

DIETRICH BENNER

Moralische Erziehung und Bildung der Moral**1. Problemexposition**

Fragen der moralischen Erziehung und Problemstellungen der Bildung von Moral im Zusammenhang zu erörtern, ist ein Unternehmen, das gegenwärtig weder in der Erziehungswissenschaft noch in der Philosophie eine besondere Konjunktur hat. Die Philosophie behandelt Begründungsprobleme der Moral meist ohne Rücksicht auf die Erziehungstatsache, und wo sie solche Rücksichten zulässt, neigt sie zuweilen dazu wie zuletzt John Rawls in seinem Versuch zu einer Theorie der Gerechtigkeit, diese psychologisch aufzulösen und zu interpretieren. Die Erziehungswissenschaft erörtert umgekehrt Fragen moralischer Erziehung oft so, als gebe es das Problem der Bildung der Moral gar nicht oder als gehöre dieses zu den schon gelösten oder unlösbaren Fragen, für deren Bewusstmachung nicht sie, sondern die Philosophie zuständig sei.

In meinem Vortrag versuche ich einen anderen Weg zu beschreiten. Dieser ist keineswegs neu, wohl aber in mancherlei Hinsicht schwieriger als die getrennten Wege von Erziehungswissenschaft und Philosophie, darum aber womöglich auch aussichtsreicher und problemangemessener. Er erlaubt es nicht, Abstimmungs- und Kommunikationsprobleme zwischen Erziehungswissenschaft und Philosophie durch Psychologie lösen zu lassen, sondern verlangt nach einem Diskurs zwischen allen am Thema beteiligten Disziplinen.

In der abendländischen Tradition waren Sokrates und Platon die ersten, die darauf hinwiesen, dass es weder eine fertige Moral gibt, der die Erziehung ihre verbindlichen Ziele entnehmen könnte, noch eine perfekte Erziehung, die moralische Verhaltensweisen aus eigener Kraft zu erzeugen vermöchte. Im platonischen Dialog Protagoras führt Sokrates den Nachweis, dass wir das Gute nicht in einem definitiven Sinne kennen, ja, dass wir nicht einmal wissen, ob Tugend überhaupt lehrbar ist und wie sie erlangt werden kann. Mit dem späteren Hinweis, dass die Ethik so wenig fertig ist wie die Pädagogik, hat Schleiermacher der antiken Problemexposition moderne Akzente hinzugefügt. Dessen zufolge können die Pädagogen mit der Erziehung ebenso wenig warten, bis die Moral durch die Ethik vollendet ist, wie die Ethik darauf vertrauen darf, dass die von der Ethik gesuchte Moralität sich als Resultat einer guten Erziehung von selbst einstellt. Schleiermacher definierte das neue Verhältnis der Generationen, wie bereits Kant vor ihm, dadurch, dass er

zwischen sittlicher und pädagogischer Mündigkeit und Unmündigkeit unterschied. Weder könnten die Konventionen, Sitten und Gewohnheiten der Erwachsenen in einem uneingeschränkten Sinne sittlich genannt und der Erziehung als Richtschnur vorgegeben werden, noch sei zu hoffen, dass die Moralisierung der Gesellschaft und der Welt von der Jugend ihren Ausgang nehmen wird. Das Verhältnis der Generationen dachte er vielmehr so, dass immer eine erwachsene Generation, die bereits erzogen ist und die sich nach Kant mit ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit konfrontiert sieht, eine nachwachsende Generation erzieht, die ihr späteres Denken und Handeln jedoch nicht als Werk der Erziehung, sondern als Resultat ihrer eigenen Versuche begreifen soll, in moralischen Fragen selbst zu urteilen und im Handeln eigenen Einsichten zu folgen.

Aus der eingangs sehr vereinfacht skizzierten antiken und modernen Problemsicht folgt, dass wir uns im Denken und Handeln sowohl mit ethischen Fragen als auch mit pädagogischen Fragen konfrontiert sehen, ohne dass moralpädagogische Theorien und Reflexionen die Frage der Bildung der Moral mit beantworten könnten oder Moraltheorien der Ethik aus eigener Kraft darum wüssten, was unter einer guten Erziehung zu verstehen ist.

Der produktive Sinn dieser Problemexposition liegt in der Einsicht, dass eine fundamentalistische Erziehung, die aus eigener Kraft das Gute und die Tugend hervorzubringen sucht, ebenso trügerisch ist wie eine fundamentalistische Moral, die ethischen Diskursen über Moral entnehmen zu können meint, was unter einer guten Erziehung verstanden werden kann. Überhaupt ist es irrig, Moralität als Werk der Erziehung zu interpretieren oder Erziehung als ein Handeln zu begreifen, das sich angemessen von der Moral her bestimmen oder von einer aufgegebenen Moral her orientieren lasse. Die Frage nach der guten Erziehung und die nach der richtigen Moral sind untereinander durch keinerlei Deduktionszusammenhang, sondern dadurch verbunden, dass beide sich ebenso wenig mit Verweis auf die menschliche Natur wie unter Berufung auf Erfahrung und Geschichte von selbst beantworten. Eine noch tiefer gehende Verbindung beider könnte darin liegen, dass Moralität sinnvoller Weise nicht als Resultat der Erziehung angesehen werden kann, sondern einem Handeln entspringt, das außerhalb und jenseits der Erziehung zu verorten ist.

Hierum wussten schon die Theoretiker der antiken Paideia, die Tugend nicht als Werk der Erziehung, sondern als Resultat einer sittlichen Praxis interpretierten, zu der weder Kinder noch Jünglinge und auch nicht junge Leute, sondern erst Menschen fähig sind, die ihren sittlichen Charakter in den Stürmen des Lebens erworben haben. Im Wissen hierum konnte Herbart zu Beginn des 19. Jahrhundert von der modernen Erziehung sagen, sie müsse Kinder und Jugendliche lange Zeit in einer Aheilsamen Charakterlosigkeit halten, da sich Moralität auf sittliche Urteilskraft und Gehorsam eigenen Einsichten gegenüber gründe, nicht aber aus der Folgsamkeit gegenüber Weisungen von Erziehern oder Lehrern entstehe.

Die dritte Position, von der nun genauer die Rede sein soll, versucht gleichermaßen, das ethische Wissen und Nicht-Wissen um das Gute in der Moral und das pädagogische Wissen und Nicht-Wissen um eine gute Erziehung zu reflektieren. Sie justiert beide Formen des Wissens und Nicht-Wissens so, dass auf einseitige wie wechselseitige Deduktionszusammenhänge verzichtet werden kann. Einige der im Thema des Referates angesprochenen Zusammenhänge zwischen einer reflektierenden moralischen Erziehung und einer problematisierenden Bildung von Moral sollen im Folgenden in zwei Schritten weiter verfolgt werden.

- B Die bisher nur abstrakt vorgegebene Exposition wird zunächst an einem Text von Christine Nöstlinger erläutert, der in das Zentrum der modernen Problemstellungen führt,
- B und dann durch Hinweise auf eine nicht-affirmative Verhältnisbestimmung von Erziehung, Bildung und Moral vertieft, welche die Aufgaben und Möglichkeiten einer positiven Moralisierung an die Bearbeitung negativer moralischer Erfahrungen zurückbindet.

2. Christine Nöstlinger: Moralisch unterwegs

Dass Erziehung im Bereich der Moral ebenso wenig wie in anderen Bereichen affirmativ verfahren und die Jugend zu einer bloßen Übernahme von Übeln und Konventionen erziehen kann, hat die 1936 geborene österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger 1980 in einem Essay mit dem Titel *Moralisch unterwegs* gezeigt, in dem sie die wechselnden Moralen reflektiert, zu deren Anerkennung und Übernahme sie im Laufe ihrer Kindheit und Jugend erzogen wurde.¹ Der Essay beginnt mit der folgenden Erinnerung, in der affirmative Erziehungsvorstellungen ihrer pädagogischen Bezugsperson noch wirksam sind und reflektiert werden:

AVor mehr als zehn Jahren schrieb ich ein Gedicht, das begann ungefähr so:
 Man hat versäumt, mir Maßstäbe mitzugeben,
 an denen ich meine Handlungen messen kann,
 in moralischer Hinsicht -

Nach zehn Jahren Kinderbuchschreiben und der damit verbundenen Erinnerungsarbeit weiß ich, dass ich mich damals beim Gedichtschreiben sehr geirrt habe. Jeder Mensch, der mir in meiner Kindheit Bezugsperson war, hat in >moralischer Hinsicht= emsig an mir gewerkt.²

Im Fortgang ihrer Selbstvergewisserung zeigt Nöstlinger, dass ihre moralische Sozialisation keineswegs durch einen Mangel und auch nicht durch einen Überfluss an moralischen Leitbildern bestimmt war. Anlass zur Korrektur der im Gedicht vertretenen Auffassung sei vielmehr ein erst später von ihr reflektierter Widerstreit

¹ Vgl. Ch. Nöstlinger: *Moralisch unterwegs*. In: Kursbuch 60 (1980) S. 1-6.

² Ebd., S. 1.

zwischen den Urteils- und Handlungsmustern der unterschiedlichen Moralen gewesen, zu denen und nach denen sie erzogen worden war. Die Erfahrung dieses Widerstreits habe sie schließlich zu der Einsicht geführt, nicht nur in ihrer Kindheit und Jugend, sondern in ihrem ganzen bisherigen Leben Amoralisch unterwegs gewesen zu sein.

Christines Erziehung war anfänglich durch Moralvorstellungen der Mutter bestimmt und geriet später unter weitere Einflüsse, die vom Großvater, der Volksschullehrerin und dem aus der Gefangenschaft zurückgekehrten Vater ausgingen. Vom Wechselbad ihrer moralischen Erfahrungen und Sozialisation heißt es im Text:

- B Die ersten moralischen Erfahrungen habe sie im Umgang mit der Mutter gemacht, die ihr in der von Hunger und Not bestimmten Nachkriegszeit beibrachte, dass Alügen, raufen, streiten, bockig-sein zu den moralisch erlaubten Handlungen gehören, ASittlichkeitsdelikte hingegen nicht und AEigentumsdelikte nur dann, wenn durch sie nicht die eigene Familie, sondern Fremde bestohlen werden.
- B Unter dem Einfluss dieser Morallektionen habe sie bei einer nahegelegenen Trafik regelmäßig Zigaretten gestohlen und diese in ihrem Puppenkoffer für den in Kriegsgefangenschaft lebenden Vater aufbewahrt.
- B Als der Inhalt des Köfferchens nicht zu-, sondern abnahm, habe sie entdeckt, dass der Großvater nicht die Moral ihrer Mutter teilte, sondern mit dem Inhalt des Köfferchens der Enkelin seine ANikotinsucht befriedigte.
- B Durch die Volksschullehrerin sei sie dann darüber aufgeklärt worden, dass das Wort AGewissen nicht ihr gutes Gewissen beim fürsorglichen Stehlen, sondern das Aschlechte Gewissen bezeichne, das sich im Falle von Diebstahl und anderen Verfehlungen bei sogenannten guten Menschen von selbst einstelle. Fortan habe sie nicht mehr mit gutem Gewissen gestohlen, sondern angefangen, sich beim Stehlen Agewissenlos zu fühlen.
- B Dem aus der Gefangenschaft entlassenen Vater sei es schließlich gelungen, die inzwischen pubertierende Tochter davon zu überzeugen, dass man ein Aschlechtes Gewissen nur zu haben brauche, Awenn man die Dinge, die man für richtig hält, nicht sagt und nicht tut.
- B Nach der Annahme dieser Überzeugung sei sie mit vierzehn Jahren dem Vater eine helle Freude und der Akleinbürgerlichen Umgebung ein rechter Greuel gewesen.
- B Um Aeinzusehen, dass das Bild, das ihr der Vater von seiner Person vermittelte, Aerstunken und erlogen war, habe sie weitere 15 Jahre gebraucht. Dasselbe lasse sich von jener Moral sagen, mit der sie der Vater zu befreunden suchte. Deren Grundsatz habe gelautet, Adass Weiber, die herumschmusen und dann das >Letzte= verweigern, das Letzte sind.³

Nöstlingers Essay erinnert an Begegnungen mit Personen, die B jede auf ihre Weise B über festgefügte moralische Grundsätze verfügten und B zum Leidwesen und

3 Ebd., S. 1-6.

Glück für das heranwachsende Kind B einander widerstreitende Moralen repräsentierten. Unter dem Einfluss von Normen und Lebensformen, die ihr als Amores nahegebracht wurden, musste sich das junge Mädchen mit verschiedenen Tugenderwartungen auseinandersetzen. Nacheinander erlernte sie auf diese Weise die Tugenden und Untugenden des fürsorglichen Diebstahls, der heteronomen Gewissensprüfung und der versuchsweisen Promiskuität. Erst später wurde sie gewahr, dass sie bei der Nachahmung und Übernahme der verschiedenen Moralen zu keiner Moral gelangte, an der sie als einer legitimen Moral für den Umgang mit sich und mit anderen hätte festhalten können.

Nöstlingers Rückblick auf ihre eigene moralische Sozialisation ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, dass moralische Erziehung und Sozialisation wechselnden Normsetzungen einander widerstreitender Moralen folgen kann, ohne zu einer dauerhaften Übernahme und Anerkennung einer der sozialisatorisch wirksamen Moralen zu führen. Nöstlingers Essay wirft die Frage auf, worin ein bildender Umgang mit der Vielzahl von Moralen bestehen könnte, die Heranwachsenden von ihren Bezugspersonen und der Gesellschaft zugemutet werden.

Bedenken wir die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Moralen, die heute nicht nur auf Kinder und junge Leute, sondern auch auf Erwachsene und die Beziehungen zwischen den Generationen einwirken, so kann die Antwort nicht mehr lauten, es gelte die Einzelnen zunächst im Horizont der Moral ihrer Herkunft zu erziehen und zu sozialisieren und ihnen eine eigene Urteilskraft und Handlungskompetenz erst zuzuerkennen, wenn ihre Erziehung abgeschlossen und ihr Eintritt in die Gesellschaft vollzogen ist. Moralische Erziehung kann darum heute B wie politische oder wissenschaftliche Erziehung auch B nicht mehr affirmativ sein.

3. Hinweise zu einer nicht-affirmativen Verhältnisbestimmung von Erziehung, Bildung und Moral

Eine nicht-affirmative Erziehung im Bereich der Moral muss sich gleichermaßen vor den Irrwegen hüten, Kinder und Jugendliche vor aller moralischen Erziehung antiautoritär zu Kritikern jeglicher Moral oder antipädagogisch ohne moralerzieherische Bemühungen aufwachsen zu lassen. Stimmt man dieser Diagnose zu, so stellt sich die Frage, welche Konzeption für eine nicht-affirmative Moralerziehung dann überhaupt noch offen steht und auf welche Technologien sie zurückgreifen kann, um wirksam zu werden. Ein erster Hinweis auf die Widersprüchlichkeit affirmativer Moralerziehungskonzepte findet sich bereits in Rousseaus Emile. In dem folgenden virtuellen Dialog zwischen einem Lehrer und einem Kind sind die modernen Fallstricke jedweder affirmativ-positiven Moralerziehung erkennbar:

Der Lehrer: Man darf das nicht tun.

Das Kind: Und warum darf man das nicht tun?

Der Lehrer: Weil es böse ist.

Das Kind: Was ist denn böse?
Der Lehrer: Was man dir verbietet.
Das Kind: Was geschieht denn, wenn ich das tue,
was man mir verbietet?
Der Lehrer: Man wird dich bestrafen, weil du ungehorsam
gewesen bist.
Das Kind: Ich werde es schon so machen,
dass man nichts davon erfährt.
Der Lehrer: Man wird auf dich aufpassen.
Das Kind: Ich werde mich verstecken.
Der Lehrer: Man wird dich ausfragen.
Das Kind: Ich werde lügen.
Der Lehrer: Man darf nicht lügen.
Das Kind: Warum darf man nicht lügen?
Der Lehrer: Weil es böse ist, usw.
Dies ist der unvermeidliche Zirkel.⁴

Die von Rousseau aufgezeigte Grenze affirmativer Moralerziehung liegt darin, dass sie Kinder und Jugendliche zur Befolgung und Anerkennung einer positiven Moral zu erziehen sucht, ohne die Lernenden an der Aushandlung, Auslegung und Interpretation moralischer Normen und Regeln zu beteiligen. Das heimliche Curriculum solcher Moralisierung zielt darauf, dass in dieser nicht moralisches Urteilen, Entscheiden vermittelt und die auf solchen Urteilsformen und Entscheidungen sich gründenden Formen der Selbstnötigung unterstützt werden, sondern eine Moralerziehung praktiziert wird, die Moralisierung als Unterwerfung unter heteronom gesetzte Normen und Regeln begreift und bei den Lernenden entweder die Moral eines blinden Gehorsams oder die Fertigkeit der Täuschung bzw. die Kunst der Verstellung hervorruft, nicht aber jene Form von Zivilcourage erzeugt, die sich auf Urteilskraft und den Mut gründet, das als richtig Erkannte individuell und öffentlich auch gegen eigene und fremde Widerstände zu bezeugen.

Positive Moralisierung sucht Heranwachsende in einer Form zur Übernahme einer vorgegebenen oder stellvertretend antizipierten Moral zu führen, indem sie diese vor negativen moralischen Erfahrungen behütet und bewahrt. So wie es jedoch im Bereich der physischen Erziehung keine Bildung der Sinne und der Körperbewegungen gibt, die nicht über irritierende negative Erfahrungen in der Einschätzung von Entfernungen, im Stolpern beim Laufenlernen oder falschen Schritten beim Tanz vermittelt sind, so wie das Lesen- und Schreibenlernen unverzichtbar auf einen konstruktiven Umgang mit Fehlern angewiesen ist und das richtige Lesen und Schreiben nur erlernt werden kann, wenn die Lernenden es von falschem Lesen und Schreiben unterscheiden können, so sind auch im Bereich des moralischen Lernens und der moralischen Erziehung keine Bildungsprozesse ohne

⁴ J.-J. Rousseau: *Emile oder Von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die Einsamen* (1762). München: Winkler, S. 82f.

eine Aneignung und Reflexion der Unterscheidungen zwischen guten und bösen Gesinnungen und Handlungsweisen möglich und denkbar.⁵

Zwischen unserem Wissen um das Böse und unserer Kenntnis des Guten besteht B wie bei der Unterscheidung zwischen dem Richtigen und dem Falschen B eine gewisse produktive Differenz. Wir kennen das Böse und das Falsche nicht auf gleiche Weise wie das Gute und Richtige. So wird es beispielsweise in vielen Kulturen als unhöflich und wohl auch als unfreundlich angesehen, einen Gast nicht zu beschenken oder den Geburtstag eines nahestehenden Menschen zu übergehen. Aus dem Wissen darum, was in der Gastfreundschaft unhöflich und in der Freundschaft unliebenswürdig ist, ergibt sich aber nicht unmittelbar, worin in einem Einzelfall die Kunst des Schenkens besteht.⁶

Für die moralische Erziehung bedeutet dies, dass sie Experimente mit dem Guten nur durchführen kann, wenn sie Erfahrungen mit dem Bösen reflektiert und in die Unterscheidungen zwischen dem Bösen und dem Guten einführt. Eine so vorgehende Erziehung gründet sich nicht darauf, dass ihr böse Handlungen gleich willkommen wie gute Handlungen wären, sondern darauf, dass sie auf Urteilsbildung und Selbstnötigung setzt. Der Heranwachsende soll lernen, seine vergangenen und künftigen Handlungen selber zu beurteilen, seinen Willen zu prüfen und sich zum sittlichen Handeln zu entschließen. Als Mittel einer solchen Erziehung haben sich seit alters her Praktiken der Missbilligung und der Erzeugung von Scham bewährt. Wir missbilligen das Böse ethisch und hoffen dabei darauf, der Heranwachsende möge sich für seine Gesinnung oder seine Tat schämen. Solche Missbilligung spricht klar aus, was nicht toleriert, akzeptiert, zugelassen werden kann, und gibt die Gründe hierfür an. Sie schließt den Heranwachsenden aber nicht von den Experimenten mit dem Guten aus, sondern fordert ihn geradezu heraus, mit dem erworbenen Wissen um das missbilligte Böse nach dem Guten zu suchen und Praktiken des Schenkens, des Anerkennens, der Gerechtigkeit und der Freundlichkeit, der Selbstdisziplinierung und andere mehr zu kultivieren.

Von affirmativer Erziehung unterscheidet sich nicht-affirmative Erziehung somit dadurch, dass erstere das Richtige und Gute, Schickliche und Anständige, Wahre und Gültige direkt anstrebt und negative Erfahrungen zu vermeiden sucht. Nicht-affirmative Erziehung setzt dagegen auf Urteils kraftbildung und urteilsgestütztes Handeln und arbeitet mit Begründungen, in denen Unterscheidungen wie die zwischen dem Richtigen und dem Falschen, dem Guten und dem Bösen, dem Schicklichen und dem Unschicklichen, dem Anständigen und dem Unanständigen, dem Wahren und dem Unwahren, dem Gültigen und dem Ungültigen eingeübt und problematisiert, neu justiert und reflektiert sowie Spielräume für positive

⁵ Vgl. F. Oser: Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften 9 (1998), Heft 4, S. 597-608.

⁶ Vgl. Ch. Wulf: Anthropologie. Hamburg 1994, S. 166ff.

Experimente erzeugt und genutzt werden.⁷

Affirmative Moralerziehung kommt ohne die Stimme des Gewissens der Lernenden aus. Sie sucht das Gewissen zu normieren, statt es aus seinem möglichen Schlaf zu wecken oder mit Verweis auf negative moralische Erfahrungen zu stimulieren. Für nicht-affirmative Moralerziehung dagegen gilt, was Herbart über Kinderliteratur und Oper gesagt hat, dass nämlich alle Versuche, Kinder durch Literatur zu moralisieren, dann ihr Ziel verfehlen, wenn sie an Stelle der notwendigen Urteilskraft lediglich Urteile erzeugen, nicht aber das Urteilen einüben und die Kunst des Urteilens vermitteln. Wer Erziehung als Weitergabe positiver Unterscheidungen zwischen einem vorbestimmten Guten und einem vordefinierten Bösen konzipiert, erzeugt vielleicht altkluge Kinder und frühreife Jugendliche, nicht aber Menschen, die mit diesen Unterscheidungen in einem reflektierenden, rasonierenden und innovativen Sinne umgehen können. Das Herbart-Zitat, das ich am Schluss anführen möchte, stammt aus dessen Abhandlung *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*. Es lautet: Kinder müssen über das moralisch Richtige nicht durch Schauspiele und Opern belehrt werden: *A Das Gewissen geht mit in die Oper!*⁸

Dieses Gewissen aber ist nicht ein Wissen um das Gute, sondern ein Mit-Wissen um das Böse.⁹ Es belehrt uns nicht über das Gute, eröffnet uns aber neue Wege, nach dem Guten zu suchen. Erziehung aber kann sich mit Kindern und Jugendlichen nur auf die Suche nach dem Guten begeben, wenn auch die erziehenden Erwachsenen diese Suche vollziehen und sich zur Aufgabe machen. Hierdurch sind Fragen moralischer Erziehung und Fragen der Bildung von Moral untrennbar miteinander verbunden.

⁷ Zur Eröffnung neuer Spielräume des Denkens durch einen problematisierenden Vernunftgebrauch siehe J. Ruhloff: *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch*. In: M. Borrelli/J. Ruhloff: *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band 2. Hohengehren 1996, S. 148-157.

⁸ J. F. Herbart: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (1802/04). In: Ders.: *Pädagogische Schriften in drei Bänden*, hrsg. von W. Asmus. Band I. Düsseldorf und München 1964, S. 119.

⁹ Vgl. G. Weiß: *Bildung des Gewissens*. Wiesbaden 2004.