

2.20 In: Vierteljahrsschrift f. wissenschaftliche
Pädagogik 63, 1987, 513-532.

Glück, Moralität und Pädagogik

Schwerpunkte aus der Diskussion des XXIII. Salzburger Symposiums*

WILFRIED DATLER

Den Reden von Moral und Glück sind — in pädagogischer Hinsicht — einige Momente gemeinsam:

- Im Horizont pädagogischer Erwägungen erscheinen Glück und Sittlichkeit zunächst als Momente, zu denen Heranwachsenden verholfen werden möchte: Grundsätzlich wird gewünscht, daß Heranwachsende (einmal) glücklich bzw. sittlich leben mögen, und daß es Eltern, Lehrern, Erziehern . . . gelingt, ihnen in diesem Sinne entsprechende Hilfen angedeihen lassen zu können.
- Die Reden von Glück und Sittlichkeit verweisen somit gleichermaßen auf die Frage, wie solche Hilfestellungen auszugestalten sind und ob ein Begriff von Sittlichkeit bzw. Glück denkbar ist, der solche praxisleitende Erwägungen ebenso erlaubt (oder gar eröffnet), wie er systematischen Reflexionen standzuhalten vermag.
- Und die problem- und philosophiegeschichtlich geleitete Untersuchung solch systematisch gehaltener Reflexionen macht schließlich deutlich, daß die Begriffe von Moral und Glück nicht nur für sich gesehen immer schon Gegenstand philosophischer Reflexionen gewesen sind, sondern dabei immer auch in ihrer Relation zueinander sowie in Hinblick auf pädagogisch relevante Sachverhalte in einer Weise verhandelt wurden, die jeweils nur kurz den Eindruck dauerhafter Lösungen erwecken hat können.

Letzteres spiegeln auch die Diskussionen des XXIII. Salzburger Symposiums wider. Denn diese zeichneten sich dadurch aus, daß in Anknüpfung an die vier Referate vornehmlich anstehende und weiterführende *Fragestellungen* formuliert und offengelegt wurden, die im Folgenden nachskizziert, geordnet und an manchen Stellen knapp weitergeführt werden sollen.

I.

Lothar WIGGER hatte sich in seinem Eröffnungsvortrag dem Begriff des Glücks in mehreren Durchgängen genähert und dabei fünf Paradoxien herausgestellt,

* An dieser Diskussion nahmen weiters teil: Theodor BALLAUFF; Dietrich BENNER; Gisela BLANKERTZ; Winfried BÖHM; Ines BREINBAUER; Karl-Heinz DICKOPP; Wolfgang FISCHER; Helmut HEID; Marian HEITGER; Rudolf KANTNER; Dieter-Jürgen LÖWISCH; Käte MEYER-DRAWE; Walter MÜLLER; Karl NITSCH; Jürgen OELKERS; Wolfgang RITZEL; Jörg RUHLOFF; Klaus SCHALLER; Gerhard SCHAUFLEER; Alfred SCHIRLBAUER; Peter VOGEL; Werner WIATER; Lothar WIGGER; Herbert ZDARZIL.

auf die er in der Untersuchung zentraler Glücksvorstellungen und Glückskonzeptionen gestoßen war. Solche Paradoxien aufzulösen, war seine weitere These gewesen, könne nicht Aufgabe der Pädagogik sein. Sie müsse ihr Verhältnis zu Glück vielmehr *angesichts* solcher Paradoxien bestimmen. In Hinblick auf Grundlegungsfragen bedeute dies zunächst, so WIGGER auch in der Diskussion, daß im Glücksbegriff kein Regulativ und damit auch kein Legitimations- und Orientierungsboden von bzw. für Pädagogik gesehen werden könne, da (a) Glück eine Kategorie darstelle, deren Inhalt subjektiv bestimmt sei, und (b) an der „Herstellbarkeit“ von Glück mit guten Gründen gezweifelt werden kann. Die inhaltlich-subjektive Bestimmung dessen, was für den Einzelnen Glück bedeute, sei allerdings auch „eine Frage der Bildung“, weshalb Pädagogik gleichzeitig „nach ihren eigenen, begründeten Kriterien über die angemessenen Inhalte“ einer entsprechenden „Vermittlung zu reflektieren und zu entscheiden (habe)“. Überdies, so WIGGERS dritte Andeutung, enthalte der Glücksbegriff aber auch den „abstrakten Anspruch des Kindes bzw. Jugendlichen auf Berücksichtigung seiner Bedürfnisse, Vorstellungen, Interessen etc.“, was auf das Problem der unaufhebbaren Disharmonie zwischen dem Wollen des Heranwachsenden und den davon oft abweichenden Zumutungen und Forderungen verweise, die von Eltern, Lehrern, Erziehern . . . an diesen herangetragen werden.

In der anschließenden Diskussion wurden die Thesen bezüglich der bedingten „Machbarkeit“ menschlichen Glücks zum Teil mit weiteren Hinweisen gestützt und erläutert. Dabei wurde etwa in Anschluß an die beiden ersten von WIGGER vorgetragene Glücksparadoxien betont, daß auch der elterliche Wunsch, Kinder mögen einmal ihr Glück machen, wegen dieser bloß bedingten Herstellbarkeit von Glück problematisch und naiv sei. Und auch die These, daß Glückserfahrungen für weiteres Lernen und Tun in *motivierender* Hinsicht bedeutsam seien und diesem Umstand etwa im Rahmen von Schule vermehrt Rechnung getragen werden solle, zog die Frage nach sich, ob es angesichts der bedingten „Arrangierbarkeit“ von Glück tatsächlich sinnvoll sei, in Motivationsfragen auf Glückserfahrungen zu setzen, und ob es in diesem Zusammenhang nicht angemessener wäre, die Kategorien der Freude oder des Interesses zu bemühen.

WIGGERS These, daß Glück nicht machbar sei und kein pädagogisches Regulativ abgeben könne, wurde von anderen Diskutanten aber auch in Frage gestellt:

- Ein Diskutant machte darauf aufmerksam, daß zwischen punktuelltem Glückserleben und der beglückenden Zufriedenheit über bestimmte Lebenssituationen zu unterscheiden sei. Ob solche Lebenssituationen glücken, das hänge sehr wohl von pädagogischen Hilfestellungen ab, die gewährt oder nicht gewährt werden; und dies werde wohl deutlich, wenn man etwa an Zusammenhänge zwischen frühkindlichen Erfahrungen und

der Entfaltung von „Bindungsfähigkeit“ oder an Fragen der Berufsfindung und Partnerwahl denke. — Freilich dürfte auch angesichts solcher Hinweise die Frage offen bleiben, welche prospektive Einschätzung etwa die Stiftung entsprechender frühkindlicher Erfahrungen erlaubt; denn kaum jemand würde wohl meinen, daß von der Entfaltung solcher Erfahrungen auch schon auf das Glück späterer zwischenmenschlicher Beziehungen geschlossen werden kann. Und auch der alternativ vorgetragene Versuch, etwaige Zusammenhänge negativ zu formulieren, erweist sich als keineswegs unproblematisch. Denn die These, daß „Pädagogen alles verhindern sollten, was Menschen die Chance nimmt, glücklich zu werden“, geht immerhin von der keineswegs selbstverständlichen Voraussetzung aus, daß (zu einem früheren Zeitpunkt) gewußt wird, (a) worüber ein Mensch später einmal glücklich werden könne, (b) mit welchen Hindernissen er dabei zu rechnen habe, und (c) wie solche Hindernisse erfolgreich zu beseitigen seien.

- Ein weiterer Versuch, WIGGERS Position zu unterlaufen, bezog sich auf den Glücksbegriff selbst. Gefragt wurde, ob sich die von WIGGER skizzierte Antinomie zwischen der Unverfügbarkeit und der Machbarkeit von Glück nicht aufheben lasse, wenn man Glück mit der Erfüllung selbstgesetzter Verpflichtungen in Zusammenhang bringe; denn letzteres sei wohl „pädagogisch bewirkbar“. Und in ähnlicher Weise erwog ein anderer Diskutant im Anschluß an KANT, ob es nicht „Pflicht sei, sich des Glücks würdig zu erweisen, wenn es einen einmal träfe“; denn dies habe die pädagogische Implikation, daß die Forderung, „sich des Glücks würdig zu erweisen“, einerseits auf die pädagogisch zu verhandelnde Frage nach dem pflichtgemäßen Leben verweise, während in solch einem Leben gleichzeitig „die Bedingung . . . dafür zu sehen sei, daß das Glück nicht nur dem Zufall überlassen bleibt“. — Freilich ist zu fragen, ob mit solchen Hinweisen auch tatsächlich die WIGGERSchen Antinomien aufgehoben werden können. Denn abgesehen davon, daß sich in den skizzierten Diskussionsbeiträgen die Frage der Herstellung von Glück bloß auf die Frage der (wohl ebenfalls nicht „machbaren“) Hinführung zu pflichtgemäßem Leben verschiebt —, abgesehen davon also ist *zunächst* zu fragen, ob die erwähnten Einwände nicht von einer ungerechtfertigten „Absolutmachung des Menschen“ ausgehen, an deren Fragwürdigkeit erst jüngst Odo MARQUARD in seiner „Apologie des Zufälligen“¹ wieder erinnert hat; und *zweitens* dürfte es weiterhin klärungsbedürftig sein, wie denn der angesprochene empirische Zusammenhang zwischen „pflichtgetreuem Leben“ und „Glück“ zu sehen ist. Denn offensichtlich wird man nicht davon ausgehen dürfen, daß das Ringen um pflichtgemäßes Leben und um die Erfüllung selbstgewählter Aufgaben zwingend zu Zuständen des Glücks führen (denn oft genug zieht solches Streben Zweifel, Enttäuschung und Besorgnis nach sich). Und Gegenteiliges wird man auch nicht unter Berufung auf die

Schriften KANTs behaupten können: Denn in den angesprochenen KANT-Passagen wird ja das Ringen um ein pflichtgemäßes Leben keineswegs als (hinreichende) Bedingung für das Eintreten von (irdischer) Glückseligkeit vorgestellt², und einer Diskussionsbemerkung zufolge hat KANT darüber hinaus auch unter dem Eindruck neuzeitlicher gesellschaftlicher Verhältnisse betont, daß es höchst ungewiß sei, ob sich (heute) mit dem Ringen um individuelle und gesellschaftliche Vollkommenheit auch noch Glück einstellen könne³.

Fragen wie die bisher erwähnten, so wurde schließlich betont, zielten insgesamt aber bloß auf die Erhellung des empirisch-praktischen Problems der „Herstellbarkeit von Glück“ ab, während es WIGGER darüber hinaus um die *systematische* Frage gegangen sei, ob der Begriff des Glücks — unbeschadet des Problems seiner Herstellbarkeit — überhaupt als pädagogisches *Regulativ* ausgewiesen werden könne. Letzteres würde man wohl verneinen müssen, was auch dann deutlich werde, wenn man z. B. an eine Gruppe betrunkenen Jugendlicher denke: diese mögen vielleicht durchaus Gefühle des Glücks verspüren, doch mag dies aus pädagogischer Sicht keineswegs zufriedenstellend sein. Als *Regulativ* für solche und andere pädagogische Urteilsbildungen müsse daher ein anderer Begriff als der Glücksbegriff bestimmt werden, nämlich: der Bildungsbegriff. — Allerdings ist damit, so zeigten weitere Diskussionshinweise, für eine weitere, präzisere Bestimmung des Verhältnisses zwischen Glück und Pädagogik nicht viel gewonnen. Denn wenn ein Diskutant bemerkte, daß ein Heranwachsender wohl nur im Prozeß des Sich-Bildens ermessen lernen könne, was er sich im und als Glück gönnen darf und soll, so eröffnet dies etwa die Frage, bei welchen Glückserfahrungen der Pädagoge problematisierend anheben soll und wie die damit zu treffenden Wertentscheidungen argumentiert werden können. Auch dann, wenn auf den Begriff des „Kindeswohls“ rekurriert wird und „Entscheidungen getroffen werden, die für's Kind gut seien, obgleich dieses darüber unglücklich sei“, bleibt zu fragen, ob und inwiefern solche Entscheidungen unter Bemühung der Kategorie der „Bildung“ erörter- und reflektierbar sind. Und in konsequenter Fortführung dieses Gedankenganges wird deutlich, daß selbst die Grundsatzfrage noch völlig offen sein dürfte, ob überhaupt *irgendeine* Bedachtnahme auf das Glück des Heranwachsenden vom Begriff der Bildung her stringent abgeleitet werden kann⁴ (was auch die Frage offen läßt, ob der von WIGGER als „abstrakt“ vorgestellte „Anspruch Heranwachsender auf Glück“ vom Begriff der Bildung her legitimiert oder mit diesem Begriff in einen logisch eindeutigen Zusammenhang gebracht werden kann).

II.

Die hier zuletzt angesprochene Problematik des systematisch auszuweisenden Zusammenhangs zwischen Pflicht und der Beförderung von Glück war

zentrales Thema des Referates von Wolfgang RITZEL gewesen, das an vierter Stelle vorgetragen worden war und im „Philosophischen Jahrbuch“ unter dem Titel „Glück versus Moral“ publiziert werden wird.

In der *Einleitung* hatte RITZEL sein Vorhaben umrissen, vor allem die KANT'sche Ethik auf die Frage hin untersuchen zu wollen, ob es ihrzufolge erlaubt oder geboten sei, dem eigenen Glück oder dem Glück seiner Mitmenschen aufzuhelfen. Glück, so RITZEL, bezeichne dabei „ein Doppeltes“: einmal ein „objektives“ Moment, demzufolge wir „Glück . . . ein Gelingen (nennen), welches nach dem, was wir selbst geleistet haben, auch hätte ausbleiben können“; und zum andern ein „subjektives“ Moment, das das Gefühl der „Beglückung“ bezeichnet, welches unterschiedlich gefärbt sein kann. — Zur Bestimmung von Moral hatte RITZEL die Formulierung gewählt: „Moral (oder Sittlichkeit) übt derjenige (oder derjenige verhält sich moralisch oder sittlich oder ethisch einwandfrei), der sich in seinem Tun und Lassen nach dem Maßstab von Gut und Böse richtet und der in dem Maße, in dem er das tut, selbst gut genannt wird“. Die „meisten Moralsysteme“ würden „außer den Begriffen des Guten und des Bösen und ihrer Äquivalente“ allerdings auch noch den Begriff „des moralisch Indifferenten oder Adiaphorons“ kennen, der auch für die folgenden Ausführungen von einiger Bedeutung sei.

Im *zweiten Teil* seiner Überlegungen hatte RITZEL dann daran erinnert, daß KANT schon in seiner Vorlesung zur praktischen Philosophie (aus der Zeit zwischen 1775 und 1780) versucht hatte, die Standpunkte der Stoa und Epikurs (und damit die Momente der Pflichtgesinnung und des Glücksverlangens) zu versöhnen, ohne daß ihm dies damals oder später wirklich gelungen wäre:

- So entfalte KANT in dieser Vorlesung eine Position, derzufolge die Befriedigung von Bedürfnissen nur insofern legitim sei, als dadurch die menschliche „Oberherrschaft über sich selbst“ als „subjektive Bedingung“ für die „Erfüllung der vorzüglichsten Pflichten“ erfüllt werde: „Wie nach der Stoa die Tugend oberstes Gebot und nur eine ihr entspringende Glückseligkeit zu billigen ist, so legitimiert KANT bei aller Sympathie für Epikur die kluge Lebenskunst nur, weil sie aus der Autokratie folgt, deren wir zur Erfüllung unserer vorzüglichsten Pflichten bedürfen.“
- In der Kritik der reinen Vernunft, in der „Sittlichkeit als Glückswürdigkeit vorgestellt wird“, mache KANT deutlich, daß „unser Glücksverlangen eine Kraft (ist), aber kein kritisch belangbares Vermögen“, so daß „es nur als Faktum konstatiert, aber nicht kritisch deduziert werden (kann), und es kann aus ihm — anders als aus dem ‚Factum der Vernunft‘ — nicht deduziert werden“. Und wenn damit deutlich werde, daß KANT die „Feststellung, daß wir nach unserem Glück verlangen, wofern wir gar nicht anders können“, zwar als empirische Aussage hinnehme, dieses Verlangen gleichzeitig aber nicht legitimiere,

- so gehe dies auch aus seiner zweiten Vernunftkritik hervor, in der KANT das Streben nach Glückseligkeit zwar „gelten läßt, weil wir nun einmal nicht anders können“, während er die „Befugnis, nach unserem Glück oder unserer Glückseligkeit zu streben, . . . nicht begründet (jedenfalls nicht mit kritischen Denkmitteln)“.

Im anschließenden *dritten Teil* des Referates war RITZEL der Frage „unserer Verpflichtung auf das Glück unserer Mitmenschen“ nachgegangen. Dazu hatte RITZEL die These vertreten, daß KANT von der „ethischen Pflicht, fremde Glückseligkeit zu befördern“, einerseits überzeugt war; denn dafür spreche etwa KANTs „persönliche(r) Ethos“, der in seinem Briefwechsel deutlich werde, oder jene Passage aus der Metaphysik der Sitten, in der als „Zwecke, die zugleich Pflichten sind“, die Momente der „eigenen Vollkommenheit“ und „fremden Glückseligkeit“ vorgestellt würden⁵. Gleichzeitig bezieht KANT in seinem „corpus criticum“ aber davon abweichende Positionen (was „weiter nicht beunruhigend [wäre], wenn KANT dieses nicht als höchste Instanz für die Entscheidung aller philosophischen Fragen betrachtet [hätte]“):

- Ein solcher gegenläufiger Argumentationsstrang, den RITZEL herausgearbeitet hatte, knüpft an KANTs Formulierung des Sittengesetzes an, das „gebietet, den Menschen — sich selbst und seinesgleichen — nie nur als Mittel, sondern immer zugleich als Zweck zu achten und zu behandeln und so die Menschheit in jedem ihrer Exemplare heilig zu halten“, was bedeute, daß „durch das Sittengesetz . . . der Mensch als Person beansprucht (wird), welche über sich selbst zu entscheiden, ihre eigenen Zwecke zu setzen berechtigt ist, über die daher nicht durch eine Instanz entschieden und die nicht um fremder Zwecke willen mediatisiert werden darf“. Während in diesem Zusammenhang aber z. B. Zwang in der Erziehung erlaubt sei, weil und insofern der Zögling dadurch aus dem Zustand der Heteronomie heraus- und er in den für Sittlichkeit voraussetzungshaften Zustand der Autokratie hineingeführt werde, verbleibe derjenige im Verhältnis der Heteronomie, dessen „Verlangen . . . gestillt“ oder der „befähigt (wird), sein Glück zu machen, um sich selbst in seinem Dasein zu genießen . . . Sich dafür zu engagieren, ist niemand verpflichtet; insbesondere ist kein Erzieher dem Zögling zu einem solchen Beistand verpflichtet. Andererseits dürfen wir uns für das Glück unserer Mitmenschen engagieren . . ., wobei ‚dürfen‘, wenigstens nach der kritischen Ethik, moralisch indifferent ist“.
- Daß KANT die „Erlaubnis“, anderen zu Glück zu verhelfen, aber nicht einmal bedingungs und bedenkenlos veranschlagt, war den weiteren Ausführungen RITZELS zu entnehmen gewesen. Dabei war an KANTs spätere Vorlesung über praktische Philosophie erinnert worden, wo zwischen den „juridischen oder Rechtspflichten, den moralischen Pflichten und den ethischen Pflichten“ unterschieden worden sei: „Rechts- und moralische Pflichten stimmen insoweit überein, als ihre Erfüllung nicht-verdienstlich

ist, ihre Nichterfüllung aber schuldhaft; nur darin bestehe ein Unterschied, daß die Befolgung der ersteren erzwungen, ihre Nichtbefolgung bestraft werden kann — von der Befolgung bzw. Nichtbefolgung der moralischen Pflichten gilt das nicht. Doch in Ausübung einer ethischen Pflicht tun wir ein Übriges über das Geschuldete hinaus und erwerben uns ein Verdienst; entziehen wir uns aber einer ethischen Pflicht, so hat niemand uns etwas vorzuwerfen. Wenn wir sie aber befolgen, verpflichten wir uns dem, dem unsere Leistung zugute kommt; der Empfänger unserer ‚Wohltat‘ übernimmt eine ‚Obligation‘ uns gegenüber, übrigens eine, die er niemals abgelten kann . . . Als sittliche und zugleich juristische Pflicht bestimmt KANT die Achtung des fremden Willens und des fremden Rechts. Zwischen beiden Achtungen besteht insofern kein Unterschied, als nur der ein Recht hat, der es geltend macht, und nur der sein Recht geltend macht, der es will . . . Der Unterschied: Während ich den fremden Willen schon achte, indem ich darauf verzichte, dem Wollenden meinen Willen aufzudrängen, achte ich das fremde Recht erst, wenn ich den durch es begründeten Anspruch einlöse . . . Achte ich fremdes Recht nur durch Einlösen eines solchen Anspruchs, so stellt sich die Frage, durch welchen Anspruch meine Rechtsempfindung begründet ist, in Fällen von Unglück, gemeiner Gefahr oder Not Hilfe zu leisten, es sei denn, der der Hilfe Bedürftige habe sich bei mir für einen solchen Fall versichert. Denn dann erst hat er nach KANTs Theorie der Rechtspflichten einen Anspruch an mich.“ Und weiter: „KANT zollt dem Anerkennung, der ‚seine schuldigen Pflichten gegen jedermann‘ gewissenhaft beobachtet und mit gleicher Pünktlichkeit auf der Respektierung der eigenen Rechte durch jedermann steht, der aber niemandem etwas schenkt und sich durch niemanden beschenken läßt . . . Ganz anders als den ‚wohldenkenenden‘ Ehrenmann, der seine Beziehung ausschließlich nach Rechtsansprüchen regelt und darauf bedacht ist, mit jedermann quitt zu sein, begegnet KANT dem, der seinen Verbindlichkeiten nicht oder nicht hinreichend nachkommt, sich aber zur Erfüllung ethischer Pflichten in Form verdienstlicher Leistungen, zum Ein-Übriges-Tun, drängt. Erst wer seinen juristischen und moralischen Pflichten nachgekommen ist, darf ein Übriges tun in Stillung der Bedürfnisse eines anderen. Und daß er das darf — unter der bezeichneten Bedingung —, diese Lizenz hat auch nur den Charakter eines moralischen Adiaphorons, und KANT macht solcher opera superogata wegen nicht viel Aufhebens, einmal im Sinne des in anderem Zusammenhang formulierten Gedankens, daß wir nicht mehr tun können als unsere Pflicht⁶, dann wohl auch aus Sorge für das Gemeinwesen, welches Störung erleidet, wenn Empfänger von Wohltaten ihren Wohltätern ‚obligiert‘ sind. In diesem Fall ist nämlich nicht möglich, was zu jedem Rechtsgeschäft gehört, daß Leistung und Gegenleistung miteinander verrechnet werden; wie schon gezeigt, hat der Wohltäter dem Empfänger die verdienstliche Leistung voraus, ganz abgesehen vom Geldwert der Wohl-

tat, und das macht der Empfänger, der nun den letzteren erstattet, niemals wett.“ Das, so RITZEL, habe Bedeutung für das von ihm gewählte Thema: „Denn wer einer Wohltat bedarf, um nicht in Elend umzukommen, und wem die Wohltat zuteil wird — er ist im gleichen Fall wie der nach dem Glück Verlangende und der, dem zu seinem Glück verholfen wird: der eine und der andere ist und bleibt im Verhältnis der Heteronomie.“ Im Unterschied zu SCHILLER, von dem das Wort stamme: „Der Mensch bedarf des Menschen sehr“, brauche der, nach KANT „kraft seiner Vernunft autonome, kraft seines Willens autarke Mensch . . . den Mitmenschen nicht und braucht nichts von ihm außer einer Haltung, die aufgrund der Heiligkeit des Rechts geboten ist“. Und ganz in diesem Sinn werden auch „in den Ethik-Vorlesungen aus den 70er Jahren . . . Rechtsbegriffe an die Stelle ethischer Bestimmungen (gerückt)“, weshalb es auch in der Freundschaft darauf ankäme, „einander nichts schuldig zu bleiben“ und „Wohltätigkeit — also die Ausübung der später sogenannten ‚ethischen Pflichten‘ — ‚mehr wie eine Schuldigkeit als wie eine Großmut und Gütigkeit‘ (zu üben)“.

Diese zuletzt erwähnte Stelle mit der „versuchten Uminterpretation der ‚gütigen Handlungen‘ in ‚Ersetzung unserer Schuldigkeit‘“ hat darüber hinaus aber nicht nur auf Begründungsschwächen, sondern auch auf weitere Begründungsunstimmigkeiten verwiesen. Denn sie streiten nicht nur mit der oben erwähnten Passage aus der Metaphysik der Sitten, sondern auch mit KANTs späterer Vorlesung über praktische Philosophie, „nach der es überhaupt keine Ersetzung unserer Schuldigkeit gibt, sondern nur ein plus ultra (Ausübung ethischer Pflichten), welches aber erst erlaubt ist, wenn wir niemandem mehr etwas schuldig sind. Eben dieser Gedanke aber streitet wiederum mit dem Wort aus der Religionsphilosophie, daß wir nicht mehr tun können als unsere Pflicht. Beiläufig: Dieser Gedanke steht auch dem Wort von der Ersetzung unserer Schuldigkeit entgegen: Um ein sittliches Minus durch ein Plus wettzumachen, müßten wir mehr tun können.“

In einem *vierten Teil* hatte RITZEL dann versucht, seine eigene Gegenposition zu KANT zu markieren.

Unmittelbarer Ausgangs- und Anknüpfungspunkt dafür war RITZELs Kritik an der KANTischen Auffassung gewesen, daß nicht nur die Justitia, sondern auch die Sittlichkeit den Nächsten nicht kenne; denn „die Forderung, die Menschheit in jeder Person jedes Menschen heilig zu halten, abstrahiert von dem Unterschied der Menschen, die mir nahe stehen, von den Fernstehenden“. Zwar komme man „dieser Forderung nach“, indem man „niemanden belüge, den Willen von jedermann respektiere, niemandem Gewalt antue, über niemanden verfüge und mit niemandem experimentiere (der sich . . . nicht als Versuchsperson zur Verfügung stellt)“. Gesetzt aber der Fall, „der Mitmensch, dem ich mit dieser achtungsvollen Zurückhaltung begegne, sei mir sympathisch zugetan oder in Freundschaft, gar in Liebe verbunden und betrachte

mich als seinen, sich als meinen Nächsten, und er erführe, wie mein Verhalten ihm gegenüber motiviert ist: nicht durch meine persönliche Zuneigung, sondern durch die Idee der Menschheit, die sich in ihm verkörpert, so müßte ihn das um so mehr verletzen und kränken, je fester das Band ist, das ihn an mich bindet. Er hat erwartet, daß ich mich von meinem persönlichen Interesse an ihm und seiner Einmaligkeit und Unersetzbarkeit leiten lasse und nicht von jener allgemeinen Idee, die mein Verhalten zu jedermann bestimmt. Belöge ich ihn aus Liebe, und er entdeckte das, so wäre ihm das immer noch erträglicher und verzeihlicher, als wenn ich mir die Lüge nicht ihm zuliebe, sondern um der Menschheit willen verkniffe.“ Solch eine „gekränkte Reaktion“, so RITZEL weiter, „wäre in KANTs Sinn — oder genauer gesagt: im Sinne der kritischen Ethik — als wehleidige Sentimentalität abzutun; als Argument jedenfalls hätte sie nicht zu gelten“. Doch verweise das bemühte Beispiel gleichzeitig darauf, daß KANT zwar „der Personalität . . . gerecht geworden“ sei „wie kein Denker vor ihm“, gleichzeitig aber vernachlässigt habe, daß „Menschheit . . . nicht personal (erscheint), ohne sich zu individualisieren; als individuelle Menschheit erscheint sie, besser noch: als menschliche Individualität“. Für diese Differenz sei „KANT blind (gewesen): Individualität war ihm einerlei mit dem Modus des Einzelnen oder Singulären, dessen Wert in den Merkmalen besteht, die es seinem Genus verdankt, das also Äquivalente . . . hat“, während Individualität nach RITZEL vielmehr jenem „Exemplar“ (Fall) „eines allgemeinen“ zukommt, „welches nicht als solches, sondern in seiner Einmaligkeit und um dessentwillen geschätzt wird, was es allen anderen Exemplaren oder Fällen voraus hat. Da gibt es kein Äquivalent, daher die Unverwechselbarkeit, Unersetzlichkeit, Unbezahlbarkeit des Individuellen.“

Wie bedeutsam diese Unterscheidung sei, zeige etwa das Beispiel freundschaftlicher Beziehungen. Diese zeichneten sich durch eine unverwechselbare „Affinität der Einstellungen“ bzw. „übereinstimmende Betroffenheit“ bezüglich bestimmter Fragen aus, die oft genug zu Dialogen führten, in denen die Stellungnahmen des einen nötig seien, weil sie der andere brauche, „um mit sich selbst ins Reine zu kommen“. Im Unterschied zu KANT bedürfe der Mensch des Menschen daher sehr, da „jeder . . . nur in der Verständigung mit dem Anderen zu sich selbst (gelangt)“, weshalb sich auch „jeder . . . dem Anderen (verdankt) und . . . des Anderen Schuldner ist“. — Und weiter: Was eine Person im Umgang mit der anderen leistet, kann nach KANT mit der Leistung dieser anderen verrechnet werden, so daß keine mehr von der anderen etwas zu fordern hat; der ursprüngliche Zustand der perfekten Balance im moralischen und juristischen Sinn ist wieder hergestellt. (Nur da wo keine Schuldigkeit abgegolten, sondern eine Wohltat erwiesen wurde, ist diese Balance auf Dauer in einer für KANT anstößigen Weise gestört, weil der Empfänger sich niemals vollgültig revanchieren kann.) Aber wenn eine Individualität sich selbst der andern verdankt, dann ist das nicht damit zu verrechnen, daß diese

ihrerseits der Schuldner jener ist. Eine solche Verrechnung setzte voraus, daß wie etwa beim Kauf oder Verkauf von der Qualität dessen abstrahiert werden kann, was vom Einen auf den Andern übergeht, und umgekehrt; und das kann es nicht, weil es mit dem zusammenhängt, was jeder auf unverwechselbarer Weise ist. Auch hier kann von Balance gesprochen werden; nur besteht sie nicht darin, daß beide aufgrund von Leistungen und Gegenleistungen quitt sind; vielmehr beruht sie darauf, daß der Eine dem Andern etwas ist und bedeutet — und der Andere dem Einen. Also auf der Beziehung des Nächsten zum Nächsten, welche nicht zugunsten der vormaligen gegenseitigen Indifferenz ausgelöscht wird, sondern Dauer hat und die Bedingung abgibt, unter der beide in aller Folge etwas füreinander tun.“ Das bedeutet, daß die „Voraussetzungen, unter denen KANT rät: Schenke nichts, um den Beschenkten nicht zu obligieren, und laß Dir nichts schenken, um nicht obligiert zu werden —, daß diese Voraussetzungen . . . also in den uns interessierenden Fällen nicht erfüllt (sind): Die Freunde, die Ehegatten, Mutter und Kind, Erzieher und Zögling, sie sind einander ja bereits obligiert, ehe sie einander beschenken, beglücken können; und ihre Obligation ist von der Art, daß sie noch weniger als die von KANT bedachten Wohltaten durch die Leistung abgegolten werden kann — ob mit ihr einem Bedürfnis des Adressaten abgeholfen oder derselbe beglückt werden soll. Was wir in einer solchen Beziehung füreinander tun können, steht in keinem Verhältnis zu dem, was wir einander sind, doch eben weil wir einander so viel sind, fühlen wir uns gedrängt, etwas füreinander zu tun.“ — Letzteres bringe im Hinblick auf die „Frage nach der Verpflichtung auf das Glück des Mitmenschen“ zum Ausdruck, daß sich derjenige, der „seinem Nächsten einen Liebesdienst leisten will, . . . demselben doch nicht verpflichtet (weiß). Ein Geschenk, das mir abgefordert wird, ist kein Geschenk, ein Dienst, den ich zu leisten habe, kein Liebesdienst. Doch . . . darf ich einem mir Nahestehenden etwas erweisen, womit ich dem Fernstehenden zu nahe träte. Nur daß ‚Dürfen‘ in diesem Fall nicht das ethische Adiaphoron bezeichnet: Es ist nicht gleichgültig, ob ich das, was ich tun darf, tue oder unterlasse.“ Und um zu zeigen, daß dieses „Dürfen“ nicht zu schnell mit dem ethischen Adiaphoron ident zu setzen sei, hatte RITZEL erinnert an Parsival, der, „durch Gurnemans in die Ritterschule genommen und darüber belehrt, daß ein Ritter die Leute nicht ausfragt, . . . auf die Gralsburg und an des Amfortas Schmerzenslager (kommt), und zwar nicht als ein Zufallsbesucher, sondern als Nächster zum Nächsten, in einer die Geltung des ritterlichen *Comme il faut* einschränkenden Situation. Gebe er doch der Teilnahme und dem Mitgefühl, die sein Herz bewegen, fragenden Ausdruck, er würde dem Leidenden das höchste Glück, das Ende seiner Schmerzen bereiten: Das weiß er freilich nicht; daß er aber hier und jetzt Gurneman's Vorschrift in den Wind schlägen und fragen dürfte, das müßte er sich sagen. Weil er sich die Frage nicht erlaubt, wird er mit Schanden von der Burg und in seine schmerzlichen Prüfungen gejagt. Hier wird gezeigt, daß es außer dem in der ethischen Tradition ab-

schätzig abgetanen Dürfen ein von Sollen ungeschiedenes Dürfen gibt, . . . als ein Ineins von Sollen und Dürfen. Der Pädagoge darf zwingen, weil er erziehen soll — auf diesem Sollen liegt der Akzent. Nicht so im Fall Parsivals, in welchem Sollen und Dürfen in Deckung sind, die Schuld des Toren aber darin besteht, daß er eben dies nicht erkennt. Am Beispiel des Liebedienstes, den nicht wir leisten, sondern der — zu unserer Beglückung — uns geleistet wird: Gerade darum danken wir beglückt, weil wir wissen, daß durch ihn nicht nur einer Verpflichtung nachgekommen, daß er vielmehr gern und mit Freuden geleistet worden ist.“

Diese abschließenden Erwägungen zur „Phänomenologie der Mitmenschlichkeit“, so RITZEL, seien mit KANTs kritischer Ethik freilich unvereinbar. Nur so viel, so hatte RITZEL geschlossen, sei gewiß: „Da auch der kritische Personalismus KANT's und mein Individualismus sich nicht miteinander vermitteln, bedürfe es ‚zur Lösung der Frage nach einem Begriff des Ganzen‘ abermals eines höchsten Standpunktes . . . Da ich ihn nicht angeben kann, schließe ich mit einer offenen Frage, statt in einem doch vorweg zum Scheitern verurteilten Versuch der Ergänzung und Synthese interpretatorischen Scharfsinn zu verschwenden.“ —

In der anschließenden, aus zeitlichen Gründen kurz ausgefallenen Diskussion wurde zunächst RITZEL's Unterscheidung zwischen einem „objektiven“ und einem „subjektiven“ Glücksmoment aufgegriffen und gefragt, ob sich nach RITZEL zwischen diesen Momenten ein tatsächlich eindeutiger Zusammenhang herstellen lasse, und ob es nicht eher zu Schwierigkeiten führe, wenn das, wofür „Fortuna“ stehe, begrifflich zu schnell mit dem vermischt werde, was „Felicitas“ meine. Der Referent unterstrich, daß zwischen beiden Momenten wohl zu unterscheiden sei und „Glück“ beide Momente bedeute, wobei es zum Erleben von vollumfänglichem Glück sowohl der Fortuna, als auch der Felicitas bedürfe. — Vielleicht, so sei ergänzt, könnte man die an RITZEL gestellte Anfrage aber auch als Anregung begreifen, um zu überlegen, ob man Glück im Sinne von „Felicitas“ nicht auch dann verspüren könne, wenn man „bloß“ gewiß⁷ sei, pflichtgemäß zu handeln⁸ bzw. pflichtgemäß gehandelt zu haben (und zwar unabhängig davon, ob sich im Anschluß daran auch noch jene weiteren glücklichen Umstände einstellen, die nötig sind, damit auch jene beabsichtigten äußeren Konsequenzen eintreten können, die mit dem gewissenhaften Vollzug der Handlung intendiert sind). So sehr dies für eine präzisere Auseinanderhaltung von Fortuna und Felicitas spricht, so sehr dürfte solch eine Überlegung im hier angestellten Zusammenhang aber auch auf jene Autarkie-Problematik verweisen, die im Zusammenhang mit der Darstellung der Diskussion von Lothar WIGGER's Referat erwähnt wurde und die sich auf die Fragen zuspitzen dürfte, (a) ob bzw. inwiefern solche „Felicitas“ herstellbar ist; (b) ob und inwiefern sie durch Bildung „vorbereitet“ werden kann; und (c) ob nicht auch der gewissenhaft Handelnde darauf warten muß,

daß ihm „Felicitas“ zu-fällt, so daß der Eintritt auch dieses Glücksmoments auf „Fortuna“ angewiesen bleibt.

In der Diskussion selbst verdeutlichten dann einige Dialoge nochmals die zum Teil widersprüchlichen Äußerungen KANT's zur Frage, ob es denn legitim bzw. geboten sei, die Glückseligkeit (anderer) zu befördern; wobei der Referent auf die Frage nach dem „Glück unserer Kinder“ erklärte, daß seiner Position zufolge „Liebe nicht möglich (ist), ohne daß die Bestrebung zur Geltung und Wirkung kommt, Kindern zu Glück zu verhelfen“. KANT's „kritisches Konzept“ habe die Legitimation solcher „ethischer Pflichten“ „peinlicherweise“ aber nicht erlaubt, während einige Momente gleichzeitig darauf hinweisen, daß KANT dieses kritische Konzept (deshalb) durchaus „als Panzer betrachtet hat, den er durchbrechen wollte“, ohne dies aber wirklich zustandezubringen. — Letzteres provoziert, so mag hinzugefügt werden, allerdings auch die Frage, ob KANT's kritische Schriften zur Ethik aber nicht ohnehin voll sind mit solchen „Durchbrüchen“, so daß KANT's Schwierigkeiten mit „Moral und Glück“ vielleicht nicht in einem Zuwenig, sondern in einem Zuviel an solchen „Durchbrüchen“ begründet sind. Diese Durchbrüche könnten darin bestehen, daß KANT ganz grundsätzlich versuchte, unter Bemühung des kategorischen Imperativs weitere, spezielle Pflichten als allgemeingültig zu legitimieren (bzw. allgemeingültig auszuweisen). Wäre das problematisch⁹, so wäre es hinfällig zu überlegen, ob unter Bemühung des kategorischen Imperativs auch nur irgendeine weitere ethische, moralische, juristische, glücksfördernde . . . Pflicht allgemeingültig legitimiert oder nicht legitimiert werden kann, da letztlich die Beantwortung der Frage, „ob jemand wollen könne, daß die Maxime, nach der er handle, ein allgemeines Gesetz werde“, ohnehin nur von jedem Handelnden selbst gewissenhaft zu beantworten ist. Ohne hier die Konsequenzen dieser Erwägung für die weitere Unterscheidung zwischen kategorischem und hypothetischem Imperativ bedenken zu wollen, bliebe dann freilich zu fragen, ob nicht gerade der Kern der kritischen Ethik KANT's getroffen wäre, wenn auch das Problem der Glücksbeförderung gemeinsam mit Argumentationsfiguren, wie sie RITZEL vorgeführt hat, „bloß“ der gewissenhaften Erwägung des Einzelnen anheimgestellt würde¹⁰.

III.

Um die Frage, wie Moralerziehung grundzulegen und zu konzipieren sei, war es auch im zweiten Referat gegangen, in dem Dieter-Jürgen LÖWISCH zwei Positionen aus der weiten Landschaft gegenwärtiger Moraldiskussion einer systematischen Kritik unterzogen hatte. Unter Rückgriff auf eine Formulierung LESSING's waren diese Konzeptionen als „Mistjauche“ und „unreines Wasser“ vorgestellt worden, während LÖWISCH im letzten Teil seines Referates versucht hatte zu fragen, welche Erwägungen zur Grundlegung von Moraler-

ziehung konstitutiv seien, damit diese Grundlegung mit dem Anspruch auftreten könne, zumindest „reineres Wasser“ zu sein.

In der anschließenden Diskussion thematisierten einige Teilnehmer gleichsam den „Reinheitsgrad“ dieses Wassers. So wurde etwa darauf hingewiesen, daß LÖWISCH KOHLBERG's Orientierung an den Werten der amerikanischen Verfassung kritisiert hatte, um dann selbst aber auf Grundwerte wie Freiheit oder Menschenwürde zu rekurrieren. Bestehe dieser „höhere Reinheitsgrad“, so wurde gefragt, dann darin, daß LÖWISCH nur andere Werte auf höherem Abstraktionsniveau bzw. mit höherem Formalitätsgrad veranschlage, oder existiere ein grundsätzlicher Unterschied zwischen seiner und KOHLBERG's Position? Der Referent verwies darauf, daß er Freiheit und Menschenwürde als philosophische Prinzipien begreifen wolle und er die Geltung dieser Prinzipien überdies hypothetisch veranschlagt habe (was implizit die Annahme nahelegt, daß pädagogische Konzeptionen wohl immer mehr oder weniger explizit ausgewiesene „positive“ Annahmen beinhalten und deshalb nie „ganz reines Wasser“ abgeben dürften).

In einer weiteren Antwort verteidigte sich LÖWISCH gegen den Vorwurf, er würde für eine Moralisierung von Politik plädieren und subjektive Sittlichkeit mit der Sorge ums Gemeinwohl gleichsetzen. Er, LÖWISCH, meine vielmehr, daß auch politische Entscheidungen eine „moralische Legitimierung erfahren sollten“, da auch sie als „wertige Entscheidungen“ zu begreifen seien, weshalb Ethos für politisches Handeln gleichsam vorauszusetzen sei.

Was den im Referat angesprochenen Vergleich zwischen KOHLBERG und BREZINKA betrifft, so wurde nicht nur die Bemühung der Begriffe „Jauche“ und „unreines Wasser“ kurz in Frage gestellt, sondern auch die — zumindest stellenweise so empfundene — Gleichstellung von BREZINKA mit KOHLBERG. Während man BREZINKA's blanken Positionalismus nicht einmal als „materiale Wertethik“ bezeichnen dürfe (denn dann würde man ihm ein zu differenziertes Ringen um haltbare Argumentationsfiguren unterstellen), müsse man doch bei KOHLBERG das unvergleichlich deutlichere Bemühen um möglichst schlüssige Begründungen und stringente Konzeptentwicklungen in Rechnung stellen; und während sich BREZINKA's Grundpostulate auf sehr unterschiedliche Gegebenheiten verfassungsrechtlicher (und dabei auch: totalitärer) Art anwenden ließen, könne man letzteres KOHLBERG gerade nicht vorwerfen. LÖWISCH wies darauf hin, daß er BREZINKA und KOHLBERG nur in bildungspolitischer Hinsicht insofern nahe zusammengebracht habe, als sowohl an die Arbeiten des einen als auch an die Arbeiten des anderen immer wieder die Frage herangetragen werde, woran sich Moralerziehung und Bildungspolitik (in Hinkunft) verstärkt orientieren könne bzw. solle.

Der mit Abstand größte Teil der Diskussion war allerdings der Auseinandersetzung mit Lawrence KOHLBERG gewidmet. Dabei wurde zum einen dem Pro-

blem der vielen fragwürdigen Vorannahmen und „Interpretamente“ nachgegangen, die in KOHLBERG's Darstellung zum Tragen kommen:

- So wurde darauf hingewiesen, daß KOHLBERG's Entwicklungskonzept zwar als empirisch gut fundierte Theorie vorgestellt werde, während doch gleichzeitig evident sei, daß KOHLBERG's Untersuchungsergebnisse bestenfalls die Konzeption der Stufen 1—4 nahelegten: die darauf folgenden „autonomen“ bzw. „prinzipiengeleiteten“ Stufen der Moralentwicklung seien für KOHLBERG selbst empirisch nicht nachweisbar gewesen und es sei unklar, ob und wie er deren Annahme (auf dem Boden seiner methodologischen Vorannahmen) stichhaltig legitimieren könne.
- Weiters wurde die (von LÖWISCH schon im Referat mehrfach betonte) Fragwürdigkeit des KOHLBERG'schen Moralbegriffs unterstrichen. KOHLBERG untersuche in seinen empirischen Studien bestimmte kognitive Beurteilungsstrukturen, die bei der Lösung von Dilemmata-Aufgaben sichtbar würden, und setze deren Veränderung mit Moralentwicklung gleich, ohne zu bedenken, daß Moralität eine Frage der Gewissenhaftigkeit darstelle, die auf jeder Stufe gefordert und einzulösen sei. KOHLBERG's Entwicklungskonzept impliziere stattdessen, daß Menschen mit niedrigem Intelligenzquotienten auch wenig Moral entwickelt hätten und deshalb nie in der Lage seien, moralisch zu handeln, während sich moralisches Handeln bei höherem IQ gleichsam von selbst einstelle (was darauf hinweisen dürfte, daß KOHLBERG Sittlichkeit mit Klugheit verwechsle).

Wenn man sich zum ändern aber nicht auf die Herausstellung von solch offensichtlich schiefen Interpretamenten konzentriert, so vermag allerdings auch KOHLBERG's Konzept eine Reihe von pädagogisch durchaus gewichtigen Fragen zu eröffnen, zu aktualisieren oder zu verschärfen:

- Dies wurde etwa im Zusammenhang mit der Diskussion von KOHLBERG's biologistischem bzw. organologischem Entwicklungsmodell deutlich, in der die grundsätzliche Relevanz solcher Modelle für Pädagogik thematisiert wurde. Die Frage, ob sich Humanität organologisch entwickle, verwies darauf, daß Pädagogik das, was von solch einem Modell beschrieben werde (nämlich: das mehr oder weniger stimulierte Durchlaufen von Entwicklungsstufen), vermutlich „überbieten“ müsse, da Bildung sich gerade nicht (bloß) im Durchlaufen-Haben vorgezeichneter Stufenabfolgen erschöpfe. Darüber hinaus, so ließe sich ergänzen, verweise solch ein Stufenmodell weiters auf das Problem der logogenetischen Gliederung von Bildungsaufgaben und damit gleichzeitig auf die Frage, ob bzw. unter welchen Bedingungen empirisch ermittelte Stufenfolgen als Norm für pädagogisch zu legitimierende Handlungsabsichten begriffen werden können¹¹.
- In der Diskussion wurde weiter betont, daß auf pädagogische Legitimationsprobleme auch nochmals KOHLBERG's Vernetzung von Moralität mit Klugheit verweise; denn unbeschadet der Tatsache, daß beide Momente

auseinanderzuhalten seien, gelte es subtiler zu fragen, ob es im Zusammenhang mit Moralentwicklung tatsächlich unbedeutend sei, ob ein Heranwachsender bestimmte Denkstrukturen entfalte und dabei z. B. lerne, Konsequenzen seines Handelns differenzierter zu bedenken.

- Und wenn KOHLBERG darüber hinaus vorzuhalten sei, daß er — im Anschluß an DEWEY — die Grundwerte der amerikanischen Verfassung zur Norm seines Entwicklungskonzeptes erhoben und damit auch nicht zwischen Moralität und Legalität unterschieden habe, so verweise das schließlich auf das spannungsgeladene Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik und damit auf die Frage, wie in pädagogischen Prozessen weder das Moment der Gleichgültigkeit politischen Ordnungen gegenüber, noch das Momente der Ideologisierung Oberhand gewinnen könne.

IV.

Diesem Problemzusammenhang von Pädagogik, Moralität und Politik hatte sich im Speziellen auch Klaus SCHALLER zugewandt, der seinen Beitrag unter dem Titel „Unterricht — Erziehung — Erziehender Unterricht: Zum problemgeschichtlichen Verhältnis von Konservativismus und Liberalismus im pädagogischen Diskurs der Gegenwart“ vorgetragen hatte. In Anknüpfung an die aktuellen Diskussionen über KOHLBERG und das Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ waren den Zuhörern in drei problemgeschichtlich ausgerichteten Durchgängen die immer wiederkehrenden Versuche der politischen Instrumentalisierung von Unterricht, der Erziehung und einer „indifferenten Pädagogik“ vorgeführt worden, um so „zu der Frage (zu) ermuntern, ob nicht statt der Herauslösung der moralischen Erziehung aus dem komplexen edukativen Interaktions- und Kommunikationsvollzug in Gesellschaft und Schule gerade ihre Fundierung in diesem die unabdingbare Voraussetzung humaner, auf die Besserung gesellschaftlichen Zusammenlebens gerichteter Handlungsorientierungen ist“. Wie Letzteres als „moralische Erziehung ohne ‚moralische Erziehung‘“ vorzustellen sei, war dann Gegenstand des SCHALLER'schen Schlußabschnittes gewesen.

In der Diskussion dieses Beitrages wurde nochmals auf die Rezeption KOHLBERG's in der deutschsprachigen Moralerziehungsdiskussion der Gegenwart eingegangen und u. a. die These vertreten, daß KOHLBERG's Theorie — zumindest ursprünglich — gar kein pädagogisches Handlungskonzept darstelle und es auch gar nicht KOHLBERG's Absicht war, ein solches zu entwickeln; wobei man in der Auseinandersetzung mit KOHLBERG überdies seine frühe, primär an PIAGET orientierte Phase von der späteren unterscheiden müsse, in der KOHLBERG auf Überlegungen von DEWEY verstärkt Bezug genommen hat.

Ein weiteres Diskussionsdetail bezog sich auf das Problem der Verknüpfung von Unterricht mit Erziehung. Ein Diskutant fragte, ob sich Erziehung nicht erübrige, wenn Moral zum Gegenstand von Unterricht erhoben werde; und ein anderer vertrat die These, daß gängige Konzeptionen von „erziehendem Unterricht“ insofern defizient seien, als Moral dort bloß als Sozialmoral vorgestellt werde, so daß andere Dimensionen von Moralität gar nicht in den Blick gebracht würden.

Der mit Abstand größte Teil der Diskussion bezog sich allerdings auf zwei andere Punkte: auf die SCHALLER'sche Bemühung der politischen Positionen des Liberalismus und des Konservativismus einerseits und auf den Begriff der „primordialen Gemeinsamkeit“ und dessen pädagogischer Relevanz andererseits.

Was den ersten Punkt betrifft, so knüpft die Diskussion zunächst an die Bemerkung an, daß SCHALLER dem Liberalismus die Parteinahme für eine humanere Zukunft und damit jenes Moment zugeschrieben habe, das man vielleicht als „eigentlich pädagogisch“ bezeichnen könnte (obgleich SCHALLER gleichzeitig konzidiert habe, daß er gar nicht wisse, was das „eigentlich Pädagogische“ sei). Daran schloß sich die Frage, ob es nicht eine dogmatische Setzung sei, solch eine Parteilichkeit dem Liberalismus zuzuordnen, da ja wohl auch die Vertreter des Konservativismus beanspruchen, sich für eine humanere Zukunft zu engagieren. Weiters wurde erwogen, ob es grundsätzlich aber überhaupt sinnvoll wäre, pädagogischen Aufgaben z. B. politische Positionen unter Bemühung nicht-pädagogischer Begriffe zuzurechnen, da damit doch die Gefahr verbunden sei, Pädagogik — entgegen den Intentionen SCHALLER's — erst recht wieder zu instrumentalisieren. Und wäre es unter diesem Aspekt nicht angemessener, SCHLEICHERMACHER zu folgen, der nicht gesagt habe, er sei parteilich, sondern der Idee des größtmöglichen Gutes und damit der größtmöglichen Realisierung von Vernunft verpflichtet? — In seinen Antworten machte der Referent deutlich, daß der von ihm bemühte Begriff des Liberalen zweifellos jenen Dogmatismen zuzuzählen sei, um deren Setzung man letztlich nicht herumkäme. Allerdings habe SCHALLER gleichzeitig betont, daß es im Einzelfall oft gar nicht eindeutig auszumachen sei, wo die Grenze zwischen Liberalismus und Konservativismus verlaufe. Weiters sei zu bedenken, daß SCHALLER's Rekurs auf diese beiden politischen Positionen ebenso wie seine Rede von „Parteilichkeit“ in der gewählten Themen- und Problemstellung wurzelten und er davon wohl abrückte, wenn es um die bloße Entfaltung einer pädagogischen Systematik ginge. Auch (oder gerade) systematisch besehen wolle SCHALLER mit Begriffen wie „Logos“ oder „Rational“ allerdings ebenfalls vorsichtig umgehen, da diese Begriffe möglicherweise das Verstehen jenes zentralen Moments erschweren, das er mit „primordialer Gemeinsamkeit“ zu erfassen versuche. Von diesem systematischen Grundverständnis her bleibe SCHALLER auch dabei, daß er nicht wisse, was das „ei-

gentlich Pädagogische“ sei; da dies nicht außerhalb des jeweiligen (historischen) Kontextes bestimmt werden könne. Und bezüglich der Instrumentalisierungsfrage sei zu bedenken, daß SCHALLER's Verständnis von „primordialer Gemeinsamkeit“ auch keine beliebige Instrumentalisierung von Wissen gestatte, da „Gemeinsamkeit als Perspektive“ gleichsam eine Prüffrage abgebe, von der aus vieles — wie z. B. die Unterdrückung oder Ausbeutung anderer — auszuschließen sei.

In der speziellen Diskussion der Frage, was unter „primordialer Gemeinsamkeit“ zu verstehen sei, strich der Referent hervor, daß damit jenes, in der kritischen Analyse von Erfahrung aufweisbares Moment gemeint sei, das unserem Wünschen und Wollen, unserem Verständnis von Zusammenhängen etc. vorauslaufe und in dieser Hinsicht als „transzendental“ im Nicht-KANTischen, sondern z. B. HEIDEGGER'schen Sinn verstanden werden könne. Ausgegangen werde dabei nicht von einer Gegenüberstellung zwischen dem Einzelnen hier und der Sozialität dort, sondern von einem „Kontext, auf dem sich so etwas wie ein Begriff des Einzelnen in Gegenüberstellung zu Gesellschaftlichem erst konstituiere“. Vom „sinngenerierenden Vollzug von Gemeinsamkeit“ könne sich der Einzelne deshalb auch nicht lösen, weshalb von der immer wieder zu ermittelnden „Vernunft primordialer Gemeinsamkeit“ her auch jene Perspektiven kommunikativ zu legen bzw. auszumachen seien, denen es bei der Hervorbringung von mehr Humanität zu folgen gelte. — In diesem Zusammenhang wurde

- erstens bezüglich des Begriffs der „primordialen Gemeinsamkeit“ erwogen, ob ein Mensch nicht zuerst „Ich“ sagen können müsse, ehe er „Wir“ zu sagen vermöge — was freilich weiters die Frage nahelegt, ob die Sinnhaftigkeit der Rede von der primordialen Gemeinsamkeit überhaupt vom Problem des Zeitpunktes abhängig zu machen ist, zu dem ein Heranwachsender einen sprachlich-selbstreflexiven Ich-Begriff ausbildet bzw. ihm sprachlich Ausdruck verleiht. Denn da solch ein Ich-Begriff nichts „Grundständiges“, sondern etwas immer erst Auszubildendes vorstellt¹², könnte gerade die Frage, wie solch eine Ausbildung erfaßt werden kann, auf die notwendige Annahme eines nicht unbedingt sprachlich formulierten, grundsätzlich aber immer schon „gegebenen“ Sinnkontextes verweisen, in den Ich, Du, Wir . . . „eingelassen“ sind; denn ohne eine solche Annahme könnte es z. B. schwer vorstellbar sein, wie die, für die Ausbildung eines solchen Ich-Begriffs nötige Art und Weise, in der Heranwachsenden zu begegnen und in der diese als Du zu begreifen bzw. anzusprechen sind, für diese Heranwachsenden überhaupt „sinnhaft“ sein kann.
- Zweitens wurde auf SCHALLER's Rede von „der rationalen, an Gemeinsamkeit orientierten Kommunikation“ Bezug genommen, in welcher Moral „entdeckt“ werde und es dergestalt „zu ermesen gilt, wie weit das Gegebene zur humanen Gestaltung unserer Zukunft taugt, oder wie weit Ande-

res, ‚Besseres‘, an seine Stelle gesetzt werden muß“. — Diesbezüglich wurde (a) erwogen, ob SCHALLER's Rede von der kommunikativen Ermittlung bzw. Hervorbringung von „mehr“ Humanität bzw. von „Besserem“ nicht eine schwer zu legitimierende Teleologie bzw. Metaphysik des Geschichtsverlaufes impliziere, derzufolge mit einer steten Verbesserung der Verhältnisse im Zeichen von Humanität gerechnet werden dürfe, wohingegen menschliche Vernunft möglicherweise so begrenzt sei, daß sie auf nichts zurückgreifen könne, von dem aus sich sagen ließe, was das Bessere sei und wie es herbeigeführt werden könne. — Und (b) wurde darauf hingewiesen, daß SCHALLER's Theorie der Moralität ideale, erst zu schaffende Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen voraussetze, deren Art und Weise ihrer Herbeiführung selber aber keineswegs kommunikativ ermittelt werden könne, da es die dafür nötigen Möglichkeiten und Bedingungen ja erst zu schaffen gelte. Kann, so ließe sich fragen, die Herstellung solch „idealer“ Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen dann überhaupt als moralisch geboten veranschlagt werden? Oder, so die naheliegende Gegenfrage, werde mit solch einer Anfrage die Pädagogik der Kommunikation nicht mit einer Diskursethik HABERMAS'scher Provenienz verwechselt; zumal SCHALLER's Rede von der „Vernunft primordialer Gemeinsamkeit“ darauf verweise, daß das Ausmachen des moralisch Gebotenen gerade nicht als einmaliger, gemeinschaftlicher Herstellungs- oder Einigungsvorgang zu begreifen sei?

- Und schließlich eröffnete SCHALLER's Rede von der „Vernunft primordialer Gemeinsamkeit“ auch die Frage, ob denn der geforderte Rekurs auf „primordiale Gemeinsamkeit“ tatsächlich die Problematik der Legitimation moralischer Entscheide löse. Denn wenngleich SCHALLER darauf verweise, daß der Einzelne in Moralfragen zwar letztlich, nicht aber erstlich alleine sei, da er dann ja nicht alles in den Wind schlage, was er bis dahin erfahren habe, bleibe doch offen, woran der Einzelne letztlich seine Entscheidung ermessen solle. Vielleicht muß diesbezüglich angenommen werden, daß sich der Einzelne auch im letztlichen Ermessen dessen, was es zu tun gilt, nicht aus der „sozialen Textur“¹³ lösen kann, in die er immer schon eingelassen und eingebunden ist. Aber welchen Sinn hat es dann noch, vom „Einzelnen“ als Person zu reden, und was bedeutet dies für die Konzeption eines sinnhaften Begriffs von Bildung und Bildsamkeit?

Anmerkungen

¹ Odo MARQUARD: Apologie des Zufälligen, Stuttgart 1986, S. 117 ff.

² Vgl. dazu auch die Übersicht entsprechender KANT-Passagen bei PLEINES, J. E.: Eudaimonia zwischen Kant und Aristoteles. Glückseligkeit als höchstes Gut menschlichen Handelns, Würzburg 1984, S. 21 ff.

- ³ Dieser Hinweis wurde von Dietrich BENNER in einem weit ausgreifenden Exkurs vorgetragen, in dem die Frage der „Herstellbarkeit menschlichen Glücks“ in ihrer Bedeutungsverschiebung diskutiert wurde, die sie seit der Antike erfahren hat. Während ARISTOTELES nach BENNER noch zuversichtlich sein konnte, daß sich in der Polis Glück mit dem Tugendhaften einstelle, sei man in neuzeitlichen gesellschaftlichen Verhältnissen mit jener Form von Glück konfrontiert, „in der das Subjekt in seiner solitären, konkurrierenden Existenz erst dann glücklich ist, wenn andere sagen: ‚Du bist glücklicher als wir selbst‘“. Unter dieser Voraussetzung sei Glück als oberstes Ziel menschlichen Handelns nicht mehr verallgemeinerungsfähig. KANTs Auflö- sung, so BENNER weiter, sei diesbezüglich vorbildlich; denn sie besagt, daß prinzi- piell die Momente des politisch Vernünftigen, des individuell Sittlichen und der Glückseligkeit unter dem Aspekt einer regulativen Idee widerspruchsfrei zusamen- stimmen können müssen, daß wir aber nicht wissen können, wie weit sich mit der Arbeit an den ersten beiden Momenten auch das Moment des Glücks einstelle. Und eben deshalb müßten wir nach KANT „auf Glück als oberstes Ziel verzichten: nicht, weil es ein schlechtes Ziel wäre, sondern weil wir nicht wissen können, inwieweit sich Glück mit Rechtschaffenheit noch verbindet“.
- ⁴ Wird diese Frage negativ beantwortet und betont, daß die intendierte Beförderung *keines* Glücksmomentes vom Begriff der Bildung einforderbar ist, so bedeutet dies allerdings, daß vom Bildungsberiff her auch keine Forderung nach der Bedachtna- me auf das Glück des Heranwachsenden hinsichtlich des Glückens seiner Bildung abgeleitet werden kann. Dies führte zu dem bemerkenswerten Paradox, daß päd- agogisches Tun zwar dem Regulativ der *Bildung* zu verpflichtet ist, während von die- sem Regulativ her aber keine Forderung nach Bedachtnahme auf das *Glücken von Bildung selbst* legitimiert werden kann.
- ⁵ KANT, akademische Ausgabe, Band VI, S. 385.
- ⁶ KANT, akademische Ausgabe, Band VI, S. 48. f.
- ⁷ Zum Problem der „Gwißheit“ in diesem Zusammenhang vgl. KANTER, R.: Zum Pro- blem der Selbstbetrachtung, in: *Gefährdung der Bildung — Gefährdung des Men- schen*, hrsg. v. I. M. BREINBAUER & M. LANGER, Wien, 1987, S. 217—224.
- ⁸ Odo MARQUARD argumentiert in seiner „Diätetik der Sinnerwartung“ (a. a. O., S. 33 ff.) sogar dafür, daß man „Sinn alias Glück“ am ehesten über die Erfüllung be- grenzter Pensen und Aufgaben erlangt und geradezu verfehlt, wenn man „Sinn alias Glück“ geradlinig, direkt und umfassend zu intendieren versucht. — Zur Sache vgl. auch R. SPAEMANN (in: *Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben*, in: *Prakti- sche Philosophie/Ethik*, Band 1, hrsg. v. K.-O. APEL u. a., Frankfurt, 1980, S. 431), demzufolge nur „jener Veränderungswille das Glück zu befördern (vermag), der schon aus Glück hervorgeht, der schon Sinn vorfindet, dem er beistehen möchte“. Und weiter: Sinn könne nur dann Ziel menschlicher Praxis sein, „wenn er zugleich das einschränkende Gesetz ist“, dem sich menschliche Praxis unterstelle. „Dieses immanente Sinnmaß des Handelns nennen wir das Gute. Es ist nicht Ziel einer her- stellenden Tätigkeit, sondern Gesetz des Handelns selbst. Glück kann nur Resultat solchen Handelns sein, wenn es bereits dessen Ursprung ist. Es ist die These der Phi- losophen SPINOZA, SCHELER und WITTGENSTEIN, daß Gutsein und Glücklichsein identisch sind, daß nur der Glückliche gut sein kann, weil es ohne Sinnerfahrung kein Gutsein gibt. Sinnerfahrung aber heißt Glück.“
- ⁶ Als problematisch erscheint es z. B. dann, wenn man mit RUHLOFF (Erfahrung und pädagogischer Legitimationsanspruch, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1983, S. 419—435) die Bedeutung der Erfahrung für das Fällen ethischer Entscheide bedenkt. — Zum Problem des Nachweises spezieller Normen als all-

gemein-gültig im Anschluß an Kant vgl. auch H. ZDARZIL: Das Problem der Normenbegründung und die Pädagogik, in: Perspektiven der Philosophie 1985, S. 422 ff.

- ¹⁰ Eine neue (Legitimations-)Problematik würde sich dann eröffnen, wenn man im Anschluß an RUHLOFF (a. a. O.) die Frage der Stiftung entsprechender Erfahrungen in der Pädagogen(aus)bildung erwägt und daran etwaige (bzw. unausweichliche) Präjudikationen bezüglich späterer Gewissensentscheidungen abzuschätzen versuchte.
- ¹¹ Vgl. dazu I. M. BREINBAUER, die in ihrem Beitrag „Moralische Erziehung ohne Gewissen? Zur Kritik des KOHLBERG'schen Konzepts“ (in: Beiträge zur inneren Schulreform VI/VII, hrsg. v. M. HEITGER u. I. M. BREINBAUER, Wien 1987, S. 139—172) auf den Seiten 149 ff. darauf hinweist, daß es ein „naturalistischer Fehlschluß“ sei, wenn man meine, aus solch einer Stufentheorie unmittelbare Konsequenzen für Erziehung ableiten zu können. Abgesehen von der Frage, ob KOHLBERG's Untersuchungsdesign und KOHLBERG's Untersuchungsergebnisse solch ein Konzept überhaupt als so fundiert erscheinen lassen, wie es mitunter dargestellt wird, und abgesehen davon, daß solch eine Theorieerstellung darüber hinaus auch auf metaphysischen Vorannahmen aufsitze, von denen aus erst entsprechende Interpretationslinien gezogen werden können —, abgesehen davon also müsse in Ansehung solch eines Stufenkonzeptes pädagogisch immer erst gefragt werden, ob man dem so vorgestellten „natürlichen“ Gang der Entwicklung“ tatenlos zusehen, ihn fördern oder diesem vielleicht ein gegenläufiges Korrektiv entgegensetzen solle.
- ¹² Darauf verweisen nicht nur entwicklungspsychologische, sondern auch philosophische Studien. Vgl. zu Letzterem Manfred FRANK's Versuch einer „widerspruchsfreien Thematisierung von Selbst und Bewußtsein“, die ihn zu dem Resümee führt: „Die wissende Selbstbeziehung, die in der Reflexion vorliegt, ist kein Grundsachverhalt, sondern ein isolierendes Explizieren, aber nicht unter der Voraussetzung eines wie immer gearteten implizierten Selbstbewußtseins, sondern eines (impliziten) selbstlosen Bewußtseins vom Selbst“ (in: ders., Die Unhintergebarkeit von Individualität, Frankfurt, 1986, S. 64).
- ¹³ Diese Formulierung entnehme ich Klaus SCHALLER, Die pädagogische Atmosphäre in einer Pädagogik der Kommunikation, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1985, S. 235.