

Die Erziehungswissenschaft als ethische Wissenschaft und ihr methodisches Grundproblem

Die wissenschaftstheoretische Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft hat sich zu einem großen Teil um die Frage gedreht, ob und wie Normen der Erziehung begründet werden können. Es ging darum, ob die Erziehungswissenschaft sich als eine wertfreie Wissenschaft verstehen sollte oder nicht, und wie man gegebenenfalls Normen der Erziehung begründen kann. Ich beschäftige mich im Folgenden mit dem Problem der Begründbarkeit von Normen der Erziehung. Unter Normen der Erziehung verstehe ich jede Art von Prinzipien, Maßstäben und Regeln, die angeben, wie und wozu erzogen werden soll und was in der Erziehung zu vermeiden ist. Sie fixieren unter anderem Erziehungsziele, Tugenden von Erziehern und institutionelle Bedingungen der Erziehung, die zu verwirklichen sind. Normen der Erziehung liegen auch dann vor, wenn Lerninhalte fixiert werden, die durch Erziehung vermittelt werden sollen. Solche Lerninhalte können Tugenden sein oder praktische Fertigkeiten, ein bestimmtes Wissen oder Einstellungen, die Educanden durch Erziehung nahe gebracht werden sollen.

Gegenstand der folgenden Untersuchungen sind zuerst das Begründungsproblem und dann die pädagogischen Normen selbst. Ich arbeite (1) heraus, dass die Begründungsprobleme uns nicht davon abhalten sollten, Normen aufzustellen, zu begründen und zu kritisieren. Die Erziehungswissenschaft, die dies tut, versteht sich, wie die allgemeine Ethik auch, als eine argumentierende Wissenschaft. Ihr Problem besteht darin, dass sie (2) Normen in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen begründen muss. Pädagogisch relevant sind sowohl Normen, die nicht nur in der Erziehung gelten, sondern immer und überall, als auch solche, die nur in der Erziehung oder gar nur in ganz bestimmten pädagogischen Institutionen wie der Schule oder der Familie gelten, sonst aber nicht. Das methodische Grundproblem der Erziehungswissenschaft als ethischer Wissenschaft besteht darin, dass die Normen der Erziehung begründet werden müssen, und zwar nicht die Normen der Erziehung allgemein, wie sie immer und überall gelten, wenn erzogen wird, sondern die Normen, die in spezifischen Institutionen und dort für spezifische Rollen gelten. Diese spezifischen Normen können nicht aus den allgemeineren Normen der Erziehung und des menschlichen Umgangs miteinander abgeleitet werden, sondern es sind jeweils eigenständige Begründungen erforderlich. Indem ich dieses Grundproblem der pädagogischen Ethik herausarbeite, werde ich auch einige Überlegungen dazu anstellen, wie institutionenspezifische Normen der Erziehung ausgewiesen werden können.

1. Die neuere Erziehungswissenschaft und das Begründungsproblem

Die neuere Erziehungswissenschaft ist sich spätestens seit BREZINKAS (1978) Kritik an der traditionellen normativen Erziehungswissenschaft idealistischer oder geisteswissenschaftlicher Prägung der Begründungsproblematik bewusst. Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die alte Pädagogik „normativ“ war; und das ist dann abwertend gemeint in dem Sinn, dass sie der Erziehung Vorschriften machte, ohne sie wirklich begründen zu können. Die Zeit der Sinnstiftungen, der pädagogischen Ethiken, der verpflichtenden Menschenbilder, so scheint es, ist vorbei. Tatsächlich sind alle vorliegenden Versuche, Normen der Erziehung zu begründen, kritisierbar. Aber dennoch kann die Erziehungswissenschaft es nicht lassen, wenn nicht Pflichten der Erzieher zu begründen, so doch zumindest Ratschläge zu geben, wie und wozu erzogen werden soll. Solche Ratschläge finden sich vor allem in der Literatur zu speziellen Fragen der Erziehung, etwa in der didaktischen Literatur, wenn für offenen Unterricht plädiert wird oder für das praktische Lernen, für Sinnesschulungen und mehr Computerunterricht. Wenn es nicht mehr um die ganze Erziehung geht, sondern um Spezialfragen des Curriculums, der Betreuung von Drogenabhängigen oder der Integration Behinderter in das allgemeinbildende Schulwesen, so werden weiterhin Aussagen dazu gemacht, wie und wozu erzogen werden soll.

Daneben werden immer auch wieder Texte vorgelegt, die man als allgemeine pädagogische Ethiken bezeichnen kann. Sie versuchen, einen Begriff von Erziehung zu bilden, der Aussagen dazu enthält, wie erzogen werden soll. Solche Texte sind nicht immer als pädagogische Ethiken ausgewiesen; aber sie sind es der Sache nach. Ein Beispiel ist MASSCHELEINS (1991) Theorie, nach der pädagogisches Handeln als kommunikatives Handeln im Sinne des HABERMASschen Begriffs des kommunikativen Handelns zu verstehen ist, nicht aber als Einflussnahme auf Educanden. Manche präsentieren sich sogar explizit mit dem Anspruch, nicht normativ zu sein, und sind es doch; beispielsweise LENZENS (1996) Theorie der Erziehung als „Methexis“, als selbstorganisierte Teilhabe des Kindes an der Welt. Die Erziehung hat nach LENZEN die Aufgabe, den kindlichen Selbstorganisationsprozess zu ermöglichen. Die Gesellschaft, so LENZEN (1996, S. 206) störe nun aber diese Selbstorganisation, weil sie „auf Zielerreichung pocht“ und das Individuum „teleologisch engführt“. Die Pädagogik soll sich gegen diese Tendenzen stellen. Sie soll Behinderungen der Selbstorganisation beseitigen und dafür sorgen, dass dem Kind „kein eindimensionaler Ausschnitt“ (ebd.) aus der Welt geboten wird, sondern die ganze Welt. Die von LENZEN begründete Norm ist zugegebenermaßen sehr allgemein; aber es ist dennoch eine Norm, die man zudem konkretisieren könnte, etwa im Hinblick auf die Schule. Denn nicht jede Form von Schule und Unterricht ist mit LENZENS Erziehungsbegriff vereinbar. Eine Schule, die radikal vom Gedanken der Selbstorganisation ausgeht und es vermeidet, dem Kind nicht einen pädagogisch ausgewählten Ausschnitt aus der Welt zu bieten, sondern es dem Kind überlässt, zu welchem Teil der Welt es in Beziehung tritt, wäre kaum mehr Schule im heutigen Sinn des Begriffs.

LENZENS Begründung der Erziehung kann man im wesentlichen als anthropologisch bezeichnen, auch wenn es ihm gerade darum geht, bestimmte Annahmen über das Wesen des Menschen zu vermeiden. Mit dem Begriff der Selbstorganisation werden Aussagen über den Menschen gemacht, über die Art und Weise, wie er lernt und sich in der Welt zurechtfindet. Von der Art und Weise, wie der Mensch ist, wird dann darauf geschlossen, wie die Erziehung sein soll. Andere Ansätze haben keine anthropologische, sondern andere Begründungen. Doch darauf kommt es hier nicht an. Zentral ist vielmehr: einerseits herrscht die Einsicht vor, dass sich über Moralfragen trefflich streiten lässt, Normen aber nicht begründet werden können. Andererseits werden immer wieder Normen postuliert und durch Argumente mehr oder weniger gut gestützt. Diese Tendenz der Pädagogik, Normen nicht für begründbar zu halten und dennoch immer wieder Normen aufzustellen, ist mir ein Grund dafür, nach dem möglichen Niveau der ethischen Aussagen der Pädagogik zu fragen.

Sicherlich haben ethische Aussagen immer einen subjektiven, kulturspezifischen und historischen Index. Aber daraus folgt nicht, dass die pädagogische Ethik notwendig aus der Erziehungswissenschaft verbannt werden müsste. Außerhalb der Erziehungswissenschaft blüht die Ethik wie vielleicht selten zuvor. Sie hat keine sicheren Grundlagen entwickelt, aber Gesichtspunkte für rationale Erörterungen und argumentative Stützungen. In Diskussionen moralischer Fragen bezieht sie sich auf Erfahrungen von Freude und Schmerz, auf Voraussetzungen des Denkens und Kommunizierens, auf die Bedeutung von Begriffen, auf innere Gewissheit, bewährte Traditionen und Ideale einer besseren Welt. Was die Erziehungswissenschaft betrifft, so wird dieser Katalog von Gesichtspunkten durch spezifisch pädagogische Gesichtspunkte ergänzt. Solche Gesichtspunkte sind beispielsweise die Bedürfnisse und Kompetenzen der Educanden, die Struktur von Lerninhalten, die Bedeutung bestimmter Kompetenzen im späteren Leben der Educanden oder gesellschaftliche Qualifikationserfordernisse.

Es gibt also Gesichtspunkte, die bei der Begründung von Normen als relevant gelten können. Sie sind im einzelnen zwar strittig; aber deshalb sollten wir Normen nicht als beliebig ansehen, sondern in Argumentationen über die Normen und die Gründe, die zu ihrer Stützung angeführt werden, eintreten. Tatsächlich tun dies ja sogar Vertreter einer wertfreien, nicht normativen Erziehungswissenschaft gelegentlich. Dies gilt nicht auch für BREZINKA: einerseits hält er Normen nicht für begründbar, andererseits aber erlaubt er es der nicht wissenschaftlichen „Praktischen Pädagogik“ und sogar der „Erziehungsphilosophie“, sich mit den Gründen zu beschäftigen, die für und gegen mögliche Normen der Erziehung sprechen. Auch BREZINKAS Gewährsmann POPPER hat sich neben seiner „Logik der Forschung“ (1989) zu im weitesten Sinn ethischen Fragen geäußert, so etwa in „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ (1957/58). Es spricht nichts dafür, die in solchen Texten vorgelegten Argumente zu ignorieren oder sie gar aus der Wissenschaft zu verbannen. Sondern die vorgelegten Argumente sollte man aufnehmen, kritisieren und weiterentwickeln.

Damit wird die Ethik der Tatsache gerecht, dass wir faktisch Moralfragen nicht als Fragen ansehen, zu denen jeder eine beliebige Stellung einnehmen kann, ohne dass die-

se Stellungnahme hinterfragt werden könnte. Wir stellen die Frage nach der Richtigkeit oder Falschheit moralischer Einstellungen und sind der Ansicht, dass andere oftmals zu falschen Einstellungen kommen; manchmal haben wir auch Zweifel an unseren eigenen Einstellungen, und wenn wir sie ändern, so werden wir Gründe angeben können. Wer eine Einstellung äußert, ohne Gründe für sie angeben zu können, dem werden wir bescheinigen, dass es sich gar nicht um eine moralische Einstellung handelt, weil Moral Gründe voraussetzt. Wir argumentieren also über Moral. Es spricht alles dafür, das auch im Bereich der Erziehungswissenschaft nicht zu unterlassen. Wir sollten die pädagogische Ethik als einen argumentativen Diskurs ansehen, der keine „Letztbegründungen“ geben kann, aber Gründe, die für die Annahme oder das Verwerfen von Normen sprechen. Es gibt keine Beweise, aber Stützungen. Indem die pädagogische Ethik über ethische Prinzipien nachdenkt, über die Bedeutung moralischer Begriffe, den Sinn und Zweck der Erziehung, die Bedürfnisse der Educanden, gesellschaftliche Erfordernisse, Bedürfnisse der Erzieher und anderer Beteiligten, die Voraussetzungen jedes Redens und jeder rationaler Argumentation und die Verallgemeinerbarkeit unserer Prinzipien, kann sie das Niveau pädagogischer Argumente erhöhen helfen.

Es mögen subjektive Momente in der Moral eine Rolle spielen. Aber diese sind Gegenstand von Nachfragen und von Begründungsversuchen. Die Moralphilosophie tut nichts anderes, als Moraltheorien zu entwickeln, zu kritisieren und weiter zu entwickeln. Es wäre absurd, würde man die These vertreten, dass diese Forschung sich nicht lohnt und Argumente nicht zählen. Normen der Erziehung sind ein berechtigter Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Die Erziehungswissenschaft sollte diese Normen nicht nur beschreiben und erfahrungswissenschaftlich analysieren, indem sie etwa ihren Normgehalt kritisch analysiert, ihre innere Stimmigkeit überprüft und die Folgen der von ihnen empfohlenen Handlungen untersucht, sondern die pädagogische Ethik sollte, was die Objektebene betrifft, versuchen, Normen der Erziehung zu begründen und vermeintliche Begründungen zu kritisieren. Auf der metatheoretischen Ebene müsste sie an einer Theorie pädagogisch-ethischer Argumentation arbeiten.

2. Pädagogische Ethik als Institutionenethik

Erziehung findet in unterschiedlichen Institutionen statt, in Familien, Kindergärten, Schulen oder sozialpädagogischen Einrichtungen. Faktisch unterscheiden sich die Normen der Erziehung deshalb von Institution zu Institution. Die Schule hat andere Aufgaben und Normen als die sozialpädagogische Wohngruppe, die Beratungsstelle andere als die Straßensozialarbeit. Auch innerhalb von Institutionen, in denen Pädagogen arbeiten, sind die Aufgaben und Kompetenzen dann noch einmal nach Berufen und Hierarchiestufen geteilt. So haben Lehrer andere Aufgaben und müssen nach anderen Prinzipien handeln als Schulsozialarbeiter; gleiches gilt für den Sozialpädagogen in der Psychiatrie gegenüber den Pflegern, Psychologen und Ärzten. Die pädagogische Ethik verfährt zu grob, wenn sie eine Moral der Erziehung aufstellt, ohne

die Unterschiede zwischen und in den Institutionen zu beachten.¹ Wird über eine Handlungsethik der Pädagogik nachgedacht, so ist in Rechnung zu stellen, dass die Erziehung in Institutionen stattfindet mit jeweils spezifischen Beteiligten, Aufgaben und Randbedingungen. Die Erziehung als solche gibt es nicht; sondern es gibt sie als elterliche Erziehung oder als schulischen Unterricht, als Verkehrserziehung und als Jugendhilfe, als Volkshochschulkurs und als Umschulung für Arbeitslose. Deren jeweilige Moral ist der primäre Gegenstand der pädagogischen Ethik, nicht die Moral der Erziehung an sich, so wie auch die medizinische Ethik nicht die Frage zu lösen versucht, was Gesundheit im allgemeinen ist, sondern spezielle Probleme behandelt wie die Sterbehilfe oder die Frage, wie knappe Hilfsgüter gerecht verteilt werden können.

Das heißt nicht, dass Aufgabenbeschreibungen und Handlungsprinzipien ein für alle mal festliegen. Die Aufgaben von Institutionen und damit die Abgrenzungen zwischen ihnen können sich ebenso ändern wie die Rahmenbedingungen. So übernehmen Schulen zunehmend mehr sozialpädagogische und kustodiale Aufgaben, die bisher der Familie zugesprochen wurden. Aufgabenübertragungen sind also durchaus möglich.² Aber es ist zu prüfen, ob eine Institution eine ihr neu übertragene Aufgabe erfüllen kann, welche Folgeprobleme die Aufgabenzuschreibung mit sich bringt und welche Kosten dies hat. In jedem Fall ist die „Arbeitsteilung“ zwischen den Institutionen zu bedenken; nicht jede verfolgt die gleichen Ziele, und die Handlungen werden nach unterschiedlichen Kriterien bewertet. Deshalb ist die Passung einer Moral für jeden Typ erzieherischer Institutionen einzeln zu prüfen. Insofern ist die pädagogische Ethik eine Institutionenethik.³

Die Ethik muss berücksichtigen, dass Institutionen ihre eigene Moral haben. Dies gilt nicht nur für Institutionen der Erziehung, sondern generell. Aus diesem Grund schlägt NIDA-RÜMELIN (1996, S. 63) vor, statt von „angewandter Ethik“ von „Bereichsethiken“ zu sprechen, wenn etwa die Moral der Medizin, der Wirtschaft oder der Biotechnologie behandelt wird.⁴ Man sollte es nicht für ausgeschlossen halten, dass „für

¹ Zum Problem der „fiktiven Einheit“ des Pädagogischen und zu seinem ebenfalls problematischen Gegenteil, der Parzellierung der Erziehung in den verschiedenen Professionen und Berufen, vgl. BITTNER 1996. Unterschiede bestehen vor allem zwischen den umfassenden Kompetenzen und der umfassenden Verantwortung von Eltern einerseits und den spezifischen Kompetenzen sowie der spezifischen Verantwortung beruflicher Pädagogen andererseits, sofern letztere nicht an die Stelle der Eltern treten müssen, weil diese ihre Verantwortung nicht wahrnehmen können oder wollen; vgl. PRANGE 1995; FUHR 1998.

² Die Variabilität der Aufgabenzuschreibung wird auch im internationalen Vergleich sichtbar. Vgl. bspw. ELSCHENBROICH (1996) für Differenzen zwischen der japanischen Schule einerseits und der westeuropäischen und nordamerikanischen andererseits; oder ROSSBACH/TIETZE (1994) zu Differenzen zwischen Kindergärten innerhalb der Europäischen Union.

³ Vgl. dazu genauer Fuhr 1998. Mit dem Begriff der Institutionenethik ist nicht gemeint, dass sich die Moral der Erziehung in einer Institution auf das beschränken muss, was formal organisiert und rechtlich kodifiziert werden kann. Ein Institutionenethiker kann bspw. die Auffassung vertreten, dass es zur Pflicht des Lehrers gehöre, zu Kindern wohlwollend, freundlich, hilfsbereit und fürsorglich zu sein. Die Pflichten, die man in einer Institution hat, können über das hinausgehen, was man mit den formalen Sanktionsmöglichkeiten durchsetzen kann, die Organisationen zur Verfügung stehen.

⁴ NIDA-RÜMELIN (1996) verfolgt seinen Vorschlag jedoch selbst nicht konsequent, wie schon der Titel des Bandes („Theoretische und angewandte Ethik“) zeigt.

verschiedene Bereiche menschlicher Praxis unterschiedliche normative Kriterien angemessen sind, die sich – sei es aus Gründen der Begrenztheit menschlichen Erkenntnisvermögens oder aus tieferliegenden systematischen Gründen – nicht auf ein einziges System moralischer Regeln und Prinzipien reduzieren lassen“ (ebd.). Zumindest dürfte es zweckmäßig sein, „größere Komplexe menschlicher Praxis, denen jeweils spezifische Charakteristika gemeinsam sind, einer eigenständigen normativen Analyse zu unterziehen“. (ebd.) Das heißt nun aber wiederum nicht, dass die Institutionen nicht vom Standpunkt einer allgemeinen Moral aus ethisch beurteilt werden könnten. Die Institutionenmoralen sind an die allgemeine Moral in loser Form rückgebunden. Allgemeine Moral und die speziellen Moralen der Erziehung stehen in einem Verhältnis der gegenseitigen Einwirkung und Überprüfung. Erst wenn wir die Differenz von Institutionenmoral und allgemeiner Moral sowie die Notwendigkeit einer die Differenzen nicht leugnenden Rückbindung beider Moralebenen aneinander anerkennen, werden wir der Tatsache gerecht, dass die Elemente einer funktional differenzierten und arbeitsteiligen Gesellschaft nicht alle nach der gleichen Moral verfahren können. Theater machen keinen Profit und erziehen nicht, das Recht wird positiv und kann nicht das ganze Leben regeln, der Staat wird in Glaubensfragen neutral, Naturwissenschaften geben keine Auskunft über den Sinn der Welt. Dennoch stehen die einzelnen Elemente in einem wechselseitigen Austausch, der gleichzeitig limitiert und Autonomie erst ermöglicht. Die Wirtschaft muss sich rechtlicher Normierung unterwerfen, Theater dürfen nicht allzu teuer werden. Vor allem aber bleiben alle an die allgemeine Moral gebunden, wenn auch lose und nicht in der Form, dass sie eine direkte Anwendung allgemeingültiger Prinzipien wären. Das positive Recht kann sich nicht ganz vom Naturrecht entfernen; Menschenrechte werden postuliert, denen das positive Recht genügen soll. Erzieher dürfen nicht zu unmoralischem Verhalten erziehen, Wissenschaftler nicht alles erforschen, was erforschbar ist. Allgemeine Moral und spezifische Moralen stehen also in einem komplizierten wechselseitigen Limitierungszusammenhang.

Deshalb ist davon auszugehen, dass wir auch innerhalb der Erziehung, beim Verhältnis von allgemeiner Moral der Erziehung und spezieller Moral einer pädagogischen Institution, einen solchen wechselseitigen Zusammenhang finden. Wir haben so eine Skala, die auf der einen Seite durch die spezielle Moral bestimmter Typen von Erziehern wie Lehrer oder Drogenberater in spezifischen pädagogischen Institutionen gebildet wird. Auf der anderen Seite finden wir allgemeine Prinzipien und Regeln, an welche die einzelnen Institutionen gekoppelt sind, seien es solche innerhalb oder außerhalb der Erziehung. Dazwischen stehen Prinzipien, die für das Handeln in mehreren pädagogischen Institutionen gelten, nicht aber notwendig auch außerhalb der Erziehung. Ausgangspunkt einer pädagogischen Ethik hat deshalb weder die allgemeine Moral noch die der Erziehung insgesamt zu sein. Vielmehr ist für die einzelnen Institutionen wie die Familie und die Schule getrennt aufzunehmen, welche Rechte und Pflichten diese Institutionen kennzeichnen.

Damit, so scheint es mir, kommt die pädagogische Ethik dem Ideal nahe, durch das nach POPPER die „offene Gesellschaft“ charakterisiert ist. Wir sollten anerkennen, dass wir uns keinen ethisch gehaltenen Begriff von der *einen*, nicht in sich differen-

zierten Erziehung machen können, um die tatsächlich vorhandene Erziehung dann nach diesem Ideal zu formen. Sondern die Erziehung gibt es immer schon, und zwar arbeitsteilig. Sie vollständig neu zu denken oder gar neu nach einer Theorie zu organisieren, wäre töricht. Es würden sich wahrscheinlich mehr Nachteile als Vorteile einstellen. Was für die Gesellschaft insgesamt gilt, dass sie nämlich nicht als ganze neu erfunden und neu organisiert werden kann, sondern nur stückweise reformiert (vgl. POPPER 1957/58, S. 213 ff.), das gilt auch für die Erziehung. Dazu brauchen wir dann keinen Begriff mehr von *der* Erziehung, wie sie immer und überall gilt. Ein solcher Begriff wäre sogar gefährlich, wenn man versuchen würde, nach ihm die ganze Erziehung neu zu gestalten. Sondern wir brauchen Wissen darüber, was einzelne Institutionen leisten und welche Probleme sich dabei einstellen. Von diesem Ausgangspunkt aus kann man nach begrenzten Lösungen für Probleme des Unterrichts, der Drogenberatung oder des Volkshochschulkurses suchen. Dabei wird man Argumente anführen müssen, anstatt die vorgeschlagenen Normen mit Weltanschauungen, Konventionen, Mehrheitsbeschlüssen oder gar subjektiven Gefühlen zu begründen.

In einem Vortrag, den der alte KARL POPPER anlässlich der Verleihung des Leopold-Lucas-Preises in Tübingen gehalten hat, hat er sich mit der Moral der Intellektuellen und Wissenschaftler beschäftigt. Er hat Prinzipien aufgestellt, „die jeder rationalen Diskussion zugrunde liegen“ (POPPER 1984, S. 225). Es sind dies Prinzipien, die sich aus POPPERs Sozialphilosophie ergeben. Meines Erachtens sollte die pädagogische Ethik diese Prinzipien bedenken. Sie lauten:

- „1. Das Prinzip der Fehlbarkeit: Vielleicht habe ich unrecht, und vielleicht hast du recht. Aber wir können auch beide unrecht haben.
2. Das Prinzip der vernünftigen Diskussion: Wir wollen versuchen, möglichst unpersönlich unsere Gründe für und wider eine bestimmte, kritisierbare Theorie abzuwägen.
3. Das Prinzip der Annäherung an die Wahrheit: Durch eine sachliche Diskussion kommen wir fast immer der Wahrheit näher; und wir kommen zu einem besseren Verständnis; auch dann, wenn wir nicht zu einer Einigung kommen.“ (ebd.)

Auch im ethischen Gebiet, so POPPER, kann man „diskutierbare und verbesserbare Vorschläge“ (ebd., S. 229) machen. Gerade weil unser Wissen fehlbar ist, müssen wir von Fehlern lernen und bestehende Vorschläge zur Moral der Erziehung weiterentwickeln, statt den Normenbereich als einen Bereich der bloßen Entscheidung und subjektiver Stellungnahmen anzusehen, in dem Argumente nicht zählen. Rationale Kritik, so POPPER, „muss von der Idee geleitet sein, der objektiven Wahrheit näher zu kommen“ (ebd.), auch im Bereich der Moral. Was die Pädagogik betrifft, so scheint mir eine Voraussetzung dafür zu sein, dass man sich von der Idee verabschiedet, von einem allgemeinen Begriff der Erziehung aus könne man die ganze Erziehung normieren. Die Erziehung als solche können wir so wenig fassen wie die Gesellschaft oder die Geschichte im allgemeinen. Das ist die Botschaft von POPPERs Sozialphilosophie, wie er sie im „Elend des Historizismus“ (1965) und in „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ (1957/58) vorgelegt hat: dass wir immer einen Standpunkt haben, von dem aus wir die Tatsachen auswählen, die wir bei der Theoriebildung berücksichtigen. Und dieser Standpunkt ist nicht das unhinterfragbare Fundament, von dem aus wir alle unsere Handlungen legitimieren können nach dem Mot-

to: „Ich bin nun mal Marxist resp. Neoliberaler, Christ oder Atheist, Reformpädagoge oder nicht, und als solcher komme ich zu Auffassung, dass...“, sondern das Handeln, das sich aus unseren basalen Weltanschauungen gibt, bleibt Gegenstand der Kritik. Kein Mensch kennt die Gesellschaft; jedes Handeln, jede Empfehlung, jede Theorie muss der Kritik ausgesetzt werden. Theorien können richtig sein, aber wir wissen es nicht.

Auf die pädagogische Ethik übertragen heißt das: Wertentscheidungen und Normen sind argumentativ auszuweisen. Sie sollen begründet werden, und zwar möglichst genau, damit sie kritisiert und weiterentwickelt werden können. Rationale Kritik, so POPPER (1984, S. 229), „muss spezifische Gründe angeben, warum spezifische Aussagen, spezifische Hypothesen falsch zu sein scheinen oder spezifische Argumente ungültig“. Damit schließt sich der Kreis. Denn es geht um spezifische Aussagen, nicht um allgemeine. Wenn wir über allgemeine Aussagen, etwa zum Ziel der Erziehung, diskutieren, kommen wir zu den bekannten Problemen ethischer Argumentation: die Aussagen bleiben abstrakt und von jeweiligen Setzungen abhängig. Wenn wir aber über konkrete Normen und Empfehlungen diskutieren, so können wir die Vor- und Nachteile zusammenstellen und abwägen, welche die vorliegenden Vorschläge haben. Das muss nicht zum Konsens führen, und vielleicht endet es bei allgemeinen Erörterungen über das Ziel der Erziehung oder über die Gründe für und gegen den Utilitarismus, für und wider reformpädagogischer Ansätze oder welche Grundannahmen auch immer vertreten werden. Aber es erhöht das Argumentationsniveau.

Literatur

- BITTNER, G.: Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart/Berlin/Köln 1996, S. 96-106.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München/Basel 1978.
- ELSCHENBROICH, D.: Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Frankfurt a.M. 1996.
- FUHR, T.: Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung. Weinheim 1998.
- LENZEN, D.: Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1996, S. 191-207.
- MASSCHELEIN, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikativen Wende für die Pädagogik. Weinheim/Leuven 1991.
- NIDA-RÜMELIN, J.: Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In: DERS. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Stuttgart 1996.
- POPPER, K. R.: Logik der Forschung. 9. Aufl. Tübingen 1989.
- POPPER, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. 2 Bde. Tübingen 1957/58.
- POPPER, K. R.: Das Elend des Historizismus. Tübingen 1965.
- POPPER, K. R.: Duldsamkeit und intellektuelle Verantwortlichkeit. In: DERS.: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren. München/Zürich 1984.
- PRANGE, K.: Pädagogische Verantwortung: einfach, doppelt und dreifach. In: DERS.: Die Zeit der Schule. Bad Heilbrunn 1995, S. 179-192.
- ROSSBACH, H.-G./TIETZE, W.: Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union - Eine vergleichende Studie. In: D. BENNER/D. LENZEN (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft). Weinheim/Basel 1994, S. 336-348.