

dung an Formulierungen und Vorschriften, in denen die Wahrheit ihren gesellschaftlich notwendigen Ausdruck findet, die sie aber auch immer transzendiert und denen immer eine gesellschaftliche und geschichtliche Bedingtheit anhaftet. An Formulierungen kann disziplinär gebunden werden, die Wahrheit aber verlangt die Zustimmung des suchenden und autonomen Menschen.

Die vorausgehenden Überlegungen haben deutlich gemacht, daß das Gewissen ein unverzichtbarer Bestandteil der menschlichen Existenz ist. Das Gewissen bewirkt Lebendigkeit; es läßt glauben, hoffen und lieben; es ist kein schöner Luxus, auf den man um des lieben Friedens willen verzichten könnte, sobald er zu unerträglichen Konflikten führen oder jemand zu teuer zu stehen kommen sollte. Die Frage darf nicht heißen, wie man den Menschen binden, sondern wie man ihn zur Verbundenheit führen kann.

Freilich werden gerade diejenigen, die mehr Verantwortung tragen und mehr Einsicht haben, immer wieder von der Versuchung des Großinquisitors bedrängt werden und sich fragen, ob es im Interesse des Gelingens des Ganzen nicht besser sei, den Menschen die Last der Eigenständigkeit und der freien Entscheidung abzunehmen.

Die Berufung auf das Gewissen soll natürlich auch nicht überstrapaziert werden, indem man sich in allen möglichen Kleinigkeiten darauf bezieht. Es gibt viele Regelungen, die für das menschliche Zusammenleben notwendig sind, an die man gebunden ist, sobald sie Geltung erlangt haben, die aber zu vordergründig sind, als daß dafür eine Gewissensbefragung notwendig oder sinnvoll wäre. Man denke dabei etwa an die vielen Regelungen des Straßenverkehrs, an Hausordnungen usw.

II. Erziehung zum Gewissen

Das Gewissen ist die im Menschen schlummernde Werdekraft zum Guten. Es ist ein helles Licht, das sehen und einsehen läßt. Es läßt an den buddhistischen Begriff der Erleuchtung denken, durch die der Mensch an das Ende aller Irrwege gelangt. Es bleibt aber nach den Worten Jesu auf das Auge angewiesen, durch das das Licht, das Orientierung gibt und nicht stolpern läßt, eingelassen wird (Mt 6,21–23).

Handeln gegen das Gewissen ist Handeln gegen das, was werden soll und werden könnte; es ist ein Leben gegen besseres Wissen, das hier allerdings mehr meint als das, was kognitiv gewußt wird. Das Gewissen begleitet den Menschen auf seinem Weg; es ist ihm vorgegeben, aber nicht

im Sinne einer von ihm unabhängigen Verhaltenssteuerung. Es ist immer auch Ausdruck der eigenen Menschlichkeit und darum so gut und so mündig wie der Mensch selber.

Darum ist auch jede Erziehung, die das Erwachsenwerden des Menschen und seine Begegnungsfähigkeit im Auge hat, gleichbedeutend mit Gewissenserziehung.

Erziehung hat grundsätzlich ein doppeltes Anliegen: die Entfaltung der im Menschen schlummernden Anlagen, wodurch das Gehen eines eigenen Weges ermöglicht wird, und das Zur-Kennntnis-Nehmen der metaphysisch, physisch, gesellschaftlich, kulturell und familiär bedingten Gegebenheiten. Die Harmonisierung dieser

doppelten Zielsetzung ist allerdings in der Praxis oft schwierig. Wenn von den Möglichkeiten und Methoden der Erziehung die Rede ist, bleibt naturgemäß immer ein (größerer) Rest ungesagt oder unsagbar. Alle verfügbaren Modelle bleiben Hilfskonstruktionen, die nie die ganze komplexe Wirklichkeit erfassen, sondern immer nur einzelne Gesichtspunkte verdeutlichen. Es sei beispielsweise an Bekehrungserlebnisse gedacht, die ja als grundlegend neue Wert- und Gewissensorientierungen zu verstehen sind. Die Veränderung betrifft den ganzen Menschen und ist meist von einer starken Emotionalität getragen. Redet man nun vom Wirken der Gnade und davon, daß derartige Bekehrungen erbetet werden müssen, so macht man deutlich, daß man den Vorgang aus der Sicht des Glaubens versteht und deutet, aber man erklärt seine Entstehung und seine Bedingtheit damit nicht. Versucht man hingegen mit humanwissenschaftlichen Methoden die Ursachen und Gesetzmäßigkeiten derartiger Veränderungen anzugeben, so kann man zwar Detailantworten, aber keine umfassende Erklärung des Gesamtphänomens geben.

1. Erziehung als Begleitung und Stimulierung menschlicher Entwicklung.

Hinter dieser Formulierung verbirgt sich bereits ein Programm. Es wird dem Erwachsenwerden des Menschen und der Ausbildung der Fähigkeit, Zusammenhänge richtig zu sehen und die sich daraus ergebenden Folgerungen zu ziehen, der Vorrang eingeräumt gegenüber der Vermittlung von Kenntnissen über das richtige Verhalten. Was durch Belehrung zur Kenntnis gebracht wird, reicht nicht aus,

denn es kommt nicht nur darauf an, *was* man weiß, sondern vor allem darauf, *wie* man etwas weiß. Im Vordergrund steht darum anstelle der Belehrung die menschliche Entfaltung, für die das Einüben in Solidarität und das Erlernen eines Gesprächs, das den anderen akzeptiert, von großer Wichtigkeit ist.¹⁰

Dieses anspruchsvolle, einer diskursiven Ethik vergleichbare Anliegen darf jedoch nicht verwechselt werden mit unverbindlichen und nicht weiterführenden Moraldiskussionen und auch nicht mit einer „Überpädagogisierung, die primär sachbezogene Lernprozesse zugunsten sozialtherapeutischer — kompensatorischer Funktionen preisgibt“.¹¹ Wenn der Hauptakzent auf die Entwicklung gelegt wird, so heißt das nicht, daß die Inhalte belanglos wären. Auch ist mit Entwicklung immer mehr gemeint als eine bloße Veränderung der kognitiven Denkstrukturen.¹²

2. Das Stufenmodell

In der gegenwärtigen Diskussion über die menschliche Entwicklung spielen die Entwicklungsstufen, wie sie von Piaget und Kohlberg dargestellt wurden, eine große Rolle. Trotz mancher kritischer Anfragen und trotz unterschiedlicher Auffassungen in Detailfragen und in der Bezeichnung der Stufen wird an einigen Grundaussagen der Stufentheorie nicht gezweifelt.

Die menschliche Entwicklung beginnt demnach auf einer vormoralischen Stufe, auf der die Haltung der *Einverleibung*, die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und Ichbezogenheit bestimmend sind.

Der nächste Schritt ist die *Auseinandersetzung* mit der äußeren Realität und mit den sozialen Gegebenheiten und ihren

¹⁰ M. W. Berkowitz, Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung, in: Oser/Fatke/Höffe, a.a.O., 97.

¹¹ M. Keller/S. Reuss, Der Prozeß moralischer Entscheidungsfindung, in: Oser/Fatke/Höffe, a.a.O., 142.

¹² R. Döbert, Wider die Vernachlässigung des ‚Inhalts‘ in den Moralthorien von Kohlberg und Habermas, in: W. Edelstein/G. Nunner-Winkler (Hg.), Zur Bestimmung der Moral, Frankfurt 1986, 86–125.

sozialen Verhaltensmustern. Das Erreichen dieser Stufe, auf der die in einer Gesellschaft geltenden Regelungen und Konventionen gekannt und anerkannt werden, ist unverzichtbar, auch wenn natürlich klar ist, daß nicht alle Konventionen dasselbe Gewicht haben. „Prä-moralisches Verhalten, das bei älteren Kindern und Erwachsenen auftritt, ist in der Regel sowohl beim Individuum als auch für die Gesellschaft als pathologisch anzusehen.“¹³

Diese Stufe kann nicht übersprungen werden. Es gibt keinen „direkten“ Weg von einer hedonistischen Grundorientierung zur autonomen Einsicht. Dieser Weg führt über die Phase der Sozialisation und der Übernahme vorgegebener Verhaltensweisen.

Alle Sozialisation nur negativ als Unterdrückung der individuellen Anlagen und nicht auch als lebensfördernde Beheimatung und Zugehörigkeit verstanden zu haben, war der Irrtum einer extrem verstandenen antiautoritären Erziehung. Natürlich ist die Sorge angebracht, daß die auf dieser Stufe notwendige Sozialisation zur vordergründigen Indoktrination¹⁴ wird, die jede weitere Entwicklung hemmt. Wenn auch Kohlberg den Hauptakzent in der moralischen Erziehung auf die rationale Reflexion gelegt hat, so hat er doch gewußt, daß dieser eine frühere Sozialisation der „Tugenden“ vorausgehen muß.¹⁵

Die Übernahme konventioneller Verhaltensweisen stellt noch kein moralisches

Verhalten im Vollsinn des Wortes dar. Im Vordergrund stehen die Übereinstimmung mit den bestehenden Normen, die Angst vor dem „Erwischtwerden“ und die Scham, den Erwartungen nicht gerecht zu werden, nicht aber der Gedanke an eine personale Schuld.

Die eigentlich moralische Ebene wird auf der dritten Stufe erreicht; bestimmend sind hier die eigene *Einsicht* und *Urteilsfähigkeit* sowie das sich daraus ergebende Handeln, aber auch das Wissen um die Möglichkeit des Versagens.^{15a}

Sieht man einmal davon ab, daß die Grenzen zwischen den einzelnen Stufen nicht exakt horizontal verlaufen und daß bereits Kinder auf der konventionellen Stufe zu einem gewissen Maß an moralischer Einsicht fähig sind,¹⁶ bedeutet dies, daß erst auf dieser letzten Stufe eine Berufung auf ein personales Gewissen möglich ist. Was auf der vorhergehenden Stufe als „Gewissen“ erlebt wird, ist eher das Wirken einer verinnerlichten Sozialkontrolle.

Bezüglich der Stufentheorie sei noch ein anderer Gedanke erwähnt. Ob das konkrete Verhalten eines Menschen prä- oder postkonventionell einzustufen ist, ist nicht immer leicht zu entscheiden und verlangt das Einbeziehen des gesamten Kontextes. Sollte aber der Urteilende selber

¹³ J. Garbarino/U. Bronfenbrenner, Die Sozialisation von moralischem Urteil und Verhalten aus interkultureller Sicht, in: H. Bertram (Hg.), Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie, Frankfurt 1986, 261 f. „Für die Eltern aus verschiedenen Kulturen steht fest, daß Kinder mit dem dritten Geburtstag die Normen verbotenen Verhaltens kennen und bis zum siebten Geburtstag imstande sein sollten, ihr Verhalten entsprechend zu regulieren.“ J. Kagan, Die Natur des Kindes. München 1987², 182. Nach Kagan ist die Bereitschaft von Kindern, Normen zu übernehmen, sehr tief verankert. Sie hängt unmittelbar mit der unabdingbaren Notwendigkeit menschlicher Sozialisation zusammen. Behavioristische Erklärungen reichen als Erklärung nicht aus. Kagan, a.a.O., 183 f.

¹⁴ Der Begriff ‚Indoktrination‘ ist dabei nicht nur auf die Lehrinhalte anzuwenden, sondern kann sich auch auf die Lehrmethoden oder die Absicht des Lehrers beziehen. Vgl. dazu L. Kohlberg, Der ‚Just Community‘ — Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis, in: Oser/Fatke/Höffe, a.a.O., 27.

¹⁵ Kohlberg, Der Just Community — Ansatz, a.a.O., 26.

^{15a} Es sei wenigstens angemerkt, daß auch die Auseinandersetzung mit der Schuld und die Erfahrung von Vergeltung von großer Bedeutung für die Wissensbildung sind. Vgl. St. E. Müller, Personal-soziale Entfaltung des Gewissens im Jugendalter. Eine moralanthropologische Studie, Mainz 1984, 117.

¹⁶ E. Turiel, Die Entwicklung sozial-konventioneller und moralischer Konzepte, in: W. Edelstein/M. Keller (Hg.), Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt 1982, 150 f und 179 f. Ebenso A. Blasi, Autonomie im Gehorsam, a.a.O., 303.

überwiegend auf der konventionellen Stufe stehen, so ist es ihm unmöglich, ein von der Konvention abweichendes Verhalten als verantwortet (postkonventionell) anzusehen. Da ihm die Ebene des Postkonventionellen nicht verfügbar ist, kann er in einem von der Norm abweichenden Verhalten nur einen Akt der Willkür, die durch entsprechende Normen gebunden werden muß, sehen.

Im Unterschied zum Erreichen der zweiten Stufe ist der Übergang zur dritten Stufe weder eine Selbstverständlichkeit noch allgemein zu erwarten.¹⁷ Es ist daher nach den Voraussetzungen und Bedingungen zu fragen, unter denen der Verzicht auf äußerlich bindende Ordnungsstrukturen zur Einsicht und Verantwortung und nicht zu einer Herrschaft von Egoismus, Bequemlichkeit und Eigeninteressen führt.

3. Das kognitive Element

Trotz mancher Kritik an Kohlberg, in dessen Theorie die kognitive Auseinandersetzung eine (zu) große Rolle spielt, darf die Bedeutung des Rationalen für die Entwicklung eines moralischen Urteils nicht unterschätzt werden. Dies ist gerade in einer Zeit zu betonen, in der man gerne der Kraft des Sich-Einfühlens das Wort redet. Je komplexer menschliches Leben wird, je verborgener und undurchschaubarer die Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen werden und je stärker und verheerender sich Ursachen auswirken kön-

nen, die mit einem nur geringen Aufwand von vielen gesetzt werden können, umso wichtiger ist die Ausbildung der Fähigkeit, Zusammenhänge, die man weder rechtzeitig erleben noch erspüren kann, durch Nachdenken zu erkennen.

4. Das soziale Element

Gerade im Anschluß an Kohlberg wurde aber auch deutlich gemacht, wie sehr das Entstehen kognitiver Einsichten und vor allem deren Wirksamkeit vom gesellschaftlichen Kontext und vom Grad der sozialen Zugehörigkeit des Menschen abhängig ist. Moralität kann nicht vom sozialen Verstehen und von der sozialen Interaktion abgelöst werden.¹⁸

Für die Entwicklung eines moralischen Bewußtseins heißt das, daß es wichtiger ist, daß aus einem gleichgültigen Nebeneinander ein echtes Miteinander wird, als daß moralische Inhalte gelernt werden.¹⁹

Die frühkindlichen Sozialkontakte

Es sei hier zunächst an die grundlegende Bedeutung erinnert, die den ersten Sozialkontakten in der frühesten Kindheit zukommt. Das Maß und die Qualität der Zuwendung und die damit gegebenen ersten Erfahrungen von Begegnung sind nicht nur für diese Phase lebenswichtig; sie sind auch im hohen Maß verantwortlich für die spätere soziale Integrationsfähigkeit und damit auch für die Ausbildung des moralischen Bewußtseins und des

¹⁷ J. Garbarino/U. Bronfenbrenner, Die Sozialisation von moralischem Urteil und Verhalten aus interkultureller Sicht, a.a.O., 263.

¹⁸ W. Edelstein/M. Keller (Hg.), Perspektivität und Interpretation, Frankfurt 1982, Vorwort 8. A. Blasi, Die moralische Persönlichkeit: Reflexion für die Sozialwissenschaften und die Erziehung. W. Lempert, Moralische Urteilsstufen und Niveaus sozialer Aggregation. Beide Beiträge in: F. Oser/W. Althof/D. Garz (Hg.), Moralische Zugänge zum Menschen — Zugänge zum moralischen Menschen, München 1986, 67 und 84.

¹⁹ Rationalität und Liebe sind als die Grundkomponenten des Gewissens anzusehen. Beide sind menschliche Grundlagen, beide bedürfen der Entfaltung. Die Liebe ermöglicht Einsicht und gibt ihr zugleich die menschliche Nähe und die bejahende Verbundenheit; die Rationalität bewirkt, daß die Liebe nicht im emotional Zufälligen bleibt.

Gewissens, das ja — wie oben ausgeführt — als Fähigkeit zur Begegnung zu verstehen ist. Das Nichtzustandekommen von vertrauender Begegnung in der frühen Kindheit bedeutet eine Behinderung der Gewissensbildung in ihrem emotiven Wurzelgrund.²⁰

Die Art der Begegnung und des Miteinanders erfährt im Laufe der Entwicklung immer wieder eine Veränderung. Das Stufenmodell meint ja genau das, daß ein einmal gefundenes Gleichgewicht des Miteinanders wieder verlorengeht und auf einer anderen Stufe neu gefunden werden muß. Die Entwicklung bedeutet daher immer wieder Verlust und Neuorientierung und hat krisenhaften Charakter.

R. Kegan hat überzeugend dargelegt, daß jeder Reifungsschritt (und nicht nur der im Kleinkindalter oder in der Pubertät) eine sich verändernde Begleitung braucht. Diese muß zunächst *festhalten* im Sinne von Schützen, Bewahren, Binden und Beheimaten, wobei aber nicht nur das Daß des Festhaltens wichtig ist, sondern auch das Wie. Ist die Zeit dafür reif, gilt es *loszulassen* und damit den Ablösungsprozeß zu unterstützen. Es ist aber in dieser Phase des Überganges und der noch nicht gefundenen Neuorientierung wichtig, *in der Nähe zu bleiben*, auch wenn die Ablösung mit Aggressionen verbunden ist.²¹

Die soziale Zugehörigkeit des Heranwachsenden

Für die Gewissensbildung ist von Bedeu-

tung, daß auch in der Phase, in der sich der Mensch an Konventionen orientiert, diese nicht nur als äußere Disziplinierungsmaßnahmen erlebt werden. Von dem Zeitpunkt an, da die festhaltende Kraft der Familie zu Ende geht, wird das Bewußtsein der Zugehörigkeit zur Gesellschaft wichtig. Es ist dabei an die gesellschaftliche Situation gedacht, die ihre Eigengesetzlichkeit hat, die vorgegeben ist und eine gewisse Härte hat, die aber doch noch überschaubar ist. Zu nennen sind hier z. B. die politische und die kirchliche Gemeinde, der Betrieb oder die Schule. Die vor allem emotional bedingte und frei gewählte Zugehörigkeit zu einem Freundeskreis ist zu beliebig und zu leicht auflösbar; ein gemeinsames Engagement für große Weltprobleme birgt die Gefahr, daß man über das Denken in die Ferne das eigene konkrete Leben übersieht.

Aus der äußerlich gegebenen Zugehörigkeit ein Miteinander und gemeinsames Gestalten zu machen, ist das große und zugleich schwierige Anliegen. Das Bewußtsein der Zugehörigkeit bewirkt, daß der einzelne wach wird für die größere Realität; es ermöglicht Einsicht in die Regeln des Zusammenlebens, schafft Empathie und Rücksichtnahme und macht fähig, Verantwortung zu übernehmen. Die Zugehörigkeit vermittelt dann zugleich eine innere Stabilität, die die Gesamtgesellschaft aufgrund ihrer Unüberschaubarkeit und der zerbrochenen Plausibilitäten nicht mehr leisten kann.

²⁰ „... ist es einsichtig, daß die Gewissensentfaltung in Frage gestellt ist, wenn das Kind keine Gelegenheit hat, sich liebend an Beziehungspersonen zu binden. Dann lassen sich — in mehr oder weniger starker Ausprägung — folgende Symptome beobachten: Normabwehr, emotionale Abstumpfung, Sofortbefriedigung als Prinzip, Realitätsabwehr und eine erhöhte Versuchungsanfälligkeit.“ St. E. Müller, a.a.O., 83. R. A. Spitz, Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1987, 311, schließt seine Überlegungen zur „Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr“ mit dem markanten Satz: „Das Kind wurde um die Liebe betrogen, dem Erwachsenen bleibt nur der Haß.“

²¹ R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986, vor allem 165–178. Man denke z. B. an die Notwendigkeit der Entbindung des Kindes nach einem neunmonatigen Festgehaltenwerden in der Gebärmutter und an die Bedeutung der mütterlichen Nähe nach der Geburt.

Ob und wie weit die heutige Schule die in sie gesetzten Erwartungen bezüglich moralischer Erziehung und Wissensbildung erfüllen kann, bleibt trotz vieler Bemühungen um eine Schulgemeinschaft fraglich. Skepsis ist angebracht. Zu sehr sind offensichtlich das Prinzip der Arbeitsteilung und die Segmentierung des Lebens auch in die Schule eingedrungen. Auch bringt der universalistische Anspruch der Schule die Gefahr mit sich, trotz der Bemühungen um einen Realitätsbezug, diesen durch die Schaffung einer schulinternen Realität zu ersetzen.²²

Der Verlust der Überschaubarkeit und die Entfremdung der Schüler von der Schule machen der Schule eine moralische Erziehung praktisch unmöglich und bewirken, daß die auftretenden Probleme mit Kontrolle und disziplinären Maßnahmen beantwortet werden. Diese aber schaffen Mißtrauen und sind ein neuerlicher Anstoß zur Entfremdung.

Andererseits dürfen aber Disziplin und Bindung an die Gruppe auch nicht gegeneinander ausgespielt werden, denn beide sind wesentliche Elemente von Moralität und moralischer Erziehung.²³

Durch Disziplin allein ist aber moralisches Verhalten nicht zu erreichen. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: ein Schüler, der einem anderen, der nach einer Rauferei bereits am Boden liegt, einen schmerzhaften Tritt in den Unterleib versetzt, erklärt der Lehrerin, die ihn zur Rede stellt, daß seine Eltern ohnehin gut versichert seien.

Das Fehlen von Bindung und Zugehörigkeit läßt kein Miteinander aufkommen,

das die Grundkraft des Moralischen ist, sondern macht berechnend und kalt.

5. Das Vorbild des Erwachsenen und das Gespräch unter Gleichaltrigen

Ist von Wissensbildung die Rede, wird häufig auf die Rolle der Erwachsenen verwiesen, die durch ihr Wort und vor allem durch ihr Beispiel einen wichtigen Beitrag zu leisten haben. Nun fällt auf, daß es in der pädagogischen Literatur bezüglich des „Vorbildes“ ziemlich still geworden ist. Dies hat gewiß verschiedene Ursachen, aber es ist auch offenkundig, daß das Vorbild oft ohne Wirkung bleibt. Dadurch wird deutlich, daß es nicht automatisch wirkt, sondern — neben anderem — davon lebt, daß es der Ausdruck der tatsächlichen eigenen Lebensgrundhaltung ist, daß es angewiesen bleibt auf die menschliche Beziehung und auf ein gewisses Maß einer allgemein anerkannten (Selbst)verständlichkeit.²⁴

Es sei aber auch noch auf einen anderen Aspekt verwiesen. Piaget zeigt auf, daß die soziale Interaktion zwei Grundtypen kennt. Sie ist *komplementär*, sobald sie sich auf Autorität gründet und unter Ungleichen stattfindet, und sie ist *symmetrisch*, wenn die Partner gleichberechtigt und einander ebenbürtig sind. Für die moralische Entwicklung hält Piaget die symmetrische Interaktion für wichtiger, da sie keine Abhängigkeit schafft, sondern den gegenseitigen Respekt und die Entstehung einer autonomen Moral

²² W. Edelstein, Moralische Interventionen in der Schule. Skeptische Überlegungen, in: Oser/Fatke/Höffe, a.a.O., 327—349.

²³ C. Power, Demokratische und moralische Entwicklung in einer großen öffentlichen High School, in: Oser/Fatke/Höffe, a.a.O., 306. Power erinnert an E. Durkheim, der schon 1902/1903 in seinen Vorlesungen deutlich gemacht hat, daß Disziplin und Askese zwar nicht an sich gut, aber dennoch für die Entfaltung des Menschen unverzichtbar sind, die ihrerseits wiederum eine wachsende Zugehörigkeit zur Gesellschaft bedeutet. E. Durkheim, Erziehung, Moral und Gesellschaft, Frankfurt 1984, 102—105.

²⁴ Genau genommen geht es also nicht um ein vorbildliches Verhalten an sich, sondern darum, wie vorbildliches Verhalten für den Heranwachsenden attraktiv und damit erst zum Vorbild wird. In diesem Sinn ist das Vorbild für die Wissensbildung nach wie vor von großer Bedeutung. Vgl. etwa St. A. Müller, a.a.O., 109—113.

begünstigt.²⁵ „Interaktionsprozesse zwischen Gleichaltrigen scheinen für manche Entwicklungsprozesse essentiell zu sein, etwa für die Entwicklung des Selbstkonzepts, die Ausbildung reziproker Freundschaftskonzepte oder einer autonomen Moralität.“²⁶

Die Verlagerung des Gewichtes von der Erziehung durch Erwachsene auf das Gespräch und die Begegnung unter Gleichaltrigen, die aber durchaus auf einer unterschiedlichen Entwicklungsstufe stehen können, bedeutet natürlich nicht, daß Eltern und Erzieher nun nichts mehr zu tun hätten. Die Fähigkeit zum Gespräch ist ja weder angeboren noch entsteht sie von selber. Ein optimales Diskussionsverhalten muß gelernt und eingeübt werden.²⁷ Die Aufgabe des Erziehers wird damit eine andere; er ist nicht mehr der, der vor allem die Inhalte und die richtigen Lösungen vorzugeben und beispielhaft vorzuleben hat, sondern der das Gespräch möglich macht, es in Gang bringt und es auch in seinem Verlauf engagiert begleitet und dabei auch durchaus die eigene Überzeugung ins Spiel bringt.

Schlußbemerkungen

Die Berufung auf das Gewissen setzt voraus, daß es vorhanden ist und nicht Eigenwilligkeit fälschlich als Gewissen bezeichnet wird. Das Gewissen bleibt trotz aller Eigenständigkeit immer auch auf das soziale Umfeld bezogen und auch auf die Belastungen, unter die ein Mensch geraten kann. Der Moralität des Menschen sind damit Grenzen gesetzt. So ist zu erklären, daß es eine gewisse „Kulanz“ im menschl-

chen Verhalten gibt und eine an sich bestehende Idealmoral in einzelnen Fällen auf „vernünftige“ Weise und im Rahmen des Üblichen an die Realität angepaßt wird.²⁸ Bei aller gebotenen Redlichkeit meint man, nicht gleich ‚ein Heiliger‘ sein zu müssen.

Die Wege der Gewissensbildung sind langwierig und mühsam. Es läßt sich nie voraussagen, ob die Geduld und die Zeit der Beteiligten ausreichen, sie zu Ende zu gehen, oder ob man sich nicht gezwungen sieht, zu anderen Maßnahmen Zuflucht zu nehmen, um die notwendigen Ziele nicht zu verfehlen.

Trotz gegenteiliger verbaler Beteuerungen ist heute die allgemeine Situation einer Erziehung zum Gewissen eher abträglich. Die Orientierung am Erfolg und am Erreichen der gesetzten Ziele steht dermaßen im Vordergrund, daß die Rücksichtnahme auf die individuelle Entwicklung ihr gegenüber zurücktritt. Man befürchtet, daß das Gewissen der Menschen letztlich zu unverläßlich ist, als daß man ihm die wirklich wichtigen Dinge überlassen könnte, und meint, daß diese durch Gesetze und Normen besser abgesichert seien. Es wäre kurzsichtig, die Ursache für diese Haltung allein in der fehlenden Einsicht von Verantwortlichen oder in einer vordergründigen Leistungsorientierung zu sehen. Die Anliegen, um die es geht, sind ernst und haben zu einem guten Teil das Wohl der Menschen zum Ziel. Man denke etwa an die Pflichten von Lehrern gegenüber ihren Schülern, an das Angewiesensein alter Menschen auf Pflege oder an die Unverzichtbarkeit eines richtigen Umweltverhaltens. Die Gefahr der Verwahr-

²⁵ Nach J. Youniss, Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität, in: *Edelstein/Habermas*, a.a.O., 39f und 43–45.

²⁶ M. Auwärter/E. Kirsch, Zur Ontogenese der sozialen Interaktion, in: *Edelstein/Habermas*, a.a.O., 174.

²⁷ M. W. Berkowitz, Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung, in: *Oser/Fatke/Höffe*, a.a.O., 89–123.

²⁸ M. Nisan, Begrenzte Moralität. Ein Konzept und seine erzieherischen Implikationen, in: *Oser/Fatke/Höffe*, a.a.O., 192–214.

losung des Zusammenlebens und eines Verfalles der Kultur ist nicht gering einzuschätzen. Es ist allerdings die Frage, ob man nicht schon zu lange und letztlich vergeblich versucht hat, dieser Gefahr vor allem durch das Aufstellen von Gesetzen zu begegnen.

Die Spannung zwischen dem Risiko der freien Wissensentscheidung und der Sorge um das richtige Verhalten ist nicht aus der Welt zu schaffen.²⁹ Je mehr aber der Mensch an den Buchstaben gebunden wird, umso größer ist die Gefahr, daß sein Gewissen nicht zur Entfaltung kommt und er letztlich auch unfähig bleibt zu glauben, zu hoffen und zu lieben. Umgekehrt ist die Entscheidung für das Gewissen nie allein aus den beobachtbaren Fakten abzuleiten, sondern sie ist eine Option, die aus dem Glauben kommt.

Aus einer christlichen Gesinnung heraus sollte man die Gesellschaft weder belehren, daß sie sich mit mehr Mut auf das Gewissen des Einzelnen verlassen sollte, noch auf der anderen Seite zum Handlanger für die Einhaltung ihrer Maßnahmen werden. Es geht aber darum, daß die prophetischen Worte der Bibel und das Anliegen Jesu gegen alle gegenteiligen Erfahrungen lebendig erhalten werden. Es ist nicht

Aufgabe einer christlichen Kirche, die Menschen zu bewahren, indem sie sie in Ordnungsstrukturen festhält, sondern sie soll sie lehren zu lieben.

Die Freiheit, die Gott den Menschen zugemutet hat, schließt immer das Risiko ein, daß diese das ihnen gegebene Paradies zerstören. Wer diese Gefahr vermeiden will, indem er einen Stacheldrahtzaun um den Garten zieht, zerstört das Paradies aber auch, da er es zum Gefängnis macht. Diese Tatsache verhindert jedoch nicht, daß man sich dann, wenn das „Stacheldrahtparadies“ aufgegeben wurde, mit Wehmut daran zurückerinnert, beziehungsweise es im nachhinein zum Paradies macht, das es in Wirklichkeit nicht gewesen ist.

Vielleicht ist eine Risikobereitschaft, die zugunsten der freien Entscheidung des Menschen sogar den Verlust eines Paradieses in Kauf nimmt, eine der Eigenschaften, die letztlich nur Gott zukommen und von der glaubende Menschen in den großen Nächten ihres Glaubens nur träumen können. Aber auch wenn dem so ist, sollten diese Menschen dann, wenn sie zur ‚Realität‘ erwachen, ihre Glaubensträume, in denen sich die andere Wirklichkeit spiegelt, in Erinnerung behalten.

²⁹ Vgl. dazu J. Strasser, Sicherheit als destruktives Ideal, in: Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. (2. Folge) Darmstadt 1986, 233-247. „In unserem Sicherheitswahn sind wir drauf und dran, alles, was im Leben wertvoll ist, dem ‚großen Dieb‘, den anonymen Apparaten und ihrer Zwangsgewalt zu opfern.“ (247)

**Ihre Fidelis in
Mitarbeiter-
Selbstverwaltung**

FIDELIS

DRUCK GmbH

4020 Linz, Kapuzinerstraße 38
Telefon (0 73 2) 77 74 87, 77 92 53
Telefax (0 73 2) 78 33 87