

Univ.-Prof. Dr. Dr. Gerhard E. Ortner, FernUniversität in Hagen,
Freie Universität Berlin

In der Erziehung wird Ethik konkret

Prolegomena zu einer pädagogischen Kritik der ethischen Bildung

Gliederung

1. Verhalten von Menschen
2. Können und Wollen
3. Wissen und Werte
4. Erziehung als Wertevermittlung

1. Verhalten von Menschen

Ein Mensch schläft. Wir kennen ihn nicht, er ist uns fremd. Ruhig und gleichmäßig geht sein Atem. Seine Züge sind entspannt, sein Körper ruht. So sieht es zumindest aus. Was in ihm vorgeht wissen wir nicht. Wir wissen auch nicht, was in den Teilen seines Körpers vor sich geht, von denen wir vermuten, dass sein Geist sitzt. Wir wissen nicht, was er weiß, was er kann, was er will, was er tun wird, wenn er wieder aufwacht. Wie wird er sich verhalten: gut, böse, freundlich, feindlich, egoistisch, altruistisch, engagiert, gleichgültig. Wird er überhaupt etwas tun – oder einfach alles bleiben lassen? Wir wissen es nicht. Wir sehen den Menschen fast komplett, aber bloß von außen. Wir lernen täglich Neues vom und über den Menschen. Werden wir je wissen, was in einem schlafenden Menschen wirklich vorgeht, worauf wir uns einstellen müssen, wenn er aufwacht?

Vor uns steht ein PC. Wenn wir wissen wollen, was er für uns tun kann, müssen wir ihn bloß einschalten und – wenn wir es können – nachsehen, welche Programme er geladen hat. Die können wir kennen oder wenigstens kennen lernen. Wenn wir das tun und uns noch die technischen Daten des Rechners vornehmen, dann wissen wir auch recht genau, was der PC kann. Was er will, ist recht einfach zu beantworten: Nichts. Er ist mit einem Netz von physikalischen Reiz-Reaktionen ausgestattet, die ihm einen eigenen Willen ersparen. Er kann nicht wollen, was er will. Das freilich hat bekanntlich Arthur Schopenhauer auch vom Menschen gesagt.

Vielleicht finden die Gehirnphysiologen eines Tages heraus, wie man die technischen Daten des Menschen und die gespeicherten Programme in den neuronalen Netzen eines schlafenden Menschen lesen kann. Bis dahin müssen wir den Menschen wecken, wenn wir mehr über ihn erfahren wollen, vor allem wenn wir etwas über sein Wissen, sein Können und – sein Wollen – erfahren möchten. Wir müssen gleichsam Experimente anstellen und aus den Ergebnissen schließen – mit einiger, aber nicht mit letzter Sicherheit. Wir können Auswahltests anbieten, da kann der Zufall mitspielen, wir können komplexe Aufgaben stellen, die können erfüllt werden oder auch nicht, ohne dass wir ohne entscheiden sagen können, ob unserer Proband nicht konnte oder nicht wollte. Wir können unsere Testverfahren verfeinern und durch Erfahrung relative Maßstäbe gewinnen, aber eines wird nicht verzichtbar: Wenn sich der Mensch, von dem wir mehr erfahren wollen, nicht „verhält“, erfahren wir nur dieses und nichts weiteres. Wir erfahren nicht einmal, warum er sich momentan nicht „verhält“. Damit scheint er einem verhaltensgestörten Rechner zu gleichen, bei dem es uns (zunächst) auch nichts anders geht. Lassen wir die Mensch-Maschinen-Vergleiche. Mit geht es hier um die Bedeutung des Verhaltens von Menschen.

Verhalten hat viele und vielfältige Formen: Handeln, Nichthandeln, Tun, Unterlassen, Bewirken, Erdulden sind allgemeine Bezeichnungen, die speziellen sind kaum zu zählen. Eines haben alle Ausprägungsformen gemeinsam, sie können beobachtet werden. Für den Beobachter hat menschliches Verhalten im Wachzustand Schlüsselfunktionen: Es erschließt den Zugang zu dem, was Menschen können in allen Fällen und was sie wollen, in den meisten Fällen. Die Erfahrung lehrt uns, dass gelegentlich ein Verhalten gezeigt wird, das – so versichern uns die Probanden – so gar nicht gewollt wurde. Im Schlafzustand gelten andere Gesetze: Das vorhandene Können liegt als Potential weiter bereit, das Wollen entzieht sich der persönlichen Kontrolle.

2. Können und Wollen

Konzentrieren wir uns auf absichtsvolles Verhalten. Keine Frage, der Mensch vermag sich in bestimmter Weise zu verhalten. Dazu müssen die Komponenten Können und Wollen zusammenkommen. Wie kommt sein „Verhaltensvermögen“ zustande, ist es konstant, verändert es sich, kann man es absichtsvoll verändern, zum Beispiel durch bestimmtes Verhalten des Veränderers. Wenn ja, warum sollte man es tun? Das Verhaltensvermögen hat einen alten, einen schönen, gleichwohl einen gelegentlich missverstanden und auch missbrauchten Namen, und der ist: „Bildung“, gelegentlich auch Bildungsstand - also Bildung als Zustand im Gegensatz zu Bildung als Prozess - genannt.

Dass sich der Bildungsstand von Menschen, sein Verhaltensvermögen, ändert und sogar zielgerichtet ändern lässt, kann beobachtet werden. Er kann zu-, unter bestimmten Verhältnissen aber auch abnehmen. Wenn man daran denkt, dass zum Können des Menschen auch seine motorischen Fertigkeiten gehören, kann man das ganz gut nachvollziehen. Gibt es Grenzen? Die Geistesgeschichte der Menschheit lässt vermuten und hoffen, dass die möglichen biologischen oberen Grenzen des individuellen Bildungswachstums noch lange nicht erreicht sind noch werden, die untere Grenze liegt bei der basalen „Bildbarkeit“, unterhalb derer es ex definitione keine Bildung als Prozess geben kann.

Zwischen diese allerdings recht hypothetischen Grenzen kann sich individuelle Bildung als Prozess jedenfalls ereignen. Das muss weder bewiesen, noch eigentlich begründet werden. Sie kann sich um zwei Brennpunkte fokussieren: Für die Vermehrung des individuellen Könnens – darin eingeschlossen das Wissen – ist das Begriffspaar „Lehren und Lernen“ – zuständig. Die Aufgabenteilung ist bekannt. Für die externe Beeinflussung des Lernenden könnte man die Bezeichnung „Belehrung“ wählen, was allerdings für viele belehrte Menschen einen unangenehmen Beigeschmack und für alle aufrechten Pädagogen eine negative Konnotation hat.. Ich entscheide mich deshalb für die emotional weniger belastete Bezeichnung „Unterrichten“.

Für das Wollen – und die dahinter liegenden und mit diesem eng verknüpften Werte – ist ein anderer Aktivitätstyp zuständig. Ich entscheide mich – trotz aller ideengeschichtlicher Bedenken und ideologischer Vorbehalte – für die traditionsreiche Bezeichnung und natürlich auch für den Begriff „Erziehung“. Allen emanzipationspolitischen Einwänden halte ich entgegen, dass dieser treffliche und zutreffende Begriff ja immerhin auch die „Selbsterziehung“ und die Erziehung durch „Gruppen“ beinhaltet.

3. Wissen und Werte

Das Bilden von Wissen und Werten einerseits und das Entwickeln von Können und Wollen andererseits sind jeweils zwei unterschiedliche Schienen, die miteinander unauflöslich zu Gleisen verbunden sind. Darauf läuft der gesamtheitliche individuelle Bildungsprozess der zum Produkt aus Können und Wollen führt und die Bildungsbasis für das bildet, was wir respektvoll – und schwierig zu

definieren – das individuelle Bewusstsein nennen, das nicht mit dem theologisch verfassten Begriff des „Gewissens“ verwechselt werden sollte.

Die unauflösliche Verschränkung kann man am Beispiel des verhaltensauslösenden Wollens gut zeigen. Das Wollen, die je individuelle und situative Disposition zu einem bestimmten Verhalten, kann man extern durch einen Prozess beeinflussen, der „Motivieren“ genannt wird – oder werden sollte. Mittel der Motivierung sind unter anderem Versprechen von Belohnungen materieller oder immaterieller Art – ich nenne das „Zugmotivieren“ -, Androhungen von Bestrafungen physische oder psychischer Wirkung – ich nenne das „Druckmotivieren“ -, schließlich die Verknüpfung des zu erreichenden Verhaltens mit bereits im Individuum vorhandene Werten wie Friedlichkeit oder Prinzipientreue durch argumentative Überzeugung oder formalkommunikative Überredung.

Es bedarf keiner ausführlichen Erläuterung, dass eine je verbreiterte Wissensbasis auch die Palette möglicher Motivierungsansätze verbreitet. Wer mehr über unerwünschte Folgen bestimmten Verhaltens weiß, dem kann man auch in differenzierter Weise mehr Argumente für oder gegen ein bestimmtes Verhalten liefern. Die Verknüpfung kann allerdings auch noch in anderer, möglicherweise noch engerer Weise erfolgen. Es ist unbestreitbar, dass Werte auch „gewusst“ werden können, also Bestandteile des individuellen Wissens sind, wobei es recht unerheblich ist, ob man sich dessen auch in jedem einzelnen Bewertungsfall bewusst ist. Wenn das so ist, dann können – und möglicherweise müssen – auch Werte erlernt werden müssen, und zwar jeweils vollständig.

Es sieht so aus, als ob bestimmte Grundwerte – beispielsweise der Wert des eigenen Überlebens – zur Grundausstattung jedes menschlichen Individuums gehören, also dementsprechend nicht mehr gelernt werden müssen. Sie wären dann gleichsam Bestandteil der menschlichen Natur und nicht der Kultur, sie würden „natürlich“ transportiert und müssten nicht mehr mühevoll gelehrt und gelernt werden. Ob dies psychische Ursachen hat, untersuchen die Triebforscher, die physi(ologi)schen Wurzeln beschäftigen die Genforscher und mit der metaphysischen Dimension befassen sich bekanntlich die Theologen.

Für den Erziehungswissenschaftler reicht die Feststellung, dass eine Vielzahl von Werten, die wir meinen für ein erträgliches Zusammenleben von Menschenmassen akzeptieren zu müssen, nur „kulturell“ erworben werden können – und eben deshalb auch müssen. Auf den reinen Tor zu hoffen, der aus Mitleid nicht etwa nur fühlend, sondern sogar wissend geworden ist, ist eine eitle Attitüde, ja eine Schimäre, die wir getrost in Wahnfried archivieren können.

Uns reicht die Feststellung das Menschen – erfreulicherweise – mit einer höchst attraktiven und ausbaufähigen Grundausstattung auf die Welt zu kommen pflegen, die zumindest Lernfähigkeit und Lebensbereitschaft umfasst, zu denen allerdings je auch noch Lernbereitschaft und Lebensfähigkeit kommen müssen, damit der ganze Mensch gelingt. Dass diese Grundausstattung genetisch transportiert, möglicherweise biologisch kopiert wird, hat, so meine ich, keine Relevanz für metaphysische Erklärungsmodelle.

4. Erziehung als Wertevermittlung

Erziehung als Wertevermittlung ist also immer auch, wenigstens zu einem bestimmten und nicht zu geringen Maße Wissensvermittlung. Damit sie in der Praxis nachhaltigen Erfolg hat, sind vornehmlich drei Instrumente anzuwenden, die allesamt zu den gewaltarmen Verfahren zu zählen sind: Es sind die die *Begründung*, eine emphatische Form der Belehrung, die *Belohnung*, die wir schon als Motivierungsinstrument erwähnt hatten, und das *Beispiel*, das sich durch die Umsetzung der Werte des Erziehenden im in dessen eigenem Verhalten zeigt.

Wie die Erfahrung zeigt, können auch gewaltreiche(re) Verfahren eingesetzt werden. Sie zeitigen durchaus bestimmten Erfolg, kranken aber in der Regel daran, dass beispielsweise durch Bekehrung und Bestrafung nicht nur positive Werte vermittelt werden, sondern über das konkrete und erlebte Beispiel – Gewalt als Mittel der Wertevermittlung – eben auch Gewalt als personaler Wirkungsfaktor. Wer jemanden mit Gewalt zu einem guten Menschen erziehen will, darf sich nicht wundern, wenn er einen ganz und gar nicht guten Gewaltmenschen hervorbringt. Andererseits darf nicht verschwiegen werden, dass in vielen Fällen die gewaltarmen Erziehungsinstrumente nicht ausreichen, um ein Mindestmaß an Werten zu vermitteln, die für das erträgliche Zusammenleben von Menschenmassen eben unabdingbar sind

Wer mir in meiner Argumentation bis hierher folgen wollte und konnte, wird auch mit den folgenden Überlegungen keine Schwierigkeiten haben. Wir betreten nunmehr freilich in schwieriges, ja ein gefährliches Terrain: Das Land, in dem die Werte wachsen, die wir auf der Erziehungsschiene des Bildungsgleises vermitteln wollen und hoffentlich auch können. Die Werte sind zahlreich und spiegeln sich in den unterschiedlichen Erziehungszielen, die neuerdings auch unter der schicken Bezeichnung „key qualifications“ gehandelt werden, wider. Aber diese mikroskopischen Wertelemente sind jeweils bloß Blätter an Ästchen, zu denen sich Äste verzweigen, die an Stämmen angewachsen sind, die einen mächtigen Wald bilden, der von da bis nirgendwo reicht.

Wo aber ist der Wert hinter all den Teilwerten, der Metawert gleichsam, der Stamm, wenn nicht gar die Wurzeln, aus dem das verästelte und verzweigte Gebilde der Erziehungsziele hervor wächst. Wo ist die „praktische Ethik“ – im Gegensatz zur Ethik als Teildisziplin der Philosophie, als Theorie des Guten. Woher kommt sie, wie legitimiert sie sich, wie kann man sie definieren, greifbar machen – gar handhabbar, also „operational“ wie es die Erziehungswissenschaftler gerne sagen und haben? In der Erziehung muss die Ethik praktisch werden – oder sie wird überhaupt nicht. Weder die Erziehung noch die Ethik.