

DIETRICH BENNER

Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemäße Formen der Moralerziehung

1. Vorbemerkung

Im Jahre 1980 veröffentlichte die österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger einen autobiographischen Essay, in dem sie sich zum Verhältnis von Moral und Bildung eingangs folgendermaßen äußerte:

“Vor 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.” (Ch. Nöstlinger 1980, S. 1)

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 nämlich ein erst später von ihr reflektierter Widerstreit zwischen den Urteils- und Handlungsmustern der unterschiedlichen Moralen gewesen, zu denen und nach denen sie erzogen wurde. Die Erfahrung dieses Widerstreits habe sie schließlich zu der Einsicht geführt, nicht nur in ihrer Kindheit und Jugend, sondern in ihrem ganzen bisherigen Leben “moralisch 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:

- S Die ersten moralischen Erfahrungen habe sie im Umgang mit der Mutter gemacht, die ihr beibrachte, dass “lügen, raufen, streiten, bockig-sein” zu den moralisch erlaubten Handlungen gehören, “Sittlichkeitsdelikte” hingegen nicht und “Eigentumsdelikte” nur dann, wenn durch sie nicht die eigene Familie, sondern Fremde bestohlen werden.
- S 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.
- S Als der Inhalt des Koffers 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 “Nikotinsucht” befriedigte.
- S Durch die Volksschullehrerin sei sie dann darüber aufgeklärt worden, dass das Wort “Gewissen” nicht ihr gutes Gewissen beim fürsorglichen Stehlen, sondern das “schlechte 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

“gewissenlos” zu fühlen.

- S Dem aus der Gefangenschaft entlassenen Vater sei es schließlich gelungen, die inzwischen pubertierende Tochter davon zu überzeugen, dass man ein “schlechtes Gewissen” nur zu haben brauche, “wenn man die Dinge, die man für richtig hält, nicht sagt und nicht tut”.
- S Nach der Annahme dieser Überzeugung sei sie mit vierzehn Jahren dem ”Vater eine helle Freude” und der “kleinbürgerlichen Umgebung ein rechter Greuel” gewesen.
- S Um “einzusehen, dass das Bild”, das ihr der Vater von seiner Person vermittelte, “erstunken 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, “dass Weiber, die herumschmusen und dann das ‘Letzte’ verweigern, das Letzte sind”. (Nöstlinger 1980, S: 1-6)

Nöstlingers Essay erinnert Begegnungen mit Personen, die - jede auf ihre Weise - über festgefügte moralische Grundsätze verfügten und - zum Leidwesen und Glück für das heranwachsende Kind - einander widerstreitende Moralen repräsentierten. Unter dem Einfluss von Normen und Lebensformen, die ihr als “mores” 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 ihrer eigenen Moral und einer legitimen Moral für den Umgang 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 dass der Durchgang durch diese zu einer dauerhaften Übernahme und Anerkennung einer der sozialisatorisch wirksamen Moralen führen muss. Vorgänge dieser Art gehören seit der

biblischen Erzählung vom Sündenfall zur Normalsituation des Eintritts von Menschen in die Geschichte. Negative Erfahrungen im Umgang mit Moral müssen daher auch in der heutigen Diskussion über Tugenderziehung nicht als beunruhigend empfunden werden. Zu fragen ist vielmehr, wie ein bildender Umgang mit der Vielzahl von Moralen denkbar und möglich ist, die Heranwachsenden von ihren Bezugspersonen und der Gesellschaft zugemutet werden.

Im Zentrum der folgenden Analysen stehen Reflexionen zur Bedeutung negativer moralischer Erfahrungen für eine reflektierende Ethik und Moralerziehung. Sie lassen sich in der Philosophie bis auf Sokrates zurückverfolgen. Anspruchsvolle Überlegungen zur Bedeutung negativer moralischer Erfahrungen finden sich in der Pädagogik bei Klassikern wie Rousseau, Schleiermacher und Herbart. Die sozialwissenschaftliche Forschung fand lange Zeit kaum Anschluss an diese handlungstheoretischen Traditionen. In jüngster Zeit hat jedoch Fritz Oser in Untersuchungen zur moralischen Sozialisation Erwachsener dem reflektierenden Umgang mit negativen moralischen Erfahrungen eine grundlegende Bedeutung für moralische Erziehung, Bildung und Entwicklung zuerkannt. Diese eröffnen neue Chancen für eine Theorieentwicklung und Forschung, die den Hiatus zwischen philosophischen, bildungstheoretischen und erfahrungswissenschaftlichen Thematisierungen der Beziehungen zwischen Moral und Bildung sowie Erziehung und moralischer Entwicklung reflektiert und ein Stück weit überbrückt.

2. Positive und negative moralische Bildung in der Theorie der griechischen Paideia

In ihren Entwürfen zu einer Polis-Ethik gingen schon Platon und Aristoteles von der Erfahrung aus, dass Moral den Menschen weder angeboren ist noch von selbst entsteht, sondern einer besonderen pädagogischen und politischen Sorge bedarf (vgl. Platon: Protagoras 323 c; Aristoteles: Politik: 8. Buch,

Kapitel 1). Die Erziehung der freien Bürger konzipierten sie so, dass Heranwachsende zunächst in die bestehende Sitte eingeführt und erst nach abgeschlossener positiver Gewöhnung - als Erwachsene also - über die Gründe der zweckmäßigen Ordnung der Polis unterrichtet werden. In der Annahme eines quasi-natürlichen Nachfolgeverhältnisses von moralischer Sozialisation und ethischer Unterweisung stimmten Platon und Aristoteles überein, nicht aber in den Antworten, die sie auf die Frage gaben, worin denn die Zweckordnung der moralisch-politischen Welt bestehe und wie im Umgang mit ihr die Tugend erlernt werden könne.

Die griechische Philosophie suchte die für den Erhalt der Polis notwendigen ökonomischen, ethischen, pädagogischen, politischen, ästhetischen und religiösen Praktiken nach Maßgabe einer Hierarchie der Tätigkeiten, Güter und Tugenden zu ordnen. Dieser zufolge bringen die niederen, zur Arbeit gehörenden Tätigkeiten niedere Güter hervor, die sich durch höhere Tätigkeiten zu höheren Gütern veredeln lassen, welche die Mittel für ranghöchste Tätigkeiten bereitstellen, die ihren Zweck nicht außerhalb ihrer selbst, sondern in sich haben. An klassischen Exempeln lässt sich dies verdeutlichen. So sägen Sklaven im Bergwerk den Marmorblock aus dem Stein, heben anschließend Bildhauer aus ihm die Form einer Opferschale hervor, die von Priestern gebraucht wird, um den Segen der Götter für die Stadt zu erflehen.

Die griechische Philosophie entwarf das skizzierte teleologische Ordnungsmodell zum Zeitpunkt des Niedergangs der antiken Polis. In ihm dient die Arbeit der Sicherung lebensnotwendiger Güter, die von Sklaven und Handwerkern hergestellt werden. Diese wissen die Früchte ihrer eigenen Tätigkeit nicht richtig zu gebrauchen und übergeben darum die Resultate ihrer Arbeit freien Polisbürgern, die als tapfere Wächter den Staat schützen und als einsichtig und weise Regierende die öffentlichen Angelegenheiten zweckgeleitet regeln. Eine solche Ordnung kann nur erhalten werden, wenn die Gemeinschaft der Freien und Unfreien vor den Gefahren einer Umwertung der niederen Werte, Güter und Tugenden zu höheren Künsten bewahrt wird. Die Sorge um den Erhalt der richtigen Ordnung wach zu halten, ist Aufgabe der philosophischen Reflexion,

welche über die vernünftigen Zwecke der Polisordnung diskutiert. Ihr gebührt deshalb der höchste Rang unter den menschlichen Tätigkeiten, weil sie nach der "Idee des Guten" fragt und die Bedeutung zu klären sucht, die dieser in der Beratschlagung der Bürger über Fragen der praktischen Gestaltung des Lebens (phronesis) zukommt (vgl. Platon: Politeia 601 c - 602 a; Euthydemos 289 b - 290 d).

Die von Platon und Aristoteles vorgestellte "Idee des Guten" war mehr als eine Herrenmoral, mit der freie Bürger ihre Herrschaft über Sklaven rechtfertigten. Sie schloss die Sorge um den Fortbestand der Polis und den Erhalt der in ihr möglichen Freiheit ein. Der Fortbestand ihrer Ordnung schien gefährdet, wenn der Zweck der Arbeit nicht in der Wohlversorgtheit der Bürger, sondern im gewinnbringenden Handel mit Gütern und in der Akkumulation eines stetig wachsenden Reichtums gesehen wird oder wenn Politik nicht der Selbsterhaltung der Polis dient, sondern die Macht des Staates permanent zu steigern sucht und sich die Sicherung von Vorherrschaft eines Stadtstaates über andere Staaten zum Ziel setzt.

Nach Aristoteles hängt wohlgeordnete Herrschaft davon ab, dass sie als eine gerechte Herrschaft freier Bürger über Freie und Unfreie ausgeübt wird. Der Erziehung von Kindern und Jugendlichen erkannte die antike Paideia eine dienende, nicht aber eine innovative Bedeutung für eine Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Ordnung zu. Von der Pädagogik erwarteten sie keine neuen Einsichten in die Idee des Guten. Die Ziele der Erziehung richteten sie an der Selbsterhaltung der gefährdeten Polis aus, welche auf eine gewöhnende und sozialisierende Einführung der Heranwachsenden in die Sitte angewiesen war. An diese sollte sich eine nur für Erwachsene bestimmte Beschäftigung mit theoretischen Fragen der Ethik und Politik sowie der Metaphysik und Physik anschließen. Der Zweck der praktischen Philosophie wurde darin gesehen, die Auslegung und Deutung konkreter Handlungssituationen zu unterstützen. Ihr Studium war nicht für Kinder und Jugendliche, sondern für Erwachsene bestimmt. Heranwachsende in mathematische Denk- und Urteilsformen einzuführen, gehörte dagegen nach Aristoteles zu den Aufgaben der Erziehung, Kinder

und Jugendliche an der Erörterung ethischer und politischer Fragen zu beteiligen, hingegen nicht. Die Beschäftigung mit ihnen sah die antike Paideia erst für Menschen in einem fortgeschritteneren Alter vor, in dem die Einübung und Eingewöhnung in die Sitte längst abgeschlossen ist. Tugend und Charakter wurden infolgedessen nicht als Ergebnisse der Erziehung, sondern als ein Resultat eines von erwachsenen Menschen selbst verantworteten Handelns interpretiert.

Der Sache nach über den späteren Platon, aber auch über Aristoteles hinausweisende Reflexionen zum Verhältnis von Erziehung, Bildung und Moral finden sich in den frühen, den sokratischen Dialogen. In ihnen spricht Sokrates von einem Nicht-Wissen um das Gute, das nicht nur für den Beginn, sondern auch für den Fortgang moralischer Erziehung und Sozialisation bedeutsam ist. Im Dialog Protagoras überführen sich Sokrates und Protagoras wechselseitig eines solchen Nicht-Wissens im Bereich der Moral. Das Nicht-Wissen, von dem in diesem Dialog die Rede ist, bezieht sich sowohl auf den Begriff des Guten als auch auf Frage nach einer zur Tugend hinführenden Erziehung. Wissen und Nicht-Wissen werden von Sokrates nicht als einander ausschließende oder in höheren Formen des Wissens aufhebbare Gegenpole, sondern als Pole interpretiert, die wechselseitig aufeinander bezogen sind. So wie es erworbenes Wissen nur in Bezug auf ein vorausgehendes Nicht-Wissen gibt, so ist Nicht-Wissen auch in Anbetracht von Gewusstem möglich. Der Zusammenhang beider ist weder zugunsten eines abschließenden Wissens noch eines definitiven Nicht-Wissens auflösbar. Er bleibt daran zurückgebunden, dass im Wissen wie im Nicht-Wissen immer zugleich richtige und unrichtige Vorstellungen wirksam sind, die in Lern- und Verständigungsprozessen bewusst gemacht werden und deutlicher hervortreten können. In der *Apologie* bestreitet Sokrates, in moralischen und anderen Fragen jemals irgend jemandem gegenüber als wissender Lehrer aufgetreten zu sein (vgl. Fischer 1987). Mit Blick auf seinen eigenen moralischen Bildungsprozess führt er aus, in sich keine Stimme zu kennen, die ihm sagt, was er tun solle, wohl aber ein negatives *daimonion* zu besitzen (vgl. Weiß 2004), dessen Warnungen er bei bestimmten Anlässen vernehme:

“Mir [...] ist dies von meiner Kindheit an geschehen, eine Stimme nämlich, welche jedesmal, wenn sie sich hören läßt, mir von etwas abredet, was ich tun will, zugeredet aber hat sie mir nie.” (Platon: Apologie 31 d)

In den von Protagoras vorgetragenen Überlegungen zur Kindererziehung spielt dagegen negative Moralität nur insoweit eine Rolle, als berichtet wird, Kinder würden durch eine spiegelbildliche Gegenüberstellung des Moralisch-Guten und des Moralisch-Bösen in die Sitte eingeführt und an moralische Urteilsformen und Wissensbestände, gewöhnt:

“Schon von der zartesten Kindheit an [...], solange sie leben, belehren und ermahnen sie ein Kind, sobald es nur versteht, was zu ihm geredet wird, sowohl die Wärterin als die Mutter, der Knabenführer und der Vater selbst beeifern sich darauf, daß der Knabe aufs beste gedeihe, indem sie ihn bei jeder Handlung und Rede belehren und ihm zeigen, dies ist recht, jenes ist unrecht, dies gut, jenes schlecht, dies fromm, jenes gottlos, dies, tue, jenes tue nicht [...].” (Platon: Protagoras 325 c-d).

Abgrenzungen wie diese werden für Lernprozesse im Bereich der Moral und der moralischen Erziehung offenbar seit alters her für notwendig gehalten. Erst an der Frage, wie sich die spiegelbildlichen Unterscheidungen zum Sokratischen Wissen und Nicht-Wissen um das Gute verhalten, scheiden sich die Geister. Auf sie sind in der Moderne neue und weiterführende Antworten gegeben worden. Sie erlauben es heute, an der von Sokrates aufgeworfenen Frage festzuhalten und die von Protagoras referierte traditionelle Antwort erneut in Frage zu stellen.

3. Bruchstücke zu einer über negative Moralität

vermittelten moralischen Erziehung und Bildung bei Rousseau

Von der für die griechische Polis konzipierten Ethik und Paideia unterscheiden sich moderne Erziehung und Bildung dadurch, dass für sie weder auf Seiten des Staates noch auf Seiten einer philosophischen Ethik oder irgendeiner anderen Instanz ein in sich geschlossener teleologischer Gesamtrahmen bereitsteht. In der Moderne traten nicht nur Ethik und Politik, sondern auch Politik und Religion sowie Politik und Ökonomie, über die bereits von Aristoteles entwickelten Unterscheidungen hinausgehend, soweit auseinander, dass Erziehung und Bildung nicht mehr an einer alle Bereiche menschlicher Tätigkeit hierarchisch ordnenden "Idee des Guten" ausgerichtet werden können.

Die folgenden Überlegungen gehen von einer Neubestimmung des Verhältnisses von Erziehung, Bildung und Moral aus, die sich in Rousseaus pädagogischen und politischen Abhandlungen findet. Sie knüpfen an seine Unterscheidung der Lebensformen des (modernen) Menschen, des antiken Staatsbürgers und des neuzeitlichen Besitzbürgers an und würdigen seine Konzeption negativer Moralerziehung als einen Ansatz, der vom Standpunkt negativer Moralität aus argumentiert und die Idee des Guten nicht mehr nach Maßgabe einer oder mehrerer positiver Moralen interpretiert.

Die Erziehung des modernen Menschen wird von Rousseau als ein Prozess ohne vorgegebenes Endziel beschrieben. Heranwachsende sollen nicht länger in einen bestimmten gesellschaftlichen Stand eingeführt werden, sondern lernen, ihre Bestimmung mit zu entwerfen und ihren Ort in der Gesellschaft selbst zu suchen und zu finden. Vom antiken Staatsbürger unterscheidet sich der moderne Mensch dadurch, dass er ein individuelles Leben führen kann, das nicht auf ein Leben in der Polis finalisiert ist, sondern Gesellungsformen mannigfaltigster Art kennt und erlaubt. Für den Begriff einer zeitgemäßen Moralität und Sittlichkeit bedeutet dies, dass die Beziehungen der Menschen nicht mehr nach Maßstäben einer Polissitte normiert werden können, welche die Lebensformen nach feststehenden

Zwecken ordnet. Arbeit, Politik und Religion sind in modernen Gesellschaften soweit auseinander getreten, dass die Arbeit zunehmend weniger nach Ständen organisiert, Politik nicht mehr auf den Einzelstaat begrenzt und Religion nicht mehr als Staatsreligion definiert werden kann.

Von der modernen Freiheit, die eigene Lebens- und Gesellungsform zu entwerfen und zu wählen, macht nach Rousseau der keinen Gebrauch, der ein Leben als Besitzbürger führt und seinen Reichtum immer weiter zu steigern und sein Ansehen zu mehren sucht. In den Lebensformen des Ancien régime sah Rousseau die antike Form der Tugend als vernichtet an. Sie erlaubte den freien Bürgern nach den Lehren der praktischen Philosophie nicht, die Lebensform eines nach Pleonexie strebenden Besitzbürgers zu wählen, der nur seinen Vorteil kennt und die Mitbürger als bloße Mittel braucht, um seine willkürlichen Zwecke zu erreichen.

Mit Blick auf die Lebensformen des antiken Staats- und des modernen Besitzbürgers führte Rousseau aus, der moderne Mensch könne nur zum Gebrauch seiner Freiheit erzogen werden, wenn in der Erziehung die Gewöhnungen des antiken Staats- und des zeitgenössischen Besitzbürgers gleichermaßen vermieden werden:

“Die einzige Gewohnheit, welche man das Kind annehmen lassen muß, ist, daß es keine annehme [...]. Man bereite von Ferne seine Freiheit und den Gebrauch seiner Kräfte dadurch vor, daß man seinem Körper die natürliche Gewöhnung läßt, daß man ihn in den Stand setzt, stets Herr über sich zu sein und in allen Sachen seinen Willen zu tun, sobald es einen haben wird.” (Rousseau 1762, S. 47)

Dass Gewöhnung an die Sitte und moralische Unterweisung unter modernen Bedingungen in das Gegenteil umschlagen können, zeigte er an der folgenden “Musterlektion”, auf die “fast alle moralischen Belehrungen zurückgeführt werden können [...] die man den Kindern gibt oder geben kann”:

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.” (Rousseau 1762, S. 47)

In Fortführung der zunächst für die ersten Lebensalter konzipierten negativen Moralerziehung schlug Rousseau für das Jugendalter eine moralische Erziehung vor, welche Heranwachsende, die an keine verbindlich vorgegebene positive Moral gewöhnt sind, dazu auffordert, die gesellschaftlich vorgegebene positive Moralen daraufhin zu prüfen, inwieweit sie einer gegenseitigen Anerkennung der Menschen oder der Verschleierung von Unmoralität und der Ausübung von Herrschaft dienen. Eine solche Erziehung muss nach Rousseau

- S (1) Heranwachsende mit dem Schicksal von Menschen konfrontieren, die nicht glücklicher, sondern unglücklicher sind als sie selbst,
- S (2) das zu beklagende Leid so auswählen, dass es die Lernenden selbst treffen kann,
- S (3) hierbei nicht auf die Größe des Unglücks und Leids, sondern auf die Größe des Mitgefühls setzen, das vom Zögling aufgebracht und empfunden werden kann (siehe ebd., S. 274ff.).

Vom Sinn dieser Regeln sagt Rousseau, sie dienen einer Moralerziehung, die das Schicksal der Mitmenschen nicht instrumentell als Erziehungsmittel

missbraucht, sondern als Mittel zur Stimulierung von Mitleid einsetzt und für die Weckung einer mitmenschlichen Solidarität nutzt, die ihren Grund und ihr Ziel in der Achtung der Würde eines jeden Einzelnen hat (zu Rousseaus Erziehungskonzeption vgl. von Hentig 2003).

4. Moderne Moralerziehung im Kontext einer nicht-hierarchisch konzipierten Sittlichkeit

Die Frage, was unter einem reflektierenden Verhältnis von Moral und Bildung und einer an dieses anschließenden Moralerziehung zu verstehen ist, wurde in der Folgezeit kontrovers diskutiert. Kants Moralphilosophie setzte an die Stelle der Legitimation von Beweggründen nach Maßgabe materialer Sittennormen einen einzigen "kategorischen Imperativ". Dieser wurde als ein formales und regulatives Prinzip zur Prüfung der Verallgemeinerbarkeit empirisch gehaltvoller Handlungsmaximen definiert. Zwei seiner bekannten Formulierungen lauten:

"Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne." (Kant 1788, A 54)

"Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest." (Kant 1785, A 66f.)

Eine Erziehung, die auf die Entwicklung moralischer Urteilskraft setzt, wird in den Heranwachsenden die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem Handeln hervorzubringen suchen, das an der Idee der Anerkennung der eigenen Person und der eines jeden Anderen als Selbstzweck orientiert ist. Eine solche Erziehung erlaubt nicht mehr eine an materialen Normen ausgerichtete moralische Sozialisierung. Sie muss vielmehr jene Revolution der Denkungsart, die der kategorische Imperativ auf einen Begriff brachte, im Gemüt der Heranwachsenden hervorlocken und provozieren.

Die Legitimität einer am kategorischen Imperativ ausgerichteten Moral und Moralerziehung ist von Hegel grundsätzlich in Frage gestellt worden. Dieser warf der Ethik Kants vor, über das aristotelische Verständnis von Sittlichkeit nicht hinausgelangt, sondern hinter dieses zurückgefallen zu sein. Mit Verweis auf Kants Depositum-Beispiel führte Hegel aus, Handlungsmaximen ließen sich zwar mit Hilfe des kategorischen Imperativs auf ihre formal-logische Verallgemeinerbarkeit hin prüfen, eine solche Prüfung sage jedoch nichts über die moralische Qualität der jeweiligen Maxime aus. So habe Kant auf die Frage, ob man einen in Verwahrung genommenen, deponierten Gegenstand als den eigenen ausgeben dürfe, geantwortet, dies sei nicht erlaubt, da es nach einer solchen Maxime gar kein Depositum gebe. Gegen diese Beweisführung wandte Hegel ein, die Sittlichkeit einer Handlungsmaxime hänge nicht davon ab, ob ein Depositum gedacht werden könne oder nicht, sondern davon, was unter rechtmäßigem Eigentum zu verstehen sei. Zur Illustration des Gemeinten fügte er hinzu, nach der Logik des Depositum-Beispiels müsse die Frage, ob Armen in einem verallgemeinerbaren Sinne geholfen werden dürfe, dahingehend beantwortet werden, daß eine solche Hilfe sei moralisch nicht erlaubt sei. Gewährten nämlich alle den Armen ihre Hilfe, so gäbe es keine Armut mehr.

Nach Hegels Kritik ist der kategorische Imperativ kein Prinzip der Sittlichkeit, sondern ein "Prinzip der Unsittlichkeit". Das von Kant am Depositum-Beispiel erläuterte Prüfverfahren setze an die Stelle der zu fordernden inhaltlich gehaltvollen Prüfung von Handlungsmaximen eine Beweisführung, die über Tautologien letztlich nicht hinausgelange. Sie ähnele einem Verfahren, bei dem "einer den Bock melkt, der Andere ein Sieb runterhält" (Hegel 1802/03, S. 437-537, insbesondere S. 463f.).

Zieht man jedoch nicht nur die erste, sondern auch die zweite Formulierung des kategorischen Imperativs heran, so zeigt sich, dass Hegels Kant-Kritik nur eine eingeschränkte Gültigkeit besitzt. Sie gilt für jene Formulierung, welche die formal-logische Verallgemeinerbarkeit von Maximen als Prüfkriterium für die mögliche Moralität von Handlungsmaximen ausgibt. Sie trifft hingegen nicht auf die andere

Formulierung zu, welche die moralische Dignität von Handlungsmaximen daran zurückbindet, dass die jeweils intendierten Handlungen sowohl die eigene Person als die eines jeden Anderen niemals bloß als Mittel gebrauchen, sondern immer zugleich als Selbstzweck anerkennen.

Ethik und Moralerziehung stehen damit vor der Aporie, dass materiale Sittenordnungen - ganz im Sinne von Kants Unterscheidung zwischen materialer und formaler Ethik - nicht ausreichen, um die Bonität eines Willens zu prüfen, und dass die formale Allgemeinheit des Sittengesetzes - ganz im Sinne der Kant-Kritik Hegels - keinen Rechtsgrund bereitstellt, um empirisch gehaltvolle Maximen einer moralischen Legitimitätsprüfung zu unterziehen. Die Bedeutung dieser Aporie für die weitere Diskussion über Fragen der Moral- und Tugenderziehung lässt sich in Anlehnung an Kants Begriff der Aufklärung und Schleiermachers Theorie der Erziehung genauer umschreiben.

In seiner "Beantwortung" der Preisfrage, was unter Aufklärung zu verstehen sei, definierte Kant Aufklärung als "Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit". Unmündigkeit interpretierte er als "Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen". Solche Unmündigkeit nannte er "selbstverschuldet [...], wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muthes liegt", den eigenen Verstand "ohne Leitung eines andern" zu gebrauchen (Kant 1783/84, A 481). Der so gefasste Begriff von Aufklärung bezieht sich auf das Selbstverhältnis des erwachsenen Menschen und deutet dieses zunächst jenseits aller Erziehung. Seine pädagogische Bedeutung zeigt sich erst, wenn man die Konsequenzen bedenkt, die sich von ihm aus für die Beziehungen zwischen den Generationen ergeben. Kants Begriff der Aufklärung leite eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen der erwachsenen und den nachwachsenden Generationen ein, der zufolge Erwachsene und Heranwachsende nicht mehr einander als aufgeklärte Mündige und unaufgeklärte Unmündige, sondern als an ihrer Bestimmung arbeitende Menschen gegenüberstehen. Aufklärung und Erziehung treten damit in ein Verhältnis, in dem es den Erwachsenen obliegt, sich selbst aufzuklären, und

Heranwachsende so zu erziehen sind, dass sich in ihnen der Mut und die Fähigkeit entwickeln, von der Hilfe ihrer Erzieher und Lehrer unabhängig zu werden sowie selbst zu denken und zu urteilen. Moderne Erziehung kann Heranwachsende nicht mehr auf eine unmittelbare Weitergabe von Traditionen verpflichten, sondern muss dazu beitragen, dass nachwachsende Generationen schrittweise an der Beratung über die Bewahrung und die Veränderung von Traditionen mitwirken können.

Die eigene Person und die eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel zu gebrauchen, stellt eine Regel dar, deren Beachtung nicht höherrangigen Tätigkeiten vorbehalten ist, sondern sich der Tendenz nach auf alle menschlichen Tätigkeiten bezieht. Wo immer Menschen einander als Mittel für ihre Zwecke gebrauchen, sind sie mit dem Problem konfrontiert, sich zugleich gegenseitig als Selbstzweck oder Person anzuerkennen; und wo überall sie sich diesem Problem stellen, geschieht dies in Kontexten, in denen sie einander als Mittel zur Erreichung eigener Zwecke gebrauchen. An die Stelle hierarchisch geordneter Beziehungen zwischen nieder- und höherwertigen Tätigkeiten und einer in sie eingewöhnenden Erziehung tritt in der modernen praktischen Philosophie und Bildungstheorie eine nicht mehr hierarchisch und teleologisch ausgerichtete Unterscheidung der menschlichen Tätigkeiten sowie ein Generationenverhältnis, welches Bildung zu Pädagogik und Politik und zunehmend auch zu Ökonomie und Religion in gleichberechtigte Beziehungen rückt.

Ganz in diesem Sinne unterschied Schleiermacher zwischen den Lebensgemeinschaften des Staates, der Kirche, der freien Geselligkeit und der Wissenschaft. Ihr Verhältnis ordnete er so, dass keine von ihnen einen Primat vor den anderen für sich beanspruchen kann. Dabei definierte er Religion als Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit vom Absoluten, religiöse Bildung als Befähigung und Versuch des Menschen, "alles mit Religion [...], nicht aus Religion" zu tun (Schleiermacher 1799, S. 60). Die Erziehung interpretierte er als eine Praxis, die sowohl auf eine individuelle als auch auf eine universelle Aufgabe ausgerichtet ist. Sie muss dafür Sorge tragen, dass jeder Einzelne in sich eine persönliche Eigentümlichkeit

ausbildet und zugleich fähig wird, in die großen Lebensgemeinschaften einzutreten und an ihrer Entwicklung durch eigenes Denken und Handeln mitzuwirken (vgl. Schleiermacher 1826, S. 67ff.).

Die alte, bis auf die Antike zurückgehende Einteilung der Erziehung in eine gewöhnende Sozialisierung und eine dieser nachfolgenden Unterweisung wurde von Schleiermacher durch eine dreifache Differenzierung ersetzt. Diese unterscheidet zwischen Praktiken und Regeln einer ver- oder behütenden, einer gegenwirkenden sowie einer unterstützenden Erziehung.

Behütend nannte Schleiermacher eine Erziehung, welche Heranwachsende nach dem Modell der Rousseauschen pädagogischen Provinz vor gesellschaftlichen Einflüssen zu schützen sucht. Eine solche Erziehung empfahl Rousseau für die Lebensalter von der Geburt bis zum Beginn der Pubertät. Nach Schleiermacher ist sie am Anfang des Lebens überflüssig, in der Kindheit nur in engen Grenzen erlaubt und in der Jugendzeit - wie Rousseau bereits wusste - sogar schädlich. Denn sie steht in der Gefahr, Heranwachsende untüchtig für ein Lernen und Handeln in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen und Üblichkeiten zu machen (vgl. Schleiermacher 1826, S. 99ff.).

Unter einer gegenwirkenden Erziehung verstand Schleiermacher Erziehungsmaßnahmen, durch die Erwachsene versuchen, Heranwachsende mit Hilfe von Strafen auf den Eintritt in die Lebensgemeinschaften vorzubereiten und durch Warnungen sicherzustellen, dass sie in diesen nicht scheitern, sondern partizipatorisch tätig werden können. Hierzu führte er aus, pädagogische Gegenwirkungen seien im Bereich der Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit überflüssig und im Bereich der Vorbereitung der Heranwachsenden auf Wissenschaft, Geselligkeit, Kirche und Politik nur dort angebracht, wo sie sich nicht auf die Gesinnung oder auf einzelne Willensakte beziehen, sondern die Entstehung unerwünschter Fertigkeiten zu verhindern suchen.

Von der pädagogischen Gegenwirkung hob er die sittliche Missbilligung ab. Im Unterschied zu einer gegenwirkenden Erziehung hielt er sie überall dort für geboten, wo Heranwachsende beginnen, aus

unsittlichen Handlungsmotiven heraus tätig zu werden (vgl. Schleiermacher 1826, S. 123f.). Nach Schleiermacher lassen sich unsittliche Motive durch unmittelbare pädagogische Gegenwirkungen nicht korrigieren. Gesinnungen könnten nur von den Einzelnen geprüft, Willensstrebungen nur von den Wollenden selbst beurteilt und angehalten werden. So sei es beispielsweise nicht möglich, die Absicht zu lügen durch gegenwirkende pädagogische Maßnahmen zu korrigieren. Wohl aber seien gegenwirkende Maßnahmen hilfreich, um zu verhindern, dass sich aus einer schlechten Absicht eingeübte Fertigkeiten und aus diesen schlechte Gewohnheiten entwickeln.

Nach Schleiermachers Theorie der Erziehung kann all das, was den Einzelnen und der Gesellschaft fehlt, nur durch eine unterstützende Erziehung gefördert werden. Ihre Aufgabe ist es, die für Lernprozesse aller Art unverzichtbare Rezeptivität und Spontaneität in Gang zu halten und die Heranwachsenden zu einer selbsttätigen Mitwirkung an der in unterschiedliche Lebensgemeinschaften ausdifferenzierten Praxis aufzufordern.

Mit ihrer Neubestimmung der Möglichkeiten und Grenzen von Aufklärung, Erziehung und Bildung verabschiedeten Kant und Schleiermacher traditionelle Konzepte einer positiven Moralisierung und überführten diese in Konzepte eines kritischen Umgangs mit negativer Moralität. Die Transformation positiver in negative Erziehung zielte nicht auf ein Ende jeglicher moralischen Erziehung und Bildung, sondern auf eine Konzeptualisierung, welche es erlaubt, die Sicherung der gesellschaftlichen Voraussetzungen für moralische Lernprozesse im Erziehungsprozess zu thematisieren. Die Freiheit der Wahl einer eigenen Lebensform, auf die Heranwachsende durch Erziehung vorbereitet werden, schließt die Freiheit der Wahl einer persönlichen Moral ein. Diese aber kann nicht willkürlich im Sinne eines beliebigen Deziisionismus wahrgenommen werden, sondern ist auf eine Freiheit angewiesen, welche die Achtung der Freiheit der Anderen, an der Hervorbringung und Interpretation von Moral mitzuwirken, einschließt.

5. Von der Vernachlässigung negativer Moralität in der Entwicklungspsychologie von L. Kohlberg zu ihrer Wiederentdeckung in der moralischen Sozialisationsforschung von F. Oser

Von den handlungstheoretischen Reflexionen zur Theorie moralischer Erziehung und Bildung unterscheiden sich sozialwissenschaftliche Thematisierungen dadurch, dass sie von positiven gesellschaftlichen Verhaltensnormierungen ausgehen und weitgehend darauf verzichten, nach dem im Wissen der Wissenschaften verborgenen Nicht-Wissen um das Gute zu fragen. Einen viel beachteten Ansatz zu einer übergreifenden Systematisierung moraltheoretischer Ansätze und Konzepte hat innerhalb der Entwicklungspsychologie Lawrence Kohlberg ausgearbeitet (vgl. hierzu Kohlberg 1981 und 1984; siehe auch Oser 1981). Dieser ordnet moralische Urteile nach Entwicklungsniveaus, die von einer präkonventionellen über eine konventionelle zu einer postkonventionellen Phase aufsteigen, und differenziert jede dieser Phasen noch einmal in zwei Stufen, welche die phasenspezifische Urteilsform nach einer zunächst heteronomen, später selbstbezüglichen Logik auslegen.

Auf der untersten Stufe des präkonventionellen Niveaus bewegen sich moralische Urteile in ängstlicher Abhängigkeit zu Personen, denen sich die Urteilenden verpflichtet fühlen. Auf einer zweiten Stufe sind die Urteile an der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse ausgerichtet, die nun zum Motiv für Gehorsam und Folgsamkeit werden. Auf konventionellem Niveau wird im Kontext gesellschaftlicher Üblichkeiten und Normensysteme geurteilt. Auf einer dritten Entwicklungsstufe bilden sich wiederum zunächst personenkonforme Urteilmuster aus, die auf einer vierten Stufe von regelkonformen Argumentationsmustern abgelöst werden. Zwischen den Urteilsformen der konventionellen und der post-konventionellen Phase siedelt Kohlberg die von Kant beschriebene Revolution der Denkungsart an, durch die sich moderne Moralität von vormoderner Sittlichkeit unterscheidet. Auf der fünften Stufe überschreiten moralische Urteile die konventionalistischen Deutungsmuster, indem sie die intersubjektive

Vereinbarung von Regeln bei ihrer Urteilsbildung mit reflektieren. Auf einer sechsten Stufe wird schließlich nicht nur gefragt, ob die Regeln intersubjektiv vereinbart wurden, sondern zusätzlich geprüft, ob die Aushandlung in Anerkennung des von Kant aufgestellten kategorischen Imperativs erfolgt ist bzw. legitimiert werden kann.

Kohlbergs entwicklungslogische Systematisierung erhebt Anspruch auf eine überhistorische und transgesellschaftliche Geltung. Bei der Definition der Stufen und bei der Zuordnung der Urteile von Probanden zu entwicklungslogischen Phasen und Stufen wird vom Erfahrungskontext der Versuchspersonen ebenso abstrahiert wie von inhaltlichen, materialen und positionalen Merkmalen moralischer Urteile. Das von Kohlberg ausgearbeitete Forschungsprogramm sieht vor, dass Versuchspersonen dilemmatisch konfigurierte Handlungssituationen zur Beurteilung vorgelegt werden. Für welche Handlungsvariante sie sich entscheiden, spielt bei der Auswertung und Zuordnung der Antworten zu Stufen der Entwicklung letztlich keine Rolle, auch nicht, welche der angebotenen Handlungsalternativen gewählt und ob weitere Optionen ins Spiel gebracht werden.

Kohlbergs moralpsychologische Theorie lässt sich als eine Systematisierung würdigen, die vormoderne und moderne Ethikkonzepte in eine übergreifende Ordnung bringt und ihre widerstreitenden Argumentationsmuster durch eine zeitliche und stufenförmige Anordnung harmonisiert. Die Integration der klassischen Ansätze in eine in sich geschlossene Entwicklungskette wird durch eine Logik erreicht, die lediglich formale Aspekte des moralischen Urteilens erfasst. Eine Folge dieser Vorgehensweise ist, dass Erfahrungen im Umgang mit negativer Moralität nicht berücksichtigt werden, eine andere, dass sich der zwischen Kant und Hegel rekonstruierte Streit über eine inhaltlich ausgewiesene oder nur formal legitimierte Moralität zwischen der zweiten und dritten Phase wiederholt, ohne dass er durch die Stufenfolge geschlichtet werden könnte.

Kohlberg immunisierte seinen Ansatz gegen Kritik, indem er Antworten von Probanden, die auf eine Abhängigkeit moralischen Argumentierens von Vorerfahrungen und bereichsspezifischen

Urteilskompetenzen hinwies, durch eine Veränderung der Dilemmata zu vermeiden suchte. In Kontrolluntersuchungen, die erfahrungs- und kontextabhängige Variablen berücksichtigten, konnte inzwischen ansatzweise nachgewiesen werden, dass es eine universelle, gegenstandsunabhängige Stufenlogik moralischen Argumentierens nicht gibt. So argumentieren nach G. Nunner-Winkler schon Kinder in ihnen vertrauten Handlungsbereichen auf höheren Stufen als in Handlungsfeldern, die ihnen nicht vertraut sind (vgl. Nunner-Winkler 1993).

Vor diesem Hintergrund verdienen neuere Studien von Fritz Oser besondere Beachtung. Sie sind Kohlbergs Ansatz verpflichtet und nehmen an diesem wichtige Erweiterungen vor. In seinen Arbeiten zur Bedeutung negativer moralischer Erfahrungen für moralische Erziehungs- und Entwicklungsprozesse geht Oser einen bedeutenden Schritt über Kohlberg hinaus. In biographischen Interviews rekonstruierte er Ereignisse und Kontexte im Bildungsgang der Versuchspersonen, die über negative moralische Erfahrungen vermittelt sind, welche die moralische Entwicklung der interviewten Probanden nachhaltig beeinflusst haben.

Wie schon Protagoras definiert Oser Moral spiegelbildlich als Gegenteil des Guten und dieses wiederum spiegelbildlich als das Gegenteil des Bösen. Der Auseinandersetzung mit negativer Moralität und der Erfahrung des Bösen im eigenen und im fremden Handeln erkennt er eine konstitutive und konstruktive Bedeutung für moralische Entwicklungsprozesse zu. Sie begründen nach Oser eine "Schutzfunktion", in der ein von negativen moralischen Erfahrungen ausgehendes Wissen die Vereinbarung und Einhaltung von Regeln absichert.¹

Nach Oser kann negatives moralisches Wissen als Wissen um das dem Guten spiegelbildlich gegenüberstehende Böse sowohl durch

¹ Siehe die Berichte über die Einflüsse negativer moralischer Erfahrungen im Zusammenhang mit einem Ladendiebstahl bzw. einem in der Schule gezeigten unehrlichen und unehrenhaften Verhalten in Oser 1998, Absätze 13-14 sowie 28; vgl- auch H. Rommelt (2004)

eigene Handlungen und Erfahrungen als auch advokatorisch, d.h. durch Vertiefung in die Erfahrungen Anderer, erworben werden. Seine Funktion für die Ausbildung einer individuellen Moral und seine über negative moralische Erfahrungen vermittelte "Schutzfunktion für den Standard" sind daran zurückgebunden, dass negative Moralität also solche erkannt, im privaten wie im öffentlichen Bereich identifiziert und als moralisch illegitim klassifiziert wird:

"Die Bedingungen der Möglichkeit zum Aufbau von negativem moralischen Wissen sind 'öffentliche' Verantwortung, provisorische Normsetzung und die Auseinandersetzung mit deren Verletzung, die zum spiegelbildlich richtigen [...] und falschen [...] Verhalten führen. Negatives Wissen ist so der voraussetzende inhaltliche Kern für das, was Kant als die eigene und dennoch allgemeine Gesetzgebung bezeichnet, der jeder Mensch unterworfen sei." (ebd., Oser 1998, Absatz (30); vgl. auch H. Rommel (2004).

Schutz für den Standard muss nicht notwendig als Schutz der von Kohlberg aufgestellten Regeln einer inhaltsleeren Logik der Entwicklung moralischer Urteile verstanden werden, sondern lässt sich auch auf den über negative Erfahrungen vermittelten Prozess der Vereinbarung von Regeln und deren Erprobung im individuellen und gemeinsamen Handeln beziehen. Der von Oser herausgearbeitete Zusammenhang zwischen negativem moralischen Wissen, provisorischer Normsetzung und öffentlicher Verantwortung kann als Hinweis auf eine experimentelle Grundstruktur der Moral selbst interpretiert werden. Diese erlaubt es nicht, Moralität auf moralische Urteile und moralische Urteile auf Kohlbergs Entwicklungslogik zu reduzieren, sondern verlangt nach einer Würdigung der Tatsache, dass die Negativität der Erfahrung für menschliche Lernprozesse konstitutiv ist.

**6. Von der Notwendigkeit einer interaktiven
Aushandlung und Auslegung der Idee des Guten.
Überlegungen zu einer experimentellen Theorie
moralischer Erziehung und Bildung**

Moralität geht ebensowenig in der Einhaltung vorgegebener, gesetzter oder vereinbarter Regeln auf, wie sich die Entwicklung des Begriffs des Guten allein spiegelbildlich aus seiner Entgegensetzung zum Bösen und dieses wiederum spiegelbildlich als das Gegenteil des Guten erklären lässt. Unterscheidungen wie die zwischen “gut” und “böse” gehen nicht allein auf bestimmende, sondern auch auf reflektierende Urteile zurück. Reflektierende Urteilskraft folgt nach Kant nicht einfach vorgegebenen Abgrenzungen, sondern problematisiert zugleich die Begriffe des Guten und Bösen. Sie führt auf diese Weise über spiegelbildliche Abgrenzungen hinaus.

Auf allen Stufen der Moralentwicklung sind nicht nur Regeln, sondern ist immer zugleich das konkrete Du zu achten und zu schützen. Soll ein bloßer Regelkonformismus vermieden werden, müssen Regeln so ausgehandelt und interpretiert werden, dass nicht die Anerkennung der Regel, sondern die wechselseitige Anerkennung von Personen im Zentrum der Aushandlung und Auslegung einer Regel steht. Da der Sinn moralischer Regeln nicht in ihrer Beachtung, sondern in ihrer Funktion für moralische Urteile und Handlungen liegt, kann solches Aushandeln immer nur ein Aushandeln auf Probe sein. Moral und Bildung treten damit in ein Verhältnis, in dem empirisch vorgegebene Moralen nicht nur der Bildung von Moral vorausgehen, sondern die Bildung von Moral für Moralität konstitutiv wird.²

Eine Ethik, welche die modernen Beziehungen zwischen Erziehung, Bildung und Moral reflektiert, liegt in J. Fr. Herbart's “Allgemeiner

² Die Bedeutung, die J. Bruner (1982/2003) sprachlichen Aushandlungsprozessen in der Erziehung generell zuerkennt, gilt auch für den Bereich moralischer Erziehung und Sozialisation.

praktischer Philosophie” vor. Diese unterscheidet zwischen fünf einfachen Elementarurteilen über individuelle und fünf abgeleiteten Elementarurteilen über gesellschaftliche Willensverhältnisse. Sie stellt insgesamt zehn praktische Ideen auf, welche die Ausdifferenzierung der Praxis in gesellschaftliche Systeme berücksichtigen und nicht nur in topologischer Hinsicht bedeutsam sind, sondern zugleich einen Begriff der Entwicklung und Bildung praktischer Urteilskraft entwickeln, der erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesen ist (vgl. Herbart 1808/1997; vgl. auch Benner 1997, S. 115-145).

Anders als Kohlbergs Stufen der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz sind Herbarts praktischen Ideen nicht-hierarchisch geordnet. An den Ideen der “inneren Freiheit”, der ”Vollkommenheit”, des “Wohlwollens”, des “Rechts” und der “Billigkeit”, welche spezifische Elementarurteile über individuelle Willensverhältnisse aufstellen, lässt sich dies verdeutlichen.

Abstrahiert man zunächst von aller Inhaltlichkeit der menschlichen Strebungen, so findet sich ein erstes, allgemeines, in allen anderen wiederkehrendes Willensverhältnis zwischen den Willensstrebungen und dem Urteil, das über diese gefällt und im Handeln befolgt werden soll. Dieses Verhältnis wird von Herbart als ein durch “innere Freiheit” reguliertes vorgestellt. Der Urteilende soll sich in seinem Urteil von seinen Willensstrebungen innerlich freimachen und in seinem Handeln nicht seinen Handlungsantrieben, sondern dem über diese gefällten Urteil folgen. Als Urteil über das in { } gesetzte Verhältnis von Wille und Urteil lässt sich das erste Elementarurteil wie folgt darstellen:

{ Willensstrebung —> Urteil } —> Urteil: innere Freiheit

Weitere Willensverhältnisse und Elementarurteile kommen in den Blick, sobald die Urteilsbildung sich auf die im ersten Elementarurteil ausgeklammerte Mannigfaltigkeit individueller und interindividueller Willensstrebungen richtet. Ein zweites zur Beurteilung anstehendes Willensverhältnis liegt dort vor, wo mehrere Willensäußerungen innerhalb ein und derselben Person zur Beurteilung anstehen. Unter Absehung von

ihrer in nachfolgenden Urteilen zu prüfenden interindividuellen Dimension lassen sie sich als Willensäußerungen beschreiben, die untereinander durch ihrer Stärke unterschieden sind. Die Formel für dieses Willensverhältnis und das über es ergehende reflektierende Elementarurteil lautet:

$$\{ \text{Wille 1}^{\text{stärkere}} \longleftrightarrow \text{Wille 2}^{\text{schwächere}} \} \longrightarrow \text{Urteil: Vollkommenheit}$$

Das zweite Elementarurteil besagt, dass weder dem stärkeren Willen - wegen seiner Stärke - noch dem schwächeren Willen - wegen seiner Schwäche - irgendein Vorzug eingeräumt werden darf. Urteile wie die, man solle dem stärksten oder dem schwächsten Motiv folgen, sind in moralischer Hinsicht illegitim. An ihre Stelle tritt die Weisung, der Urteilende solle, um innere Freiheit gegenüber seinen Willensstreben aufzubringen, in sich mehrere Willen zulassen, diese kultivieren und in ein gleichschwebendes Verhältnis bringen. Diese Weisung bezieht sich auf die Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung. Sie wird von Herbart als Begriff einer quantitativ - nicht qualitativ - gefassten Idee der Vollkommenheit vorgestellt. Diese stellt das pädagogische Handeln vor die Aufgabe, in jedem Heranwachsenden ein vielseitiges Interesse auszubilden. Hierunter verstand Herbart einen in sechs Interessen ausdifferenzierten Gedankenkreis, in dem das empirische Interesse an Welt dingen um wissenschaftliche und künstlerische Interessen erweitert und das sympathetische Interesse an Mitmenschen für politische und religiöse Interessen geöffnet wird.

Die weiteren Elementarurteile beziehen sich nicht nur auf die Relation von Wille und Urteil, sondern reflektieren nach den quantitativen Merkmalen auch die Qualität, die Willensverhältnissen als Beziehungen zwischen mehreren Personen zukommt. Dabei urteilt das dritte Elementarurteil über ein Willensverhältnis, das gleichsam in der Mitte zwischen Willensverhältnissen innerhalb ein und derselben Person und solchen zwischen verschiedenen Personen steht. Gemeint ist das Willensverhältnis zwischen einem Ich und einem Du, das der konkreten

Interaktion vorausgeht. In ihm wird das Du zunächst nur als vorgestellten fremdes Du erfasst. Es lässt sich auf die Formel bringen:

$$\{ \text{Wille}^{Ich} \longrightarrow \text{Wille}^{\text{vorgestelltes Du}} \} \longrightarrow \text{Urteil: Wohlwollen}$$

Das reflektierende Urteil über Willensverhältnisse vor Eintritt in eine Interaktion besagt, es gelte dadurch innere Freiheit gegenüber dem eigenen Wollen zu entwickeln und so an der Vielseitigkeit des eigenen Wollens zu arbeiten, dass dem zunächst nur vorgestellten fremden Du gegenüber ein motivloses Wohlwollen aufgebracht wird. Die geforderte Motivlosigkeit gründet sich nicht auf eine Abwesenheit jeglicher Motive im Hinblick auf das vorgestellte fremde Du, sondern zielt auf einen Akt der Freisetzung des Ich von diesen Motiven. Durch ihn nimmt das Wohlwollen allererst die Form einer Güte an, die dem Anderen “ohne Seitenblick” wohl will.

Das vierte reflektierende Elementarurteil beurteilt nicht Willensverhältnisse zwischen einem Ich und einem Du vor Aufnahme einer zwischenmenschlichen Interaktion, sondern bezieht sich auf das Wollen interagierender Personen, deren Willen ohne besondere Absicht so aufeinander treffen, dass Streit entsteht. Das elementare Urteil über Willensverhältnisse dieses Typs kann nur gefunden werden, wenn die vorausgegangenen Elementarurteile in Kraft bleiben. Von diesen ergehen an die Streitenden die gleich lautenden Weisungen, sie sollten gegenüber ihren Willensstrebungen innere Freiheit entwickeln, in sich eine Vielheit von Interessen und möglichen Willensstrebungen zulassen und dem jeweiligen Du gegenüber vor Eintritt Wohlwollen aufbringen. Alsdann könne es gelingen, dass jeder den eigenen Willen anhält und den Willen des Anderen zulässt. Sofern dies gelinge, könne schließlich eine Regel ausgehandelt und gefunden werden, die den aufgetretenen Streit schlichtet und künftigen Streit vorbeugt. Das so lautende vierte Elementarurteil reguliert und orientiert nach Herbart die interindividuelle Vereinbarung von Rechten:

$$\{ \text{Wille}^{Ich} \longleftrightarrow \text{Wille}^{Du} \} \longrightarrow \text{Urteil: Rechtsvereinbarung}$$

Dem Urteil liegt nicht die pazifistische Vorstellung zugrunde, dass Streit generell zu vermeiden sei, sondern die Auffassung, dass Streit fruchtbar ausgetragen werden kann, wenn er zum Anlass für eine Überprüfung der Selbstverhältnisse und zwischenmenschlichen Beziehungen der Streitenden genommen wird. Interindividuelle Abstimmungen von Willensstrebungen durch persönliche Rechtsvereinbarungen garantieren nicht, dass kein erneuter Streit aufkommt. Sie beugen künftigem Streit vor, stehen aber nicht unter dem Telos, dass künftiger Streit in jedem Fall zu vermeiden sei.

Streit über eine vereinbarte Rechtsregel entsteht, wenn diese nicht mehr gleichsinnig ausgelegt wird. Dies ist dann der Fall, wenn eine Person die vereinbarte Regel absichtlich verletzt und eine von der Regelverletzung betroffene Person sich leidend verhält. Das reflektierende Elementarurteil über Willensverhältnisse dieser Art lautet, in diesen missfalle die Aktivität des handelnden Ich ebenso wie die Passivität des leidenden Anderen. Die Weisung lautet daher, es sei billig, nach einem Weg zu suchen, wie die vereinbarte Regel auf neuem Niveau wiederhergestellt werden kann:

{ *Wille*^{Ich aktiv} —> *Wille*^{Du leidend} } —> *Urteil: Billigkeit*

Nach Herbart verlangt die Idee der Billigkeit sowohl Anerkennung, wenn eine Rechtsvereinbarung durch eine Übeltat verletzt wird, als auch in dem gegenteiligen Fall, dass eine Wohltat eine Regel außer Kraft setzt. Beide Male ergeht dieselbe Weisung. Im Fall der Übeltat verlangt die Billigkeit, die Regelverletzung wieder gut zu machen, im Falle der Wohltat, dass die Regelverletzung ihren Sinn in sich selbst hat und keine Abhängigkeit stiftet, die den Empfänger der Wohltat an den Wohltäter binden würde. Hierzu führt Herbart aus:

“Dem Wohltäter mag Gott vergelten, wenn er nicht sein Werk als Vergeltung achtet, welches er eigentlich von Anfang an tun sollte und mußte, um nicht durch sein Wohltun selbst ein Mißverhältnis zu erzeugen. Man dürfte wünschen, daß die Empfänger minder geneigt wären, sich dem Geber gegenüber unvollkommener zu fühlen.”
(Herbart 1808, S. 173)

Die fünf individuellen Elementarurteile sind untereinander durch eine übergreifende entwicklungslogische Struktur verbunden. Sie erlaubt es, Herbarts praktische Philosophie als Beitrag zu einer experimentellen Theorie der Moral und der Moralerziehung zu interpretieren. Aufgabe einer solchen Theorie und einer an ihr sich orientierenden Forschung wäre es, normative Bedingungsbeziehungen und Voraussetzungsverhältnisse zu klären, die für moralisches und moralpädagogisches Handeln grundlegend sind.

Die moralbildende und moralerzieherische Funktion der Ideen ist hierbei eine zweifache. Sie können zum einen die Kritik orientieren, in der urteilende Personen die Beweggründe ihres Handelns prüfen, wenn sie über diese eine negative Zensur ausüben. In solcher Kritik urteilt nach Herbart der subjektive Charakter über den objektiven. Folgt der Handelnde seinem Urteil, so reduziert sich im objektiven Charakter der Einfluss derjenigen Handlungsantriebe, die der subjektive Charakter zensiert hat. Negative Zensur urteilt nicht darüber, was zu wollen und zu tun ist, sondern darüber, was in einem konkreten Fall nicht zu wollen, d.h. zu lassen ist. Darüber hinaus kommt den Elementarurteilen auch eine positive Funktion für die Bildung des objektiven Charakters zu. Orientiert sich die Erziehung an allen Elementarurteilen, so bildet sich in dem an seiner Bestimmung arbeitenden Menschen jene innere Freiheit und Vielseitigkeit des Interesses, jenes Wohlwollen und jene Rechtlichkeit sowie die Fähigkeit zu Billigkeitserwägungen aus, die ihn in die Lage versetzen, eigene und fremde Willensstrebungen in innerer Freiheit zu prüfen und in sich einen weiten Motivationshorizont zu entwickeln, der gleichermaßen durch Wohlwollen, Rechtlichkeit und Billigkeit bestimmt ist.

Den sittlichen Ideen oder Elementarurteilen kommt für diesen Motivationshorizont keine unmittelbar bestimmende, sondern eine reflektierende Bedeutung zu. Sie legen nicht fest, welche Motive Menschen in sich ausbilden sollen, sondern orientieren die Entwicklung und Erweiterung bereits erworbener Willensstrebungen und Wissensbeziehungen. Sie fungieren nicht als Elementarurteile im Dienste einer normativen Moral, sondern sind Elementarurteile für eine

reflektierende Moral und Moralerziehung. Sie orientieren die Entwicklung des objektiven Charakters an der Idee innerer Freiheit und interpretieren diese als Freiheit zur Arbeit an einer persönlich ausgeprägten, positiven Sittlichkeit. Die Zensur, die der subjektive Charakter über den objektiven ausübt, dient nicht der Durchsetzung einer bestimmten positiven Moralität, sondern folgt Grundsätzen einer "negativen Sittlichkeit". Sie beansprucht nicht, das Gute in einem substanziellen Sinne zu kennen, sondern konzentriert sich darauf, das Böse, das sie erkannt hat, im Motivationshorizont aufzuspüren. Für den Diskurs über das Gute eröffnet solche Zensur den Raum einer durch Elementarurteile abgesicherten Freiheit. Sie erlaubt es, auch im Bereich der moralischen Urteile und Handlungen zu experimentieren und aus Erfahrungen im Umgang mit negativer Moralität zu lernen.³

Zur Eigenart einer so experimentierenden Moralerziehung und Moralität gehört,

6. dass sie die Spielräume für Experimente mit dem Guten erweitert,
7. negative Moralität auf eine Kritik des Bösen begrenzt
8. und die Entwicklung positiver Moralität als Aufgabe einer ideengeleiteten individuellen und interindividuellen Meinungsbildung interpretiert.

Eine so verstandene Moralerziehung und Bildung von Moral führt über die Regelsysteme einer spiegelbildlichen Moral hinaus. Sie erlaubt, das moralisch Falsche in Unkenntnis des moralisch Guten zu kritisieren und fordert zu einer Arbeit an der Sitte auf, die durch eine Suche nach dem durch Regeln nicht ausschöpfbaren Guten bestimmt ist.

³ Zur konstruktiven Negativität geschichtlichen Experimentierens siehe Mollenhauer 1964, S. 69; vgl. auch Benner 2003 sowie Benner/English 2004.

Aufgabe der Erziehung ist es nicht, Heranwachsende zur Tugend zu führen.⁴ Tugend stellt sich, wenn überhaupt, erst im späteren Erwachsenenalter ein. Sie ist weder ein Werk der Erziehung noch ein Resultat ethischer Unterweisung und Schulung. Der philosophischen Ethik wies Herbart die Aufgabe zu, moralische Urteile wenn schon nicht zweifelsfrei zu fällen, so doch wenigstens zu berichtigen (vgl. Herbart 1808/1997, S. 159), der Erziehung die Aufgabe, bei den Lernenden eine frühzeitige Verfestigung von Einstellungen und Gesinnungen zu verfestigten Denkgewohnheiten und Handlungsweisen zu vermeiden und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch eine Charakterbildung zu unterstützen, welche für diese eine "heilsame Charakterlosigkeit" erhält (Herbart 1806/1965, S. 117).

Eine negative Moralerziehung, die solchen Einsichten folgt, muss in Rechnung stellen, dass negative Erfahrungen im Bereich der Moral wie in jedem anderen Bereich menschlichen Lernens und Handelns nach einer Verarbeitung verlangen, die auf ein Selbst-Denken, -Urteilen und -Handeln bezogen ist. Sie wird Heranwachsenden weder eine festgefügte Moral noch eine ihr Handeln normierende Tugend vermitteln, sondern sie zu einem Experimentieren innerhalb und mit den gesellschaftlich vorgegebenen Moralien auffordern. Eine solche Moralerziehung weiß, im Einvernehmen mit den bis in die Antike zurückreichenden Traditionen kritischer Ethik, dass es für Menschen, die im Sinne der Selbst- und Zeitdiagnose von Christine Nöstlinger moralisch unterwegs sind, keine definitive Moral und keine definitive Tugenden gibt, der sie ihr Denken, Urteilen und Handeln anvertrauen könnten. "Moralisch unterwegs" zu sein, setzt den Zweifel an der eigenen Sittlichkeit und die Bereitschaft voraus, vorgegebene Moralien und Sittenordnungen zu problematisieren.⁵ Eine experimentelle Moral muss

⁴ Zur explizit ethischen, pädagogisch nicht regulierbaren Sorge für die Tugend siehe E. Pleines 2003/04.

⁵ Vgl. hierzu die J. Ruhloffs (1996) Überlegungen zu einem problematisierenden Vernunftgebrauch, der sich gleichermaßen auf Fragen des Erkennens und des Handelns bezieht und

deshalb keineswegs un-moralisch sein. Praktische Entscheidung und die Wahl zwischen den bestehenden Moralen muss sie den Einzelnen überlassen und darüber hinaus dem Urteil einer Geschichte anheim stellen, in der über einmal getroffene Wahlen und deren Spielräume hinausgegangen und stets von neuem gestritten werden kann.

insofern über den Dual von theoretischer und praktischer Philosophie, ohne Differenzen einzuebnen, hinausweist.

Literatur

Aristoteles: Politik.

Benner, D. (1997): Interpretationen. In: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 2. Weinheim: Beltz-Deutscher Studienverlag.

Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, hrsg. von D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting und Ch. Winch, S. 96-110. Weinheim usw.: Beltz.

Benner, D. /English, A. (2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Science. (im Druck)

Blankertz, H. (1990): Rousseau wechselt die Methode. In: Pädagogische Korrespondenz. 1990. Heft 7, S. 5-14.

Bruner, J. (1982/2003): Die Sprache der Erziehung. In der Übersetzung von J. Bellmann erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2003) S. 485-498.

Fischer, W. (1987): "In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen" (Apol. Plat. 33 A). In: Ders.: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike, S. 71-82. Hohengehren: Schneider.

Hegel, G.W.F. Hegel (1802/03): Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts, seine Stelle in der praktischen Philosophie und sein Verhältnis zu den positiven Rechtswissenschaften. In: Sämtliche Werke in 20 Bänden, hrsg. von H. Glockner. Band 1, S. 437-537. Stuttgart: Fr. Frommanns.

Hentig, H. von: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. München 2003.

- Herbart, J.F. (1808/1997): Allgemeine Praktische Philosophie. Auszugsweise wiederabgedruckt in: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte, hrsg. von D. Benner, S. 159-184. Weinheim: Beltz-Deutscher Studienverlag.
- Kant, I. (1783/84): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. Zitiert nach der von W. Weischedel hrsg. Ausgabe in 6 Bänden. Band 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1785): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Zitiert nach der von W. Weischedel hrsg. Ausgabe in 6 Bänden. Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1788): Kritik der praktischen Vernunft. Zitiert nach der von W. Weischedel hrsg. Ausgabe in 6 Bänden. Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kohlberg, L. (1981 und 1984): Essays on Moral Development. Vol 1 und 2. San Francisco: Harper & Row.
- Leschinsky, A./Gruehn, S. (o. J.): Zur moralisch-evaluativen Funktion des Lernbereichs Philosophie/Ethik/Religion (noch unveröffentlichtes MS).
- Mollenhauer, K. (1964): Pädagogik und Rationalität. in: Ders. (1968): Erziehung und Emanzipation, S. 55-74. München: Juventa.
- Nunner-Winkler, G. (1993): Zur moralischen Sozialisation. In: H. Hubert (Hrsg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht, S. 105-127. Asendorf: Mut-Verlag.
- Oser, F. (1981): Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oser, F. (1998): Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften 9, Heft 4, S. 597-608.
- Platon: Apologie; Menon; Protagoras (zitiert nach der Übersetzung von F. Schleiermacher)
- Pleines, J. (2003/2004): Tugend zwischen Sittlichkeit und Moral.

Manuskript des Akademievortrags vom 16.10.2003 (im Druck)

Rommelt, H. (2004): Ethisch lernen an moralischem Fehlverhalten. Zur Rehabilitation einer vergessenen Didaktik. Unveröffentlichtes MS.

Rousseau, J.-J. (1762/1979): Emile: oder Von der Erziehung. München: Winkler.

Schleiermacher, F. (1799): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. In ihrer ursprünglichen Gestalt hrsg. von R. Otto. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schleiermacher, F. (1826): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. von E. Lichtenstein, S. 36-243. Paderborn: Schöningh

Weiß, G. (2004): Die Bildung des Gewissens. Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin (im Druck)

Tableau
der sittlichen Elementarurteile
der Allgemeinen Praktischen Philosophie Herbarts

{ Willenstrebung —> Urteil } —> Urteil: innere Freiheit

{ Wille 1 ^{stärkere} <—> Wille 2 ^{schwächere} } —> Urteil: Vollkommenheit

{ Wille ^{Ich} —> Wille ^{vorgestelltes Du} } —> Urteil: Wohlwollen

{ Wille ^{Ich} <—> Wille ^{Du} } —> Urteil: Rechtsvereinbarung

{ Wille ^{Ich aktiv} —> Wille ^{Du leidend} } —> Urteil: Billigkeit