steht und fällt mit den Möglichkeiten angeleiteter Reflexion. Konzeptionelle Zielsetzungen sowie die konkreten Bereiche zivilgesellschaftlichen Engagements verweisen auf die besondere Bedeutung ethischer Reflexion. In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass dafür die enge Verzahnung mit dem Lehramtsstudium und hier mit dem eigens für die Kooperation entwickelten Seminar »Verantwortung in der Zivilgesellschaft« (M.Ed.) besonders geeignet ist. Eine zentrale Rolle kommt dabei dem Austausch unter Studierenden zu. Die Lehramtsstudierenden erarbeiten sich die Expertise zu ethischen Fragestellungen aus den Einsatzfeldern des Service Learning. Diese stellen sie den Service Learning Studierenden zur Reflexion ihrer Praxiserfahrungen zur Verfügung. Es bietet sich an, aus der bestehenden Kooperation ein Angebot für Schulen bzw. Lehrer*innen zu entwickeln, um den Transfer zwischen Bildungsbereich und Gesellschaft zu unterstützen.

8. Literatur

Bayertz, K. (1995). *Verantwortung, Prinzip oder Problem?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Degenhardt, M. & Karagiannakis, E. (2008). Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre, Lehrmethoden und Lernsituationen* (C 2.13). Stuttgart: Raabe.

Dietrich, J. (2005). Ethisch-Philosophische Grundlagenkompetenzen: ein Modell für Studierende und Lehrende. In M. Maring (Hrsg.), *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch* (S. 15–32). Münster: LIT

Dietrich, J. (2007): Was ist ethische Kompetenz? Ein Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In R. Ammicht Quinn, G. Badura-Lotter, M. Knödler-Pasch, G. Mildenerberger & B. Rampp (Hrsg.), *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion* (S. 30–51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Forst, R. (2000). *Toleranz – Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend*. Frankfurt a. M.: Campus.

Haupt, S. (2022). So wie ich es kenne. Wie sich pädagogische Vorstellungen von Studierenden in der Lehrer*innenbildung befragen lassen. In U. Müller, S. Meisch & M. Harant (Hrsg.), *Kritisches Denken und darüber hinaus – Normative Fragen in Bildung und Unterricht*. Tübingen: TüLP (in diesen Band)

Mieth, D. (2002). Erfahrung. In M. Düwell, C. Hüenthal & M. H. Werner (Hrsg.), *Handbuch Ethik* (S. 336–340). Frankfurt a. M.: Metzler.

Nunner-Winkler, G. (2003): Ethik der freiwilligen Selbstbindung. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 14(4), 579–589.

Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pfeifer, V. (2009). *Ethisch argumentieren. Eine Anleitung anhand von aktuellen Fallanalysen*. Paderborn: Schöningh.

Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim und Basel: Beltz.

Voget-Kleschin, L. (2009). Suffizienz als politische Frage. In T. v. Egan-Krieger, J. Schultz, P. Thapa & L. Voget (Hrsg.), *Die Greifswalder Schule Starker Nachhaltigkeit* (S. 209–224). Marburg: Metropolis.

Wildt, J. (2006). Kompetenzen als »Learning Outcome«. *Journal Hochschuldidaktik*, 17, 6–9.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

S. 95	Panno / Schaubild 1	Grundschema des Relativismus
S. 108	Panno / Tabelle 1	Entwicklung der Moral nach Kohlberg
S. 109	Panno / Abb. 1	Padlet aus dem eigenen Unterricht
S. 183	Skorupinski / Abb. 2	Stufen zur professionellen Kompetenz
S. 192	Skorupinski / Abb. 2	Aufbau des Service Learning Moduls.

Verzeichnis der Autor*innen

PD Dr. Dr. Martin Harant, Erziehungswissenschaftler, forscht und lehrt am Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Schulpädagogik der Universität Tübingen. Er forscht u. a. zu Fragen und Problemstellungen der Bildungs- und Erziehungsphilosophie, zu ›mindful education‹ und zum Themenfeld Schultheorie.

Dr. Selma Haupt, Erziehungswissenschaftlerin, forscht und lehrt an der katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen. Sie lehrt in der Sozialen Arbeit und forscht zu Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit in den 1970er Jahren, Partizipation und Beschwerdeverfahren.

Dr. Simon Meisch, Ethiker und Politikwissenschaftler, forscht am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen und ist dort u. a. für die Koordination der interdisziplinären Ethiklehre am Zentrum zuständig. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Ansätze und Methoden der anwendungsorientierten Ethik (insbesondere der Wasserethik), Ethikdidaktik und die Environmental Humanities.

Dr. Uta Müller, Philosophin, forscht und lehrt am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen. Sie leitet den Arbeitsbereich Ethik und Bildung, der für die interdisziplinäre Ethiklehre am IZEW verantwortlich ist. Sie forscht u. a. zu aktuellen Themen anwendungsbezogener Ethik, etwa zur Wissenschaftsethik, außerdem zu Fragen der Didaktik der Philosophie und Ethik.

Dr. Jonas Pfister forscht und lehrt am Institut für Philosophie der Universität Innsbruck. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sprachphilosophie, Handlungstheorie, philosophische Methodologie und Didaktik der Philosophie und Ethik.

Dr. Wolfgang Polleichtner, Klassischer Philologe, forscht und lehrt am Philologischen Seminar der Universität Tübingen. Er ist insbesondere zuständig für die Fachdidaktik des Griechischen und Lateinischen. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit bilden Arbeiten insbesondere zur Literaturdidaktik.

Dr. Barbara Skorupinski, Ethikerin und Biologin, ist Koordinatorin im Bereich Praxisvernetzung/Fort- und Weiterbildung der School of Education FACE in Freiburg. Sie lehrt dort im Master of Education. Sie ist seit langem in der interdisziplinären Ethiklehre engagiert und interessiert sich insbesondere für aktuelle ethische Fragen an der Schnittstelle zwischen Lehrer*innenbildung und zivilgesellschaftlicher Verantwortung

Prof. Dr. Philipp Thomas, Philosophie/Ethik, Pädagogische Hochschule Weingarten, Forschung und Lehre in den Bereichen klassische Philosophie und Gegenwartphilosophie, philosophisch-ethische Bildung und Bildungsphilosophie. Aktuelle Buchveröffentlichungen: Bildungsphilosophie für den Unterricht (2021), Von der Tiefe des Lebens. Ein Wörterbuch der Melancholie (2020), derzeit Arbeit an: Die andere Hälfte der Vernunft. Philosophie als transformative Praxis (2024).

Kai Wortmann, M.Sc., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Jena. Er forscht zu Bildungs- und Erziehungstheorien, insbesondere Pragmatismus und Prozessphilosophie, zu Methodologien und Methoden empirischer Bildungsforschung, insbesondere Praxeologie und Akteur-Netzwerk-Theorie, sowie zu erziehungswissenschaftlichen Herausforderungen der Klimakrise.

Kritisches Denken und darüber hinaus

Kritik ist in der europäischen Philosophie- und Geistesgeschichte seit jeher strittig gewesen: Was genau versteht man unter Kritik? Wer übt sie auf welche Weise aus, wer soll sie ausüben und welche Ziele werden verfolgt? Unbeschadet dieser kontroversen Fragen besteht gleichwohl Einvernehmen darüber, dass kritisches Reflektieren gelehrt und gelernt werden kann.

Kritik und kritisches Denken steht aber selbst in der Kritik. Gerade aktuelle kultur- und bildungsphilosophische Ansätze der Postkritik haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Grenzen eines kritischen Denkens herauszuarbeiten, dem sie die Geste des Entlarvens vorwerfen. Statt eines permanenten Misstrauens gegenüber der Realität und ihrer Beschreibung werden neue und andere Formen des Welterschließens eingefordert. Auch diese sollen und können normativ hinterfragt und reflektiert werden.

In unserem Band werden die Überlegungen aus dem Kritischen Denken und der Postkritik mit Fragestellungen aus Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bzw. mit konkreten Fragen der Lehre in Schule und Hochschule verknüpft. Einige Beiträge befassen sich eher mit der theoretischen Auseinandersetzung um Kritik und Postkritik, andere diskutieren damit zusammenhängende Fragen bezogen auf konkrete Lehrformate.

Der Band widmet sich lehrbezogenen Themen und Herausforderungen des Schul- und Hochschulalltags und nimmt dabei sowohl erziehungswissenschaftliche, philosophische und ethische Perspektiven in den Blick, um die Auseinandersetzung über Kritik, Post-Kritik und mögliche – oder notwendige – normative bzw. ethische Reflexionen und Begründungen anzuregen.

[Dr. Uta Müller](#) leitet den Arbeitsbereich „Ethik und Bildung“ am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Eberhard Karls Universität Tübingen.

[Dr. Simon Meisch](#) arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Eberhard Karls Universität Tübingen.

[PD Dr. Martin Harant](#) arbeitet als Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Schulpädagogik der Eberhard Karls Universität Tübingen.

