

Wissenschaftliche Beiträge zur
Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Minkyung Kim
Tobias Gutmann
Jan Friedrich
Katharina Neef (Hrsg.)

Werte im Ethikunterricht

An den Grenzen der Wertneutralität



Verlag Barbara Budrich

Werte im Ethikunterricht

Wissenschaftliche Beiträge
zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie

Band 7

Herausgegeben von
Dr. Helge Kminek, Goethe-Universität Frankfurt am Main
Prof. Dr. Christian Thein, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Minkyung Kim
Tobias Gutmann
Jan Friedrich
Katharina Neef (Hrsg.)

Werte im Ethikunterricht

An den Grenzen der Wertneutralität

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2021 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2407-9 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1530-5 (PDF)

DOI 10.3224/84742407

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Was ist ein wertneutraler Ethikunterricht? – Eine kurze Einführung in die Problematik des Neutralitätsgebots und der Wertneutralität	7
<i>Minkyung Kim</i>	
Über den Unsinn des (Wert-)Neutralitätsgebots im Kontext von Bildungstheorien, Erkenntnistheorie, Ethik und Moral	17
<i>Sandra Frey</i>	
Ethikunterricht zwischen liberaler Neutralitätsannahme und kommunitaristischer Wertevermittlung	41
<i>Dagmar Comtesse</i>	
Theorie und Praxis eines wertneutralen Ethikunterrichts	65
<i>Daniel Austerfeld</i>	
Erziehung zum kontroversen Denken. Zur Behandlung ethisch und politisch kontroverser Themen in der Schule	81
<i>Douglas Yacek</i>	
Kontroversität im Ethikunterricht: Das Kriterium der öffentlichen Rechtfertigbarkeit	103
<i>Johannes Giesinger</i>	
Religion als Herausforderung des Wertneutralitätsgebots im Ethikunterricht	125
<i>Katharina Neef</i>	
Welche Werte vermittelt das Philosophieren? Zur Kritik des Erziehungsziels „Autonomie“ in pragmatizistischer Perspektive	147
<i>Philipp Richter</i>	

Ethische Bildung im Philosophieunterricht zwischen Urteilsbildung und Wertevermittlung	179
<i>Christian Thein</i>	
An den Grenzen normativer Ordnungen	195
<i>Hannab Holme</i>	
Überreden zum Guten. Zur Frage der Legitimität des Überredens in der Werteerziehung.	209
<i>Jan Friedrich</i>	
Moralische Urteilsbildung wider die Werte- und Moralerziehung	231
<i>Frank Irmeler</i>	
„In der Ethik gibt es kein Richtig und Falsch.“ Das Fachverständnis von Studienanfänger*innen	257
<i>Anita Rösch</i>	
Grundkurs Ethik – Erziehung zum Relativismus?	275
<i>Tobias Gutmann</i>	
Die Autor*innen	299

Was ist ein wertneutraler Ethikunterricht? – Eine kurze Einführung in die Problematik des Neutralitätsgebots und der Wertneutralität

Minkyung Kim

Als ich vor einigen Jahren einen Fortbildungsworkshop über das Thema „Philosophieren mit Kindern über Stereotype und Vorurteile“ für die Lehrpersonen für das Fach Ethik gegeben habe, ist mir aufgefallen, dass viele Lehrpersonen sich äußerst verunsichert gezeigt haben, als sie im Unterricht mit rassistischen oder fremdenfeindlichen Aussagen von Kindern konfrontiert wurden. Vielen Lehrpersonen war nicht klar, wie sie mit dem Gesagten umgehen sollten. Daher stellt sich die Frage, worauf die Unsicherheit der Lehrpersonen darüber zurückzuführen ist, wie sie auf die weder moralisch noch demokratisch akzeptablen Aussagen der Kinder angemessen reagieren und ob sie ihre eigenen Ansichten äußern sollen.

Ein wesentlicher Faktor hierfür dürfte das Neutralitätsgebot sein, welches für die Schule gilt und vor allem für den weltanschauungsneutralen Ethikunterricht im Gegensatz zum bekenntnisgebundenen Religionsunterricht hervorgehoben wird. Der Grundgedanke des Neutralitätsgebots im Ethikunterricht lässt sich wie folgt skizzieren: Der Ethik-/Philosophieunterricht soll religiös und weltanschaulich neutral sein und zielt vor allem auf die Förderung der ethischen Reflexionsfähigkeit und moralischen Urteilsfähigkeit der Schüler:innen. Aus diesem Grund sollen die Lehrpersonen den Schüler:innen im Ethikunterricht mittels ihrer didaktischen Kompetenz möglichst viel Freiraum geben, um über unterschiedliche moralische und philosophische Fragestellungen nachzudenken und in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen Argumentationen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und diesen zu begründen.

Sobald eine Lehrperson im Unterricht ihre Weltanschauung oder ihre Wertvorstellungen einfließen lässt, besteht wiederum die Gefahr, dadurch den Schüler:innen eine bestimmte Sichtweise aufzuzwingen und somit an

die Grenze der Neutralität zu stoßen. Insofern können die Lehrpersonen die Möglichkeit des eigenständigen Denkens und Urteilens der Heranwachsenden behindern. Lehrpersonen fühlen sich aus diesem Grund unsicher, wann sie ihre Meinungen äußern dürfen und wann nicht. Sie versuchen, bei allen Themen oder Debatten möglichst neutral zu bleiben und ihre eigenen Meinungen zurückzuhalten. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass Lehrer:innen die Kinder durch ihren Status als Autoritätsperson in eine bestimmte Richtung lenken und somit manipulativ wirken. Stattdessen sollen sie zur eigenständigen und kritischen Meinungsbildung der Schüler:innen beitragen.

Auf den ersten Blick scheint diese Haltung der Lehrperson mit dem zentralen Ziel des Ethikunterrichts übereinzustimmen, welches darin besteht, dass sich die Kinder mit den eigenen Werten und Wertvorstellungen auseinandersetzen, aber auch die Werte, welche in der Gesellschaft herrschen, kritisch hinterfragen sollen.

Das Neutralitätsgebot ist eng verbunden mit dem „Beutelsbacher Konsens“, welcher 1976 als ein didaktischer Minimalkonsens nach einem langen Richtlinienstreit über die Grundlagen und Zielsetzungen politischer Bildung zwischen den Bundesländern auf einer Tagung der Baden-Württembergischen Landeszentrale für politische Bildung entstand (Schiele 2016: 7ff.). Die drei Richtlinien lauten: Überwältigungsverbot, Gebot zur Kontroversität sowie das Erkennen eigener Interessen. Nach dem ersten Prinzip des Überwältigungsverbots dürfen die Lehrpersonen die Schüler:innen nicht überrumpeln und somit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ hindern. Hier gilt es Indoktrination zu vermeiden, welche „unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ ist. Nach dem zweiten Prinzip, dem Gebot der Kontroversität, müssen die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutierten Themen und Fragen auch im Unterricht entsprechend kontrovers dargestellt und diskutiert werden. Hierbei ist es wichtig, dass keine Alternativen oder bestimmte Optionen verborgen bleiben, weil dies in gewissem Sinne einer Indoktrination gleichkommt. Weil die Einstellungen und Meinungen von Kindern und Jugendlichen stark von ihrem sozialen und familiären Umfeld geprägt sind, besteht eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen in der Vermittlung unterschiedlicher Standpunkte und Alternativen. Lehrpersonen dürfen also den persönlichen Standpunkt und eigene politische Positionen nicht abso-

lut setzen. Aus diesen beiden Richtlinien ergibt sich das dritte Prinzip: Die Schüler:innen sollen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren, um selbstbestimmt politisch zu handeln (Wehling 1977: 179f.).

Die Auffassung, dass Wertneutralität ein Fundament des Ethikunterrichts bilden sollte, steht im Spannungsverhältnis mit der Annahme, dass der Ethikunterricht als Wertefach bzw. als das Fach der Werterziehung verstanden werden sollte. Einer solchen Auffassung nach geht es im Ethikunterricht vorrangig um die Vermittlung der konkreten Werte, wie sie in der Verfassung des jeweiligen Landes und im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zum Ausdruck kommen. Dazu gehören vor allem Grundwerte wie Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Toleranz und Gerechtigkeit. Gerade aufgrund der Pluralität der Gesellschaft und wegen der Herausforderungen und Konflikte, die durch die Vielfalt der Lebensformen und der Religionen entstehen können, wird der Orientierung des Ethikunterrichts an diesen demokratischen Grundwerten des weltanschaulich neutralen Staats als Ausdruck der freiheitlichen Wertbasis offener Gesellschaften große Bedeutung beigemessen (vgl. dazu Roew/Kriesel 2017: 11–16). Dementsprechend gehören rassistische oder fremdenfeindliche Einstellungen und die Diskriminierung eines Menschen wegen seines Geschlechtes oder seiner Herkunft auch im Ethikunterricht thematisiert. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin beispielsweise äußert, dass Frauen gegenüber Männern nicht gleichberechtigt sein sollten, dann darf die Lehrperson gegenüber dieser Ansicht nicht neutral bleiben, sondern sie muss die Gleichberechtigung von Frauen und Männern als wichtigen Wert der demokratischen Gesellschaft verteidigen. Infolgedessen befinden sich Lehrpersonen in einer dilemmatischen Situation, da sie zwei miteinander inkompatible Ansprüche (Neutralitätsgebot und Werterziehung) im Ethikunterricht vereinen sollen.

Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht außerdem darin, dass in den letzten Jahren das Neutralitätsgebot politisch instrumentalisiert worden ist. Im Herbst 2018 hat die AfD etwa ein Meldeportal eingerichtet und Schüler:innen und Eltern aufgefordert, vermeintliche Verstöße gegen das für Lehrpersonen geltende Neutralitätsgebot zu melden – insbesondere solche Lehrpersonen, die sich gegenüber der AfD kritisch äußern. Dieser Versuch der AfD, Lehrpersonen einzuschüchtern, löste bundesweit Em-

pörung aus und wurde von vielen Politiker:innen¹ und Institutionen² kritisiert. Hierdurch zeigt sich jedoch auch, dass das Neutralitätsgebot nicht mit der Wertneutralität gleichzusetzen ist und somit nicht als Forderung nach grenzenloser Akzeptanz aller Wertvorstellungen durch die Lehrpersonen interpretiert werden sollte. Entsprechend formuliert Cremer: „Gerade vor dem Hintergrund der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und menschenrechtlicher Verpflichtungen ist es unzulässig, aus dem Kontroversitätsgebot die Notwendigkeit abzuleiten, rassistische oder andere menschenverachtenden Positionen als gleichberechtigte legitime politische Positionen darzustellen“ (Cremer 2019: 21).

Gerade in der heutigen, durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft, in der Schüler:innen mit vielen Fake News, Verschwörungstheorien und populistischem Gedankengut im Internet konfrontiert werden, erfährt die Problematik des Neutralitätsgebots weiter an Aktualität: Kann es wirklich wünschenswert sein, dass Lehrpersonen Hassbotschaften, die gegen die grundgesetzlich verankerte Würde des Menschen verstoßen, nicht verurteilen dürfen und sich hier ihrer Meinung enthalten sollten?

Der Sammelband basiert auf einem Workshop zu diesem Thema, welcher im Mai 2019 an der TU Chemnitz von den Herausgeber:innen organisiert wurde. Das Ziel dieses Sammelbandes ist es, das Spannungsverhältnis zwischen Wertneutralität und Werterziehung im Ethikunterricht theoretisch genauer zu analysieren. Dabei soll zum einen das Konzept des Neutralitätsgebots genauer betrachtet werden: Welche ethischen oder erkenntnistheoretischen Annahmen setzt das Neutralitätsgebot voraus? In welcher Beziehung steht das Neutralitätsgebot zum Wertrelativismus? Was bedeutet es, sich selbstbestimmt eine moralische Überzeugung anzueignen?

Darüber hinaus wirft das Spannungsfeld zwischen dem Neutralitätsgebot und der Werterziehung im Ethikunterricht zahlreiche Fragen für die Fachdidaktik auf: Wie genau lassen sich kontroverse Inhalte so aufbereiten,

1 Bundesjustizministerin Katarina Barley (SPD) sprach von „organisierter Denunziation“, Baden-Württembergs Landeschef Winfried Kretschmann (Grüne) von „Bausteinen ins Totalitäre“. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-kmk-verurteilt-organisierte-denunziation-durch-afd-1.4168151> [Zugriff: 10.06.2021].

2 Zum Beispiel: Deutsches Institut für Menschenrechte (https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf [Zugriff: 10.06.2021]) oder GEW (<https://www.gew.de/schule/fragen-und-antworten-zu-den-denunziationsplattformen-der-afd/> [Zugriff: 10.06.2021]).

dass das Neutralitätsgebot gewährleistet wird, zugleich aber kein bloßer Wertrelativismus angenommen wird? Wo kann etwa die Grenze zwischen über Gebühr bevormundendem oder manipulativem Verhalten von Lehrpersonen und zulässiger Meinungsäußerung gezogen werden? Und gibt es ggf. sogar Unterrichtskonzeptionen, mit denen sich die Spannung zwischen dem Neutralitätsgebot und der Werterziehung auflösen lässt? Entsprechend dieser Zweiteilung befassen sich die Beiträge³ in diesem Band mit dem Neutralitätsgebot aus theoretischer und fachdidaktischer Sicht.

Sandra Frey macht in ihrem Beitrag auf das Spannungsverhältnis zwischen Werteeziehung und selbständiger Urteilsbildung des Ethikunterrichts aufmerksam und problematisiert den Begriff „Wertneutralität“ aus bildungsphilosophischer, erkenntnistheoretischer, affekttheoretischer und ethischer Perspektive. Hiervon ausgehend argumentiert sie, dass sich die Rede von „Wertneutralität“ nicht nur als problematisch, sondern auch als nicht wünschenswert erweist. Im Anschluss daran diskutiert sie die Implikationen ihres Ansatzes für den Philosophie- und Ethikunterricht.

Dagmar Comtesse übt in ihrem Beitrag eine Kritik an der Auffassung, wonach die liberale Werteordnung des Staates weltanschaulich neutral ist. Hierzu bezieht sie sich auf christliche, feministische und marxistische Staatskritiken. Sie plädiert dafür, dass der Liberalismus die konstitutive Gebundenheit an gemeinschaftliche Wertvorstellungen ernst nehmen sollte, anstatt von der Wahlfreiheit des Individuums auszugehen. Gleichzeitig sollte im Ethikunterricht die Wertevermittlung nicht indoktrinär verlaufen. Aus diesem Grund müssen abweichende Werte und Wertungen auch dann geäußert werden können, wenn sie anti-pluralistisch sind oder sich gegen die Menschenrechte richten.

Daniel Austerfields Beitrag lässt sich als Zurückweisung der Auffassung begreifen, wonach der Ethikunterricht wertneutral sein kann. Dies erachtet er aus verschiedenen Gründen als fehlgeleitet – beginnend damit, dass die Schule an sich keine neutrale Institution ist. Beispielsweise hat die Schule einen zeitlich begrenzten Bildungsauftrag, wobei Inhalte unterrichtet werden, die in Rahmenplänen als wertig erachtet werden. Entgegen dem Ideal der Wertneutralität plädiert Austerfield dafür, dass Ethikunterricht

3 Da den Autor:innen keine Vorgaben zur gendergerechten Sprache gemacht wurden, finden sich in den Beiträgen unterschiedliche Genderschreibweisen.

unparteilich sein sollte, wobei es die genuine Aufgabe des Unterrichts ist, normierende Denkmuster zu identifizieren und zu überwinden.

Douglas Yaceks Beitrag befasst sich mit der Frage, wie ethisch und politisch kontroverse Themen im Schulunterricht behandelt werden sollen. Hierzu bezieht er sich auf neuere Ansätze im Bereich der Civic Education, insbesondere auf Michael Hands *epistemisches Kriterium*, mit dem bestimmt werden kann, welche Themen im Unterricht als kontrovers anzusehen sind. Seine zentrale Kritik am epistemischen Kriterium ist, dass grundlegende Aspekte pädagogischer Situationen übersehen werden, die konstitutiv für die gelingende unterrichtliche Behandlung von Kontroversen sind. Dieses Desiderat versucht Yacek mittels einer *psychologischen Bedingung* zu beheben. Demnach sollte für die Behandlung ethischer Kontroversen die Schaffung kognitiver Spannungen bei Lernenden eine primäre Rolle zukommen.

Johannes Giesingers Aufsatz diskutiert, ob Lehrpersonen kontroverse Themen „direktiv“ unterrichten sollten, d. h. inwiefern ihr Unterricht in diesen Bereichen darauf ausgerichtet sein sollte, Lernende zur Akzeptanz bestimmter Werte oder Normen zu bringen – sei es durch moralische Belehrung oder das gezielte Steuern von Gesprächen. Ähnlich wie Yacek bezieht sich Giesinger auf Hands epistemisches Kriterium, welchem er ein eigenes Kriterium, nämlich das der öffentlichen Rechtfertigbarkeit, gegenüberstellt. Giesinger verortet dieses Kriterium in der Tradition des politischen Liberalismus. Anschließend analysiert er die Anwendung dieses Kriteriums im Ethikunterricht.

Katharina Neef diskutiert in ihrem Beitrag die historische Formierung des Religionsunterrichtes, um hieran anknüpfend die Genese und inhaltliche Konzeption des *Ersatzfaches* Ethik zu beleuchten. Die Ursprünge des Ethikunterrichts sind dabei insofern relevant, als sie zeigen, dass einige Landesverfassungen vom Ethikunterricht eine Erziehung zur Sittlichkeit verlangen – womit der Ethikunterricht sich als dezidiert nicht wertneutral positioniert. Die Wertpositivität des Ethikunterrichts stellt dabei zugleich dessen Status als wertneutrales Ersatzfach für den Religionsunterricht infrage. Weiterhin diskutiert Neef aus religionswissenschaftlicher Perspektive, inwiefern sich religiöse Themen neutral im Unterricht behandeln lassen.

Philipp Richter legt in seinem Beitrag eine kritische Analyse des Erziehungsziels zur Autonomie im Ethikunterricht vor. Hierbei wendet er sich insbesondere gegen den liberalistischen Ansatz Peter Schabers. Gerade im Kontext des Schulunterrichts liegt ein wesentliches Problem des

Autonomieziels in seiner Abstraktheit, was es schwierig gestaltet, das Autonomieziel selbst kritisch zu evaluieren. Ausgehend von pragmatistischen Philosophen wie Peirce und Dewey entfaltet Richter letztlich ein Modell für die Wertevermittlung im Ethikunterricht. Dieses fußt im methodisch geleiteten prozessualen Forschungsdenken und zielt darauf ab, sich selbst und andere vorbehaltlos mit Gründen überzeugen zu wollen.

Christian Thein veranschaulicht anhand eines Schulprojekts, vor welche philosophischen Schwierigkeiten sich die politische und gesellschaftliche Erwartungshaltung an einen wertevermittelnden Unterricht gestellt sieht, wenn die Maßgaben der philosophischen Problemorientierung mit Verweis auf das Kontroversitätsgebot ernst genommen werden. Hierzu rekonstruiert er ein Schulszenario, welches sich mit der moralischen Rechtfertigung von kriegerischen Interventionen zum Schutz von Menschenrechten befasst. Anhand der aporetischen Situation des Beispiels argumentiert er dafür, dass eine rein wertvermittelnde Ausrichtung des Schulunterrichts nicht möglich ist – und infolgedessen durch eine genauere philosophische Analyse und pädagogische Erwägungen komplementiert werden.

Hannah Holme plädiert in ihrer von Foucault inspirierten Analyse für die Förderung einer kritischen Haltung gegenüber bestehenden Selbst- und Machtverhältnissen. Übertragen auf den Ethikunterricht besteht das Ziel hierbei darin, in Form eines Grenzgängers Wertesysteme zu hinterfragen.

Im Zentrum von **Jan Friedrichs** Beitrag steht die Frage, ob Überreden eine moralisch legitime Strategie für Werteerziehung im Ethikunterricht sein kann. Zu diesem Zweck grenzt er das Überreden vom Überzeugen ab. Beide zielen auf die freiwillige Übernahme von Überzeugungen. Grundlegend für Überzeugungsprozesse ist jedoch, dass hier sämtliche notwendige Evidenz für die kritische Prüfung einer bestimmten Auffassung vorgelegt werden muss. Bei der Überredung wird hingegen versucht, die kritische Prüfung zu vermeiden. Hiervon ausgehend analysiert er unter Rückgriff auf Tugendethik, Deontologie und Utilitarismus die Illegitimität der Überredung durch Lehrpersonen.

Frank Irmeler betrachtet, wie sich (indoktrinierende) Werteerziehung durch Lehrpersonen und Wertebildung unterscheiden. Der Ausgangspunkt für Irmelers Überlegungen sind dabei schulpraktische Erfahrungen, wonach Lehrpersonen häufig kontroverse Themen einseitig darstellen. Demgegenüber plädiert Irmeler dafür, dass im Zentrum des Ethikunterrichts das reflexive Durchdringen moralischer Problem- und Fragestellungen liegen sollte.

Anita Rösch untersucht anhand einer empirischen Studie die Einstellung von Studienanfänger:innen verschiedener Ethik- bzw. Philosophie-Lehrmattersfächer. Auffallend ist hierbei insbesondere ein starker Wertrelativismus seitens der Studierenden: Ethik wird demnach als ein Fach wahrgenommen, in dem Fachwissen nicht zentral ist und in dem es kein *Richtig* oder *Falsch* gibt. Wie Rösch betont, steht ein solches Fachverständnis bei den Studierenden im Widerspruch zum Ausbildungsziel einer Werte-kompetenz im Ethikunterricht.

Tobias Gutmanns Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, inwie- weit Lehrpersonen unbewusst durch die Gestaltung der Lehre einen Wert- relativismus befördern. Gutmann veranschaulicht dies anhand des Aufbaus von Grundkursen in der Ethik, welche typischerweise bestimmte ethische Grundpositionen (Deontologie, Utilitarismus und Tugendethik) kontra- stiv behandeln. Dies soll Studierende befähigen, Stärken und Schwächen der jeweiligen Ansätze nachvollziehen zu können. Dies soll wiederum als Voraussetzung dafür dienen, dass die Studierenden sich selbst argumen- tativ mit moralischen Fragen auseinandersetzen. Gleichzeitig läuft dieser Ansatz aber Gefahr, den Eindruck zu erwecken, dass ein Wissen in der Moral nicht erlangt werden kann und letztlich jede ethische Theorie an bestimmte weltanschauliche oder kulturelle Vorannahmen geknüpft ist. Von dieser Problematik ausgehend, diskutiert Gutmann verschiedene didakti- sche Möglichkeiten, um wertrelativistischen Tendenzen im Ethikunterricht entgegenzusteuern.

Literatur

- Cremer, Hendrik (2019): Analyse. Das Neutralitätsgebot in der Bildung. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf [Zugriff: 02.06.2021].
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2019): Der Beutelsbacher Konsens. Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> [Zugriff: 02.06.2021].
- Roew, Rolf/Kriesel, Peter (2017): Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunter- richts, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schiele, Siegfried (2016): Der Beutelsbacher Konsens – Missverständnisse in der Praxis und Perspektiven für die Praxis. In: Schmidt, Jochen/Schoon, Stef-

fen (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, S. 7–21.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart: E. Klett, S. 73–184.

Über den Unsinn des (Wert-) Neutralitätsgebots im Kontext von Bildungstheorien, Erkenntnistheorie, Ethik und Moral

Sandra Frey

Das (Wert-)Neutralitätsgebot sorgt für einige Missverständnisse. So reklamiert die AfD, dass immer wieder in Schulen „links-ideologische“ und gegen die AfD gerichtete Positionen vermittelt werden und damit gegen das Gebot verstoßen wird. Sie rief daher dazu auf, über ihre Online-Plattform „lehrersos.de“ solche Fälle zu melden, um sodann konkret dagegen vorgehen zu können.¹

Dagegen ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag in den (Hoch-) Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer eindeutig formuliert: Er fordert fachübergreifend von allen Lehrer*innen, die Schüler*innen im Sinne des Artikels 1 des GG sowie zur kritischen Reflexion und eigenen Urteilsbildung zu erziehen.² Von Wertneutralität der Bildungseinrichtungen kann

1 Auf dieser Seite informiert die AfD auch über den Kontext des Neutralitätsgebots und verweist auf die einschlägigen Gesetze und den „Beutelsbacher-Konsens“. <https://lehrersos.de/> [Zugriff: 10.06.2021]. In manchen Bundesländern wurden diese Meldeportale mittlerweile verboten (vor allem in Mecklenburg-Vorpommern) und verschiedene Personen und Organisationen haben dazu kritisch Stellung bezogen (u. a. Deutsches Institut für Menschenrechte: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_25_Schweigen_ist_nicht_neutral.pdf [Zugriff: 10.06.2021] und https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf [Zugriff: 10.06.2021]). Auf ihrer Internetseite beantwortet die GEW Fragen rund um die Portale (<https://www.gew.de/schule/fragen-und-antworten-zu-den-denunziationsplattformen-der-afd/> [Zugriff: 10.06.2021]).

2 In Schleswig-Holstein ist es bspw. § 4 des Schulgesetzes, der diesen Bildungsauftrag sehr ausführlich formuliert. Dort heißt es u. a. „Zum Bildungsauftrag der Schule gehört die Anleitung des jungen Menschen zur freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender, zum politischen und sozialen Handeln und zur Beteiligung an der Gestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung.“

also gar nicht die Rede sein, denn wir sind an die Werte gebunden, die insbesondere in den ersten 19 Artikeln des GG formuliert sind. Im Hintergrund dieser Formulierungen der bildungspolitischen Ziele steht eine lange Debatte um die höheren, allgemeinverbindlichen Ziele von Bildung, die in der Philosophie und Pädagogik seit Jahrhunderten geführt wird. Zwar sind alle Beamt*innen und Angestellten des öffentlichen Dienstes auch zur Neutralität, genauer gesagt Mäßigung, verpflichtet (§ 60 BBG), aber dieses Gebot bezieht sich auf die Artikel 3 und 21 des GG, d. h. auf das Diskriminierungsverbot und das Gebot zur parteipolitischen Neutralität. Auch der „Beutelsbacher Konsens“, der 1976 von Politikwissenschaftler*innen und Vertreter*innen der Landeszentralen für Politische Bildung für das Fach Politik bzw. Sozialkunde oder Wirtschaft/Politik entwickelt wurde, den mittlerweile auch andere Fachvertreter*innen sich zu eigen machen, sieht kein solches Gebot vor, auch wenn sich AfD-Politiker*innen und andere Vertreter*innen des (Wert-)Neutralitätsgebots darauf immer wieder beziehen. Stattdessen ist von Überwältigungsverbot (oder Indoktrinationsverbot), Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung die Rede.³ Das heißt, Lehrer*innen dürfen Schüler*innen ihre Meinung nicht aufzwingen, sondern sollen sie in die Lage versetzen, sich ihre eigenen begründeten Meinungen zu bilden, um sie zu mündigen Bürger*innen zu erziehen. Daher rührt auch die Selbstverpflichtung zur kontroversen Darstellung und Diskussion der Themen. Es ist klar ersichtlich, dass diese Unterrichtsprinzipien den Forderungen der Schulgesetze entgegenkommen. Allein aus diesen Gründen erweist sich die Rede von „(Wert-)Neutralität“ nicht nur als problematisch, sondern zumindest ziemlich unpräzise.

Entscheidender für den Philosophieunterricht ist jedoch ein Blick auf das Spannungsverhältnis zu werfen, das in den Formulierungen der verschiedenen Schulgesetze deutlich wird, ein Spannungsverhältnis zwischen Werteeziehung einerseits und kritischer Wertreflexion sowie selbstständiger Urteilsbildung andererseits. Letzteres ließe sich auch allgemeiner als grundsätzliches Reflexionsgebot bezeichnen, das die o. a. Unterrichtsprinzipien des „Beutelsbacher Konsenses“ einbezieht und zugleich darüber hinaus weist. Dieses grundlegende Spannungsverhältnis lässt sich nicht auf-

3 Vgl. den Wortlaut des „Beutelsbacher Konsens“ auf der Seite der Bundeszentrale für Politische Bildung (BpB 2011). Im Rahmen der Politikdidaktik wird er seit längerer Zeit kritisch diskutiert. Vgl. dazu z. B. Widmaier/Zorn 2016.

lösen, muss aber auch nicht in jedem Fall zu einem Konflikt führen, bei dem sich der*die Lehrer*in für eine von beiden Seiten zu entscheiden hat.

Gerade aus philosophischer Perspektive, d. h. genauer gesagt aus bildungsphilosophischer, erkenntnistheoretischer, affekttheoretischer und ethischer Perspektive, erweist sich die Rede von „Wertneutralität“ nämlich nicht nur als problematisch, sondern sogar unsinnig, weil widersprüchlich, impraktikabel und letztlich nicht wünschenswert.

Um dies zu zeigen, möchte ich vor allem drei Perspektiven in den Blick nehmen, die bildungsphilosophisch-pädagogische und das erkenntnistheoretische Pendant dazu, um die Rede von einem allgemeinen Reflexionsgebot anfänglich zu rechtfertigen und zu zeigen, warum die Rede von (Wert-)Neutralität widersprüchlich und impraktikabel ist, und sodann aus affekt- und moraltheoretischer Sicht aufzumachen, warum (Wert-)Neutralität auch nicht wünschenswert ist. Diese Überlegungen sind mit verschiedenen Bedeutungen des Wortes neutral verbunden, einmal mit neutral im Sinne von wertfrei oder unparteiisch, und dann im Sinne von ausgewogen und keines von beiden. Aus philosophischer Perspektive lassen sich diese Begriffsbedeutungen und damit das (Wert-)Neutralitätsgebot nicht sinnvoll in fachdidaktische Überlegungen integrieren.

1 Bildungsphilosophische Perspektive – neutral im Sinne von wertfrei oder unparteiisch?

Diese Perspektive folgt Bildungsidealen, die anfänglich bereits in der Neuzeit von Humanisten wie Erasmus von Rotterdam, Pico della Mirandola und Comenius formuliert, sodann zur Zeit der Aufklärung von Kant, Herder, Goethe, Schiller u. a. weiterentwickelt und schließlich z. B. von Dewey und Adorno mit modernen Überlegungen und Erfahrungen des 19./20. Jahrhunderts verbunden wurden. Sie folgen den Schlagworten *sapere aude*, Erziehung zur Mündigkeit und Humanität, der Förderung des kritischen, selbstständigen Denkens sowie des autonomen Subjekts usw. Im Fokus stehen dabei insbesondere Selbstbildung (individuelle Persönlichkeitsentwicklung und nicht nur Wissensaneignung) sowie kulturelle Bildung (Entwicklung von Kulturen, Kulturtechniken und Kulturgütern), die in die übergeordneten Ziele der Humanität, Aufklärung und Mündigkeit münden (vgl. Steenblock 1999: 153–184; Steenblock/Lessing 2010: 7–11; Hastedt 2012: 7–28). Auch wenn die Konzepte stark divergieren und keineswegs

eindeutig geklärt werden kann, was unter Autonomie, Subjekt, Humanität, Mündigkeit, Würde des Menschen genau zu verstehen ist, so gewinnt das gemeinsame Programm doch zunächst Profil durch die Abgrenzung von autoritären pädagogischen, politischen und sozialen Verhältnissen und Konzepten, die als Gegenfolie dienen. Auf diese Weise lässt sich leichter formulieren, was nicht sein darf: autoritäre Erziehung, Manipulation, Indoktrination, Propaganda im Interesse einer Diktatur, einer (unaufgeklärten) Monarchie oder auch einer Staatskirche. Stattdessen also Erziehung im Interesse der Demokratie? Zumindest lässt sich im Laufe der Debatte eine zunehmend stärkere Verbindung zu demokratischen Idealen ausmachen. Stellvertretend hierfür sei insbesondere auf die Ansätze von Kant und Adorno verwiesen (vgl. Kant 1964b: 697; Kant 1964a: insb. 204ff.; Adorno 1971a: insb. 106f.).

Dies ist aber im doppelten Sinne nicht wertneutral, d. h. weder wertfrei noch unparteiisch, sofern erstens jede Demokratie an bestimmte Werte (u. a. Würde des Menschen, Freiheit, Gerechtigkeit, Wertpluralismus, Toleranz) gebunden ist und zweitens auch der Erziehungsprozess nicht nur den Zielvorstellungen und Inhalten nach, sondern auch im Erziehungs geschehen von diesen Werten getragen wird oder werden soll (z. B. tolerante Erziehung zur Toleranz). Damit die demokratische Erziehung sich auch strukturell und methodisch von autoritärer Erziehung unterscheidet, bedarf es notwendigerweise der steten kritischen Reflexion und selbstständigen Urteilsbildung auf Seiten der Lehrer*innen und Schüler*innen. Das schließt die kritische Reflexion der demokratischen Werte ein. Das Spannungsverhältnis von Werteerziehung einerseits und selbstständiger kritischer Reflexion und Urteilsbildung andererseits ist somit integrierter, wenn auch paradoxer Bestandteil der demokratischen Erziehung und Erziehung zur Mündigkeit,⁴ der von den Lehrkräften stets reflektiert werden sollte, um sich damit konstruktiv und kritisch im Lehr- und Lern geschehen auseinandersetzen zu können.

4 Adorno diskutiert dies bereits unter dem Stichwort „Dialektik der Mündigkeit“ und arbeitet dabei auch die Problematiken eines Leitbilds „Erziehung zur Mündigkeit“ heraus (vgl. Adorno 1971a: insb. 139ff. sowie Adorno 1971b: insb. 139ff.). Dies ist nicht das einzige Spannungsverhältnis, das in den klassischen Bildungstheorien ausgelotet wird. Problematisch ist bspw. auch das Verhältnis von Selbstbildung und kultureller Bildung und damit die Einordnung des Individuums in die Gesellschaft.

Die große Errungenschaft dieser Bildungskonzeptionen besteht gar darin, dieses paradoxe Spannungsverhältnis als solches integriert zu haben, ohne es gänzlich und abschließend auflösen zu wollen, und es stattdessen konsequenterweise in die Hände des*r einzelnen Bürgers*in zu legen, jeweils angemessen das Verhältnis auszuloten. Eine allgemein verbindliche Auflösung würde nämlich nur bedeuten, sich auf eine der beiden Seiten zu schlagen – also entweder ein starres Wertesystem indoktrinär zu vermitteln oder einen negativen Wertrelativismus im Sinne einer Beliebigkeit der Werte zu propagieren, statt eines in gewissen Grenzen veränderungs-offenen Wertpluralismus zu vertreten.⁵ Sich der autoritären Erziehung und den autoritären Systemen zu entziehen oder ihnen zu entsagen, bedeutet den Weg der (scheinbar) einfachen Antworten hinter sich zu lassen und sich der Komplexität sowie den Unsicherheiten angesichts unklarer Verhältnisse zu öffnen. Das ist zugleich auch die Herausforderung für jede*n Lehrer*in. Eine Demokratie und eine demokratische Erziehung müssen dieses Spannungsverhältnis aushalten und dabei auch stets die eigenen Werte, Reflexionen und Urteile prüfen, bestätigen, ersetzen, ergänzen oder anpassen.

Gerade der Philosophie- und Ethikunterricht kann durch ethisch-moralische, politik- und sozialtheoretische Reflexionen entscheidend dazu beitragen, die Schüler*innen zum kritischen Nachdenken zu befähigen. Eine besondere Rolle erfüllt dabei die Lehrkraft, die um die philosophische Fragwürdigkeit auch der demokratischen Werte weiß. Sie kann sich nicht wertneutral, im Sinne von unparteiisch oder wertfrei verhalten, was aber nicht in Indoktrination ausarten muss. Vielmehr bedarf es der steten Reflexion. Hier fügen sich dann auch die allgemeinen Unterrichtsprinzipien des „Beutelsbacher Konsenses“ ein, das Kontroversitätsgebot und die Schülerzentrierung.

Getragen und vielleicht auch abgemildert oder abgefedert wird dieses integrierte, paradoxe Spannungsverhältnis von dem Glauben, der festen Überzeugung oder auch dem versuchten begründeten Urteil der Vernünftigkeit der demokratischen Werturteile und des Menschen, was zur erkenntnistheoretischen Perspektive überleitet.

5 Es gibt sehr verschiedene fachdidaktische Ansätze das Verhältnis auszuloten (vgl. u. a. Thurnherr 2006: 54–74; Tiedemann 2018: 163–172).

2 Erkenntnistheoretische Perspektive – neutral im Sinne von ausgewogen und keines von beidem?

Nehmen wir die Bedeutungen des Wortes neutral im Sinne von ausgewogen und keines von beidem, liegt die skeptische Urteilsenthaltung als Deutungsmöglichkeit nahe, gerade wenn man dabei an die antike Skepsiskonzeption des Sextus Empiricus denkt.

„Die Skepsis ist die Kunst, auf alle mögliche Weise erscheinende und gedachte Dinge einander entgegengesetzten, von der aus wir wegen der Gleichwertigkeit der entgegengesetzten Sachen und Argumente zuerst zur Zurückhaltung, danach zur Seelenruhe gelangen. ‚Kunst‘ nennen wir die Skepsis nicht in einem ausgeklügelten Sinne, sondern schlicht im Sinne von ‚können‘. Unter ‚erscheinenden Dingen‘ verstehen wir hier die Sinnesgegenstände, weshalb wir ihnen die geistigen gegenüberstellen. Das ‚auf alle mögliche Weise‘ kann sowohl auf die Kunst bezogen werden, um auszudrücken, daß wir das Wort ‚Kunst‘, wie gesagt, in einem schlichten Sinn verwenden, als auch auf das ‚erscheinende und gedachte Dinge einander entgegengesetzten‘. [...] Mit ‚entgegengesetzten‘ Argumenten meinen wir nicht unbedingt Verneinung und Bejahung, sondern schlicht ‚unverträgliche‘ Argumente. ‚Gleichwertig‘ nennen wir die Gleichheit in Glaubwürdigkeit und Unglaubwürdigkeit, so daß keines der unverträglichen Argumente das andere als glaubwürdiger überragt. ‚Zurückhaltung‘ ist ein Stillstehen des Verstandes, durch das wir weder etwas aufheben noch setzen. ‚Seelenruhe‘ schließlich ist die Unge-störtheit und Meeresstille der Seele.“ (Sextus Empiricus 1985: 8–10)

Skepsis ist demnach ein Verfahren, um für Argumente, Thesen, Wahrnehmungen oder dergleichen gleichwertige Gegenargumente, Antithesen oder Wahrnehmungen zu finden, vergleichbar mit einer Waage, die stets ins Gleichgewicht zu bringen ist. Angesichts einer solchen Isostenie und damit implizierten Aporie muss man sich eines abschließenden Werturteils (Wahrheits-, moralisch-ethisches oder ästhetisches Urteil) enthalten. Wertneutralität scheint also mit dem skeptischen Verfahren, dem Versuch eine Ausgewogenheit der Argumente, Behauptungen usw. herzustellen, und im darauffolgenden Verzicht auf ein abschließendes Werturteil impliziert zu

sein. Allerdings trägt hier die Metapher, denn weder dem Prozess noch dem Ergebnis nach ist Skepsis wertneutral: Im Verfahren beziehen Skeptiker*innen Begründungen in Form von Argumentationen ein und das Ergebnis ist eine begründete Urteilsenthaltung in Form eines vorläufigen Urteils.

Begründungen richten sich an verschiedenen epistemischen, ästhetischen oder ethisch-moralischen Werten aus, die ihrerseits begründet werden müssen. Ein Urteil ist also niemals wertneutral, sondern geradezu die Behauptung eines Wertes, der mehr oder weniger gut begründet werden kann und dem ggf. oder bestenfalls (abhängig von den zugrunde liegenden Wahrheitstheorien) etwas in der Realität entspricht. Jedes Urteil geht damit zumindest mit einem epistemischen Wahrheitsanspruch einher, weshalb auch das skeptische Verfahren nicht wertfrei ist. Die transzendentalen Widerlegungsversuche des Skeptizismus greifen genau hier an, sofern gezeigt wird, dass auch Skeptiker*innen epistemische Werte annehmen müssen, um skeptische Argumente formulieren zu können, weshalb die Versuche, Argumente infrage zu stellen, stets einen Selbstwiderspruch implizieren. Die transzendente Gegenargumentation sucht nach den Bedingungen der Möglichkeit eines rein rationalen Diskurses, sofern sie auf Wahrheit, formale Logik, Kategorien des Verstandes oder ähnliches zurückgreift, damit aber auch an die Rationalität gebunden bleibt (vgl. Frey 2017: 430–440).

Das wiederum bietet aber einer*m Skeptiker*in zugleich auch eine Angriffsfläche, sofern die umfassende Gültigkeit der Rationalität infrage gestellt werden kann. Die erkenntnistheoretische Tradition bietet dafür zahlreiche Argumente, deren sich die Skeptiker*innen bedienen können. Diesem Disput müssen wir hier nicht nachgehen (auch wenn er im Folgenden unter dem Stichwort „Reflexion und Einsicht“ nochmals genauer aufgegriffen wird), zumal bereits hier eine erkenntnistheoretische Grundproblematik deutlich wird, d.i. die Spannung zwischen einem objektiv-absoluten und einem intersubjektiv-relativen Wahrheitsanspruch. Das ist gleichsam das erkenntnistheoretische Pendant zum Spannungsverhältnis von Werteerziehung und Wertreflexion, und zwar grundsätzlich und unabhängig von konkreten Reflexionen, weil es um den epistemischen Wahrheitsanspruch der Rationalität überhaupt geht.

Somit kann das Gebot der Wertneutralität nur scheinbar im Sinne des ausgleichenden skeptischen Verfahrens und der skeptischen Urteilsenthaltung verstanden werden. Genauer besehen impliziert die Skepsis ein allgemeines Reflexionsgebot, welches das skeptische Prüfverfahren einschließt,

ohne sich auf skeptizistische Festlegungen einzulassen, dem Versuch einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und vorschnelle Urteile zu vermeiden. Sextus spricht daher vom Skeptiker als einem Suchenden, der sich mit Antworten nicht einfach zufriedengibt, sondern diese analysiert, reflektiert, kritisch prüft und ggf. verwirft oder sich eines Urteils enthält, sich dann aber weiter auf die Suche begibt (vgl. Sextus Empiricus 1985: 93f.). Das skeptische Denken wird damit selbst Teil eines Frage-Antwort-Spiels, als welches die Philosophie beschrieben werden kann. Mit dem Philosophiestudium und damit natürlich auch dem Philosophie- und Ethikunterricht verbindet sich eigentlich das Ziel, Antworten auf die verschiedenen philosophischen Fragen zu finden, d. h. begründete Urteile zu fällen und solange nach ihnen zu suchen, bis man sich sicher sein kann.

3 Problematische Hintergrundannahmen

Zwei wesentliche philosophisch interessante Bestimmungen des (Wert-)Neutralitätsgebots erweisen sich damit als nicht haltbar bzw. sinnlos. Zugleich wurde bereits angedeutet, welches Gebot sinnvollerweise als Ersatz dienen kann, nämlich ein allgemeines Reflexionsgebot, das sicherlich genauer ausgestaltet werden muss. Aus bildungsphilosophischer Perspektive schließt es sich an ein Manipulations- bzw. Indoktrinationsverbot an und aus erkenntnistheoretischer Perspektive korreliert es u. a. mit dem Kontroversitätsgebot. Warum hält sich aber so hartnäckig die Rede von (Wert-)Neutralitätsgebot auch in der Philosophie- und Ethikdidaktik?

Dies ist nicht nur ein Missverständnis des „Beutelsbacher Konsenses“, das bspw. auch unter Politiklehrkräften verbreitet ist, sofern das Überwältigungsverbot als Neutralitätsgebot verstanden und dabei unzureichend differenziert wird (vgl. Oberle et al. 2018: 53–61). Beide bisher erörterten philosophischen Perspektiven verbinden zudem auch mit Hintergrundannahmen, die zwar plausibel erscheinen oder seit langem geteilt werden, zugleich aber problematisch sind: In der bildungsphilosophisch-pädagogischen bzw. auch ethisch-politischen Perspektive sind es die bereits kurz diskutierten Bildungsideale, die dem Anliegen der Wertneutralität, im Sinne des Indoktrinationsverbots, Plausibilität geben. Gerade die genauere Betrachtung zeigt aber, dass ihnen mit einem Reflexionsgebot und einem Kontroversitätsgebot besser gedient ist als mit einem missverständlichen Neutralitätsgebot.

Etwas schwieriger wird es, die entscheidenden Hintergrundannahmen für die erkenntnistheoretische Perspektive offen zu legen, zumal hierfür eine kritische Auseinandersetzung mit den betreffenden Traditionen notwendig ist. Dabei begegnet man, wie z. B. im Disput zwischen Skeptiker*innen und Transzendentalphilosoph*innen, der Vorstellung, dass Rationalität zumindest in einem gewissen Grade oder Sinne wertneutral sei, sie zwar an epistemische, aber nicht unbedingt moralische oder ästhetische Werte gebunden ist. Insbesondere verhalte sich Rationalität neutral gegenüber Affekten bzw. Emotionen,⁶ die wiederum aufs engste mit moralischen Werten verbunden sind. Sodann wird die Wertneutralität der Rationalität als Entgegensetzung zur Affektivität/Emotionalität konzipiert und im Sinne einer wertneutralen Loslösung oder Distanzierung von Emotionen und Affekten qua rationaler Auseinandersetzung verstanden, wodurch sie sich kontrollieren lassen (Rationalisierungsnarrativ), was wiederum aus moralisch und ethischer Perspektive besonders interessant ist.

Bevor genauer auf diese Vorstellung eingegangen werden kann, muss zunächst die Bedeutung der wertneutralen Reflexion genauer betrachtet werden. Was heißt eigentlich wertneutrale Reflexion? Zur Reflexion gehören verschiedene Erkenntnisvermögen und Fähigkeiten, die mit dem Philosophieren und dem Philosophie- bzw. Ethikunterricht auch geschult werden können. Von Bedeutung sind vor allem die Wahrnehmungskompetenz, die empirisch-rationale Reflexion im Sinne einer Analyse, Interpretation und Deutung verschiedenster Phänomene und die rein rationale Reflexion im Sinne der Logik (und Mathematik), die auf die Form der Argumentations- und Urteilsbildung im empirisch-rationalen Denken zurückwirkt. Hinzu kommen eventuell Formen der unmittelbaren Einsicht oder Intuition (zur erkenntnistheoretischen Tradition vgl. u. a. Gabriel 1988).⁷

6 Der Einfachheit halber wird hier nicht genauer zwischen Affekten und Emotionen unterschieden, auch wenn aus begrifflicher, philosophischer und auch psychologischer Sicht interessante Unterscheidungen gemacht werden können, die insbesondere für eine genauere Betrachtung dessen, was Förderung emotionaler Kompetenz heißen könnte, relevant sind.

7 Ich kann an dieser Stelle nicht auf die fachdidaktische Debatte um philosophische Methodenkompetenzen eingehen, sondern greife die heraus, die zumindest von den meisten Fachdidaktikern anerkannt werden, versuche sie aber aus einer erkenntnistheoretischen Tradition heraus zu begründen.

a) *Wahrnehmung und Wahrnehmungskompetenz*

Wahrnehmungen sind aus verschiedenen Gründen nicht wertneutral: Unter anderem sind es ihr Qualiaaspekt (ihr qualitativer Erlebnisgehalt) sowie ihre Beeinflussbarkeit durch Erfahrungen, raumzeitliche Perspektiven, Emotionen und Stimmungen, Sozialisation und Kultur, die von verschiedenen epistemischen, moralischen und ästhetischen Werten und Wertungen durchdrungen sind. Beispielsweise fühlt sich eine Farbwahrnehmung angenehm oder unangenehm an, wird als schön oder hässlich beurteilt, wobei dies auch von Lichtverhältnissen, Stimmung, Mode und persönlichen Präferenzen abhängig ist. Genauer betrachtet sind Wahrnehmungsurteile stets kontingente, veränderliche, kontextgebundene Vor-Urteile im wörtlichen Sinne, also vorläufige Urteile, weshalb sie auch immer mit Vorsicht zu betrachten sind. Eine Schulung der Wahrnehmungskompetenz ist daher von besonderer Bedeutung. Dazu gehört auch der Versuch, Wahrnehmungen möglichst distanziert zu beschreiben oder zumindest die Werthaftigkeit der Wahrnehmungen deutlich zu reflektieren und sichtbar zu machen.⁸

b) *Empirisch-rationale Reflexion*

Auf Wahrnehmungen einzelner wie auch komplexer historischer, gesellschaftlicher und kultureller Phänomene baut die empirisch-rationale Reflexion auf, die sich genauer in Interpretations- und Deutungskompetenzen sowie Argumentations- und Urteils Kompetenzen unterscheiden lässt.

Alle Interpretations- und Deutungsversuche sind im Grunde Reflexionen verschiedener Kontexte, in denen Phänomene verortet sind oder werden (z. B. historische, ideengeschichtliche, soziale, politische, kulturelle, ökonomische Perspektiven) und woraus sie sich erklären und verstehen lassen. In dieser Hinsicht werden Phänomene gerade in ihrer Kontingenz und Kontextgebundenheit thematisiert. Dabei sind diese Interpretations- und Deutungsprozesse nicht wertfrei, sondern ebenfalls beeinflusst durch verschiedene Faktoren (z. B. methodische Überlegungen, Erfahrungen,

8 Was diese Bewertung der Wahrnehmungen als kontingente, veränderliche, kontextgebundene Vorurteile betrifft, besteht unter Philosoph*innen weitgehend Einigkeit. Die verschiedenen Aspekte und Konsequenzen wurden von Empiristen wie Locke und Hume, Rationalisten wie Descartes, Leibniz, Spinoza, aber auch Phänomenologen wie Husserl und Merleau-Ponty, Vertretern der analytischen Philosophie wie Russel u. a. herausgearbeitet. Einen Überblick über diese Wahrnehmungsphilosophien gibt z. B. die Anthologie von Wiesing 2002.

Emotionen, wissenschaftstheoretische Perspektiven).⁹ Aufgabe der Schulung von Interpretations- und Deutungskompetenz ist es daher, auch diese Wertungen deutlich zu machen und wiederum kritisch zu reflektieren.

Argumentations- und Urteilskompetenz auf dieser empirisch-rationalen Ebene recurriert wiederum auf formallogische Aspekte der folgenden rein rationalen Reflexion, die auf empirische Argumentationen (z. B. in den Wissenschaften über das Hempel-Oppenheim-Schema zur Deduktion, Hempels Induktionsschema oder in Form von Schlussfolgerungen, die aus quantitativen und qualitativen empirischen Studien gezogen werden) angewendet werden und mit denen besondere Geltungsansprüche verbunden sind. Grundsätzlich gilt aber auch hier, dass es sich bei allen Reflexionsurteilen dieser Art um kontingente, veränderliche Vor-Urteile mit unterschiedlichen Wahrscheinlichkeits- und Plausibilitätsgraden handelt, die mehr oder weniger explizit an epistemische, moralische und ästhetische Werturteile gebunden sind. (Die Kontingenz und Kontextgebundenheit ergibt sich u. a. durch die Bindung an die Empirie und die diversen Forschungsmethoden.) Die (Wert-)Neutralität, die dieser Form der Argumentation und Urteilsbildung zugesprochen wird (insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften) kann am ehesten auf den rein apriorischen Charakter formallogischer Aspekte der Argumentation und die Distanzierung in der Reflexion als begleitendem psychischen Phänomen recurrieren.¹⁰

c) Rein rationale Reflexion

So scheint es lediglich die rein rationale Reflexion zu sein, die einen echten Anspruch auf (Wert-)Neutralität erheben kann – wobei wertneutral dann zwar nicht frei von epistemischen, aber zumindest unberührt von ethisch-

9 Hermeneutiker wie z. B. Schleiermacher und Gadamer, aber auch Diskurstheoretiker wie Foucault, Deleuze und Guattari sind sich dieses doppelten Problems bewusst. Zum einen zeigen sie, wie bestimmte Diskurse und Debatten durch verschiedene Faktoren und Hintergrundannahmen kultureller Art geprägt werden (man betrachte dazu z. B. die Studien von Foucault), die sich auf die Theoriebildung selbst auswirken. Zugleich werden z. B. unter den Stichworten „Hermeneutischer Zirkel“ oder „Diskursanalyse“ auf einer allgemeinen Metaebene die Verstrickungen diskutiert, ohne der Problematik entrinnen zu können (vgl. u. a. Jung 2012; Ficara 2015; Foucault 1971; Foucault 1991; Deleuze/Guattari 1976).

10 Die verschiedenen standardisierten Kriterien empirischer Forschungsmethoden dienen dazu, diverse Einflussgrößen (z. B. Subjektivität, Perspektivität und Kontextualität) unter Kontrolle zu bringen und somit zu intersubjektiv vergleichbaren Ergebnissen zu kommen.

moralischen und ästhetischen Werten bedeutet. Dieser Anspruch ergibt sich eigentlich per definitionem, weil es sich um apriorisches Denken im Bereich der absoluten Geltung handelt, mit dem ein absoluter Wahrheitsanspruch einhergeht und auf das deshalb die Eigenschaften der Kontingenz, Veränderlichkeit, Vorläufigkeit und Kontextualität jenseits der Rationalität selbst nicht zutreffen. Als Paradebeispiele dienen hier die Gesetze der Mathematik und Regeln der Logik, die auch als Ideale an die Philosophie herangetragen wurden und werden.¹¹ Umstritten ist aber schon, ob auch der Status andere Wissenschaften (z. B. die Physik) diesen Status beanspruchen können. Da jede Argumentation an logische Regeln gebunden ist, wird die reine Rationalität in jedem empirisch-rationalen Argumentationsverfahren angewendet und wie es scheint damit auch der Anspruch der (Wert-)Neutralität übertragen. Das Alltags- und Schulverständnis der Mathematik suggeriert zudem, dass der Prozess des rational-logischen oder mathematischen Denkens neutral sei, dass qua rationaler Reflexion eine nicht nur kritische, sondern unabhängige und unparteiische Distanz zum reflektierten Phänomen aufgebaut werden kann. Auch dieser Aspekt wird auf empirisch-rationale Reflexionen beansprucht.

In der Abgrenzung zu Emotionen kommt dieser Anspruch besonders zum Ausdruck. So werden Emotionen als irrational bestimmt; als irrationales Handeln gilt vor allem gefühlsgelitetes Handeln. Irrational bedeutet unvernünftig oder vernunftwidrig, aber auch durch die Vernunft nicht fassbar. Während letzteres den Umstand ausdrückt, dass Rationalität und Affektivität qualitativ verschieden sind, wird mit den ersten beiden Bedeutungen diese qualitative Differenz zum Gegensatz gemacht. Metaphorisch sprechen wir davon, dass wir „einen kühlen Kopf bewahren“, d. h., dass wir uns von der Vernunft leiten lassen sollen, statt unseren Gefühlen zu folgen. Voraussetzung dafür ist, dass der Rationalität etwas abgesprochen wird, was insbesondere für die Wahrnehmung noch kennzeichnend war, nämlich eine affektive Komponente (Qualia), ein affektiver Einfluss oder eine Korrelation mit Affekten im Allgemeinen. In besonderem Maße gilt dies für die reine Rationalität, weil sie mit apriorischen logischen und mathematischen Regeln operiert, dies so ganz anders sind als Affekte, was aber nicht zwangsläufig bedeutet, dass sie frei von Affekten sind.

11 In der Neuzeit bspw. von Descartes und Spinoza und im 20. Jahrhundert u. a. von Wittgenstein im „Tractatus logico-philosophicus“.

Durch die Anwendung logischer Regeln in empirisch-rationalen Argumentationsverfahren wird sodann auch suggeriert, dass durch empirisch-rationale Reflexionen eine wertneutrale Distanz aufgebaut werden kann, indem sie von einem unabhängigen objektiven Standpunkt aus entwickelt werden können, der frei von jeglichen Einflüssen und Kontexten ist. Deshalb scheinen rationale Prozesse insgesamt eine besondere Form von Neutralität beanspruchen zu können, auch wenn die Urteile nicht wertneutral sind und sein können: Jede Begründung (wie oben bereits ausgeführt) ist zumindest an epistemischen Werten orientiert und Ergebnisse dieses Prozesses sind letztlich epistemische, teils auch ethisch-moralische oder ästhetische Werturteile. (In Bezug auf Logik und Mathematik handelt es sich natürlich um epistemische Wahrheitsurteile. Kant versucht jedoch mit einer Ethik a priori auch ethische Werturteile zu begründen.) Rein rationale Argumentationen können Objektivität beanspruchen; sie werden von einem objektiven Standpunkt aus formuliert, der nicht kontingent und kontextgebunden ist, der daher all den Einflussgrößen der empirisch-rationalen Reflexionen nicht unterliegt. Objektivität sollte aber nicht mit Neutralität verwechselt werden, auch wenn dies häufig der Fall ist bzw. hiermit das Wort „neutral“ in einem sehr speziellen Sinne verwendet wird. Empirisch-rationale Reflexionen sind dagegen nicht objektiv, d. h. auch nicht neutral im Sinne von objektiv, weil es keine apriorischen Argumentationen sind; sie können bestenfalls intersubjektive Plausibilität beanspruchen untermauert durch diverse empirische Testverfahren, was häufig auch als objektiv bezeichnet wird, ohne genauer zu differenzieren. Der erkenntnistheoretische Status ist aber eindeutig nicht derselbe.

Die These der Neutralität im Sinne des unparteiischen, objektiven Standpunktes der rein rationalen Reflexion ist zudem auch nur dann gültig, wenn sich mit ihr keine Qualiaeffekte verbinden lassen oder, allgemeiner formuliert, wenn mit ihr keine Affekte korrelieren. Die Entgegensetzung von Rationalität und Affektivität ist fraglich und wurde auch wiederholt in Frage gestellt. Eines der bedeutendsten Modelle dafür stammt von Spinoza, der davon ausgeht, dass jeder Form von Reflexion Affektionen entsprechen. Aus Spinozas Sicht sind Affekte die Schnittstelle zwischen Bewusstseinsphänomenen und körperlichen Phänomenen, zwischen Körper und Geist schlechthin (vgl. Spinoza 1999: III; Renz 2010: insb. 241–260; Renz 2012: 309–330; vgl. auch folgenden Abschn. 4). Anknüpfend an antike und neuzeitliche Traditionslinien unterscheidet er drei Grundaffekte – Freude/