

Friedrich Kümmel

Probleme der Gewissenserziehung in der Spannung zwischen Wertorientierung und Wirklichkeitsbezug*

Inhalt

1. Wirklichkeit und Erziehung zur Wirklichkeit 1
2. Ist das so? 4
3. Wert und Werterziehung 6
4. Gewissen und Gewissenserziehung 13

1. Wirklichkeit und Erziehung zur Wirklichkeit

Erziehung hat es mit Normen zu tun, und ich habe nicht in jedem Fall etwas gegen diese. Ich möchte aber hier reden wider die verbreitete Normenkrankheit in der Erziehung, durch die sie von ihren eigentlichen Aufgaben abgelenkt wird. Plessner sagt einmal: „Menschsein heißt, von Normen gehemmt, heißt Verdränger sein.“¹ Mit Normen umstellt zu werden, heißt aber für das Kind oft konkret, nicht angenommen oder angesichts der Normen und ihrer Forderungen unwert zu sein. Normen stellen alles allzu gerne unter Bedingungen des Wohlverhaltens, und so gesehen unterwerfen sie. Die Frage nach den Normen in der Erziehung ist so vorrangig eine Frage an uns selbst: Wie gehen wir mit Normen um, was bedeuten sie uns und wie arbeiten wir mit ihnen in bezug auf andere und uns selbst? Auf die Unterschiede zwischen Normen und Werten gehe ich an dieser Stelle nicht weiter ein, sie beziehen sich in. E. auf verschiedene Ebenen bzw. Grade der Abstraktion. Normen sind in der Regel konkreter ausformuliert als Werte, aber sie stellen wie [10/11] diese Abstraktionen dar und sind als solche ein oft zu grober Raster für eine komplexere Wirklichkeit, deren lebendige Erfahrung sich nicht in das vorgegebene Schema fügt. Wer sich an Normen orientiert, steht deshalb leichter in Gefahr, das Konkrete zu verlieren, er verliert den Kontakt zur eigenen lebendigen Erfahrung und kann nicht mehr offen sein. Normen haben eine Entweder-Oder-Struktur, sie teilen die Welt auf in Gut und Böse, in Gerechte und Ungerechte. Beides gibt es, aber das menschliche Werturteil ist darin nicht objektiv und realitätsgerecht, es bestraft oft die Guten und belohnt die Ungerechten. Bei Jan Procházka heißt es einmal: „Ich war damals noch in dem glücklichen Alter, wo man sich die Welt nur in eine gerechte und eine ungerechte teilt.“² Ist nun der, der über diese „glückli-

* Erschienen in: Rundbrief der Lehrgilde, freier pädagogischer Arbeitskreis e. V., 30. Jg. 1980, H. 1, S. 10-23. Die Seitenwechsel sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Helmuth Plessner, *Condition humana*. Neske Verlag Pfullingen 1964 u. ö., S. 51; vgl. S. 49 ff.

² Jan Procházka, *Es lebe die Republik. Ich, Julina und das Kriegsende*. Georg Bitter Verlag Recklinghausen 1968; zit. bei H. u. U. Halbfas (Hrsg.), *Das Menschenhaus. Ein Lesebuch für den Religionsunterricht*. Calwer Verlagshaus Stuttgart/Patmos Verlag Düsseldorf 1972, S. 126.

chen“ Jahre hinaus ist, moralischer oder unmoralischer geworden, und in seiner Erziehungspraxis weiter oder weniger weit? Mit der Entweder-Oder-Struktur von Normen ist verbunden, daß ihre Wertungen zugleich Entwertungen sind und dazu zwingen, etwas zu negieren oder zu verleugnen. Normen haben darin eine *hemmende* Funktion, sie kontrollieren das Verhalten und sichern ein System oder Gehäuse ab in seinem Bestand. Diese Formulierung klingt formal und fast wertneutral. Aber wie es lebenswerte und lebensverneinende Werte gibt, gibt es neben den hilfreichen auch falsche Systeme und eine unheile heile Welt. Man muß davon ausgehen, daß Normen sich häufig mit falschen Systemen und gestörten Beziehungen verbinden, die, in sich selbst bedroht, durch sie gekittet werden sollen. Dies ist hinreichend bekannt im Zusammenhang mit dem autoritären Charakter. Hier ist es gerade die unstrukturierte, chaotische Basis, die einen rigiden normativen überbau bedingt. Normen werden in derartigen Kontexten oft zum Korrelat einer Bindung im negativen Sinn, und insbesondere Gewaltssysteme bedienen sich der Normen, weil sie in Wirklichkeit nicht tragfähig sind. Daß es sittliche Werte und hilfreiche soziale Normen gibt, beantwortet so die andere Frage nicht schon mit, warum für den Erzieher die Aufgabe der Wertvermittlung und Normenübertragung so zentral und wichtig erscheint. Das Motiv dazu ist durch das Gesagte zu mindest in ein Zwielicht gerückt und einem fruchtbaren Zweifel ausgesetzt. Auf Normenübermittlung insistiert man oft, weil man nicht glaubt, daß die wirklichen Verhältnisse und Beziehungen genug eigene Bindekraft und Verpflichtungscharakter haben, um tragfähig zu sein. Normen kontrollieren so eine unzuverlässige Wirklichkeit bzw. unzuverlässige Menschen. Aber dieses Mißtrauen und sein Pendant, die normative Kontrolle, gehört ins autoritäre Syndrom und nicht in eine rechtverstandene sittliche Erziehung. Natürlich gibt es auch für diese Normatives im Sinne von etwas, was sich allgemein versteht und allgemein verpflichtend ist. Aber die Mittel der Übertragung sind doch ganz andere. Im Kontext von Autorität und Macht wird mit Sanktionen gearbeitet und ein schlechtes Gewissen kultiviert, das Schuldängste erzeugt und zur Spaltung der Person führen kann. Moralische Erziehung geht dagegen von einem Angenommensein und Lebendürfen aus, das nicht unter Bedingungen des Wohlverhaltens, der Strafe oder des Liebesentzugs gestellt ist. Sie verweist auf die wirklichen Zustände und Verhältnisse und fragt, ob diese befriedigend sind und was geändert werden könnte, damit es besser wird. Sie appelliert an die eigene Einsicht und entwickelt ein Gewissen für die Wirklichkeit das den Menschen instandsetzt, ihr konkret zu entsprechen und ihre Verbindlichkeit anzuerkennen.¹ Für eine Erziehung zur Wirklichkeit wird somit anstelle der Norm die Kategorie der Bestätigung zentral. Der Mensch und insbesondere das Kind kann in der Welt nicht leben und sicher sein ohne Bestätigung. Der Mensch als Mensch braucht Bestätigung und ist in seiner riskierten Lebensform angewiesen auf sie. Die Bestätigung bzw. das Angenommensein -darf dann aber grundsätzlich nicht unter Bedingungen gestellt werden. Der Erzieher ist oft in Gefahr, das Kind nur insoweit zu bestätigen, als es seinen Erwartungen entspricht und fügsam ist. Er bestätigt dann aber nur sein eigenes Bild vom Kind und nicht dieses selbst, so wie es ist. Das Kind will aber auch bestätigt werden in seinem Anderssein, in dem, was nicht den Erwartungen entspricht. Bestätigt werden will alles,[11/12) was ist, sei dieses positiv'

oder negativ. Bestätigung meint dann aber letztlich eine grundsätzliche Bejahung, in der nicht bewertet wird. Bestätigung muß ohne Wertung sein! Wirkliche Bestätigung, Bestätigung des Wirklichen ist direkt, einfach, schlicht, offen, wahrheitsentsprechend. Sie ist das Einfachste von der Welt und zugleich das Schwierigste was es gibt. Die Crux dabei ist: Wer sich selbst nicht akzeptieren kann, so wie er ist, kann auch andere nicht akzeptieren und bestätigen in dem, was sie sind. Nun könnte man weiterfragen, wie das Kind bestätigt sein will. Die Antwort darauf muß so konkret wie möglich gegeben werden. Das Kind braucht einen Platz in der Welt, es will ein Recht haben, da zu sein. Es möchte in der Einnahme seines Ortes ein „jemand“ sein und werden, der von Bedeutung für andere ist und für sie wichtig wird. Es will wahrgenommen werden, beachtet und respektiert sein und muß in alledem wissen, wie es dran ist. Das Kind will in dieser Zugehörigkeit schließlich ein freies Subjekt sein, das in seiner Spontaneität und seinem So-Sein, das ein Anders-Sein ist, angenommen wird. Es muß sich von anderen unterscheiden dürfen und will nicht nur in seiner Rolle, sondern als ein selbständiges Gegenüber, als eine Person in der ihr eigenen Wesensart und Lebendigkeit bestätigt sein.³ Bestätigung in diesem Sinne ist die Bedingung jeder Entwicklung und Veränderung und wird so zur Grundkategorie einer an der Wirklichkeit orientierten Erziehung. Für diese gilt: „Ausgangspunkt jeder Veränderung und jedes Wachstums muß die Realität sein, das heißt die Akzeptierung und Bewußtheit dessen, was wirklich vorhanden ist. Umgekehrt ist die Akzeptierung und Bewußtheit dessen, was ist, eine genügende Ursache für Wachstum und Veränderung.“⁴ Diese Aussage enthält ein existentielles Paradox: Nur wer sich akzeptieren kann in dem, was er ist, kann sich darin auch verändern. Was nicht akzeptiert wird, kann auch nicht verändert werden. Zu werten und gegen etwas zu kämpfen, hat oft den entgegengesetzten Effekt, die gewünschte Veränderung dadurch zu blockieren. Wer den Weg in der Landschaft finden will, darf nicht damit beginnen, die Landkarte zu korrigieren. Doch ist es schwierig, das Konkrete zu erfassen, das jetzt und Hier ist und sich zwar in Grenzen bestimmen, aber grundsätzlich nicht festlegen läßt. Man muß sich dazu ausdrücklich von Meinungen und Theorien, von Vorspiegelungen und irrationalen Annahmen freimachen, die den Kontakt zur lebendigen Erfahrung unterbinden und die offene, direkte Beziehung unmöglich machen. Das Realitätsgefühl kann nicht lebendig erhalten werden, wo man ständig geneigt ist, das Hier und jetzt zu überspringen und was in ihm vorgeht abzuweisen. Eine Erziehung zur Wirklichkeit geht aus von der Wahrnehmung dessen, was wirklich da ist, ohne vorgefaßte Meinungen und Absichten, ohne Wertungen und Verdrängungen. Sie legt es nicht darauf an, sich selber ständig zu beweisen und alles entsprechend zurechtzurücken. Statt dessen verlangt sie ein wirkliches Selbstbeteiligtsein und Sicheinlassen auf die Situation, ein Mitgehen und Antworten mit der ganzen Person. Dem steht die Angst entgegen, sich in den Kontakten zu verlieren. Aber auch ihre Verweigerung führt zu neuer Angst, ohne sie nicht leben zu können. Im Pendeln zwischen Trennungsangst und Beziehungsangst manifestiert sich die

³ Vgl. zur Kategorie der Bestätigung Martin Bubers Schriften über das dialogische Prinzip, Verlag Lambert Schneider Heidelberg, 3. Aufl. 1973 u. ö. und sein Werk Urdistanz und Beziehung, a. a. O., sowie die Schriften von Martinus j. Langeveld, Ronald D. Laing und Carl Rogers.

⁴ L. Schwäbisch/M. Siems, Selbstentfaltung durch Meditation. Rowohlt Verlag Reinbek 1976, S. 150.

doppelte Unfähigkeit, allein existieren und in Beziehungen wirklich hineingehen zu können. Die realen Kontakte erscheinen mühevoll und schmerzlich, sie werden abgewehrt und entwertet. Ein toter Austausch tritt an die Stelle der lebendigen Selbstbeteiligung und wirklichen Partizipation. „Der Endeffekt ist die alles umschließende Erfahrung, daß alles zu einem Stillstand gekommen ist; nichts bewegt sich, nichts ist lebendig; alles ist tot, auch das Selbst.“⁵ Das Gefühl für die Wirklichkeit kann nur der sich lebendig erhalten, der den eigenen Ort existentiell einnimmt und der wahrnimmt und ernstnimmt, wo der andere steht, aus welchem Ort heraus er denkt und handelt, die Welt sieht und sein Interesse nimmt. Dies schließt eine aktive Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten und Konflikten ein, die den realen Ort und sein Kräftefeld bestimmen. Man handelt sonst nur an der Oberfläche und gleichsam peripherisch, nicht zentral und aus der Tiefe der Person. Mit Schwierigkeiten und Konflikten meine ich [12/13 hier nicht die mit der Ordnung, sondern die mit anderen und mehr noch mit sich selbst. Hier gibt es Widersprüche, mit denen man ständig umzugehen lernen muß, ohne je ihre endgültige Auflösung erhoffen zu können. Die Wirklichkeit selbst ist durch unaufhebbare Widersprüche bestimmt, in denen man sich verlieren kann, die aber auch produktiv gestaltbar sind im biographischen Zusammenhang der Person. Diese verselbständigt sich im realen Bezug, indem sie sich zu einem Wesen mit eigener Geschichte macht und ihre Kontingenzen übernimmt. Die Intensivierung des Kontaktes führt dann zur Individualisierung, ohne die wiederum Intimität nicht möglich ist. Intimität kennzeichnet ein sensibles und hoch verpflichtetes, aber nicht durch Normen geregeltes Verhalten. Was ich unter einer nicht-normativen moralischen Haltung verstehe, ist in einer ZenGeschichte meisterhaft ausgedrückt, die ich zum Abschluß dieses Teils kurz interpretieren möchte. Sie handelt von einer wahren Begebenheit.

2. Ist das so?

Der Zenmeister Hakuin war bei seiner Umwelt hochgeachtet als einer, der ein reines Leben führt. Eines Tages kam es heraus, daß ein schönes Mädchen, das in der Nachbarschaft Hakuins wohnte, schwanger war. Die Eltern waren sehr aufgebracht. Zuerst wollte das Mädchen nicht sagen, wer der Vater ist, doch nachdem ihm sehr zugesetzt worden war, nannte sie Hakuin. Voller Zorn gingen die Eltern zu Hakuin, doch alles was er sagte war: „Ist das so?“ Nachdem das Kind geboren war, wurde es zu Hakuin gebracht. Dieser hatte durch den Vorfall sein ganzes Ansehen verloren, doch schien ihn das nicht sonderlich zu berühren. Hakuin sorgte sich rührend um das Kind. Von den Nachbarn erhielt er Milch, Nahrungsmittel und alles andere was das Kind brauchte. Ein Jahr später konnte das Mädchen, das Mutter geworden war, es nicht länger ertragen und gestand, ihren Eltern die Wahrheit. Der wirkliche Vater war ein junger Mann, der auf dem Fischmarkt arbeitete. Die Mutter und der Vater des Mädchens gingen erneut zu Hakuin, um ihm, die Geschichte zu erzählen, sie rechtfertigten

⁵ Ronald D. Laing, Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über Gesundheit und Wahnsinn. Rowohlt Verlag Reinbek 1971 (rororo Sachbuch), S. 70.

sich in aller Länge, baten ihn um Vergebung und forderten das Kind zurück. Als der Meister ihnen das Kind bereitwillig übergab, sagte er nur: „Ist das so?“⁶

Strittig ist in der Geschichte was -es heißt, ein reines Leben zu führen. Reines Leben kann einmal normativ verstanden werden; so tut es die Umwelt. Für Hakuin bedeutet Reinheit dagegen eine menschliche Seinsweise, die sich konsequent an wirklichen Gegebenheiten bzw. Erfordernissen orientiert und dabei auf alle Wertungen verzichtet. Das mit dem Begriff der Reinheit verbundene soziale und moralische Ansehen ist unter Verbote, insbesondere der Sexualität gestellt.

Reinheit wird dann zum verdienstlichen Werk der Askese, sie ist das Ergebnis eines Kampfes mit sich selbst. Dieser **Kampf aber** ist nicht zu gewinnen und verstrickt in Wirklichkeit immer mehr in den Widerspruch, den zu lösen er vorgibt. Das Gute wird gewählt gegen das Böse und umgekehrt, man wird mit dem einen das andere nicht los. Der damit gegebene Widerspruch wird mach innen und außen zugleich getragen. Wer –auf diese Weise rein sein will, erfährt zwangsläufig, daß er nicht rein ist und kann allen falls so weit kommen, sich dies zu verbergen. Aber das Verdrängte kehrt an anderer Stelle wieder. Wer auf diese Weise, gut sein will, braucht das Böse und muß es erzeugen als Folie seines Guten. Der, Gute' l ebt davon, daß es den Bösen' gibt; nur daß es Böses gibt, macht hier das Gute' gut. Der Reine ist nur rein, indem er zugleich nicht rein ist, der Heilige ist nur dadurch heilig, daß er nicht heilig ist. Dies macht eine normativ verstandene Reinheit in sich widersprüchlich und zwanghaft, verfolgend und unterdrückend. Der nicht annehmbare Gegensatz bleibt in ihr enthalten und bestimmt gerade in der Abweisung ihre Form um so mehr mit. Der Reine ist in dien Augen der Umwelt der sexuell Enthaltsame, aber in Wahrheit auch der sexuell Fixierte und Gebundene. Wenn und solange hier gilt, daß ich an das, wogegen ich bin, mich umso mehr noch binde-, dann ist dieser Kampf nicht zu gewinnen. Demgegenüber ist Hakuin rein im Sinne , [13/14] einer Unschuld, die jenseits von Gut und Böse ist. Das heißt, er ist gut ohne gut zu sein und geht um Guten wie am Bösen dieser Art schlicht vorbei. Er lebt so, wie es die gegenwärtige Situation erfordert und weist die Verantwortung für sie nicht zurück, wie immer auch das Urteil über sie gesprochen ist. Er berücksichtigt die ganze Situation und handelt aus diesem Verständnis heraus einfach, ohne Wenn und Aber, ohne Bindung an die Moral einer Zeit bzw. Gruppe und ohne Rücksicht auf den eigenen Ruf, der dabei zu verlieren ist. Die soziale Umwelt kann diese beiden verschiedenen Formen von Reinheit nicht unterscheiden und wird deshalb in ihrer Wertung inkonsequent. Hakuins Reinheit konnte Grund seiner Verehrung sein, nun aber wird sie alsbald zum Grund seiner Verachtung. Er handelt vollkommen moralisch und ist es doch nicht mehr im Sinne seiner Umwelt und ihrer Moral. Mit seinem zweimal geäußerten „Ist das so?“ geht er weder in der einen Richtung noch in der anderen ein Zugeständnis ein. Weder bestätigt er die Anschuldigung, noch weist er sie zurück und wird gerade dadurch im moralischen Sinne handlungsfähig, weil er nur so der Situati-

⁶ Die Geschichte ist abgedruckt bei Paul Reps, Ohne Worte - ohne Schweigen. 101 Zen-Geschichten und andere Zen-Texte aus vier Jahrtausenden. Copyright by Scherz Verlag Bern/München/Wien 1976 für O. W. Barth Verlag, S. 24. Eine eingehende Interpretation der Geschichte gibt Bhagwan Shree Raineesh, No Water, no Moon. Ten Discourses on Zen-Stories. Rajneesh Foundation Poona/Indien 1975, S. 59 ff.

on des Mädchens und ihrem Kind gerecht werden kann. Der springende Punkt ist, daß das Mädchen Schutz und das Kind einen Vater braucht. Hätte er zu der Behauptung seiner Vaterschaft ja oder nein gesagt, sich selber verteidigt oder aber eine Unwahrheit geäußert, so könnte er nicht mehr so souverän und verantwortlich handeln, wie er dies tut. Durch Bestreitung seiner Vaterschaft sein eigenes Ansehen zu retten, hätte bedeutet, sich wie die anderen von der Verpflichtung freizusprechen und das Mädchen zu verraten ihrem Kind das Lebensrecht zu verweigern. Wie die Umwelt müßte er Druck ausüben und würde aus moralischer Entrüstung, im Namen des eigenen Gutseins böse handeln. Aber auch zu sagen, er sei der Vater (der er nicht war), hätte ihn in seiner Handlungsfähigkeit behindert. Er kann so gerade des halb gut handeln, weil es ihm nicht wie den anderen primär darum geht, was ‚gut‘ und ‚böse‘ ist. Gerade deshalb kann er tun, was nötig ist und mißbraucht nicht die Situation zu seiner eigenen Rettung. Er handelt nicht unter Berufung auf das eigene Gutsein böse. Wie oft zerstört das Gut-sein-wollen alle wahre Mitmenschlichkeit!⁷ Hakuin fühlte sich durch den ganzen Vorfall nicht angegriffen, er läßt sich nicht zu etwas zwingen, wiewohl er durch das, was er tut, sein ganzes Ansehen verliert. Daß ihn das nicht sonderlich berührt, bedeutet nicht, daß er besonders dickfellig wäre. Im Gegenteil. Er schützt sich nicht gegen Angriffe und muß sich und anderen nicht beweisen, daß er besser ist. Er benützt nicht einmal die Wahrheit, um sich zu schützen und macht sich auch nicht zu ihrem Märtyrer. Er triumphiert nicht und rächt sich nicht in dem Moment, in dem die Wahrheit ans Licht kommt und ihn freispricht. Hakuin schützt sich überhaupt nicht - wie sollte er da nicht verletzlich sein? Wie der Anfang, so geht auch der Ausgang der Geschichte schwer ein. Hakuin ist dem Kind zum Vater. und dieses wirklich zu seinem Kind geworden. Er könnte nun den Spieß umdrehen und es für sich fordern, zudem es ihm ans Herz gewachsen ist. Aber vielleicht ist jetzt der springende Punkt für ihn, daß das Kind eine Familie braucht, um einen sozialen Ort zu erhalten. jedenfalls akzeptiert er auch dieses Ansinnen und entspricht dem Wunsch, ohne aus dem, was er tat, irgendeinen Anspruch für sich selber abzuleiten. Hakuin kann alles annehmen: Verehrung und Verachtung, Vater-sein und Nicht-Vatersein. Er bindet sich nicht an Werturteile und kann deshalb ohne Verstrickung handeln und wirklich gut sein. Er brauchte sich nicht dazu zu überwinden, tat keine gute Tat' und wartete auch nicht darauf, daß die Wahrheit ihn eines Tages freispreche. Nur deshalb konnte er in der Wahrheit bleiben und das konkrete Gute tun.

3. Wert und Werterziehung

Die im Begriff und der Aufgabe der Werterziehung liegende Problematik wird im folgenden Zitat beleuchtet: „Was er sah, war der Alltag, in dem es nur das Naheliegendste und kleine Ansprüche gab. Aber das war ja das Falsche', dachte er, daß ich im Alltag nie über das Naheliegendste hinausgekommen bin.' Der Alltag war, daß er dauernd dabei [14/15] gewesen war, dies für den Direktor oder den Schulinspektor zu tun, daß

⁷ Vgl. dazu das Handeln der Pharisäer gegenüber der Ehebrecherin und Jesu Stellungnahme dazu. Joh. 8, 1-11.

er den Kindern ein Leben mit Werten beizubringen hatte, obwohl er wußte, daß ein Leben mit Werten etwas Radikales, daß es ein Leben mit der Wahrheit sein mußte. Er spürte eine Lust am Widerstand.“⁸

Dieser Lehrer empfindet in der ihm aufgetragenen Werterziehung eine starke Spannung, ja einen Konflikt. Er soll den Kindern Werte bzw. Normen im Sinne politischer Ziele, sozialer Erwartungen und institutioneller Ordnungen vermittelt und weiß zugleich, „daß ein Leben mit Werten etwas Radikales, daß es ein Leben mit der Wahrheit sein mußte.“ Diese Spannung führt ihn dazu, einer bloß anpassenden Werterziehung Widerstand entgegenzusetzen. Roth stellt die Frage nach der Werterziehung nicht sogleich im Blick auf das Kind, sondern zunächst als eine Frage an den Lehrer: Wie stehen wir als Lehrer und Erzieher zur Werterziehung? Wie im Grundsätzlichen, und wie in der alltäglichen Praxis? Wir überspringen diese Frage allzugern und denken sogleich an das Kind als den Adressaten. Das „Wie sag ich's meinem Kinde?“ verstellt die Frage, wie ich selbst dazu stehe. Im Blick auf den Lehrer und sein Verhältnis zu den Werten erweist sich die moralische Erziehung als ein verdrängtes Problem. Dafür gibt es viele Gründe, gesellschaftliche, institutionell bedingte und existentielle. Die gesellschaftliche Situation ist durch Wertrelativismus und die Eigengesetzlichkeit der Sachbereiche bestimmt, mit denen nur noch selten explizit moralische Ansprüche verbunden werden. Auch wenn niemand bestreitet, daß es Gut und Böse gibt, ist das Urteil im einzelnen Fall doch schwankend und die Grundlage der Verständigung darüber nicht gegeben. Dies führt weithin zu einem Verlust der Sicherheit, wie und worauf hin man erziehen und das Kind ansprechen soll. Eine moralische Erziehung alten Stils ist für viele unmöglich geworden, aber sie wissen nichts an ihre Stelle zu setzen. Die unleugbare Schwierigkeit der moralischen Erziehung führt dann leicht zu ihrer Verdrängung. Trotzdem: Unsere Welt ist voll von miteinander konkurrierenden Werten und moralischen Problemen. Diese sind aber nicht freischwebend und lediglich in den Köpfen vorhanden, sie zeigen sich im konkreten Verhalten und werden vermittelt in den tausend Kleinigkeiten und den unmerklichen Regungen, mit denen jeder ständig auf sich und andere reagiert. Bezieht man sich darüber hinaus auf die Schule als Institution, so darf man sich auch hier nicht nur an ihren proklamierten Wertvorstellungen orientieren und muß vielmehr fragen nach den Werten, die sie real verkörpert und die sich in ihrer Ordnung mit der normativen Kraft des Faktischen durchsetzen. Und schließlich stellt sich die Frage nach den in den gesellschaftlichen Verkehrsformen verkörperten Werten und wie Politik den Raum der Erziehung besetzt. Auf den gesellschaftspolitischen Kontext der gegenwärtigen Wertediskussion möchte ich an dieser Stelle nur kurz eingehen. Der derzeitige Ruf nach den Werten kann nicht ohne Grund als konservatives Ansinnen verstanden werden, wiederum verstärkte Autorität im alten Sinne geltend zu machen. Dies ist zweifellos eine mögliche Antwort auf die durch Desidentifikation, Loyalitätsschwund und Bedürfnis nach Alternativen gekennzeichnete gesellschaftspolitische Situation, aber sicher keine befriedigende. Was den Ruf nach Werten in der gegenwärtigen Situation wiederkehren läßt, ist die zunehmende Ein-

⁸ Gerhard Roth, Winterreise. Roman. Fischer Taschenbuch, Nov. 1979, S. 12.

sicht, daß ökonomische Faktoren allein und die Erfüllung der materiellen Bedürfnisse nicht genug Bindekraft haben, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu gewährleisten. Politisch befürchtet wird zurecht ein Verlust der Macht über die Köpfe. Aber man erreicht das aufgeklärte Bewußtsein nicht mehr durch ein Geltendmachen von Autorität und ihre Verordnung vor, alle Werte, indem deren dogmatische Entscheidbarkeit unterstellt und ihre Bindekraft für alle möglichen politischen Zwecke in Anspruch genommen wird. In der Tat: „Kinder brauchen Vorbilder und echte Autorität. Die Tugenden des Fleißes und der Ordnung sind nicht altmodisch.“⁹ Aber ebenso sicher ist daß diese Leitbegriffe tief ambivalent sind und oft zu Zwecken mißbraucht wurden, die ihren humanen und pädagogischen Sinn in sein Gegenteil verkehrten. Wenn es in derselben Anzeige heißt: „Eine ‚Erziehung‘, die nur zur [15/16] Kritik anhält oder den Konflikt predigt, ist schädlich und unverantwortlich“ (a. a. O.), so steht ein sich so artikulierender politischer Wille in Kontinuität mit vielen anderen obrigkeitlichen bzw. obrigkeitshörigen Bekundungen der letzten 150 Jahre, von denen nur eine der deutlichen Sprache wegen zitiert werden soll: „Das Volk ist in die Hände derer dahingegeben, die mit ihm auf gut neu-pädagogisch zu socratisieren verstehen. Inconsequenz muß Tagesordnung werden und vor dem Vernünfteln stürzt jede Maxime des Handelns, jeder heilige Vorsatz, jede Ehrfurcht vor etwas Gebietendem, jede Treue gegen eine aufgenommene Erziehung wieder. Alles muß begriffen und nichts als Vorurteil angenommen werden - das ist die Prämisse, die, wo sie gilt, die Befugnis zu jeder Revolution zu einer logisch richtigen Folgerung macht.“¹⁰ Beide Zitate enthalten meines Erachtens im Kern dieselbe Aussage, die in den bekannten Thesen des Forums „Mut zur Erziehung“ vom Januar 1978 eine breitere Ausformulierung erhalten hat. Zu dieser bildungspolitischen Offensive ist zu sagen: Der gute Sinn der hier leitenden Begriffe Autorität, Fleiß, Disziplin und Ordnung rechtfertigt nicht einen mit ihnen verbundenen schlechten Gebrauch, vielmehr kann dieser in Wirklichkeit jenen gründlich zerstören. An Werten nur auf den Aspekt der Rückbindung abzuheben und Gewissen lediglich im Sinne der Identifikation gelten zu lassen, kann sehr leicht zum Mißbrauch von Werten und Gewissen in politischer Absicht führen. So gesehen wird die in der Wertediskussion enthaltene Doppelbödigkeit selbst zu dem eigentlichen moralischen Problem. Um die mit der Werterziehung verbundenen moralischen Probleme wahrzunehmen, ist es unerläßlich, die proklamierten Werte mit den in Institutionen, Personen und Verhaltensweisen real verkörperten, impliziten Werten in Beziehung zu setzen und von den darin enthaltenen Brüchen und Widersprüchen auszugehen. Dies soll an der Institution Schule kurz verdeutlicht werden. Deren mit der Werterziehung konkret verbundene politische Zielsetzung ist es zweifellos, „die Schüler in einer Weise zu beeinflussen, daß sie die bestehenden politischen Verhältnisse erkennen, sie akzeptieren und sich ihren Forderungen gemäß verhalten lernen.“¹¹ Erkennen und akzeptieren muß aber nicht notwendig verbunden sein. Der politischen Zielsetzung entspricht die schulische Forderung, daß das Kind die Schule, so wie sie ist, akzeptieren und die ihm zugewiesene Schülerrolle

⁹ Aus einer Anzeige "Mut zur Erziehung" der Landesregierung Baden-Württemberg vom April 1978.

¹⁰ E. Glantzow, Kritik der Schulen und pädagogischen Ultras unserer Zeit zu ihrem und des Staates Besten. Bremen 1829.

¹¹ H. Fend, Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz Verlag Weinheim 1974, S. 174.

übernehmen solle. Die Schule will den braven Schüler, der nicht versagt, stört, sich verweigert oder ausbricht, sondern gerne und freiwillig tut, was er tun muß. Der Lehrer schließlich hat ein -primäres Interesse daran, mit der Klasse, dem Stoff und den Eltern fertigzuwerden, um trotz subjektiver Überforderung und objektiver Unerfüllbarkeit der an ihn gestellten Anforderungen in der Schule zu überleben und handlungsfähig zu bleiben.¹² Er steht in dem grundsätzlichen Dilemma, nicht allen Anforderungen gerecht werden zu können und doch keine ganz und gar zurückweisen zu dürfen. Dies belastet seine Beziehung zu den Kindern. Er muß diese mit Mitteln des Zwanges erreichen und will doch von ihnen gebraucht werden und geliebt sein. Auf die impliziten System- und Verhaltensnormen einzugehen ist notwendig, um mit den Widersprüchen in den Wertorientierungen der Institution Schule besser umgehen zu können. Deren objektiv widersprüchliche Anforderungsstruktur macht den Lehrer zum Diener zweier Herren, der sich entscheiden muß, wem er es primär recht machen will: sich selber, der Schule oder dem Kind. Widersprüche gibt es für ihn auf allen Ebenen: in seinem Rollenset und den ihm zur Verfügung stehenden Erziehungsmitteln, im Zielkatalog der Unterrichtsarbeit und ihrer politischen Dimension, im Schul- und Erziehungsklima, im Verhältnis der Außenanforderungen zur internen Leistungsfähigkeit der Schule. Die Schulsituation ist so für den Lehrer voller Sprünge und praktischer Widersprüche, voller ungeplanter Diskrepanzen und Konflikte, voller widersprüchlicher Wertvorgaben und sozialer Antagonismen. Werterziehung stellt sich von daher als das Problem eines ständigen Umgangs mit Widersprüchen, für die es keine ein für allemal gültige Lösung gibt. Mit bleibenden Widersprüchen leben und umgehen zu können, wird damit zur Bedingung der Lebens- und [16/17] Handlungsfähigkeit überhaupt. Wer sich der Widersprüche bewußt ist und sie nicht ertragen kann, kann in der Schule auch nicht mehr arbeiten. Mit Widersprüchen zu leben und in ihnen handlungsfähig zu bleiben“ schließt aber auch die verbreitetere Haltung aus, sie einfach zu verdrängen. Man verfällt den verdrängten Widersprüchen um so mehr, weil das Verdrängte stets das unterschwellig Omnipräsente und unfreiwillig Handlungsbestimmende ist. Das Problem der Lehrerrideologie ist häufig das eines halbierten Bewußtseins, für das objektive Bedingungen bzw. Wirkungen und erlebter Sinn eines Verhaltens auseinanderfallen und im Widerspruch zueinander stehen. Dies ist der Grund dafür, daß viel pädagogisches Tun unglaubwürdig und verlogen erscheint. Die institutionellen Rahmenbedingungen strafen auch die subjektiv gutgemeinte Intention oft Lügen -und entwerten sie in ihrem Erfolg. Das pädagogische Problem bezieht sich deshalb als ein ethisches nicht so sehr auf die individuelle Bemühung als solche, sondern vielmehr auf das prekäre Verhältnis von Systemfunktionalität und persönlicher Zurechnung des Handelns. Es geht um ein Handeln in Systemen, das Systemfunktionalität und persönliche Verantwortbarkeit grundsätzlich nicht trennt. Weder kann Verantwortung an das System delegiert werden, noch darf ihre Übernahme zum subjektiven Zer-, brechen führen. Erstes Erfordernis für die Einlösung dieser schwierigen Aufgabe ist die Wahrhaftigkeit, die sich angesichts der gegebenen Dilemmata mit Mut zum Risiko verbinden muß. Für die grundsätzlichen Dilemmata, in

¹² Vgl. dazu Bernd Weidenmann, *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. Ehrenwirth Verlag München 1978.

denen der Lehrer steht, gibt es keine endgültige -Auflösung: sie müssen ständig abgearbeitet werden und bleiben doch Probleme. Daraus ergeben sich Folgerungen für die Form der Wertvermittlung, die den Diskrepanzen und Widersprüchen ausdrücklich Rechnung tragen muß Auf welche Weise aber ist Wertvermittlung möglich in einer Situation, die durch unaufhebbare Widersprüche gekennzeichnet ist? Ich habe betont, daß Werte im konkreten alltäglichen Verhalten vermittelt werden und sich in den Bedingungen und der Atmosphäre eines Milieus ausdrücken. Sie werden an ihm gleichsam abgeschmeckt,¹³ längst bevor man über sie spricht und sich ein moralisches Urteil bildet. Werte müssen beachtet werden und erhalten dem Grad der Beachtung entsprechend eine Rangordnung. Aber diese ist multidimensional und bleibt voller Spannungen und Widersprüchlichkeiten. Das Kind muß- so hinsichtlich der Werte von vornherein ein Doppeltes lernen: „loyal zu sein und Widersprüchlichkeiten zu ertragen“ (a. a. O., S. 151). Diese Ausgangssituation jeder Werterziehung erweist sich heute zugleich als ihr Grundproblem. Werte lassen sich dann grundsätzlich nicht eindimensional und schematisch anwenden, sie decken sich nie nahtlos mit der Wirklichkeit. Ihre starre und rigide Anwendung erzeugt eher Widerstand und führt zum Unterlaufen der Forderung. Man muß deshalb dem Kind abweichendes Verhalten einräumen und zulassen, daß es Normen übertritt, wenn man erreichen will, daß es eben diese Normen übernimmt. Derartige auf eine widersprüchliche Situation bezogene Handlungsmaximen nehmen eine paradoxe Form an, die in einigen, Formulierungen wenigstens andeutend gekennzeichnet werden soll. Für alle pädagogischen und zwischenmenschlichen Bemühungen gilt: Was man auf jeden Fall erwartet und erreichen will, muß geschont werden; man darf es nicht allzusehr strapazieren. Geschont werden kann aber paradoxerweise nur das, was auch verletzt werden kann und darf. Dies gilt in besonderem Maße für die moralischen Forderungen und eine auf sie bezogene Erziehung. Es klingt paradox: Nur wenn und indem man Übertretungen einer Regel zuläßt, wird diese in Geltung gehalten. Daß Ausnahmen möglich sind, macht die Regel in Wirklichkeit verbindlicher. Die tiefere Bedeutung des Sprichworts: „Keine Regel ohne Ausnahme!“ ist, daß Regeln Ausnahmen brauchen und eben nicht nur (leider) haben. Die schwächere Regel ist in Wirklichkeit die stärkere. Daraus folgt, daß ein Toleranzspielraum, eine Grauzone des Handelns notwendig ist, damit Werte bzw. die ihnen entsprechenden Regeln angenommen werden und nicht erdrückend erscheinen. Es ist im Sinne des Wertes, der Regel und ihrer Kontrolle gut, nicht alles zu bewerten, zu regeln und zu [17/18] kontrollieren. Nur so können die inneren Bindekräfte des Vertrauens, der Solidarität und Liebe wachsen, die dann auch wieder die Wertannahme ermöglichen und allein verlässlich begründen. Wer die normative Außenlenkung perfektioniert, verhindert damit, daß die ganze Person sich einbringen kann und verpflichten läßt. Zudem führt die Überbeachtung ‚richtiger‘ Verhaltensweisen zwangsläufig zu einer ständigen Folge kleiner Zusammenstöße, deren Summation das erwünschte Verhalten viel mehr in Frage stellt, als ein elastisches und flexibles Reagieren dies getan hätte. Ein zu hoher „Normdruck“ erreicht somit das Gegenteil von dem Gewollten.

¹³ Vgl. dazu Dieter Claessens, Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" des Menschen. Duncker & Humblot Berlin, 2. Aufl. 1967, s. 108 ff.

Dies gilt auch für ein Zuviel an „Umarmung“, die erstickt. Man kann in diesem Sinne von einem allgemeinen „Paradox der Regelung“ sprechen, das dem „Paradox der Perfektion“: daß das Unvollkommenere in Wirklichkeit das Vollkommenere ist¹⁴, entspricht. Aus ihm lassen sich einige wichtige pädagogische Folgerungen ableiten: Eine zu perfekte Ordnung erzeugt Unordnung. Zu rigide Disziplin erzeugt Disziplinlosigkeit. Wo immer nur eine Möglichkeit offengelassen ist, gibt es bald gar keine mehr. Wo alles bis ins einzelne geregelt wird, läuft schließlich gar nichts mehr. Man kennt zwar die Ventilfunktion und Filterwirkung von Übertretungen, die negative oder auch positive Potentiale absorbieren und von dem sowieso nicht durchhaltbaren ständigen Durchgreifenmüssen entlasten. Dennoch ist die pädagogische Weisheit weithin in Vergessenheit geraten, daß am lockeren Bändel geführt werden will, wer gewonnen werden soll. Man muß mit leichten Händen erziehen.¹⁵ Es ist dies nicht eine Sache der Entscheidung, ob man Freiheitsgrade zulassen will oder nicht. Kinder brauchen mehr noch als Erwachsene unregelte Bereiche, wenn sie leben und sich entwickeln können sollen.¹⁶ Die aufgewiesene paradoxe Struktur ist von universaler Gültigkeit. Als allgemeine Regel formuliert: jede Eingrenzung bzw. Einschränkung muß mit einer Entgrenzung und Freigabe Hand in Hand gehen, wenn ihr Zweck erreicht werden soll. Was man starr festhält, verliert man, und nur was man auch lassen kann, läßt sich gewinnen. Man darf deshalb Konflikte und Alternativen nicht ausschließen, denn der ausgeschlossene Konflikt sprengt eines Tages die Beziehung, während der ausgetragene Konflikt sie festigt. Die Angst vor der Alternative ist sehr oft- die Angst vor Enttäuschung; aber auch hier ist es in Wirklichkeit gerade umgekehrt, daß es weniger Enttäuschungen gibt, wo mehr Alternativen zugelassen werden. Wo freigelassen wird, wächst Verständnis und die Fähigkeit aufeinander einzugehen. In diesem Sinne ist die Lockerung der Beziehungen die Bedingung für ihre Intensivierung, während ihre Starrheit sie untergräbt. In alledem gilt, daß Widersprüche zugelassen werden müssen, wenn man mit ihnen fertig werden können soll. Die Ordnung der Schule verletzt fast durchgängig das vorgetragene Prinzip und verschärft dadurch unnötig einen großen Teil ihrer Konflikte. Es wird hier zu wenig berücksichtigt, daß eine Ordnung nur dann lebensfähig ist, wenn in ihr andere Möglichkeiten offengehalten werden. Man vergißt, daß die eine Hälfte nicht ohne die andere zu haben ist: Zeit, ohne Zeit zu lassen; Erfahrung und Einsicht, ohne Fehler zuzulassen; Gehorsam, ohne freizugeben; Loyalität ohne Selberdenken. So ist zum Zeitdruck in der Schule zu sagen: Wer Zeit sparen will, muß Zeit lassen. Wo nur noch gehetzt wird, erzeugt dies Langeweile. Für den Leistungsdruck gilt: Wer Einsicht haben will, muß Fehler zulassen. Es kann nichts ge-

¹⁴ O. F. Bollnow hat diesen Gesichtspunkt hinsichtlich des Unvollendeten in der Kunst, insbesondere bei Michelangelo, herausgearbeitet: Vom Unvollendeten, Nicht-zu-Vollendenden. In: Kant-Studien, 67. Jg. 1976, S. 480-491.

¹⁵ Vgl. dazu O. F. Bollnows Ausführungen über die Heiterkeit, den Humor und die Güte als Grundhaltungen des reifen Erziehers, in: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchung über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Quelle & Meyer Verlag Heidelberg 1964, S. 62 ff.

¹⁶ Darauf hat M. J. Langeveld immer wieder hingewiesen, vgl. insbes. seine Ausführungen über "Schulbestimmte und eigene Welt", "Die geheime Stelle' im Leben des Kindes", "Die Freizeit" u. a., in: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Georg Westermann Verlag Braunschweig, 3. Aufl. 1966, S. 71 ff.

wonnen werden und bleiben, wo nichts riskiert und verändert werden darf. Der Anpassungsdruck schließlich bedarf einer analogen Modifikation: Wer Identifikation erreichen will, darf Anpassungen nicht erzwingen. Abweichung muß erlaubt sein, wenn die Anpassung gelingen soll. Es kann hier also das Paradoxon gelebt' werden, daß bei häufiger praktischer Untergehung oder Hintergehung von gesellschaftlichen Normen die Autorität der darüberstehenden Werte grundsätzlich nicht berührt, sondern eher sogar gestärkt wird.¹⁷ Offene [18/19] und freigebende Beziehungen sind deshalb entgegen der üblichen Erwartung in Wahrheit die verlässlichsten, während enge Zwangsbindungen die brüchigsten und unzuverlässigsten sind. Um das Gesagte zusammenzufassen: Das Verhältnis von Wert bzw. Norm und Wirklichkeit bleibt prekär. Alle Erwartungsordnungen müssen dem Rechnung tragen, daß es in Wirklichkeit oft anders ist. Werte schließen somit Widersprüche und Konflikte in der Realisierungsebene nicht aus, ja sie sind auf diese angewiesen. Eine Ordnung zu perfektionieren gleicht dem Kampf mit dem Drachen: wo ein Kopf abgeschlagen wird, wachsen zehn neue nach. Es können deshalb grundsätzlich nicht alle Probleme des Zusammenlebens mit Normen, Regeln und Ordnungen angegangen werden. Vieles muß der Situation überlassen, von Fall zu Fall berücksichtigt und jeweils abgearbeitet werden. Regelung ist notwendig, zuviel Regelung ist schlecht. Auf die Eigenleistung der Personen, ihre Bereitschaft und Initiative, ihr Engagement kann nicht verzichtet werden. Eine zu starke Einengung würgt ihre Potentiale ab. Das Eigenrecht der Situation muß deshalb auch in formal geregelten Bereichen wie der Institution Schule unbedingt gewahrt bleiben. Natürlich ist es zulässig, Grenzen zu ziehen und Sanktionen auszusprechen. Aber die legitimen Möglichkeiten zur Sanktionierung sind in der Erziehung doch grundsätzlich begrenzt. Es darf hier keine letzten Sanktionen, keinen Ausschluß des Kindes überhaupt geben, und deshalb ist auch abweichendes Verhalten grundsätzlich zu akzeptieren. Im Grunde weiß jeder, daß in der Erziehung alles vorkommen kann, und mit allem muß auf irgendeine Weise umgegangen werden. Hier erst beginnt das eigentliche Problem, auf welche Weise mit den Schwierigkeiten human und pädagogisch sinnvoll umgegangen werden kann und soll~ Von den genannten Gesichtspunkten geht Niklas Luhmann in seiner Theorie sozialer Systeme aus: „Damit zugleich dringt die Einsicht vor, daß Widerspruchsfreiheit, Konsens und zeitliche Stabilität nicht absolute Systemnotwendigkeiten sind, daß jedes soziale System vielmehr ein hohes Maß an Widersprüchlichkeit braucht, um in einer fremden, nicht vollbeherrschbaren Umwelt zu bestehen.“¹⁸ Formal gesprochen heißt dies, daß in sozialen Systemen Entgegengesetztes zugleich möglich sein und die Freiheit der je anderen Seite in die eigene Erwartungsstruktur einbezogen werden muß. Jede „Bestandsformel“ ist deshalb zugleich eine „Problemformel“, jede Geltung steht unter dem Vorbehalt möglicher Nichtgeltung. Normen machen unter dieser Bedingung ein „in keinem Sinn lösbares Problem“ gleichwohl lösbar¹⁹, indem die ausgeschlossene Seite zugleich offengehalten wird. Es handelt sich bei dieser

¹⁷ D. Claessens, a. a. O. (vgl. Anm. 13), S. 157

¹⁸ Niklas Luhmann, Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin 1964, 2. Aufl. 1972, S. 269. Vgl. auch: Normen in soziologischer Perspektive. In: Soziale Welt 1, 19-9, S. 28 ff.

¹⁹ Ders., Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. 3. Aufl., Opladen 1972, S. 117.

Korrelativität von Eingrenzung und Entgrenzung um das „Verhältnis einer selektiv verdichteten Ordnung zur Offenheit anderer Möglichkeiten, und zwar als ein Verhältnis des Wechselseitig-sich-Bedingenden, des Nur-zusammen-Möglichen.“²⁰ Derartige paradox-funktionale Verhältnisse, wie sie auch Dieter Claessens zugrundelegt (vgl. das gegebene Zitat und Anm. 17), lassen sich, wenn man einmal auf sie aufmerksam geworden ist, allenthalben nachweisen. Sie sind insbesondere die Bedingung dafür, daß Erfahrungen gemacht werden können, Lernprozesse stattfinden und Entwicklung möglich ist. Paradoxe Funktionalität und paradoxe Dysfunktionalität entsprechen sich somit in ihrer Struktur und sind nur dadurch auch ineinander überführbar. Wo eine formal verbindliche Regelung keine Spielräume mehr läßt, führt sie in unlösbare Widersprüche und muß zwangsläufig ausgehöhlt und unterlaufen werden. Derselbe Widerspruch wird umgekehrt aber auch für die gute Lösung bestimmend: Nur dadurch, daß die formale Regel Grauzonen unkontrollierten Handelns beläßt und Eigeninitiative nicht unterbindet, wird sie einhaltbar und ermöglicht es darüber hinaus, widersprüchlichen Zielsetzungen bzw. Anforderungsstrukturen und unverträglichen Geltungsansprüchen zugleich praktisch Rechnung tragen zu können, ohne sie harmonisieren zu müssen oder ihrem Widerspruch zu verfallen.

4. Gewissen und Gewissenserziehung

Moralische Forderungen treten dem Kind in der Form von Geboten und Verboten gegen- [19/20] über. In der moralischen Erziehung handelt es sich aber nicht primär um die Unabdingbarkeit der auferlegten Pflichten und die Unverbrüchlichkeit gezogener Grenzen, sondern um die Wahrhaftigkeit und Glaubwürdigkeit dessen, der mit ihnen umgeht und sie einhält oder mißachtet bzw. übertritt. Dies gilt für den Erzieher ebenso wie für das Kind. Mit der Wertetafel in der einen Hand und dem Stock in der anderen ist es nicht getan, wenn das Verhalten des Erziehers selbst mit in Frage steht und sich als widersprüchlich erweist. Ich bin davon ausgegangen, daß mit derartigen Widersprüchen umzugehen, ein hohes Maß an Wahrhaftigkeit und Mut erfordert, die zunächst einmal der Erzieher aufbringen muß. Hier liegt in. E. ein Kernpunkt der moralischen Erziehung und auch der hauptsächliche Grund für ihr Defizit. Man glaubt weit hin in der Wahrhaftigkeit gar nicht mehr leben zu können, weil sonst das ganze Lügensystem der faulen Kompromisse, in dem wir alle stecken, zusammenbrechen würde. Lieber wird dann auf den Anspruch einer moralischen Erziehung überhaupt verzichtet. Dazu als Beispiel einen Vorfall im Schullandheim und wie mit ihm umgegangen wurde. Ein Lehrer hatte hier zuviel getrunken und sich daneben benommen, was Schüler alsbald nach Hause berichteten. Die Geschichte hatte ein Nachspiel in der Schule, deren Image durch die Indiskretion der Schüler gefährdet schien. Der Schulleitung wie dem Kollegium kam es trotz des Protestes einer Kollegin offensichtlich nur

²⁰ Jan Procházka, Es lebe die Republik. Ich, Julina und das Kriegsende. Georg Bitter Verlag Recklinghausen 1968; zit. bei H. u. U. Halbfas (Hrsg.), Das Menschenhaus. Ein Lesebuch für den Religionsunterricht. Calwer Verlagshaus Stuttgart/Patmos Verlag Düsseldorf 1972, S. 126.

darauf an, die Sache zu vertuschen, so daß schließlich die Schüler bezichtigt wurden, sie hätten etwas Unrichtiges nach Hause telefoniert. -Das ist ein Fall für Wahrhaftigkeit. Zwar haben Institutionen fast durchgängig die Tendenz, ihre Schauseite zu pflegen und gegenüber dem inneren Getriebe abzudichten. Das damit gegebene moralische Problem kann jedoch zumindest in Erziehungsinstitutionen nicht einfach ignoriert werden. Hier wäre zumindest ein Abwägen der Güter auf Gewinn und Verlust angebracht, und zweifellos ist im vorliegenden Fall das höhere Gut preisgegeben worden. Kinder würden es durchaus ohne Schaden verkraften, und auch die Schule würde keinen Autoritätsverlust erleiden, wenn ein Lehrer einmal vor Schülern zuviel trinkt, sofern dann alle Beteiligten offen dazu stehen. Für die Schüler dicht mehr zu verstehen und moralisch zu verkraften ist aber, daß sie hintennach gegen ihren Augenschein zu Lügner gestempelt werden. Sie können aus dem ganzen Vorfall nur lernen~ daß Recht bekommt, wer die Macht hat. Die konsequente Durchführung dieses Prinzips macht aber alle moralische Erziehung im Ansatz unglaubwürdig und führt dazu, daß jeder sich, wenn er es kann, auf welche Weise auch immer, durchsetzt. Das Problem der Gewissenserziehung stellt sich von daher vorrangig als eine Frage nach den Erziehungswerten und den die Erziehungsinstitutionen leitenden Normen selbst. Es muß also noch einmal auf Autorität, Gehorsam, Disziplin und Ordnung eingegangen werden. Wenn schon diese Erziehungswerte unverzichtbar sind, so kommt es doch entscheidend auf ihren Gebrauch an, der sehr verschieden, und moralisch oder unmoralisch sein kann. Ober den schillernden Charakter der Erziehungsautorität zwischen bindender Macht und befreiender Urheberschaft ist schon genug geschrieben worden. Ich sage deshalb nur ein Wort zum Gehorsam und der mit ihm verbundenen Disziplin. Die Gehorsamsbereitschaft des Kindes reicht, wie nicht nur Stanley Milgram feststellt²¹, sondern auch Maria Montessori betont²², bis an die Wurzeln der kindlichen Existenz. Milgram spricht von der Unfähigkeit, einer anerkannten Autorität den Gehorsam zu verweigern. Auch noch der Erwachsene macht sich eher zum willenlosen Werkzeug einer Autorität, als daß er bereit wäre, gegen diese die Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Dies wirft ein Licht auf den gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Mißbrauch von Autorität. Bei Montessori heißt es entsprechend: „Dem Erwachsenen gegenüber neigt das Kind zu einem Gehorsam, der bis an die Wurzeln seines Geistes reicht.“ (a. a. O., S. 146) Und: „Die Sensibilität des Kindes gegenüber dem Erwachsenen ist so groß, daß der Erwachsene im Kind selbst zu leben und handeln vermag.“ (a. a. O., S. 145) Es ergibt sich daraus die Gefahr der Selbstverbiegung und des Selbstverlusts, um [20/21] nicht in Konflikt mit dem Erwachsenen bzw. der Autorität zu kommen.²³ Montessori betont deshalb die Wichtigkeit des Prinzips der Freiwilligkeit in der Erziehung und geht von der Selbstregulationsfähigkeit des Kindes: daß es sich ordnen kann und normalisiert, aus. Disziplin baut auf dem Gehorsam auf, der für jede Erziehung und auch für die moralische Erziehung

²¹ Vgl. Stanley Milgram, Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Rowohlt Verlag Reinbek 1974.

²² Vgl. Maria Montessori, Kinder sind anders. 3. Aufl. Stuttgart 1952.

²³ Vgl. dazu als ein lehrreiches Beispiel den von Ronald D. Laing dargestellten Fall David" in: Das geteilte Selbst, a. a. O., S. 59 ff.

unverzichtbar ist. Disziplinierung kann aber auch zerstörerisch sein, so daß Moralisierung auf ihrer Grundlage nicht mehr möglich ist. Der pädagogische Sinn der Disziplin liegt in der Unterstützung der Selbstdisziplin. Aber Disziplin kann auch so auferlegt werden, daß der Prozeß der Selbstdisziplinierung unterbunden und innere Disziplinlosigkeit erzeugt wird. Es gibt eine Form der Ordnung, die Unordnung schafft. Was nun den Begriff des Gewissens selbst betrifft²⁴, so kann man beim Kind ein eigentlich moralisches Gewissen sicher nicht voraussetzen. Daraus erwächst für die Gewissenserziehung die Schwierigkeit, es nicht in einer Vorform des Gewissens oder einem falschen Gewissen so zu bestärken, daß es' darauf fixiert wird. Der Anknüpfungspunkt für jede Form von Gewissenhaftigkeit ist sicher das urdoxische Bewußtsein des Gegenüberseins und des Wissens darum, daß man von anderen gesehen und gehört wird. Jedes Wissen ist so verstanden ein Mitwissen mit anderen, jedes Gewissen ein Bewußtwerden und Sich-verantworten vor einer Instanz. Dieses verantwortende Gewissen kann sozial eingebunden bleiben, wenn unter ihm lediglich eine Internalisierung von Elternautorität und sozialen Normen verstanden wird. Sein Rechtsgrund bleibt dann eine Autorität, die sich keiner Erkenntnis zu unterwerfen braucht. Demgegenüber hat die Aufklärung mit der Proklamation der Gewissensfreiheit an die Instanz der moralischen Person selbst verwiesen und das Gewissen autonom gemacht. Gewissen hat es nun mehr mit Erkenntnis als mit Autorität zu tun und ist darin über jede soziale Normierung hinaus einerseits auf moralische Prinzipien, andererseits aber auf die Wirklichkeit selbst bezogen, die ihren Anspruch verpflichtend macht. Während die Institutionen sich selber genügen und einer „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“²⁵ unterliegen, hat die Person und sie allein einen authentischen Bezug auf Wirklichkeit und kann ihr direkt entsprechen. Für den Einzelnen wird das Gewissen damit zum Bewußtsein einer mehr oder weniger bestimmt faßbaren Wirklichkeit, an der er selbst verantwortlich teilhat. Dieses Bewußtsein läßt sich von allgemeinen Prinzipien leiten, in gleichem Maße aber ist es orientiert an der konkreten Situation und ihrem Erfordernis. Ein so verstandenes Gewissen läßt sich nicht mehr wie die soziale Wertung beschränken auf ganz bestimmte Bereiche oder egozentrisch einengen auf „meine“ Belange, auf persönliches Gut und Übel. Es bezieht auch nicht nur auf das Moralische im engeren Sinn. Sein Umkreis erweitert sich vielmehr tendenziell auf alle Wirklichkeit, für die es zum offenen und öffentlichen Gewissen wird. Dies macht einsichtig, daß Autorität bzw. Norm und Gewissen oft und notwendig in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Der Doppelaspekt des moralischen Bewußtseins: seine Bindung an Normatives und die Freiheit ihm gegenüber, spitzt sich im Gewissensbegriff in letzter Schärfe zu. Das Gewissen folgt darin den Veränderungen im Weitbewußtsein, es hat weniger eine affirmative Funktion als vielmehr die Aufgabe der

²⁴ Vgl. dazu meine ausführlichere Darstellung: Zum Problem des Gewissens. In: Der evangelische Erzieher, 16. Jg 1964, S. 264 ff.; wiederabgedruckt in: O. F. Bollnow u. a., Erziehung in anthropologischer Sicht. Morgarten Verlag Zürich 1969, S. 168 ff. Die pädagogischen Folgerungen sind weiter ausgeführt in meiner Schrift: Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung. Neue deutsche -Schule Verlagsgesellschaft mbH. Essen 1968 (neue pädagogische bemühungen 37).

²⁵ Vgl. Peter L. Berger und Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. S. Fischer Verlag Frankfurt a. M. 1969 (Reihe *conditio humana*).

Wertklärung und Normenkritik. Es treibt hinaus aus den gewohnten Ordnungen. Die Unruhe und Wachheit des Gewissens bezieht sich auf eine Ordnung und Gestalt der Wirklichkeit, die noch nicht heraufgeführt ist. Es kann auch in der Gewissenserziehung nicht nur und primär darum gehen, das Gewissen einzubinden in vorgegebene Strukturen; vielmehr muß man es gelten lassen als „Ausdruck eröffneter und zu eröffnender Freiheit“²⁶ Ich möchte deshalb im Grundsätzlichen lieber reden wider die Normenkrankheit in der Erziehung, als einer allzu engen Verbindung von Wissensbildung mit Normenübertragung und Werterziehung das Wort zu reden. Das Kind kann soziale Norm und moralischen Anspruch zunächst noch nicht unterscheiden und wird entsprechend seiner abhängigen Position erzieherisches Verhalten zwangsläufig in Kategorien der Stärke und Schwäche interpretieren.²⁷ [21/22]

Dies spricht gegen eine verfrühte explizite Anwendung moralischer Kategorien in der Erziehung. Umstellt von Geboten und Verboten kann das Kind kein eigentliches moralisches Bewußtsein entwickeln. Die Gefahr liegt dann nahe, daß fragwürdige Schuldängste zu Verdrängungen führen und die Sensibilität des Kindes für zwischenmenschliche Vorgänge und ihre feineren Nuancen und Qualitäten beeinträchtigen. Offenheit und Wahrhaftigkeit ist auch hier die beste Voraussetzung für den Erfolg einer sittlichen Erziehung. Damit wird Gewissenserziehung eine Erziehung zur Wirklichkeit, die sich nicht primär an Normen orientiert, sondern dem Kind hilft, die Wirklichkeiten selbst wahrzunehmen und zu beurteilen. Diese Ausrichtung an einem konsequenten Realitätsprinzip dürfte auch und gerade für eine im rechten Sinne verstandene christliche Erziehung eine nicht so fernliegende Konsequenz sein.

²⁶ Vgl. Karl Ernst Nipkow, Gott und Gewissen in der Erziehung. In: M. Hengel/ R. Reinhardt (Hrsg.), Heute von Gott reden. Mainz und München 1977. Ders., Moralerziehung heute – erziehungswissenschaftliche und theologische Probleme. In: Burkhard Gladigow (Hrsg.), Religion und Moral. Patmos Verlag Düsseldorf 1976, S. 165 ff.

²⁷ Vgl. dazu meinen Aufsatz: Erziehung als Konfliktfeld. Zum Ausgangspunkt des Erziehungsdenkens von J. Rousseau. In: Die Schulwarte, 24. Jg. 1971, H. 3/4, S. 37 ff.