

Pädagogische Ethik

Prof. Dr. Ursula Reitemeyer

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster, reitemey@uni-muenster.de

Abstract:

Ethics of Pedagogy

Compared to other disciplines like medicine, biology and economics, we do not find ethics as a subsection of pedagogics in the German language area. Only a few publications work on this topic in terms of a specific method of educational reflection. This article analyses the necessity of pedagogical ethical reflection in the following areas: educational goals, teaching content, teaching methods, administration guidelines and educational ethos.

I.

Wenn es um die Frage nach dem Gegenstand und dem Aufgabenfeld der pädagogischen Ethik geht, ist die erste Frage, ob es so etwas wie eine fachspezifische Ethik für pädagogische Praxisfelder überhaupt geben muss. Dies würde ja voraussetzen, dass sich die Ethik pädagogischen Handelns von allgemeinen ethischen Grundsätzen unterscheidet und von diesen nicht ausreichend abgebildet werden kann. So sind uns Bereichsethiken wie Bioethik, Medizinethik oder Wirtschaftsethik, die sowohl Teilbereiche ihrer Disziplin als auch der angewandten Ethik beschreiben, inzwischen vertraut, doch gilt dies nicht für die pädagogische Ethik. Jedenfalls wüsste ich nicht, an welcher Universität oder an welchem erziehungswissenschaftlichen Institut pädagogische Ethik als abgekoppelter Teilbereich eines großen Wissenschaftszweigs mit eigenen Lehrstühlen etabliert wäre. Entsprechend dünn ist die Forschungslage, so dass neben der einzigen deutschsprachigen Monographie von Oelkers (1992) nur ganz vereinzelt Aufsätze erschienen sind (Wigger 1990, Hügli 1998, Drerup 2019), die pädagogische Ethik im Titel tragen. Während es bis ins frühe zwanzigste Jahrhundert keiner besonderen Bereichsethiken bedurfte, denn die Ethik der Mediziner, der Pädagogen und Naturforscher war eingebettet in das jeweilige gesellschaftliche Normengerüst, sind die modernen Bereichsethiken Resultat einer im 20. Jahrhundert zunehmenden Skepsis gegenüber einem einseitig profitorientierten wissenschaftlich technischen Fortschritt. Von der Aufklärung im achtzehnten Jahrhundert bis zum ersten Weltkrieg wurde – mit Ausnahme von Rousseau – wissenschaftlich technischer Fortschritt nicht in Frage gestellt. Vielmehr galt er insofern als eine ethische Kategorie, als er nicht nur Macht und Reichtum für wenige, sondern auch ein gesundes, weniger mühseliges (Arbeits-)leben für alle übrigen Menschen versprach und damit den unmoralischen Krieg aller gegen

alle beenden würde. Es waren die blutigen Katastrophen des 20. Jahrhunderts, die das von Rousseau bereits diagnostizierte Missverhältnis von wissenschaftlich technischem Fortschritt und ethischer Reflexion auf die Spitze trieben. Die Wissenschaften, die angetreten waren, dem Menschen das Heil auf Erden zu bringen, das die Religion ins Jenseits verlagert hatte, die versprochen hatten, die großen, menschheitsbedrohenden Gefahren wie Hungersnöte, Epidemien und Naturkatastrophen abzuwenden und Kriegsursachen zu beseitigen, hatten im Dienst von politischen und ökonomischen Fraktionen großes Unheil über die Welt und ihre Menschen gebracht und standen im Unterschied zum Besen in Goethes *Zauberlehrling* nicht mehr unter der Kontrolle einer systemerhaltenden, ordnenden Vernunft.

Ohne jeglichen moralischen Halt waren die angewandten Wissenschaften zum Bestattungsunternehmen der Menschheit geworden. Neben einer ausufernden waffentechnologischen Entwicklung wurden Instrumente zur Ausbeutung der natürlichen Ressourcen bereitgestellt, ohne sich zugleich für die Nebenfolgen sowohl technisch als auch ethisch zu rüsten. Dies führte zu dem Szenarium einer unendlichen Reihe von Nebenfolgen (Beck 1996), die nach einer ziemlich eigenständigen Dramaturgie, gewissermaßen ohne Regisseur, sich zur Kausalkette vereinten, aus der es kein regionales Entrinnen gab.

Infolge des mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Wissenschaften einhergehenden Verlusts einer menschheitsgeschichtlichen oder ganzheitlichen Reflexionsperspektive, die vormals die Metaphysik geliefert hatte, wurde der für den Menschen überhaupt zur Verfügung stehende Lebensraum maßlos, d. h. ohne Rücksicht auf die nachfolgenden Generationen, geplündert. Erst als Klimawandel und Flüchtlingsströme die Verursacher der weltweiten Not selbst erreichten, wurde die Notwendigkeit eines ethischen, die Menschen- und Naturrechte achtenden Kodex der Forschung, als existentiell erkannt, so dass die Idee der ethischen Selbstkontrolle der Einzelwissenschaften entstand und Bereichsethiken sich formierten. Der Vorteil der disziplinären Selbstkontrolle bestand aus fachwissenschaftlicher Sicht darin, dass nicht Laien, also Politiker, Philosophen oder Bischöfe, ethische Maßstäbe an wissenschaftliche Forschung setzten, sondern die Fachwissenschaftler selbst sich mit den praktischen Folgen bestimmter Erfindungen für die Natur und das soziale Miteinander der Menschen beschäftigten. Mediziner sollten gehört werden, wenn es um die Frage lebensverlängernder oder lebensverkürzender Maßnahmen ging, Biochemiker würden sich selbst Grenzen im Kontext der Erbgutveränderung setzen, Ökonomen könnten Konzepte nachhaltigen und schonenden Wirtschaftens entwickeln und Physiker, Ingenieure und Softwareentwickler vereinigten sich zum Forschungszweig Umweltethik.

Die hier exemplarisch vorgestellte Listung der Bereichsethiken ist bei weitem nicht vollständig, wie ein schneller Blick in *Wikipedia* zeigt. Auffällig ist, dass es im Online-Wörterbuch *Pädagogische Ethik* als Bereichsethik *nicht* gibt und der stattdessen vorgeschlagene, aber noch unbearbeitete Schwerpunkt *Bildungsethik*, nach meinem Verständnis etwas ganz Anderes meint. Pädagogische Ethik bezieht sich in erster Linie nämlich nicht auf Bildungssysteme, sondern auf ein persönliches Interaktionsverhältnis unter Maßgabe pädagogischer Grundprinzipien – wie z. B. Gewaltverzicht – und auf das pädagogische Ethos der mit Erziehung und Bildung Beauftragten. Insofern es sich hier um grundlegende Prinzipien pädagogischer Praxis handelt, die dementsprechend in der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung, der Allgemeinen Pädagogik, ihren Ort haben, erklärt sich vielleicht, warum Mediziner neben der Allgemeinen Medizin noch einen Forschungsbedarf an Medizinethik anmelden, die Pädagogen dagegen nicht. Denn Fragen der pädagogischen Ethik hatten im allgemeinpädagogischen Reflexionshorizont der Sache nach immer schon ihren Platz, auch wenn sie – und dies muss hinzugefügt werden – im Zuge des Bedeutungsverlusts allgemeiner Pädagogik immer weniger gestellt werden.

Aus der Geschichte der Pädagogik wissen wir, dass es lange dauerte, bis die im Grundgesetz rechtlich verbriegte *Würde des Menschen* wenigstens formal im öffentlichen Unterricht Fuß fasste. Es dauerte bis weit über die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts, dass in deutschen Schulen die Prügelstrafe verboten wurde. Bis heute gelten Sitzenbleiben, ›Abschulen‹ und temporärer Ausschluss vom Unterricht als legitime pädagogische Mittel, ebenso wie die Ausgrenzung der einen und Bevorzugung der anderen, ob intendiert oder unbewusst, im Unterricht praktiziert werden. Neben dem Umstand, dass kein Pädagoge und keine Pädagogin die eigene Subjektivität im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern überwinden kann und die Gleichbehandlung aller im Klassenverbund allein deshalb unmöglich ist, weil jeder und jede Lernende einen unterschiedlichen Bedarf an Hilfestellung und Anregungen hat, sind es strukturelle Gründe, die es den Pädagogen nicht immer leichtmachen, im Sinne eines moralischen Grundkonsenses Entscheidungen zu treffen und Unterricht zu gestalten.

Das öffentliche Bildungssystem ist vor allem ein Verwaltungssystem, dem das pädagogische Argument unterworfen ist. Dies bedeutet in der Praxis, dass auch der Lehrer in erster Linie kein Pädagoge, sondern ein Verwaltungsbeamter ist, dessen Hauptaufgabe darin besteht, das curricular vorgeschriebene Wissen so zuzuteilen, dass die in einem mehrgliedrigen Schulsystem vorhandenen Schulformen entsprechend ihrer Kapazitäten ausgelastet werden. Der ethische

Spielraum des Lehrers besteht dann darin, den einen oder anderen ›mit Potenzial‹ höher einzustufen, ohne andere deshalb abzustufen, und dadurch schlimmste Verwerfungen der im Bildungssystem implementierten Selektionsmechanismen im Einzelfall abzumildern.

Am Beispiel des staatlich verordneten und an die Lehrkräfte übertragenen Auswahlverfahrens, Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit in einfache, mittlere und höhere Bildungsgänge einzuteilen, ohne dies, etwa mit Blick auf das Kindeswohl und die Verschiedenheit individueller Reifung, pädagogisch begründen zu können, zeigt sich, dass pädagogische Begründungen von ethischen gar nicht zu trennen sind. Erfahrene Pädagogen und Pädagoginnen wissen genauso gut wie die Entwicklungspsychologen, dass bei Neunjährigen noch keine sichere Prognose hinsichtlich ihrer Fähigkeiten getroffen werden kann, die es erlauben würde, eine Bildungsbiographie festzuschreiben. Darum ist das pädagogische Argument gegen die frühe Selektion nach der Grundschulzeit zugleich ein ethisches Argument, das an den naturrechtlich verbürgten Schutz der Menschenwürde gekoppelt ist.

Unabhängig davon, ob eher der Standpunkt einer relativistischen (Poststrukturalismus) oder universalistischen Ethik (Kant) vertreten wird, steht pädagogisches Handeln *immer* in einem ethischen Kontext, auch dann, wenn es den Geltungsanspruch des einen moralischen Gesetzes in Frage stellt. Kein Unterricht und keine Erziehungssituation steht außerhalb eines historisch gewachsenen und gesellschaftlich vermittelten Normengerüsts, wodurch sich vielleicht erklärt, warum pädagogische Ethik nicht zu einer Bereichsethik bzw. zu einem Teilgebiet der Erziehungswissenschaft wurde, denn unter welchen ethischen Maßstäben unterrichtet wird, entscheidet nicht die Wissenschaft von der Erziehung des Menschen, sondern die Gesellschaft, d. h. der politisch umgesetzte gesellschaftliche Zeitgeist. M. a. W., die Legitimität bestimmter pädagogischer Methoden wird nicht pädagogisch begründet, sondern aus dem gesellschaftlichen Normengerüst abgeleitet, weshalb es so betrachtet dann auch keiner spezifisch pädagogischen Ethik mehr bedarf, zumal ihr Gegenstand *nicht* Wertevermittlung oder Moralerziehung ist (Oelkers 1992, S. 12). Wird unter pädagogischer Ethik hingegen ein »eigener Bereich der Reflexion« (ebd.), verstanden, der sich mit der Ethik des Lehrens beschäftigt und mit der Frage, ob es so etwas wie spezifische moralische Grundsätze für pädagogisch Handelnde gibt, denen Bildungsziele, Lehrinhalte, Unterrichtsmethoden, administrative Entscheidungen sowie der Lehrende als Lehrender selbst unterworfen sind, dann werden die Konturen eines Fragehorizonts sichtbar, der zwar zur allgemeinen Pädagogik/Didaktik gehört, aber dennoch einen eigenen, bisher wenig ausgeleuchteten Reflexionsbereich markiert.

II.

Innerhalb ihres eigenen Bereichs der Reflexion ergibt sich nun folgende Einteilung der Aufgaben pädagogischer Ethik:

- Prüfung der Legitimation von Erziehungs- und Bildungszielen
- Prüfung der Lehrinhalte
- Prüfung der Lehrmethoden
- Prüfung administrativer Vorgaben
- Prüfung des pädagogischen Ethos

Die hier genannten Teilbereiche pädagogisch ethischer Reflexion beziehen sich ausschließlich auf das von der erziehenden Generation zu verantwortende Handeln. Dieser Hinweis ist deshalb erforderlich, weil hin und wieder die Zöglinge in die Pflicht dafür genommen werden, dass ihr Unterricht weder pädagogischen noch moralischen Kriterien Stand hält. Es sind aber nicht die Kinder und Jugendlichen, die in Verantwortung für ihre Erziehung und Belehrung stehen, sondern einzig und allein die pädagogisch Handelnden, d. h. streng genommen die gesamte erwachsene Generation, in deren Welt die Zöglinge ungefragt hineingeboren wurden. Kurz: die Frage nach dem Aufgabenfeld und der Notwendigkeit pädagogischer Ethik ist eine Frage, die nur von der älteren, der erziehenden Generation, gestellt und beantwortet werden kann (Schleiermacher 1959, S. 36), weil nur sie in pädagogischer Verantwortung steht, die jüngere Generation, welche die ältere überleben wird, ohne deren Hilfestellung für die Zukunft tauglich zu machen, so dass sie selbst zur älteren, erziehenden Generation werden kann.

Die Überlegung, dass es einer spezifisch pädagogischen Ethik bedarf, um die Verträglichkeit pädagogischer Praxiszusammenhänge mit moralischen oder Anerkennungstheoretischen Prinzipien zu prüfen, ist eng mit der Idee einer spezifisch pädagogischen Verantwortung verknüpft. Es macht einen Unterschied, ob ich als Richter einen Rechtsstreit zu entscheiden oder als Lehrer einen Streit zwischen Schülern beizulegen habe. Auch kann in einem Unterrichtsgespräch nicht wie in einem wissenschaftlichen Diskurs erwartet werden, dass die Regeln des Argumentierens eingehalten werden, weil die Anerkennung eines Regelwerks Resultat und nicht Voraussetzung des Unterrichts ist. D. h. es gibt in ethischer Hinsicht in pädagogischen Kommunikationszusammenhängen, die immer auch »moralische« sind (Oelkers 1992, S. 12) viel zu beachten, auch wenn die Aufgabe pädagogischer Ethik nicht in der Moralerziehung der jüngeren Generation besteht, sondern in der Prüfung der pädagogischen Praxis unter anerkennungstheoretischen Grundsätzen. D. h. es geht um die recht nüchterne Kritik des Unterrichts unter Maßgabe diskursethischer Prinzipien der Wahrheitssuche und Teilhabe und um die selbstreflexive Distanz des Pädagogen zu seiner pädagogischen Praxis.

1. Prüfung der Legitimation von Erziehungs- und Bildungszielen

Die pädagogisch ethische Prüfung der Legitimation von Erziehungs- und Bildungszielen besteht in der Aufgabe, die in Curricula und Schulprogrammen vorgegebene Zielrichtung dahingehend zu befragen, ob sie erstens die freie Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und zweitens auf die produktive Teilhabe am demokratischen Rechtsstaat vorbereiten. Dies bedeutet, dass es pädagogisch nicht zu legitimieren ist, die Heranwachsenden schon während ihrer Schulzeit auf bestimmte Berufsfelder und dafür notwendige Kompetenzen festzulegen oder gar nach Maßgabe politischer Programme zu drillen, um etwa einen guten Nationalsozialisten, Kommunisten oder Untertan aus der Schule zu entlassen. Das Bildungsziel des mündigen Bürgers ist demgegenüber ein legitimes Bildungsziel, da Mündigkeit, d. h. die produktive Teilhabe am demokratischen Rechtsstaat, auf der Grundlage des eigenen Freiheitsbewusstseins steht, das sich nur im Prozess einer freien, nicht festlegenden Erziehung und Bildung entfalten kann. Aus pädagogisch ethischer Sicht ist es daher nicht hinreichend, die Schüler und Schülerinnen auf bestimmte Kompetenzen zu eichen, die entweder für eine handwerkliche, verwaltende oder akademische Weiterbildung notwendig sind, da die hier zu Bildungszielen ausgerufenen Kompetenzen eine frühzeitige Festlegung des Zöglings auf seine spätere berufliche und soziale Existenz zur Voraussetzung haben und damit die freie Persönlichkeitsentwicklung nicht zulassen. In der Praxis heißt dies, dass der in seiner Schulform und den entsprechenden Curricula gefangene Lehrer dennoch nicht nur die Ausbildungs- oder Studierfähigkeit seiner Schülerinnen und Schüler als Bildungsziel vor Augen haben sollte, sondern auch die Förderung ihrer individuellen Begabungen und Interessen unter Berücksichtigung ihrer charakterlichen Besonderheiten. Dann stehen die Chancen gut, dass nicht nur die Schulbildung erfolgreich abgeschlossen, sondern darüber hinaus ein selbständig urteilender junger Erwachsener die Schule verlässt, der seine erworbenen Kompetenzen für sich selbst und seinen weiteren Lebensweg gut nutzen kann, aber auch in den Dienst der Gesellschaft und des Rechtsstaats stellt. Der Pädagoge ist also aufgefordert, die vorgeordneten, teilweise auch versteckten Bildungsziele,ⁱ zu überprüfen und, sofern sie in Widerspruch zum Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung und sachgerechten Unterricht stehen, zu unterlaufen.

2. Prüfung der Lehrinhalte

Im Großen und Ganzen, dies sei vorausgeschickt, können sich deutsche Lehrer und Lehrerinnen auf die Programmpunkte der Curricula und die entsprechenden Schulbücher verlassen. Es werden keine Lehrinhalte vorgeschrieben, die den Grund- und Menschenrechten widersprechen,

und sie werden, wie Diskussionen um die graphische oder didaktische Gestaltung von Schulbüchern oder die Helden und Heldinnen der klassischen deutschen Kinder- und Jugendliteratur zeigen, auch öffentlich in Frage gestellt und sowohl aus ethischen wie auch pädagogischen Gründen kritisiert. Dies bedeutet, dass gerade die Lehrinhalte einer permanenten Überprüfung unterliegen, weil sich erstens der Forschungsstand durchgehend verschiebt, zweitens das gesellschaftliche Bewusstsein, der Zeitgeist, immer in Bewegung ist und drittens auf veränderte Umstände in ökonomischer, ökologischer und politischer Hinsicht ganz real, also durch angemessenen Sachunterricht, reagiert werden muss. – Die pädagogisch ethische Prüfung der Lehrinhalte ist aber ein anderes Unternehmen.

Hier geht es darum, sich zu vergewissern, ob die Lehrinhalte dem Entwicklungsstand des Edukanden angemessen sind. Rousseau lehnt es z. B. ab, den Zögling vor dem Jünglingsalter in Religion zu unterrichten. Als Vertreter der dem Offenbarungsglauben entgegenstehenden Vernunftreligion lehnt er es ab, den Zögling in abstrakten oder gar metaphysischen Gegenstandsbereichen zu unterrichten, solange sein Geist nur sinnlich wahrnehmbare Gegenstände wahrhaft erkennen kann. Wann der rechte Zeitpunkt für den Religionsunterricht gekommen ist, entscheidet der Zögling mit seinen Fragen etwa nach dem Werkmeister der Natur bzw. dem Ursprung des Natursystems, nicht der Erzieher. Wenn es also der Zögling ist, der auf der Grundlage eines seiner Interessen und Auffassungsgabe angemessenen Lehrangebots sowohl die Themen als auch das Bearbeitungstempo bestimmt, dann ist der Erzieher aus pädagogisch ethischen Gründen dazu verpflichtet, die Auswahl der Unterrichtsgegenstände und die Ausgestaltung des Fachunterrichts dem jeweiligen Entwicklungsstand so anzupassen, dass die Schüler weder über noch unterfordert sind.

Nun macht es einen Unterschied, ob der Unterricht – wie in Rousseaus fiktiver Erziehungsgeschichte *Émile* – in einem 1:1 oder in einem 1:30 Verhältnis stattfindet. Die genaue Beobachtung nur eines Schülers oder einer kleinen Lerngruppe, um den rechten Zeitpunkt für neue Unterrichtsgegenstände zu finden, lässt sich vermutlich bewerkstelligen. Im üblichen Klassen- und Fachunterricht, in dem der Pädagoge möglicherweise mehr als zweihundert Kinder und Jugendliche pro Schuljahr im Stundentakt unterrichtet, ist weder die genaue Beobachtung jedes einzelnen Zögling noch ein auf ihn individuell gerichtetes Lehrangebot möglich. Daher ist öffentlicher Unterricht Standards unterworfen, die sich an einem durchschnittlichen physischen, psychischen und intellektuellen Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen orientieren, ohne dass es dieses durchschnittliche Kind in der Realität gibt oder je geben wird.

Der Durchschnitt ist eine Maßeinheit und in Bezug auf den individuellen Menschen ohne jede Bedeutung. Wenn etwa im Durchschnitt Kinder mit einem Jahr laufen lernen, einige aber schon

mit neun, andere erst mit sechzehn Monaten, und kaum ein Kind punktgenau zum ersten Geburtstag losläuft, dann sagt dieser Durchschnittswert nichts über das Normalmaß aus, auch nichts darüber, ob das früh laufende Kind das Zeug zum Olympioniken hat oder das spät laufende Kind eher für sitzende Tätigkeiten geeignet ist. Dies bedeutet, dass der Pädagoge sich darüber bewusst sein muss, dass die zur Norm erhobenen Durchschnittswerte, die den Curricula und Leistungsbemessungen vorgelagert sind, die reale Normalität bzw. das wesentlich breitere Spektrum des Normalmaßes gar nicht abdecken. Daher gehört es zur pädagogischen Ethik, die Lehrinhalte so zu wählen und zu präsentieren, dass *alle* einen Lernfortschritt erzielen, ohne ihn durch einen Durchschnittswert auf- oder abgewertet zu sehen.

Dies gelingt z. B. durch thematische Variablen, um so viele Unterrichtsteilnehmer wie möglich in das Unterrichtsgespräch einzubeziehen, wofür es selbstredend Zeit braucht. Alles verste hende, vertiefende Lernen braucht neben den angemessenen Lehrinhalten vor allem ausreichende Zeit. Darum zählt Rousseaus »Imperativ des Zeitverlierens« (Rousseau 2019, S. 116) in Erziehung und Unterricht zu einer der wichtigsten didaktischen Methoden aus pädagogisch ethischer Sicht. Nicht ein Durchschnittswert gibt den Zeitraum für das Erlernen eines bestimmten Lernstoffs vor, sondern jeder einzelne Schüler. Wenn Normalunterricht diesen Zeitraum für individuell unterschiedliches Lernen nicht zur Verfügung stellen kann, dann muss er – pädagogisch ethisch bzw. pädagogisch logisch argumentiert – grundlegend verändert werden. Dies führt zum nächsten Aufgabenfeld pädagogischer Ethik: die Prüfung der Lehrmethoden.

3. Prüfung der Lehrmethoden

Entgegen anderslautender Versprechen gibt es weder die eine noch die vielen Methoden (Meyer 2011), die guten Unterricht gewährleisten (Gruschka 2007). Dies hängt zunächst damit zusammen, dass gar nicht definiert ist, was »guter Unterricht« ist. Der eine versteht darunter die erfolgreiche Vermittlung von Wissensbeständen, der andere die Vorbereitung auf eine verantwortungsvolle gesellschaftliche Existenz und der dritte meint, dass Unterricht dies alles und noch viel mehr leisten müsse. Wer also Merkmale guten Unterrichts benennt, hat vorher entschieden, was guter Unterricht ist. Dies ist eine pädagogische ethische Frage, nicht allein deshalb, weil »gut« eine ethische und Unterricht eine pädagogische Kategorie ist, sondern weil nach bisheriger Definition des pädagogisch Ethischen die Würde des Lernenden in besonderer Weise zu achten ist. Guter Unterricht ist ein solcher, der die Würde, den freien Willen und die Persönlichkeit der Lernenden achtet und sich entsprechender Methoden bedient. Damit sind sämtliche Methoden ausgeschlossen, die physische oder psychische Gewalt ausüben wie Prügelstrafe, an den Pranger stellen, oder unverstandenes Wissen indoktrinieren, ohne es den Schülern zur

freien Prüfung vorzulegen. Zugleich sind aber alle Methoden pädagogisch ethisch legitimiert, die allen Lernenden eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht eröffnen und dies unabhängig vom Stand ihres Vorwissens, ihrer Herkunft, ihrer Religion, ihres Geschlechts oder ihrer Hautfarbe usw.

Guter Unterricht unter ethisch pädagogischen Prinzipien bemisst sich nicht nach Kriterien eines durch Leistungserhebungen zu ermittelnden Outputs. Sein Kriterium ist die gleichberechtigte Teilhabe aller und nicht das fiktive Erreichen eines fiktionalen Unterrichtsziels. Dies bedeutet nun nicht, dass die Lehrer und Lehrerinnen ohne Plan in den Unterricht gehen sollten, aber der Plan sollte vielleicht in größeren Unterrichtseinheiten verfasst werden, um so den Zeitdruck aus einer 45-Minuten-Schulstunde herauszunehmen, die am Ende in einem ›Merkkasten‹ nur etwas zusammenfassen kann, was gar nicht erarbeitet, sondern allenfalls diktiert wurde. Nicht die einzelne Methode entscheidet darüber, ob einzelne Kenntnisse zur unverbundenen Anhäufung vom Lehrer diktiert oder vom Schüler kontextual, also verstehend, erarbeitet werden. Anders gesagt: was nützt eine lebhafte Gruppenarbeit, wenn im vorbereiteten Merkkasten ihre Resultate nicht auftauchen. So betrachtet wäre ein im Frontalunterricht von der gesamten Klasse erarbeiteter Merkkasten sowohl aus pädagogischer als auch aus anerkennungsethischer Sicht vorzuziehen.

Auf sich allein gestellt, kann keine Methode gewährleisten, dass Unterricht nach Maßgabe pädagogisch ethischer Grundprinzipien stattfindet, auch wenn es gewiss Unterrichtsmethoden gibt, die eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler erleichtern und wiederum andere, die eher auf ein Ausschlussverfahren hindeuten. Entscheidend ist vielmehr, ob die jeweilige Methode aus Gründen der größtmöglichen Teilhabe und des verstehenden Lernens gewählt wird oder auf Grund nicht-pädagogischer Zwecksetzungen wie der formalen Einhaltung des Lehr- und Zeitplans oder eines messbaren Outputs. Hinsichtlich der Methoden achtet die pädagogische Ethik also darauf, dass sie mit Blick auf das ›verstehende Lernen‹ gewählt werden, das als einzige Form des Lernens sowohl die Anerkennung des Lernenden als denkende und urteilende Person als auch den Primat des vertiefenden oder nachhaltigen Lernens beinhaltet, das ohne selbstdidaktische Aneignung, für die Raum und Zeit gegeben werden muss, nicht gelingen kann.

4. Prüfung administrativer Vorgaben

Der Pädagoge, ob in Schulen oder außerschulischen Einrichtungen, ist niemals nur Pädagoge, sondern zugleich Angehöriger des öffentlichen Diensts oder einer privaten Bildungseinrichtung. D. h. ihm obliegen auch vielfältige Verwaltungsaufgaben in einem von der Schulleitung

über die Bezirksregierung bis hin zum Ministerium hierarchisch geordneten Bildungssystem. Dies bedeutet für den unterrichtenden Lehrer, der ganz unten an der Basis steht, dass er Vorgaben des Ministeriums (Lehrplan, Einschulungs-, Umschulungs- und Weiterbildungsverfahren, Versetzungsordnung usw.), der aufsichtführenden Bezirksregierung und der Schulleitung (fachliche und didaktische Schwerpunktsetzung) berücksichtigen muss. Wenn es vielleicht im Rahmen des Lehrplans und der fachlichen und didaktischen Schwerpunktsetzung der jeweiligen Schule nicht allzu viel Anstrengung kostet, teilhabe- und sachbezogenen Unterricht auch in vertiefender Absicht anzubieten, so gehört demgegenüber eine Portion Mut und Phantasie dazu, etwa die vom Ministerium vorgeschriebene Selektion wenigstens unterrichtlich zu umgehen und verwaltungstechnisch so weich wie möglich abzufedern.

Selektion kann mit Blick auf das einzelne Kind oder den einzelnen Jugendlichen kein pädagogisches Instrument sein. Nur den wenigsten wird ihre ›Abschulung‹ ein Ansporn sein, sich ›mehr anzustrengen‹. Die noch knapp nach oben beförderten Schüler fühlen auch nur einen kurzen Triumph, geht das Spiel um die Versetzung im neuen Schuljahr vermutlich mit der gleichen Angst im Nacken genauso weiter wie bisher. Am Ende liegt es oft an der Entscheidung eines einzigen Fachlehrers, ob ein Schüler bleiben darf oder nicht, ob er eine gymnasiale oder eher praktisch orientierte Schulbildung erhält oder ob er bei allen Schwierigkeiten, die Verwaltungsaufgaben von der (gerechten) Zensurvergabe bis zur (gerechten) Verteilung von Bildungszugängen und Bildungsgütern mit sich bringen, einen von ihm gewählten Bildungsweg einschlagen kann oder eben nicht.

Nun geht es pädagogischer Ethik nicht darum, den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort einen praktischen Leitfaden an die die Hand zu geben, wie sie Vorgaben und Verordnungen der Schulaufsichtsbehörden umgehen können. Denn die Legitimität einer staatlichen Aufsicht über das, was in Schulen passiert, sei es fachlich oder praktisch steht außer Frage, sofern die Gesellschaft nicht riskieren will, dass Schulen aus weltanschaulichen Gründen den Fach- und Sachunterricht durch ideologischen Programmunterricht ersetzen oder Lehrer aus welchen Gründen auch immer, Methoden schwarzer Pädagogik (Strafen, Demütigen, Ausgrenzen usw.) anwenden. Es geht daher nicht um die Aushebelung von Verordnungen und die darin eingeschlossene Nicht-Anerkennung der Autorität einer außerschulischen Aufsicht, sondern um die *Kompatibilität von Verwaltungsmaßnahmen und pädagogischer Prinzipien*. Im Zweifelsfall wiegt das pädagogische Argument schwerer als das verwaltungstechnische, doch es kann nur dann von Gewicht sein, wenn es vorgebracht wird. Dies kann niemand anders als der Lehrer vor Ort, sei es in der Klassen- oder Versetzungskonferenz, sei es im Diskurs mit Vorgesetzten und sonstigen Behörden. So wie ein einzelner Lehrer ganz im Einklang mit sämtlichen dienstlichen Verordnungen

einen Schüler – manchmal irreparabel – scheitern lassen kann, genauso kann ein einzelner Lehrer im Rahmen dienstlicher Verordnungen, die das Wohl des Kindes bzw. Jugendlichen durchaus im Auge haben, den Schüler und seinen Lernfortschritt an sich selbst, d. h. nicht vergleichend, messen und so verhindern, dass dieser durchs Raster fällt.

Die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen können wohl nicht, auch wenn sie sich großflächig verbündeten, die gängige Versetzungsordnung, das mehrgliedrige Schulsystem und die dazugehörige Selektion der Kinder nach der Grundschule abschaffen, während sie die Schüler bestmöglich unterrichten und auf unterster Ebene verwalten. Aber die Verwaltungsvorgaben können vor Ort dem pädagogischen Argument, in dem auch Mitgefühl und Verständnis für Lernschwierigkeiten ihren Sitz haben, untergeordnet werden, ohne dass es irgendeinen Schaden anrichtet. Ob ich einem Schüler in Französisch eine 3 oder 4 gebe oder einer Abiturientin in einem Leistungsfach eine 4- oder 4+, ist mit Blick auf die Sache unerheblich, mit Blick auf das Weiterkommen des Schülers jedoch nicht, wenn die 3 gebraucht wird, um eine 5 auszugleichen oder die 4+, um das Abitur zu bestehen.

Um nicht missverstanden zu werden: dies ist kein Plädoyer an die Lehrer und Lehrerinnen, Gnade vor Recht walten zu lassen, sondern ein Plädoyer für die Anerkennung eines jeden Schülers als Zweck an sich selbst, wie Kant sagen würde. Darin ist sein Recht auf die bestmögliche Bildung eingeschlossen, welches durch ›Abschulung‹ und sonstige Selektionsmaßnahmen substantiell beschädigt wird. Hier setzt also die pädagogisch ethische Prüfung von administrativen Vorgaben an. D. h. vom Lehrer wird nicht weniger erwartet, als dass er sich zwischen die Paragraphen und den Schüler stellt, immer zu Gunsten der Würde des Lernenden und des Lernens und damit zu Gunsten der jungen Generation.

5. Prüfung des pädagogischen Ethos

Ob sich der Pädagoge seiner besonderen Verantwortung als Menschenbildner, wenn dieser etwas altertümliche Begriff erlaubt ist, bewusst ist oder nicht, entzieht sich einer behördlichen Kontrolle. Am besten können darüber vermutlich die ihm anvertrauten Schülerinnen und Schüler Auskunft geben, ohne ein anderes Kriterium angeben zu können, als dass ihnen der Unterricht keine Qual ist und er hin und wieder sogar ihr Interesse weckt. Wenn der Lehrer und sein Unterricht diese Anerkennung von den Schülern im Grundsatz erhalten, erfüllt er nicht nur seinen beruflichen Auftrag, sondern kann daraus schließen, dass er seinen Unterricht auch auf der Grundlage allgemein anerkannter ethischer Prinzipien durchführt. Das Interesse der Schüler an seinem Unterricht ist gewissermaßen ein pädagogisch ethischer Maßstab, denn es bekundet das

Interesse des Lehrers sowohl am Unterrichtsgegenstand als auch an einer erkenntnisleitenden und teilhabeorientierten Didaktik und damit am Lernfortschritt des Schülers.

Eine andere Prüfungsinstanz für das pädagogische Ethos ist der Lehrer selbst. Nur der Pädagoge selbst weiß, ob er das notwendige Engagement für den Unterricht aufgebracht oder sich in die Routine verflüchtigt hat. Der Pädagoge wäre überfordert, würde er sich, während er unterrichtet, jeden Augenblick die Frage vorlegen, ob er mit gutem Willen und ganzer Kraft, nach bestem Wissen und Gewissen seiner Aufgabe und den Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Aber es ist gewiss nicht zu viel verlangt, sich vor oder nach dem Unterricht Gedanken über die Angemessenheit des Lehrgegenstands, der Lehrmethode(n) und der eigenen Einstellung zu machen. Bei der offenen Planung gilt es, nicht nur Raum für Nachfragen, ergänzende Kommentare oder unerwartete Querbezüge sicherzustellen und die Didaktik an den Unterrichtsgegenstand anzupassen, sondern darüber hinaus Lehrinhalte und -methoden dem physischen, psychischen und intellektuellen Entwicklungsstand der Zöglinge anzupassen. In der Nachbereitung des Unterrichts ist es für den Lehrer hilfreich, sich in die Position eines Beobachters zu versetzen, der den Unterricht nach Maßgabe ethisch pädagogischer Grundprinzipien – zu nennen wären etwa die gleichberechtigte Teilhabe aller oder das verstehende Lernen – kritisch beurteilt und nach Lösungen sucht, der Idee des bildenden Unterrichts in der Praxis näherzukommen.

Zum pädagogischen Ethos gehört aber auch, sich einzugestehen, dass es den perfekten Unterricht nicht geben kann, genauso wenig wie den perfekten Lehrer. Nichts Menschliches ist perfekt, jeder Mensch ist fehlbar. Guter Unterricht ist kein perfekter Unterricht, sondern ein Unterricht, den Kinder und Jugendliche gern, d. h. aus freiem Willen, und mit Interesse besuchen. Schülerinnen und Schüler erkennen, ob ein Lehrer Interesse am Unterricht und damit an ihnen als Lernenden hat, zu denen er pädagogisch in Beziehung tritt. Sie erkennen auch, ob er sachkundig, gut vorbereitet und vorausschauend ist, gerade dann, wenn er auf eine Frage nicht unmittelbar antworten kann, aber verspricht, sich bis zur nächsten Stunde kundig zu machen. Dies alles, d. h. vor allem die Bereitschaft, pädagogisch in Beziehung zu treten und die eigene Lehrpraxis *pädagogisch* zu reflektieren, gehört zum pädagogischen Ethos.

Nur eines verbietet sich, nämlich die für eine pädagogische Beziehung notwendige Distanz zwischen Lehrer und Schüler aufzuheben. Das pädagogische Verhältnis ist kein Freundschafts- oder Liebesverhältnis, sondern wird von dem grundsätzlichen Vertrauen des Schülers in Unterricht getragen. Dies Grundvertrauen in den Lehr-Lernprozess darf unter keinen Umständen missbraucht werden, weshalb die für die Reflexion des Unterrichts angemahnte Distanz des Lehrers zu den gewählten Inhalten und Methoden ebenso für das pädagogische Verhältnis selbst von grundsätzlicher Bedeutung ist. Denn es verbietet sich aus pädagogisch ethischen Gründen

für den Lehrer, den Zögling einem anderen Zweck zu unterwerfen als dem der Entfaltung seiner Fähigkeiten und seines guten Willens. Nur unter dem Schutzschild des pädagogischen Ethos bleibt der Zögling, um es mit Kant zu sagen, Zweck an sich selbst, statt in den Dienst fremder Zwecke gestellt oder zur willkürlichen Bedürfnisbefriedigung instrumentalisiert, d. h. missbraucht zu werden.

III.

Nach den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass es sich bei dem wenig bearbeiteten Forschungsfeld der pädagogischen Ethik um eine pädagogische Reflexionsmethode handelt, deren Fragestellungen über die übliche Unterrichtsevaluation und -kritik nicht beantwortet werden können. Es handelt sich bei der pädagogischen Ethik daher um einen Teilbereich der *Allgemeinen Pädagogik* bzw. der *Allgemeinen Didaktik* und dementsprechend um eine Form der Theoriearbeit, die allgemeine Prinzipien verantwortungsvollen pädagogischen Handelns, darin eingeschlossen allgemeine Prinzipien verantwortungsvollen Unterrichtens, aufstellt, begründet und praktisch überprüft – letzteres durchaus unter Zuhilfenahme empirischer Daten aus der Unterrichtsbeobachtung.

Zugleich dürfte hinreichend begründet worden sein, dass pädagogische Ethik nicht mit der von allen Seiten geforderten ›Wertevermittlung‹ durch Schulunterricht zu verwechseln ist. So sehr die pädagogisch ethische Reflexion von Unterricht auf der Grundlage gleichberechtigter Teilhabe und verstehendem Lernen steht und sich dadurch im Einklang mit dem ›kategorischen Imperativ‹ und den Grundprinzipien des demokratischen Rechtsstaats weiß, besteht ihre Aufgabe nicht darin, Konzepte der politischen oder sittlichen Bildung zu entwerfen. Pädagogische Ethik prüft Unterricht vom Standpunkt einer nicht-affirmativen Theorie von Bildung und Erziehung (Benner 1982). Sie prüft, ob der Zögling indoktriniert, diskriminiert und ausgeschlossen oder ermutigt, anerkannt und als Zweck an sich selbst betrachtet wird. So leistet die pädagogisch ethische Reflexion von Unterricht wohl ihren Beitrag zur Demokratieerziehung und im weitesten Sinne zur moralischen Bildung, aber nur indirekt, indem sie dem Lehrer einen würdevollen Umgang mit seinen Schülerinnen und Schülern vorschreibt, wodurch diese, wie Hegel sagen würde, in das Dasein, d. i. die Funktionsweise, der sittlichen Welt eingeführt werden.

Vom Ende des schulischen Bildungsauftrags aus betrachtet geht es darum, den Zögling so in die Gesellschaft zu entlassen, dass er aus einer Fülle von Optionen, die für ihn passende Lebens- und Arbeitsform finden kann. Nach der familiären Erziehung und schulischen Bildung wird, wie Hegel sagt, »dies Individuum hiermit sein Glück zu suchen von seinem Geiste in die Welt hinausgeschickt« (1970, S. 268). Damit ihm dies gelingt, dürfen Kindheit und Schulzeit nicht

unglücklich durchlaufen werden, wie wir seit Rousseaus Erziehungsroman *Emile* und spätestens seit der von Freud inspirierten Entwicklungspsychologie (Piaget, Kolberg u. a.) wissen. Steht die Unversehrtheit des Zöglings im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, damit er sich nach seiner Entlassung aus Familie und Schule selbstbewusst und vertrauensvoll auf die Suche nach seinem Lebensglück machen kann, dann hat sein Schutz oberste Priorität. M. a. W., es ist aus pädagogisch ethischer Sicht schon viel gewonnen, wenn der Zögling durch pädagogische Maßnahmen in seiner Entwicklung nicht durch frühzeitige Festlegungen oder ›Gängelung‹, wie es in der Aufklärung hieß, behindert wird.

Das Bildungssystem nach deutschem Muster ist allerdings ein ›Festlegungssystem‹, das bis in die familiäre Erziehung hineinwirkt, und sowohl Lehrer als auch Schüler zu Verlierern macht: die Lehrer, weil ihnen die Zeit fehlt, ein förderliches Lernklima und eine vertiefende Lernkultur zu schaffen, die Schüler, weil sie durch weitreichende Festlegungen, ihre Talente nicht erkennen und mögliche Interessen nicht entfalten können. Da weder die hier und jetzt arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer noch die hier und jetzt lernenden Schülerinnen und Schüler auf eine grundsätzliche Bildungsreform, die u. a. das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen bis zum zehnten Schuljahr vorsehen müsste, warten können, bleibt nur die Reform von innen bzw. eine Reform des Unterrichts selbst. D. h. der Lehrer strukturiert seinen Unterricht so, *als ob* die Beachtung pädagogisch ethischer Prinzipien oberste Priorität in Lehrplänen und Verwaltungsauflagen hätten. Dies beendet zwar nicht seinen Eiertanz zwischen pädagogischer und verwaltender Arbeit, erfüllt aber wenigstens den Unterricht mit Sinn.

Damit ist gemeint, dass es in jeder einzelnen Unterrichtsstunde darauf ankommt, sie so mit Sinn zu füllen, dass ihre Sinnhaftigkeit für die Lernenden erkennbar ist, und zwar über die erfolgreiche Absolvierung von Leistungstests hinaus. Seinen Sinn erhält Unterricht, ob in der Schule, im Betrieb oder in der Universität, nämlich nicht durch eine mehr oder weniger erfolgreiche Vorbereitung auf Klassenarbeiten, Klausuren und Prüfungen. Vielmehr besteht die Sinnhaftigkeit des Unterrichts darin, neben den für Beruf und Studium erforderlichen Kenntnissen *auch* die Bedeutung der Lehrinhalte für das Verständnis großer Problemlagen zu vermitteln. Denn es wird die junge Generation sein, die Lösungen für die an sie weiter gereichten großen Probleme finden muss. Dafür muss die erziehende Generation die jungen Menschen in den Stand setzen und erhält von ihnen jenen Vertrauenvorschuss, den Kinder – gewissermaßen instinkтив – ihren Eltern, Lehrern und sonstigen Erziehern entgegenbringen. Wird, durch welche Maßnahmen auch immer, das Vertrauen des Kindes in seinen Erzieher erschüttert, sind sämtliche seiner pädagogischen Bemühungen zum Scheitern verurteilt, wodurch sich wiederum die Chancen des Zöglings, sein Lebensglück zu finden, erheblich verringern dürften.

Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer pädagogisch ethischen Reflexion von Erziehung und Unterricht. Durch sie werden zwar keine gesamtstrukturellen Probleme beseitigt, aber sie verhindert, dass nicht-pädagogische Zwecke den Unterricht dominieren und den Entwicklungsprozess der Heranwachsenden blockieren. Pädagogisch ethische Reflexion hat diese Gefahren, die von den Verwaltungsstrukturen des Bildungssystems ausgehen, im Blick und setzt ihre gesamte Anstrengung darauf, weder den Unterricht noch den Zögling gänzlich den systemischen Anforderungen zu unterwerfen. So ist pädagogisch ethische Reflexion aus praktischer Sicht nicht weniger als die Bedingung erziehenden bzw. bildendenden Unterrichts, den sie dadurch unter die Regeln der »moralischen Kommunikation« (Oelkers 1992, S. 12) stellt.

Literatur

Beck, Ulrich (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Benner, Dietrich (1982): Bruchstücke einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (6), S. 951-967.

Drerup, Johannes (2019). Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, 1/2019, S. 61-90.

Jäger, Marianne/ Gürber, Susan (2012): Interview: Der geheime Lehrplan. Im Zentrum steht die Disziplin in der Klasse. phAkzente 2/2012, S. 6-8.

Gruschka, Andreas (2007) ›Was ist guter Unterricht?‹ Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz 36, S. 10-43.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Phänomenologie des Geistes (1807). Hrsg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hügli, Anton (1998). Pädagogische Ethik. In: Annemarie Pieper/Urs Turnherr (Hrsg.): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: Beck, S. 312-337.

Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Scriptor.

Oelkers, Jürgen (1992): Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.

Rousseau, Jean-Jacques (2019): Emile oder Über die Erziehung (1762). Hrsg. von Tim Zumhof, Stuttgart: Reclam.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh.

Wigger, Lothar (1990). Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (3), S. 309-330.

¹ Die Kritik des ›heimlichen Lehrplans‹, bezieht sich vor allem darauf, dass er Zielsetzungen des offiziellen Lehrplans konterkariert. Vgl.: Jäger/Gürber, 2012.