

DIETRICH BENNER¹, ALEXANDER VON OETTINGEN²,
ZHENGMEI PENG³, DARIUSZ STĘPKOWSKI⁴

Bildung – Moral – Demokratie⁵

Die Vielheit moralischer Urteilsformen und die universale sowie regionale Grundstruktur der Beziehungen von Bildung, Moral und Demokratie

Zusammenfassung: 100 Jahre nach John Deweys Abhandlung „Demokratie und Erziehung“ untersuchen die Autoren Beziehungen von Bildung, Moral und Demokratie. Sie verfolgen diese bis auf den antiken ägyptischen, jüdischen und griechischen Mythos und thematisieren die Reflexion ihrer Beziehungen bei Platon und Aristoteles, bei Pico, Rousseau und Kant, bei Herbart, Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt und Dewey sowie in den genealogischen Konzepten von Marx und Nietzsche, Kohlberg und Oser. Das hier abgedruckte Schlusskapitel knüpft an die Unterscheidung zweier Arten von Universalismus bei Michael Walzer an und entwickelt Umrisse eines pädagogischen Universalismus der Wiederholung, der die Erziehung in das Zentrum eines sich in Individuen und Kulturen stets von neuem vollziehenden Prozesses universalistischer Transformation rückt.

Schlüsselwörter: Universalismus, Universalismus der Wiederholung, Erziehung und Bildung, Moral, Demokratie, Ethisch-moralische Kompetenz, Ethikunterricht.

Education - Morality - Democracy

The multiplicity of the plural forms of the judgment and the base structure universal and local base of the relationships with the education, the morality and the democracy

Abstract: One hundred years after the publication of John Dewey's book *Democracy and Education*, the authors of this volume are investigating the relationships between education, morality and democracy. They examine these relationships by going back to ancient Egyptian, Jewish, and Greek myths and by discussing the ways in which these relationships were thematized in Plato, Aristotle, Pico, Rousseau, Kant, Herbart, Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt, and Dewey, as well as in the genealogical concepts found in Marx, Nietzsche, Kohlberg and Oser. The closing chapter that has been reprinted here takes Michael Walzer's distinction between two types of universalism as its starting point and then puts forward the idea of „pedagogical universalism of repetition“. This form of universalism places pedagogical interaction in the center of processes of universal transformation which occur anew in individuals as well as in cultures.

Key-words: universalism, universalism of repetition, Pedagogical Interaction, Education, Formation, Morality, Democracy, ethical and moral competency, ethics instruction.

¹ Dietrich Benner is Professor *Emeritus* of Educational Theory at Humboldt University Berlin, Germany.

² Alexander von Oettingen is Associate Professor at the University of Southern Denmark.

³ Zhengmei Peng is Professor and Director of the Institute for International and Comparative Educational Research at ECNU in Shanghai.

⁴ Dariusz Stępkowski is Professor of Foundations of Pedagogy at UKSW in Warsaw.

⁵ Bei dem folgenden Text handelt es sich um das Schlusskapitel des von den Autoren gemeinsam verfassten Bandes „Bildung – Moralk – Demokratie“. Paderborn 2015: Schöningh.

Der Band ist aus Vorlesungen hervorgegangen, welche die Autoren an der UKSW Warschau, der Süddänischen Universität Odense, der ECNU Shanghai und der Universität Wien gehalten haben. - This volume brings together lectures that were given by the authors at the following universities: UKSW Warsaw, the University of South Denmark, the ECNU in Shanghai, and the University of Vienna.

Das letzte Kapitel resümiert in ersten Abschnitt den in den vorausgegangenen Kapiteln entwickelten Gedankengang und fragt, ob es übergreifende Beziehungen von Bildung, Moral und Demokratie gibt, welche es erlauben, die Eigenlogiken pädagogischen, moralischen und politischen Handelns in eine in sich stimmige Ordnung zu bringen. Es zieht im zweiten Abschnitt Michael Walzers Unterscheidung zweier Arten von Universalismus zu Rate, die für eine Beschreibung der komplexen Beziehungen zwischen Bildung, Moral und Demokratie hilfreich ist. Der dritte Abschnitt erweitert dann Walzers Ansatz um in diesem selbst ausgeklammerte erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretische Fragestellungen. Der letzte Abschnitt skizziert Umrisse zu einer Konzeption für einen öffentlichen Ethikunterrichts, der Heranwachsende in die vorgestellten Ansätze moralischen Urteilens einführt und Zusammenhänge von Bildung, Moral und Demokratie thematisiert.

1. Resümee zur theorie- und problemgeschichtlichen Entwicklung der Beziehungen von Bildung, Moral und Demokratie

Die in den vorausgegangenen Kapiteln vorgestellten Ansätze zur Reflexion der Beziehungen von Bildung, Moral und Politik weisen sowohl übergreifende als auch bereichsspezifische Fragestellungen auf. Beide wurden im Laufe einer langen Problemgeschichte entwickelt und lassen sich in kein fertiges Gesamtsystem eintragen. Zu den Gemeinsamkeiten der vorgestellten Ansätze gehört, dass in diesen die konstitutive Bedeutung der Erziehung erst relativ spät erkannt wurde. So behandeln die ältesten Dokumente – der Mythos von der Ausstattung des Menschen durch Epimetheus, Prometheus und Zeus, die Erzählung vom jüdisch-christlichen Paradies und Platons Höhlengleichnis – zwar bereits moralisch-rechtlich-politische Fragen, klammern aber die Erziehungstatsache noch weitgehend aus.

Vorstellungen von einem bildsamen, aber nicht angeborenen Gewissen fanden wir dagegen bereits im antiken Mythos. Dieser sprach dem von Epimetheus unbegabt gelassenen Menschen eine mögliche Bildsamkeit nicht ab, interpretierte dessen prometheische Natur als Fähigkeit, Technik entwickeln zu können und erkannte dem durch Zeus begabten Menschen von Natur Scham und Unrechtsempfinden, nicht aber ein natürliches Wissen um das Gute zu. Ein erstes, deutlicheres Bewusstsein von der Differenz zwischen negativer und positiver Moralität zeigte sich im ägyptischen Totenbuch, in dem zunächst der Pharao, später die Vornehmen und schließlich die gemeinen Ägypter in der Form eines negativen Sündenbekenntnisses Rückblick auf ihr Leben nehmen und sich untereinander sowie vor den Göttern über ihre Suche nach dem Guten vergewissern. Eine religiöse Deutung dieses Zusammenhangs entwickeln die Zehn mosaischen Gebote, die mit dem griechischen Mythos darin übereinstimmen, dass der Mensch nach dem Guten erst fragen kann, wenn er zwischen gut und böse zu unterscheiden beginnt.

Hiervon zeugt auch das negative Daimonion, auf das Sokrates sich berief, wenn er vor dem athenischen Bürgergericht auf eine zu ihm sprechende innere Stimme verwies, die ihm seit seiner Kindheit immer wieder von Handlungen abgeraten, nie aber zu einer bestimmten Handlung zugeraten habe. Das menschliche Gewissen, so können wir die von uns herangezogenen Quellen zusammenfassend interpretieren, verfügt weder über angeborne Orientierungen zum Guten, noch über ein angeborenes moralisches Wissen um das Gute und das Böse. Es ist vielmehr an die menschliche Bildsamkeit zurückgebunden, Scham entwickeln und Unterscheidungen zwischen gut und böse, gerecht und ungerecht u. a. m. hervorbringen sowie reflektieren zu können.

Eine Moral und Recht hervorbringende Bildsamkeit erkannte der griechische Mythos bereits allen Menschen, die auf Platon und Aristoteles zurückgehende Philosophie dagegen nur den freien Bürgern zu. Eine allgemein-menschliche Auslegung der Bildsamkeit fanden wir bei Pico, ihre Erhebung zu einem Prinzip, das nicht nur für Erwachsene, sondern auch schon für das neugeborene Kind gilt, bei Rousseau, an dessen Begriff einer unbestimmten, weltoffenen und ambivalenten „perfectibilité“ jedes neu geborenen Menschen die nachfolgenden Diskurse anknüpfen. Rousseau war unter den herangezogenen Autoren zugleich der erste, der um das wechselseitige Voraussetzungsverhältnis von Bildung, Moral und Politik wusste und Ansätze, die dieses Verhältnis einseitig pädagogisch, ethisch, politisch oder sonst wie auflösen, kritisierte. Nach Rousseau weisen menschheitliche Orientierungen der Moral über staatsbürgerlich definierte Tugenden hinaus und darf die Bildung des Menschen nicht auf die Erziehung des Staatsbürgers reduziert werden. Eine öffentliche moralische Erziehung aber, die an der Entwicklung einer menschheitlichen Moral mitwirkt, ist nach Rousseau erst im Kontext eines demokratisch-republikanisch verfassten Politiksystems möglich, in dem die Einzelnen im Politiksystem nicht mehr Untertanen, sondern Oberhaupt und Untertan zugleich sind und Diskurse über das gemeinsame Gute unter den Erwachsenen sowie zwischen den Generationen geführt werden.

Der Durchgang durch die Problemgeschichte hat unterschiedliche Antworten auf die Frage nach der Ordnung von Bildung, Moral und Demokratie in Erinnerung gebracht. Diese lassen sich nicht in einer einzigen zusammenführen. In Platons frühen Dialogen argumentiert Sokrates „aporetisch“, indem er konkurrierende Meinungen, Auffassungen und Interpretationen in einen Widerstreit bringt, der von Skepsis gegenüber einer bereits gefundenen Wahrheit, aber auch von der Hoffnung bestimmt ist, kritisches Fragen könne für die Entwicklung neuer Problemaspekte hilfreich sein. Hieran knüpft Platon an, wenn er in seiner Höhlenerzählung am Beispiel des Sokrates die „Kunst“, den eigenen Blick zu wenden und Andere zur Umlenkung ihres Blicks aufzufordern, dreifach auslegt: als Kunst der Erziehung, als ethische Kunst der Suche nach dem Guten und als politische Kunst, Diskurse über Ungerechtigkeit führen und über die Herstellung gerechter Verhältnisse nachdenken und beraten zu können. Schränkt man Platons Rede von der bildenden Bedeutung der Wendung des Blicks (periagoge) nicht auf die Antworten seiner Ideenlehre ein, so kann man vielleicht sagen, dass in ihr eine allgemeine Form angelegt ist, nach der unterschiedliche

TOPOLOGIK

Vergewisserungen über eine produktive Negativität bildender Erfahrungen möglich sind, wie sie in den nach Platon ausgearbeiteten Ansätzen auf je spezifische Art und Weise entwickelt worden ist.

Aristoteles hat die aporetische Denkform des Sokrates und die periagogische Platons in einer dritten, teleologischen Denkform zusammenzuführen und dabei zu zeigen versucht, dass die Hinführung (epagoge) zu den Zweckursachen im Bereich der theoretischen wie in der praktischen Philosophie einen methodisch ausgewiesenen Weg der Wahrheitsfindung markiert, der auch in den Wissenschaften von der Paideia, der Ethik und der Politik beschreitbar ist. Das auf ihn zurückgehende teleologische Ordnungsmodell sucht die Aporetik des Sokrates zu zähmen, indem es Platons Periagoge in verschiedene Formen der Rede über Ursachen differenziert und unter diesen der teleologischen Betrachtungsweise einen Vorrang gegenüber materialen, formalen und kausalen Urteilsformen einräumt. Die Folge dieser Konzentration auf Teleologie war, dass die Vielheit der sokratisch-platonischen Blickwendungen in ein in sich geschlossenes System überführt wurde, in dem die produktive Negativität der Erfahrung eine Abwertung erfuhr (vgl. Gadamer 1975, S. 335).

Neuansätze zu kritischen Urteilsformen haben in Neuzeit und Moderne negativen Erfahrungen wieder eine stärkere Aufmerksamkeit geschenkt und die in der Antike entwickelten Urteilsformen um hypothetisch-experimentelle (Newton/Kant), vernunftkritische und kategorische (Kant), ideologie- (Marx) und gesellschaftskritisch-genealogische (Nietzsche) sowie pragmatische (Dewey u. a. m.) Denk- und Urteilsformen ergänzt, die auf unterschiedliche Weise kombiniert, nicht aber in eine perfekte Systematik gebracht werden können.

Dies erlaubt, rückblickend jeder der vorgestellten Denkformen eine eigene und keiner von ihnen eine abschließende Bedeutung zuzuerkennen. Das Grundparadigma einer über negative Erfahrungen vermittelten Produktivität der Wendungen des Blicks lässt sich mit Bezug auf die in diesem Band berücksichtigten Ansätze plural auslegen: in Anlehnung an Sokrates aporetisch, an Aristoteles teleologisch, mit Bezug auf Kant vernunftkritisch und kategorisch, an Marx anschließend ideologiekritisch, im Rekurs auf Nietzsche u. a. genealogisch sowie in Anknüpfung an Dewey u. a. pragmatisch.

Die aufgezeigte Pluralisierung von Wissens- und Urteilsformen ist für eine reflektierende Analyse der Beziehungen von Bildung, Moral und Demokratie von grundlegender Bedeutung. Wenn nämlich zu den Aufgaben öffentlicher Erziehung die Sorge gehört, dass Kinder „denken lernen“ (Kant) und fähig werden, dem „öffentlichen Leben anzugehören“ (Hegel) sowie ein individuelles Leben zu führen und an den großen Lebensgemeinschaften von Staat, Religion, geselligem Leben und Wissenschaft zu partizipieren (Schleiermacher), dann lassen sich die Aufgaben und Formen moderner Erziehung nicht mehr länger aus einer ihnen vorgelagerten Ethik und Politik ableiten. Bildung, Moral und Politik treten vielmehr in ein Verhältnis, in dem ethische und moralische Diskurse ebenso von Voraussetzungen einer gelungenen Erziehung wie diese von sittlichen und politischen Voraussetzungen abhängig sind, die pädagogisch, moralisch oder politisch allein nicht gesichert werden können.

TOPOLOGIK

Für die Pädagogik bedeutet dies, dass das Denken und Urteilen Lernen nicht nur an einem der vorgestellten Paradigmen ausgerichtet werden kann und Heranwachsende in die Vielheit und den Widerstreit der Urteilsformen sowie in die komplexen Beziehungen zwischen pädagogischen, moralischen und politischen Sachverhalten einzuführen sind. Im Zentrum einer sich so verstehenden moralischen Erziehung stehen Bemühungen, Heranwachsende so in den Wendungen des Blicks zu unterstützen, dass eine bildende Auseinandersetzung mit der Vielheit vorgegebener Moralen und Ethiken sowie politischer Ordnungen und Diskurse möglich wird.⁶ Dies hat nicht zuletzt Folgen auch für das, was in modernen Kontexten unter ethisch-moralischen und politisch-demokratischen Diskursen zu verstehen ist. Weder stellt sich eine gute moralische und politische Praxis von selbst als Resultat einer gelungenen Erziehung ein, noch folgt eine gelingende Erziehung linear aus der moralischen und politischen Verfasstheit einer Gesellschaft. Bildung, Moral und Politik sind unter modernen Bedingungen nicht mehr durch eine übergreifende teleologische oder kategoriale Ordnung, sondern dadurch verbunden, dass von negativen Erfahrungen in einem Bereich bildende Wirkungen nicht nur in diesem, sondern auch in den anderen Bereichen ausgehen können.

Als ein gemeinsames Prinzip, das Erziehung und Bildung mit Moral und Politik verbindet, erwies sich eine Negativität menschlicher Erfahrung, die sich in allen Feldern der Erfahrung daran zeigt, dass Irritationen denkende, Vorerfahrungen nicht länger bestätigende, sondern diese problematisierende Blickwendungen auslösen können, durch die alte Überzeugungen, Gewohnheiten und Einsichten brüchig werden und sich an den Bruchstellen Neues entwickeln kann (zur transformatorischen Nachhaltigkeit negativer Erfahrungen siehe Breinbauer 2008).

In der Moral ändert sich die Sitte, wenn Üblichkeiten ihre Selbstverständlichkeit verlieren und zu etablierten beispielsweise teleologischen Urteilsformen neue, z. B. kategorische oder ideologiekritische, hinzukommen. In demokratischen Politiksystemen wird Macht immer nur auf Zeit delegiert und finden Wahlen in festgelegten Abständen statt. Sie führen Unterbrechungen in der Ausübung von Macht herbei und können veränderte Mehrheiten zum Resultat haben. Und in der Erziehung findet Lernen vermittelt über pädagogische Inszenierungen statt, die Wendungen des Blicks durch Fragen und Zeigen künstlich hervorrufen. Überall aber kommt negativen Erfahrungen, in denen bisher für stimmig Gehaltenes fragwürdig wird, eine bildende Bedeutung zu. Eine Erziehung, die meinte, ohne Inszenierung negativer Erfahrungen auskommen und unmittelbar positiv wirken sowie den zu Erziehenden die Auseinandersetzung mit Irritationen ersparen zu können, führte darum nicht schneller zum richtigen Ziel, sondern verstellte den Lernenden den Zugang zu dem für Bildungsprozesse

⁶ Siehe hierzu K. Pranges „Ethik der Pädagogik“ (2010), welche den Nachweis führt, dass aus einer Ethik für Erwachsene keine Ethik für die pädagogischen Praxis abgeleitet werden kann und die Ethik der Pädagogik nicht allgemein-menschlich, sondern mit Blick auf die Eigenlogik und spezifische Normativität erzieherischen Handelns argumentieren muss; siehe auch A. Gruschkas Studie über das „Lehren“ (2014, insbes. S. 31ff.), die nicht nur systematisch zwischen Lehren und Lernen unterscheidet, sondern auch offenlegt, warum aus Lerntheorien keine Didaktik und aus didaktischen Konzepten keine Theorien des Lernens abgeleitet werden können.

grundlegenden Selber-Denken. Für die Aneignung neuen Wissens ist darum die Auseinandersetzung mit dem eigenen Nicht-Wissen ebenso konstitutiv wie für das Erlernen eines neuen Könnens die Erfahrung des Nicht-Könnens.

Gilt dies auch im Bereich der Unterscheidung zwischen gut und böse? Auch wenn niemand ein Bösewicht gewesen sein muss, um ein guter Mensch werden zu können und die Erziehung der Entwicklung eines moralisch-sittlich verwerflichen Charakters entgegenwirken soll, ist die Unterscheidung zwischen gut und böse doch nicht nur für die Entwicklung und Bildung von Moral, sondern auch für edukative Prozesse im Bereich moralisch-sittlicher Bildung grundlegend (siehe hierzu Thimm 2007). Nach Herbart kann der objektive Charakter, den ein Mensch erworben hat, in einem bildenden Sinne moralisch nur geprüft werden, wenn er einer Zensur durch den subjektiven, sich an ethischen Grundsätzen orientierenden Charakter unterworfen wird. Dies aber setzt eine dreifache Sorge in der Erziehung voraus. Sie muss erstens sicherstellen, dass sich in den Heranwachsenden kein moralisch verwerflicher objektiver Charakter entwickelt, zweitens darauf gerichtet sein, dass diese früh beginnen, ihre Beweggründe selbst zu beurteilen, und drittens durch Maßnahmen einer unterstützenden Erziehung dazu beitragen, dass die zu Erziehenden auf die Entwicklung ihres objektiven Charakters durch ein Handeln Einfluss nehmen, welches einsichtigen Urteilen folgt. Wo dies nicht gelingt, sind nach Schleiermacher und Oser sittliche Missbilligungen angezeigt, die sich in der Form einer moralischen Entrüstungen artikulieren. Sie ergänzen die unterstützende Erziehung und stellen den pädagogischen Umgang mit den zu Erziehenden weiterhin unter pädagogisches Wohlwollen.

Bei der Betonung der Eigenlogik pädagogischer Prozesse ging Herbart so weit, dass er von der Erziehung verlangte, Heranwachsende so zu regieren, dass sich in ihnen eine innere Freiheit vom Willen entwickeln kann. Darüber hinaus wies er der Erziehung die Aufgabe zu, Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang in der nachwachsenden Generation durch eine unterrichtliche Einführung in sittliche Elementarurteile zu erweitern sowie Übergänge in ein Handeln gemäß eigener Einsicht zu unterstützen, in dem Erziehung ihr Ende finde und in eine intergenerationelle Praxis übergehe, die durch keine pädagogischen Maßnahmen mehr bevormundet werden dürfe. Besser, als Heranwachsende zur Tugend zu zwingen, sei es, sie in einer „heilsamen Charakterlosigkeit“ zu halten, welche verhindere, dass sich ein uneinsichtiger Wille verfestige (Herbart 1806, S. 300; SW. Band 10, S. 117; siehe auch Schleiermacher 1826/1983, S. 85ff.).⁷

⁷ Was Herbart und Schleiermacher für ihre Zeit auf Begriffe zu bringen suchten, haben die Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland 1968 für den Politikunterricht im „Beutelsbacher Konsens“ festzuhalten versucht, welcher die an öffentlichen Schulen zu vermittelnde politische Bildung unter ein Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot stellt und der öffentlichen Erziehung und Unterweisung zugleich ein Kontroversitätsgebot auferlegt. Was in Wissenschaft und Gesellschaft strittig ist, das darf durch schulische Erziehung und Bildung nicht entschieden werden. Sonst wären die Politiklehrer die eigentlichen Politiker im Staat, die Ethiklehrer das Gewissen der Individuen und der Nation und die Biologie-, Physik- und Chemielehrer zuständig für die Beantwortung aller das Verhältnis von Mensch und Natur betreffenden Fragen. Der genannte Konsens sollte darum nicht nur für die

Die sittlichen Elementarurteile differenzierte Herbart, wie im Abschnitt 3.1 gezeigt, in die fünf Ideen der „inneren Freiheit“, der „Vollkommenheit“, des „Wohllollens“, des „Rechts“ und der „Billigkeit“, denen er als politische Ideen Normative der „Rechtsgesellschaft“, des „Lohnsystems“, des „Verwaltungssystems“, des „Cultursystems“ und der „beseelten Gesellschaft“ zuordnete. Die sittlichen Ideen wollen die Entwicklung des individuellen Charakters der Einzelnen orientieren, die politischen die Beratungen über die Weiterentwicklung der bestehenden Gesellschaftsordnung zu einer beseelten Bürgergesellschaft anleiten, in der die verschiedenen Tätigkeiten der Einzelnen zusammengenommen eine öffentliche Kultur ausmachen, die den Einzelnen eine Partizipation an allen Teilsystemen der Gesellschaft ermöglicht, und die durch ein Verwaltungssystem unterstützt wird, das gesellschaftliches Wohllollen nach Bedürftigkeit und Fähigkeit gewährt.

Für die von Herbart unterschiedenen Handlungsperspektiven und gesellschaftlichen Teilsysteme gilt, dass sie in Beziehungen zueinander stehen, die nicht-hierarchisch und mannigfaltig, nämlich aporetisch, teleologisch, kategorisch, ideologie- und voraussetzungskritisch sowie genealogisch und pragmatisch auslegbar sind. Es macht keinen Sinn, von der inneren Freiheit zu sagen, sie sei wichtiger als Wohllollen und Recht, oder für die Arbeit an der individuellen Vielseitigkeit einen obersten Rang zu reklamieren. Vergleichbares gilt für die gesellschaftlichen Ideen. Das Rechtssystem darf nicht an die Stelle gesellschaftlichen Wohllollens treten oder die Wechselwirkung menschlicher Tätigkeiten im Kultursystem steuern. Auch ist innere Freiheit nicht wichtiger als bürgergesellschaftliche Solidarität. Zivilbürgerlichen Tugenden setzen individuelle Charaktere voraus, die sich an den Elementarurteilen orientieren. Diese aber können sich bei den Einzelnen nur entwickeln, wenn im gesellschaftlichen Zusammenleben die politischen Ideen an Bedeutung gewinnen.⁸

Was die pädagogische Praxis betrifft, hat sich die Erziehung in modernen Gesellschaften im Verlauf des späten 20. Jahrhunderts tatsächlich tendenziell zu einer intergenerationellen Praxis entwickelt, in der die Zukunft der Heranwachsenden immer weniger stellvertretend durch Erwachsene antizipiert und die Beratung über Bewahren und Verbessern immer mehr nicht nur innerhalb der Generation der Erwachsenen, sondern auch zwischen den Generationen geführt wird. Den Erwachsenen ist inzwischen ihre eigene Zukunft zu einer weithin offenen und ungewissen geworden. Das wiederum hat zur Folge, dass die Konzepte einer unterstützenden Erziehung, die in

politische, sondern auch für die ethisch-moralische Bildung und darüber hinaus auch für die wissenschaftliche und szientifisch-technische Bildung gelten.

⁸ Zum weitgehenden oder gar vollständigen Fehlen der Fähigkeit, nach elementaren sittlichen Ideen zu urteilen, die sich in Deutschland während der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur bei Menschen zeigte, die keinerlei Solidarität mit entrechteten und verfolgten Mitmenschen aufbrachten und später in Gerichtsprozessen ihr Handeln als Befehlsempfänger zu legitimieren suchten, siehe Arendt (1989, S. 81-97). Ein vergleichbares Fehlen eines an sittlichen Elementarurteilen orientierten Urteils und Handelns zeigt sich heute auf andere Weise im Verhalten von Menschen, die ihr Handeln in den Dienst einer fundamentalistischen Religion stellen und sich dabei auf die vermeintliche Pflicht berufen, menschenverachtende Weisungen eines Gottes befolgen zu müssen.

TOPOLOGIK

der Zeit der pädagogischen Aufklärung und der an diese anschließenden klassischen Theoriediskussion des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts entwickelt wurden, sich in der pädagogischen Praxis moderner Staaten erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts allgemeiner durchsetzen konnten (vgl. hierzu deMausse 1980). Moderne Gesellschaften sind stärker als frühere Gesellschaftsformationen darauf angewiesen, dass nachwachsende Generationen in intergenerationelle Diskurse eingeführt werden, diese durch Erziehung aber nicht entschieden, sondern im Leben der Einzelnen und in einer diskutierenden Öffentlichkeit unter spezifischen Fragestellungen der ausdifferenzierten Praxisfelder weitergeführt werden. Dies verlangt, Sachverhalten einer innovatorischen und transformatorischen Wiederholung verstärkt eine sowohl universelle als auch bereichsspezifische Bedeutung beizumessen.

2. Zur grundlagentheoretischen Bedeutung von Michael Walzers Unterscheidung zwischen einem „Universalismus des allumfassenden Gesetzes“ und einem „Universalismus der Wiederholung“

Was aber bedeutet dies für die Ordnung der Beziehungen von Bildung, Moral und Politik und die Aufgaben, die der Erziehung in diesem Zusammenhang zukommen? Auf diese Frage versuchen die letzten Abschnitte eine vorläufige Antwort zu geben, die an eine auf den amerikanischen Philosophen Michael Walzer zurückgehende Unterscheidung anknüpft. In seinen Arbeiten zu einer philosophischen Ethik und Gerechtigkeitstheorie stellt dieser „zwei Arten von Universalismus“ gegenüber, den Universalismus eines „allumfassenden Gesetzes“, das auf eine überhistorisch-normative Geltung in ethischen, rechtlichen und politischen Fragen Anspruch erhebt, und einen „Universalismus der Wiederholung“, der Probleme diskutiert, die es in allen existierenden Gesellschaften immer wieder neu zu bearbeiten und zu reflektieren gilt (siehe Walzer 1996, S. 139-168).

Walzer tritt – hierin John Dewey verwandt – für die Überwindung eines Denkens und Argumentierens in Dualen ein. Mit seiner Unterscheidung zwischen zwei Arten von Universalismus hat er sich im Streit zwischen universalistischen und relativistischen sowie kommunitaristischen und liberalen Positionen eindeutig auf die Seite des Universalismus und Kommunitarismus gestellt. In seinem Hauptwerk „Sphären der Gerechtigkeit“ (Walzer 1983/2006) tritt er für eine gleichzeitige Berücksichtigung der Anforderungen von „Pluralität und Gleichheit“ ein. Dabei gilt Walzers Skepsis gegenüber einem Argumentieren in Dualen auch noch für die von ihm eingeführte Unterscheidung zwischen zwei Arten von Universalismus. Mit dieser votiert er für einen pluralen, sich in Individuen, Kulturen und Epochen auf je eigene Art und Weise wiederholenden Universalismus, in den ein systematisches Konzept der Vielheit von Wiederholungen und Wiederholungsbereichen eingebaut ist.

Fragt man, was Walzer unter Wiederholung versteht, so zeigt sich, dass er seine Unterscheidung zweier Arten von Universalismus zunächst an der altjüdischen Religion entwickelt, um sie anschließend auf ethische und politische Problemstellungen zu übertragen. Als historisches Beispiel wählt er den Auszug des Volkes Israel aus Ägypten sowie die Zehn Gebote, die der Steinmetz Moses dem jüdischen Volk zweimal vom Berg Sinai brachte. Beide lassen sich unter den Prämissen eines allumfassenden Universalismus eines einzigen Gesetzes und eines Universalismus der Wiederholung sehr verschieden interpretieren. Der Universalismus des einen Gesetzes wird von Teilen der jüdischen Religionsgemeinschaft und der Politik im Staat Israel so ausgelegt, als legitimiere dieses das jüdische Volk, ein ihr von seinem Gott zugewiesenes Land in Besitz zu nehmen und Menschen, die nicht dem jüdischen Volk und seiner Religion angehören, auszugrenzen. Der Universalismus der Wiederholung lehnt eine solche Ermächtigung ab und stellt z. B. die Politik des Staates Israel vor moralische, rechtliche und politische Rechtfertigungsprobleme, die unter Berufung auf den Universalismus des einen Gesetzes weder erkannt noch bearbeitet werden können. Zu der genannten Unterscheidung führt Walzer aus:

„Wir können an ein historisches Ereignis wie den Auszug Israels aus Ägypten auf zweierlei Weise herangehen. Zum einen läßt sich darin ein entschiedenes Geschehen einer Universalgeschichte sehen – so, als ob die ganze Menschheit am Roten Meer oder am Berg Sinai zwar nicht anwesend, aber repräsentiert war. So gesehen ist Israels Befreiungserfahrung ein Gut aller. Oder wir können den Exodus als exemplarisches, entscheidendes Ereignis einer partikularen Geschichte auffassen, eine Erfahrung, die von anderen Völkern auf je eigene Weise wiederholt wird – ja, die wiederholt werden muß, soll diese Erfahrung jemals die eigene sein. Durch den Exodus aus Ägypten wird nur Israel befreit, also das Volk, das aus der Knechtschaft auszieht. Andere Befreiungen aber sind möglich. Nach dieser zweiten Auffassung gibt es keine Universalgeschichte, sondern nur eine Reihe von Geschichten, die jeweils für sich wertvoll sind ...“ (Walzer 1996, S. 144f.)

Walzer erhärtet seine Unterscheidung, indem er jüdische Propheten zitiert, die von parallelen und zeitversetzten Offenbarungen des einen Gottes sprachen, so den Propheten Amos, der verkündet, Gott habe nicht nur „Israel aus dem Lande Ägypten herausgeführt“, sondern „auch die Philister aus Kaphtor und die Aramäer aus Kir“ (zit. nach Walzer 1996, S. 144), oder den Propheten Micha, bei dem wir lesen: „Jeder kann sitzen unter seinem Weinstock und seinem Feigenbaum, ohne daß ihn jemand aufschreckt. (...) Denn von allen Völkern wandelt ein jedes im Namen seines Gottes; wir aber wandeln im Namen des Herrn, unseres Gottes, für immer und ewig.“ (zit. nach Walzer ebd., S. 148).

Aus verschiedenen Gründen erkennt Walzer dem Universalismus der Wiederholung einen Vorzug vor dem Universalismus des einen Gesetzes zu. Einer von ihnen besagt, ersterer sei hilfreich, um die „Bürde“ des monotheistischen Glaubens“ mit den Mitteln einer Toleranz zu erleichtern, die „gegenseitige Achtung“ nicht länger theokratisch bevormundet oder gar unterbindet (ebd., S. 147). Ein noch gewichtiger Grund könnte darin liegen, dass die mosaischen Gebote wie das negative Sündenbekenntnis der Pharaonen Orientierungen formulieren, die nicht sagen, was gut, sondern was zu unterlassen ist. Aus ihnen kann nicht bestimmend ein Wissen um das Gute abgeleitet werden. Ein dritter Grund könnte darin liegen, dass es sich schon bei den mosaischen

TOPOLOGIK

Tafelgesetzen um einen Universalismus der Wiederholung handelte, in dem, wie die Forschung gezeigt hat, eine Auswahl und Kompilation aus älteren und umfassenderen negativen Sündenbekenntnissen vorgenommen wurde, die sich in den Totenbüchern der Ägypter finden (siehe Assmann 2006).

Im Bereich der Religion gründet Walzer seine Vorstellungen von einem Universalismus der Wiederholung auf den einen, „in allen Fällen identischen Gott“. Von ihm sagte er, ihm sei „vermutlich jegliche Unterdrückung verhasst“ (ebd., S.144). Hier ist zu fragen, wie im Bereich der außerreligiösen Wiederholungen jene Vielheit begründet werden soll, die Walzer im Bereich des Religiösen durch die Vorstellung eines identischen Gottes legitimiert, der von ihm als „ein wiederholender Universalist“ vorgestellt wird (ebd.). Bedenkt man, dass dieser Gott historisch nicht nur als Repräsentant eines toleranten Universalismus der Wiederholung, sondern auch als Verkünder eines Universalismus des einen, allumfassenden Gesetzes aufgetreten ist, so reicht die Berufung auf ihn für die Fundierung eines auch für andere Bereiche geltenden Universalismus der Wiederholung nicht aus. Jede Ausweitung eines religiös begründeten Universalismus des einen Gesetzes auf außerreligiöse Bereiche führt vielmehr die Gefahr eines theokratischen Universalismus – in welcher Gestalt auch immer – mit sich, die religiös allein nicht zu bändigen ist.

Erkennt man an, dass über die meisten menschlichen Angelegenheiten sowohl moralisch als auch politisch und religiös und darüberhinaus auch ökonomisch, ästhetisch und mit pädagogischen Gründen gestritten und dass keinem der Handlungsfelder, Institutionen oder gesellschaftlichen Teilsysteme ein genereller Vorrang gegenüber den anderen eingeräumt werden kann, so muss der gesuchte Universalismus der Wiederholung so konzipiert werden, dass Erfahrungen in einem Sektor nicht unreflektiert Entwicklungen in den anderen Bereichen determinieren.

Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür haben wir bei dem Platonübersetzer, Erziehungstheoretiker, Philosophen und Theologen Friedrich Schleiermacher gefunden, der 1799 in seinen „Reden über Religion“ zwischen Bekennern und Verächtern des Religiösen durch die Maxime zu vermitteln versuchte, man könne und solle alles „mit Religion thun“, nichts aber „aus Religion“ allein; dasselbe gelte auch von allem anderen (vgl. Schleiermacher 1799/2001, S. 87). Was Schleiermacher vorschwebte, war eine Ordnung der menschlichen „Mitgesamttätigkeit“ (Schleiermacher 1826, S. 15), die Religion, Politik, freie Geselligkeit und Wissenschaft als besondere Sphären mit eigenen Urteils- und Handlungslogiken ausweist, an denen die Staaten, Nationen und Völker, aber auch alle Einzelnen in pluralen Auslegungen und Interpretationen partizipieren. Der Erziehung wies er in dieser Ordnung eine eigene Sphäre zu, die er als die einer intergenerationellen Praxis beschrieb, welche nachwachsende Generationen darauf vorbereitet, in die Beratungen über die Weiterentwicklung der menschlichen Tätigkeiten einzutreten und an diesen partizipieren zu können.

In seiner Abhandlung „Sphären der Gerechtigkeit“ (1983/2006) hat Michael Walzer einen ähnlichen Gedanken entwickelt, dabei allerdings Gerechtigkeitsproblemen einen Vorrang vor anderen Fragestellungen eingeräumt. „Gerechtigkeit“ ist nach Walzer das

TOPOLOGIK

oberste Prinzip von Ethik und Politik und als solches ebenso wie „Selbstbestimmung“ nicht abschließend definierbar. Die allumfassende Sphäre der Gerechtigkeit differenziert er in elf Teilphasen, die er unter Absehung vom Koexistential der Kunst in solche der „Arbeit“, „Liebe und Verwandtschaft“, „Macht und Politik“ sowie „Gnade“ und Religion unterscheidet. Als quer dazu liegend thematisiert er „Anerkennung“, „Mitgliedschaft und Zugehörigkeit“ sowie „Amt“, als bereichsspezifisch auszulegen „Sicherheit und Wohlfahrt“, „Geld und Waren“ und „Freizeit“ (siehe Walzer 1994/2006). Für sie alle soll gelten, dass in ihnen „Ansprüche einer universalen Moral“ mit bereichs- oder domänenspezifischen Prinzipien einer gerechten Verteilung von Gütern abgestimmt werden müssen (ebd., S. 160).

Walzer folgert hieraus, dass die Verteilung der Güter in den verschiedenen Sphären der Gerechtigkeit nach bereichsspezifischen Kriterien vorzunehmen sind. Keine Verteilung von Gütern in einem Gebiet darf für die Verteilung der Güter in einem anderen Gebiet maßgeblich sein. Sinn dieser Bestimmung ist es, Gerechtigkeit als eine Ordnung zu denken, die es sowohl in ihren verschiedenen Sphären als auch zwischen diesen zu entwickeln ist (siehe hierzu Krause/Malowiz 1998, S. 65f.).

Vergleicht man diese Ordnung mit den in erziehungs- und bildungstheoretischen Traditionen ausgearbeiteten Vorstellungen, so fällt auf, dass letztere die Komplexität von Erziehung und Bildung nicht vorrangig unter Gerechtigkeitskriterien, sondern unter Berücksichtigung der Erziehungstatsache zu justieren versuchen. Das mag Anlass sein, im nächsten Abschnitt zu fragen, ob Walzers Ausrichtung der Erziehung an Erfordernissen einer domänenspezifischen Verteilungsgerechtigkeit mit der Komplexität pädagogischer Sachverhalte übereinstimmt oder dieser widerspricht.

3. Erziehungs- und Bildungsprozesse im Horizont eines transformatorischen Universalismus der Wiederholung

In seinen Ausführungen über Erziehung und Bildung wiederholt Walzer eingangs die aristotelische Synthese von Universalismus und Relativismus. Dieser zufolge variieren die Verfassungen und muss sich die Erziehung überall nach dem jeweiligen Charakter der Verfassung richten (siehe Walzer 1983/ 2006, S. 288). Ergänzend fügt Walzer – wiederum an Aristoteles anschließend – hinzu, Verfassungen verlangten nicht eigentlich Bürger von ein und demselben Charakter, sondern Bürger unterschiedlicher Charaktertypen. In Gesellschaften mit einer im Erziehungssystem ausgestalteten „eigenständigen Erziehungssphäre“ entwickelten sich diese auf dem Wege der „Auslese“.

Während Walzer hier vom Erziehungssystem die Entwicklung einer eigenen Verteilungsgerechtigkeit verlangt, die von anderen Verteilungsgerechtigkeiten – mit Ausnahme vielleicht der genetischen Ausstattung – unabhängig sein soll, spricht er der Erziehung in anderer Hinsicht eine solche Ordnung ab:

TOPOLOGIK

„Natürlich begünstigt die Erziehung immer eine spezielle und konkrete Form von Erwachsenenleben, und die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Schule und Gesellschaft bzw. einem erzieherischen Gerechtigkeitskonzept und einem sozialen Gerechtigkeitskonzept ist absolut legitim.“ (Walzer 2006, S. 289)

Die Verteilungsgerechtigkeit in Fragen der Erziehung und Bildung soll also einerseits einer eigenen Logik folgen und nicht auf Verteilungsgerechtigkeiten anderer Sphären und Bereiche übergreifen. Und sie soll andererseits das Gegenteil von dem, was sie nicht ist, sein und ganz ‚natürlich‘ und ‚absolut legitim‘ sozialen Gerechtigkeitskonzepten gehorchen.

Wie brüchig Walzers Konzept sphärenspezifischer und voneinander weitgehend unabhängiger Verteilungsgerechtigkeiten ist, zeigen auch seine Ausführungen zu „Verwandtschaft und Liebe“ sowie „Göttlicher Gnade“. Die „Verteilung von Liebe und Zuneigung“ soll einerseits „jenseits von distributiver Gerechtigkeit“ erfolgen und andererseits eine spezifische Verteilungsgerechtigkeit ausbilden, die sich beispielsweise bei Eltern mehrerer Kinder daran zeige, wenn diese ein Kind mehr liebten als ein anderes (siehe ebd., S. 327-347). Ähnlich interpretiert Walzer religiöse Phänomene (ebd., S. 348-355). So betonten die Religionen die Abhängigkeit der Menschen von einer „göttlichen Gnade“ und interpretierten diese als „das Geschenk eines gnädigen Gottes“, der seine Gnade nach eigenem „Gutdünken“ gewähre (ebd., S. 348).

Walzers Ausführungen über Verteilungsgerechtigkeiten in Erziehung und Bildung, Liebe und Familie sowie Gnade und Religion sind nicht nur in sich widersprüchlich, sie fügen sich auch nicht bruchlos in seine Unterscheidung zweier Arten von Universalismus. Blicke er bei seiner Bejahung göttlicher sowie elterlicher Willkür, so wäre dies Ausdruck des Typus eines Universalismus eines allumfassenden Gesetzes, nicht aber eines Universalismus der Wiederholung, welcher Erfahrungs-, Lern- und Tradierungsprozesse aller Art nicht allein unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten, sondern auch mit Blick auf ihre selbst- und weltbildende Funktion beschreiben und erörtern muss.

Gerade wenn man Walzers wegweisender Idee zustimmt, Gerechtigkeit nach Sphären mit besonderen, je speziellen Regeln und domänenspezifischen Formen von Billigkeit zu differenzieren, muss man sein Anliegen problematisieren, die Räume von Erziehung und Bildung, Moral und Ethik sowie Recht, Politik und Demokratie nach verteilenden Gerechtigkeitsabwägungen zu vermessen. Dies gilt insbesondere für seine Ausführungen zu „Erziehung und Bildung“ (ebd., S. 288-326) Sie konzentrieren sich auf eine Bekräftigung der Allokationsfunktion des Erziehungssystems, die an Vorstellungen einer Tradierung und Bewahrung familiärer Lebensformen und Milieus ausgerichtet ist und keinen Begriff von den Aufgaben und Strukturen einer gemeinsamen Erziehung entwickelt (S. 288ff).

Gerechte Verteilung gibt es nur dort, wo die zu verteilenden Waren, Gelder, göttlichen Gnaden oder elterlichen Zuneigungen so bereit gestellt werden, als käme es

bloß auf ihre Verteilung an. Mit Blick auf pädagogische Sachverhalte ist aber zu sagen, dass sich Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Kategorien des Verteilens nicht angemessen beschreiben lassen. Verteilen ist stets zwischen Hervorbringung und Konsum verortet, Erziehung und Bildung aber beziehen sich auf Prozesse der Hervorbringung selbst, die nicht auf Konsum, sondern auf Aneignung, Transformation und Partizipation ausgerichtet sind. Begriffe der Gerechtigkeit, die z. B. von einer Anlagen-, Begabungs- oder Chancengerechtigkeit sprechen und deren Beachtung und Herstellung zur Aufgabe der pädagogischen Praxis im Erziehungssystem erheben, gehen darum, wie Helmut Heid gezeigt hat, kategorial in die Irre (siehe Heid 1994, 2005, 2012).

Ein über Walzer hinausweisendes, aber mit seiner Unterscheidung zweier Arten von Universalismus sehr wohl vereinbares Konzept zur Beschreibung und Ordnung von Zusammenhängen zwischen Bildung, Moral und Politik haben wir in Johann Friedrich Herbarts „Allgemeiner praktischer Philosophie“ aus dem Jahre 1808 gefunden. Es erlaubt, Wechselwirkungen zwischen Erziehung, Bildung, Moral und Politik zu thematisieren, die dem Modell eines Universalismus der Wiederholung nahestehen und Wiederholung auf Partizipation der Menschen und Bürger an den gemeinsamen Angelegenheiten ausrichten.

Pädagogische Wiederholungen haben es nach einer Formulierung von Hannah Arendt (1958) stets mit ‚Neuankömmlingen‘ zu tun, mit neuen Menschen, die nicht durch Erziehung, sondern durch Geburt zur Welt kommen und denen wir in modernen Kontexten eine unbestimmte, weltoffene Bildsamkeit zusprechen, die der Förderung durch eine unterstützende und gegenwirkende Erziehung, aber auch durch pädagogische Transformationen gesellschaftlicher Einwirkungen auf die Erziehung und eine nicht-hierarchische Abstimmung pädagogischer mit außerpädagogischen Erfordernissen bedarf (vgl. hierzu Benner 2015⁸, Kapitel 3).

Im Zentrum der von Herbart transformatorisch gedachten Wiederholungen steht die Entwicklung einer Sitte und Kultur, die durch „innere Freiheit“ als der Fähigkeit, den eigenen Willen zu beurteilen, durch Arbeit an der eigenen „Vollkommenheit“ als der Entwicklung vielseitiger Interessen, durch motivlos Anderen entgegengebrachtes „Wohlwollen“ sowie durch Rechtlichkeit und Billigkeit bestimmt wird und hier die Fähigkeit meint, Regeln vereinbaren zu können, die Streit schlichten, und bei der Interpretation der Regeln den situativen Kontext zu berücksichtigen.

Unter den fünf von Herbart in Auseinandersetzung mit Aristoteles und Kant reformulierten und neu interpretierten praktischen Ideen beansprucht keine einen Primat vor den anderen. Innere Freiheit als Fähigkeit, sich vom eigenen Willen frei zu machen, realisiert sich in den Formen eines vielseitigen Motivationshorizonts, eines motivlosen Wohlwollens und einer gemeinsamen Rechtssuche mit Billigkeitsabwägungen. Wohlwollen wird dabei nicht allein nach Gerechtigkeitsgesichtspunkten aufgebracht, sondern ist zugleich eine Voraussetzung dafür, dass Rechtsvereinbarungen gefunden und mit Billigkeitsabwägungen ausgelegt werden können.

Auch zwischen pädagogischen und moralischen Wiederholungen gibt es keine Hierarchie. Die Erziehung steht nicht einfach im Dienst der Moral einer bestimmten Ethik oder der Verfassung einer bestimmten Politik, sondern zielt auf eine Erweiterung von Erfahrung und Umgang, die in pädagogischen Einrichtungen wie Schulen u. a. m. institutionalisiert wird, weil sie im gesellschaftlichen Leben unmittelbar nicht möglich sind. Zu den nicht dem Leben zu überlassenden Bildungsaufgaben gehört, seit es eine öffentliche und gemeinsame Erziehung gibt, die Vermittlung von Grundkenntnissen im Lesen, Schreiben und Rechnen, in Geschichte und Fremdsprachen sowie in den Anfangsgründen der Wissenschaften. Sie stellen nicht Elemente des Schulcurriculums dar, damit dieses eine Auslese betreibt, in der durch Herkunft bedingte ungleiche Bildungschancen reproduziert werden, sondern weil sie Inhalte und Kompetenzen betreffen, die in modernen Gesellschaften zwar gebraucht werden, nicht aber unmittelbar im Leben erworben werden können.

Zu den auf schulische Vermittlung angewiesenen Sachverhalten gehört auch die Einführung der nachwachsenden Generation in Diskurse über Gerechtigkeit, die mit Blick auf alle gesellschaftlichen Sphären und Teilsysteme zu führen sind. Sie sind ebenso auf eine pädagogische Urteilsbildung und die Befähigung der Heranwachsenden zur Führung eines individuellen, an gesellschaftlichen Handlungsfeldern partizipierenden Lebens angewiesen, wie dieses einer Politik bedarf, welche die Sphären des Politischen nicht auf Probleme einer wie auch immer definierten Verteilungsgerechtigkeit reduziert, sondern auf die gesellschaftliche Partizipation der Menschen ausrichtet (vgl. Edelstein 2015). Die Vermittlung von Grundkenntnissen, die bildende Wechselwirkungen mit der Welt möglich machen, sowie domänenspezifischen Urteils- und Partizipationskompetenzen ist darum ein zentrales Aufgabenfeld moderner Erziehung. Auslese und Selektion kommen hinzu und sind nur zu akzeptieren, wenn sie nicht direkt intendiert werden, sondern sich als eine Art Nebenwirkung von Erziehungs- und Bildungsprozessen einstellen, über deren Folgen in den gesellschaftlichen Teilsystemen nach Gerechtigkeitskriterien zu beraten ist.

Das hat Folgen auch für die Definition des Politischen. Walzer spricht oft unterschiedslos, wenn er das Politische thematisiert, von der Demokratie als Herrschaftssystem und als Lebensform. Beide sind aber, wie in dem Abschnitt zu John Dewey gezeigt wurde, nicht dasselbe, und es muss mehr als fraglich erscheinen, ob der Name einer politischen Herrschaftsform überhaupt zur Bezeichnung einer ebenso universellen wie individuellen, auf Partizipation ausgerichteten Lebensform tauglich ist.

Herbart hat darum die Komplexität eines guten Lebens nicht nur durch die fünf moralisch-sittlichen individuellen Ideen, sondern parallel dazu auch durch diesen korrespondierende politische Ideen beschrieben, die er in Ideen des Rechts, des Lohns, der Verwaltung und des Kultursystems unterschied. Vieles, was Walzer zu einzelnen Sphären der Gerechtigkeit ausführt, insbesondere seine Aussagen zu einer nicht egalitären, sondern komplexen Gleichheit, findet sich bei Herbart vorformuliert, der zwischen der Gleichheit der Menschen vor dem Gesetz, den Formen gerechter Belohnung und Bestrafung, einer den Bedürftigen auf andere Weise als den Nicht-

Bedürftigen wohlwollenden Verwaltung sowie pluralen Formen der Mitwirkung der Menschen an der Kultur unterschied.

Wir haben also gleich mehrere Gründe, Fragen der Gerechtigkeit systematisch sowie phänomen- und handlungsfeldbezogen zu erörtern, ohne ihnen einen Primat in pädagogischen, moralischen und politischen Kontexten zuzusprechen. Was wäre denn unter einer genetischen Gerechtigkeit, einer Gerechtigkeit angesichts der Shoa oder eines Gottes zu verstehen, der in seiner Allmacht die Shoa durch Wegschauen zugelassen hätte (siehe hierzu Zivi Kolitz 1949/2004)? Gerechtigkeitsfragen müssen zwar für alle Koexistentialien und gesellschaftlichen Handlungsfelder immer auch unter Fragestellungen einer distributiven Gerechtigkeit erörtert werden. Diese aber kann auch im Bereich des Religiösen nichts Letztes sein. Innere Freiheit, Arbeit an der eigenen Vielseitigkeit, Wohlwollen, Rechtssuche und Billigkeit weisen ebenso wie die Systeme von Recht, Lohn, Verwaltung und Kultur über Fragen einer bloßen Verteilungsgerechtigkeit hinaus. Sie lassen sich zur Komplexität der Erziehung und jener der Bildung dann angemessener in Beziehung setzen, wenn berücksichtigt wird, dass Erziehungsprozesse auf Wohlwollen basieren und Bildungsprozesse zum Ziel haben, die vor, während und jenseits der Erziehung nur erfolgreich verlaufen können, wenn in ihnen die sittlichen und politischen Ideen eine individuelle und soziale Gestalt gewinnen.

Die Legitimität und Fruchtbarkeit von Walzers Unterscheidung zwischen einem subsumtionslogischen Universalismus des einen Gesetzes und einem transformatorischen Universalismus der Wiederholung bleibt hiervon unberührt. Durch eine kategorial angemessenere Aufnahme transformatorischer Erziehungs- und Bildungsprozesse könnte sie sogar noch gewinnen, würde sie dadurch doch in die Lage versetzt, die Komplexität von Erziehung und Bildung differenzierter zu erfassen, statt sie unter Kategorien einer verteilenden Gerechtigkeit auf problematische Weise zu verkürzen. Vielleicht sollte man darum in pädagogischem und bildungstheoretischen Kontexten besser nicht von zwei Arten des Universalismus, sondern von zwei unterschiedlichen Formen des Universalisierens sprechen und diese noch einmal in aporetische, teleologische, kategorische, transzendental- und ideologiekritische sowie genealogische und pragmatische differenzieren.⁴

⁴ Siehe hierzu die neueste Studie von Klaus Beck (2014) mit dem Titel „Moralischer Universalismus oder moralischer Partikularismus?“, in der Abstimmungsprobleme zwischen universalistischen und regionalen Orientierungen diskutiert werden und am Ende die Frage aufgeworfen wird, ob es auf dem Boden des Kritischen Rationalismus neben einer partikularistischen auch eine universalistische Variante geben kann.

4. *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Erziehung und Bildung. Ausblick auf das Projekt ETiK und den Prozess seiner Internationalisierung*

Abschließend sollen einige Verbindungslinien zwischen dem in diesem Band entwickelten Gedankengang und einem Versuch gezogen werden, die Aufgaben eines zeitgemäßen Ethikunterrichts an öffentlichen Schulen zu bestimmen. Sie beziehen sich auf die Modellierung ethisch-moralischer Kompetenz in den in der Einleitung erwähnten Projekten ETiK und ETiK-International.⁵ Ihre Konzeption lässt sich mit Walzer als diejenige einer domänenspezifischen Auslegung des Ansatzes eines Universalismus transformatorischer Wiederholung beschreiben.

Auf einer allgemeinen Ebene handelt es sich bei allen an öffentlichen Einrichtungen institutionalisierten Lehr-Lernprozessen um solche eines Universalismus der Wiederholung. Was an Schulen gelehrt und gelernt wird, sind Sachverhalte, die im gesellschaftlichen Leben unmittelbar nicht tradiert werden können. Ihre Angewiesenheit auf öffentliche Erziehung und Unterweisung ist darin begründet, dass ihre Weitergabe an nachwachsende Generationen im unmittelbaren gesellschaftlichen Zusammenleben nicht möglich und daher auf eine künstliche Vermittlung und Aneignung in Schulen angewiesen ist.

Was auf diese Weise in schulischem Unterricht gelehrt und gelernt wird, dient der Anbahnung und Weitergabe von Kompetenzen, die im unmittelbaren Zusammenleben der Menschen benötigt werden, nicht aber erworben werden können. Schulisch zu vermittelnde Kompetenzen weisen in allen Domänen eine dreifache Struktur auf. Sie bedürfen *erstens* einer unterrichtlichen Aneignung und Vermittlung von Grundkenntnissen; diese sollen so erworben werden, dass sich *zweitens* domänenspezifische Urteilskompetenzen entwickeln; diese wiederum bewähren sich *drittens* nie schon im Wissen, sondern erst dadurch, dass Heranwachsende sie erfolgreich in ihr individuelles und gesellschaftliches Leben einbringen können.

All dies gilt auch für den Ethikunterricht an öffentlichen Schulen. Wo dieser als ein öffentliches Unterrichtsfach eingerichtet wird, soll durch ihn die Entwicklung einer ethisch-moralischen Kompetenz gefördert werden, die durch Sozialisation nicht schon erworben werden kann. In modernen Gesellschaften treffen zunehmend unterschiedliche Herkunftsmoralen aufeinander, so dass Heranwachsende in Schulen lernen müssen, nicht mehr nur in der Moral ihrer Herkunft miteinander zu kommunizieren, sondern zwischen eigener, fremder und öffentlicher Moral zu unterscheiden.

Ein an Schulen zu erteilender Ethikunterricht muss darum *erstens* ethisch-moralische Grundkenntnisse vermitteln, die eine reflexive Auseinandersetzung mit der ‚eigenen Moral‘ und mit ‚fremden Moral‘ sowie die Teilnahme an Diskursen über

⁵ Siehe die Projektveröffentlichungen: Benner/Nikolova/Swidorski 2009; von Heynitz/Krause/Remus/Swidorski/Weiß 2009; Ivanov/Nikolova 2009; Benner/von Heynitz/Ivanov/Nikolova/Pohlmann/Remus 2010; Benner/Nikolova/von Heynitz/Ivanov/Tschernjajew 2013.

Sachverhalte einer übergreifenden, ‚öffentliche Moral‘ unterstützen. Er muss dies *zweitens* so tun, dass sich in den Heranwachsenden eine ethisch-moralische Urteils- sowie *drittens* eine ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz entwickeln, welche sie befähigt, ein individuelles Leben zu führen, mit Anderen zu kommunizieren und zu interagieren und an öffentlichen Diskursen unter Einbeziehung moralischer Argumente teilzunehmen.

Gibt es für einen solchen Unterricht universalistische Denk-, Urteils- und Argumentationsformen, die im Sinne eines Universalismus der Wiederholung von nachwachsenden Generationen angeeignet werden und zwischen unterschiedlichen Herkunftsmoralen vermitteln können? Unter den in den vorausgegangenen Kapiteln behandelten Konzepten bieten sich hier die von Herbart aufgestellten sittlichen und politischen Elementarurteile an. Sie stehen in einem pädagogisch, sittlich und politisch auslegbaren Implikationszusammenhang, der mit Blick auf die in diesem Band rezipierten ethischen Ansätze mannigfaltig auslegbar ist.

Bei den von Herbart in Auseinandersetzung mit der Tradition entwickelten sittlichen und politischen Ideen handelt es sich wie bei den von Walzer unterschiedenen Sphären der Gerechtigkeit nicht um Ausprägungen eines Universalismus eines einzigen Gesetzes, das unter Absehung von konkreten Inhalten angewendet werden könnte, sondern um pädagogische, ethische und politische Grundnormen, die im Sinne eines transformatorischen Universalismus der Wiederholung interpretierbar sind und auf konkrete Fragen appliziert werden können.

Ein öffentlicher Ethikunterricht wird darum bei der Behandlung der genannten Ideen sowohl konkrete kulturelle Ordnungen im Blick haben, als auch unterschiedliche ethische Ansätze zu Rate ziehen und bei den Heranwachsenden die Ausbildung eines reflektierenden Umgangs mit aporetischen, epagogischen, teleologischen, kategorisch-transzendental-kritischen sowie genealogischen, ideologiekritischen und pragmatischen Urteilsformen zu fördern und zu unterstützen suchen.

Die folgende problemgeschichtliche Zuordnung von klassischen Philosophen zu paradigmatischen Positionen leugnet Kollisionen zwischen den verschiedenen Ansätzen nicht, setzt aber auf einen Austausch der zwischen diesen strittigen Argumente. Was diesen betrifft, verzichtet sie bewusst darauf, den Widerstreit zwischen den verschiedenen Positionen aufzulösen und durch ein Gesamtsystem zu harmonisieren.

Moralische Urteilsformen aus der Problemgeschichte der Ethik

Sokrates	aporetisch
Platon	epagogisch
Aristoteles	teleologisch
Kant	kategorisch-transzendental-kritisch
Nietzsche	genealogisch
Marx	ideologiekritisch
Dewey u. a.	pragmatisch

Unter den angegebenen Prämissen wurden in den zurückliegenden Jahren in dem an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelten DFG-Projekt ETiK Testaufgaben zur Erhebung ethisch-moralischer Kompetenz in den Teilkompetenzen Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz entwickelt, die sich auf lehrplanaffine Themenbereiche des Ethikunterrichts in Berlin, Brandenburg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen beziehen. Die Aufgaben thematisieren ethisch-moralische Sachverhalte im Schnittpunkt von eigener, fremder sowie öffentlicher Moral und sollen von 15-Jährigen unter Problemstellungen der fünf sittlichen und ansatzweise auch der fünf politischen Elementarurteile sowie unter Bezugnahme auf die in der Tradition entwickelten klassischen Ethiken bearbeitet werden. Dem Projekt gelang es, ein valides Messinstrument zu entwickeln, das für die drei Teilkompetenzen jeweils vier- bzw. fünfstufige Anspruchsniveaus ausweist.

In den in der Einleitung ebenfalls erwähnten Projekten zu ETiK-Inter-national wird dieses Testinstrument gegenwärtig auch in anderen europäischen Staaten sowie in China eingesetzt und erprobt. Für die Internationalisierung von ETiK gilt dasselbe, was zuvor vom Ethikunterricht an öffentlichen Schulen und vom Ansatz des nationalen ETiK-Projekts gesagt wurde. Auch ETiK-International zielt nicht auf einen abstrakten Universalismus, sondern versteht sich als ein Vorhaben im Sinne eines Universalismus transformatorischer Wiederholung. Universell sind die Unterscheidungen zwischen eigener, fremder und öffentlicher Moral sowie zwischen den genannten ethisch-moralischen Teilkompetenzen, aber auch die elementaren sittlichen und gesellschaftlichen Elementarurteile und die Bezugnahme auf die klassischen Ansätze der Tradition. Regional können dagegen in den Lehrplänen verankerte Themen und Inhalte, aber auch auf diese bezogene Antworten sein, die Schülerinnen und Schüler auf Testfragen geben. Ob für alle drei Teilkompetenzen universalistische Niveaustufen ausweisbar sind, wird erst der Forschungsprozess zeigen.

Hoffnungsvoll stimmt, dass der größte Teil der für den deutschen Sprachraum entwickelten Aufgaben (etwa 95 %) auch nach dem Shanghaier Lehrplan valide ist. Nur wenige Aufgaben aus dem Berliner Instrument (ca. 5 %) sind nach dem chinesischen Lehrplan als nicht valide einzustufen; sie thematisieren ethisch-moralische Sachverhalte, die sich auf sexuelle Orientierungen und das Thema Schwangerschaft beziehen, die im Ethikunterricht in Shanghai nicht behandelt werden. Daneben gibt es wenige familiäre und andere Gemeinschaften betreffenden Inhalte, die nur in chinesischen, nicht aber in deutschen und europäischen Lehrplänen berücksichtigt sind. Für sie sollen in Kooperation mit chinesischen Lehrpersonen neue Aufgaben entwickelt werden. Es ist geplant, die neu zu entwickelnden Aufgaben zusammen mit den lehrplanvaliden und -nichtvaliden Aufgaben aus dem Berliner Testinstrument in Shanghai einzusetzen.

Bei der Auswertung der Antworten ist nicht nur mit Übereinstimmungen, sondern auch mit Differenzen in den Schülerantworten zu rechnen. Diese sollen in der Auswertung der Projekte zu ETiK-International für die Konstruktion neuer

TOPOLOGIK

Testaufgaben herangezogen werden. Ziel ist es, die Einzelprojekte so zusammenzuführen, dass Überlagerungen universeller und regionaler Strukturmomente herausgearbeitet und unter Verzicht auf die Ideologie eines allumfassenden Universalismus einer einzigen Ethik und Moral diskutiert werden können (vgl. hierzu Wulf/Triki/Poulain 2009).

Über ETiK und ETiK-International soll in gesonderten Abhandlungen berichtet werden. Ziel des hier vorgelegten Bandes, der aus vorbereitenden Vorlesungen zu den Projekten von ETiK und ETiK-International hervorgegangen ist, war es, bildungstheoretische, ethische und moral-pädagogische Grundlagen für die Projektarbeit zu erörtern. Es ist zu erwarten, dass sich im Fortgang der Arbeit die für diesen Band getroffene Auswahl von Ansätzen nicht nur mit Blick auf dänische (siehe von Oettingen 2001; 2006; 2010) und polnische (siehe Stępkowski 2012), sondern auch auf weitere europäische sowie insbesondere chinesische Traditionen (siehe hierzu Peng 2010) als ergänzungsbedürftig erweisen wird.⁶ Bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse wird immer wieder zu bedenken sein, dass es sich bei dem in ETiK entwickelten Instrument zur Erhebung von ethisch-moralischen Grundkenntnissen, Urteilskompetenz und Handlungsentwurfskompetenz um ein Konstrukt handelt, das von den herangezogenen Referenztheorien abhängig ist. Eine Erweiterung des Spektrums ethisch-moralischer Urteilsformen kann darum durchaus zu Veränderungen in der Beschreibung der Niveaustufen führen.

Der sperrige Name „Handlungsentwurfskompetenz“ will darauf hinweisen, dass ethisch-moralische Urteils- und Handlungskompetenz nicht unmittelbar im Ethikunterricht entstehen und auch kein direktes Resultat der Erziehung sind, sondern sich im Kontext eines Denkens, Urteilens und Handelns entwickeln, auf das Erziehung zwar durch Unterricht Einfluss nehmen kann, das aber im Wesentlichen in außerschulischen sowie außerpädagogischen Kontexten stattfindet. Der didaktischen Differenz zwischen Unterricht und Erfahrung und der pädagogischen Differenz zwischen Beratung und Handeln korrespondiert im Gebiet von Ethik und Moral eine philosophische Differenz zwischen Ethik und moralischem Handeln. Auf sie hat, wie mehrfach betont, Herbart hingewiesen, wenn er feststellte, die praktische Philosophie urteile nicht, mache aber urteilen.

Die genannten Differenzen sind nicht zuletzt auch für die moralpädagogische, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzforschung von Bedeutung. Aus Testaufgaben lassen sich ebenso wenig didaktische Aufgaben ableiten wie aus diesen Testaufgaben. Aber es gibt Anschlussmöglichkeiten zwischen Konzepten moralischer Erziehung und Bildung, fachdidaktischen Anleitungen und Orientierungen von Ethikunterricht und der Überprüfung seiner Leistungen an von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Grundkenntnissen und erreichten Kompetenzniveaus. Sie

⁶ Zum Verhältnis universeller und kultureller Problemstellungen im Zusammenhang von Erinnern und Tradieren siehe die grundlagentheoretische Studie von Sabine Krause 2015.

können in intra- und interdisziplinären Forschungsvorhaben thematisiert und reflektiert werden.

Philosophische, moralpädagogische, fachdidaktische, erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskurse stehen in einem Zusammenhang, der nicht vorrangig pädagogisch, moralisch oder politisch interpretiert und bestimmt werden kann. Weder lassen sich aus Ethiken Konzepte moralischer Erziehung und Bildung, noch aus diesen Ethiken ableiten. Vergleichbares gilt für die Beziehungen von Moral und Politik. Politik ist von moralischen Voraussetzungen abhängig, über die sie nicht verfügt, und moralisches Handeln findet in politischen Räumen statt, die es aus eigener Kraft nicht hervorbringen und sichern kann. Was aber die Pädagogik betrifft, so muss diese, wie schon Schleiermacher ausführte, mit ihren Anstrengungen um eine theoretische Orientierung und Reflexion moralischer Erziehung und Bildung nicht warten, bis Ethik und Politik vollendet sind. Man muss hierin keinen Grund erkennen, der die Beziehungen von Bildung, Moral und Politik zu dramatisieren erlaubte, sondern eher einen Hinweis auf ihre Normalisierung. Zu dieser gehört, dass auch Moral und Politik nicht von der Existenz einer vollkommenen Erziehung abhängig sind. Bedenklicher wäre es, wenn Politik und Moral Erziehung in den Dienst von vermeintlich endgültig erkannten und abschließend definierten Zwecken zu stellen suchten, oder Erziehung umgekehrt für sich eine Eigenlogik reklamierte, aus der sich perfekte Regeln für die Entwicklung künftiger Moral und Politik gewinnen ließen.⁷

Die mit der Abwehr solcher Positionen einhergehenden Ungewissheiten nicht nur zuzulassen, sondern auszuhalten und auf allen Ebenen zu erörtern, wäre Ausdruck einer individuellen und öffentlichen Kultur, der es auch in Zukunft gelingen könnte, negativen Erfahrungen in den Spannungsfeldern von Bildung, Moral und Politik – und darüber hinaus auch in jenen von Ökonomie, Kunst und Religion – eine bildende Bedeutung abzugewinnen.

⁷ Zur politiktheoretischen Unvollendbarkeit der Demokratie siehe Bohnsack 2003 und Prengel 2011; zur bildungstheoretischen Unvollendbarkeit der Beziehungen von Bildung, Moral und Demokratie vgl. Benner/Stepkowski 2012).

Literatur / Bibliography

- Arendt, H. (1958): Die Krise der Erziehung. In: Dies. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. Hrsg. von E. Ludz. München und Zürich.
- (1965/2007): Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik (Some Questions of Moral Philosophy. New School for Social Research in New York 1965). Aus dem Nachlass hrsg. von J. Kohn, aus dem Englischen übersetzt von U. Ludz. München und Zürich 2007: Piper.
- Assmann, J. (1996): Ägypten. Eine Sinngeschichte. 4. Auflage Frankfurt 2005: Fischer
- (2006): Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im alten Ägypten. 2. Auflage. München: Beck.
- Beck, K. (2014): Moralischer Universalismus oder moralischer Partikularismus? Eine systematische Gegenüberstellung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, S. 405-439.
- Benner, D. (2015⁸): Allgemeine Pädagogik. Eine Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 1. Auflage Weinheim/München 1987: Juventa; 8. Auflage Weinheim usw.: Beltz-Juventa.
- Breinbauer, I. M. (2008): Nachhaltiges Lernen. In: K. Mitgutsch/E. Sattler/K. Westphal/I. M. Breinbauer (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur, S. 51-64. Stuttgart: Klett-Cotta.
- deMause, L. (1980): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W. (2014): Demokratiepädagogik und Schulreform. Hrsg. von W. Beutel, K. Edler und H. Rademacher. Wochenschau: Schwalbach.
- Gadamer, H. -G, (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Gruschka, A. (2014): Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heid, H. (1994): Funktion und Tauglichkeit herrschender Prinzipien zur Gewährleistung sozialer Verteilungsgerechtigkeit. In: L. Montada (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. ADIA-Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und soziales Leben. Schriftenreihe Band. 2, S. 34 – 52. Frankfurt/New York: Campus.
- Herbart, J. F. (1806): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer; in: Ders.: Sämtliche Werke in 12 Bänden. Band 2. Hrsg. von G. Hartenstein. Leipzig 1850-1852: Voss.
- Krause, S./Malowitz, K. (1998): Michael Walzer zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Oettingen, A. von (2001): Det pædagogiske paradoks. Århus: Klim.
- (2006): Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier. Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik. Århus: Klim.
- (2010): Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål. København: Nordisk.
- Peng, Z. (2010): Zur Geschichte der modernen westlichen Bildungsphilosophie. 现代西方教育哲学的历史考察. Shanghai: Pädagogischer Verlag. 上海教育出版社.
- Prange, K. (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Schleiermacher, F. (1799/2001): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Hrsg. von G. Meckenstock. Berlin usw. 2001: de Gruyter.

TOPOLOGIK

- (1826/1983): Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften. A.a.O. Band 1, S. 1-369.
- Stępkowski, D. (2012): Wychowanie w służbie demokracji. In: S. Wilk, A. Kiciński, A. Łuczyński, L. Opiela, A. Smagacz, (Hrsg.): Drogowskazy wychowania, S. 43-60. Lublin: KUL.
- Thimm, A. (2007): Die Bildung der Moral. Zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik, Erziehung und Moral. Paderborn: Schöningh.
- Walzer, M. (1994/1996): Thick and Thin. Moral Argument at Home and Abroad. Indiana: Notre Dame. Lokale Kritik – globale Standards. Zwei Formen moralischer Auseinandersetzung. Hamburg: Rotbuch.
- (1983/2006): Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality. New York: Basic Books. Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Wulf, Chr./Triki, F./Poulain, J. (Hrsg.) (2009): Erziehung und Demokratie. Europäische, muslimische und arabische Länder im Dialog. Berlin: Akademie.