

Moralerziehung als Erziehung der Gefühle

ROLAND REICHENBACH/BRUCE MAXWELL

... die Rolle der Emotionen besteht genau darin, [...] den Menschen eine *Orientierung* und eine *Einstellung zur Welt* zu verschaffen.
Richard Wollheim (2001, S. 31)

0. Vorbemerkung: Erziehung = Moralerziehung = Gefühlserziehung

Jede Erziehung ist – im Guten wie im Schlechten – auch moralische Erziehung und diese im Kern immer Erziehung der Gefühle. Während der erste Teil dieser Behauptung (Erziehung = Moralerziehung) noch für viele akzeptierbar erscheinen mag, kann der zweite Teil der Behauptung (Moralerziehung = Gefühlserziehung) kaum auf allgemeine Zustimmung hoffen. Wer in Gefühlen primär spontane und authentische Regungen des Gemüts, der Seele, der Psyche oder des Organismus sieht, mag sich kaum an der Idee einer *Erziehung* der Gefühle erfreuen, vielleicht höchstens die Notwendigkeit zugestehen, dass bestimmte affektive Impulse in ihrem Ausdruck gezähmt oder gehemmt werden müssen. Doch auch in diesem Fall wäre die Argumentation möglich, dass es eine Erziehung der Gefühle im Grunde gar nicht geben könne oder aber nicht geben solle, wiewohl die soziale und moralische Relevanz der *Sozialisierung* des *Gefühlsausdrucks* immer noch eingeräumt werden könnte. Wer hingegen die Meinung vertritt, Gefühle seien *intentional*, zumindest in einem gewissen Sinne *rational* und von *Bewertungsprozessen* geprägt – eine Sicht, die in der zeitgenössischen philosophischen Diskussion um die Gefühle weithin anerkannt wird –, wird Möglichkeiten und wahrscheinlich auch die Notwendigkeit einer Erziehung der Gefühle erkennen können und dieselbe auch als legitim erachten.

Freilich entspräche eine mit großer Wirkungssicherheit funktionierende Erziehung der Gefühle vor dem Hintergrund des modernen Diskurses um Autonomie – wie jede funktionierende Erziehungstechnologie – einem nicht zu rechtfertigenden Mittel der Manipulation. Darin liegt auch das zentrale Motiv der Skepsis gegenüber der Legitimität der Gefühlserziehung: Gefühlserziehung als Mittel nicht nur der Gehirnwäsche, sondern auch der Herzenswäsche (was wahrscheinlich das Gleiche ist). Auf der anderen Seite ist vielleicht leichter zu akzeptieren, dass der Ausdruck speziell von *moralischen* Gefühlen, z.B. Scham, Schuld oder Mitleid, ein wichtiger Indikator für den Zustand internalisierter Moral darstellt.

Im Folgenden sei behauptet, dass vor allem die verbalen, mehr oder weniger explizit sich auf Gefühle beziehenden *Aufforderungen* in den pädagogischen Interaktionen als Versuche interpretiert werden können, die Internalisierung bestimmter moralischer Einsichten und Bewertungen zu stimulieren, die sich als die Ausbildung von Dispositionen der situationsadäquaten Gefühlsäußerung verstehen lässt. Die drei analytisch unterscheidbaren und legitimen Mittel der Gefühlserziehung sind u.E. (1) die Aufforde-

zung zur *Neubewertung* der Situation, (2) die Aufforderung zur *Imitation* des Gefühlsausdruckes, sei dies in quantitativer oder qualitativer Hinsicht, und (3) die Aufforderung zur *Imagination* von Gefühlsreaktionen (vgl. Maxwell/Reichenbach 2005, 2006).

Es ist unter anderem dem an der Universität Berkeley lehrenden Philosophen und Psychoanalytiker Richard Wollheim (2001) zu verdanken, den engen Zusammenhang zwischen Überzeugungen, Wünschen und Emotionen aufgezeigt zu haben. Während Überzeugungen und unter Umständen auch Wünsche in der einen oder anderen Form schon immer Thema der moralischen Erziehung und Bildung gewesen sind, z.B. in Bezug auf moralische, aber auch politische »Orientierungen« oder »Einstellungen«, haben es die Emotionen im deutschsprachigen Raum sozusagen schwer (gehabt), für moralische Erziehungs- und Bildungsprozesse in einem positiven Sinn als bedeutsam und vielleicht sogar unabdingbar betrachtet zu werden. Dies hat wohl mit dem Gegensatz zu tun, der landläufig zwischen Emotion und Kognition, zwischen Gefühl und Denken, gefühlsmäßigen Urteilen (z.B. »aus dem Bauch heraus«) und wohl überlegten Urteilen (die immer »im Kopf« stattfinden) hergestellt wird. Dass die großartige Bedeutung, welche der Rolle der Gefühle für das mehr oder weniger gesittete Zusammenleben zugeschrieben werden muss, lange Zeit unterschlagen blieb, mag auch an manchen Vertretern der abendländischen philosophischen Tradition liegen, die sich in ihrem theoretischen Interesse vor allem auf die sogenannten Leidenschaften gestürzt haben, als ob die Leidenschaften gerade der typische Fall von Gefühlen seien (vgl. Maxwell/Reichenbach 2005). Wenn unter Gefühlen vor allem *irrationale affektive* Reaktionsweisen verstanden werden, welche die Möglichkeit einschränken, nüchterne bzw. rationale moralische Urteile zu fällen, z.B. im Falle des starken Ärgers, dann schiene es einer verantwortungsvollen Erziehung und (Schul-) Bildung auch vor allem darum gehen zu müssen, Strategien zu entwickeln, mit denen solche Gefühle möglichst *gezähmt* und vielleicht auch *unterdrückt* werden können (vgl. Barrett, 1994).

Doch auch diese Perspektive erklärt den Tabu-Charakter der *Gefühlserziehung* nicht, das Tabu scheint weniger definitorische als normative Gründe zu haben. Es geht also nicht darum, dass eine große Allgemeinheit falsche Auffassungen über Gefühle hegen würde (Auffassungen, die korrigiert werden müssten), sondern um die Klärung der Gründe und Wertgrundlagen, aus deren Sicht das Tabu der moralisch und auch politisch inspirierten Gefühlserziehung verständlich wird. Einer dieser Gründe liegt im scheinbaren Widerspruch zwischen einer affirmativen Gefühlserziehung und zentralen Prinzipien liberaler Gesellschaften. Wer aus einer normativen Perspektive die sogenannte negative individuelle Freiheit als höchstes Gut betrachtet, wird alle Versuche der Gefühlsformung »von außen« als eine Überschreitung des Verletzungs- oder Manipulationsverbotes interpretieren. Wie die Gesetzgeber haben in diesem Sinn auch Erzieherinnen und Erzieher das Recht und sogar die Pflicht, Verhaltensweisen zu vermeiden und gegebenenfalls zu sanktionieren, welche die Interessen von anderen Personen schädigen, und es ist ihnen zunächst einmal verboten, Personen, in Bezug auf das, was sie denken oder fühlen, Grenzen oktroyieren zu wollen. Eine bestimmte Rolle mag auch der in dieser Hinsicht Ausdruck findende moralische Skeptizismus als fragwürdige Form der Anerkennung des Wertpluralis-

mus und der damit verbundenen Forderung nach »Toleranz« spielen (vgl. Maxwell/Reichenbach 2005, 2006).

Ein moralisches Gefühl verspüren heißt, über eine mehr oder weniger substantielle Wertbindung bzw. -verpflichtung zu verfügen, die Ausdruck der personalen Identität sein kann. Charles Taylor (1989/1996) nannte diese Bindungen »starke Wertungen« (»strong evaluations«). Daraus resultiert, dass es einer Erziehung der moralischen Gefühle nicht darum gehen kann, dass dem Kind die Wertprioritäten, Interpretationen und Bewertungen der Erziehungsperson aufgedrängt werden, vielmehr geht es um die nur scheinbar illegitime Frage, *wer* – d.h. was für eine Person – das Kind werden soll. Vor vielen Jahren hat Harry Frankfurt mit seinem Konzept der »second order desires« (1971) – also der Fähigkeit, *die Wünschbarkeit der eigenen Wünsche zu hinterfragen* – ein interessantes Konzept geliefert, mit welchem das Personsein auch in einem normativ-pädagogischen Sinne gedeutet werden kann: einer Erziehung der Gefühle geht es um »das Vermögen, Wünsche auszubilden, die sich auf [...] eigene Wünsche beziehen«; diese »Wünsche höherer Ordnung werden im direkten Sinne nicht dem Handeln zugeordnet, sondern den Motiven. Die Menschen kümmern sich in der Regel um ihre Motive; sie wollen, dass ihre Handlungen von bestimmten Motiven getragen werden und nicht von anderen« (Frankfurt 2005, S. 24).

Die liberalen, moralisch-skeptischen Bedenken gegenüber einer Beschränkung und Formung der Gefühlsfreiheit bzw. Gefühlsausdrucksfreiheit (als einer indoktrinären Erziehungspraxis) werden auch von einer psychologischen Perspektive gestützt, namentlich durch kulturell attraktive Konzepte des Personseins und das moderne Ideal der *Authentizität* (Authentizität scheint ein Ideal zu sein, welches pädagogisch bisher zu *Unrecht* noch kaum kritisiert wird). Individuelle Autonomie und Authentizität sind die beiden Idealformen subjektiver Freiheit, die vielleicht als erstes durch Jean-Jacques Rousseau¹ ausgedrückt worden sind und das moderne Selbstverständnis grundlegend geprägt haben (Menke 1993, 1996, Taylor 1995), indem sie später die Kultur des Selbstdenkens (Gebrauchs des eigenen Verstandes) und des Hörens auf die innere Stimme begründen. Es geht hier also nicht nur um das Recht, sondern geradezu um die psychologische Notwendigkeit – und für spezifische Interpretationen – um die Pflicht, mit den eigenen Gefühlen »in Kontakt« zu treten.

Dass die Emotionen eine wichtige Rolle im moralischen Verstehen, in der moralischen Ausdrucksweise und beim moralischen Handeln besitzen, wurde freilich schon in der *Nikomachischen Ethik* (Aristoteles 1972) mehr oder weniger explizit formuliert. Selbst für Kant, der manchmal – fälschlicherweise – des moral-kognitiven Rigorismus bezichtigt wird, ist die fundamentale Bedeutung der Gefühle für die Moral offensichtlich. Im Abschnitt zur Tugendlehre in seiner *Metaphysik der Sitten* schreibt er lapidar, dass ein Mensch ohne Gefühle »sittlich tot« sei (Kant 1797/1990, S. 277). Dennoch haben typischerweise auch die sogenannten kritischen und progressiven Erziehungs- und Bildungsphilosophien, die in der einen oder anderen Form meist kantisch inspiriert sind oder waren, die Rolle der Gefühle meist souverän ignoriert oder als Nebenthema behandelt, Gefühle als Nebenprodukte von »höheren« psychologischen bzw. geistigen Prozessen (z.B. dem moralischen Urteil).

Jedenfalls ist die einfache Entgegensetzung von Kognition und Emotion, oder besser: von Denken und Fühlen, heute weder psychologisch noch philosophisch akzeptierbar. Mit den bekannten Theorien von Arnold (1960), Lazarus (1966), Lazarus und Lauer (1978), Averill (1973), oder neueren Datums auch etwa Weiner (1995), konnte auch empirisch gezeigt werden, dass eine Dichotomie zwischen Emotion und Kognition unhaltbar ist, ebenso die Idee, dass Emotionen ohne begleitende kognitive Prozesse, welche sie beispielsweise formen oder auslösen, möglich sind. In der strukturalistischen Perspektive sensu Piaget (1981) haben manche – etwa Nucci (2001) – die Affekte sozusagen als die Energie für Verhalten und Handeln angesehen, während die Kognitionen eher als für die Ausrichtung des Verhaltens und die Durchführung der Handlungen zuständig betrachtet worden sind. Das ist vielleicht eine etwas simple Sicht. Doch schon viel früher wurde der enge Zusammenhang von Fühlen und Denken, insbesondere Urteilen, von Alexius Meinong (1853-1920) gesehen, der ein Student von Franz Brentano (1838-1917) gewesen ist. Meinong hat 1894 mit seinen *Psychologisch-ethischen Untersuchungen zur Werttheorie*² wahrscheinlich die erste einschlägige, systematische Studie zum Thema vorgelegt, in welcher er u.a. auch von »Urteilsgefühlen« spricht. Er war sich als einer der ersten Theoretiker bewusst, dass Gefühle »intentional« sind, eine Sicht, welche in der heutigen Debatte weithin vertreten wird (vgl. Oakley, 1992). Gleichzeitig artikuliert Meinong damit wesentliche Aspekte zu einer Theorie der »Rationalität der Gefühle«.

Wir können uns Wollheim anschließen, wenn er vor wenigen Jahren formulierte: »Wenn die Überzeugungen uns eine Karte unserer Welt bilden und unsere Wünsche bestimmen, wohin die Reise gehen soll, dann wird diese Welt durch Emotionen bunt – lebhaft oder düster, je nachdem.« (2001, S. 31). Die Emotionen als die »Ingredienzien der Moral« (Schäfer 1998) bilden die Grundlage unserer Orientierungen, Einstellungen und vor allem Bewertungen, sie stellen unseren Bezug zur Welt in ein bestimmtes Licht, geben ihm eine *Färbung* und manchmal dauerhaft auch eine *Stimmung* (vgl. Bollnow 1995). Wie »bunt« (Wollheim) diese Färbung ist, lässt sich vielleicht immer nur im Einzelfall sagen, sicher ist jedenfalls, dass sie zum Beispiel im moralischen und/oder politischen *Skandalerleben* sehr »lebhaft«, wenn vielleicht auch nur von kurzer Dauer ist.

Gerade an der Empörung kann gezeigt werden, wie Gefühle uns nicht nur mit der Welt verbinden, sondern wie sie auch Welt »kreieren«; eine im einsamen Kämmerlein ausgedrückte moralische Empörung ist sinn- und zwecklos; die Empörung will geteilt werden, sucht ihresgleichen, sie schafft Öffentlichkeit und Engagement, sie ist insofern das politischste aller Gefühle (vgl. Reichenbach/Breit 2005). Freilich sind die *emotionalen Grundlagen* dieses Engagements ambivalent; Gefühle und Emotionalisierung können zivilgesellschaftliche Politik, demokratisches Handeln und die moralische Urteilsfähigkeit gefährden, weil sie leicht einen Differenzierungsverlust bewirken. Aber *ohne* bestimmte gefühlsmäßige Grundlagen kommt kein moralisches, demokratisches und zivilgesellschaftliches Handeln zustande. Während affektkontrollierte Haltungen eine gewisse *Distanz* zur Welt und damit vernünftiges Urteilen und Entscheiden ermöglichen, *verbinden* uns Emotionen mit der Welt und drücken aus, was wir an und in ihr als bedeutsam und wichtig, als intolerabel und verachtenswert, als wünschens- und achtungswert erachten.

2. Der Lego-Turm meiner Schwester

(Oder: Erziehen zur sozialen Perspektivenübernahme als Aufforderung, sich in die Situation der Gefühle des Anderen zu versetzen.)

Nicht ohne Plausibilität wird moralische Entwicklung seit Lawrence Kohlberg und später Robert Selman unter anderem auch darin gesehen, die Fähigkeiten der sogenannten *sozialen Perspektivenübernahme* zu erweitern. Moralische Erziehung bezieht sich demnach zu aller erst auf die Stimulierung der Entwicklung zur sozialen Perspektivenübernahme. Ein wenig beachteter Aspekt ist allerdings, dass die Kompetenz der sozialen Perspektivenübernahme an sich keinen moralischen Wert darstellt, sie kann erstens auch strategisch und zweitens vor allem auch aus moralisch nicht zu rechtfertigenden Motiven eingesetzt werden. So könnten viele geschickte, aber auch niederträchtige Verbrechen ohne eine ausgereifte Kompetenz der sozialen Perspektivenübernahme gar nicht richtig geplant und durchgeführt werden. Sich in die Schuhe des Anderen stellen können, in die Lage des Anderen versetzen können, heißt, mit anderen Worten, nicht auch notwendigerweise, empathisch und dem Leiden der Anderen gegenüber nicht gleichgültig zu sein. Jedenfalls klafft hier eine Lücke, die von prinzipieller Natur und für die Möglichkeiten der moralischen Erziehung von großer, wenn auch kaum beachteter Bedeutung ist.

Die Erziehung zur sozialen Perspektivenübernahme kann als Aufforderung verstanden werden, sich in die Situation der *Gefühle* des Anderen zu versetzen. Unser Anliegen ist es also, die *Aufforderung zur sozialen Perspektivenübernahme* als einen zentralen Aspekt der *Erziehung der Gefühle* zu »rekonstruieren«. Es gibt, um es an einem scheinbar kleinen Beispiel zu konkretisieren, letztlich nur *einen* gewichtigen Grund, warum ich meiner Schwester den Lego-Turm nicht kaputt machen sollte, den sie mit den ganzen Klötzen so schön aufgebaut hat: *Sie würde sich dann gar nicht gut fühlen!* Wenn ich aber den Lego-Turm meiner Schwester kaputt machen möchte oder es schon getan habe, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass mir z.B. – wenn sie pädagogisch was taugt – meine Mutter sagt:

»Du möchtest doch auch nicht, dass dir deine Schwester den Lego-Turm kaputt macht!«

Es handelt sich hierbei um eine *Unterstellung*, als die jede Aufforderung zur Rollenübernahme und d.h. zur Imagination verstanden werden muss:

- a) »*Stell Dir vor*, wie es wäre, wenn dir deine Schwester den Lego-Turm kaputt machen würde!«

Was aber imaginiert werden soll, ist die *Gefühlsreaktion* der Person, in deren Rolle ich mich versetzen soll (Aufforderung, eine *Gefühlsreaktion zu imaginieren*):

- b) »*Stell dir vor*, wie du dich *fühlen* würdest, wenn dir deine Schwester den Lego-Turm kaputt machen würde!«

Diese Aufforderung wird begleitet von der Unterstellung, dass die imaginierte Gefühlsreaktion *negativ bewertet* werden würde:

- c) »Du würdest dich sicher *nicht gut fühlen*, wenn dir deine Schwester den Lego-Turm kaputt gemacht hätte!«

Weiter versteckt sich darin die Unterstellung, dass die Imaginationsleistung und die Bewertung des Gefühls *bestimmte Konsequenzen* nach sich ziehen würde, nämlich dass ich als Akteur jetzt nicht mehr wollte, was ich vorher getan habe oder aber im Begriff zu tun gewesen war:

- d1) »Jetzt wo du weißt, wie du dich fühlen würdest, würdest du sicher auch *nicht wollen*, dass dir deine Schwester den Lego-Turm kaputt macht!«

Oder:

- d2) »Wenn du dann merkst, wie du dich fühlen würdest, könntest du nicht mehr wollen, dass dir deine Schwester den Lego-Turm kaputt machen würde!«

Hier kommt die Unterstellung oder Annahme zum Ausdruck, wonach die Gefühlsreaktion (des Opfers) der *Grund* dafür sei (oder sein sollte), das problematische *Verhalten als negativ zu bewerten*. Etwa im Sinne von:

- e1) »Denn du willst doch nicht, dass sich deine Schwester nicht gut fühlt!«

Es könnte sich um die Unterstellung handeln, dass *die Gefühlsreaktionen des Opfers und jene des Täters* in bestimmter Weise *verknüpft* seien oder verknüpft sein sollten:

- e2) »Wenn du die Ursache dafür bist, dass sich deine Schwester nicht gut fühlt, dann würdest / solltest du dich selber auch nicht gut fühlen...!«

Weiter müsste unterstellt werden, dass der Täter seinerseits selber *negative Gefühle vermeiden* will:

- e3) »Du willst dich aber gut fühlen, deshalb solltest du nicht die Ursache dafür sein, dass sich deine Schwester nicht gut fühlt (weil du dich dann selber nicht gut fühlen würdest)!«

Andererseits stellt sich natürlich die Frage, warum eigentlich sich das Ich schlecht fühlen sollte, wenn seine Schwester sich schlecht fühlt. Das Argument oder die Aufforderung macht –nur dann Sinn und ist auch nur dann wirksam, wenn schon klar ist, dass das Ich – zumindest »im Grunde« – nicht möchte, dass die Schwester sich schlecht fühlt. Ohne diese Unterstellung bzw. Bedingung wird das Ich moralisch nicht zu überzeugen sein. Einerseits ist es typisch für erzieherische Interventionen, den kindlichen Akteur auf ein Wollen hinzuweisen, welches ihm offenbar selber nicht bewusst ist, d.h. das Kind auf Folgen seines Handelns aufmerksam zu machen, über die es sich vorher nicht im Klaren gewesen ist und die es – »im Grunde genommen« – nicht möchte. Es handelt sich um den Fingerzeig auf eine *versäumte*, aber im Prinzip *mögliche* Perspektivenübernahme. Andererseits ist es natürlich eine mittlerweile klassische pädagogische Idee, wonach die Unterstellung das Unterstellte erst bewirkt oder hervorzubringen mithilft. Es ist zwar richtig zu behaupten, dass etwa die Goldene Regel an den im Prinzip schon einsichtigen Menschen appelliert; *typisch »päda-*

gogisch« aber ist die Hoffnung, wonach die Einsicht in die Gebotenheit der Goldenen Regel allein schon dadurch gefördert wird, dass deren Akzeptanz im Kind oder Jugendlichen unterstellt wird. Dennoch ist die moralisch-logische Überzeugungskraft gering, da aus der Tatsache, dass ich keinen Schmerz erleiden will, nicht logisch folgt, dass andere keinen Schmerz erleiden sollen. Der moralische Pygmalion-Effekt hat sozusagen keine logische Grundlage, aber die braucht er auch nicht...

3. Drei Strategien der Gefühlserziehung

	Erziehungsstrategie	Regulative(s) Ideal/Idee	Art der Emotion	Theoretischer Hintergrund	Zeitgenössischer Ansatz der Moralerziehung
»Autonomiepädagogiken«	Imagination Aufforderung, Gefühlsreaktion vorzustellen	Expression und Entwicklung des Gefühls	Moralische Gefühle	Moral sense theory	Care Ansatz
	Imitation Aufforderung, Gefühlsausdruck zu ändern	Moderation des Gefühlsausdrucks	Alle Gefühle	»Aristotelische« Ethik(en)	Charaktererziehung
	Neubewertung Aufforderung, die Situation zu überdenken	Unterdrückung des unpassenden Gefühls (-ausdrucks)	Alle Gefühle	»Kantische« Ethik(en)	Kognitive Entwicklung – Moralisches Urteil
»Kontrollpädagogiken«	Verhaltensveränderung	Sozial erwünschte Reaktionsmuster (situationsangepasst)	Alle Gefühle	Lerntheorie und Verhaltenspsychologie	PPP, »Super Nanny«, »Time-out corner«
	Manipulation der Gefühlsreaktion	Spezifische, nicht reflektierte, automatisierte Reaktionsweisen	(-) Furcht, Scham, Hass (+) Stolz, Hass	Ideologische Motive	Erziehungsfundamentalismus (religiös/politisch) »Schäm-dich-Ecke«

Abb. 1: Drei Strategien der Gefühlserziehung (entnommen, adaptiert und übersetzt aus Maxwell/Reichenbach 2006)

Hügli (1999) hat zwischen »Autonomiepädagogiken« und »Kontrollpädagogiken« unterschieden. Auf diese Differenz soll hier rekurriert werden mit der Behauptung, dass die einzigen legitimen Strategien einer Gefühlserziehung, namentlich die Aufforderung zur Imagination, die Aufforderung zur Imitation und die Aufforderung zur Neu-Bewertung zentrale Aspekte einer Autonomiepädagogik und nicht als Techniken der bloßen Verhaltensveränderung oder gar der Manipulation zu verstehen sind. Worin liegt der Unterschied? Die erzieherischen Strategien von Kontrollpädagogiken zielen auf Verhaltensveränderungen, deren Wirksamkeit nicht vom Wollen und der Einsicht des Kindes abhängig gemacht wird bzw. werden kann. Insofern muss freimütig bejaht werden, dass es keine Erziehung geben kann, die ohne solche Verhaltensveränderungsstrategien auskommt, welche einen technologischen Charakter aufweisen und Ausdruck nomothetischen Wissens sein können. Autonomiepädagogiken sind Ausdruck einer modernen Perspektive hinsichtlich der Legitimität und sozialen Erwünschtheit erzieherischer Mittel und Ziele, insbesondere des Zieles »moralischen Autonomie«. Die Erziehungsmittel haben sich am Ziel der Autonomie zu orientieren, d.h. sie dürfen nicht im Gegensatz dazu stehen, allerdings sind die Kinder und Jugendlichen nicht autonom, sondern werden als Personen angesprochen, die noch (moralisch) autonom werden können und autonom werden sollen. In der Ausbildung der benannten Fähigkeit, Wünsche zweiter Ordnung zu generieren (vgl. Frankfurt 1971), kommt eine Form der Operationalisierung moralischer Autonomie zum Ausdruck, und die analytische Differenz zu Kontrollpädagogiken kann so herausgearbeitet werden. Die Fähigkeit, die Wünschenswertigkeit der eigenen Wünsche zu befragen, ist ein zentrales Ziel der Autonomiepädagogik. Das richtige bzw. sozial erwünschte Verhalten ist hier nur nachgeschaltet. Diese Fähigkeit steht nicht gegen das Ziel von Kontrollpädagogiken. Aber erzieherische Verhaltensmodifikationen, die *ohne* das Ziel der Autonomie realisiert werden sollen, sind aus der Perspektive der Autonomiepädagogik nicht legitim, auch wenn damit die Internalisierung der moralischen Regeln und Prinzipien erreicht wird. Autonom sind nur Personen zu nennen, die sich auch *gegen* die Moral entscheiden *könnten*. Jedenfalls ist internalisierte Moral weder ein valider Indikator für moralische Autonomie noch für moralische Heteronomie. Beiden Pädagogiken – Autonomiepädagogik und Kontrollpädagogik – geht es aber letztlich dennoch um das erwünschte Verhalten, während in der Frage der Möglichkeit und Notwendigkeit der Einsicht in die Gründe für das richtige Verhalten natürlich Differenzen bestehen. Aber kein erfahrener Pädagoge wird ernsthaft vertreten wollen, dass eine moralische Erziehung, die allein auf Einsicht und Argumenten bauen wollte, faktisch möglich sei – das ist bloße Aufklärungsromantik, die freilich im deutschsprachigen Raum weit verbreitet ist. So ist also weder das Technologiedefizit der Erziehung (Luhmann und Schorr 1982) zu beklagen noch das »Technologieverbot« (Benner 1979) absolut zu setzen, und es besteht auch kein Widerspruch darin, dass Autonomiepädagogiken auf Kontrollstrategien nicht verzichten können. Kontrollpädagogiken wie etwas »Triple P« – Positive Parenting Program – oder eine Pädagogik à la »Super Nanny« sind wirksam, weil wir mittlerweile über ein bestimmtes technologisches Wissen der Verhaltensmodifikation verfügen.

Allerdings sind erzieherische Verhaltensmodifikationsstrategien bekanntlich vor allem bei den kleinen Kindern wirksam und verlieren an Bedeutung *spätestens*, wenn das Kind in die Pubertät kommt bzw. besser: spätestens wenn das Kriterium des Berechtigseins der Gründe von Handlungsanweisungen für den jungen Menschen bedeutsam wird (und das kann lange vor dem Stadium der formal-operatorischen Denkfähigkeiten der Fall sein...). Dennoch: Ohne Gewöhnung geht es nicht, ohne Sanktionen ebenso wenig, mag man auch vor allem auf positive Verstärkung setzen. Die zentrale erzieherische Strategie von Autonomiepädagogiken aber ist das *Auffordern*. Ob einer Aufforderung Folge geleistet wird, hängt wesentlich von der Anerkennung der Autorität der Erziehungsperson durch das Kind oder den Jugendlichen ab. Das ist aber hier nicht Thema, wiewohl es wichtig und vernachlässigt ist. Vielmehr sei die Strategie der Aufforderung nun hinsichtlich einer Erziehung der Gefühle differenzierter analysiert.

Wir schlagen die Unterscheidung von drei Strategien vor, die analytisch zu verstehen ist, d.h. in den meisten Fällen wird es in vivo kaum möglich sein, die Strategien genau voneinander zu trennen, vielmehr spielen oft Komponenten aller drei Strategien eine gewisse Rolle. Diese Aufforderungen nennen wir

1. *Imagination*: die Aufforderung, sich eine Gefühlsreaktion (von *alter*, aber u.U. auch von *ego*) vorzustellen,
2. *Imitation*: die Aufforderung, den Gefühlsausdruck zu ändern, d.h. an Qualität und/oder Intensität zu modulieren,
3. *Neubewertung*: Aufforderung, die Situation und die Angemessenheit der Gefühlsreaktion zu überdenken.

Imagination: die Aufforderung, sich eine Gefühlsreaktion vorzustellen

Zur Imagination bzw. zur Aufforderung, sich eine Gefühlsreaktion vorzustellen, haben wir uns oben schon ausführlich geäußert. Anfügen möchten ich hier, dass John Dewey in *Kunst als Erfahrung* sehr schön formuliert: »Die Imagination ist das wichtigste Instrument des Guten« (1934/1998, S. 401). – Dewey bezieht sich hier auf eine Äußerung von Shelley: »Die Imagination ist das große Instrument des moralisch Guten, und Dichtung erreicht diese Wirkung, indem sie sich nach den Ursachen richtet« (zit. nach Dewey a.a.O., S. 400). Für Shelley war die Bedeutung der Dichter, dank ihrer imaginativen Entwürfe, so groß, dass er Dichter als »die Gründer der zivilisierten Gesellschaft« bezeichnete (ebd.). – Etwas imaginieren heißt, sich von der Erscheinungswelt loszulösen und sich etwas vorzustellen, was nicht ist, aber vielleicht sein könnte oder sein sollte. Moral, Politik und Religion hängen von der Einbildungskraft der Menschen ab, und Moralerziehung hat letztlich Kultivierung der Einbildungskraft zu sein: Kultivieren kann aber nur ein »Auffordern« sein...

Mit der Strategie der *Imitation* ist die Aufforderung gemeint, den Gefühlsausdruck zu ändern, d.h. die Qualität und/oder die Intensität des Ausdrucks zu modulieren.

Es geht im Grunde darum, vom Kind oder Jugendlichen eine Übereinstimmung seiner spontanen Gefühlsreaktionen mit situationsangepassten, normativen Standards zu fordern. Gefühlsreaktionen sind Gegenstand der normativen und moralischen Bewertung, und keineswegs ist es beliebig oder gleichgültig für soziale Interaktionen und v.a. Langzeitbeziehungen, welche Gefühle in welchen Situationen zum Ausdruck gebracht werden (seien sie authentisch oder vorgetäuscht): Wer ältere Verwandte besucht, sollte freundlich und nachsichtig sein, im Umgang mit legitimen Autoritäten sollte man respektvoll sein, jemanden, den man verletzt hat, sollte man um Verzeihung bitten und dabei Reue zeigen, und man sollte sich schuldig fühlen, wenn man eine moralische Regel verletzt hat. Gute Menschen haben ein schlechtes Gewissen, heißt es bei Arendt, schlechte Menschen haben kein schlechtes Gewissen. Wenn auch die erwarteten Gefühlsreaktionen immer kulturell überformt sein mögen, so ist doch das Basisphänomen allgemeingültig. Die moralische Bewertung einer Person ist insbesondere von deren Gefühlsäußerung abhängig, und situationsangepasster Gefühlsausdruck ist wesentlich mehr als bloß konformes oder konformistisches Verhalten. Zwar müssen wir etwa, erstes Beispiel, nur mehr oder *weniger* so tun, als ob wir uns freuen würden, obwohl wir auf das Wiedersehen gerade dieser Person gut verzichten könnten, oder wir müssen, zweites Beispiel, nur mehr oder *weniger* so tun, als ob wir betrübt wären über die Kunde einer schlecht ausgegangenen Sache, die uns herzlich wenig interessiert, aber um so mehr den Berichterstatter, und so mag nur mehr oder *weniger* angebracht sein, die eigene Hochstimmung, die nun wirklich nicht in die Situation passt, zum Ausdruck zu bringen etc. Der *gesittete* Zustand – um hier ein aus der Sitte gefallenes Wort zu gebrauchen – hängt jedoch so stark vom Imitations- und auch Täuschungsethos ab, ja, von der Notwendigkeit zu täuschen und der ironischen Bereitschaft, sich täuschen zu lassen, dass das Ideal der Authentizität urplötzlich schon fast destruktiv erscheint.

Wiewohl die Bereitschaft zu täuschen, eine moralisch prekäre Angelegenheit darstellt, so ist doch die moralisierende Empfehlung, wonach konsequentes Nicht-Täuschen immer geboten sei, fundamentalistisch und nicht verallgemeinerbar. Dass wir durch stetiges Imitieren von Gefühlsreaktionen, die wir nicht haben, daran gewöhnt werden, sie zu haben und damit insgesamt unterstützen und sogar bewirken, was wir moralische Kultur nennen, ist nicht nur eine Sicht, die man der *Nikomachischen* Ethik entnehmen könnte, wenn man denn so will. Gerade auch Immanuel Kant hat in seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* auf diesen wichtigen Aspekt verwiesen:

»Die Menschen sind insgesamt, je zivilisierter, desto mehr Schauspieler: sie nehmen den Schein der Zuneigung, der Achtung vor anderen, der Sittsamkeit, der Uneigennützigkeit an, ohne irgend jemand dadurch zu betrügen; weil ein jeder andere, dass es hiemit eben nicht herzlich gemeint sei, dabei einverständlich ist, und es ist auch sehr gut, dass es so in der Welt zugeht. Denn dadurch, dass Menschen diese Rollen spielen, werden zuletzt die Tugenden, deren Schein sie eine geraume Zeit hindurch nur gekünstelt haben, nach und nach wohl wirklich erweckt, und gehen in die Gesinnung über« (Kant 1798/1977, S. 442f.).

Bis zu einem gewissen Grade werden wir mutig, indem wir so tun als ob, wir mutig wären, lernen Mathematik, indem wir so tun, als ob wir uns dafür interessieren würden und werden mehr oder weniger gute Charaktere, indem wir so tun, als ob wir gute Personen wären. Das Imitationsethos ist also nicht nur für das Lernen von äußerlichen Kompetenzen von größter Bedeutung, sondern auch für die moralische Bildung des Einzelnen, aber auch den moralischen und ethischen Zustand der Gemeinschaft und der Gesellschaft. Aufforderungen zur Imitation zielen letztlich auf die Entwicklung von emotionalen Dispositionen und sind als ein Instrument v.a. – aber nicht ausschließlich – aristotelischen Ansätzen der Moralerziehung, etwa der Charaktererziehung, zuzuordnen. In dieser Tradition bestehen zwar Divergenzen hinsichtlich meta-ethischer Fragen, etwa hinsichtlich der Legitimation von Tugenden; man mag etwa fragen, ob das Ideal eines tugendhaften Charakters nicht vorwiegend kulturspezifisch, nur vor dem Hintergrund von spezifischen Traditionen und konkreten Moralpraktiken zu verstehen sei (MacIntyre 1981, Taylor 1996, Walzer 1983), oder ob es sich um ein universelles Ideal der Entwicklung des Menschseins (Anscombe 1958, McKinnon 2005) oder aber um eine Kombination der beiden Sichtweisen handele (Carr 1996). Unabhängig von solchen Fragen, die hier weniger interessieren, kann die Strategie der Aufforderung zur Imitation primär der Charaktererziehung zugeordnet werden (vgl. Lickona 1992, Kilpatrick 1992, Steutel/Spiecker 2004).

Im Unterschied zum Aufbau von Dispositionen emotionaler Sensibilität und Reaktivität geht es der dritten hier genannten Erziehungsstrategie, der *Neubewertung* als einer Aufforderung, die Situation und die Angemessenheit der Gefühlsreaktion zu überdenken, um etwas anderes, nämlich um die Frage nach der *Berechtigung* von bestimmten *Gefühlsäußerungen* im konkreten Kontext. Solche Neubewertungsaufforderungen und -leistungen drücken besonders den Aspekt der Rationalität von Gefühlen aus: evaluiert wird die Angemessenheit der Gefühlsreaktion im Hinblick auf »öffentliche« bzw. geteilte Standards des moralischen Urteilens und praktischer Klugheit einerseits und die *Faktenlage* der Situation andererseits. Die starke Verärgerung über eine Person, die zufällig, aber ohne Versäumnis einen Unfall provoziert, die unbegründete Eifersuchtszene, oder aber die angebotene Hilfe an jemanden, der dieser Hilfe gar nicht bedarf, können als Situationsbeispiele für Urteilsschwächen bzw. Beurteilungsfehler gehandelt werden. In der Neubewertung der Situation werden die Motive und Gefühlsreaktionen auf ihre Angemessenheit und Berechtigung befragt. Anlass zu der Aufforderung einer Neueinschätzung der Situation ist in der Regel die negative Bewertung einer schon gezeigten Gefühlsreaktion. Mit dieser Erziehungsstrategie wird das Kind oder der Jugendliche implizit auch darin belehrt, dass spontane Gefühlsäußerungen gerade *kein* valides Kriterium für legitimes Handeln oder Verhalten sind (vgl. Sherman 1990). Mittels praktischer Urteilskraft soll vielmehr entschieden werden, ob die spontane Einschätzung der Situation konsistent ist mit einer Erwägung, die unter der Bedingung voller Rationalität und vielleicht auch Informiertheit zustande gekommen wäre (vgl. Smith, 1994).

Während also die Strategie der Imagination die Gefühle und Einstellungen hinsichtlich moralischer Anschauungen fokussiert, und die Strategie der Imitation die Bedeutung der Habituation an mehr oder weniger vorgefasste moralische Ideale von Charakter und Verhalten betrifft, geht es der Strategie der Neubewertung um die Prüfung der Berechtigung von Gefühlen hinsichtlich öffentlichen Standards moralischer Rationalität.

Mit diesen Bemerkungen sollte deutlich gemacht werden, dass Moralerziehung als Gefühlserziehung weder als Psychologisierung noch als Gefühlsduselei verstanden werden sollte. Gefühle sind nicht heilig, aber wichtig. Allerdings scheint die pädagogische Rede über Gefühle oft wenig komplex, häufig kitschig und manchmal schlicht falsch zu sein. Nichts scheint unreflektierter zu sein als der generelle Ratschlag, wonach Gefühle immer ausgedrückt werden sollten oder dass es in der so genannt »offenen« Kommunikation vor allem um den authentischen Gefühlsausdruck ginge. Einer Gefühlserziehung muss es darum gehen, dass gelernt wird, Gefühlsreaktionen zu bewerten und sich von manchen Gefühlsexpressionen distanzieren zu können. In seinem zwar schlechten Buch, *Der Glücks-Faktor* (2003), schreibt der bekannte Psychologe Seligman m.E. völlig zu recht, wie falsch und destruktiv die allgemeine Empfehlung »Komm in Kontakt mit deinen Gefühlen« letztlich ist: »Unsere Jugend hat dies absorbiert, und der Glaube an diese Botschaft hat eine Generation von Narzissten hervorgebracht, deren größte Sorge – nicht überraschend – darin liegt, wie sie sich fühlen«. Im Gegensatz dazu geht es – Seligman zufolge – aber für »wirklich belohnendes« Handeln gerade um die »Abwesenheit von Gefühlen, das Schwinden der Selbstbewusstheit und das totale Engagement« (S. 199)³. Somit gäbe es gegen die Epidemie der Depression ein Mittel, nämlich: »Strebe mehr lohnenswertes Handeln an; reduziere das Streben nach Vergnügen« (ebd.) – darüber müsste man freilich lange streiten...

Nachtrag zur Erinnerung an fast überwundene Zeiten

Zum Schluss sei – in negativ gepolter Nostalgie oder einfach zur Erinnerung an schlechtere Zeiten und als abschreckendes Beispiel – aus Empfehlungen für schulische Interaktionen und Kommunikationen vorgelesen, die Heinert in Minsels und Roths (Hrsg.) *Soziale Interaktion in der Schule* (1978) vor bald 30 Jahren unter dem Stichwort »Prinzipien effektiver Kommunikation« (S. 158) veröffentlicht hat:

»Nenne deine wirkliche Meinung und Gefühle:

Nur der Versuch, sich selbst zu geben, einengende Rollen abzulehnen und Erwartungen zu überprüfen, führt zu einer echten Kommunikation und schützt vor Missverständnissen«.

»Nenne deine augenblickliche Befindlichkeit:

Nach dem Prinzip des »Hier und Jetzt« ist dies die einzige Möglichkeit, konkret und direkt persönlich zu kommunizieren, alles andere ist theoretisch, künstlich und erstickt Motivation« (ebd.).

»Nenne deine Zuneigungen und Abneigungen:

Jeder soziale Kontakt ist emotional gefärbt. Eine Auskunft über Art und Richtung der Kontakte versichert den Partner über die Beziehung, selbst bei negativer Beurteilung. Eine gleichmäßige Beurteilung aller entwertet die Beziehung zu einzelnen« (S. 159).

»Verzichte darauf zu sagen, was andere von dir erwarten, sei nicht ›höflich‹, sondern offen:

Wenn Höflichkeit ausschließt, ehrlich und echt zu sein, macht sie abhängig und führt zu Missverständnissen« (Heinert a.a.O., S. 159).

Es ist gut, dass diese Zeit des doch sehr eigenwillig verstandenen Authentizitätsdeals – wenn nicht für alle, so doch für viele – vorbei ist.

Anmerkungen

- ¹ Bekanntlich übernimmt Kant die Idee der (personalen) Autonomie (als Beschreibung des Einzelmenschen) von Rousseau (vgl. Höffe 1983).
- ² Zur Einschätzung von Meinongs Theorie aus heutiger Sicht vgl. Reisenzein, Meyer and Schützwohl (2003).
- ³ Statt von der »Abwesenheit der Gefühle« zu sprechen, wäre es sinnvoller, mit Agnes Heller (1979) zu formulieren, dass es darum gehe, dass das Gefühl in den Hintergrund trete, statt »Figur« – Vordergrund – zu sein.

Literatur

- Anscombe, G. E. M. (1958/1981): Modern moral philosophy. In: The collected papers of G. E. M. Anscombe, Vol. 3, Ethics, religion and politics. Oxford: Basil Blackwell, S. 26-42.
- Aristoteles (1972): Die Nikomachische Ethik. München: dtv.
- Arnold, M. B. (1960): Emotion and personality, Vol. 1. New York: Columbia University Press.
- Averill, J. R. (1973): Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. In: Psychological Bulletin 80, S. 286-303.
- Barrett, R. (1994): On emotion as a lapse from rationality. In: Journal of Moral Education 23, S. 135-143.
- Benner, D. (1979): Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von Niklas Luhmann und Karl-Eberhardt Schorr. In: Zeitschrift für Pädagogik 25(3), S. 367-377.
- Bollnow, O.F. (1995): Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt/Main: Klostermann.
- Carr, D. (1996): After Kohlberg. Studies in Philosophy and Education 15, S. 353-370.
- Dewey, J. (1998): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Original 1934).
- Frankfurt, H. (2005): Gründe der Liebe. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Original 2004).
- Frankfurt, H. (1971): Freedom of the will and the concept of a person. Journal of Philosophy 67, 1, S. 5-20.

- Heller, A. (1979): A theory of feelings. Assen, NL: Van Gorcum.
- Höffe, O. (1983): Kant. München: Beck.
- Hügli, A. (1999): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1990): Die Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam (Original, 1797).
- Kant, I. (1977): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Werkausgabe, Band XII, hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 395-690 (Original 1798).
- Kilpatrick, W. (1992): Why Johnny can't tell right from wrong. New York: Simon & Schuster.
- Lazarus, R. S. (1966): Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S./Launier, R. (1978): Stress-related transactions between person and environment. In: Pervin, L. A./Lewis, M. (Hrsg.): Perspectives in interactional psychology. New York: Plenum Press, S. 287-327.
- Lickona, T. (1992): Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 11-40.
- MacIntyre, A. (1981): After virtue. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Maxwell, B./Reichenbach, R. (2006): Educating the moral emotions: a praxiological analysis. In: Studies in Philosophy and Education. An International Journal. Springer Science [<http://www.springerlink.com/content/t3t214736787757x/fulltext.html>], erscheint in Vol. 26 (2007).
- Maxwell, B./Reichenbach, R. (2005): The shame corner: The education of the emotions as moral education. In: Journal for Moral Education. 34(3), S. 292-308.
- McKinnon, C. (2005): Character possession and human flourishing. In: Lapsley, D./Power, F.C. (Hrsg.): Character psychology and character education. Notre Dame: University of Notre Dame Press, S. 36-66.
- Menke, C. (1993): Liberalismus im Konflikt. In: Brumlik, M./Brunkhorst, H. (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/Main: Fischer, S. 218-243.
- Menke, C. (1996): Tragödie im Sittlichen: Gerechtigkeit und Freiheit nach Hegel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Minsel, B./Roth, W. K. (Hrsg.) (1982): Studienprogramm Erziehungswissenschaft V. Soziale Interaktion in der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Nucci, L.P. (2001): Education in the moral domain. New York: Cambridge University Press.
- Oakley, J. (1992): Morality and the emotions. New York: Routledge.
- Piaget, J. (1981): Intelligence and affectivity: their relationship during child development. Translated and edited by Brown, T./Kaegi, C. Palo Alto, CA: Annual Reviews Monographs.
- Reichenbach, R./Breit, H. (Hrsg.) (2005): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos.
- Reisenzein, R./Meyer, W.-U./Schützwohl, A. (2003): Einführung in die Emotionspsychologie, Band III, Kognitive Emotionstheorien. Bern: Huber.
- Schäfer, A. (1998): Identität im Widerspruch. Annäherungen an eine Anthropologie der Moderne. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag.

- Seligman, M. (2003): Der Glücks-Faktor. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth.
- Sherman, N. (1990): The place of emotions in Kantian morality. In: Flanagan, O./Rorty, A. O. (Hrsg.): Identity, character and morality. Cambridge, MA: MIT Press, S. 149-179.
- Smith, M. (1994): The moral problem. Oxford:Blackwell.
- Steutel, J./Spiecker, B. (2004): Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation. In: Journal of Philosophy of Education 38(4), S. 531-549.
- Taylor, Ch. (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Original 1989).
- Taylor, Ch. (1995): Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Original 1991).
- Walzer, M. (1983): Spheres of justice. New York: Basic Books.
- Weiner, B. (1995): Judgments of responsibility: a foundation for a theory of social conduct. New York: Guilford Press.
- Wollheim, R. (2001): Emotionen. Eine Philosophie der Gefühle. München: Beck (Original 1999).

Kulturübergreifende Funktion sinnzentrierter Erziehung in einer sinnfixierten Parallelgesellschaft

KARLHEINZ BILLER

Zusammenfassung: Sinnzentrierte Erziehung erkennt den Heranwachsenden als freies, geistiges, personales, sinnstrebiges Wesen, das durch eine Sinnerwartung erheblich belastbar ist. Sie kann mit Hilfe des inhaltsneutralen Sinnbegriffs die Sensibilität des jungen Menschen für Sinnmöglichkeiten entfalten und dadurch eine Grundlage für ein ethisch wertvolles Leben schaffen. Darüber hinaus kann sie auch eine kulturübergreifende Wirkung in einer multikulturellen Gesellschaft entfalten indem sie sich bemüht, vorhandene Sinnfixierungen, also inhaltliche Festlegungen von Sinn als antihumane Ideologien zur Aufrechterhaltung von Parallelgesellschaften zu entlarven und somit zu überwinden.

1. Bemerkungen zur aktuellen Situation von Erziehung

Die Erziehungswissenschaft und mit ihr der zentrale Fachinhalt Erziehung befinden sich in einer **paradoxen Situation**. Ihre Fachvertreter erreichen in ihren Arbeitsgebieten beachtliche Forschungsergebnisse, z.B. legte Klaus Prange¹ 1991 einen Vorschlag zur Einübung erzieherischer Kompetenzen im Studium vor, und Bernd Ahrbeck² setzte sich mit der Notwendigkeit der professionellen Erziehung von Kindern³ 2004 auseinander. Doch was von den Arbeitsergebnissen der Erziehungswissenschaft in der breiten Medienöffentlichkeit wahrgenommen wird, hat mit dem zentralen Begriff Erziehung nichts zu tun. Das wird etwa an den Studien TIMSS und PISA deutlich, in deren Zentrum Fragen des Lernens stehen. In Fragen der Erziehung dominieren nicht die Theorien der Erziehungswissenschaft, sondern die Antworten von Psychologen, Soziologen und Kriminologen sowie die Versuche der »Supernanny«, die lediglich mit der Erfüllung der Voraussetzungen der Möglichkeit von Erziehung ein Notprogramm bei gescheiterten Eltern begann, deren Betonung von Regeln jedoch weithin beeindruckte. Es ist, als ob es keine Geschichte der Pädagogik gegeben hätte.

Dies alles findet in einer Gesellschaft statt, die nach Ralf Dahrendorf (2002) eine »Welt ohne Halt«, eine anomische (normlose) Welt ohne sozialen Kitt ist. Aber bereits in den 1950er Jahren wurde nicht der soziale, sondern der mentale Zustand eines moralisch entwurzelten Menschen zum hauptsächlichen Merkmal anomischer Gesellschaften erklärt: ihm seien die Maßstäbe abhanden gekommen, er folge nur noch unzusammenhängenden Antrieben, habe kein Gefühl für Kontinuität, Tradition, Verpflichtung und Zusammengehörigkeit, sei geistig steril, selbstbezogen und lehne jede Verantwortung ab.⁴ Daher ist unsere Gesellschaft nicht nur durch Auflösung sozialer, sondern auch moralischer Bindungen und mentaler Sterilität gekennzeichnet. Sie ist ein geeignetes Aufgabenfeld für Pädagogik.