

Kesselring, Thomas

Ethik und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 329-338



Quellenangabe/ Reference:

Kesselring, Thomas: Ethik und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 329-338 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135014 - DOI: 10.25656/01:13501

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135014>

<https://doi.org/10.25656/01:13501>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ethik und Lehrerbildung

Thomas Kesselring

Obwohl eine ethische Grundhaltung in der Pädagogik seit jeher vorausgesetzt ist, wird mit der Tertiarisierung der Lehrerbildung Ethik in mehreren Kantonen neu als eigene Disziplin eingeführt. Dieser Artikel leuchtet die Hintergründe und Motive aus, die diesem Schritt zugrunde liegen. Konkret geht es dabei um drei Fragen: (1) Was ist unter "Moral" und unter "Ethik" zu verstehen? (2) Inwiefern gehört Ethik zum professionellen Wissen und Können des Lehrers? (3) Inwiefern ist Ethik in der Lehrerbildung heute besonders aktuell? (4) Abschliessend ein paar Bemerkungen aus einer Fremdperspektive.

"To educate a person in mind and not in morals is
to educate a menace to society"
(Theodore Roosevelt)

1. "Moral" und "Ethik"

Werfen wir zuerst einen Blick auf die Bedeutung des *Moral*-Begriffs. Piaget bestimmt "Moral" als "ein System von Regeln" und ergänzt, die "Achtung [*respect*], welche das Individuum für diese Regeln empfindet", sei die Moralität [*moralité*] (1973, S.7). Die Moral ist aber nicht *irgendein* System von Regeln - das Regelsystem des Schachspiels oder der Börse würde man kaum als "Moral" bezeichnen wollen. Mit Ernst Tugend hat lässt sich Moral als ein "System von Normen" definieren, von dem "alle Menschen, sofern sie überhaupt an Kooperation mit anderen interessiert sind", wünschen, dass alle die betreffenden Normen einhalten (1993, S.73). In der Tat entwickelt sich in jeder sozialen Gruppe, deren Mitglieder über die Zeit hinweg eng kooperieren, ein System von Normen oder Regeln, Haltungen, sozialen Erwartungen usw. Das gilt für eine indigene Gruppe genau so wie für eine Firma oder eine Schule (eine "Unternehmens-" oder "Schulkultur" ist eine Art Moral) oder selbst für die Mafia. All diese Moralsysteme haben lediglich partikuläre Geltung. Das erklärt, wieso es auch keineswegs immer dieselben Haltungen sind, die in verschiedenen Gesellschaften soziale Wertschätzung erfahren (also als "Tugenden" gelten). Es ist offensichtlich, dass die "Moral" einer Gruppe andere Gruppen schädigen kann. Dieses Problem, das im Grunde mindestens schon seit der Antike diskutiert wird (und dem die Stoa mit dem Hinweis auf "naturrechtliche" Normen zu begegnen versuchte), stellt sich in den hoch differenzierten, pluralistischen Gesellschaften der Moderne in zugespitzter Form. Von partikulären Moralsystemen ist daher die "universalistische Moral" zu unterscheiden - ein zumindest hypothetisch unterstelltes Minimum an Regeln, an das sich alle Menschen, alle Gesellschaften halten müssen, wollen sie langfristig friedlich zusammenleben ("kooperieren"). Zum Kern dieser Moral gehören die Menschenrechte und die ihnen zugeordneten *negativen Grundnormen* - nicht töten, verletzen, foltern, berauben, demütigen usw.

Die Einsicht, dass Moral im engeren Sinn ein System *universalistischer* Rechte und Normen darstellt, ist charakteristisch für die Moderne. Der erste, der diese Einsicht ausdrücklich formuliert hat, ist Kant gewesen (Kant, 1785, 1788).

Mit Moral assoziieren wir den erhobenen Zeigefinger. Normen, Gebote und Verbote schränken uns in unserer Freiheit ein. Beim Begriff "Ethik", zu dem wir nun übergehen, fehlt diese negative Assoziation. Was bedeutet "Ethik"? Der Begriff ist mehrdeutig, und diese Mehrdeutigkeit lässt sich zurückverfolgen bis zu seinem Ursprung - dem griechischen Wort "ethos", das in zwei Formen existiert: "Ethos" (mit langem e) steht für *Charakter, Gewohnheit*; "Ethik" bedeutet in diesem Zusammenhang so viel wie *Charakterschulung*. "Éthos" (mit kurzem e) steht für *Brauchtum, Sitte, Tradition*. Dem entspricht Gernot Böhmes Anspielung auf das "Übliche" - "dasjenige, was sittlich ist, was sich gehört, was man tut", ohne jedesmal, wenn man es tut, darüber reflektieren zu müssen (Böhme, 2001, S.269). Ethik wäre demnach so etwas wie "Traditionskunde", das Bewusstmachen des Herkömmlichen. - Das ist es aber beides nicht genau, was wir heute unter "Ethik" verstehen.

Und doch ist auch im modernen Sprachgebrauch der Ethik-Begriff nicht eindeutig. Das zeigt sich schon daran, dass "Ethik" bald mit "Moral" gleichgesetzt, bald ausdrücklich von "Moral" unterschieden wird. Nach einer ersten, in der zeitgenössischen Theologie verbreiteten Tradition wird *Ethik* so verstanden, als stünde sie für die *Moral* - das *Ensemble* von Regeln, Normen und wertgeschätzten Haltungen - einer Gesellschaft (Lexikon für Theologie und Kirche, Stichwort Ethik).¹ Nach einer zweiten, weiter verbreiteten Definition umfasst *Ethik* mehr als das normative Regelwerk einer Gesellschaft: Die ethische Grundfrage, "wie sollen wir leben?", führt auch Konnotationen des *guten Lebens* mit sich (Williams, 1985, S.1ff.). Diesen Aspekt hat bereits Platon betont, und die Frage nach den Bedingungen eines "guten", im Sinn von *glücklichen* Lebens, spielt in der Ethik des Aristoteles (NE, EE) sogar *die zentrale Rolle*. - Nach einer dritten Definition schliesslich, die in der zeitgenössischen Philosophie überwiegt, ist Ethik die *Reflexion* auf die *Moral*, die *Besinnung* auf gut und böse, gerecht und ungerecht, erlaubt und unerlaubt. Diese Reflexion erfasst nicht nur die Normen des zwischenmenschlichen Handelns, sondern auch die Verfassung von Institutionen - Staat, juristisches Recht, Wirtschaft usw. Die so verstandene Ethik generiert weder Vorschriften noch Verbote, sie legt keine Normen fest, schränkt unsere Handlungsfreiheit also keineswegs ein. Vielmehr geht es in der Ethik darum, Normen (soziale Regeln) gegeneinander abzuwägen, ihre Geltung zu begründen oder auch zu kritisieren. Das Wort "Ethik" ist denn auch nicht mit den für den Begriff "Moral" typischen negativen, "moralinsauren" Konnotationen belastet. Wenn wir jemandem die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, zusprechen, dann unterstellen wir, dass er über eine Reflexionskompetenz in diesem Sinn verfügt.

¹ Demgegenüber wird dann "Moral" allerdings oft anders bestimmt, nämlich so wie Hegel den Begriff verwendet hat - als *subjektive Privatmoral* jedes einzelnen: "Der moralische Standpunkt ist (...) in seiner Gestalt das *Recht des subjektiven Willens*" (Hegel, 1821, § 107). Und: "Der Begriff der Moralität ist das innerliche Verhalten des Willens zu sich selbst" (Hegel, 1821, § 112, Zusatz). - Der Nachteil dieser Auffassung liegt darin, dass sie die negativen Konnotationen des "Moral"-Begriffs nicht einfängt.

2. Inwiefern gehört die Ethik in die Lehrerbildung?

Zu den wichtigsten Zielen von Bildung im klassischen Sinn gehört neben der Vermittlung von inhaltlichen Fertigkeiten und Kenntnissen verschiedenster Art die *Stärkung der "Ich-Kompetenz"*: die Unterstützung der persönlichen Entwicklung, die - mit einem Begriff wiederum von Kant - zur *Autonomie* führen soll. Unter Autonomie im ethischen Sinn versteht Kant die Fähigkeit, sein Leben nach Regeln und Prinzipien ("Maximen") zu führen, die für alle Betroffenen vernünftigerweise annehmbar und insofern *universalisierbar* sind (Kant, 1785, zweiter Abschnitt). Wörtlich aus dem Griechischen übersetzt, bedeutet *auto-nomia* soviel wie die Fähigkeit, "sich selbst das Gesetz [zu geben]". Wer autonom in diesem Sinne handelt, handelt zugleich rücksichtsvoll: Er berücksichtigt die Autonomie der anderen.²

Obwohl der Bildungsauftrag der Schule im Vordergrund steht, ist auch die Erziehung ein entscheidender Aspekt der Lehrtätigkeit. Kinder und Jugendliche *erziehen*, bedeutet im Grunde nichts anderes, als ihre Entwicklung in sozial erwünschte Bahnen lenken. Ähnlich wie *Ethik* (im Sinn der dritten Definition) zur *Moral*, steht die *Pädagogik* zur *Bildungs-* und *Erziehungspraxis* in einem reflexiven Verhältnis. Das erklärt, weshalb es zwischen Pädagogik und Ethik eine Reihe von Überschneidungen gibt. Bildung und Erziehung setzen immer schon ein bestimmtes "Ethos" - ein Ensemble meist stillschweigend vorausgesetzter Haltungen - voraus. Die Einführung des Fachs Ethik in der Lehrerbildung dient dem Ziel, dieses Ethos systematisch zu thematisieren, reflexiv bewusst zu machen und zu diskutieren.

Angesichts der Bedeutung, die der reflexiven Praxis und der Orientierung an der Wissenschaft in Pädagogik und Lehrerbildung heute eingeräumt wird, ist es sinnvoll, an dieser Stelle auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Praxisreflexion (etwa im Sinn von Donald Schoen, 1987) und ethischer Reflexion hinzuweisen: Unter Lehrerbildnern gilt das *Wertfreiheitspostulat* der Wissenschaft als weitgehend unbestritten, und nicht selten wird es sogar ausdrücklich auf die Praxisreflexion ausgedehnt.³ Demgegenüber ist die ethische Reflexion, obgleich sie sich in der Pädagogik ebenfalls als eine Art von Praxisreflexion vollzieht, *nicht wertfrei*; im Gegenteil, Werte sind gerade der zentrale Gegenstand der Reflexion.

Die ersten Schulen sind nicht zufällig im Rahmen religiöser Institutionen entstanden - eine Tatsache, die sich keineswegs auf den christlichen Okzident beschränkt.⁴

² Kant formuliert es so: Betrachte "die Idee des Willens jedes vernünftigen Wesens als eines allgemein gesetzgebenden Willens" - das ist die dritte Formel des Kategorischen Imperativs (Kant, 1785, BA 70).

³ So zum Beispiel Walter Herzog in einem Referat im Rahmen der Bernischen Lehrerbildung, Sekundarstufe I, am 28.8.02.

⁴ Im Judentum und im Islam waren die ersten Schulen Thora- bzw. Koranschulen (von denen Frauen allerdings, ähnlich wie in christlichen Schulen, ausgeschlossen blieben). Auch im traditionellen Hinduismus beschränkten sich die Gelehrten auf die Kaste der Brahmanen, und schon im alten Ägypten waren die Schrift- und Geometrie-kundigen ausschliesslich Priester. Erst bei den Griechen findet man eine Art von Schulen zur Pflege von Wissenschaft und argumentativem Gespräch *ausserhalb des Tempelbezirks*. Die frühesten "Philosophenschulen" (z.B. der Pythagoräer, aber auch noch Platons "Akademie") verfolgten allerdings auch noch esoterische Anliegen. Spätere Philosophenschulen ver-

Dass in den modernen westlichen Gesellschaften die Schule in die Verantwortung des Staates fällt, ist eine späte Folge der Säkularisierung. Nicht die Kirche, sondern der Staat ist dafür verantwortlich, dass Kinder und Jugendliche zu reifen Staatsbürgern heranwachsen.⁵

Die Loslösung der Pädagogik aus der Zuständigkeit der Kirche kann aber gerade nicht zu einer Verabschiedung der Ethik führen (Oelkers, 1992). In der Lehrerbildung kommt die ethische Reflexion im Gegenteil einem wachsenden Bedürfnis entgegen - schon allein deswegen, weil die einstmals selbstverständliche Verankerung der überlieferten Normen und Werte in der christlichen Religion sich gelockert hat. Das traditionellerweise "Übliche" ist fraglich geworden, die traditionellen Überzeugungen sind einem anhaltenden Erosionsprozess ausgesetzt, entsprechend hat der Orientierungs- und Diskussionsbedarf im ethischen Bereich zugenommen. Es gehört zu den Charakteristiken unserer (modernen) Gesellschaft, dass die Orientierung, die früher die Kirche geliefert hat, grossenteils an die Wissenschaft übergegangen ist, auch wenn diese sich für die Beantwortung von Sinnfragen im allgemeinen (die Psychologie bildet da zum Teil eine Ausnahme) für unzuständig erklärt. An den Universitäten ist Ethik längst zu einem Zweig der Philosophie geworden, und es ist kein Zufall, dass die theologische Ethik sich in immer stärkerem Masse in der philosophischen Reflexion engagiert.

Ethik ist aber keinesfalls eine Angelegenheit bloss von Spezialisten. Darauf deutet die Vielfalt von "Ethikkommissionen" hin, in denen Sachverstand und gesunder Menschenverstand einen mindestens so hohen Stellenwert einnehmen wie analytische Urteilsfähigkeit und humanitäres Engagement.

Die Einführung der Ethik als eigenes Fach in der Lehrerbildung trägt diesen Entwicklungen Rechnung.⁶ Es geht dabei nicht zuletzt darum, die *normativen Aspekte* (d.h. Werte, Normen, Haltungen, Grundrechte) im Bildungs- und Erziehungswesen - in der Schule, im schulischen Umfeld, in der Bildungspolitik - bewusst und sichtbar zu machen, zu reflektieren, zu diskutieren, in Frage zu stellen, zu kritisieren, zu begründen usw. Der ethische Diskurs ist nicht blosser Selbstzweck, sondern fördert die Kritikfähigkeit und stimuliert die Entwicklung der ethischen Urteilskompetenz (Kohlberg, 1981). Zur ethischen Kompetenz gehört aber auch die Fähigkeit, an kollektiven Entscheidungen mitzuwirken und die Fähigkeit, Konfliktlösungen auszuhandeln (Reichenbach, 1994). Bei aller Achtung gegenüber dem Meinungs- und Interessenpluralismus bleibt zu berücksichtigen, dass ein paar Regeln - die des gegenseitigen Respekts z.B. - schon deswegen als nicht verhandelbar vorausgesetzt werden müssen, weil man ohne eine Haltung des gegenseitigen Respekts gar nicht verhandeln kann.

danken ihre Gründung der säkularisierten Neugier und dem Wissensdurst ("philosophia" = "Weisheits-Liebe"). Charakteristischerweise spielte die Ethik in diesen Schulen meist eine zentrale Rolle.

⁵ Bis vor kurzem wurden in vielen Staaten Lehrerseminare von kirchlichen Institutionen geführt; in der tertiarierten Lehrerbildung des Kantons Bern wird Ethik noch immer überwiegend von Theologen und Religionswissenschaftlern erteilt.

⁶ In der Lehrerbildung des Kantons Bern sind Theologie und Philosophie beide an der Erteilung des Fachs Ethik beteiligt.

3. Inwiefern ist Ethik in der Lehrerbildung besonders aktuell?

Im Bildungswesen zeichnen sich heute vier Themenbereiche ab, in denen eine ethische Reflexion von besonderer Bedeutung ist: (a) der Umgang mit Haltungen, Verhaltensregeln und Verhaltenserwartungen in der Schule (einschliesslich Schulordnung und Sanktionswesen), (b) der Umgang mit der kulturellen Vielfalt, (c) der ethische Diskurs über Bildungs- und Ausbildungsziele und (d) die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft mit Blick auf zukünftige soziale Entwicklungen.

3.1 Ethik im Schulalltag und Professionsethik der Lehrperson

Es ist natürlich in erster Linie eine praktische Frage, welche Regeln in einer Bildungsinstitution gelten sollen, wer über diese Regeln entscheiden soll und mit welchen Mitteln für die Einhaltung der Regeln gesorgt werden soll. Diese Fragen enthalten aber auch eine ethische Komponente. Dass solche Fragen überhaupt diskutiert werden, zeichnet die moderne, "offene" Gesellschaft gegenüber "traditionalen" Gesellschaften aus. Je weniger autoritär ein Erziehungsstil (oder entsprechend: ein Regierungsstil), desto wichtiger die Fähigkeit zur ethischen Reflexion und Diskussion unter den Beteiligten.⁷ - Schulordnung und Sanktionswesen (einschliesslich die Ablehnung von Sanktionen) gehören zwar seit jeher zu den zentralen Themen der Pädagogik - zu ihren "Dauerbrennern" sozusagen; doch die raschen gesellschaftlichen Veränderungen (wachsender Einfluss der elektronischen Medien, wachsende Anzahl Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen) konfrontieren Lehrpersonen mit immer wieder neuen Herausforderungen, die an das Berufsethos hohe Ansprüche stellen (vgl. Oser et al., 1991; Oser, 1998). Hinzu kommen die Themenfelder (b) bis (d) mit ihren zum Teil ebenfalls neuartigen Problemstellungen. Ihnen gelten die folgenden Abschnitte.

3.2 Ethik in der kulturellen Vielfalt

Die Zunahme der kulturellen Heterogenität ist ein Prozess, der sich in unseren Bildungsinstitutionen immer deutlicher bemerkbar macht. Je vielfältiger die Herkunft der Schüler, desto vielfältiger auch die Lebensformen - Gewohnheiten, Überzeugungen, Wertesysteme, sozialen Erwartungshaltungen -, die in einer Schule zusammentreffen und irgendwie harmonisiert werden müssen. Mit dieser Diversität stellt sich eine Vielzahl praktischer Fragen, die in ihrer Mehrheit eine ethische Komponente einschliessen (Kálin, 2000, 3. Kapitel). Sollen, um an ein Standardbeispiel zu erinnern, islamische Schülerinnen in der Schule den Schleier tragen dürfen? Und wenn ja, sollen Lehrkräfte bezüglich Kleidung dieselbe Wahlfreiheit haben wie Schüler? Grundsätzlicher: Wie soll man den Umgang mit Kleidungs- und Schmuckstücken regeln - angesichts dessen, dass diese häufig zugleich die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen oder religiösen Gruppen symbolisieren und von Mitgliedern anderer Gruppen als Zumutung empfunden werden können? Das Absenzenwesen sieht sich aufgrund der zunehmenden kulturellen Vielfalt ebenfalls vor besondere Herausforderungen gestellt: Wie weit

⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang Kohlbergs Just Community-Projekte, die in der Schweiz von Wolfgang Althof in Fribourg aufgegriffen worden sind: Kohlberg (1986), Oser et al. (1992), dritter Teil.

soll oder muss die Schule Dispensationsgesuchen mit religiösem Hintergrund nachkommen? Inwieweit kann bzw. darf man Lehrkräfte dazu verpflichten, auf kulturell bedingte Ernährungsgewohnheiten (beispielsweise in einer Landschulwoche) einzugehen? Auch der Umgang mit den Geschlechtern oder die Beziehung zwischen Lehrkraft und Eltern unterliegt kulturellen Einflüssen; in der Frage zum Beispiel, wie weit Eltern in den schulischen Erziehungsprozess sollen eingreifen dürfen, sind Familien aussereuropäischer Herkunft häufig anderer Ansicht als schweizerische.

Auf einer Metaebene stellen sich noch grundsätzlichere Fragen: Wie sollen wir mit der "Andersheit" von Lebensgewohnheiten, mit denen wir nicht vertraut sind, umgehen? Ungewohnte Verhältnisse, auch wenn sie zunächst Abwehrreflexe auslösen mögen, sind nicht schlechter, weil sie anders sind. Die Andersheit ist aber auch kein Kriterium für Höherwertigkeit: Die romantisierende Einstellung gegenüber allem "Exotischen" ist gleichfalls einseitig. Gibt es so etwas wie ein Vorrecht der "Mehrheitskultur"? Wie weit soll oder darf umgekehrt der Minderheitenschutz gehen? Ist den eingewanderten Minderheiten gleiches Gewicht einzuräumen wie Minderheiten, die seit jeher in unserem Land leben - die rätoromanische Sprachgemeinschaft beispielsweise? Was, wenn "Anderssein" provoziert und Konflikte entstehen lässt? Da nicht alles, was provoziert, auch als Provokation intendiert ist, muss die Frage auch in umgekehrter Richtung gestellt werden: Wie weit soll (oder darf) man sich durch das blosse Anderssein anderer provozieren lassen?

Eine weitere Grundsatzfrage betrifft die Grenzen der Toleranz. Toleranz schliesst die Achtung der Andersheit des Anderen ein, die Anerkennung der "Differenz". Wie weit soll und darf man dabei aber gehen? Ist Anderssein ein Menschenrecht? (Apel, 1995). Oder gibt es Lebensformen und Verhaltensweisen, die wir auf keinen Fall tolerieren dürfen?⁸ Wie wollen wir es zum Beispiel mit Menschenrechtsverletzungen halten? Die Erklärung der Menschenrechte sieht vor, dass diese Rechte allen Menschen, gleich welchen Geschlechts, gleich welcher ethnischen Zugehörigkeit, gleich welcher politischen Partei usw., zustehen. Dieser Anspruch wird nicht selten als eurozentrisch zurückgewiesen - auch von Europäern: Alle Werte und Normen (so wird häufig argumentiert) seien grundsätzlich historisch und kulturell bedingt; dennoch bezweifelt niemand ernsthaft, dass es besser ist, Konflikte im Gespräch zu regeln, als sie mit Waffengewalt auszutragen. Gibt es also vielleicht doch einen stillschweigenden Konsens wenigstens über *einige* besonders zentrale Menschenrechte, wie das Recht auf Leben oder das Recht, als Person anerkannt und behandelt zu werden?

3.3 Diskussion über Bildungsziele

Eine ganz andere Fragestellung von ethischer Bedeutung gilt dem Umgang mit den in unser Bildungswesen gesetzten Erwartungen. Die Vielzahl der Anforderungen, denen die Schule zu genügen hat, ist nicht immer ganz spannungsfrei. Das zeigt sich insbe-

⁸ Die Berechtigung dieser Frage wird in der pädagogischen Literatur nicht selten übersehen. Vgl. z.B. Prengel (1995).

sondere bei der Heterogenität der Bildungs- und Ausbildungsziele.⁹ In der Schule sollen Kinder - ausser in ihren motorischen (manuellen) Fertigkeiten und intellektuellen Kompetenzen - in ihrem Sozialverhalten gefördert werden, wie es der diesem Beitrag vorangestellte Satz Theodore Roosevelts ausdrückt. Dazu gehören der Erwerb der Fähigkeiten eines mündigen Staatsbürgers, die Fähigkeit, sich über soziale und politische Fragen ein eigenständiges Urteil zu bilden, die Fähigkeit, sich über die Zukunft unserer Gesellschaft Gedanken zu machen und sich positiv für sie zu engagieren.

Schüler sind aber auch auf das Berufs- und Wirtschaftsleben vorzubereiten. In einer Dissertation der St. Galler Hochschule für Wirtschaft lesen wir:

"Um eine wettbewerbsgerechte Bildungspolitik verwirklichen zu können, ist es erforderlich, dass diese nicht losgelöst von den Anforderungen der Wirtschaft betrieben wird. Die Bildungsplanung benötigt zu diesem Zweck methodische Grundlagen, welche es erlauben, das Bildungssystem auf die Anforderungen der Wirtschaft abzustimmen" (Marti, 1994, S. 21).

Zur Wirtschaftsfähigkeit gehört die Wettbewerbstauglichkeit, denn in der Wirtschaft herrscht Konkurrenz, der "besser Qualifizierte" setzt sich durch. Das heisst, die Schüler müssen lernen, im Wettbewerb zu bestehen. Solange es um den Erwerb von Kenntnissen und um das Training von Fähigkeiten geht, können günstigenfalls alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse vom Vergleich oder Wettbewerb untereinander profitieren. Dass es in Mathematik einen Klassenbesten gibt, braucht niemanden daran zu hindern, seine Leistungen in diesem Fach zu verbessern - im Gegenteil, die Herausforderung wird die motivierteren Schüler vielleicht dazu ermuntern, den Schwächeren zu helfen, und so muss niemand zurückbleiben. Doch am Ende der obligatorischen Schulzeit verzweigen sich die beruflichen Karrieren der Schüler, es erfolgen wesentliche Weichenstellungen im Hinblick auf die späteren sozialen Positionen. Das Bildungswesen erfüllt also die Funktion einer "gesellschaftlichen Ranganweisungsagentur" (Gronemeyer, 1997). Lehrstellen und Stellen überhaupt sind heute ein "knappes Gut". Unter Knappheitsbedingungen wird der Wettbewerb zum Verdrängungswettbewerb. Bei der Lehrstellensuche (auch schon beim Übertritt in eine weiterführende Schule) kann der Erfolg des einen für den anderen zur Bedrohung werden. In Wirtschaftszeitschriften ist in diesem Zusammenhang sogar vom Krieg der Talente ("*war of talents*") die Rede. In gewisser Weise liefern das Zeugniswesen und das Notensystem in der Schule bereits einen Vorgeschmack auf diesen späteren Wettbewerb.

Der Wettbewerb ist für die Ethik eine Art Sperrgebiet. Die Goldene Regel ("Was du nicht willst, dass man dir tu', das füg' auch keinem andern zu!") versagt unter Konkurrenzbedingungen: Wenn in einem Wettbewerb alle so "anständig" sein wollten, ihre Konkurrenten gewinnen zu lassen, gäbe es bald keinen Wettbewerb mehr, und ohne Wettbewerb verlöre die Wirtschaft ihre Effizienz. Nicht zufällig stellen die Menschenrechte aus der Sicht des reinen Wirtschaftsliberalismus sozusagen "Marktver-

⁹ In manchen Kantonen legt die Bildungsgesetzgebung zudem einen eindrücklichen *Output* an den Tag. Nicht immer ist es leicht, dem Datenschutzgesetz und dem Informationsgesetz, das die Mitteilung personenbezogener Daten an die Betroffenen vorschreibt, gleichzeitig gerecht zu werden.

zerrungen" dar, denn menschenrechtskonformes Verhalten ist nicht unbedingt markt-konform...

Der Erwerb von Kooperations- und Demokratiefähigkeit, kurz: von Sozialkompe-tenz, einerseits und der Erwerb von Wettbewerbsfähigkeit und Markttauglichkeit an-dererseits sind also zwei einander diametral entgegengesetzte Bildungsziele. Ähn-liches gilt für die Bildungsziele *Flexibilität* einerseits und *Durchsetzungsfähigkeit* an-dererseits. Eine vertiefte Reflexion dieser Spannungsverhältnisse drängt sich schon deswegen auf, weil sie die Schule bis in ihre Grundstruktur hinein beeinflussen und weil zu vermuten ist, dass *Gewalt* ein Phänomen ist, das direkt mit diesen Spannungs-verhältnissen zu tun hat.

3.4 Die Zukunft einer Gesellschaft wird durch die heranwachsende Gene-ration gestaltet

Der soziale Wandel hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich beschleunigt und stellt Wachheit und kritisches Reflexionsvermögen der Bürger immer stärker auf die Probe. Technologische Entwicklungsschübe (Informations- und die Biotechnologien!) ver-ändern unseren Alltag grundlegend; wirtschaftliche Veränderungen (weltumspannende Kompetition, Verflechtung von Finanzmärkten, Börsencrashes, Stellenabbau) führen zu erdbebenartigen Erschütterungen des sozialen Lebens; politischer Wandel (fort-schreitende europäische Vereinigung, Verlagerung wesentlicher Entscheidungen aus der Politik in die Wirtschaft, Ablösung der Priorität *Friedenssicherung* durch die Priorität *Terrorbekämpfung*, notfalls mit kriegerischen Mitteln) verändert die politi-sche Grosswetterlage und sorgt für weitere Verunsicherung. "Anpassungsfähigkeit" lautet eine der magischen Qualitäten, die die Schule bei ihren Absolventen heranbilden soll. Doch Akkommodationsbereitschaft und "Flexibilität"¹⁰ sind eher Tugenden der passiven Ergebenheit und dürften als Kompetenzen zur Bewältigung des Wandels kaum ausreichen.

Einmal mehr: Diskursfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft sind als weitere Voraussetzungen unabdingbar. Denn der Wirkungshorizont unserer Entscheidungen hat sich in kürzester Zeit ungeheuer ausgeweitet (Jonas, 1979). Davon zeugen die ökologische Krise, die mit den modernen Technologien möglich gewordene Selbst-zerstörung unserer Spezies und ein schwindelerregendes Wohlstands- und Chancen-gefälle - die eigentliche Schattenseite der sogenannten "Globalisierung".

Der Schutz der "*Global Public Goods*" (Kaul et al., 1999) - neben einer intakten Natur und einem stabilen Weltklima gehören dazu verlässliche Marktbedingungen, Frieden und (welt-)politische Stabilität - dürfte zu einem der zentralen ethischen The-men der Zukunft werden. Der Slogan "Lokal handeln, global denken" war nie so aktu-ell wie heute.

"Dezentrierung" - die Fähigkeit, seine "Zentrierungen" zu überwinden, sich selbst, seine Rolle, die eigene Lebensform kritisch von aussen zu betrachten und die Wir-kungen seines Tuns auf andere zu reflektieren - "Dezentrierung" wird auch im Zu-sammenleben der verschiedenen Ethnien und Nationen in Zukunft an Bedeutung ge-winnen (Piaget, 1999). Das Aufbrechen *egozentrischer, ethnozentrischer* und *im Ge-*

¹⁰ zur Kritik am "Flexibilitäts"-Konzept: Sennett (1998).

genwärtigen befangener Haltungen ist nicht nur eine der wichtigsten Aufgaben im Bildungswesen des frisch angebrochenen Jahrhunderts - es ist *die* Aufgabe einer ethi-schen Pädagogik.

4. Persönliche Schlussbemerkung aus der Südhemisphäre...

Der Zufall will es, dass die Frist, die die Herausgeber für diesen Artikel einräumten, am 11. September 2002 ablief - am ersten Jahrestag jener Ereignisse, die uns die Ver-letzlichkeit unserer Zivilisation durch ihre eigenen Errungenschaften so unmissver-ständlich vor Augen führten. Einem zweiten Zufall verdanke ich, dass ich diesen Bei-trag in der südbrasilianischen Stadt Porto Alegre schreibe - einem eigentlichen *Think Tank* der Südhemisphäre.

Die Bürger dieser Stadt zeichnen sich durch eine spürbare Sensibilisierung für Fra-gen sozialer Gerechtigkeit und für die Sorge um den Zustand unseres Planeten aus. Weit entfernt davon, Diskussionen über Ethik und Menschenrechte als abgedroschen zu empfinden, kommt es vor, dass die Studierenden im Gegenteil den Dozenten um die Erteilung zusätzlicher Lektionen zu dieser Thematik bitten. Der Bürgermeister rückt in seinen Ansprachen Politik und Ethik aufs engste zusammen und stellt soziale und ökologische Anliegen entschieden über rein wirtschaftliche; deswegen wird er aber nicht als Träumer verlacht, im Gegenteil steigt seine Popularität (er kandidiert für das Amt des Gouverneurs) von Woche zu Woche...

Exotische Verhältnisse? Verwechslung von Realität und Utopie? Nein - hier erntet eine Gesellschaft die Früchte einer durch eine umsichtige Regierung während 12 Jah-ren sorgfältig geförderten (und bis in die Festlegung der Planungs- und Ausgabenpoli-tik hinein praktizierten) *Partizipations- und Reflexionskultur*. Und die Früchte zweier *Weltsozialforen*, die die Stadt in den Jahren 2001 und 2002 als Gegenveranstaltungen zu den "*Weltwirtschaftsforen*" von Davos durchgeführt hat. Das Motto dieser Sozial-foren würde sich auch für die Lehrerbildung nicht schlecht eignen: "Um outro mundo é possível - eine andere Welt ist möglich!"

Literatur

- Apel, K.-O. (1995). Anderssein, ein Menschenrecht? In H. Hoffmann & D. Kramer (Hrsg.), *Anderssein - ein Menschenrecht* (S. 9-19). Weinheim: Beltz.
- Aristoteles: *Die Nikomachische Ethik*. München 1972 (viele Neuausgaben) [NE].
- Aristoteles: *Eudemische Ethik*. Werke in dt. Übersetzung. Darmstadt (WBG), Bd.7 ⁴1984 [EE].
- Böhme, G. (2001). Die Schule als moralische Anstalt. Moralische Probleme und die Aufgabe der Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), S. 269-270.
- Gronemeyer, M. (1997). "*Lernen mit beschränkter Haftung*". Darmstadt: WBG.
- Hegel, G.W.F. (1821). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. G.W.F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden (hrsgg. von E. Moldenhauer & K.M. Michel). Frankfurt: Suhrkamp 1970, Band 7.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt: Insel (ab 1984: Suhrkamp).
- Kälin, W. (2000). *Grundrechte im Kulturkonflikt*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Kant, I. (1785). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. *Kant, Werkausgabe*, hrsgg. von Wilhelm Weischedel (Insel/Suhrkamp), Band VII. Frankfurt 1968.
- Kant, I. (1788). Kritik der praktischen Vernunft. *Kant, Werkausgabe*, hrsgg. von W.Weischedel. Band VII, Frankfurt: Suhrkamp 1968.

- Kaul, I., Grunberg I. & Astern, M. (Eds.). (1999), *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*. New York: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1986). Der ‚Just Community‘-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser et al.: *Transformation und Entwicklung* (S. 21-55). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lexikon für Theologie und Kirche* (begründet v. Michael Buchberger) (3. Aufl.). Freiburg: Herder 1993-2001.
- Marti, J. (1994). *Bildungspolitik und Wettbewerbsfähigkeit. Genügt das schweizerische Bildungssystem den Anforderungen der Wirtschaft?* Dissertation der Hochschule St. Gallen. Hallstadt: Rosch-Buch.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik*. Weinheim: Juventa.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Fribourg: Pädagogisches Institut der Universität Fribourg.
- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp. Orig.: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris 1932.
- Piaget, J. (1999). Internationale Erziehung. Eine psychologische Einführung [orig. 1931]. In J. Piaget (Hrsg.), *Über Pädagogik* (S. 104-117). Weinheim.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske+Budrich.
- Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Schoen, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Williams, B. (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. London: Fontana.