

Das Problem und die Form einer sittlichen Erziehung heute*

Inhalt

1. Die Gebrochenheit und Zweideutigkeit der gegenwärtigen Lebens- und Erziehungsformen 1
2. Die Aporien der Schule als Ort sittlicher Erziehung 4
3. Die Widersprüchlichkeit der Situation als Ausgangspunkt und Thema sittlicher Erziehung heute 7
4. Die Entflechtung des Verhältnisses von sozialer Norm und moralischer Verpflichtung 9
5. Sittliche Erziehung als Erziehung zur Wirklichkeit 11
6. Sittliche Erziehung im Spannungsfeld zwischen 'emotionaler Verankerung von Werthaltungen' und 'moralischer Aufklärung und Kritik' 13
7. Das Gespräch als Ort und Lebensform sittlicher Erziehung 15
8. Das Prinzip der Gesprächsführung als Prinzip der konkreten Relativität 19
8. Das Prinzip der Gesprächsführung als Prinzip der konkreten Relativität 21
10. Zwei Einwände gegen die hier vorgetragene Konzeption einer sittlichen Erziehung 22

Die Frage nach dem Problem und der Form einer sittlichen Erziehung *heute* enthält einen deutlichen Hinweis auf Ort und Zeit, der mir nicht unwesentlich zu sein scheint. Die konkrete Zeitsituation, in der etwas getan werden soll, bestimmt in hohem Maße die Form und das Ergebnis dieses Tuns mit. Ich möchte deshalb zunächst das Problem einer sittlichen Erziehung im Zusammenhang mit ihrem gegenwärtigen Ort erörtern und in einem zweiten Schritt die Form zu bestimmen suchen, in der sie diesem Ort entsprechen kann.

1. Die Gebrochenheit und Zweideutigkeit der gegenwärtigen Lebens- und Erziehungsformen

Die besondere Art und Weise, in der moralische Probleme sich heute stellen, läßt sich allgemein dadurch kennzeichnen, daß auf der einen Seite eine Eigengesetzlichkeit der

* Es handelt sich bei diesem Text um die überarbeitete Fassung einer Gastvorlesung, gehalten an der Kaiserlichen Universität Kyoto im Herbst 1977. Die auch an der Tamagawa-Universität gehaltene Vorlesung wurde von Shiro Shimada ins Japanische übersetzt und wurde in der Haus-Zeitschrift der Tamagawa-Schule und der Tamagawa-Universität, Tokyo/Japan veröffentlicht: *The Whole Man Education* (Zenjin Kyohiku) Nr. 352, 1978, S. 2-9

Sachbereiche sich durchsetzt, so daß Politik, Wirtschaft, Schule, Freizeit, Sexualität usw. je eigenen Normen und Regeln folgen, mit denen oft gar kein moralischer Anspruch mehr verbunden wird, daß aber auf der anderen Seite das Verhältnis der verschiedenen Bereiche untereinander zunehmend spannungsvoller wird und zwischen den widersprüchlichen Entwicklungstrends kein befriedigender Ausgleich mehr gelingt. Moralische Probleme treten damit in einer doppelten Form auf: einerseits spezifisch integriert in bestimmte Handlungsfelder und mit deren sachlichen Erfordernissen eng verknüpft, andererseits aber gleichsam freischwebend und ortlos zwischen den autonom werdenden Bereichen. Das Moralische steht so in der doppelten Gefahr, von den sog. Sachgesetzmäßigkeiten überrollt zu werden und andererseits in den Brüchen hängen zu bleiben, die sich zwischen diesen auftun.

Eine entsprechende Diskrepanz gilt auch für das Problem einer sittlichen Erziehung heute. Das wachsende Bewußtsein, daß viele Probleme der modernen Welt im Kern moralischer Natur sind, steht in seltsamem Kontrast zu ihrer pädagogischen Vernachlässigung. In bezug auf die Fragen der sittlichen Erziehung gibt es heute ein theoretisches und mehr noch ein praktisches Defizit.

Einige Worte zum theoretischen Defizit: Was die Geschichte der pädagogischen Theoriebildung anbetrifft, hatte die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik in ihrem Selbstverständnis als Theorie einer zu verantwortenden Praxis seit Schleiermacher, Herbart und Pestalozzi an einer engen Verbindung von Ethik und Pädagogik festgehalten und auf die unabdingbare ethische Qualität des pädagogischen Bezuges selbst abgehoben. Fragen des „Seins“ und des „Sollens“, der pädagogischen Zielsetzung und der entsprechenden Wirkungsformen müssen im Bezug aufeinander gesehen werden. Man kann beide Ebenen grundsätzlich nicht trennen, wenn es pädagogisch gerade darauf ankommt, die ethische Bestimmung menschlicher Praxis mit den konkreten sozialen und anthropologischen Bedingungen ihrer Realisierbarkeit zusammenzudenken.¹

Demgegenüber besteht eine auf der Grundlage klargeschnittener logischer Alternativen arbeitende empirisch-analytische Erziehungswissenschaft auf der reinlichen Scheidung dessen, was ist, von dem, was sein soll. Ethische Fragen müssen dann entweder ganz ausklammert oder deskriptiv behandelt werden, so daß eine Entscheidung darüber stets anderen normgebenden Instanzen überantwortet bleibt.²

Was nun die Seite der Praxis betrifft, verdrängt der Erzieher vor Ort die Fragen einer sittlichen Erziehung auch noch aus ganz anderen Gründen. Er hat für die Wahrnehmung und Beurteilung pädagogischer Prozesse eine soziologische und psychologische Sprache gelernt, deren Kategorien ethisch indifferent erscheinen. Vor allem aber hat er die fraglose Sicherheit verloren, wie und woraufhin er das Kind ansprechen und führen soll. Mit dem Verlust geschlossener Lebensräume und unbestrittener Traditionen treten ganz unterschiedliche Erziehungskonzeptionen in unmittelbare Konkurrenz zueinander und verunsichern den Erzieher. Eine moralisierende Erziehung alten Stils (man braucht nur an die Lesebücher auch noch des letzten Jahrhunderts zu denken) ist

¹ Vgl. dazu meine Darstellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in: Klaus Giel (Hrsg.), Studienführer Allgemeine Pädagogik. Herder Verlag Freiburg/Br. 1976, S. 37 ff. und S. 70 ff.

² Vgl. a. a. O., S. 77 f. und S. 84 ff.

heute schlechterdings undenkbar geworden, ohne daß bereits neue Formen der Ansprache gefunden worden wären.

Insbesondere aber erscheinen für die pädagogische Theorie wie in der Erziehungspraxis die überlieferten Formen und Mittel sittlicher Erziehung tief zweideutig. Die Grundlagen pädagogischen Tuns überhaupt, vor allem die Wertschätzung der Autorität, des Gehorsams und der Tugenden rücken in ein Zwielicht, in dem die eine Beleuchtungsfacetten die andere Lügen straft, eine jede die andere aber doch nicht überhaupt ins Unrecht setzen kann. Um dies an einem ganz alltäglichen Beispiel plakativ zu verdeutlichen: Einer jeden Erziehung muß am Gehorsam des Kindes gelegen sein. Gehorsam kann aber auch aus Motiven der Einschüchterung und Angst, des Zwanges und der Unterwerfung abverlangt bzw. geleistet werden, deren sittlicher und pädagogischer Wert in Zweifel gezogen werden muß. Was für den Gehorsam gilt, läßt sich aber auch für alle anderen Grundfaktoren und Mittel der Erziehung in gleicher Weise geltend machen: sie alle sind in ethischem Sinne zweideutig und können einer sittlich vertretbaren Erziehung ebenso wie deren Gegenteil dienen.

Einem heutigen, durch die Psychoanalyse aufgeklärten und ideologiekritisch für Macht und Abhängigkeit geschärften Bewußtsein kann diese Ambivalenz und Gebrochenheit der pädagogischen Situation nicht mehr verborgen bleiben, wird sie doch in diesen Aufklärungsbewegungen gerade umgekehrt zum hauptsächlichen Thema gemacht und scharf beleuchtet. Auch die Erzieher und Lehrer empfinden nun deutlich die Brüche und Ambivalenzen der Situation und ihres eigenen Tuns und werden belastet durch die mehrseitige Funktionalität pädagogischer Institutionen, deren Zielbündel subjektiv wie objektiv unvereinbare Elemente enthält. Wie immer moralisch zu bewertende gesellschaftliche Anforderungen reiben sich hier hart mit den personalen und mitmenschlichen Implikationen des pädagogischen Bezugs, und kaum je ist ein beide Seiten gleichermaßen befriedigender Ausgleich zu erwarten.

Wenn aber alle pädagogischen Grundbegriffe eine doppelte mögliche Ausprägung erhalten und grundsätzlich keine 'reinen' Begriffe mehr gebildet werden können, bleibt das theoretische Urteil notwendig bezugsrahmenabhängig und wird jedes praktische Tun unter der Hand der Verkehrung seines Sinns verdächtig. In der wissenschaftlichen Bearbeitung dominieren dann verständlicherweise die Erfordernisse der Unterscheidung, Begründung und Legitimation vor den Fragen der Realisierung und Integration, für deren praktische Bewältigung von theoretischer Seite her keine Hilfen mehr geboten werden. In der Praxis hingegen werden nicht die Zielsetzungen und Begründungen als solche zum Problem, sondern ihr prekäres Verhältnis zu den gegebenen Erziehungsmitteln und institutionell ausgeprägten Erziehungsformen. Die in den theoretischen Konzeptionen immer noch ausklammerbaren Brüche sind in der praktischen Situation nicht mehr zu übersehen und können hier auch nicht einfach überspielt werden. Ihre Bewältigung wird vielmehr selber zur vordringlichen Aufgabe der Erziehung, insbesondere aber einer sittlichen Erziehung, deren Erfolg und Glaubwürdigkeit davon abhängt, daß eine überzeugende Kongruenz zwischen Zielen und Mitteln hergestellt wird.

Aber wie ist eine solche Kongruenz überhaupt möglich? Nicht nur das Erfordernis persönlicher Integrität, sondern auch die Natur des Moralischen selber verbietet es seit

Kant, Moralisierung ohne weiteres mit Disziplinierung zu verbinden oder beides gar zu verwechseln - und doch kann, wie auch Kant weiß, in der Erziehung auf Disziplinierung mit Mitteln des Zwanges nicht verzichtet werden (dabei ist nicht nur an grobe körperliche Disziplinierung zu denken!). Wie aber ist Moralisierung möglich bei dem Zwange³, wo doch alle Erziehungsmittel eine diesbezügliche Zweideutigkeit behalten und in keiner Weise von ihr frei werden können? Für das damit gestellte Problem gibt es keine reine Lösung, es behält, wie immer man es wendet, die Form einer Aporie. Die hauptsächliche Schwierigkeit für eine sittliche Erziehung besteht dann aber darin, in einer unaufhebbar widersprüchlichen Situation ehrliche und glaubwürdige Formen zu finden, die zumindest weniger pervertierbar sind als die herkömmlichen Erziehungsformen und nicht von vornherein auf den Widerstand und Protest der wachen Jugend stoßen.

2. Die Aporien der Schule als Ort sittlicher Erziehung

Die mit der unaufhebbaren Zweideutigkeit der Erziehungsformen gegebene Schwierigkeit steigert sich noch, wo diese nicht persönlich nach bestem Wissen und Gewissen gewählt werden können, sondern durch den institutionellen Rahmen bereits vorgezeichnet sind. Ich möchte das an der Schule näher verdeutlichen. Eine sittliche Erziehung am Ort der Schule muß sich der Form eines Unterrichts fügen, der im voraus durch zeitliche, soziale und sachliche Rahmenbedingungen heterogener Art definiert ist und zwischen Reflexion und Handeln, zwischen erklärten Zielen und praktizierten Formen, zwischen gutgemeinten Absichten und realen Effekten klaffende Widersprüche setzt. Dies zu erkennen kann leicht dazu führen, daß die verkörperten Ziele im Widerspruch zu den erklärten Zielen stehen, daß institutionelle Formen die anders gerichteten Handlungsintentionen entwerten und daß beide Seiten im Kontrast zueinander unglaubwürdig werden. Ich will versuchen, diese Diskrepanzen im Rückgriff auf einige historische Beispielen zu verdeutlichen.

Wo ein Moralunterricht in den Schulen eigens veranstaltet wurde, nahm er in der Regel die Form einer Tugendlehre an. Von diesen Bemühungen um die Einprägung eines normativen Bildes sozialer Ordnung und insbesondere des eigenen Platzes in ihr zeugt eine reiche pädagogische Literatur. Fabeln, Geschichten und Lebensbilder wurden verwendet, um den zu vermittelnden Tugenden und Gesinnungen eine lebendige Anschauung zu unterlegen.

Andere Konzeptionen eines Moralunterrichts konnten sich in der Schule nicht in gleicher Weise durchsetzen. Für die von Kant geforderte radikale Revolution der Gesinnungsart steht das außer Frage, denn sie fällt überhaupt nicht in den Umkreis einer veranstaltbaren Erziehung. Herbarts Konzeption der Charakterbildung kommt dem Unterricht insofern näher, als mit ihr die Weckung vielseitigen Interesses und die Bildung der Urteilskraft, im ganzen die nicht mehr additiv verstandene These eines „erziehenden Unterrichts“ verbunden wird. Gleichwohl stößt eine solche Konzeption in der Schule an ihre Grenzen, weil es dieser an Ernstsituationen mangelt, um Charakterstär-

³ Dies ist die Grundfrage Kants in seiner Vorlesung „Über Pädagogik“.

ke üben und beweisen zu können. Wo wie bei Kurt Hahn oder in der Landerziehungsbewegung bei Hermann Lietz und Paul Geheeb Versuche in dieser Richtung gemacht wurden, blieben sie bezeichnenderweise außerhalb des Bereichs der öffentlichen Schulen. Aber auch Pestalozzis Leitvorstellung einer auf Vertrauen, Liebe und gegenseitiger Offenheit begründeten „Wohnstubenerziehung“, der es darum geht, das Gute in den nächsten menschlichen Beziehungen durch das Zusammenleben selber erfahrbar zu machen, läßt sich auf die institutionellen Bedingungen des Schulunterrichts nicht ohne weiteres übertragen. Und um schließlich noch eine weitere Konzeption sittlicher Erziehung anzuführen: Sprangers Gewissenserziehung und Gesinnungsbildung, der es um die Erweckung des höheren Selbst und eine damit verbundene tiefgreifende Herzensänderung geht, hätte in der Schule und von ihren Möglichkeiten her kaum je eine Realisierungschance gehabt.⁴

Was an allen diesen Beispielen zutage tritt, spiegelt einen grundlegenden Sachverhalt der Schule wider und zeigt ihre Schranken hinsichtlich der Möglichkeiten einer sittlichen Erziehung. An den angeführten Konzeptionen ist nichts falsch. Die gesellschaftlich-politischen, institutionell-organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen des Unterrichts lassen jedoch nur ganz bestimmte Formen der Erziehung zu, und im Sinne sittlicher Erziehung nicht die besten. Auf das reflexive Moment des *Unterrichts über Moralprobleme*, seine diesbezüglichen Stärken und möglichen Schwächen habe ich dabei noch gar nicht eigens abgehoben. Die Klage, daß der Moralunterricht unbefriedigend und zu reformieren sei, ist so alt wie dieser selbst. Dies liegt aber doch weniger an ihm als an der Form der Schule selbst, in der kein Reformversuch zu einer wirklichen Verbesserung zu führen scheint.

Die bleibende Diskrepanz zwischen den vorgegebenen Formen des Unterrichts und den Erfordernissen einer sittlichen Erziehung muß dann aber diese selbst am empfindlichsten treffen. Wird die Diskrepanz zwischen den faktisch verhaltensbestimmenden sozialen und institutionellen Bedingungen und einer sie überlagernden moralischen Wertordnung zu groß, so führt dies leicht zur Ausbildung einer ‘doppelten Moral’ oder, was noch schlimmer, weil verdeckend ist, zur Ausbildung eines ‘falschen Bewußtseins’ - und sei dieses idealer Art -, das dem moralischen Anliegen selbst am wenigsten dienlich ist.

Aber nicht nur das Moralische im engeren Sinne wird auf diese Weise Belastungsproben ausgesetzt. In die Schwierigkeit heterogener Zielsetzungen und konkurrierender Wertordnungen kommt die Schule bereits mit ihrem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Bildung wird im klassisch humanistischen Sinn als Selbstwert und Realisierung persönlicher Freiheit verstanden, und in diesem Sinne soll die Schule allgemeinbildend bzw. menschenbildend sein. Auf der anderen Seite aber ist dieselbe Schulbildung politisch überfrachtet und ökonomisch instrumentalisiert, sie soll Zugänge zur Berufswelt vorbahnen und darüber hinaus der Sicherung politischer Loyalität dienen.

⁴ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Erweckung als Erziehung. Zur Pädagogik Eduard Sprangers. In: Sprache und Erkenntnis. Festschrift für Gerhard Frey zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Bernulf Kanitscheider. Innsbruck 1976 (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Bd. 19).

Nun ist eine solche „Duplizität“ heterogener Zielsetzungen, Funktionen und Interessen für die Schule möglicherweise unvermeidlich; man muß dann aber auch die Konsequenzen sehen, die sich daraus für eine sittliche Erziehung in ihrem Rahmen ergeben. Der Moralunterricht stellt, grob gesprochen, Leitbilder humanen Lebens dar, deren Befolgung in der Schule selbst gar nicht verlangt wird und vielleicht sogar zum Nachteil gereichen würde.

Der Bruch in der Bildungskonzeption der Schule kehrt wieder in ihrem Erziehungsverständnis. Die reformpädagogische Definition des „pädagogischen Bezugs“ (Herman Nohl⁵) versteht das Erziehungsverhältnis in seinem Kern als personale Beziehung und wechselseitige Zuwendung auf der Grundlage unbedingten Vertrauens und rückhaltloser Akzeptation. Pädagogische Zuwendung, Ermutigung und Unterstützung sollen ausschließlich der individuellen Entwicklung und Verselbständigung des Kindes dienen. Aus dieser Fassung des pädagogischen Bezuges sind alle Faktoren der Macht und Abhängigkeit, der Stärke und Schwäche, der Gewalt und des Zwanges herausgefiltert, die doch die wirklichen Erziehungsverhältnisse durchdringen und ihre unaufhebbare Zweideutigkeit ausmachen. Man kommt aber am praktischen Ort aus dieser Zweideutigkeit nicht heraus. Der Bruch bestimmt das Bewußtsein und Verhalten des Lehrers, der sich als Helfer und Anwalt des Kindes versteht, gleichzeitig jedoch eine anders definierte institutionelle Rolle einnimmt und sich durch die Doppelaufgabe eines „erziehenden Unterrichts“ (Herbart) überfordert sieht.

Wo Diskrepanzen und Widersprüche dieser Art nicht mehr verdrängt werden können, machen sie das pädagogische Ethos unglaubwürdig und setzen es dem Verdacht einer bloßen Ideologie oder eines professionellen Idealismus aus, der de facto der eigenen Entlastung und Selbstrechtfertigung dient. Es zeigt sich darin ein ethisches Defizit der ganzen Situation, das auch durch die persönliche Integrität des Lehrers und einen noch so guten Moralunterricht nicht ausgeglichen werden kann. Die institutionellen Rahmenbedingungen strafen die gutgemeinte Intention und den ehrlichen Willen oft Lügen und entwerten das pädagogische Handeln in seinem Erfolg.

Von seiten der Kinder kann hier keine Abhilfe erwartet werden. Kinder haben ein waches Gespür für die Wirklichkeiten und lassen sich durch den Schein vorgeblichen Tuns nicht täuschen. Auch handeln sie selber nicht aus moralischen Motiven, sondern person-, situations- und bedürfnisbezogen. In ihrer zwangsläufig abhängigen Position liegt ihnen ein Denken in Kategorien des Groß- und Kleinseins, der Stärke und Schwäche, des Dominant- und Abhängigseins näher, und weil sie wissen, daß sie zu ihrer Situation keine Alternative haben, gehen sie ohne Bedenken den Weg des geringsten Widerstandes, solange die verlangten Anpassungsleistungen nicht zu strapaziös sind. Dieser kindliche ‘Realismus’ wird durch die institutionellen Realitäten der Schule gleichzeitig bestätigt und gebrochen.

Was so für den Schulunterricht besondere Probleme aufwirft, gilt näher besehen für das Geschäft der Erziehung überhaupt, die aus den verschiedensten Gründen in der

⁵ Hermann Nohl., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6. Aufl. Frankfurt a. M. 1963

Gefahr steht, das Moralische zu verletzen, den erwachenden Sinn dafür zu mißbrauchen und die Entwicklung eines moralischen Bewußtseins zu hemmen. Allzuhäufig wird der moralische Appell nur als ein zusätzliches Bindemittel und willkommenes Verstärkungsmittel für ganz anders gelagerte psychische und soziale Mechanismen verwendet und der moralische Sinn dadurch eher verdorben als geschärft. Die Diskrepanz von sozialer Geltung und moralischer Verpflichtung wird der sittlichen Erziehung vor allem in der Weise zum Problem, daß das Verhältnis von erklärten Zielen und verwendeten Mitteln fragwürdig wird und es nicht gelingt, eine Entsprechung zwischen beiden herzustellen. Das Prinzip der Entsprechung verbietet es außerdem, unerfüllbare Forderungen zu stellen und Ängste bzw. Schuldgefühle zu erzeugen, die dann für alle möglichen Zwecke ausgenützt werden können.

Der moralische Charakter der Erziehung würde sich demgegenüber gerade in dieser Entsprechung ausweisen. Es wird ihr deshalb auf das 'Wie' in gleichem oder noch höherem Maße ankommen als auf das 'Was'. Das geschärfte moralische Bewußtsein muß ebenso wie ein ursprüngliches Empfinden eine Allergie dagegen entwickeln, 'Sittliches unsittlich' oder gar 'Christliches unchristlich' zu vermitteln.

Man muß jedoch gerade im Interesse einer so verstandenen sittlichen Erziehung davon ausgehen, daß die Entsprechung von Zielen und Mitteln de facto nicht gegeben ist. Dies belastet alles moralisierende Reden in Erziehung und Unterricht. Die Diskrepanz bricht insbesondere am Problem der Autorität und den Formen ihrer Geltendmachung auf. Auf Autorität und mit ihr verbundene Normenübermittlung glaubt man in der Erziehung (in einem Sinne sicherlich zurecht) nicht verzichten zu können. Man geht davon aus, daß ohne die Behauptung von Autorität die bestehenden sozialen Verhältnisse und Beziehungen nicht genug Bindekraft und Verpflichtungscharakter haben, um aus sich selbst heraus tragfähig zu sein. Autoritäten und Normen kontrollieren eine „unzuverlässige“ Wirklichkeit bzw. „unzuverlässige“ Menschen. Dieses Mißtrauen und sein Pendant, die normative und sanktionierende Kontrolle, kennzeichnet sehr häufig die Erziehungsautorität und die von ihr verwendeten psychologischen und sozialen Mechanismen. Institutionalisierte Autorität (von persönlicher Autorität sehe ich im Moment ab, weil hier die Verhältnisse komplizierter liegen) arbeitet mit Sanktionen und erzeugt so oft ein uneigentliches Gewissen, das die Entwicklung eines wirklichen moralischen Bewußtseins eher unterbindet als fördert.

3. Die Widersprüchlichkeit der Situation als Ausgangspunkt und Thema sittlicher Erziehung heute

Wenn und solange eine sittliche Erziehung lediglich darauf abheben würde, daß derartige Widersprüche und Brüche aus pädagogischen und ethischen Gründen nicht sein dürfen, hätte sie es schwer, je glaubwürdig zu werden. Die Brüche werden nicht nur offenkundig, sie verlangen darüber hinaus thematisiert zu werden, und genau darin liegt die vornehmste Aufgabe einer sittlichen Erziehung. Die so verstandene Moralisierung wird zum *Spiegel der Erziehung selbst* und hört auf, lediglich Anweisung des Kindes zu sein. In dieser allererst Sehen machenden Konfrontation der Erziehung mit sich selber liegt m. E. die eigentliche Chance einer sittlichen Erziehung. Das Ethos des

Erziehers gerät in Ideologieverdacht und sein pädagogisches Handeln wird unglaubwürdig, wenn es nicht gelingt, die Diskrepanzen und Widersprüche der Praxis offenzulegen, sie auszuhalten und von ihrem Eingeständnis her die moralische Aufgabe anzugehen.

Bevor eine Moralerziehung im Sinne wissentlicher oder unwissentlicher Ideologiebildung dazu verwendet wird, von der Wirklichkeit der Erziehung und der Schule ein *Bild ohne Widersprüche* zu zeichnen, wäre es ehrlicher und würde es von höherer moralischer Qualität zeugen, die Widersprüchlichkeit der Situation selbst zum Ausgangspunkt zu nehmen und aus ihr Folgerungen für das Handeln zu ziehen. Selbst wenn im Interesse wahrhaftiger Situationsklärung auf eine eigens veranstaltete sittliche Erziehung und die positive Bestimmung des moralisch Verpflichtenden verzichtet werden müßte, wäre der Raum des moralischen Bewußtseins auf diese Weise doch nicht mehr verstellt.

Das eigentliche Problem einer sittlichen Erziehung liegt für mich deshalb gar nicht primär in den Fragen ethischer Zielbestimmung und eines darauf bezogenen Handelns, sondern vielmehr in den Zweideutigkeiten, Diskrepanzen und Widersprüchen, mit denen sich das erzieherische Tun am konkreten Ort konfrontiert sieht. Die recht verstandene Aufgabe einer sittlichen Erziehung nähme ihren Ausgangspunkt damit, diese Gebrochenheit nicht mehr zu verdecken, sondern sie als das zentrale ethische Problem selbst anzunehmen und zu thematisieren, ohne damit die illusionäre Hoffnung zu verbinden, sie eines Tages überhaupt aufheben zu können.

Damit verbindet sich die Einsicht, daß der je konkrete *Ort* sittlicher Erziehung für ihre *Form selbst* bestimmend sein muß. Der Zusammenhang von Erziehung, Unterricht und gesellschaftlicher Lebenswelt stellt sich dann nicht mehr bloß faktisch und gleichsam hinter dem Rücken der Beteiligten her und wäre vielmehr als das ethische Problem erkannt und als Aufgabe sittlicher Erziehung angenommen. Auch wenn die Schulen und Lehrer sich am liebsten darauf beschränken möchten, lediglich Kenntnisse zu vermitteln und Wissen zu kultivieren, erziehen sie doch faktisch immer auch, eben durch die Formen und Normen, in und mit denen sie sich den Schülern auferlegen und vermitteln.

Auch dies braucht hier nur in kurzen Hinweisen angesprochen zu werden: Um der guten Noten willen kurzfristig gespeicherte Kenntnisse werden alsbald wieder vergessen, wirksam dagegen bleiben die mit dieser auf schnellen Erfolg angelegten, in ihrer langfristigen Auswirkung aber ruinös werdenden Lernform verbundenen Einstellungen und Erfahrungen. Gleiches gilt für den sog. „heimlichen Lehrplan“, mit dem die Schule gar nicht Kenntnisse, sondern unter der Hand doch wieder nur ein Normatives vermittelt, und zwar die faktisch geltenden Verhaltensnormen, die in der Schule und ihrer gesellschaftlichen Umwelt Erfolg versprechen. Aber er tut dies „heimlich“ und d. h. unabhängig von jeder ethischen Wertung und moralischen Qualität. Eine sittliche Erziehung kann dann nicht umhin, die Vermittlungs- und Lernformen selbst und die in ihnen enthaltenen Brüche und Widersprüche als ihr eigenstes Problem zu sehen und zum Ausgangspunkt zu nehmen.

4. Die Entflechtung des Verhältnisses von sozialer Norm und moralischer Verpflichtung

Um in dieser Richtung einige Schritte weitergehen zu können, scheint es mir notwendig zu sein, das Verhältnis von sozialer Geltung bzw. Norm und moralischer Verpflichtung grundsätzlicher zu beleuchten. Die Unterscheidung dieser beiden Arten von Verpflichtung ist seit der Aufklärung jeder theoretischen Ethik geläufig, doch wird in der alltäglichen Erziehungspraxis selbst wenig Notiz davon genommen und beides nach wie vor unterschiedslos geltend gemacht. Hier wird unausgesprochen unterstellt, daß, was sozial gebilligt und von allen geteilt wird, auch im moralischen Sinne gut ist und mit moralischem Anspruch vom Kind abverlangt werden kann. Ein Indiz dafür ist, daß man zur Beurteilung kindlichen Verhaltens oft auf eine globalisierende und generalisierende Sprechweise zurückgreift, die von allen Differenzen der Ebene und der Qualität, des Ortes und der Funktionalität abstrahiert und in einfacher Zuschreibung von Quasi-Eigenschaften sagt, was 'gut' und was 'schlecht' ist.

Ein solches vereinfachendes Reden ist heute aber nicht nur aus ethischen Gründen, sondern auch schon im Blick auf die gesellschaftliche Umwelt nicht mehr angemessen. In einer offenen, durch konkurrierende Wertordnungen pluralistisch bestimmten Gesellschaft können soziale Norm und moralische Verpflichtung grundsätzlich nicht mehr gleichgesetzt werden. Hinsichtlich der sozialen Normen und auch in bezug auf die moralischen Werte selbst ergibt sich nun ein offenkundiger Dissens.

Der Sinn der nun geforderten Unterscheidung kann aber nicht darin liegen, aus sozialen und kategorialen Differenzen unterschiedliche Welten abzuleiten und in deren Abschließung die bestehenden Gräben noch zu vertiefen. Selbstverständlich bleibt auch jede moralische Verpflichtung letztlich auf den sozialen Raum im ganzen zurückbezogen, geht es ihr doch um das menschliche Zusammenleben aller in Formen eines „guten Lebens“. Aber gerade weil nicht jede Form menschlichen Zusammenlebens gleich gut erscheint, muß einem moralisch wachen Bewußtsein daran gelegen sein, die fraglose Gleichsetzung von faktisch geltender sozialer Norm und moralischer Verpflichtung aufzubrechen. Das moralische Bewußtsein kann sich nicht mehr mit der Verabsolutierung bestimmter Standpunkte zufriedengeben, sondern muß Gemeinsamkeiten suchen in einer Situation, in der es über Inhalt und Form des Guten selbst divergierende Ansichten gibt. Das eigene Urteil ist verlangt, doch worauf soll es sich begründen?

Hier muß wiederum in Schritten historischer Bewußtseinsentwicklung vorgegangen werden. Ein traditionales, autoritätshöriges Denken befürchtet in der durch die Aufklärung proklamierten Gewissensfreiheit des Einzelnen und seiner prinzipiellen moralischen Autonomie ein anarchisches Prinzip und wird dem gegenüber das gesellschaftliche Allgemeine zu schützen und zu stärken versuchen, indem es trotz der offensichtlichen historischen und gesellschaftlichen Relativität der Wertorientierungen und Normen diesen einen quasi-absoluten, d. h. faktisch verbindlichen Charakter verleiht.⁶ Soziale Geltung und moralische Verpflichtung repräsentieren dann gleichermaßen das

⁶ Eine solche gegenaufklärerische Position nehmen Comte und die französischen Traditionalisten ein: vgl. dazu Robert Spaemann, *Der Ursprung der Soziologie aus dem Geist der Restauration. Studien zu L. G. A. de Bonald*. Verlag Klett-Cotta Stuttgart 1998.

gesellschaftlich Allgemeine, das in der Form des Gesetzes über dem Recht des Einzelnen steht und dessen subjektive Willkür tendenziell unterbindet. Soziale Geltung und moralische Verpflichtung müssen unter dieser Voraussetzung doch wieder zusammenfallen und erhalten zudem oft noch die Weihe religiöser Legitimation.

Dagegen muß am Aufklärungsdenken festgehalten werden, das die Spannung und den möglichen Widerspruch von sozialer Geltung und moralischer Verpflichtung im Interesse beider wahrt und zur Entwicklung der Gesellschaft und des Menschen produktiv machen möchte. Auch für das Aufklärungsdenken fallen die soziale und die moralische Welt *letztlich* zusammen. Vorderhand sind beide aber noch nicht gleichzusetzen: die wahre Ordnung und Gestalt menschlicher Lebenswirklichkeit ist erst heraufzuführen. Darin gründet sich eine humanitäre Hoffnung, möglicherweise aber auch ein schlechter Utopismus und Vorschein neuer Gewalt.

Geht man nun von der gegenwärtigen, konfliktgeladenen und in sich tief widersprüchlichen Situation pluraler Gesellschaften aus und hält man gleichzeitig an der liberalen Tradition der Aufklärung fest, so liegt in diesem durch Widerspruch und Konflikt geprägten Nebeneinander selbst der Ausgangspunkt für die Neufassung des moralischen Problems. Als These vorweggestellt: Menschliche Gemeinschaften können heute m. E. ihre sittliche Substanz nur bewahren und entwickeln, wenn in ihnen soziale Verantwortung sich mit freiem Selbstsein und der Möglichkeit zur individuellen Abweichung von der allgemeinen Norm auf verträgliche Weise verbinden läßt. Dies gleicht einer Gratwanderung zwischen Abgründen. Weder ist ein an blinden Autoritätsverhältnissen und Gehorsamshaltungen orientiertes Denken für sich allein als moralisch zu qualifizieren, noch kann in der Entwicklung des freien moralischen Bewußtseins auf die Dimension sozialer Verpflichtung überhaupt verzichtet werden. Im ersten Fall würden soziale Bindungen und Abhängigkeiten das moralische Bewußtsein pervertieren, im zweiten Fall ein gänzlich unbestimmt bleibendes Gefühl der Verpflichtung dem Moralischen seine Wirkungslosigkeit attestieren und zu Gegenabhängigkeiten führen.

Die Erziehung hat zunächst zweifellos eine einbindende Funktion, und insofern steht sie einer konservativen Mentalität von Haus aus immer näher als dem aufgeklärten kritischen Denken. Würde heute aber auch noch im Rahmen einer ausdrücklichen sittlichen Erziehung an der Gleichsetzung von sozialer Norm und moralischer Verpflichtung festgehalten⁷, so wäre ihr möglicher Mißbrauch nicht nur nicht verhindert, sondern im Gegenteil noch legitimiert. Soziale Zwänge, gesellschaftliche Machtansprüche und moralische Verpflichtungen können in ihrer schlechten Mischung praktisch leicht ununterscheidbar werden. Zwischen Moralisierung und Disziplinierung, auf deren säuberliche Unterscheidung Kant so großen Wert legte, würden die Grenzen wiederum verfließen. Die Modelle der Lern- und Verhaltenspsychologie tun ein übriges dazu, die Grundlagen des moralischen Bewußtseins zu verdunkeln und dieses durch verinnerlichte Zwänge wirksam zu ersetzen, über die sich äußere Zwänge wiederum perpetuieren. Das Zwielflicht, in das religiöse und moralische Einstellungen im Kontext des „au-

⁷ Die Diskussion um Normen und Werte, Wertwandel und Werterziehung ist geeignet, diese Differenz wieder zu verwischen, jedenfalls in der Praxis.

toritären Syndroms“ (Adorno⁸) geraten sind, zeigt im Blick auf die von Milgram nachgewiesenen, erschreckend weitgehenden Gehorsamsbereitschaften⁹ die Tiefe der Gefährdung auf.

Trotzdem wären eine religiöse und/oder sittliche Erziehung schlecht beraten, wenn sie sich diese Ambivalenz nicht zu Herzen nähme und auf die scheinbar klargeschnittenen Forderungen und Formen herkömmlicher Erziehung zurückgreifen wollte. Die Zeit und ihre Kinder selber erlauben es nicht mehr, in Formen der gestrigen Welt für die heutige zu erziehen. Allgemein gilt, daß der Mensch nur auf der Höhe seiner Zeit und d. h. für seine eigene Gegenwart moralisch werden kann, nicht im Sinne einer abgelebten Vergangenheit und auch nicht im Vorgriff auf eine mögliche Zukunft. Für das Moralische gilt so verstärkt, was für das Handeln allgemein gilt: daß man mit der Zeit gehen muß, was wiederum nicht heißt, mit dem großen Strom zu schwimmen.

Natürlich muß jede Form von sittlicher Erziehung davon ausgehen, daß es ein gemeinsames Verpflichtendes in bezug auf jedermann gibt und dieses vor Verletzung geschützt werden muß. Aber die Geltendmachung und Erfüllung dieses allgemeinen moralischen Anspruchs nimmt doch ganz andere Formen als die im autoritären Zusammenhang verwendeten an. Eine sittliche Erziehung bringt der Person Vertrauen entgegen und stellt ihr grundsätzliches Angenommensein nicht unter Bedingungen der Erwartungserfüllung oder des Wohlverhaltens. Sie legt es nicht primär auf die Internalisierung von Normen an und weist vielmehr auf die wirklichen Zustände und Lagen hin, die auch dann eine Chance in sich haben, wenn keine Möglichkeit zur Verbesserung abgesehen werden kann. Sie appelliert an die eigene Einsicht und schärft das Gefühl der Verantwortlichkeit für die gegebene Wirklichkeit, das den Einzelnen befähigt, ihr konkret zu entsprechen und sie in ihrer Verbindlichkeit anzunehmen.

5. Sittliche Erziehung als Erziehung zur Wirklichkeit

Ich möchte soziale Norm und moralische Verpflichtung hier also nicht in der geläufigen Weise unterscheiden, daß der moralischen Verpflichtung eine höhere Ebene der Allgemeinheit und unbedingte Geltung zugesprochen wird, sondern umgekehrt von der Ebene des sozialen Allgemeinen (der Normen, Institutionen und Verhaltensregeln) einen Schritt herunter in die Ebene der konkreten Beziehungswirklichkeit machen, um hier das moralische Problem und Bewußtsein zu verankern. Statt an Normen und institutionellen Formen ihrer Durchsetzung auch dann noch festzuhalten, wenn sie entfremdend und demoralisierend wirken, ist es im moralischen Interesse besser, die unausgesprochene und nicht sanktionierbare, der sozialen Beziehung selbst jedoch unbezweifelbar innewohnende Verpflichtung zum Ausgangspunkt zu nehmen und eine der Tendenz nach „normfreie“, aber doch immanent hoch verpflichtete Erziehung anzustreben. Dabei ist vorausgesetzt, daß die konkreten sozialen Beziehungen selbst einen sehr viel höheren Grad an Verpflichtung in sich tragen und entwickeln können, als ih-

⁸ Theodor W. Adorno, Studien zum autoritären Charakter. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1973 (suhrkamp taschenbuch 107)

⁹ Stanley Milgram, Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Deutsch von Roland Fleissner. Rowohlt Verlag Reinbek bei Hamburg 1974 (engl. Ausgabe 1973).

nen von Seiten der gesellschaftlichen Instanzen in der Regel zugemutet und abverlangt wird. Das gesellschaftliche Auffangnetz, wie immer perfektioniert und verwaltet, hat gegenüber dem primären Netz sozialer Beziehungen immer nur eine subsidiäre Funktion und entläßt den Einzelnen an keiner Stelle aus der Verantwortlichkeit. Dies wird besonders deutlich im Bereich der Erziehung, die auch in den sekundären Institutionen auf die unvertretbare Person und das Wachstum primärer Bezüge unabdingbar angewiesen ist.

Wo in dieser Weise das moralische Problem in die konkrete zwischenmenschliche Beziehung und die Formen des Zusammenlebens selbst gelegt und nicht an Autorität und Norm zurückgebunden wird, scheint mir sowohl das soziale Lernen als auch die moralische Entwicklung des Kindes am ehesten gewährleistet zu sein. Die *absolute* Dimension des Sittlichen ist in der *Relativität der konkreten Beziehungswirklichkeit* eher zugänglich als in der normativen Sphäre des sozialen Allgemeinen, das sich weder relativieren lassen will noch einen absoluten Anspruch erheben kann. Dies gilt selbst dann noch, wenn die gegebene Beziehungswirklichkeit in ihrer sittlichen Substanz defizitär ist und für eine mögliche Humanisierung gar nichts herzugeben scheint. Eine solche Zentrierung in der Ebene des wie immer gelebten Lebens hat Konsequenzen für menschliches Lernen und menschliche Entwicklung überhaupt. Am konkreten Ort ist es eher möglich, aus der Erfahrung zu lernen und Einstellungen bzw. Verhaltensweisen, die der Situation nicht gerecht werden, zu überprüfen und zu revidieren.

Ich verstehe somit das Moralische nicht in erster Linie als ein Problem der Werte oder Normen, die man anerkennen und befolgen soll, sondern als das Problem und die Aufgabe, in konkreten Beziehungen deren immanent-verpflichtendem Anspruch zu genügen und, allgemein ausgedrückt, der Wirklichkeit zu entsprechen. Dabei gehe ich davon aus, daß die moralische Verpflichtung sich aus den konkreten Bedingungen menschlichen Zusammenlebens herleitet und durch die Gemeinschaften selbst wirksam wird. Als moralisches Wesen stellt sich der Mensch unter den Anspruch einer Wirklichkeit, die er verpflichtend erfährt, auch wenn er dieser Verpflichtung nur stückweise nachkommt und sie oft nur in einem unbestimmten Sinne zu fassen bekommt. Das Medium der Konkretisierung und Ausfüllung des Moralischen ist die menschliche Situation und Gemeinschaftlichkeit selbst. Auch die Verpflichtungen, die über das je konkrete Hier und Jetzt hinausweisen, behalten ihren Ursprungsort in diesem Situationsbezug.

Das im moralischen Bewußtsein gegebene Phänomen der „unbestimmten Verpflichtung“ (Gehlen¹⁰) erhält in den menschlichen Gemeinschaften eine je konkrete Bestimmung, ohne dadurch je bindend vorgezeichnet und festgelegt werden zu können. Die Aufgabe einer Bestimmung des konkreten Guten ist so immer von neuem gestellt, oft auch gegen den Willen einer Gemeinschaft und im Widerspruch zu ihren erklärten Zielen.

¹⁰ Arnold Gehlen, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Athenäum Verlag Frankfurt/M. und Bonn 7. Aufl. 1962, S. 72 und S. 323.

In einem zweiten Teil will ich nun auf die Form einer sittlichen Erziehung näher eingehen, die dieser moralischen Haltung entsprechen kann. Um einen Bezugsrahmen zu finden, der auch die didaktischen Gesichtspunkte von vornherein mitberücksichtigt, gehe ich zunächst von den beiden hauptsächlichen, miteinander konkurrierenden Konzeptionen eines Moralunterrichts aus.

6. Sittliche Erziehung im Spannungsfeld zwischen 'emotionaler Verankerung von Werthaltungen' und 'moralischer Aufklärung und Kritik'

Die ältere Form moralischer Erziehung ist im Zusammenhang mit der Tugendlehre und Herbarts Konzeption einer Erziehung zur sittlichen Charakterstärke bereits angedeutet worden. Es geht ihr grob gesagt um die emotionale Verankerung von Werthaltungen, in sozialwissenschaftlicher Terminologie gesprochen um die Internalisierung von Normen und Werten auf dem Wege der Identifikation. Eine solche Identifikation und Nachahmung kann unterstützt werden durch idealisierende Formen der Darstellung vorbildlichen Lebens. Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang jedoch die unmittelbare Teilnahme an prägenden Lebensformen und ihre Einübung im Miterleben, Mitwollen und Mittun. Ein Lernen dieser Art ist in der neueren Didaktik häufig kritisiert worden, fehlt ihm doch gänzlich das Moment rationaler Widerspruchsfreiheit und der Ansatz für Kritik. Man kann jedoch davon ausgehen, daß gelebte Teilnahme nach wie vor für jede Form von gelingender Erziehung von fundamentaler Bedeutung ist.

Der neuere, von vielen Erziehern und Lehrern bevorzugte Typus sittlicher Erziehung folgt jedoch dem Zug des Aufklärungsdenkens und zentriert sich auf die Reflexion, Begründung und Kritik von Geltungsansprüchen, seien diese gesellschaftlicher oder moralischer Natur. Die Frage nach der Legitimität von Geltungsansprüchen folgt einem rationalen Handlungstypus und benützt die im Rahmen zweckfunktionaler Systembetrachtung entwickelten Mittel zur Entscheidungsfindung, Konsensbildung und Kritik.

Daß beide Konzeptionen sich reiben und im Prinzip ausschließen, ist unmittelbar einsichtig. Aber so leicht ist eine Entscheidung zwischen ihnen nicht zu treffen. Beide haben im Blick auf die sittliche Erziehung ihre je besonderen Vorteile, aber auch ihre spezifischen Mängel und verhalten sich darin komplementär zueinander. Dies legt bei aller Gegenläufigkeit in der Tendenz ihre Verbindung nahe, und dies um so mehr, als jede der beiden Konzeptionen für sich genommen ethisch zweideutig bleibt und der Moralität wie ihrem Gegenteil in gleicher Weise dienen kann.

Das Bemühen um die emotionale Verankerung von Werthaltungen hat darin ein unbestreitbares Recht, daß hier auf der Seite praktischer Verwirklichung angesetzt wird und das Augenmerk auf den sowohl prägenden als auch emotional befriedigenden, motivierenden und handlungsbestimmenden Formen liegt. Problematisch erscheint jedoch, daß derartige Lernprozesse weithin unbewußt verlaufen und sich einer rationalen Aufklärung und kritischen Einsicht oft genug widersetzen. Sie begünstigen eine Tendenz auf Konformität im Denken und Verhalten und führen leicht zur Verabsolutierung der eigenen Position.

Aber auch der mehr theoretisch zentrierte, rationale Typus moralischer Aufklärung bleibt ethisch zweideutig und pädagogisch nicht ohne Bedenken. Gegen ihn ließe sich einwenden, daß er mit seinem relativierenden Hinterfragen und Problematisieren möglicherweise zu früh einsetzt und das Kind überfordert. Vor allem aber haftet ihm die tiefere Zweideutigkeit an, daß Reflexionen dieser Art auch trickreiche „Rationalisierungen“ (im psychoanalytischen Sinn des Worts) sein können, die ebenso wie die Emotion selbstblind machen und das ihnen zugrundeliegende, verschobene Verhaltensmotiv nicht an die richtige Stelle rücken und aufarbeiten können. Aber auch der Umstand, daß der Stellenwert rationaler Überlegung hinsichtlich des Handelns ungeklärt bleibt und gern überschätzt wird, kann sich zum Nachteil einer auf diesem Boden aufbauenden sittlichen Erziehung auswirken. Und schließlich muß man das sich auf zwingende Logik berufende Rechthabenwollen des Verstandesdenkens in Anschlag bringen und dem entgegenhalten, daß auch die Wahrheit oft nur ein Trick ist. Reflexion als solche muß also nicht von höherer moralischer Qualität sein; sie kann der gemeinsamen Verständigung und einer vernünftigen Praxis ebenso dienen wie der Rechthaberei und der Abwehr von konkreten Ansprüchen, denen gegenüber man es vorzieht auf die allgemeine Ebene auszuweichen.

Auf beiden Seiten gibt es somit Defizite und entsprechende Fehlformen einer sittlichen Erziehung. Während die emotionale Verankerung von Werthaltungen leicht zu direkten Abhängigkeiten affirmativer Art führt, kommen auf der Ebene der Reflexion bevorzugt die mit der Negation verbundenen, aber nicht weniger bindenden Gegenabhängigkeiten (counter-dependencies) zum Tragen, die verdeckter bleiben und aus diesem Grunde noch mehr dazu angetan sind, eine Position zu fixieren und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten zu berauben.

Um der ethischen Zweideutigkeit in beiden genannten Konzeptionen entgegenzuwirken, legt sich ihre ausdrückliche Verbindung nahe, und dies um so mehr, als sie sich auch in ihren Vorzügen und Stärken komplementär zueinander verhalten. Daß die ältere Konzeption der emotionalen Verankerung von Werthaltungen oft nicht genügend zwischen sozialer Geltung und moralischer Verpflichtung unterschieden hat und auch in den Mitteln sittlicher Erziehung freie Ansprache und soziale Nötigung nicht sorgsam trennt, läßt sich kompensieren durch eine moralische Reflexion, der es gerade auf diese Differenzierung und die Übereinstimmung zwischen Zielen und Mitteln sittlicher Erziehung entscheidend ankommt. Auch das chronische Begründungs- und Legitimationsdefizit autoritätsbezogener Lern- und Erziehungsformen ließe sich durch die Möglichkeit rationaler Begründung im erforderlichen Maße ausgleichen. Auf der anderen Seite könnte die freischwebende Reflexion in stärkerem Maße zurückgebunden werden an die soziale Realität und das in ihr konkret anstehende Handeln. Der für jede Form von moralischer Bewährung verlangte Test auf die Praxis würde das rationale Argumentieren nicht in die Gefahr kommen lassen, im Zeichen der Ideologiekritik unter der Hand selber ideologisch zu werden.

Das Positive beider Konzeptionen so zu verbinden, daß sich ihre Mängel gegenseitig kompensieren, ist allerdings keine einfache Aufgabe, weil sie der praktischen Tendenz nach gegenläufig sind und sich im theoretisch kontrastierenden Extrem geradezu ausschließen. Eine theoretische Vereinigung dürfte aus diesem Grunde kaum möglich

sein, wohl aber ihre praktische Verbindung, denn auch theoretisch Widersprüchliches läßt sich praktisch allemal unter einen Hut bringen, der nicht zwangsläufig vom Regen in die Traufe führen muß.

Daß es beide, dem Typus nach unterschiedenen Lern- und Bewußtseinsformen faktisch gibt und daß beide für den Menschen gleichermaßen unentbehrlich sind, bedarf keines besonderen Nachweises. Die moderne Gehirnforschung tut ein übriges, um die Tatsachen und Probleme eines strukturell und funktional gedoppelten Bewußtseins ins Licht zu rücken. Wenn auch hier das Erfordernis der Verbindung beider Gehirnhälften betont wird, möchte ich hinsichtlich der sittlichen Erziehung noch einen Schritt weitergehen und behaupten, daß *nur* in ihrer Verbindung die Möglichkeit einer *moralischen* Qualität enthalten, wenn auch nicht schon gewährleistet ist. Die geforderte Verbindung muß deshalb nach *beiden* Seiten hin sowohl affirmativ als auch selbstkritisch sein.

Nun kann eine Verbindung heterogener Konzeptionen, selbst wenn sie wünschenswert wäre, dem einzelnen Erzieher schlecht angetragen werden, solange die Kontroverse über sie in gesellschaftliche Antagonismen eingelagert ist und mit rivalisierenden politischen Parteiungen verbunden wird, die eine Seite einseitig betonen und gegen die andere ins Feld führen. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, daß die Verbindung von heterogenen und miteinander im Streit liegenden Konzeptionen nicht *im allgemeinen* und auf abstrakt-begriffliche Weise geschehen kann und selber wiederum an konkrete Lebensformen zurückgebunden werden muß, die das Widersprüchliche nicht ausschließen, sondern zu leben vermögen und dadurch in seiner Qualität verwandeln können. Es muß deshalb in einem weiteren Schritt nach einer geeigneten *Lebensform* gesucht werden, die als Medium sittlicher Erziehung die geforderte Integrationsleistung zu erbringen vermag.

7. Das Gespräch als Ort und Lebensform sittlicher Erziehung

In diesem Sinne möchte ich als eine dritte, verbindende Konzeption das Gespräch vorschlagen als eine Lebensform, die zur Form sittlicher Erziehung in dem hier gemeinten Sinne werden kann. Das Gespräch, als Lebensform verstanden, trägt beiden genannten Konzeptionen in gleicher Weise Rechnung, es verbindet ihre beiderseitigen Vorzüge und mildert die mit ihrer einseitigen Ausprägung verbundenen Schwächen.

Wenn ich hier vom Gespräch als einer Lebensform und Form sittlicher Erziehung spreche, meine ich nicht den rationalen Diskurs, wie Habermas und Apel ihn zur Überprüfung von Geltungsansprüchen und zur Herstellung eines Konsenses über die Ziele gemeinsamen Handelns vorgeschlagen haben.¹¹⁵⁾ Das Gespräch ist in einem Sinne anspruchsloser, in anderem Sinne aber sehr viel anspruchsvoller als ein so verstandener rationaler Diskurs. Man kann in ihm zwar Geltungen problematisieren, muß dies aber nicht tun. Das Gespräch als Lebensform bezieht sich nicht auf eine bestimm-

¹¹ Vgl. Jürgen Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas / Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1971, S. 114 ff; ders., Wahrheitstheorien. In: Wirklichkeit und Reflexion. Zum 60. Geburtstag für Walter Schulz. Pfullingen 1973, S. 211 ff.

te Aufgabe, deretwegen es veranstaltet würde. Es ist eine Form des Umgangs, für die nicht vorgeschrieben ist, was in ihr zu geschehen hat und die deshalb für den konkreten Ort, die Situation selbst und die Befindlichkeit der Einzelnen in ihr offen ist. Das Gespräch schreibt keinen Gegenstand und kein Ziel vor, wohl aber verpflichtet es auf eine bestimmte Haltung und Form des Miteinanderredens, die unabdingbar ist, wenn es zu einem echten Gespräch kommen können soll.

Meine Behauptung ist nun, daß die Gesprächsform selbst als solche eine ausgezeichnete, weil nicht pervertierbare sittliche Lebensform darstellt und durch sich selbst versittlichend wirkt. Ich habe diese These in meinem Büchlein über „Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung“¹² damit begründet, daß nur in der Form des Gesprächs diejenigen Bedingungen optimal erfüllt sind, denen eine sittliche Haltung und Erziehung heute entsprechen sollte und in diesem Sinne formuliert: „Die Bedingungen der Möglichkeit des Gesprächs sind identisch mit den Bedingungen der Ausbildung einer sittlichen Haltung. Wollte man schon ein oberstes moralisches Prinzip aufstellen, so könnte die Gesprächsbereitschaft und Gesprächsführung als ein solches bezeichnet werden. Was das Gespräch ermöglicht, ist jedoch nicht außerhalb und vor ihm schon vorhanden: es bildet seine eigenen Voraussetzungen durch sich selbst erst aus. Was man als Verständigungsmöglichkeiten in das Gespräch einbringen kann, ist zugleich aus ihm erst gewachsen. Auch wenn so über die verhandelten Inhalte noch gar nichts weiter gesagt ist, meine ich, daß die durchgehaltene Gesprächsform selbst als solche schon eine sittliche Wirkung, ja vielleicht die entscheidende sittliche Wirkung hat ... (Das Gespräch ist) die einzige Form menschlichen Umgangs, die die volle Freiheit aller Teilnehmer wahrt und zugleich die größte Verbindlichkeit zwischen ihnen schafft ... Eine Analyse der Gesprächssituation wird deshalb am ehesten in der Lage sein, die Bedingungen der sittlichen Haltung aufzuzeigen, so wie sie heute gefordert ist.“¹³

Ich will hier nicht mehr im einzelnen ausführen, in welcher Weise die Gesprächsform die Gesichtspunkte enthält und aufnimmt, auf die es mir in den bisherigen Erörterungen ankam. Doch möchte ich einige Punkte wenigstens benennen und stärker als bisher auf den paradox erscheinenden Charakter der hier in Frage stehenden Sachverhalte abheben.

Wichtig ist die Feststellung, daß die Unverbindlichkeit des Gesprächs in Wirklichkeit die Bedingung tieferer Verbundenheit und damit auch einer höheren Verbindlichkeit ist. Nur weil Gespräche entlastet und locker geführt werden, ist es dem Einzelnen möglich und erlaubt, aus sich herauszugehen und einen existentiellen Bezug herzustellen, in dem er nicht das Gesicht verliert und keinen Angriff befürchten muß.

Des weiteren erlaubt das Gespräch keine Ausübung von Zwang. Es spricht den Menschen als Menschen, als freies Wesen und damit moralisch an. Es läßt Differenzen zu und führt doch zur Annäherung. Es verpflichtet auf nichts und wird gerade dadurch verpflichtend. Es unterstellt grundsätzlich die Möglichkeit eines Konsenses und geht von der Bereitschaft zu ihm aus, ohne ihn zu erzwingen. Die Härte der einseitigen Äu-

¹² Friedrich Kümmel, Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft m. b. H., Essen 1968 (neue pädagogische bemühungen 37)

¹³ A. a. O., S. 64 f.

berung ist in ihm zurückgenommen, ohne daß man sich einer allgemeinen Ansicht unterwerfen müßte.

Das Gespräch ist frei und relativiert alles, ohne damit jede Verbindlichkeit überhaupt aufzuheben. Es gibt den Ungleichheiten Raum und läßt sich auf sie ein, ohne besitzergreifend oder diskriminierend zu werden. Das Gespräch bleibt so in einem Sinne diesseits des Handelns und insofern 'theoretisch', aber in einer Weise, die die konkrete Situation und die Gesprächspartner in ihr nicht aus dem Auge verliert. Es wahrt einen konkreten Ort und Rahmen, ohne sich in ihm festzulegen und abzuschließen. Kraft dieser inneren Distanz und Nähe kann es sich gleichermaßen auf das konkrete Gegenüber wie auf den größeren Zusammenhang beziehen, in dem dieses steht. Das Gespräch geht „über Gott und Welt“ und kann gerade darin persönlich werden.

Gespräche sind getragen von dem Vertrauen, daß jeder dem Leben des Anderen Raum gibt und es nicht ausbeuten oder zerstören will. In diesem Sinne bietet sich der Raum des Gesprächs als freie und freigebende Lebensform an. Das Gespräch ist selbst Leben und erfülltes Dasein. Es hat seinen Zweck nicht außer sich und wird vielmehr um seiner selbst willen gesucht. Es kann ohne Resultat bleiben und dennoch hilfreich und befriedigend sein. Das Gespräch ist 'Ort' und nicht 'Aufgabe', es ist 'Medium' und nicht 'Mittel', es ist 'Austausch' und nicht 'Information'.

Dem Gespräch gelingt ganz zwanglos auf freie Weise, was über gesellschaftliche Ordnungen nicht erreicht und schon gar nicht erzwungen werden kann: es schafft einen wirklichen Ausgleich von Moralität und Interesse und entspricht dem beiderseitigen Bedürfnis, ohne sich von ihm fesseln zu lassen. Weder setzt es jeden Anspruch einem Begründungszwang aus, noch verlangt es einen nicht zumutbaren Verzicht. Es vermittelt das eigene Bedürfnis und Interesse mit dem Bedürfnis und Gut des Anderen und schafft einen Ausgleich, ohne daß zu den harten Mitteln des Interessenkampfes gegriffen oder an eine ausgleichende Gerechtigkeit appelliert werden müßte. Im Gespräch können keine Besitzansprüche geltend gemacht, keine dementiert werden. Weil es konkrete Vermittlung auf freie Weise ist, ist es in ihm nicht notwendig, um eine Sache zu kämpfen oder sich auf ein Allgemeines zu berufen, um ihren Anspruch geltend machen zu können.

Das Gespräch setzt für das Geltendmachen von Ansprüchen weder eine gesellschaftliche Legitimation noch eine rationale Begründbarkeit in einem Vernunftallgemeinen voraus. Es setzt damit auch nicht voraus, daß alle Widersprüche und Ungerechtigkeiten schon behoben sein müßten, bevor es beginnen kann. Ein Gespräch ist jederzeit und in jeder Lage möglich und kann unabhängig vom Zustand der Welt einen Schritt nach vorwärts bringen. Für die Möglichkeit des Gesprächs ist es nicht erforderlich, kontrafaktisch einen idealen Zustand zu unterstellen. Es macht vielmehr nur sich selbst zum hinreichenden Ausgangspunkt und konkrete Entsprechung bzw. Realitätsgerechtigkeit zu seinem Prinzip. Im Gespräch kann es nicht zu abstrakten Ansprüchen und Anmaßungen kommen. Es hält sich auch im Spekulieren in Fühlhöhe zu den Realitäten und begründet darauf seine konkrete Gegenseitigkeit.

Das Gespräch hat somit ein anderes Regulationsprinzip als der zweckrational organisierte und gesellschaftlich institutionalisierte Zusammenhang des Handelns. Die gesellschaftliche Organisation folgt dem Prinzip der trennenden Festschreibung von Rol-

len, Befugnissen, Ansprüchen und Gratifikationen. Durch eine funktionale Spezifizierung der Bereiche und Aufgaben wird ein arbeitsteiliger Zusammenhang hergestellt, der im Prinzip auch dann noch funktionieren soll, wenn zwischen den Handelnden gar keine Beziehung und Kommunikation mehr besteht. Regulationsformen dieser Art sind auf große soziale Räume anwendbar und machen die Person vertretbar und auswechselbar. Sie dienen der Erhaltung der sozialen Systeme und Machtverhältnisse im Wechsel der Funktionsträger. Dies gibt ihnen die spezifischen Vorzüge einer auf Dauer gestellten Ordnung, läßt aber auch deren problematische Seiten umsomehr hervortreten. Was trennend eingeführt wird, spaltet auch ab und führt zur Verdrängung und Unterdrückung. Widersprüche und Konflikte lassen sich so zwar an die Ränder verschieben oder unter den Teppich kehren, aber nicht eigentlich lösen. Ein erzwungener sozialer Friede funktioniert, aber er geht auf Kosten der Lebensqualität und der Integrität der einzelnen Person.

Das Gespräch nimmt keine Trennung der Ebenen und Funktionen vor und legt keine Rollen fest, es beläßt die Probleme und Situationen in ihrer ganzen Komplexität und sucht Lösungen zu finden, die äußerlich gesehen gar nichts verändern und insofern keine Lösungen sind, aber doch die ganze Sache erträglich und lebenswert machen. Seine Mehrdimensionalität erlaubt es, das, was in einer Ebene keinen Ausgleich findet, in einer anderen doch wieder zusammenzubringen. Das Gespräch hat so in der Tat die hohe Integrationskraft, deretwegen in traditionellen Gesellschaften das religiöse und moralische Bewußtsein emotional kultiviert und im Interesse der Herrschaftserhaltung geschätzt wurde. Nur stellt das Gespräch diese Integration auf eine reale Weise und nicht bloß kompensatorisch her.

Ich möchte meine Bemerkungen über das Gespräch mit zwei Feststellungen abschließen. Zum einen: Das Gesagte soll nicht den Eindruck erwecken, als könne das Gespräch als menschliche Lebensform und Form sozialen Umgangs die anders geregelten sozialen Verkehrsformen entbehrlich machen. Dies schon deshalb nicht, weil Gespräche mehr Zeit brauchen, als man im allgemeinen zur Verfügung hat und daneben auch noch andere, zeitsparende Verkehrs- und Organisationsformen nötig sind. Dennoch muß man sich dessen bewußt sein, daß das Gespräch auch für diese anderen Formen menschlichen Verkehrs und gesellschaftlicher Organisation eine unentbehrliche Grundlage bildet und *letztlich* auch ihren Bestand gewährleistet. Auch die am weitestgehend formalisierten und funktionalisierten gesellschaftlichen Bereiche - ich nenne nur die Bürokratie auf der einen und die Industrie auf der anderen Seite - funktionieren nur dann gut, wenn sie in einem beständigen Doppelkreislauf der Kommunikation durch begleitende Gesprächsbeziehungen mitgetragen werden. Diese finden zwar nur am Rand der organisierten Abläufe statt, bilden aber doch, wie Gehlen es ausdrückt, den unentbehrlichen „Zement“¹⁴, der als Bindemittel das Ganze zusammenhält.

Die zweite Feststellung geht dahin, daß grundsätzlich nur in Formen des Gesprächs menschliche Beziehungen und Verkehrsformen humanisiert werden können und Ge-

¹⁴ Vgl. A. Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter. Hamburg 1957 (rde Bd. 53), S. 74.

sprachsführung so zur Bedingung der Menschlichkeit des Menschen wird.¹⁵ Eine Beziehung, die keine Gesprächsmöglichkeit einschließt, läßt auch keine Menschlichkeit zu.

Was über das Gespräch im allgemeinen ausgeführt wurde, gilt auch für die Gesprächsführung im Rahmen einer sittlichen Erziehung und macht diese unabdingbar. Das Grundproblem einer sittlichen Erziehung heute läßt sich so formulieren: wie kann man „sozialisieren, ohne zu dogmatisieren“¹⁶ und soziale Anpassungsleistungen so gestalten, daß Raum zur selbständigen Auseinandersetzung und moralischen Urteilsbildung geschaffen wird? Eine Voraussetzung für diese Öffnung ist dadurch gegeben, daß der vom Kind erfahrbare soziale Raum nicht homogen ist und uneinheitliche, ja widersprüchliche Anforderungen und Wertgesichtspunkte an es herangetragen werden. Diese unvermeidbare Inkonsistenz ist meines Erachtens nicht ein Mangel, sondern eine Chance für die sittliche Erziehung, weil so die sozialen Konventionen auf ihre sittliche Substanz hin befragbar sind und die mit einer Verhaltensform verbundenen Werte einer ausdrücklichen Rechtfertigung und Kritik zugänglich werden.

Theorie und Praxis der sittlichen Erziehung müssen an dieser Voraussetzung einer offenen und kontroversen Situation ansetzen. Wenn kein übereinstimmendes Wissen vorausgesetzt werden kann, was als das Gute zu tun ist, muß die Frage selbst schon in eine andere Richtung gehen. Anstatt mit Kant direkt zu fragen: Was kann ich wissen? und: Was soll ich tun?¹⁷ geht nun die erste indirekte Frage dahin, unter welchen Bedingungen eine Einigung herbeigeführt werden kann in einer Situation, die durch widersprüchliche Verhaltensaufforderungen und gegensätzliche Auffassungen über ihre Wertigkeit bestimmt ist.

8. Das Prinzip der Gesprächsführung als Prinzip der konkreten Relativität

Ich möchte im folgenden zu zeigen versuchen, daß die Bedingungen, die in einer solchen offenen und widersprüchlichen Situation zur Annäherung führen, selbst schon und als solche die Bedingungen einer angemessenen sittlichen Haltung sind. In einer Situation des Streites, in der es unterschiedliche Auffassungen über das Gute und entsprechend verschiedene Verhaltensweisen gibt und die Wahrheit nicht nur auf einer Seite liegt, ist moralisch dasjenige Verhalten, das dennoch Verständigung erlaubt und Gemeinschaft aufrechterhält. Anders gesagt ist ein Verhalten moralisch, wenn es Offenheit einschließt und eine mehrseitige Bestimmung des Guten erlaubt, ohne dabei fürchten zu müssen, die Beziehung selbst oder sich in ihr zu verlieren. Moralisch ist somit nicht die Idee oder Tatsache der Übereinstimmung selbst, sondern das, was es

¹⁵ Vgl. O. F. Bollnow, Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis 2. Teil. Verlag W. Kohlhammer Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975 (Urban TB 184), insbesondere das 2. Kapitel: Das Gespräch als Ort der Wahrheit.

¹⁶ Vgl. dazu Dieter Classens, Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen. 2. Aufl. Verlag Duncker & Humblot Berlin 1967 (Soziologische Abhandlungen Heft 4), S. 149 ff., zit. S. 162.

¹⁷ Kant faßt die drei Fragen Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? zusammen in der Frage: Was ist der Mensch? Vgl. die Kritik der reinen Vernunft. Des Kanons der reinen Vernunft zweiter Abschnitt: Vom Ideal des höchsten Guts etc.

erlaubt, sich auch bei unaufhebbar widersprüchlichen Ausgangslagen und Zielsetzungen ohne Zwang einigen und zu einer freien Übereinstimmung kommen zu können.

Ein so verstandenes moralisches Bewußtsein kommt ohne ein definitives Wissen um das Gute aus. Es geht aus von der Unbestimmtheit der moralischen Verpflichtung, die auf eine Entscheidung und Bestimmung des Geforderten in der konkreten Situation verwiesen ist. Das Gute ist so gesehen nicht primär in die Ebene der Ziele bzw. Inhalte gelegt, sondern vielmehr in die Weise ihrer Bestimmung. Das Gute ist der Prozeß der Urteilsfindung und des Ausgleichs selbst, es ist die Gemeinschaft und Kommunikation als solche. Was gut ist läßt sich nicht wie ein Gegenstand behandeln, der von der Form der Beziehung, in der darüber gehandelt und kommuniziert wird, unabhängig wäre. Das Gute ist kein bestimmter Inhalt, sondern eine *Formbestimmtheit der menschlichen Beziehung*, und nur wenn und indem es sich in einer solchen ausdrückt, kann es auch legitim ihr zeitweiliger Gegenstand werden. Inhalt und Form hier zu trennen, hieße unmoralisch sein.

Wenn aber das Gute in der Beziehungsform selbst als solcher liegt, kann es grundsätzlich nicht mehr der einen Seite allein zugehören und der anderen aufgezwungen werden. Es fällt nicht unter die Bedingung logischer oder faktischer Alternativität. Dies unterscheidet eine moralische Übereinkunft von Anpassungsleistungen unter Bedingungen des äußeren und inneren Zwangs. Das moralische Prinzip, als Prinzip der Gesprächsführung verstanden, ist so das *Prinzip der konkreten Relativität*. Nichts darf aus dem Bezug herausgenommen und einseitig festgehalten werden, wenn es möglich sein soll, über alles und jedes zu einer freien Einigung kommen zu können.¹⁸ Hinsichtlich der Möglichkeit des Gespräches ist das offenkundig: Wer etwas absolut festhält, läßt darüber nicht mehr mit sich reden und bricht das Gespräch mit anderen ab.

Das moralische Prinzip der konsequenten konkreten Relativität führt keineswegs zur Beliebigkeit. Ein solcher schlechter Relativismus dient in Wirklichkeit gerade umgekehrt dazu, Positionen abzusichern und offen oder versteckt doch zu verabsolutieren. Demgegenüber kann die konkrete Relativität der Gesprächsführung in keiner Weise der Schlupfwinkel der Selbstverabsolutierung sein. Sie bezieht sich auf den wirklichen, konkreten Ort des Einzelnen als Ort einer Beziehungswirklichkeit, in der das Absolute und das Relative in paradoxer Weise spannungshaft verbunden ist, ja koinziiert. Für ein moralisches Bewußtsein, das dem Anspruch der Wirklichkeit konkret zu entsprechen sucht, *ist das Absolute das Relative und umgekehrt*, mit der ganzen Kraft der Erfüllung, aber auch mit dem ganzen Widerspruch der Härte, die in dieser Verbindung liegt.

Ich gehe davon aus, daß die absolute Dimension des Sittlichen in der ganzen Relativität und Widersprüchlichkeit der konkreten Beziehungsstruktur eher zugänglich ist als in der bereinigten normativen Sphäre des sozialen und vernünftigen Allgemeinen, das sich weder durchgängig relativieren lassen will noch zurecht einen absoluten Anspruch erheben kann. Mit einer solchen Ortsbestimmung des Moralischen läßt sich

¹⁸ Vgl. Das Gleichnis Jesu vom Kaufmann und der Perle Mt 13, 45 f., in dem das Prinzip der konkreten Relativität meisterhaft ausgedrückt ist. Charles Sanders Peirce formuliert in gleichem Sinne das logische und ethische Prinzip der Selbstüberwindung: vgl. Schriften I, hrsg. von Karl-Otto Apel, Suhrkamp Verlag 1967, S. 247, 355 ff. u. ö.

nicht nur der Dogmatismus der Lebenswelten brechen, sondern auch das ihn kritisierende Vernunftprinzip der Aufklärung an seine rechte Stelle rücken.

9. Die doppelte Begründung ethischer Verpflichtung

Für die Aufklärung und Bestimmung einer noch unbestimmten moralischen Verpflichtung ist von philosophischer Seite an die Vernunft appelliert worden. Diese fordert auf zur Analyse und Begründung der eigenen Auffassungen. Weil aber eine derartige Aufforderung zur Argumentation nicht zwingend sein kann, ist hier die Bereitschaft schon vorausgesetzt, Gründe gegeneinander abzuwägen und die besseren Gründe anzunehmen, obwohl auch ihre Geltung streng genommen nicht bewiesen werden kann. Die Schwäche wie die Chance der argumentierende Vernunft hängt an dieser impliziten Voraussetzung: sie steht selbst schon unter einem sittlichen Anspruch und kann das Gute nicht kraft eigener Autorität geltend machen oder gar erzwingen. Die praktische Vernunft ist insofern wie der theoretische Verstand ein *formales* Vermögen, sie weiß das Gute nicht aus sich selbst, sondern muß es im jeweiligen Zusammenhang der in Frage stehenden Wirklichkeit erst aufsuchen und bestimmen. Vernünftigkeit wird nur im realen Zusammenhang griffig und hat ohne diesen keinen möglichen Ansatzpunkt.

Dies bindet die Vernunft unabdingbar an die Gesprächsführung zurück: Was vernünftig ist, muß seine Wahrheit im Gespräch bewähren, um wirklich angenommen zu werden. Seine Geltung kann dann aber nicht mehr allgemeinverbindlich sein: sie bleibt ebenso wie die geltend gemachten Gründe relativ und revidierbar. Eine moralisch verpflichtete Vernunft spricht nicht kraft eigener Autorität aus einem absoluten Ort heraus, sondern muß zur Revision ihres Urteils bereit sein und die Relativität des Guten anerkennen, das dadurch keineswegs im schlechten Sinne relativiert und außer Kraft gesetzt ist. Eine solche Auffassung schließt ein, daß das Gute nicht Sache einer Forderung ist und eine dem entsprechende Ethik keinen normativen Charakter haben kann, sondern sich in vernünftiger Überlegung Rechenschaft über die konkret vorgegebenen Lebensformen gibt und sie auf ihre Realitätsgerechtigkeit und möglichen Erfüllungsgehalte hin zu beurteilen unternimmt. Wo soll man denn den Sinn und Rechtsgrund moralischer Forderungen festmachen, wenn nicht an den konkreten Lebensverhältnissen der Menschen selbst? Daß das Gute zur *erfahrbaren* Wirklichkeit wird, kann seine Forderung und normative Geltung allein zureichend begründen.

Dies hat Konsequenzen für die Form einer sittlichen Erziehung. Es verlangt auch im Bereich der Erziehung auf bedingungslos geltend gemachte Forderungen zu verzichten. Der Erzieher muß grundsätzlich dazu bereit sein, über Forderungen ein Gespräch zu führen und ihren Sinn aus konkret aufweisbaren Bedingungen und Erfordernissen einsichtig zu machen. Dies gilt nicht nur für die jeweiligen direkten Verhaltensaufforderungen, sondern auch für die Grundsätze, die diesen zugrundegelegt werden. Würde man in aller Offenheit und Ernsthaftigkeit so verfahren, wäre die Neigung und Gefahr, alles und jedes in Frage zu stellen, wahrscheinlich sehr viel geringer als bei Erziehungsformen, die durch unbedingte Vorgaben und autoritatives Gehabe Protesthaltungen und generelle Verweigerungen geradezu provozieren.

Damit gehe ich auch für den Bereich der sittlichen Erziehung von einer *doppelten Begründung ethischer Verpflichtung* aus. Was moralisch gerechtfertigt sein soll muß ethischen Prinzipien entsprechen, es muß sich aber auch als ein aus dem Kontext der Situation selbst hervorgehendes Erfordernis nachweisen lassen. Anders gesagt muß ein mit ethischen Kategorien verbundener Anspruch sich auch so nahebringen lassen, daß der konkrete Zusammenhang selbst die Gründe hergibt, die das geforderte Handeln sinnvoll und vorzuziehenswert machen.

Ein solches Vorgehen kann auf einen moralisierenden Sprachgebrauch weitgehend verzichten. Die Wirklichkeit menschlichen Zusammenlebens und Verhaltens kann unter Vermeidung moralisch-wertender Ausdrücke auch so beschrieben werden, daß ohne jeden Rekurs auf moralische Bewertung ihre moralische Dimension gleichwohl offengelegt und eingesehen werden kann. Diese äußerste Zurückhaltung im Werten ist beim Reden mit dem Kind ohnehin geboten, weil und solange man bei ihm noch kein entwickeltes moralisches Bewußtsein voraussetzen darf. Ich halte es im rechtverstandenen Interesse einer sittlichen Erziehung für besser, auf eine moralische Etikettierung und Beurteilung des kindlichen Verhaltens überhaupt zu verzichten und statt dessen das fragliche Verhalten in seinen konkreten Bedingungen, Absichten und Strategien selbst offenzulegen und dem Kind zurückzuspiegeln. Ein bewußtmachendes Echo in Verbindung mit einer akzeptierenden Haltung genügt zur Lenkung eines noch unverstellten Kindes. Anstatt also irgendetwas durch moralische Auszeichnung als unbedingt gefordert hinzustellen und sein Nichterfüllen mit Sanktionen zu belegen, müßte umgekehrt auf die konkreten Erfordernisse der Situation und des Zusammenlebenkönnens in ihr abgehoben werden. Über die Billigung oder Mißbilligung hinaus gäbe es dann einsichtige Gründe, deretwegen sich ein bestimmtes Verhalten oder eine Ordnung des Zusammenlebens rechtfertigen oder kritisieren läßt.

Es hat in der Erziehung wenig Sinn, ein Kind ausschließlich auf seinen Gehorsam oder immer nur auf seinen eigenen Willen hin anzusprechen. Ein moralisches Bewußtsein kann sich nur entwickeln, wenn es gleichzeitig auf mehrere Bezugspunkte hin gepolt wird und diese gleichermaßen berücksichtigen muß. Eine Sache von verschiedenen Seiten her zu denken und zu behandeln hat nicht zuletzt der Interaktionismus gelehrt, der die grundlegende Voraussetzung jeder zwischenmenschlichen Beziehung darin sieht, „sich in die Position und Lage des Anderen zu versetzen“ (George Herbert Mead¹⁹). Autoritäten neigen dazu, diese grundsätzliche Reziprozität der Positionen und Perspektiven dadurch zu umgehen, daß sie bevorzugt an die frühkindlichen Verhaltensbereitschaften appellieren und diese so lange wie möglich festzuschreiben versuchen. Dies kann aber im Prinzip kein legitimes Erziehungskonzept sein, sondern wird leicht unter der Hand zu einem Konzept der Neurotisierung, mittels deren sich auch in qualitativ nicht befriedigenden Beziehungen Anpassungsbereitschaften erzeugen und konservieren lassen.

¹⁹ Vgl. zum Theorem „to take the role of the other“ George Herbert Mead, Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Dtsch. Übers. v. U. Pacher Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1968, Teil III „Identität“, S. 177 ff.

10. Zwei Einwände gegen die hier vorgetragene Konzeption einer sittlichen Erziehung

Abschließend möchte ich auf zwei grundsätzliche Einwände eingehen, die gegen eine so verstandene sittliche Erziehung geltend gemacht werden können.

Man könnte zum ersten einwenden, daß durch das ihr zugrundegelegte Prinzip konkreter Entsprechung der Umkreis moralischer Verpflichtung und Verantwortung allzusehr auf das Hier und Jetzt eingeschränkt ist und die weiterreichenden Dimensionen der zunehmend global werdenden Menschheitsprobleme aus dem Blick verloren werden, die doch auch in die ethische Verantwortung genommen werden müssen. Und hier würde dann doch das Erfordernis allgemeingültiger Maßstäbe und mit ihnen verbundener Sanktionen nicht von der Hand zu weisen sein.

Dazu ist zu sagen: In der Tat kann eine moralische Haltung sich nicht nur auf den engen Umkreis persönlicher zwischenmenschlicher Beziehungen beziehen. Ich meine aber, daß zwischen der engeren und der weiteren Sphäre nicht nur in moralischer Hinsicht eine sehr enge Wechselbeziehung besteht. So sehr Nahes und Fernes sich sonst trennen und eine räumliche Barriere suggerieren mögen: ein waches moralisches Bewußtsein kann sich immer nur auf beides zugleich beziehen und findet in der Herstellung dieser Korrespondenz den Ausweis seiner Glaubwürdigkeit. Das moralische Bewußtsein kann als solches nicht bereichsspezifisch gebunden sein und ist *in diesem Sinne* allgemein und übergreifend.²⁰ Eine Konsequenz daraus ist, daß seine verschiedenen Bezugspunkte sich nur zugleich und durcheinander entwickeln lassen, was nicht ausschließt, daß das Handeln in den verschiedenen dimensionierten Bereichen seine je eigenen Rahmenbedingungen hat und entsprechend unterschiedliche Formen annimmt. Durch die Erweiterung und Vertiefung des moralischen Feldes in zwei Richtungen zugleich: auf eine größere Allgemeinheit und eine stärkere Konkretion hin, ließen sich die Gefahren, die in den einseitigen Tendenzen liegen, minimieren und gegenseitig kompensieren. Die in der Richtung auf allgemeine Geltung liegende Tendenz auf institutionelle und rechtliche Absicherung „ohne Ansehen der Person“ muß durch den in der entgegengesetzten Richtung liegenden Bezugspunkt der in ihrer Freiheit zu behaftenden Person ein Gegengewicht erhalten, und umgekehrt.

In einer solchen Vorstellung von „Gegengewichten“ ist die grundsätzliche Notwendigkeit einer *mehrfachen Form und Vertretung* des moralischen Anspruches unterstellt. Das Moralische relativiert die verschieden strukturierten Dimensionen aufeinander und braucht zu diesem Behufe in jedem Falle mehrere Bezugspunkte, an denen es mißt und sich messen läßt. Wo e i n e Instanz vorgibt, den moralischen Anspruch zu vertreten und eine einzige Form für zulässig erklärt, ist im rechtverstandenen moralischen Interesse höchste Vorsicht geboten. So wie sich das Gute verteilt (*bonum diffusivum sui*), verteilt sich auch der moralische Anspruch stets auf die verschiedenen Seiten und ist nie nur auf einer allein zu finden. Auch wenn es den Konfliktfall regelt, ist

²⁰ Vgl. meinen Aufsatz „Verantwortung und Selbstverantwortlichkeit. Der Begriff der Verantwortung als sozialrechtliche und als religiös-ethische Kategorie“. In englischer Übersetzung erschienen in: Zen Buddhism Today. Annual Report of the Kyoto Zen Symposium No. 8, Kyoto / Japan 1990, S. 11-32.

das Moralische als solches nie mit sich selbst im Konflikt und versteht sich vielmehr für beide Seiten von selber.

Ein zweiter Einwand betrifft die Möglichkeiten zur Gesprächsführung im Rahmen einer sittlichen Erziehung. Es handelt sich dabei um Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern. Hier wird oft eingewendet, daß in diesem Verhältnis keine Gleichrangigkeit besteht und deshalb auch kein Gespräch im eigentlichen Sinne möglich sei. Auch verbinden sich mit dem Begriff der Erziehung Formen der Einflußnahme, für die in der grundsätzlich symmetrischen und reversiblen Form der Gesprächsführung kein Platz gegeben zu sein scheint. Und schließlich kann geltend gemacht werden, daß auch auf den Unterricht als eine an Zeiten, Inhalte und Ziele gebundene Lehrveranstaltung die Form des eigentlichen Gesprächs nicht übertragbar sei.²¹ 12 Schließlich scheint sich auch trotz aller sokratisch-platonischen Gesprächsführung der Wissensvorsprung und Führungsanspruch des Lehrers nicht mit der Form eines Gesprächs zu vertragen.

Alle diese Bedenken enthalten etwas Richtiges. Das Hauptproblem scheint mir aber doch in der Unfähigkeit vieler Erwachsener und insbesondere der Lehrer zu liegen, mit Kindern ein nicht bereits pädagogisiertes Gespräch zu führen oder sonst etwas mit ihnen anzufangen. Wenn Erwachsene sich an Kinder wenden, bekommt ihr Reden oft augenblicklich einen falschen Ton, es wird belehrend, herablassend, tadelnd oder ermahnend und d. h. auf eine ebenso falsche Weise lieb wie böse. Diese Unfähigkeit der Erwachsenen zum Gespräch mit Kindern gibt zu denken. Es liegt sicherlich nicht an den Kindern, die sehr wohl imstande sind, Gespräche zu führen. Natürlich werden Gespräche mit Kindern sich eben an diesen orientieren müssen und können keine Erwachsenen voraussetzen an einer Stelle, wo diese noch nicht gegeben ist. Dies bedeutet aber nicht, daß der Erwachsene sich im Gespräch mit ihnen grundsätzlich zurücknehmen müßte oder zu kurz kommt. Austrocknen werden Gespräche mit Kindern nur dann sehr rasch, wenn sie vom Erwachsenen pädagogisiert werden. Auch Gespräche mit Kindern müssen Gespräche im echten Sinne sein. Entscheidend ist, daß man überhaupt Gespräche mit Kindern führt und eine laufende Gesprächsbeziehung zu ihnen unterhält. Daß diese ein „Reifefälle“ hat, braucht nicht verleugnet zu werden und wird vom Kind auch nicht bestritten, ja gesucht.

Es wäre für eine sittliche Erziehung vieles, ja vielleicht schon alles gewonnen, wenn man anstatt zu erziehen mit den Kindern ganz normal reden und umgehen würde, ohne sich, aus welchen Gründen auch immer, von ihnen zu distanzieren oder sich in ebenso unehrlicher Weise gleichzumachen.

²¹ Vgl. Werner Loch, Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: Ztschr. Bildung und Erziehung XV. Jg. 1962, S. 641 ff.