

Katalog

Universitäts- und Landesbibliothek Münster

Neue Sammlung

von Hentig, Hartmut

1988

Werte und Erziehung

von Hentig, Hartmut

Seiten 323 bis 342

Praxisbezogene Studien (Vorbereitung+Studientag) in Sozialwissenschaften und Wirtschaftslehre/Politik SoSe 2023, Karsten Huneke (375798)

Karsten Huneke

Auftragsnummer: 481280

Bitte beachten Sie: Diese elektronische Kopie wird Ihnen nach den Vorgaben des UrhWissG zur Verfügung gestellt. Sie ist ausschließlich für Ihren eigenen wissenschaftlichen Gebrauch im Rahmen der von Ihnen besuchten Lehrveranstaltung bestimmt.

Werte und Erziehung*

Von Hartmut von Hentig

Über Werte in der Erziehung werde ich reden können, wenn es soweit ist, hatte ich mir gesagt, als vor beinahe einem Jahr die Anfrage des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung bei mir einging. Ich werde es können, weil ich es will. Und ich will es, weil in meinem Land zur Zeit soviel Ungereimtes, Falsches, Gefährliches darüber verlautbart wird. Zudem verlockte mich die Konfiguration der vorgesehenen Referenten. Ich willigte ein – mein Unbehagen am Oberthema unterdrückend, aufs Kleingedruckte nicht achtend, die seltsame Einteilung, Abfolge, Schreibweise („Werte + Wissenschaft / + Politik / + Wirtschaft / + Glauben / + Erziehung“) im Geiste schon zum ersten Gegenstand meiner Darlegung verarbeitend. – Damit saß ich in der Falle: Die Kritik am Konzept einfach zu verschlucken, widerstrebt mir ebenso wie den Gastgeber unvermutet mit meinen Nörgeleien zu überschütten wie – vollends – ihn im Stich zu lassen. Da ist er, dachte ich, der typische Wertkonflikt, bei dem das Interesse an unserem Thema überhaupt erst beginnt. Dem weiche nicht aus! Wenn du den bestehst – redlich, verständlich, höflich – hast du mehr erreicht als mit allen klugen Gedanken, die dir zur Sache einfallen können!

Nur eines möge keiner erwarten: einen Beitrag von HvH zu der Behauptung, der Mensch „stehe in einer Zeitenwende“ und werde diese durch vermehrtes Nachdenken über Werte besser bestehen.

Die Sätze auf der Einladung, die diese Behauptung begründen, *überzeugen mich nicht*:

- das wachsende Bewußtsein (wessen Bewußtsein?), daß alles mit allem zusammenhänge, macht noch kein Umdenken aus und führt schon gar nicht zur Umkehr;
- der Möglichkeit einer „apokalyptischen Zerstörung“ stehen nicht die Chancen eines neuen Zeitalters „von ungeahnt erhöhter Lebensqualität“ gegenüber, sondern ein knappes, entbehrungsreiches Überleben;
- allein die Frage, ob wir liebgewordene Gewohnheiten aufgeben müssen, beschönigt die Notwendigkeit und das Ausmaß des geforderten Verzichts.

Der kokette Zweifel „Geht es um Werte?“ mit der emphatischen Antwort „Es geht um Werte!“ *läßt befürchten*, daß die Veranstalter vergessen haben, was zu diesem problematischen Rettungsmittel alles gedacht und gesagt worden ist und von wem. Die Tatsache, daß die Erziehung am Schluß zu Wort kommt, *weckt den Verdacht*, es solle noch einmal versucht werden, den neuen Menschen heranzubilden, der den beschworenen Werten endlich folgt und also die bessere Welt nach der Wende ermöglicht.

* Vortrag auf der DIDACTA 1988 / Basel.

Aber wer sagt denn, daß die Veranstalter nicht eine Auseinandersetzung mit alldem begrüßen, ihre Fragen nicht als Botschaft, ihre Botschaft nicht als Frage meinen!

- Frage: „Was ist wertvoll?“ Probeantwort: Was bedroht ist.
- Frage: „Was ist wertbedrohend?“ Probeantwort: Der Zweifel an den Werten. Oder: Der Zweifel an uns – also, daß wir ihnen nicht gewachsen sind.
- Frage: „Was sind die Wertmaßstäbe?“ Probeantwort: Das Bewährte. Oder: Die Aussicht, daß wir ihnen folgen können.
- Botschaft: „Die Menschen sind aufgefordert, sich zu entscheiden!“ Probefrage dazu: „Entscheiden“ wir uns zu Werten? Entspricht das den gängigen Behauptungen/Vorstellungen?
- Botschaft: „Es geht um Bewußtsein und Bewußtwerdung.“ Probefrage dazu: Wie soll eine Vortragsreihe bewirken, was die tägliche drastische Erfahrung nicht bewirkt hat?

Das bringt uns einander schon sehr viel näher. Und was schwierig bleibt, gibt vielleicht Anlaß zu Fragen, die für das Verständnis der Sache förderlich, ja unentbehrlich sind.

Zum Beispiel: Im Text heißt es einmal, das Leben sei „heilig“. Und, für wen oder was man lebe, sei „wichtig“. Sind die Wörter „heilig“ und „wichtig“ gleichbedeutend mit „ein Wert“ oder „wertvoll“? An anderer Stelle heißt es: Werte spielen eine Rolle, „ob wir dies wissen oder nicht“. Kann es unbewußte Werte geben? Oder ist nicht ein Wert immer ein „Wert für mich“, mir also notwendig als solcher bewußt? Und wieder an anderer Stelle heißt es: zu suchen sei eine Balance zwischen Bestimmtheit und Offenheit. Sind Bestimmtheit und Offenheit „Werte“? oder eher Tugenden, die wir aufbringen müssen? oder gar nur Zustände, die man im einen Fall bejaht und im andern Fall lieber meidet? und das, woran man dies entscheidet, wäre dann der Maßstab, eben der Wert?

Ein Vortrag kann zumindest eines: er kann Klarheit, eine Voraussetzung für Verständigung, schaffen. Lassen Sie mich – etwas lehrerhaft – unter den Begriffen aufräumen, die wir bei diesem Thema verwenden. Ich tue es nicht als geschulter Philosoph, sondern ausdrücklich und absichtlich vom gemeinen Sprachgebrauch aus.

Wert hat etwas, was mir „lieb“ ist: Ihr seid mir lieb und wert, Bürger von Athen, aber ich werde dem Gott Apollon folgen und nicht euch, sagt Sokrates in der Übersetzung von Schleiermacher.

Wert ist ein anderes Wort für Preis: eine Vase von hohem Wert ist eine teure Vase, ein wertvolles Geschenk ist ein kostspieliges Geschenk.

Wert ist – besonders in unserem Zusammenhang – eine Idee, also nicht, wie in den beiden vorgenannten Verwendungen, eine subjektive oder objektive Eigenschaft, die einer Sache in Beziehung zu uns zukommt, sondern eine „Be-wertung“, etwas, was nur in der Form des Gedachtseins oder Empfundenseins oder Gelebtseins existiert.

Ich zähle einige Wörter auf, die vermutlich jeder sofort als Bezeichnung von Werten anerkennen würde, auch wenn er sie sich nicht zu eigen gemacht hat: Gerechtigkeit, Freiheit, Brüderlichkeit, Ehre/Ansehen. Man könnte von all diesen auch dann mit Verstand und in genauer Bedeutung reden, wenn sie auf der Welt nicht/nirgends

verwirklicht wären. An ihnen läßt sich verstehen, was die Philosophen meinen, wenn sie von drei Seinskategorien sprechen: dem Vorhandensein, dem Möglichsein, dem Wertsein. Es gibt, sagen einige Philosophen, ein Reich der Werte. (Nicolai Hartmann)

Auch wer ein solches von seinen weltanschaulichen Prämissen her verneint, spürt, daß Werte durch einen Anspruch ausgezeichnet sind, der nicht aus unseren Affekten (Lust/Unlust) oder aus der Brauchbarkeit (als Nutzgegenstand oder Tauschgegenstand) stammt. Diesen Anspruch nenne ich vorläufig „moralisch“; das Wort moralisch drückt hier rein formal aus: so soll es sein, und zwar um des guten Lebens willen.

Wert ist damit ein Bruder der *Norm*. Auch das Wort Norm sagt: so soll es sein. Es „soll“ z. B. in einer Zeiteinheit so und soviel gearbeitet werden. DIN A 4 ist eine Norm. Für Äpfel gibt es auf dem europäischen Markt bestimmte Normen. Die *école normale* ist keine normale Schule, sondern eine Lehrerbildungsstätte: Norm heißt hier soviel wie Urbild, Matrix dafür, wie man Lehrer ist. Man kann Norm mit „Maß“, gelegentlich auch mit „Standard“ übersetzen.

Das „Soll“ der Norm dient einem Wert, ist selber aber keiner. Die Norm wird durch die Gemeinschaft festgelegt, in der man lebt, und ist prinzipiell veränderbar. In der Philosophie und in den Sozialwissenschaften benutzt man das Wort „normativ“ freilich einfach als Gegensatz zu „empirisch“.

Das wird alles alsbald deutlich, wenn wir Werte mit Gütern vergleichen. *Güter* sind zum Beispiel Besitz, Gesundheit, Lebenszeit, Schönheit. Wir sprechen von „Glücksgütern“.

Ein Gut ist ein Gut gleichsam durch sich selbst. Ein Wert wird ein Wert durch eine ausdrückliche Bejahung, eine Bejahung, die dem so Bewerteten nicht von allein zukommt. Werte sind nicht „selbst-verständlich“. Sie brauchen einen, der sie erkennt und anerkennt.

Ariston men hydor, „Das Beste ist das Wasser“, sagt der griechische Dichter Pindar (erste Olympische Ode). Und in der Tat ist in heißen Ländern Wasser ein unübertreffliches Gut. „Der höchste Wert ist Wasser“ oder auch „Wasser ist der höchste Wert“ wäre eine irreführende Übersetzung, eine Einführung in eine absonderliche Naturphilosophie.

Niemand dürfte ohne weiteres „Luft“ als einen Wert ausgeben. „X ist ihm Luft“ heißt: X ist ihm gleichgültig. Aber wenn uns die Luft einmal ausgeht, wenn sie nur mit Anstrengung so rein gehalten werden kann, wie wir sie zum Leben brauchen, werden wir sie zum schätzenswerten Gut erklären. Wann und wie sie zum „Wert“ werden könnte, dazu muß man seine Einbildungskraft nicht mehr sehr anstrengen. Den Übergang von einem Gut zu einem Wert können wir bei einem Wort ausmachen, das ich eben noch bei den Gütern untergebracht habe: Gesundheit. Gesundheit ist ein hochgeschätzter Zustand – ein fraglos hohes Gut. Freilich, indem Gesundheit die Abwesenheit von körperlichen Übeln bezeichnet, ist man sich dieses Gutes meist nicht bewußt, solange man es hat. Wird man krank, ist sie auf einmal das größte Gut überhaupt. Und doch nicht das, was man sagen will, wenn man von Werten redet. Ein Wert wird die Gesundheit durch eine bewußte moralische Ent-

scheidung – zum Beispiel in einem Konflikt: Soll das Kind zu Hause bleiben, weil es einen Schnupfen hat, oder soll es in die Schule gehen, weil es das Pensum nicht versäumen soll? Hier stellt sich die Frage: Welches ist das *höhere* Gut? Oder auch: Was hat den *höheren* Wert, nämlich hinsichtlich meines Lebens überhaupt? Werte haben die Funktion von gültigen Maßstäben hinsichtlich des Guten Lebens (was freilich noch überhaupt nicht sagt, wodurch diese „gültig“ sind). Von Wert-Maßstäben zu reden, ist eigentlich eine Tautologie.

Auch Besitz kann zu einem solchen Wert werden – im Rahmen einer Vorstellung vom Guten Leben. Zum Beispiel wenn er mir Muße erlaubt oder, wie dem Polemarchos in Platons *Politeia*, das Geschuldete zurückzuzahlen und Bedürftigen wohlzutun. Ja, sogar die Lust kann zum Wert werden – innerhalb einer Weltanschauung, die die Moral für ein Herrschaftsmittel, ein entmündigendes Relikt aus vorrationaler Zeit erklärt, und in der Lust den natürlichen Maßstab für unser Handeln sieht, zu dem wir uns befreien sollen. „Sollen“ – da ist die Moral wieder: das Maßgebliche, Gewollte, nicht nur Gegebene. Die Schönheit, die ich habe, ist mein Gut; die Schönheit, die ich verehere, ist ein Wert.

Ich behaupte, daß die Zahl der Werte klein ist. Es dürfte schwer sein, den folgenden zwölf Werten eine nennenswerte Zahl weiterer Werte hinzuzufügen, die nicht Differenzierungen, Nuancen, Synonyme der schon genannten sind. Diese Entdeckung war für mich selber neu. Ich habe sie auf alle möglichen Proben gestellt – insbesondere die: zu jedem mir einfallenden Übel den Wert auszudenken, in dem das Übel aufgehoben ist –, bin aber nur auf schwache Möglichkeiten gestoßen, beispielsweise auf das Sattsein im Gegensatz zum Hunger. Diese Fälle haben nur zur Verbesserung meiner Liste, nicht aber zu ihrer Erweiterung beigetragen. Das Wort „Gesundheit“ habe ich daraufhin beispielsweise durch „körperliches Wohl“ ergänzt, das die Sättigung ja einschließt und mit ihr zugleich auch die Befriedigung anderer körperlicher Bedürfnisse: nach Bewegung, richtiger Temperatur, Schlaf und so fort. Ich teile diese Liste hier mit, damit Sie sich an dieser Probe beteiligen, vor allem aber wegen wichtiger Folgerungen, die ich im weiteren ziehen werde:

1. Das Leben¹
2. Freiheit / Selbstentfaltung / Selbstbestimmung / Autonomie
3. Frieden / Freundlichkeit / Gewaltlosigkeit
4. Seelenruhe – zum Beispiel aufgrund der erfüllten Pflicht oder aus Übereinstimmung mit dem eigenen Gewissen / also auch Schuldlosigkeit
5. Gerechtigkeit
6. Solidarität / Brüderlichkeit / Gemeinsamkeit (= Nichteinsamkeit) (Gemeinwohl ist die dies alles zusammenfassende Idee)
7. Wahrheit
8. Bildung / Wissen / Einsicht / Weisheit
9. Lieben-können / Geliebt-werden

¹ *Mein Leben ist* – Schiller sagt es – ein Gut, das ich für ein höheres anderes hergeben kann. Aber *das Leben* aller Kreatur, das zum Beispiel Albert Schweitzer verteidigt, ist ein Wert.

10. Körperliches Wohl / Gesundheit / Freiheit von Schmerz / Kraft

11. Ehre / Achtung der Menschen / Ruhm

12. Schönheit

Es gehört zum Realismus dieser Liste², daß ein Wert nicht in *einem* Wort aufgeht.

Hinzu kommen zwei Werte, die ihrerseits auf keinen höheren Wert mehr zu beziehen sind und den unter den anderen möglichen Wertkonflikt überwölben: das (weltliche) Glück und die (religiöse) Gottgefälligkeit.

Mit allen „Werten“, die man mir noch nennen kann: Leistung, Ordnung, Vertrauen, Staatsloyalität und dergleichen mehr, ist fast immer entweder ein Mittel zur Erreichung der genannten Werte oder eine dazu geeignete Verhaltensweise der Menschen gemeint.

Hier in der Tat sündigen unsere Sozialwissenschaftler und unter ihnen die Pädagogen im allerunbekümmertsten. In der Studie von H. Klages „Wertorientierung im Wandel“ (1984) ist von Selbstentfaltungswerten im Gegensatz zu Pflicht- und Akzeptanzwerten die Rede. Zu den ersteren zählt er Kreativität, Spontaneität, Genuß, Abenteuer, Ungebundenheit, Autonomie, Eigenständigkeit, Emanzipation, Gleichheit; zu den zweiten Disziplin, Gehorsam, Ordnung, Treue, Unterordnung, Fleiß, Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Pünktlichkeit, Enthaltbarkeit (S. 18f.). Aber sie sind allesamt keine Werte, sondern entweder Tugenden oder einfach Verhaltensformen, Tätigkeiten, Zustände.

Wie ein Gut durch eine moralische Entscheidung zum Wert wird, so wird eine Verhaltensweise oder Einstellung durch ihren sittlichen Zweck zur *Tugend*: Tugenden sind die Eigenschaften der Menschen, mit deren Hilfe sie den Werten entsprechen oder Genüge tun.

Die Unterscheidung zwischen Werten und Tugenden und zwischen Tugenden und Institutionen und Verfahren ist für die Pädagogik von größter Wichtigkeit. Was muß man ändern: Menschen, Eigenschaften, Charakter, Einschätzungen, Einrichtungen? Wer, wie Klages in der genannten Schrift, sich über weite Strecken mit Rollen (z. B. der Geschlechterrolle), Beziehungen (z. B. der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Eltern-Kind-Beziehung, der Bürger-Staat-Beziehung), Verfahren (z. B. den Unterrichts- und Erziehungsverfahren) befaßt und dies alles unter dem Stichwort „Wertorientierung“ abhandelt, der wird notwendig zu den falschen Maßnahmen ver- und anleiten.

Es gibt, wie gesagt, neben den Werten und Tugenden gesellschaftliche *Mittel, Einrichtungen, Verfahren*, die im Dienst bestimmter Werte stehen: das Recht (nicht die Gerechtigkeit!), das Eigentum (nicht der Besitz!), die Ehe, der Staat, die Demokra-

² Die Kommission I des Zentralkomitees der deutschen Katholiken hat in einem „Diskussionsbeitrag“ (abgedruckt in: Grundwerte in Staat und Gesellschaft, hrsg. von Günter Gorschenek, München 1977) sechs „Grundwerte“ aufgestellt: Liebe, Wahrheit, Schönheit, Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit. Auch unser Grundgesetz legt eine solche Begrenzung nahe. Es zählt eine Reihe von Grundrechten auf. Ein Recht richtet sich auf etwas Wertvolles (ein Recht auf Hunger, Verachtung, Haß wäre absurd). Der Grundrechtskatalog ist, gemessen an der Fülle der Regeln, die sich darauf berufen und die unser Leben ordnen, denkbar gering.

tie, aber auch Partnerschaft, Freundschaft, Gemeinschaft als Organisationsformen zur Erreichung des Wertes „Gemeinschaft“.

Dies alles kann brüchig werden, sich verändern, große Schwierigkeiten bereiten. Wer dann aber – blind für die unterschiedliche Funktion – gleich Heilung bei den Werten anmahnt, kann nicht zum Ziel kommen.

Dies berührt noch einmal die Wertphilosophie oder die Rolle, die die Werte in der philosophischen Auslegung unseres Daseins spielen. Die Aufklärung – insbesondere in ihrer französischen (Cartesischen) Fassung – hat den Menschen verführt, ihr Verfahren für allgültig zu halten: auf alles anwendbar und zu allem gut. *Sapere aude* aber heißt: Prüfe, was der Verstand vermag, laß dich von Priesterweisheit und -wahrheit, von Überlieferung und Gewohnheit, von eigenem Stolz und fremder Macht nicht abhalten, deinen erkennenden Verstand zu gebrauchen; prüfe beispielsweise die Hypothese, daß du nicht nach Gottes Ebenbild geschaffen, sondern ein Produkt der Evolution bist, oder die (nicht minder kränkende) Hypothese, daß das Bewußtsein durch Unbewußtes gesteuert wird. *Sapere aude* verspricht nicht, daß alles wißbar ist. Das Prinzip der Aufklärung kann selber keine Lebensnormen hervorbringen und schon gar nicht einen Lebenssinn.

Nach einem Vierteljahrtausend der Aufklärung und einer von ihr angeleiteten ungeheuren Entfaltung systematischen Forschens bleibt das Bedürfnis nach „Sinn“ dreifach unbefriedigt: Die traditionellen Vorstellungen des Glaubens sind angefochten, geschwächt, beseitigt; die Erwartung, Aufklärung könne die Religion restlos ersetzen, ist notwendig enttäuscht; die entfesselte Ratio hat selber zu neuen Lebensschwierigkeiten geführt, für die die alten Religionen Antworten gar nicht haben konnten. Nun greift man zu den Werten. Man benutzt sie – in der Regel, ohne es zu wissen – als säkularen Ersatz für die sinn-gebende Religion. Man holt ein Stück der Metaphysik zurück, ohne die Metaphysik selbst. Werte, die weder durch die offenbarte Bestimmung des Lebens noch durch eine metaphysische Ordnung begründet sind, bleiben Konvention. Das ist zwar nicht nichts, aber wenn die zu bewältigende „Zeitenwende“ ihrerseits als Krise der Konventionen diagnostiziert wird, dann sind Werte überhaupt ein trügerisches Heilmittel. Wo bloß behauptete Werte hinführen, sollte uns der Nationalsozialismus gelehrt haben.

Dies sei jetzt genauer geprüft:

1. Aus welchen Anlässen kümmern wir uns augenblicklich so angelegentlich um „Werte“?
Zwei populäre Anlässe, die ich für falsch halte.
Zwei schwierige Anlässe, die man ernstnehmen, aber anders beantworten muß.
2. Was kann die Erziehung tun?
Zur Klärung der Wertentscheidung: der Maßstäbe.
Zur Stärkung der Menschen: ihrer Tugenden.
Dazu einige Beispiele.
3. Was müssen andere Instanzen tun, vornehmlich die Politik?
Mit einer Anspielung auf die Unternehmensphilosophie des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung

1. Anlässe zu einer neuen Wert-Diskussion in der Pädagogik?

Ich zähle erst einmal auf, was ich wahrnehme:

(1) Da ist die These vom *Wertwandel*, der in den sechziger Jahren zunächst für die USA behauptet worden ist (Keniston, 1960; Ingelhardt, 1977). Mit den Hippies habe sich ein Übergang von einer „materialistischen“ Wertkultur zu einer „post-materialistischen“ angekündigt, der sich seither in voller Breite vollzogen habe. Die alten sogenannten materialistischen Werte erklärten sich aus der Knappheit der Lebensressourcen, aus der ständigen Bedrohung durch Not und aus der Notwendigkeit, diese durch Arbeit/Leistung abzuwehren. Die neuen sogenannten post-materialistischen Werte erklärten sich aus der Sättigung, aus dem Überdruß an der trivialen Konsumwelt, aus der Wahrnehmung von Überproduktion, Arbeitslosigkeit und unlösbaren Entsorgungsproblemen in der industriellen Zivilisation.

Diese These hat Elisabeth Noelle-Neumann für die Bundesrepublik aufgegriffen und ist ihr mit ihren demoskopischen Mitteln nachgegangen. Alle Untersuchungen über die Jugendlichen – von der Shell-Studie (1981–1985) über die Studie des SINUS-Instituts (1983) bis zum Bericht der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages (1983) – haben diese Unterscheidung übernommen und nennen die Erscheinung „Wertwandel“.

Als eine Folge oder gar als Bestandteil dieses Wertwandels wird der Konflikt zwischen den Generationen, aber auch zwischen einzelnen sozialen Gruppen dargestellt. Elisabeth Noelle-Neumann behauptet, der Abstand zwischen den Wertvorstellungen der Eltern und ihrer Kinder sei in der Bundesrepublik größer als in irgendeinem anderen europäischen Land, er werde ideologisch gespeist und ausgenutzt, ja, er sei „künstlich erzeugt“ worden (Noelle-Neumann, 1987, S. 16) – zum Beispiel durch eine bestimmte Schulbildung (S. 19) oder durch die Lehren der Frankfurter Philosophen (S. 11).

(2) Einige Beobachter machen aus dem Wertwandel einen *Wertzerfall*. Werte sind mit moralischer Anstrengung und Entscheidung verbunden. In unserer schwierigen Welt werden auch diese schwieriger. Dem entziehe sich nun die Jugend, und die Erwachsenen wiederum entzögen sich der Auseinandersetzung mit dieser, hätten den Mut zur Erziehung nicht, kapitulierten oft aus schlechtem Gewissen – und der Sirenengesang der Reformpädagogen mache ein gutes daraus. An die Stelle der alten Werte seien nicht neue getreten, sondern Willkür, Sich-gehen-lassen, Formlosigkeit, Schmarotzertum. Die Erwachsenen sollten sich moralisch ermannen und den Kindern die Autorität und Festigkeit zeigen, die diese und die Gesellschaft brauchen.

(3) Ein weiterer Anlaß, erneut von Werten in der Pädagogik zu sprechen, sieht wie eine Umkehrung des eben Genannten aus: Wertwandel sei nicht zu beklagen, sondern notwendig – freilich ein anderer als der, der da angeblich geschieht. Die Wertvorstellungen, die wir haben oder von denen wir reden, seien *nicht* die, die wir brauchen und von denen wir noch nicht zu reden verstehen. Bruno Fritzsche hat hier in der Schweiz sehr früh eine neue Ethik für die durch Wissenschaft und Technik veränderte Welt gefordert; in dieser Welt überschreiten die Folgen einer Maßnahme oder Entscheidung unsere Kontroll- und Verantwortungsmöglichkeiten uneinhol-

bar. Hans Jonas verkündet unter großer öffentlicher Zustimmung die Prinzipien einer die gesamte Schöpfung einbeziehenden ökologischen Moral – die Ablösung des Kategorischen Imperativs von Kant, dem anthropozentrische Enge vorgeworfen wird. Fritjof Capra fordert: „Unser Denken, unsere Wahrnehmungsweise und unsere Wertvorstellungen müssen sich grundlegend wandeln“ (Capra, 1984, S. 12), sonst sei der Planet nicht zu retten. Welcher Wörter auch immer sie sich bedienen (neue Ethik, neue Verantwortung, neues Bewußtsein), diese Kritiker suchen eine Lösung der „praktischen Vernunft“ für das mit den alten Erkenntnis- und Zuständigkeitsmustern nicht mehr zu regulierende System.

(4) Auch wer den New-Age-Denkern nicht folgt, wird kaum leugnen, daß die Probleme, die wir nicht lösen, immer zahlreicher und erdrückender werden – und daß wir ihrer mit den bisher eingesetzten wissenschaftlichen, technischen, finanziellen, organisatorischen Mitteln nicht Herr werden. Darum, sagen einige, gebreche es uns vor allem an Zuversicht. Was wir brauchen, sei in erster Linie ein neues, erreichbares, gemeinsam bejahtes Ziel, nicht eine Korrektur der Erfolgsschablonen der Vergangenheit (Wachstum, Wohlstand, Wettbewerbsfähigkeit der Nation, oder auch Pluralismus, Selbstentfaltung, Emanzipation), sondern eine Alternative dazu, etwas, was vor allem eine Rettung des Sinns und der Seele verspreche. Der Mensch jedenfalls sei nicht das Maß aller Dinge, nicht einmal der seinen.

Daß es inzwischen auch Autoren gibt, beispielsweise die Amerikaner Lawrence Kohlberg oder Donald Oliver oder Cornel M. Hamm, die wieder gründlich über die Frage nachdenken, wie eine moralische Erziehung auszusehen habe, gehört für mich nicht zu den Anlässen der neuen Wertdiskussion in der Pädagogik, sondern ist selber eine Folge eines allen vier Anlässen (ob man sie ernstnimmt oder nicht) zugrunde liegenden Versäumnisses: Wir haben in den letzten 20 Jahren das Verhältnis von Erziehung, Moral und Politik zugunsten eines durchgängigen sozialen, psychischen und ökonomischen Determinismus vernachlässigt. Das kompensieren wir jetzt mit einer lauten und ungeübten „Wiederentdeckung der Werte“.

Meine eigenen eingangs genannten Zweifel und Überzeugungen machen die ersten drei Anlässe für mich uninteressant.

Den Wertwandel (1) halte ich für eine falsche Diagnose. Die jungen Leute (und manche älteren mit ihnen) haben keinen jener zwölf Werte aus ihrer Vorstellung verbannt und neue dafür eingesetzt. Sie haben ihr Verhalten geändert: sie sehen andere Möglichkeiten, Freiheit, Freundlichkeit, körperliches Wohl, Lieben-und-Geliebtwerden zu erfüllen; sie nehmen andere Anlässe wahr, Gewaltlosigkeit, Solidarität, Übereinstimmung mit dem eigenen Gewissen einzufordern oder zu verteidigen; sie suchen und verschaffen sich Achtung bei anderen Menschen, als wir das tun oder getan haben (und nennen dies nicht „Ehre“); sie bestehen erfolgreich auf Müßen, die sie anders nennen und gestalten; sie nehmen den Wert des Lebens, des Lebendigen überhaupt, so ernst wie irgendeine Generation dies getan hat, ich meine sogar ernster – und sie haben ja Grund dazu!

Die von den Sozialforschern und Demoskopern festgestellten Unterschiede zwischen den Generationen betreffen *Gewohnheiten* oder *Güter*, die man unterschiedlich

einschätzt. Die Jungen glauben zum Beispiel weder an die Notwendigkeit noch an die Verlässlichkeit des Prinzips der Askese, des Bedürfnis-, Lust-, Trieb-Aufschubs, des sparsamen Umgangs mit Sachen. Die Pille, die Inflation, die auf schnellen Verbrauch und Neuerwerb (statt auf Schonung und Reparatur) angelegte Produktion widersprechen diesem. Oft hat sich die Aussicht auf Erfüllung eines Wunsches der Menschen verschoben – verbessert (zum Beispiel) die Aussicht auf Bildung, verschlechtert (zum Beispiel) die Aussicht auf Seelenruhe. Die Sitten der Völker sind Antworten auf ihre Lebensprobleme. Sind diese anders gelöst oder fortgefallen, lassen sich auch jene nicht aufrechterhalten.

Bei vielen *Institutionen*, mit denen Werte und Tugenden verbunden sind, ist der Sinn nicht mehr erfahrbar, haben sich die Vertreter nicht glaubhaft gezeigt, bleibt den Jungen die Schwäche, das Scheitern, die Schande derselben in unserer Enthüllungsgesellschaft nicht verborgen. Wenn sie sich abkehren, dann gerade weil sie an den Wert glauben, den die Institution stützen sollte und den sie im Stich läßt.

Bei manchem, was die jungen Menschen – den Befragungen zufolge – heute *vorziehen*, zum Beispiel den Umgang mit Gleichaltrigen oder „lockerer, spontaner leben“ oder „aus Sachzwängen ausbrechen“, sind nur alte Widerstände entfallen. Die heute Erwachsenen hätten in ihrer Jugend nichts anderes gewollt, wenn es ihnen möglich erschienen oder gar gestattet gewesen wäre. Einen Grund, die neue Vorliebe zu zensieren, gäbe es nur, wenn aus ihr die Preisgabe einer angestammten Pflicht oder eines Ideals folgte. Leistung – wohlgerneht kein Wert, sondern ein Mittel, einem solchen zu dienen (der Unabhängigkeit, der Solidarität, der Gerechtigkeit) – wird von jungen Leuten nicht minder geschätzt als von alten, freilich auf anderen Gebieten und nicht als Zwang!

All das handelt von Wandel, gewiß, aber nicht von Wertwandel oder gar Wertzerfall (2). Das Reden von den Werten liegt wie ein Schleier über einer veränderten Wirklichkeit, der wir nicht genügen, zu der uns keine Lösungen einfallen, die wir zu wandeln uns weigern; und so tun wir, was wir auch sonst tun: wir moralisieren – entrüstet oder melancholisch.

Auf die Frage „In welchen Bereichen (es werden fünf aufgezählt: Moral, Religion, andere Menschen, Politik, Sexualität) haben Sie/hatten Sie und Ihre Eltern ähnliche Ansichten?“ kreuzten im Jahre 1981 77% der Amerikaner zwischen 18 und 24 Jahren und nur 38% der Deutschen die Moralvorstellungen an (Noelle-Neumann, 1987a, S. 41, und 1987b, S. 101). Das ist ein erheblicher Unterschied und wird noch durch die anderen Abweichungen verstärkt. Aber das beweist keinen Wertwandel, sondern die Wahrnehmung gewandelter *Verhältnisse*. Sie hat in den USA eine Generation früher stattgefunden als bei uns – in der Zeit von Albees „The American Dream“, von Bob Dylan und Jack Kerouac, von „East of Eden“ und von „Easy Rider“.

Angst vor der anarchischen Komponente der Jugend hat es immer gegeben, aber wann hat sie tatsächlich zur Auflösung der Institutionen und Ordnungen geführt? Die Umbrüche in der Geschichte der Neuzeit tragen die Jahreszahlen 1789, 1917, 1933, 1945 – keine Daten für jugendliche Anarchie. Mit dem Jahr 1968, fürchte ich, werden wir uns die Erinnerung an einen Mythos bewahren!

Jugendliche brauchen Institutionen nicht weniger als Erwachsene. Die, die wir ihnen vererben, sind ihnen unverständlich, und was wir ihnen dazu erklären, steht im Widerspruch zu dem, was sie damit erleben. Ihre eigenen Ordnungen halten sie mit einer *rigueur* ein, die mir mehr Furcht macht, als ihre meist sehr verständlichen Revolten. Gegen die Wörter „Tugend“ und „Moral“ sind die jungen Leute allergisch. Nicht jedoch gegen Moralismus und Tugendrichterei, beispielsweise wenn es um die Reden und Taten von Eltern, Lehrern, Politikern und Journalisten geht.

Sehr wohl kann ich die Sorge verstehen, ob junge Menschen, die die Freude der Selbstentfaltung mehr erfahren als die Freude an Wohltat und Dienst für andere oder die Freude an der Pflichterfüllung in einer wichtigen Aufgabe, auch die Bereitschaft, den Mut, die Selbstdisziplin haben, es mit den schwierigen Sachproblemen unserer Gesellschaft aufzunehmen, die Selbstbeschränkung und Ausdauer, die man im dritten Jahrtausend brauchen wird. Aber keine Wertdiskussion nimmt mir diese Sorge ab, gegen sie hilft die Werte-Beschwörung nicht, in die wir uns eingelassen haben.

Auch die Aufforderung zu einer anderen Ethik, einem neuen Bewußtsein, einer erweiterten Verantwortung über die eigene Tat, die eigene Zeit, die eigene Nation hinaus (3) gibt keinen Anlaß zu neuem Reden von Werten in der Pädagogik. An diesen – ihrer Stärke oder Höhe oder Bewußtheit – liegt es ja nicht, ob wir zu dem Geforderten kommen. Nicht nur das Reden über Werte, auch das Reden über die neue Ethik hat bisher zu nichts als Reden geführt. Das Problem ist doch, ob und wie wir die Verantwortung wahrnehmen können. Das ist uns ja schon innerhalb der alten Grenzen nicht möglich. Wer mir – glaubhaft – vorrechnet, ich sei auch für die Erosionsschäden auf Luzon verantwortlich, weil alles mit allem zusammenhängt, der macht mich zum Zyniker – denn ich weiß nicht, wie ich auch das noch verhindern soll.

Die Frage nach einem guten Sinn unseres Lebens, einer Heimat dessen, was ich mythisch unsere „Seele“ genannt habe – Anlaß (4) – zielt darum vermutlich auf das potenteste Mittel, mit dem allgemeinen Unbehagen in der rationalen Kultur fertig zu werden, aber die Antwort liegt nicht in unserer Hand. Wohl dem, der einen Glauben hat! Aber auch er wird allein nichts ausrichten, auch er muß mit den anderen, die nicht glauben, denen der Sinn nicht geoffenbart ist, zusammenarbeiten, auch er muß eine weltliche, humanistische Verständigung über den Sinn des gemeinsamen Lebens suchen. Mit unseren Werten vollends hat die Antwort des Christentums wenig zu tun. Seine Freiheit, sein Friede, seine Wahrheit sind andere als die der bürgerlichen Moral. Gerechtigkeit verspricht es überhaupt nicht – und die meisten der übrigen von uns genannten Werte sind ihm gleichgültig. Es verspricht uns Gottes Liebe, wenn auch wir lieben, Gottes Erbarmen und Gnade, wenn auch wir uns erbarmen. Armut, Demut, Einfalt, Dienstbarkeit sind nützliche Tugenden auf dem Wege zum christlichen Leben. Die christliche „Moral“, die ein solches von uns verlangt, sprengt unsere Gesellschaft; sie ist radikal und in Institutionen nur um den Preis ihrer Wahrheit einzufangen.

Und nun werde ich doch von Werten in der Erziehung reden, nämlich von dem, was Pädagogen tun (können), wenn sie ein Kind zu einem moralischen Menschen erziehen – in einer Gesellschaft, die ja bestimmte Werte hat, diesen aber nicht genügt.

2. Was kann Erziehung tun?

Ich habe mich allzulange in Vorfeld aufgehalten. Wer glaubt, in der Pädagogik erst einmal klare Verhältnisse schaffen zu müssen, bevor er anfangen kann, der hätte lieber gleich Philosoph werden sollen. Pädagogik beginnt immer in einer Wirklichkeit, die sie nicht mehr bestimmen kann. Sie ist ein schmutziges Geschäft.

Aber gerade in einem solchen kommt es darauf an, daß man sehr genau weiß, was man will und was man nicht will und welchen Preis man für die Erfüllung des einen, für die Abwehr des anderen zu zahlen bereit ist. Dann finden sich immer Gelegenheiten, die eigenen Vorstellungen zu verwirklichen. In einem Vortrag freilich muß man Verständlichkeit herstellen, bevor man Verständigung suchen kann.

Nach den Begriffen hier nun meine Überzeugungen:

(1) Erziehung ist immer moralische Erziehung, so wie sie immer auch politische Erziehung ist.

(2) Moralische Erziehung besteht in der Befähigung des Menschen zu moralischen Urteilen und Taten. Er muß von sich aus sagen können: Dieses Verhalten ist falsch, verwerflich, wird meiner Seele Kummer machen, auch wenn es gängig oder erfolgreich oder ausdrücklich legitimiert oder für andere gar nicht erkennbar ist. Und er muß die Kraft haben, diesem Urteil zu folgen; er muß sich wenigstens geeigneter Mittel und Hilfen bedienen können; er muß dies geübt haben.

(3) Moralische Erziehung – das ist das Kantsche Moment in meiner Überzeugung – zielt nicht nur auf Freiheit, sie beruht auf Freiheit. Freiheit schließt die Möglichkeit zu unmoralischem Handeln, zum Bösen ein, und moralische Erziehung in Freiheit kann scheitern. Das ist beunruhigend, aber ficht die Wahrheit des Prinzips nicht an. Das größere Unheil ist der Menschheit durch die Versuche widerfahren, ihre Mitglieder zum Guten abzurichten. Dem Ergebnis war nie zu trauen, auch nicht, wo es gutartig aussah.

(4) Die Freiheit haben wir nie ganz und wirklich, aber wir müssen sie immer und ganz beanspruchen; sie muß uns zustehen; genauer: sie muß uns unerbittlich zugemutet werden. Aller – auch der kleinste – Abstrich von diesem Anspruch führt irgendwann, irgendwo zu Auschwitz.

(5) Dies hat wenigstens die folgenden drei rigorosen, jedoch nicht widerspruchsfreien Konsequenzen für meine Pädagogik:

- ich muß vor allem die Selbstverantwortung des jungen Menschen im Sinn haben und sie nicht schon vorgängig durch die treffliche Ethik, die ich lehre, durch die guten Gewohnheiten, in die ich ihn einlasse, durch die unabweislichen oder auch nur geltenden Werte zuschütten;
- ich beginne immer mit dem theoretischen und praktischen Anspruch, daß wir Menschen unsere Ziele setzen und verantworten müssen; ich habe, in der

- Sprache unserer Didaktiker, ein „Ziel-Modell“ im Kopf, nicht ein „Funktions-Modell“; das erstere stärkt die Individuen, das zweite dient den ohnehin starken Gemeinschaften, Organisationen, Institutionen – und dient auch diesen nur zum Schein; die Erfahrung der Begrenzung unserer Selbstbestimmung und Selbstverfügung kommt als der eigentliche Gegenstand der Belehrung hinzu;
- alle Lehre vom Guten Menschen, von der Guten Gesellschaft, vom Guten Leben ist zu vermeiden; alle Fragen nach dem Guten Menschen, der Guten Gesellschaft, dem Guten Leben sind dagegen zu stellen, zu ermutigen, weiterzuführen, weil sie die moralische Phantasie und Urteilkraft fördern.

Diese Äußerungen stehen so sehr in der Tradition des deutschen Idealismus, daß ich mir eine Begründung ersparen könnte. Dennoch: Die Würde des Menschen liegt in der Gewißheit, daß er die als falsch erkannte Tat nicht tun muß, wenngleich jetzt der und der Zwang waltet. Ethik ist weitgehend eine Lehre davon, wie man sich an den faktischen Grenzen der prinzipiellen Freiheit oder Selbstverantwortung verhält. Moralische Erziehung muß den jungen Menschen vor allem gegen das seinerseits starke Argument von der generellen Determiniertheit aller materiellen Existenz stärken – und gegen die kongruierende überwältigende Erfahrung, daß auch sein Leben determiniert ist. „Der Mensch ist ein Ursprung/Anfang (archē) von Handeln“, sagt Aristoteles (NE 1139 b 5). Unsere Sozialwissenschaften lehren im Prinzip und in ihrer ganzen Breite das Gegenteil: daß unser Handeln Resultat oder Resultante von vorgegebenem XYZ nach den Gesetzen LMN ist. Als mir Ivan Illich in einem Gespräch sagte: Auch der Insasse eines Konzentrationslagers hört nicht auf, für sich – er sagte sogar: für sein Schicksal – verantwortlich zu sein, habe ich mich zunächst heftig gegen diese, wie ich meinte, Ungeheuerlichkeit gewehrt. Aber er hat recht: Die Preisgabe dieser Verantwortlichkeit macht den Menschen zur Materie, zu genau dem, was die Nazis aus ihren Opfern machen wollten. Davon muß ein junger Mensch in dieser Welt ein streitbares Wissen haben – streitbar gegen andere Theorie, aber auch gegen eigene Erfahrung.

Eine hilfreiche Waffe dieses Wissens ist die Unterscheidung der verschiedenen Schichten unserer Unfreiheit. An einem Beispiel:

Ein Mann sieht einen Apfel auf einem Baum; er begehrt ihn; er besteigt den Baum, um den Apfel zu pflücken. Dabei gleitet er auf dem nassen Ast aus. Als *physikalischer Körper* müßte er auf den Boden fallen. Als *Lebewesen* greift er nach dem nächsten Ast. Aber auch dann fiele er, denn der nächste Ast ist morsch. Als *erkennendes Wesen* erfaßt er noch schnell den nächsten haltbaren Ast. Und da hängt er nun und hangelt zum Stamm zurück – Zeit genug, um als *sittliches Wesen* zu entscheiden: „Nimm dem Nachbarn nicht den letzten Apfel, der dir doch nicht gehört!“ Er ist frei, die Tat sein zu lassen.³

³ Die Geschichte habe ich übrigens im Gefangenenlager von Heilbronn im Sommer 1945 von Bruno von Freytag-Löringhoff erzählt bekommen; sie haftet und hilft noch heute. Sie hätte noch einen Stacheldraht um den Apfelgarten enthalten können, der die von Menschen gemachten Einschränkungen symbolisiert.

Diese Geschichte wird den, der sie hört und behält, davor bewahren, die Gravitation oder seinen Hunger oder sein evolutionäres Entwicklungsstadium oder seine Unwissenheit als Einwand gegen seine sittliche Freiheit, d.i. gegen seine Verantwortung für sich selbst, auszuspielen.

Eine andere Geschichte enthebt uns des endlosen – darum freilich nicht fruchtlosen – Streits um die Willensfreiheit:

Ein Mann möchte einem Club beitreten. In seiner kleinen Stadt gibt es deren zwei. Wofür sie da sind, weiß er nicht so genau; ihre Namen versteht er nicht; es ist ihm auch gleichgültig. Er geht also in der Hauptstraße zu dem einen, auf dessen Schild steht „Büro des Clubs der Deterministen. Neue Mitglieder sind willkommen.“ Unser Mann geht hinein und sieht sich in dem wohlausgestatteten Etablissement um.

„Möchten Sie dem Club beitreten?“, wird er gefragt.

„Ja, gern.“

„Und warum?“

„Nun, ich will einfach!“

„Oh, dann sind Sie hier falsch am Platz. Wir glauben nicht an den freien Willen. Ihr Club ist gegenüber.“

In der Tat sieht unser Freund auf der anderen Straßenseite ein freilich etwas schäbigeres Lokal mit der Aufschrift „Club der Indeterministen“. Er geht hinein.

„Ich möchte Ihrem Club beitreten.“

„Und warum?“

„Ach, verstehen Sie bitte: ich bin zunächst drüben gewesen, bei den Deterministen; aber die haben mich nicht genommen. Wenn ich überhaupt in einen Club will, dann bleibt mir nichts anderes übrig, als hier beizutreten.“

„Tut uns leid, mein Herr. Wir nehmen nur Mitglieder auf, die aus freiem Willen kommen.“⁴

Die Geschichte will uns nicht so sehr gleichgültig machen gegen das Problem des freien Willens, sie will diese Frage offenhalten – zu unserer eigenen Kontrolle in all

den Fällen, in denen wir geneigt sind, uns zu entschuldigen: durch falsche Erziehung, falsche Erbanlagen, psychische Traumata und Konditionierungen, durch Rücksichten auf den Beruf und das Ansehen der Familie, durch Sachzwang, Systemzwang, Fraktionszwang, Wertzwang, durch die auf uns ausgeübte Macht.

Ich könnte auch sagen: Es geht um eine Lebensform – die sokratische prüfende, immer gegen sich selbst, gegen die Meinung der anderen, gegen die Täuschung der Sinne wachsam und nie abseits des Lebens, nie auf Theorie allein bedacht. Dazu ist es freilich gut, man hat Vorstellungen vom Guten Leben. Aber wer meint, sie weitergeben zu können wie die Sophisten: die Tugend lehren, wie man das Schmieden und die Pferdezucht lehrt, der betrügt sich und seine Schüler. Die Werte, zumal die Wertkataloge verführen zu diesem Verfahren. Man kann es in einen Stundenplan

⁴ Diese Geschichte habe ich Anfang der 50er Jahre von Mortimer Adler an der University of Chicago gehört.

einbauen, ein Curriculum daraus machen, Lehrer dafür einstellen und, nicht zuletzt: man kann es prüfen – womöglich per *multiple choice*. Aber nichts garantiert, daß das so Gelehrte und Gelernte auch lebt und taugt und also das Handeln bestimmt. Und darauf kommt es in der Ethik am Ende allein an.

Wer von Werten redet, so hatte ich angedeutet (S. 328), scheint von Entitäten der *Metaphysik* zu reden. Heutigen Menschen verständlicher wäre, ich hätte sie ins Reich der *Physik* versetzt. In der Tat waltet hier eine Vorstellung sittlicher Kausalität: Werte bewirkten etwas; es habe keinen Zweck, sie zu leugnen – den Wert „Vaterland“ oder „Autorität“ so wenig wie das Phänomen „Gravitation“ oder „Komplementarität“. Die Gesellschaft müsse den Werten wieder Geltung verschaffen – durch Gesetz, Erziehung, die Themen der öffentlichen Rede. Aber eben diese Vorstellung widerspricht dem Grundgesetz der Moralität: Diese verlangt die freie Entscheidung des einzelnen für den Wert. Es gibt keine automatische Verbindung von gesellschaftlicher Anerkennung von Werten oder Wertkatalogen und Sittlichkeit. Gefordert ist nicht eine Besinnung auf Werte, sondern auf *Moral* als Verhaltensprinzip – im Gegensatz zu psychischer „Motivation“, wirtschaftlichem und politischem „Interesse“, sozialer „Determination“, pädagogischer „Prägung“.

Die Wertkataloge wie auch die Tugendkataloge sind schon deshalb nicht brauchbar, weil Werte wie Tugenden sich in der Regel untereinander widersprechen: Liebe ist nicht gerecht, Wahrheit nicht liebevoll, Gerechtigkeit beschränkt die Freiheit; wer in einer bestimmten Lage besonnen oder geduldig sein soll, kann schwerlich zugleich leidenschaftlich und kämpferisch sein, wer großmütig sein soll, kaum gleichzeitig sparsam, wer verlässlich sein soll, nicht gleichzeitig spontan.

Man hat den Konflikt unter den Werten immer wieder dadurch zu lösen versucht, daß man einen von ihnen zum obersten Wert erklärte, was logisch nur hilft, wenn er auch der einzige sein könnte. Aber man stelle sich vor: totale Freiheit, totaler Friede, totale, durch kein anderes Prinzip angefochtene Gerechtigkeit – wir würden sie nicht aushalten! Kein Wert außer den beiden letzten formalen, von denen schon die Rede war, dem Glück und der Gewißheit, Gottes Willen zu tun (ich hatte dies abkürzend „Gottgefälligkeit“ genannt), ist als solcher wünschenswert, sondern nur als Widerpart zu einem Unwert oder einem uneingeschränkten, exzessiven anderen Wert. Das griechische Wort für Glück/Glückseligkeit heißt übrigens „Übereinstimmung mit den göttlichen Mächten“ oder auch „der Zustand, in dem meine *daimones* in Frieden miteinander sind“. Das deutsche Wort „Glück“ hängt seinerseits mit „gelingen“ zusammen. Das heißt: die beiden letzten, um ihrer selbst willen erstrebten Werte gründen sich auf etwas, was außerhalb unserer menschlichen Verfügung steht. Sie verlangen die Bejahung des Seins und heißen „Wert“ nur in Analogie zu den bewertenden Werten.

Bei den Tugenden lohnt sich die Frage nach der höchsten unter ihnen schon eher. Das Christentum forderte den höchsten Rang für die Liebe: sie macht sehend für die Anlässe und Notwendigkeit der guten Tat und stark, sie zu tun. Auch die Einsicht oder Weisheit hat Anspruch auf den ersten Platz; sie kann – wovon die alten Griechen überzeugt waren – einem die Wichtigkeit oder Tauglichkeit anderer Tu-

genden verständlich machen: der Freundlichkeit, der Tapferkeit, der Großmut. Die Vernunft bestimmt die Grenzen der Vernunft.

Das hat Sokrates/Platon in zahllosen wunderbaren Geschichten und Gesprächen für uns durchgespielt – bis zur völligen Verwirrung aller Beteiligten –, um zu beweisen, daß es auf eines allein ankomme und nicht auf einen Sack voller Tugenden („A Bag of Virtues“, Hamm, 1977, S. 218). Das „eine“ ist die Möglichkeit, sein Handeln begründen zu können, begründen am Maß eines für alle geltenden Gesetzes.

Die Bemühung des Sokrates hat Kant zur Vollendung geführt. In seinem rein formalen Kategorischen Imperativ sind die Werte und Tugenden mit ihrer eudämonistischen Materialität aufgehoben. Zugleich offenbart diese Vollendung die Untauglichkeit aller Vollendung für die Pädagogik: Der Kategorische Imperativ als solcher bewegt nicht, gibt nicht Kraft noch Mut noch Ausdauer, er beunruhigt allenfalls das Gewissen. Da hilft es nicht einmal, sich durch die lange Hinführung Kants in der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten zu den zwei Formulierungen des „KI“ durchzuarbeiten. Der Verstand kann in der moralischen Erziehung nur selten eine führende, fast immer nur eine korrigierende, regulierende, aufhaltende Rolle spielen.

Die Schule (verzeihen Sie, wenn ich, der ich über Erziehung reden soll, fast immer nur an diese und so gar nicht an die Familie denke; ich tue es nicht nur, weil ich keine Familie habe, sondern weil dort noch einmal ganz andere Gesetze gelten und wir hier auf einer Veranstaltung für Lehrer sind) – ich sage, die Schule muß da andere Wege gehen: weniger gerade, weniger konsequente, eben schmuddelige.

Die Möglichkeiten der Schule ordne ich zu fünf Modellen:

- (a) Erfahrung – das Erleben moralischer Konflikte und ihrer Lösungen, das Einüben von hierzu dienlichem Verhalten
- (b) Belehrung – die Ausbildung der Urteilskraft
- (c) eine Kombination von (a) und (b), und zwar erst Erfahrung, dann Urteil
- (d) eine Kombination von (a) und (b), und zwar erst Urteil, dann Erfahrung
- (e) eine Kombination von (a) und (b), und zwar beides immer zugleich auf allen Stufen der Entwicklung.

Diese Stufen gibt es gerade in der Entwicklung der Freiheits-, Vernunfts-, Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit, und jede Stufe muß ernstgenommen werden. Aber gerade dies legt nicht nahe, daß man die Erfahrung der Ausbildung der Urteilskraft vorangehen läßt. Mustern wir einmal, was unter „Erfahrung“ und „Belehrung“ jeweils vonstatten gehen kann:

Man kann (a) das gemeinsame – wie auch immer beschränkte – Leben in der Schule zum Anlaß sittlicher Erfahrung machen

- das Herstellen von Regeln in einem ausdrücklich ungeregelt gelassenen Bereich (an unseren Schulen erleben die Kinder die meist segensreichen Ordnungen nur als Behinderung und nicht als den Schutz vor Willkür und dem Recht des Stärkeren; die Plage der Unordnung, an der dies erfahrbar wäre, ist immer schon weggeräumt)
- das Erfinden von Hilfen zur Einhaltung der Regeln, von Maßnahmen im Falle der Nichteinhaltung (um nicht täglich die Welt neu moralisch schultern zu

müssen, gibt es Rituale; es gibt die zivilisierende Wirkung des *public eye*; es bedarf viel weniger der Strafen als der Wiedergutmachung, die jedenfalls den angerichteten Schaden bewußtmacht)

- die Einteilung und Übernahme von Pflichten für die Gemeinschaft (wenn es freilich immer nur das Tafelamt und der Aufräumdienst sind, wird die Gemeinschaft odios; an der Laborschule beschließt die Gruppe vor allem über Hilfen, die sie einzelnen gibt; ist das geschehen, wird der einzelne auch Dienste für die Gruppe tun)
- die Herstellung und Übung von gegenseitiger Abhängigkeit, also Kooperation (dies ist an unseren Schulen wegen der an ihr exzessiv getriebenen Leistungsmessung zur Benotung der einzelnen fast unmöglich)
- das Scheitern und wie man es auffängt, jemanden wieder aufrichtet, ihm einen erneuten Versuch mit anderen Mitteln ermöglicht (alle Besinnung auf eine mögliche Veränderung des Verhaltens oder der Verhältnisse beginnt mit einer Panne; aber von allein wird daraus keine gute Veränderung; wir müssen aus dem „Nun hast du schon wieder X getan!“ sehr viel öfter „Versuchen wir es mal mit Y!“ machen oder doch wenigstens: „Versuchen wir's nochmal!“)
- das Austragen von Streit nicht nur bis zur Klärung der Sache, sondern auch bis zur Versöhnung der Personen
- das Rechenschaftgeben für ein anvertrautes Amt oder Gut
- die bewußte Öffnung des Entscheidungsspielraums, von Alternativen, von Verantwortungsmöglichkeiten, u. s. f.,

wozu Zeit, Geduld, Interesse, Verhandlungsstärke, Phantasie und nochmals Zeit gehören. Ich denke, das müßte einem die moralische Erziehung wert sein!

Man kann (b) sodann die Schüler über das Gute belehren – im Gespräch oder anhand von Texten

- von den Zehn Geboten bis zum Kategorischen Imperativ
- von Goldmarie und Pechmarie bis zur Nikomachischen Ethik
- von „Julie von den Wölfen“ bis Konrad Lorenz
- von Pinocchio bis zu Schillers „Räubern“
- von den „Letzten Kindern von Schewenborn“ bis „Jenseits von Gut und Böse“
- von Gyges bis zum Großinquisitor.

Das Repertoire ist groß und erlaubt das Verfahren der aufklärenden Belehrung auf allen Altersstufen und in allen Schularten; nicht nur auf der Gymnasialen Oberstufe!

Sicher ist, daß man beides braucht – das Handeln in der Wirklichkeit und begründete Prinzipien, das Wissen von Alternativen und Einwänden.

Daß ich mich unter den drei Kombinationsmöglichkeiten für die letzte entscheide und darum eine von der normalen beträchtlich abweichende Schule habe erfinden müssen, die dies zuläßt, hat auch mit dem geschilderten Dilemma zu tun, daß der Lehrer die moralische Selbstverantwortung des Schülers „herstellen“ soll. Die Hoffnung ist, daß die Wechselwirkung von induzierter Erfahrung und induzierter Einsicht den Widerspruch mildert und nicht verstärkt.

Tatsächlich überwältige ich den Schüler mit beidem. Mit beidem „behandle“ ich ihn

(mit Herbarts Worten, Bd. 3, S. 245) „in den inwendigen Wurzeln seines Wesens“. Ich wähle die Erfahrungen aus, ich lenke auf die Fehler oder Lösungen hin, ich deute ihren Ausgang. (Läuft alles anders, bin ich als Erzieher überflüssig!) Hat der Schüler jedoch auch das Raisonement, wird ihm eine Sprache für die Tatbestände gegeben, hat er Texte, dann kann er sich auf sie berufen und der „ethischen Sozialisation“ entziehen; er lernt, zu weiteren Texten zu greifen; er kann mit ihnen allein sein oder andere befragen.

Umgekehrt: Wird man frei durch die „ruhige Sprache“ der sittlichen Ideen (Asmus, 1968, S. 186)? Und wenn es nicht die „ruhige“ Sprache, sondern die leidenschaftliche, schmerzliche, gespaltene des Woyzeck oder des Billy Budd, des Michael Kohlhaas oder der Shen Te und ihres Vetters Shui Ta ist? Durch sie wohl erst recht nicht! Auch ein Katalog von Grundtexten, der sehr viel kunstvoller zusammengestellt ist als der von mir eben improvisierte, legt entweder fest oder er verwirrt. Er hinterläßt bei den Schülern die Vorstellung, es gehe um die Lösung, deren sich der Lehrer am überzeugendsten angenommen hat, oder auch dieser hat sich nicht entscheiden können.

Das Drama der Ideen muß an eine sittliche Not des Schülers rühren, in der es Klarheit, Ermutigung, Rückhalt gibt. Die Freiheit liegt nicht in der Wahl einer der unzähligen schon einmal vorgezeichneten oder vorgelebten Lösungen, sondern zunächst allein in der Einsicht in den Grund der eigenen Not. Hat der Schüler den Orest in Sartres „Fliegen“ einerseits und die Antigone des Sophokles andererseits angehört und verstanden, wird er *nicht* wissen, welches der richtige Weg ist. Er bleibt auf Aus-Wege angewiesen. Er wird vielleicht begriffen haben (er wird jedenfalls begreifen können!), daß Rezepte nicht taugen, große Vorbilder aber ermutigen. Ist dieser junge Mensch Mitglied einer Gemeinschaft, die ihr Leben bewußt gestaltet, die nicht in vorgegebenen Ordnungen vorgeschriebene Funktionen erfüllt (Mathematik lernt, still sitzt, bei Klausuren nicht abschreibt) und die Schwierigkeiten ihrer kleinen Sozietät zu einem ebenso wichtigen wie normalen Pensum gemacht hat, gibt ihm der Alltag einen Standpunkt – seinen Standpunkt – gegenüber den Ideen. Und die Ideen wiederum können ihn seinen Alltag – oder auch seine Schicksalsstunde – neu erkennen, neu deuten, sich aneignen lassen. Eins stellt das andere auf die Probe.

In seinem VII. Brief, in dem Platon erörtert, ob der Tyrann Dionysios wirklich eine Niederschrift seiner Lehre von der Wahrheit und vom Guten Leben haben könne, schreibt er: Das könne nicht sein. So etwas lasse sich nicht mitteilen wie andere Erkenntnisse, „sondern aus dem Zusammensein in ständiger Bemühung um das Problem entsteht dieses Wissen wie ein Licht in der Seele – plötzlich, wenn der Funke überspringt“. (VII. Brief, 341 c 5–8)

Ich gestehe freimütig: das Dilemma bleibt bestehen. Ich gestehe ebenso freimütig: es stört mich nicht so, wie es seinen Entdecker Herbart gestört hat und dessen Nachfolger bis heute beunruhigt. Die Welt um uns herum ist offen und voller anderer Angebote und Verführungen. Die Schüler sind frei, diesen nachzugehen, dem Lehrer Widerstand zu leisten, ihm auszuweichen oder ihn zu täuschen. Das betrifft die Freiheit zur Moralität überhaupt, also die Freiheit zur Freiheit. Die andere Freiheit,

Christ oder Marxist oder Bhagwan-Anhänger zu werden, steht im Schutz unseres Pluralismus und der wiederum im Schutz der Aufklärung. Die Aufklärung ist zugleich der harte Reiniger; sie wird, wenn gut ins Feld geführt, nur das schonen, was einer rationalen Begründung oder Bestreitung grundsätzlich nicht fähig ist: Gott, sein Wille, Anfang und Ende der Schöpfung, ihr Zweck, der Sinn unseres Daseins, die Existenz einer unsterblichen Seele und ihr Verbleiben nach dem Tod – das alles wird sie nicht antasten können. Und da dies alles mit der Bewertung der verschiedenen Güter und der Führung unseres Lebens zu tun hat, wird die Schule ohnedies nicht über den Werthaushalt der in ihr versammelten jungen Menschen verfügen. Die Grenzen der Pädagogik machen ihre Menschlichkeit aus. *Sunt denique fines.*

Und noch eines: Da die Person da ist, bevor sie Einsicht haben kann, versündigt sich die praktische Erziehung ohnedies ständig gegen die Freiheit des Kindes. Wir legen im genauen Sinn Vor-Urteile in ihm an, um diese allmählich durch Urteile des Kindes ablösen zu lassen.

Wenn das also doch geschieht, sollten es Vorurteile für eine bessere Welt sein – Vorurteile für jene Werte, die ich vorhin ins zweite oder dritte Glied geschoben habe. Vor allem aber für diejenigen, die mit der Zumutung der Freiheit zu tun haben, und für diejenigen, die in der Welt schlecht repräsentiert sind.

Ich ließe darum meine Kinder lieber De Amicis' wunderbares Buch „Cuore“ lesen, in dessen Geschichten das Gute im Menschen und die Guten unter den Menschen immer obsiegen – lieber als beispielsweise den Struwwelpeter, in dem unsympathische Wesen ein schlechtes Schicksal erleiden.

Damit meine Kinder sehen, daß ich sie mit De Amicis' Rührgeschichten nicht hintergehen will, lasse ich sie auch Collodis „Pinocchio“ lesen. Hier siegt oft das Böse, sowohl in dem kleinen Holzbuben wie um ihn herum, und man bangt und hofft, daß er wenigstens das nächstmal vorsichtiger und einsichtiger sei. Und: Das Böse siegt nicht endgültig.

Das eine Buch gibt Zuversicht, ein starkes Motiv für das Gute Leben, das andere öffnet die Augen für den Anteil, den ich daran habe, daß es gut werden oder bleiben kann. Beide Bücher sind Schulen der Moral und entmoralisieren diese zugleich – durch das Mitgefühl und die Einsicht, die sie wecken.

3. Was müssen andere Instanzen – vornehmlich die Politik – tun?

Ich habe meine Zeit schlecht eingeteilt. Für dieses Kapitel bleiben mir keine drei Minuten. Da ich in meinem Leben viel darüber geschrieben habe, daß wir die großen, mit soviel moralischem Pathos (*pathos* heißt Leid) beladenen Probleme nicht in der Schule lösen können, daß es also nicht tunlich ist, ein Fach Friedenserziehung oder Umweltschutz oder Hilfe-für-die-armen-Völker einzurichten, daß wir vielmehr Politik lernen müssen, kann ich Sie auf diese Schriften verweisen.

Sollten wir Menschen uns tatsächlich in einer „Zeitenwende“ befinden, dann müßten wir vor allem auf eines achten: daß *wir* die Wende vornehmen und nicht diese über uns herkommt, wie das Wetter vom Atlantik in den letzten Monaten. Keine

Erziehung hat irgendeinen Sinn, in der die Erwachsenen den Kindern beizubringen versuchen, wie diese in ihrer Zukunft die Welt zu retten haben, die sie selber jetzt nicht in Ordnung bringen können. Hier ist eines gefordert: überzeugendes, beglaubigendes Vorbild!

Die moralische Empörung über die Skandale in Nuklear-Anlagen, Parteizentralen und Staatskanzleien, über die Schäden, die der Natur und den Menschen zugefügt werden, über die Unbekümmertheit, mit der das Lebensrecht unserer Nachkommen übergangen wird, ist verständlich. Aber wenn es, wie so oft, dabei bleibt – beim Protestaufruf mit Unterschrift –, hat man sich unmoralisch verhalten: wie Pilatus.

Die sechs Beispiele für eine mögliche Vorbildlichkeit, die ich jetzt nenne, sind zugleich ein Beweis für die Schwäche, ja, Untauglichkeit von „Werten“ für die Abwendung einer Katastrophe.

Wir erwachsenen Europäer sollten

- die Entwicklungen so verlangsamen, daß wir Menschen noch mitlernen können; das beginnt mit unserem eigenen Tageslauf und darf vor den Apparaten nicht haltmachen, in deren Takt wir zu leben gezwungen sind;
- uns der fortschreitenden Vermittlung/Mediatisierung unseres Lebens widersetzen und soviel Unmittelbarkeit wiederherstellen wie möglich; die Rolle, die die Computer beim jüngsten Börsenkrach gespielt haben, sollte allen die Augen geöffnet haben, welchem hirnlosen Gerät wir die Herrschaft über uns einzuräumen beginnen;
- unsere Lebenseinheiten so verkleinern, daß wir sie mit unseren Wirkungen ausfüllen und bestimmen können; unsere Schulen, unsere Betriebe, unsere Städte, unsere *poles* / staatlichen Gemeinwesen sind so groß, daß wir sie nicht überschauen und folglich nur noch zum Schein bestimmen;
- unsere Hilfe für die armen Länder dieser Welt nicht nur fortsetzen, sondern vermehren; tun wir es nicht, geschieht dort aus Verzweiflung fortwährend das Falsche: die Wälder werden abgeholzt, die noch vorhandene Arbeit durch Technik ersetzt, dadurch die Abhängigkeit von uns erhöht, die Bevölkerung zugleich vermehrt und verelendet; hier brauchen wir zu der Nächstenliebe auch Nietzsches Fernstenliebe;
- Bescheidung üben, das mit unserer hohen Produktivität Erwirtschaftete nicht um des Preises willen horten oder vernichten, sondern verteilen – oder weniger produzieren und unsere Zeit mit Denken und Diensten für die Menschheit ausfüllen;
- unsere politischen und moralischen Erkenntnisse, Überzeugungen, Entscheidungen nicht als Ware betrachten; sie dürfen sich nicht nach der Verkäuflichkeit richten; öffentliche Aufklärung und öffentlicher Dialog gehören in die „Volksversammlung“, sind nicht Sache von privaten Agenturen; hier müssen wir etwas erfinden, was weder Markt noch staatliche Zwangsverwaltung ist.

Mit einem solchen vernünftigen Wandel unseres Verhaltens hätten wir mehr für die moralische Erziehung der Kinder und die Verbesserung unserer Welt getan, als mit aller „Erziehung zu Werten“ – was immer das heißt.

Die von den alten Werten Gerechtigkeit, Vernünftigkeit, Brüderlichkeit, Wahrhaftigkeit bestimmten neuen Lebensformen liefen freilich der ökonomischen Ratio und den Machtinteressen zuwider. Die angestrebten Ziele stehen im Kampf mit den vorhandenen übermächtigen Mitteln. Wir werden uns – wiederum nicht ohne Berufung auf Werte – für das In-Gang-Halten des Systems entscheiden, seinen Unheils-
lauf nicht hemmen, die Zeitwende nicht selber vollziehen.

Sie werden mit diesem Schluß unzufrieden sein. Er ist nicht pessimistisch, er ist skeptisch. Skepsis ist das Merkmal der heutigen Aufklärung – und ein guter Antrieb zu entschlossener Politik, lebensnaher Philosophie, pfiffiger Pädagogik.

Ob ich ein Lehrer der Moral sein kann, weiß ich nicht. Daß ich ein Lehrer der Aufklärung sein will, das danke ich vier Sätzen des Sokrates:

— Man muß den anderen überzeugen oder sich überzeugen lassen.

— Das nicht geprüfte Leben ist nicht lebenswert.

— Es ist mir bewußt, daß ich die Wahrheit der Dinge nicht weiß.

— Niemand tut das Schlechte, wenn er das Gute wirklich kennt.

Für den Fall, daß ich in schwere Zweifel gerate, hat Sokrates einen fünften Satz für mich bereit:

— Unrecht tun ist schlimmer als Unrecht erleiden.

Dieser Satz ist nicht ableitbar. Man beweist ihn, wie Sokrates, indem man ihn lebt.

Literatur

- Asmus, Walter: Herbart. Eine pädagogische Biographie, Bd. I: Der Denker. Heidelberg 1968.
- Bohnsack, Fritz: Der Werte- und Verhaltenswandel in Gesellschaft und Jugend und seine Bedeutung für die Schule. Folgerungen aus empirischen Forschungsergebnissen. In: Die Deutsche Schule 4/1987, S. 421–429.
- Enquête-Kommission des 9. Deutschen Bundestages: Jugendprotest im demokratischen Staat. Schlußbericht, Presse- und Informationszentrum des Deutschen Bundestags, Referat Öffentlichkeitsarbeit, 1983.
- Hamm, Cornel M.: The Content of Moral Education, or In Defense of the „Bag of Virtues“. In: School Review 1977 (85), S. 218–228.
- Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften, hrsg. von Walter Asmus, 3 Bände. Düsseldorf / München 1964–1965.
- Herzog, Walter: Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung. In: Neue Sammlung 1/88.
- Ingelhart, Ronald: The Silent Revolution. New York 1977.
- Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugendliche + Erwachsene '85. Generationen im Vergleich, 5 Bände. Opladen 1985.
- Keniston, Kenneth: The Uncommitted. Alienated youth in American society. New York 1960.
- Klages, H.: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt 1984.
- Noelle-Neumann, Elisabeth / Maier-Leibnitz, Heinz: Zweifel am Verstand. Das Irrationale als die neue Moral. Zürich 1987.
- Schmitt, Carl / Jüngel, Eberhard / Schelz, Sepp: Die Tyrannei der Werte, Hamburg 1979.
- SINUS-Institut: Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Opladen 1983.
- SINUS-Institut: Jugendforschung in der Bundesrepublik. Opladen 1984.