

## *Ringvorlesung 12104 „Philosophie der Erziehung“ Sommersemester 2002*

Vortrag Dr. Friedrich Rost am 3.6.2002

### **Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik**

*Lesefassung für die Studierenden – noch nicht zitierfähige Fassung*

#### **Gliederung**

1	Problemdarstellung – Die Notwendigkeit von Entscheidungen .....	1
2	Groebens Handlungskonzept.....	3
3	Begriffsklärung Normen und Werte .....	3
4	Kurzer historischer Rückblick auf das Normproblem in der Pädagogik.....	4
4.1	Kritik der normativen Pädagogik.....	5
4.2	Empirische Erziehungswissenschaft und die Werturteilsfreiheit der Sozialwissenschaft.....	6
4.3	Kritik der kritischen Erziehungswissenschaft an der Position der Empiriker und das Problem der Parteilichkeit .....	6
5	Handeln und freier Wille aus der Sicht der Neurophysiologie.....	8
6	Kann und soll die wissenschaftliche Pädagogik das Normproblem ausklammern? .....	10
7	Erziehung als gesellschaftliche Praxis.....	11
8	Werte- und Normenkonflikte .....	12
9	Kollektives Handeln wird immer schwieriger .....	13
10	Wie können Wert- und Normkonflikte entschärft und entschieden werden? .....	13
11	Ausblick.....	14

#### **1 Problemdarstellung – Die Notwendigkeit von Entscheidungen**

Wer erziehen oder bilden will, muss eine Vorstellung davon haben, welche Ziele er mittels welcher Methoden und Mittel beim zu Erziehenden bzw. zu Bildenden erreichen will. Damit verknüpft stellen sich immer Fragen zu den Normen und Werten, die dabei angewendet und vermittelt werden sollen. Nicht selten, – oft aber erst im Nachhinein kommen Eltern, Erzieherinnen und Lehrer ins Grübeln, ob bestimmte Entscheidungen „richtig“ waren und wie sie sich rechtfertigen lassen:

- Soll ich meiner 14-jährigen Tochter den Partybesuch bei einem mir unbekanntem Mitschüler erlauben, obwohl – wie sie selbst erzählt – dort mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit Schnaps getrunken und nicht nur Tabak geraucht werden wird? Sie ist ehrlich und vertrauensvoll, ich habe auch Vertrauen zu ihr, aber wie sieht das mit der mir unbekanntem Gruppe Jugendlicher aus? Wie ist das Problem zu betrachten, wenn sie 16 wäre?
- Sollte eine Erzieherin einen etwa 10-jährigen Jungen nach einem beobachteten Ladendiebstahl zur Rede stellen, vielleicht sogar der Filialleiterin überantworten oder wie alle anderen Mitbürger wegschauen und innerlich das Geschehen als „normalen Entwicklungsschritt bei Heranwachsenden“ ansehen?
- Welchen Sinn machen bestimmte Unterrichtsstoffe und -ziele, die den Schülern vermittelt werden sollen, von denen aber als „sinnlos“ oder „nicht mehr zeitgemäß“ abgelehnt werden?

- Wie steht es um elterliche oder gesellschaftliche Erziehungsziele, die für die Heranwachsenden keine Werte mehr darstellen, wie „Fleiß“ oder „Pünktlichkeit“? Sollen diese dennoch per Erziehung Jugendlichen aufgezwungen werden? Mit bestrafenden Konsequenzen?

Diese hier nur angerissenen Fragen stehen für eine Vielzahl von Einzelfällen und sind doch oft grundsätzlicher Natur. Als Menschen, die sich für Vorgänge von Erziehung und Bildung interessieren, zumal wenn Sie später einmal vorhaben in die „Praxis“ zu gehen, kommen Sie nicht umhin, über solche „Fälle“ nachzudenken: Wie würden Sie entscheiden? Solche Gedankenexperimente sind nicht schlecht für die eigene Reflexivität.<sup>1</sup>

Wenn wir jetzt über eine der Fragen diskutieren würden, so bin ich sicher, dass über kurz oder lang Streit entbrennt, denn in den genannten Fällen gibt es keine Patentrezepte. Schlaue würden antworten: Das hängt stark von der Situation und dem Kontext ab, ich müsste noch mehr über den „konkreten Einzelfall“ wissen. In der Praxis kommt es zum Teil zu erheblichen Konflikten, wenn man nicht permissiv alles durchgehen lassen und dulden will. Eine solche Beliebigkeit bei gleichzeitiger Orientierungs- und Ratlosigkeit scheint in den letzten Jahren eingetreten zu sein. Familie und Schule erlebten einen erheblichen Funktionsverlust. Keine menschliche Gemeinschaft kann ohne moralische und rechtliche Regeln überleben. Normen haben somit auch eine gesellschaftlich bedeutsame Regulierungsfunktion.

Wer schon einmal mit Kindern oder Jugendlichen als Eltern oder professionell zu tun hatte, wer ehrenamtlich Jugendgruppen geleitet hat, weiß, wie schwer es insbesondere mit einer Gruppe ist, jedem Einzelnen und der Situation gerecht zu werden und erzieherisch einzugreifen, wenn dies geboten erscheint. Und dabei den richtigen Ton und die richtige Vorgehensweise zu finden, um die angestrebte Lösung zu erreichen, beispielsweise eine Unterrichtsstörung zu unterbinden.<sup>2</sup>

Will man nicht den Kopf in den Sand stecken oder alles nur laufen lassen, so muss man oft – und dies unter Zeitdruck – blitzschnell überlegen, eine Entscheidung treffen und dementsprechend handeln. Was dann Konsequenzen hat und selbst Reaktionen der Betroffenen hervorruft.

---

<sup>1</sup> Dann stellt sich z.B. die Frage der Konstanz von Entscheidungen, der Konsequenz, der Berechenbarkeit und Willkürfreiheit, der Gerechtigkeit.

<sup>2</sup> vgl. Jürgen Henningsen: Peter stört. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Neuausgabe. München 1984, S. 46-66.

## 2 Groebens Handlungskonzept

Norbert Groeben<sup>3</sup> unterscheidet in seinem Buch von 1986 beispielsweise Verhalten, Tun und Handeln. Verhalten vollzieht sich ohne Intention und ohne Reflexivität. Beim Tun sind dem tätigen Menschen seine Motive nicht bewusst. Sein Blick auf die eigene Motivation ist verstellt. Er durchschaut nicht, warum er so und nicht anders agiert. Anders beim Handeln: Das Menschenbild dieses oft zitierten Handlungskonzeptes geht für das Handeln davon aus, dass der Mensch zur potentiellen Rationalität fähig ist, also sein Denken, Fühlen und Agieren intentional und zielgerichtet in dezidierte Handlungen umsetzen kann. – Handlungen als *Entscheidungen*, so und nicht anders zu verfahren, sind immer von Werten und Normen geleitet, auch wenn uns dieses Faktum nicht immer bewusst ist und die darin zutage tretenden Werte und Normen erst recht nicht – oder erst im Nachhinein.

## 3 Begriffsklärung Normen und Werte

Seitdem die Pädagogik von einer Kunstlehre zur Wissenschaft entwickelt wird, beschäftigt sich die Pädagogik auch mit der Frage der Normen und Werte, die ja das Fundament für die richtigen Entscheidungen im Erziehungsprozess darstellen sollen. Die Benennungen Norm und Wert werden dabei oft nicht eindeutig und präzise verwendet. Das Wort Norm kommt aus dem Lateinischen und bezeichnete ursprünglich das „Winkelmaß des Zimmermanns“, bevor es – sinnübertragend – die Bedeutung von „Maßstab“, „Regel“, „Vorschrift“, „leitender Grundsatz“ erhielt.

Die Bedeutungsvielfalt des Wortes „Norm“ lässt sich in vier Klassen kategorisieren:

1. Norm als empirisch ermittelter Durchschnittswert. Denken Sie an die Gaußsche Normalverteilung, die Glockenkurve. Alles, was innerhalb der so genannten Varianz liegt, gilt als normal.
2. Norm als Idee, als Grenzbegriff der besonderen Vollkommenheit, z. B. in der Geometrie der Kreis.
3. Norm im technisch oder pragmatischen Sinn als Konvention, also eine Übereinkunft, bestimmte Maßeinheiten, Regeln oder Anforderungen festzulegen, wie Maße und Gewichte, DIN-, EU- oder ISO-Normen, auch Spielregeln.
4. Norm im rechtlichen oder moralischen Sinn als generelle Handlungsanweisung, an der sich Einzelne oder Gruppen orientieren sollen. Man unterscheidet hier **Gebote** und **Verbote**, die als Kann-, Soll- oder Muss-Erwartungen – geschrieben oder ungeschrieben – existieren. Manche gelten unabhängig von bestimmten Situationen (= unbedingte Norm),

andere situativ (= bedingte Normen). Manche sind gesetzlich fixiert und mit einer Strafandrohung sanktioniert, andere nicht.<sup>4</sup>

Werte dagegen sind Präferenzen von der Art, dass man eine Sache einer anderen vorzieht. Präferenzen sind also schon etwas, was z.B. bei Wahlentscheidungen ins Bewusstsein tritt.<sup>5</sup> Wer Vorlieben verspürt, will sie meistens auch verwirklichen. Dies ist aber nur eine Bedeutungsauffassung, die so genannte wertsubjektivistische.

Wenn man allein seinen flüchtigen Vorlieben lebte, würde nach Ansicht der idealistischen Philosophie der Sinn des Lebens existentiell verfehlt. Nach deren Auffassung existiert auf einer zweiten, höheren Ebene eine ewig geltende Wertewelt, die mal ins Dunkel oder in Vergessenheit gerät, aber immer da ist. Werte wie: Gerechtigkeit, Gleichheit, Rechtschaffenheit, Redlichkeit; Mut, Tapferkeit, Zivilcourage; Besonnenheit, Gelassenheit, Beharrlichkeit, Standhaftigkeit; Glaubensstärke, Gottvertrauen; Nächstenliebe, Mitleid, Erbarmen, Mitmenschlichkeit; Freundschaft, Hingabe; Toleranz und Weltoffenheit; Freiheit, Unabhängigkeit; Solidarität, Loyalität, Treue; Friedenswille, Gewaltlosigkeit; Gemeinsinn, Verantwortungsbewusstsein, Verlässlichkeit; Tat- und Schaffenskraft, Fleiß; Selbsterziehung, maßvolles Handeln; Selbsterkenntnis; Naturbewahrung, ökologische Verantwortung.<sup>6</sup>

#### **4 Kurzer historischer Rückblick auf das Normproblem in der Pädagogik**

Spätestens seit Johann Friedrich Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806 gab es immer wieder Versuche erste Normen und Werte zu begründen, die in der Erziehung auf ewig gelten sollten.<sup>7</sup> Wenn Pädagogik nicht von situativen Gefühlen oder Charakterfehlern der Pädagogen belastet sein sollte, dann mussten klare Handlungsanweisungen her, Prinzipien oder Maximen. Herbart griff dabei auf die Ethik als praktische Philosophie zurück, andere auf die Theologie und christliche Lebensgrundsätze. Herbart glaubte fest daran, dass Wissenschaft die Entscheidungsbasis für richtiges Handeln liefern könne. Wer sich für damalige normative Beispiele interessiert, sollte sich einmal die pädagogischen Nachschlagewerke und die Kompendienliteratur des 19. Jahrhunderts ansehen. Solche normativen wertpädagogischen Konzepte gibt es bis heute, allerdings unterschiedlich begründet. Hierbei unterscheidet man zwei Argumentationslinien:

---

<sup>3</sup> Norbert Groeben: Handeln, Tun und Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. – Tübingen 1986.

<sup>4</sup> vgl. Art. Norm. In: Lexikon der Ethik, 6. Aufl., München 2002, S. 191f.

<sup>5</sup> Konrad Ott: Moralbegründungen, Hamburg 2001, S. 39.

<sup>6</sup> vgl. Friedrich Schorlemmer (Hg.): Das Buch der Werte, Gütersloh 2002.

<sup>7</sup> Fünf praktische Ideen eruierte Herbart: „innere Freiheit“, „Vollkommenheit“, „Wohlwollen“, „Recht“ und „Billigkeit“.

1. In naturalistischen Konzepten wird versucht, oberste Werte aus Sätzen über die Menschennatur, das Wesen des Menschen, abzuleiten. Dazu gehören auch Konzepte evolutionärer Ethik, z.B. im Anschluss an Lawrence Kohlberg (z.B. Herzig 1998<sup>8</sup>).
2. Intuitionistische Konzepte im Anschluss an die Wertphilosophie von Nicolai Hartmann und Max Scheler gehen von der Evidenz bestimmter oberster Wertaxiome aus, die der Mensch als gültig erkenne. Hierzu gehört für den Pädagogikbereich etwa das bekannte Buch von Hartmut von Hentig „Ach, die Werte!“<sup>9, 10</sup>

#### 4.1 Kritik der normativen Pädagogik

Dabei hatte bereits Schleiermacher in den 1820er-Jahren die normative Pädagogik kritisiert, weil sie die jeweils besondere pädagogische Situation nicht berücksichtige. Dilthey, auf den die Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaft zurückgeht, urteilte Ende des 19. Jhs. noch schärfer: „So muss unser Endurteil sein: diese allgemein gültige pädagogische Wissenschaft, welche von der Feststellung des Zieles der Erziehung aus die Regeln für das Geschäft derselben gibt, absehend von allen Verschiedenheiten der Völker und Zeiten, sie ist eine rückständige Wissenschaft.“<sup>11</sup> Angesichts des enorm gestiegenen Wissens seiner Zeit über andere Völker und historische Prozesse stellte Dilthey die These auf, dass „Normen immer nur aus der Geschichte heraus aufgestellt werden können“, also dem geschichtlichen und gesellschaftlichen Wandel unterliegen. „Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden. ... Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst aus der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemein gültigen Begriffen, sondern immer nur in lebendigen Erfahrungen“.<sup>12</sup> Diese Grundsätze des Historismus machten sich auch die geisteswissenschaftlichen Pädagogen Herman Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt, Wilhelm Flitner und Erich Weniger zueigen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik war die wichtigste erziehungstheoretische Konzeption im 20. Jh. – Was aber ist das Ziel des Lebens?

<sup>8</sup> Bardo Herzig: Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit, Münster 1998.

<sup>9</sup> Hartmut von Hentig: Ach, die Werte! München 1999. – TB-Ausgabe: Weinheim 2001.

<sup>10</sup> vgl. Eckard König: Werte und Normen in der Erziehung. In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik, 2. Aufl., München 2001, S. 255-265

<sup>11</sup> Wilhelm Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. 9, Göttingen 1961, S. 177.

<sup>12</sup> Wilhelm Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. 6, Göttingen 1958, S. 57.

## **4.2 Empirische Erziehungswissenschaft und die Werturteilsfreiheit der Sozialwissenschaft**

Einen anderen Weg schlug die empirische Erziehungswissenschaft ein, die als „pädagogische Tatsachenforschung“ um 1900 begann, aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg eine zunehmend wichtige erziehungswissenschaftliche Konzeption wurde. Sie orientierte sich stark an den Forderungen Max Webers zur „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“ (1904)<sup>13</sup>. In diesem aufsehen erregenden Aufsatz und der sich daran anschließenden mehrjährigen Debatte, die unter dem Namen „Werturteilsstreit“ in die Wissenschaftsgeschichte eingegangen ist, plädiert Weber für die Akzeptanz der logischen Kluft zwischen so genannten Seins- und Sollensurteilen und warnt im Wissenschaftsbereich vor einer Wenn-dann-Verbindung von Sachverhalten und Werturteilen („Kathederspropheten“). Er sah durchaus, dass soziale Realitätsbezüge in der Wissenschaft stets Wertbezüge beinhalten, dass wissenschaftliche Begriffe nicht die Wirklichkeit widerspiegeln, sondern nur „Idealtypen“ darstellen, also heuristische operationale Konstrukte. Aber angesichts des „Kampfes der Götter“ um die letzten Werte bleibe einer redlichen Sozialwissenschaft nur die Konsequenz, sich auf die Untersuchung von Sachverhalten zu beschränken und Norm- und Wertfragen weitgehend auszuklammern: „...wir sind der Meinung, daß es niemals Aufgabe einer Erfahrungswissenschaft sein kann, bindende Normen und Werte zu ermitteln, um daraus für die Praxis Rezepte ableiten zu können.“<sup>14</sup>

So weit eine gewichtige Position, der sich auch viele empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaftler heute noch verpflichtet fühlen.

## **4.3 Kritik der kritischen Erziehungswissenschaft an der Position der Empiriker und das Problem der Parteilichkeit**

Diesen Empirikern wurde nun aber von Vertretern der kritischen Erziehungswissenschaft vorgeworfen, die selbst von einer historisch-materialistischen Geschichtsphilosophie beeinflusst waren und sich ab 1960 formierten, durch ihre vermeintlich wertneutrale Vorgehens

---

<sup>13</sup> In: Max Weber, Methodologische Schriften. Frankfurt/M. 1968, S. 1-64.

<sup>14</sup> „Indirekt läßt sich Webers Wirklichkeitsverständnis fünf Ursprüngen möglicher wissenschaftlich-erziehungswissenschaftlicher Evidenz zuschreiben: a) der Intersubjektivität, von ‚wertfreier‘ Wissenschaft konstruktiv erstellt, b) der empirisch gegebenen Welt, von ihr bearbeitet, c) der Geschichtlichkeit, die intersubjektive Evidenz stets neu zu vergewissern zwingt, d) der Subjektivität, die ihre Wertungen selbst zu verantworten hat und e) dem Bereich des Ganzen, auf den Seinsbilder und Religionen sich beziehen. Für dieses Letzte verweist Weber neben dem Verweis auf den ‚Kampf der Götter‘ in der Entscheidungsfrage auch noch auf eine denkbare theoretische Orientierungsperspektive: ‚Philosophische Disziplinen können darüber hinaus mit ihren Denkmitteln den >Sinn< der Wertungen, also ihre letzte sinnhafte Struktur und ihre sinnhaften Konsequenzen ermitteln, ihnen also den >Ort< innerhalb der Gesamtheit der überhaupt möglichen letzten‘ Werte aufweisen und und ihre sinnhaften Geltungssphären abgrenzen“ – <http://www.wirklich.de/weber.html> Download: 20.4.2002.

weise würden jene „Positivisten“ eine Erziehungstechnologie schaffen wollen, nach dem Motto: „Was kann getan werden, um Ziel X zu erreichen?“ Da Auftragsforschung ja von den Reichen und Mächtigen finanziert werde, werde damit der konservative gesellschaftliche Ist-Zustand stabilisiert. Statt dessen sei es auch Aufgabe der Wissenschaft, Ideologiekritik zu betreiben, also unzulässige Herrschaft zu kritisieren und gesellschaftspolitisch Position zu beziehen, natürlich für das ausgebeutete Proletariat. Dies ist in überzeichneten Zügen die Kritik an den empirischen Konzepten, die im so genannten Positivismusstreit in der deutschen Soziologie zwischen Theodor Wiesengrund Adorno und Jürgen Habermas auf der kritisch-theoretischen und Karl Popper und Hans Albert auf der kritisch-rationalen Seite debattiert wurde. Für kritische Erziehungswissenschaftler war besonders das Leitziel „Emanzipation“ wichtig, und zwar die des Einzelnen wie die der Gesellschaft. Emanzipation und Kritik implizierten, alle gesellschaftlichen Institutionen, so auch die traditionellen Normen und Werte, zu hinterfragen, sie als den Herrschenden dienend zu entlarven und sich provokativ von ihnen zu befreien. Es kam im Zuge dieser Bewegung u.a. zur sexuellen Revolution, zur Bildungsreform, zu progressiven Gesetzgebungen, z.B. im Straf- wie im Scheidungsrecht.

Wenngleich sich die ideologiekritische Position in ihrer Parteilichkeit auch in mancher Hinsicht verrannte, so ist es wissenschaftstheoretisch doch ihr Verdienst, bewirkt zu haben, dass sich die Ansicht allgemein durchsetzte, dass Wissenschaftler nicht neutral ihrem Untersuchungsgegenstand gegenüberstehen können, sondern sich schon über das Erkenntnisinteresse, die Fragestellung, die Operationalisierung der Fragestellung, die Auswahl der Beobachtungssitems mehr oder weniger bewusst werthaltige Aspekte in die empirische Untersuchung einschleichen, ganz zu schweigen von den wertimpliziten Gesichtspunkten, die bei der Interpretation von empirischen Untersuchungen und deren Konsequenzen eine Rolle spielen. Das hatte zwar auch schon Max Weber erkannt, durch die Etikettierung „Werturteilsfreiheit“ war dies aber vergessen worden. Richtigerweise muss man die Position Webers als „Gebot zur Werturteilsenthaltung“ charakterisieren.

**Fazit des historischen Rückblicks:** Wissenschaft ist Teil der Gesellschaft, findet in einem Raum-Zeit-Gefüge statt, kein Wissenschaftler kann wertfrei arbeiten; ob aber daraus die Konsequenz gezogen werden sollte, da jeder Mensch ja eine Weltanschauung habe, dass er dann wissenschaftlich bewusst parteilich arbeitet, indem er Sachverhalte, die ihm nicht in den Kram passen, nicht zur Kenntnis nimmt oder unliebsame Ergebnisse eigener Forschung nicht korrekt darstellt, ist schon wieder eine ethische Frage. So haben sich viele Wissenschaften Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis gegeben, auch um schwarze Schafe aus ihren Rei

hen kritisieren und ausschließen zu können. Sie sehen, alle Wissenschaften müssen sich, wenn es um Verhalten, Tun oder bewusstes Handeln geht, mit Norm- und Wertfragen herumschlagen. Dies ist also kein Spezifikum der pädagogischen Wissenschaft.

## 5 Handeln und freier Wille aus der Sicht der Neurophysiologie

Dennoch ist unser Problem, kann Wissenschaft die Entscheidungsbasis für richtiges Handeln liefern, immer noch nicht gelöst und wird nochmals kompliziert durch Ergebnisse der Neurophysiologie, wonach nun auch noch der freie Wille, also die dezidierte selbst gewählte Entscheidung eines Individuums, in Zweifel gezogen wird. Dieser ist ja wichtig in der Definition Groebens für seinen Begriff von Handeln. – Nach dem gegenwärtigen Stand der Hirnforschung<sup>15</sup> ist das Gefühl, eine Entscheidung getroffen zu haben, eine Einbildung: Wenn jemand sich willentlich vornimmt, eine bestimmte Bewegung auszuführen, wird die Bewegung ausgeführt, bevor sich – 350 Millisekunden später – bei ihm das Gefühl einstellt, dass er das wollte. „Das, was wir als freie Entscheidung erfahren, ist nichts als eine nachträgliche Begründung von Zustandsveränderungen, die ohnehin erfolgt wären“, <sup>16</sup> sagt dazu Wolf Singer,<sup>17</sup> Direktor des MPI für Hirnforschung. Dabei entscheidet das Gehirn nicht willkürlich, sondern aufgrund seiner vorher gesammelten Erfahrung. „Das Gehirn hat also durchaus die Initiative. Es reagiert nicht nur wie eine Maschine auf Reize von außen.“<sup>18</sup> Sondern: „Was ich als nächstes tue, ist die Folge dessen, was ich bin.“<sup>19</sup> – Untersuchungen zu dieser Frage laufen in vielen Ländern, alle bisher mit dieser Tendenz.<sup>20</sup> Das ist noch kein Beweis, aber wenn gegen dieses „Vermutungswissen“ (Popper) weiterhin keine Widerlegung möglich ist, dann müsste das eigentlich weitreichende gesellschaftliche Konsequenzen haben.

Dazu sagt Singer im Jahr 2000 in einem SPIEGEL-Interview:

„**SPIEGEL:** Aus Ihrer Vorstellung von der Nichtexistenz eines freien Willen folgen auch rechtliche Überlegungen: Der Mensch wäre nicht mehr verantwortlich für sein Tun. Müssen wir dann nicht das Prinzip von Schuld und Sühne über Bord werfen?“

---

<sup>15</sup> die seit den 1970er-Jahren durch neue Untersuchungsmethoden (Verfahren der Tomographie) dem Gehirn beim Denken zusehen können.

<sup>16</sup> Wolf Singer zit. nach: Trauner, S.: Freier Wille eine Illusion. Hirnforscher sagen: Wir sind nicht Herr unseres Denkens. In: Der Tagesspiegel vom 17.7.2000, S. 29.

<sup>17</sup> <http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/np/staff/singerll.htm>

<sup>18</sup> zit. nach: Trauner, S.: Freier Wille eine Illusion. Hirnforscher sagen: Wir sind nicht Herr unseres Denkens. In: Der Tagesspiegel vom 17.7.2000, S. 29.

<sup>19</sup> ebd.

<sup>20</sup> vgl. auch die Arbeiten von Wolfgang Prinz, Gerhard Roth sowie das Buch Mario von Cranach/Klaus Foppa (Hg.): Freiheit des Entscheidens und Handelns, Heidelberg 1996.

**Singer:** Ja, ich halte dieses Prinzip für verzichtbar. An unserem Verhalten würde sich auch gar nicht viel ändern: Wir würden nach wie vor unsere Kinder erziehen, weil wir wüssten, dass wir ihnen und der Gesellschaft durch Erlernen sozialen Verhaltens das Leben erleichtern.

**SPIEGEL:** Aber ist dann nicht jede psychiatrische Feststellung von Schuldfähigkeit unsinnig, wenn man sowieso unterstellt, dass niemand schuldfähig ist?

**Singer:** Richtig: Unsere Sichtweise von Übeltätern wird sich ändern müssen. Man würde sagen: ‚Dieser arme Mensch hat Pech gehabt. Er ist am Endpunkt der Normalverteilung angelangt.‘ Ob nun aus genetischen Gründen oder aus Gründen der Erziehung, die gleich mächtig in die Programmierung von Hirnfunktionen eingehen, ist unerheblich. Ein kaltblütiger Mörder hat eben das Pech, eine so niedrige Tötungsschwelle zu haben. Das heißt natürlich nicht, dass man deshalb tatenlos zusehen sollte. Natürlich muss die Gesellschaft reagieren: Einmal muss versucht werden, seine Hemmschwelle anzuheben, also Schulungs- oder Therapieprogramme anzuwenden. Außerdem muss sich die Gesellschaft vor gefährlichen Mitmenschen schützen, indem sie deren Freiraum begrenzt. Auch das Strafmaß bliebe variabel, man würde allerdings nicht mehr vom ‚Strafmaß‘ sprechen, sondern vom ‚Verwahrungsmaß‘ oder ‚Schutzmaß‘. Es müsste sich nach der Schwere der Normverletzung richten, aber auch danach, wie niedrig die Schwelle zum Fehlverhalten eingeschätzt wird.

[...]

**SPIEGEL:** Wenn der Einzelne keinen freien Willen besitzt, wo verankern wir dann die Menschenwürde?

**Singer:** Vielleicht entsteht eine ganz andere Vorstellung von Würde. Wir kämen durch die Aufgabe dieses unverbrüchlichen, aber auch mit sehr viel Selbstbewusstsein und gelegentlich Arroganz behafteten Freiheitsbegriffes wohl zu einer demütigeren, toleranteren Haltung – einer weniger rechthaberischen Attitüde, weil wir vieles relativieren müssten, auch unser eigenes apodiktisches Tun. Wir müssten uns als in die Welt geworfene Wesen betrachten, die wissen, dass sie ständig Illusionen erliegen und keine wirklich stimmigen Erklärungen über ihr Sein, ihre Herkunft und noch viel weniger über ihre Zukunft abgeben können.<sup>21</sup>

Wenn diese wissenschaftlichen Ergebnisse nun selbst keine Illusion sind, was folgt dann daraus für das ungelöste Normproblem: Halten wir erst einmal als Zwischenergebnis fest:

1. Normen und Werte sind offenbar nicht zu allen Zeiten gleich gültig, dies ist der Beitrag der Geisteswissenschaften, insbesondere der historischen und ethnographischen Forschung.

2. Normen und Werte sind wissenschaftlich nicht ableitbar, weil zwischen Seins- und Sollenssätzen in den Sozialwissenschaften eine logische Kluft besteht, die nicht überbrückbar scheint. Soweit der Beitrag Webers, der zur Werturteilsenthaltung mahnte.<sup>22</sup>
3. Wissenschaftler und auch ihre Forschung können nicht objektiv und auch nicht wertneutral sein, weil immer das Erkenntnisinteresse des Forschers, des Auftraggebers, aber auch das Raum-Zeit-Gefüge über kulturelle Einflüsse in die Untersuchung eingeht. Kritik und der sich daran anschließende Diskurs sind die notwendigen Mittel, um dieses zu reflektieren. Soweit die mittlerweile nicht nur von kritischen Wissenschaftlern vertretene Auffassung.
4. Der freie Wille und damit eine dezidierte Handlungsfreiheit des Menschen sind offenbar Fiktionen. Der Mensch ist durch Anlage und Umwelt in seinen Hirnfunktionen programmiert – so die Neurophysiologie.
5. Aus letzterem resultiert, dass eine handlungstheoretische Modellierung der Pädagogik illusorisch ist. Wir sammeln Erfahrungen – auch schlechte und leidvolle – und lernen hoffentlich aus Fehlern – den unsrigen wie denen, die andere gemacht haben. Eine Konzeption der Erziehungswissenschaft als reflexive Erfahrungswissenschaft ist allerdings möglich.

## **6 Kann und soll die wissenschaftliche Pädagogik das Normproblem ausklammern?**

Wenn sich das Normproblem *wissenschaftlich* nicht lösen lässt, stellt sich die Frage, ob und warum man sich denn dann überhaupt noch damit auseinandersetzen muss? Gerhard Mertens hat Dieter Lenzen und Peter Vogel in einem kürzlich erschienenen Aufsatz vorgeworfen,<sup>23</sup> das Thema aus der Erziehungswissenschaft ausklammern zu wollen, um der Erziehungswissenschaft eine größere wissenschaftliche Reputation zu sichern. Nach Mertens Auffassung verliert die Pädagogik damit aber ihren ureigenen Gegenstand und degeneriert bei einer solchen Entscheidung zur Subdisziplin der empirischen Sozialforschung. „Warum tut sich Pädagogik so schwer, auf präskriptive Anteile zu verzichten [...]? Grund ist offenkundig der besondere Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Denn Erziehung thematisiert eine spezifische Form menschlicher Praxis, nämlich die Sorge um das Individuum unter der Perspektive seiner Bildung. Und eben dieser Praxisbezug der wissenschaftlichen Pädagogik scheint das Einfallstor des Normativen zu sein. [...] [S]chon eine so schlichte [...] Frage wie

---

<sup>21</sup> Das falsche Rot der Rose. SPIEGEL-Gespräch mit Wolf Singer. Veröffentlicht im Spiegel 1/2001 vom 30.12.2000. Online: URL <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518.druck-109856,00.html> .Auslassung: F.R.

<sup>22</sup> Max Weber: Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Max Weber: Methodologische Schriften, Frankfurt/M. 1968, S. 229-277.

<sup>23</sup> vgl. Gerhard Mertens: Normative Orientierung in der Pädagogik? In: Vjs. f.w.Päd. 78(2002), S. 24-37.

die, was in dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit Erziehung denn eigentlich meine, was sie etwa gegenüber Indoktrination, Manipulation und Zwang auszeichne oder was Erziehung ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ mache, diese und andere allererste Orientierungsfragen bleiben im Rahmen eines derartigen [szientistischen; F.R.] Ansatzes unbeantwortbar.“<sup>24</sup>

## 7 Erziehung als gesellschaftliche Praxis

Mertens ist erst einmal zuzustimmen: Erziehung vollzieht sich als menschliche Praxis, aber: Der zu erziehende und zu bildende Mensch steht in einem Spannungsfeld unterschiedlichster Erwartungen und nicht nur im Zentrum der individuellen Sorge. So sorgen sich Vater und Mutter oft recht unterschiedlich. Zudem ist schon das Schulkind mit den höchst widersprüchlichen Erwartungen der Gesellschaft, seiner Subkultur, seiner Peers konfrontiert und hat nicht nur seine Individualität zu entfalten. Wenn Bildung und Erziehung nur Privatinteressen wären, elterliche Marotten, gäbe es weder Kindergeld noch über Steuergelder finanzierte Schulen. Die Gesellschaft hat und muss ein Interesse daran haben, dass z.B. über Schule ganz bestimmte auch normative Grundlagen für ein Zurechtkommen in der Gesellschaft gelegt und diese auch allgemein akzeptiert werden. Sie erinnern sich an die Integrations- und Legitimationsfunktion von Schule und Unterricht, über die Frau Thiel letzten Montag zu Ihnen sprach. Absolutistische Staaten, gestützt von einer loyalen Lehrerschaft und der christlichen Schulaufsicht, hatten es relativ leicht, über die Auswahl der Stoffe, die Stundentafel und Unterrichtsbesuche die gewünschten Normen und Werte zu setzen und deren Einhaltung zu überwachen. – Selbst Erziehungsdiktaturen haben gemerkt, dass dies nicht funktioniert, auch bei massiver Unterdrückung anders denkender.

Seitdem aber die Weltansichten, die vor allem durch die Glaubenssysteme der Religionen erzeugt und stabilisiert wurden, an Einfluss verloren haben durch die zunehmende Säkularisierung und Individualisierung, durch Verwissenschaftlichung und Globalisierung, durch Demokratisierung, Glaubens- und Meinungsfreiheit, seitdem ist verbindliche Orientierung schwieriger geworden oder abhanden gekommen.

„Mut zur Erziehung“ war schon 1978 ein Versuch aus konservativen Kreisen, der „Umwertung der Werte“ durch die Linken Einhalt zu gebieten.<sup>25</sup> Ging es damals noch um Fleiß, Disziplin und Ordnung, um Gehorsam und Respekt vor Autoritäten, so wird heute die Frage der Norm vor allem bei den Jugendlichen untereinander – in der Peergroup –entschieden. Unter

---

<sup>24</sup> Zitat Mertens, a.a.O., S. 26, Auslassungen, Umstellung und Einfügung F.R.

<sup>25</sup> „Mut zur Erziehung“, Forum am 9./10. Januar 1978, (veröffentlicht Stuttgart 1979) und „Entgegnungen“ – vgl. Dietrich Benner u.a.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“, München 1978.

dieser Oberfläche gibt es – so z.B. die 13. Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2000<sup>26</sup> – aber durchaus auch ernsthafte reflexive Auseinandersetzungen von Jugendlichen mit Normen und Werten: Der spätere Lebenspartner soll treu sein, man will ehrlich sein zueinander, ja man hat sogar ethische Vorbilder, was in direkter Befragung nicht so gern zugegeben wird, weil man ja eine unverwechselbare eigene Identität entwickeln und nicht Abklatsch eines Mahatma Gandhi oder Nelson Mandela werden soll.<sup>27</sup> Aber die meisten machen dies alleine im stillen Kämmerlein mit sich aus. Wenige Jugendliche bekennen sich offen zu ihrem Glauben, schon gar nicht, wenn sie mit Ausgrenzung rechnen müssen; über die Hälfte aller Jugendlichen reden ungern über religiöse Themen.<sup>28</sup>

## **8 Werte- und Normenkonflikte**

Wenn wir jetzt wieder den Blick auf die gesellschaftliche Ebene werfen, so sind wir nach unserer Verfassung zwar ein demokratischer Rechtsstaat, der z.B. Glaubens- und Meinungsfreiheit garantiert, aber die christliche Weltanschauung immer noch bevorzugt. Da unsere Gesellschaft jedoch immer pluraler und interkultureller wird, wird allmählich, oft über Gerichtsentscheid, auch den Glaubensgrundsätzen anderer Konfessionen Anerkennung gezollt. Das heißt aber nicht, dass damit etwaige Konflikte gelöst wären. Je pluraler und Interkultureller eine Gesellschaft wird, umso grundsätzlichere Konflikte können zwischen den einzelnen Wertsystemen und Glaubensvorschriften auftreten. Nehmen wir z.B. das Schächten von Tieren. Dies ist lt. Urteil des Bundesverfassungsgerichts (Az. 1 BvR 1783/99 vom 15. Januar 2002) jetzt auch wieder moslemischen Metzgern erlaubt, denen dies durch ein Bundesverwaltungsgerichtsurteil von 1995 praktisch verweigert worden war. Dieses Urteil passt Tierschützern natürlich überhaupt nicht. Doch in der Urteilsbegründung werden auch das Tier und vor allem das geltende Tierschutzgesetz berücksichtigt. Dieses besagt zwar, dass keinem Tier „ohne vernünftigen Grund“ Schmerz zugefügt werden darf. Aber: Religiöse Überzeugungen (ganz zu schweigen von der beruflichen Existenz eines Metzgers) sind nicht allein deshalb unvernünftig, weil sie Tierschützer nicht teilen. Ein säkularer Staat darf zwar von einem moslemischen Metzger eine nachvollziehbare Rechtfertigung seines beabsichtigten Handelns aus Glaubensgründen verlangen, muss sich aber „einer Bewertung dieses Glaubensbekenntnisses“ enthalten. Damit ist zwar erst einmal ein höchstrichterliches Urteil gesprochen, der Streit ist aber nicht etwa beigelegt. So kann über neue wissenschaftliche Erkenntnisse zum

---

<sup>26</sup> Yvonne Fritzsche: Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel“ In: Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie, Bd. 1, Opladen 2000, S. 93-156.

<sup>27</sup> Jürgen Zinnecker: Jugendkultur 1940-1985, Opladen 1987, S. 271-306.

<sup>28</sup> Werner Fuchs-Heinritz: Religion. In: In: Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie, Bd. 1, Opladen 2000, S. 157-180.

Schmerzempfinden von Tieren bei der Tötung sowie politisch über Mehrheitsentscheidungen wie die anstehende Novellierung des Tierschutzgesetzes, die Beurteilung in ein paar Jahren wieder ganz anders aussehen. Sie sehen, dass sich sehr schnell wieder etwas ändern könnte und dies wird das Ziel der Tierschützer sein. Wie soll der säkulare Rechtsstaat den Konflikt zwischen diesen Glaubensgrundsätzen beider Seiten entscheiden? Und wer behauptet, dass das ja nicht besonders die Erziehung tangiere, dem sei gesagt: Parallel zu diesem Urteil gibt es auch Klagen von Religionsgemeinschaften auf Zulassung eines von ihnen allein verantworteten Religionsunterrichts.

## **9 Kollektives Handeln wird immer schwieriger**

Aufgrund solch unterschiedlicher, einander widersprechender Glaubens- und Wertsysteme, aber auch durch Ereignisse oder Medien beeinflusste Änderung von Moralauffassungen wird kollektives Handeln immer schwieriger und dies nicht nur in transnationalen Institutionen wie EU oder UN, sondern bis auf die Ebene der Zweierbeziehung. Wer davor die Augen verschließt, verkennt die Realitäten. Insofern müssen minimale gesellschaftliche Grundkonsense erhalten bleiben bzw. immer wieder neu durch Erziehung realisiert werden, damit ein Zusammenleben möglich ist. Deshalb unterstützt der Staat Familien und hält am teuren Schulsystem fest.

## **10 Wie können Wert- und Normkonflikte entschärft und entschieden werden?**

Soll das Miteinander dennoch funktionieren, muss ein Weg gefunden werden, um auch ethische Konflikte angemessen zu regeln. Dazu gehört erst einmal die Anerkennung von bestimmten verfassungsmäßig verankerten Grundrechten. Natürlich lässt sich auch eine Verfassung ändern, dies muss aber auf den institutionellen Wegen geschehen, die dafür vorgesehen sind. Insofern gibt die Verfassung wichtige Normen vor, die als Spielregeln zu akzeptieren sind. Darüber hinaus gibt es aber noch weitere Werte und Ziele, die gemeinsame sein sollten, wie z.B. die ehrliche Bereitschaft zum Dialog. Bereitschaft allein genügt aber nicht, der Dialog muss auch stattfinden und dabei muss die Anerkennung des anderen als gleichwertigem Menschen realisiert werden, auch wenn er sich nicht so gut ausdrücken kann, eine andere Hautfarbe oder Religion hat. Das erfordert Zuhörenkönnen, Geduld und Verstehenwollen, zudem die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und eben nicht die Vermittlung von rhetorischen Kunstkniffen zum Fertigmachen und Obsiegenwollen.

Jürgen Habermas hat in seiner „Theorie kommunikativen Handelns“<sup>29</sup> das Ideal des herrschaftsfreien Dialogs entwickelt, der besonders aus Pädagogenkreisen als realitätsfremd kritisiert wurde, weil das erzieherische Verhältnis ja aus einem verantwortlichen, überlegenen Erzieher und einem unwissenden, zu erziehenden Zögling bestehe. – Selbst wenn es sich um ein nicht erreichbares Ideal handelt, gibt es doch Orientierung. Habermas hat mit seinem Konstrukt zu einer entscheidenden Erweiterung der Diskursethik beigetragen. Was aber tun, wenn ein Konflikt unlösbar erscheint? Ist der Konflikt eskaliert, sollten beiden Seiten Moderatoren oder Schlichter und auch deren Entscheidung akzeptieren. Dass dazu auch Friedensbereitschaft und Gewaltverzicht gehören, ist wohl verständlich. Aber das Miteinanderstreiten und –reden, der Diskurs und Modi der Schlichtung allein helfen noch nicht, denn Gemeinsinn und Gemeinschaft muss man erfahren haben, im Alltag wie im Fest, in Freud wie in Leid. Insofern muss auch Gemeinschaft gefördert und gelebt werden, in der Familie, in der Schule, im Kiez und darüber hinaus.

## 11 Ausblick

Wenngleich das Normenproblem, das nicht nur eines der Pädagogik ist, bisher wissenschaftlich nicht zu lösen ist wegen der logischen Kluft zwischen Seins- und Sollensurteilen, so muss sich jede Gesellschaft dem Normenproblem stellen und dies vor allem gegenüber der nachwachsenden Generation, also im Bereich Erziehung, Bildung und Unterricht. Dieses ist nun mal der Gegenstandsbereich der Pädagogik, die sich als Erfahrungswissenschaft reflexiv dazu verhalten kann. Daneben können Philosophie und Theologie<sup>30</sup> durchaus hilfreich sein und damit lässt sich auch rechtfertigen, dass es solch einen Arbeitsbereich in dieser Universität gibt mit einer eigenen Ringvorlesung.

In der Praxis müssen wir auch den Dialog mit Kindern und Jugendlichen führen und vor allem mit ihnen leben. Klaus Mollenhauer erinnert an das wichtigste pädagogische Faktum: „Sofern wir mit Kindern leben, müssen wir – es geht gar nicht anders – mit ihnen *unser* Leben führen [...] Das ist zwar eine Trivialität, aber gleichsam die erste und ernsteste pädagogische Tatsache.“<sup>31</sup> Wir sind nach den Ergebnissen der Hirnforschung keine Automaten, sondern Erfahrung sammelnde Lebewesen, die aus Fehlern lernen können. Insofern muss zwar jeder seine eigenen Erfahrungen machen, aber wir kommen auch nicht umhin, Kinder und Jugendliche zu erziehen und sie darauf hinzuweisen, was im Sinne eines gesellschaftlichen Miteinanders erforderlich ist. Um diese Aufgabe haben wir uns eine ganze Zeit eher gedrückt, weil wir

---

<sup>29</sup> 2 Bde., Frankfurt/M. 1981.

<sup>30</sup> Religionen erfahren gerade wieder eine gesellschaftliche Aufwertung, z.B. durch Luhmann und Habermas.

<sup>31</sup> Klaus Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge, München 1983, S. 20; Auslassung: F.R.

nichts falsch machen wollten, weil wir vielleicht selbst orientierungslos waren, weil wir keine Zeit für Kinder hatten, weil es viel bequemer ist, alles laufen zu lassen.

Ich möchte noch einmal auf das Entscheidungsproblem beim Handeln zu sprechen kommen. Jürgen Henningsen hat schon 1962/63 aus geisteswissenschaftlicher Sicht deutlich gemacht, wie sehr das Handeln von der eigenen Einstellung und Biographie vorentschieden ist:

„Wenn ich anfangs zu überlegen, ist alles schon entschieden, [...] Das Handeln ist aber nachträglich explizierbar, und in der hinterherkommenden Reflexion sind die Werte zu erkennen, die dieses Handeln, wie Sartre sagt, 'wie Rebhühner aufscheucht' (...).“<sup>32</sup> Wir realisieren also das, was wir bisher gelebt haben, was wir aktuell sind, können in der Reflexion aber uns selbst und unsere momentanen oder stabilen Präferenzen erkennen. Wir können und sollten uns nicht verstellen, aber: Präferenzen lassen sich ändern. Erst einmal muss man jedoch über sie nachdenken.

„Erkenne Dich selbst!“ empfahl schon Thales von Milet im 5. Jh. vor unserer Zeitrechnung. Über unsere Werte und Normen den Dialog zu suchen – mit uns selbst, aber auch mit anderen, auch mit Kindern, – dieser Auseinandersetzung müssen sich Pädagogen immer wieder stellen. Vorteilhaft sind dabei gemeinsame Erfahrungen als Anknüpfungspunkte, dennoch dürfen wir unsere Erfahrungen nicht verabsolutieren und schon gar nicht zum Maßstab für Patentrezepte machen. Auch Sozialwissenschaften können keine Patentrezepte liefern. Das haben hoffentlich die Ausführungen zur logischen Kluft zwischen Seins- und Sollensurteilen deutlich gemacht. Dies sei zu guter Letzt in den Worten Max Webers noch einmal bekräftigt: „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er *soll*, sondern nur, was er *kann* und unter Umständen – was er *will*!“<sup>33</sup>

**Noch nicht zitierfähige Fassung. Copyright vorbehalten!**

---

<sup>32</sup> Jürgen Henningsen: Peter stört. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Neuausgabe. München 1984, Zitat S. 50; Auslassungen: F. R.

<sup>33</sup> Max Weber zit. nach Radnitzky/Seiffert: Handlexikon der Wissenschaftstheorie, München 1992, S. 385.