WALTER HERZOG

Die Banalität des Guten

Zur Begründung der moralischen Erziehung[1]

„Man braucht nicht weit zu suchen, um das Gute und das Glück finden."
MARCEL MAUSS

Zusammenfassung

Das pädagogische Verhältnis wird fundiert von einem sozialen Verhältnis, in dem sich Erzieher und Edukand gegenseitig als Subjekte anerkennen. Die erste Aufgabe, die ein neugeborenes Kind und seine primären Pflegepersonen zu lösen haben, ist der Aufbau eines Bereichs von Intersubjektivität, durch den erzieherische Handlungen allererst möglich werden. Erziehung als Prozeß der Beeinflussung von Subjektivität kann als sukzessive Erweiterung der reziproken Beziehung von Erzieher und Edukand verstanden werden. Damit lassen sich grundlegende moralische Kategorien im personalen und edukativen Verhältnis von Erzieher und Edukand festmachen. Denn die beiden Moralprinzipien der Gerechtigkeit und des Wohlwollens entsprechen der symmetrischen Beziehung von Erzieher und Edukand einerseits und ihrem asymmetrischen Verhältnis andererseits. Die erzieherische Situation ist selbst ein Ort moralischer Erfahrungen. Daß Kinder bereits früh zu moralischer Einsicht fähig sind, zeigen neuere psychologische Untersuchungen. Ziel der moralischen Erziehung kann es daher nicht sein, Kinder gut zu machen, sondern ihnen bei der Interpretation und Anwendung ihrer moralischen Intuitionen behilflich zu sein.

Das Anliegen der neuzeitlichen Pädagogik ist, dem Menschen bei seiner Menschwerdung beizustehen. Dabei meint Menschwerdung ein Aufwachsen zur Mündigkeit jenseits von partikularen Interessen. Der moderne Mensch ist der zu sich selbst befreite Mensch, der glaubt, sich von den Zufälligkeiten seiner Herkunft emanzipieren zu können. In seiner Autonomie übernimmt er die Verantwortung für sein Tun und Lassen. Insofern ist seine Menschwerdung zugleich seine Moralisierung. Die moralische Subjektivität ist Teil seiner Bildung, die sich die Erziehung gerne als ihr Verdienst anrechnen möchte.

Die Pädagogik hat noch immer Schwierigkeiten, ihr Anliegen *theoretisch* begreiflich zu machen. Erziehung soll Bildung ermöglichen, aber wie? HERBART versuchte die Frage zu beantworten, indem er aus dem pädagogischen Verhältnis eine Kausalbeziehung machte. Die Erziehung soll die Determinierung von Moralität erlauben. Freiheit soll aus Kausalität folgen. Die Auflösung dieser Paradoxie war HERBART „... eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie..." (HERBART 1964, S. 16). Die Reformpädagogik versuchte, das Problem andersherum zu lösen. Die Erziehung soll ein Beistand der natürlichen Entfaltung des Kindes sein. Im Glauben an die „Religion der Entwicklung" (KEY) und in der Hoffnung auf die „Kraft des Guten" (RODGERS) braucht die Subjektivität des Edukanden nicht hergestellt zu werden, da sie von selbst erblüht. Die Theorie schwankt zwischen der Überzeugung, Moralität erzwingen zu müssen und der Ansicht, für die Verwirklichung des Guten nichts tun zu brauchen. Entweder überhöht sie den

Erzieher zum Bildungstechniker, oder sie deklassiert ihn zum Wachstumsbegleiter.

Ein Allmachts-Ohnmachts-Komplex lähmt das pädagogische Denken[2]. Seine Ätiologie führt zu einer Erkenntnistheorie, die die Pädagogik unbemerkt von der neuzeitlichen Naturwissenschaft übernommen hat. Diese Erkenntnistheorie ist im wesentlichen *cartesianisch* und produziert unweigerlich jene Dichotomie von Determination und Freiheit, die zum pädagogischen Anliegen gleichsam quer liegt. Die pädagogische Theorie bedarf einer metatheoretischen Anstrengung, die den Cartesianismus überwinden läßt. Es kann nicht Ziel dieser Arbeit sein, diese Metatheorie zu entwickeln. Jedoch soll am Beispiel der moralischen Erziehung verdeutlicht werden, worin die Vorzüge eines „neuen Denkens" für die pädagogische Theorie liegen. Im ersten Teil entwerfe ich eine Skizze der Beziehung von pädagogischer und sozialer Interaktion, um zu einem Begriff von Subjektivität zu finden, der die gegenseitige Abhängigkeit von individueller Autonomie und sozialer Reziprozität begreifen läßt. Im zweiten Teil führe ich moralische Kategorien ein, die bezogen sind auf die zwei Arten von Beziehung zwischen Erzieher und Edukand und im Prinzip der gegenseitigen Anerkennung miteinander verbunden sind. Im dritten Teil schließlich werde ich meine theoretischen Aussagen anhand neuerer psychologischer Untersuchungen zur moralischen Entwicklung erhärten und Konsequenzen für die Theorie der moralischen Erziehung ziehen.

1. Was ist Erziehung?

Erziehung beruht auf der Tatsache, daß Menschen zu Menschen *werden* und in diesem Werden nicht vorherbestimmt sind. Sie ist der Versuch, menschliche Entwicklung zu beeinflussen und beruht auf einem Verhältnis zwischen Menschen ungleicher Reife. Ihre Voraussetzung ist ein Kompetenzgefälle, das herkömmlicherweise im Rahmen eines Generationenverhältnisses in Erscheinung tritt. „Kindheit in einer Erwachsenengesellschaft verlaufend, das ist die Voraussetzung für die Erziehung" (Bernfeld 1976, S. 51). Dabei definiert die Erwachsenengesellschaft das Ziel, auf das hin die Beeinflussung des kindlichen Werdens ausgerichtet wird. Im weitesten Sinne ist das Ziel die Welt, wie sie von der älteren Generation gestaltet worden ist. In diese Welt soll das Kind „initiiert" werden (vgl. Oelkers 1985, S. 82ff., passim). Der Erzieher ist für beides verantwortlich, „... für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt" (Arendt 1958, S. 15). Wenn sie ihr Ziel erreicht hat, muß die Erziehung aufhören. Wo Erzieher und Edukand im selben Maße „initiiert" sind, ist kein Reifegefälle mehr zu überwinden. Zwischen Gleichen entscheidet die Politik, nicht die Pädagogik.

Nun sind dies gleichermaßen allgemeine wie apodiktische Formulierungen, die wenig darüber sagen, wie Erziehung konkret erfolgen kann. Sie ermöglichen aber die Formulierung von Grundbegriffen, die für die Entwicklung pädagogischer Theorie wesentlich sind. Dazu gehört der Begriff des „pädagogischen Dreiecks", das Erzieher, Edukand und Sache (Welt) miteinander verbindet. Innerhalb dieses Dreiecks können das „pädagogische Verhältnis", das Erzieher

und Edukand miteinander eingehen, und die „sachlichen Verhältnisse" vom Erzieher bzw. Edukanden zur Welt unterschieden werden. Als weiteres ist die Gestaltung der verschiedenen Verhältnisse in Rechnung zu stellen. So ist das pädagogische Verhältnis immer ein asymmetrisches Verhältnis, insofern der Erzieher – in seiner Rolle und gemessen an der Sache, um die es geht – gegenüber dem Edukanden einen Vorsprung hat. Andererseits baut sich das pädagogische Verhältnis sukzessive ab, und die Asymmetrie der *Rollenbeziehung* weicht einer Symmetrie in der *personalen Beziehung*. Der Edukand, der immer mehr zum egalitären Subjekt wird, emanzipiert sich von der pädagogischen Beziehung und schließt in seiner Bildung gegenüber dem Erzieher auf.

Die Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses darf nicht als Unterwerfung des Edukanden verstanden werden. Erziehung ist nur dort möglich, wo sie mit der Bereitschaft, erzogen zu werden, rechnen kann. Das dürfte dann der Fall sein, wenn sich vor dem pädagogischen ein nicht-pädagogisches Verhältnis etabliert hat, das auf der *personalen Beziehung* von Erzieher und Edukand beruht. Letztlich ist das Ziel der Erziehung bereits eine ihrer Voraussetzungen. Was damit gemeint ist, soll an einigen Beispielen illustriert werden.

1.1 Erziehung und Reziprozität

Im Zuge der pädagogischen Rezeption der Kommunikationstheorie von WATZLAWICK ist es üblich geworden, alles menschliche Verhalten für kommunikativ zu halten. Das pragmatische Axiom „Man kann nicht *nicht* kommunizieren" unterstellt, daß alles Verhalten Mitteilungscharakter hat und damit Kommunikation ist (vgl. WATZLAWICK/BEAVIN/JACKSON 1972, S. 51ff.). Dabei wird nicht nur der Kommunikationsbegriff überzogen, sondern auch – und gravierender – von der Tatsache abgelenkt, daß der Aufbau kommunikativer Beziehungen kein selbstverständlicher Vorgang ist. Das Axiom gilt in einer Welt monadischer Subjekte, die einander als (reflexionslose) Objekte betrachten. Es vermag nicht verständlich zu machen, wie kommunikative *Intersubjektivität*, d.h. wechselseitiges Verstehen zustande kommt. Auch wenn bereits nonverbale Äußerungen kommunikativen Charakter haben können, darf nicht übersehen werden, daß der Umgang mit Kindern so lange *nicht* kommunikativ ist, wie keine *gegenseitigen kommunikativen Intentionen* vorliegen.

Die erste Zeit nach der Geburt eines Kindes ist denn auch damit ausgefüllt, kommunikative Beziehungen aufzunehmen. Aufgabe des Neugeborenen ist die Errichtung einer Bindungsbeziehung zu (wenigen) primären Bezugspersonen (vgl. KELLER 1989, S. 532; PAPOUŠEK 1989, S. 115). Das biologisch angelegte „Kindchenschema" (LORENZ) schafft keine Grundlage der Kommunikation, da es lediglich einen Reiz bildet, der das Interesse der Pflegeperson wachhält. Allerdings wäre es sinnlos, biologische und soziale Prozesse voneinander trennen zu wollen. Denn die besondere Situation des Menschen als Lebewesen besteht gerade darin, daß seine körperliche Organisation darauf angelegt ist, mit sozialen Abläufen verschränkt zu werden. Die spezifisch menschliche Form der Kommunikation wurzelt in der spezifisch menschlichen

Form der Körperlichkeit. Das zeigt auf anschauliche Weise KAYE, der in einer Reihe von Untersuchungen die Aufnahme der kommunikativen Beziehung zwischen Mutter und Kind analysiert hat.

KAYE konnte nachweisen, daß Säuglinge im ersten Lebensmonat in Blöcken von 4–10 aufeinanderfoglenden Stößen von ca. einer Sekunde saugen, die unterbrochen werden von variablen Pausen von 4–15 Sekunden. Mütter intervenieren in diesen Rhythmus, indem sie vor allem während der Pausen den Säugling (falls sie stillen) oder die Flasche (falls sie ihm die Flasche geben) „schütteln" (vgl. KAYE 1982, S. 37). Insofern die Länge der Pausen variabel ist, weist die Fütterung des Säuglings eine interaktive Dimension auf. Die Mutter muß und kann sich dem Rhythmus von Trinken und Pausieren anpassen und damit die Beziehung zum Säugling strukturieren. Dabei hat sie subjektiv das Gefühl, ihr Verhalten sei wichtig, um den Saugvorgang aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 89). Auf einer elementaren Ebene findet eine Interpunktion des Verhaltensablaufs zwischen Mutter und Säugling statt, d. h. eine Art *Dialog*[3]. Beim Füttern des Säuglings macht die Mutter dasselbe, was sie auf sprachlicher Ebene gegenüber älteren Kindern oder Erwachsenen tut: Sie übernimmt den aktiven Part, wenn der Partner pausiert, um anschließend ihrerseits zu pausieren und den passiven Part zu spielen.

Allerdings dürfte es kaum angemessen sein, dem Verhalten des Säuglings Intentionalität zuzuschreiben. Deshalb ist der „Dialog" von Mutter und Kind beim Stillen noch nicht von Gegenseitigkeit gekennzeichnet. Es ist die *Mutter*, die sich als soziales Objekt in den physiologisch gesteuerten Prozeß der Nahrungsaufnahme des Säuglings einbringt. Sie versucht, aus einem rein biologischen Geschehen ein soziales Ereignis zu machen, das eine erste Form von Intersubjektivität ermöglicht. KAYE meint denn auch, es gebe keine Erklärung für die Pausen im Verhalten des Säuglings, außer deren Effekt auf die Mutter. Bei keinem anderen Säugetier außer beim Menschen konnte bisher die spezifische Abfolge von Saugen und Pausieren festgestellt werden, so daß es sich um ein Humanspezifikum handeln dürfte. KAYE meint des weiteren, die Funktion der Pausen liege darin, die Mutter als *aktiven Partner* in den Prozeß der Bedürfnisbefriedigung des Säuglings einzubringen. Würden Säuglinge *kontinuierlich* saugen, käme der Mutter eine weit passivere Rolle zu. „Only because that turntaking is not quite built-in do mothers have the opportunity to achieve it *by adjustment*, and thus to begin organizing the infant's world through sharing his rhythms and regulations" (KAYE 1982, S. 90)[4].

Die Fütterung ist nicht der einzige Bereich, in dem sich zwischen Mutter und Kind Reziprozität herstellen kann. Viele Reaktionen des Säuglings folgen einem Ein-Aus-Rhythmus, „... und genau das ermöglicht es anderen, ihr Verhalten mit dem seinen zu verquicken" (SCHAFFER 1978, S. 76). So folgt das mimische Verhalten des Säuglings zunächst einem weitgehend stochastischen Muster, das allmählich Bezug nimmt auf das Verhalten der Mutter und schließlich (mit ca. 6 Monaten) autonom wird, insofern der Säugling nun selbst mimische Aktivitäten initiieren kann (vgl. KAYE 1982, S. 41ff.; KAYE/FOGEL 1980). Nonverbale Reaktionen und Vokalisationen können gegenseitig ausgelöst werden, was den Bereich der Reziprozität deutlich erweitert.

1.2 Entstehung von Edukabilität

Kommunikation ist jedoch erst dann gegeben, wenn die Wechselseitigkeit einer Beziehung intentional verfügbar wird. Es scheint, daß sich die Natur dabei eines besonderen Tricks bedient, indem sie bei den Eltern früh schon den Eindruck erweckt, *als ob* sich ihr Kind intentional verhalte. Als „kommunikative" Mittel stehen dem Säugling zunächst lediglich Schreien, Zappeln und Blicken zur Verfügung. Unvermeidlich deutet die Mutter das entsprechende Verhalten als Ausdruck von Wünschen (vgl. BRUNER 1977, S. 834). Sie benimmt sich, als ob ihr das Kind etwas mitteilen möchte (vgl. BRAZELTON/KOSLOWSKI/MAIN 1974, S. 67f.; STERN 1985, S. 43). Das Schreien, das objektiv gesehen bloßen Appellcharakter hat, geht auf diese Weise allmählich in ein Verhältnis der Reziprozität zwischen Mutter und Kind über. Die Mutter interpretiert das Schreien als Aufforderung, auf die sie antwortet. Das Kind beginnt, die Antwort der Mutter vorwegzunehmen und macht aus den Schreien ein „signifikantes Symbol" (G.H. MEAD). BRUNER konnte feststellen, daß Säuglinge mit der Zeit nach ihren Schreien Pausen einlegen, wie um zu überprüfen, ob die Mutter im erwarteten Sinn reagiert.

Die gemeinsame Bedeutung, die Schreie auf diese Weise erhalten, ermöglicht eine elementare Form von Intersubjektivität (vgl. BRUNER 1987, S. 20f.). Dadurch entsteht ein System des Austauschs zwischen *Personen*. In der ansonsten starken Asymmetrie der Mutter-Kind-Beziehung bildet sich eine Nische der Egalität, was eine minimale Form von Gegenseitigkeit ermöglicht, d.h. eine Interaktion zwischen gleichwertigen Subjekten.

Der Bereich der Egalität weitet sich aus im Blickverhalten. Mütter sind von Anfang an darum bemüht, mit ihren Kindern Blickkontakt zu haben. Obwohl Säuglinge in den ersten beiden Lebensmonaten Schwierigkeiten haben, Blickkontakt zu halten, bemühen sich Mütter gerade in diesem Bereich um die Herstellung von Intersubjektivität (vgl. SCHOETZAU/PAPOUŠEK 1977). Auch dabei scheint es sich um ein Humanspezifikum zu handeln, denn nicht einmal die tierischen Primaten versuchen Blickkontakt mit ihren Babys herzustellen, obwohl sie diese durchaus beobachten (vgl. KELLER 1989, S. 534f.; PAPOUŠEK 1989, S. 116). Der anhaltende Blickkontakt zwischen Mutter und Kind ist etwa am Ende des zweiten Lebensmonats hergestellt, wobei bereits ein gegenseitiger Wechsel zwischen Hin- und Wegblicken stattfindet (vgl. BRUNER 1987, S. 58). Bezeichnenderweise berichten Mütter oft, daß ihr Kind nun ein „wirkliches menschliches Wesen" geworden sei[5]. Das Gefühl, vom Säugling erkannt zu werden, ist wesentlich für den Aufbau einer reziproken Beziehung, denn dabei anerkennt der Säugling seine Bezugspersonen in ihrer Subjektivität[6]. Dazu dürfte mit beitragen, daß Kinder im zweiten Lebenshalbjahr immer öfter den Dialog mit der Mutter selbst in Gang setzen (vgl. BRUNER 1977, S. 840; KAYE 1982, S. 43; KAYE/FOGEL 1980). Bis ins Alter von ca. zweieinhalb Jahren wird diese Egalisierung bei der Initiierung von Interaktion stetig weitergehen, bis das Kind in der Häufigkeit, mit der es Kontakte aufnimmt, mit seinen Pflegepersonen gleichgezogen hat (vgl. CLARKE-STEWART/HEVEY 1981, S. 132ff.).

Kinder folgen auch früh schon dem Blick eines Erwachsenen, nachdem dieser Blickkontakt aufgenommen hat, den Kopf abdreht und einen Gegenstand fixiert. SCAIFE stellte dieses Verhalten bereits bei viermonatigen Säuglingen fest (vgl. SCAIFE/BRUNER 1975; BRUNER 1977, S. 834). Umgekehrt folgt die Mutter fast unentwegt dem Blick ihres Kindes, um den Fokus seiner Aufmerksamkeit zu erschließen und seine Wünsche zu erahnen (vgl. BRUNER 1975, S. 268f.; CLARKE-STEWART/HEVEY 1981, S. 129; FOGEL 1977). Anfänglich ist das Gesicht der Mutter der Sammelpunkt der ganzen Aufmerksamkeit des Kindes (vgl. BRUNER 1977, S. 835; KAYE/FOGEL 1980; PAPOUŠEK/PAPOUŠEK 1979, S. 200f.). Erst wenn es versucht, *Gegenstände* zu erreichen, sinkt der Anteil des Blickkontakts zwischen Mutter und Kind. Dabei wird das Kind zunächst entweder von der Mutter oder vom Gegenstand eingenommen. Mit fünf Monaten schaut ein Kind nie die Mutter an, wenn es versucht, einen Gegenstand zu erreichen. Zwar zeigt seine Körperhaltung seine Absicht, doch handelt es sich um eine Absicht, die *nicht kommuniziert* wird. Mit ca. acht Monaten beginnt das Kind zur Mutter zu blicken, *während* es sich nach einem Gegenstand ausstreckt (vgl. BRUNER 1977, S. 835). Gegenstand und Mutter können nun zu einem Dreieck verbunden werden. Gleichzeitig löst sich das Ausstrecken des Arms vom Ergreifen des Objekts und ermöglicht die Trennung von Zupacken und Hinweisen (vgl. MURPHY/MESSER 1977). Fortan *zeigt* das Kind auf den Gegenstand und schaut dabei die Mutter an. Diese deutet das Zeigen als (geistiges) Interesse und nicht mehr als (physisches) Verlangen[7]. Mit etwa neun Monaten vermag das Kind *intentional* zu kommunizieren (vgl. STERN 1985, S. 130f.).

Damit hat sich das Feld der Intersubjektivität zwischen Mutter und Kind deutlich erweitert. Die Beziehung auf Objekte ist reziprok geworden, womit das Kind eine wesentliche Voraussetzung seiner Edukabilität erfüllt. Denn erst auf der Basis einer minimalen Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit in der Fokussierung und Handhabung von Objekten kann das „pädagogische Dreieck" konstituiert werden. Wo sich Gegenseitigkeit gebildet hat, da ist Subjektivität entstanden. Subjektivität gibt es nur in gegenseitiger Anerkennung. Niemand kann sich selbst zum Subjekt machen. Das Cartesische „cogito ergo sum" ist eine illusionäre Evidenz, die daraus entstehen konnte, daß DESCARTES als Erwachsener philosophierte und seine Kindheit ignorierte. Menschen konstituieren sich als Subjekte, indem sie sich gegenseitig anerkennen. Wo keine Gegenseitigkeit besteht, haben wir es nicht mit menschlichen Verhältnissen zu tun. Ohne Gegenseitigkeit kann es auch keine pädagogische Beziehung geben. Wo aber Mutter und Kind eine Basis der Gegenseitigkeit hergestellt haben, wo sie sich, mit anderen Worten, als Personen konstituiert haben, da ist Erziehung möglich. Die Erziehung ist eingebettet in ein personales Verhältnis, daß tiefer liegt und bereits funktionieren muß, wenn das erzieherische Handeln einsetzen soll.

Sobald Mutter und Kind ihre Perspektiven tauschen können – im Blicken, im Lächeln, im Zeigen etc. –, haben sie sich als gleichwertige Partner anerkannt. Auf dieser minimalen Egalität kann eine Beziehung der Ungleichheit errichtet werden, indem die Mutter vom Kind etwas fordert, das es noch nicht zu erbringen vermag. Die Mutter wird zur Erzieherin, indem sie ein „Gerüst" errichtet, dank dessen das Kind die geforderte Leistung mit äußerer Hilfe erbringen kann. Das „Gerüst" wird in dem Maße abgebaut, wie das Kind in

seiner Kompetenz erstarkt und mit der Mutter gleichzieht. Im Ergebnis vergrößert sich der Bereich von Egalität und Reziprozität zwischen Mutter und Kind, und das Kind gewinnt ein weiteres Stück Autonomie.

1.3 Erziehung und Entwicklung

Erziehung läßt sich als Unterstützung und Lenkung von *Entwicklung* verstehen. Entwicklung aber nicht im Sinne eines Reifungsprozesses oder einer naturalen Teleologie (wie in der reformpädagogischen „Religion der Entwicklung"), sondern im Sinne des transaktionalen und kontextuellen Paradigmas der neueren Entwicklungspsychologie (vgl. z.B. LERNER/KAUFFMAN 1985). Eine Entwicklungspsychologie, die der Pädagogik nützlich sein will, muß dem Lernen eine wesentliche Rolle einräumen. Wie dies möglich ist, hat WYGOTSKI gezeigt. Während maturationistische und environmentalistische Theorien Lernen und Entwicklung – in cartesianischer Manier – voneinander isolieren oder aufeinander reduzieren, betont WYGOTSKI deren dynamisches Wechselverhältnis. Seiner Ansicht nach kann das Lernen „... der Entwicklung vorauseilen, sie dadurch vorantreiben und in ihr Neubildungen hervorrufen" (WYGOTSKI 1977, S. 218 – im Original hervorgehoben). WYGOTSKI hat diese Vorstellung im Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung" konkretisiert.

Die Zone der nächsten Entwicklung ist definiert als Unterschied zwischen dem, was ein Kind mit Hilfe anderer und dem, was es selbständig zu leisten vermag (vgl. WYGOTSKI 1977, S. 236f., 1978, S. 84ff.). In der Zusammenarbeit können Kinder (auch Erwachsene) mehr als allein[8]. Die soziale Umwelt kann als Stütze („Gerüst") dienen, um das Entwicklungsniveau eines Individuums situativ anzuheben. Die situativ gestützte Kompetenz wird internalisiert und schließlich habituell (vgl. WYGOTSKI 1978, S. 56f., 89ff.). Was im einen Stadium in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, geht im nächsten ins Niveau der aktuellen Entwicklung über. „Mit anderen Worten, was das Kind heute in der Zusammenarbeit macht, wird es morgen selbständig zu machen fähig sein. Daher dürfte es richtig sein, daß sich Unterricht und Entwicklung in der Schule zueinander verhalten wie die Zone der nächsten Entwicklung zum aktuellen Niveau der Entwicklung" (WYGOTSKI 1977, S. 240). Auf der Möglichkeit, in der Zusammenarbeit eine höhere Kompetenz zu erreichen, „... beruht die ganze Bedeutung des Unterrichts für die Entwicklung" (ebd.).

Auf diese Weise kann das Lernen zum Schrittmacher von Entwicklung werden. Der Erzieher blickt der Entwicklung gewissermaßen voraus und lenkt sie in ihren Möglichkeiten. Dadurch wird aus einer potentiellen eine aktuelle Entwicklung. Wobei das Vehikel der pädagogischen Einflußnahme die Zusammenarbeit des Erziehers mit dem Edukanden ist. Veränderungen lassen sich nicht aufzwingen. Sie kommen zustande, „... wenn sie aus der Beziehung zwischen Eltern und Kind erwachsen und dadurch zu einem *wechselseitigen* Sichanpassen werden" (SCHAFFER 1978, S. 94). Erziehung beruht darauf, daß ein Erwachsener seine Beziehung zu einem Kind so strukturiert, daß sich dieses an einer gemeinsamen Tätigkeit beteiligen kann, um sukzessive die Unterstützung zurückzunehmen und das Kind zum kompetenten, gleichwertigen Akteur zu machen.

2. *Prinzipien der Moral*

Die elementare Skizze einer postcartesianischen Theorie der Erziehung ermöglicht den Anschluß an ethische Überlegungen. Moralische Fragen stellen sich unter zwei Bedingungen: im Verhältnis zwischen Mensch in gleicher und im Verhältnis zwischen Menschen in ungleicher Lage. Zwischen Menschen in gleicher Lage vermitteln die *Reziprozität* und die *Gerechtigkeit*, zwischen Menschen in ungleicher Lage die *Liebe* und das *Wohlwollen*. Die beiden Prinzipien verbinden sich im moralischen Grundprinzip der *gegenseitigen Anerkennung*. In dem Maße, wie sich Menschen anerkennen, verwirklichen sie ihre Moralität.

2.1 Reziprozität und Autonomie

Der Begriff der Reziprozität ist vor allem von Soziologen und Ethnologen erläutert worden. HOBHOUSE nannte die Reziprozität das „vitale Grundprinzip der Gesellschaft" (zit. nach GOULDNER 1984, S. 79). SIMMEL sprach davon, daß „alle Kontakte zwischen den Menschen auf dem Schema des Gebens und Wiedergebens von etwas Gleichwertigem beruhen" (zit. nach ebd., S. 79f.). Für MAUSS (1978) bildet der Gabentausch eine „totale gesellschaftliche Tatsache", die alle Arten von Institutionen durchdringt. LÉVI-STRAUSS schließlich mißt der Theorie der Gegenseitigkeit für das ethnologische Denken dieselbe Bedeutung zu wie der Gravitationstheorie für die Astronomie (vgl. LÉVI-STRAUSS 1972, S. 180).

Reziprozität meint Wechselseitigkeit und ist zu unterscheiden von Komplementarität. Komplementäre Beziehungen definieren statische Entsprechungen, wie das Verhältnis von Käufer und Verkäufer oder dasjenige von Lehrer und Schüler. In komplementären Beziehungen werden die Rollen nicht getauscht, während reziproke Beziehungen genau dadurch ausgezeichnet sind, daß die Beteiligten ihre Rollen wechseln. Derjenige, der gegeben hat, wird das nächste Mal zu demjenigen, dem gegeben wird, und umgekehrt. Die Reziprozität verlangt, Leistungen, die man bekommen hat, durch Gegenleistungen zu vergelten. GOULDNER hält die Norm der Reziprozität für universell (vgl. GOULDNER 1984, S. 97).

Eine Gegenleistung braucht weder sofort noch in exakter Entsprechung zur empfangenen Leistung erbracht zu werden. Die Reziprozität gilt *cum grano salis*. Sie darf durchaus auf sich warten lassen und kann auch ratenweise erfolgen. Die Reziprozität vermag etwas von der *Zeitlichkeit* sozialer Verhältnisse aufzuklären. Denn eine Leistung, die wir vergelten, erwidert eine frühere Handlung. Eine Einladung folgt einer früheren Einladung, ein Geschenk einem früheren Geschenk, eine Hilfeleistung einer früheren Unterstützung etc. Insofern sich menschliche Interaktionen in der Zeit abspielen, spielt die Norm der Reziprozität eine wichtige Rolle bei der Integration sozialer Verhältnisse. Dazu kommt, daß Leistungen und Gegenleistungen – insofern sie nicht quantifizierbar sind – eine Unsicherheit schaffen, wann ein soziales Verhältnis wieder im Gleichgewicht ist. Diese Unsicherheit dürfte auf beiden Seiten liegen und den Zusammenhalt der Partner intensivieren.

Reziprozität ist verbunden mit *Autonomie* – nicht im Sinne einer „Freiheit von" jeder Art von Bindung, sondern im Sinne einer „Freiheit zu" sozialen Bindungen[9]. Autonomie meint nicht Autarkie, Subjektivität nicht Separatheit und Selbstgefälligkeit. Menschsein ist In-Beziehung-Sein. Gerade dies vermag die Kategorie der Reziprozität begreiflich zu machen.

Menschliche Beziehungen entsprechen einer Gratwanderung, bei der wir auf doppelte Weise straucheln können, „... nach der Seite einer zu großen Abhängigkeit hin, die uns als Individuen auszulöschen droht; und nach der Seite einer Unabhängigkeit hin, die uns als Individuen veröden läßt" (STIERLIN 1976, S. 42). Den beiden Gefahren entsprechen zwei Ängste: die Angst vor Einsamkeit und die Angst vor Desintegration. In beiden Fällen – ob wir die Grenze zum anderen auflösen und mit ihm verschmelzen oder ob wir die Grenze zumachen und uns verhärten – stellen wir die Dynamik menschlicher Beziehungen still. Wir verschließen uns der Erfahrung und werden unfähig, uns zu verändern. Eine *lebendige* Beziehung bedarf der Gegenseitigkeit[10]. „In diesem Begriff teilt sich mit, daß lebendige Partner aufeinander einwirken, daß es zu Austausch und Reziprozität kommt" (ebd., S. 66). Die Gefahren des Isolationismus und der Selbstauflösung lassen sich vermeiden, wenn wir unsere Beziehungen zu anderen als Beziehungen der Reziprozität verstehen.

2.2 Gerechtigkeit und Wohlwollen

Die Reziprozität gilt im wesentlichen für Beziehungen zwischen Gleichen. Als moralische Kategorie führt sie zur *Gerechtigkeit.* Die Gerechtigkeit gibt jedem das Seine (vgl. MERTENS 1988, S. 45). Sie ermöglicht dem einzelnen, sein Leben so zu führen, wie er es für richtig hält. Da die Gleichheit der Menschen zur Grundüberzeugung des neuzeitlichen Denkens gehört, ist der Maßstab der Gerechtigkeit in unserer Zeit die Gleichbehandlung (vgl. FRANKENA 1981, S. 66ff.). Menschen gleich zu behandeln, meint allerdings nicht, sie identisch zu behandeln. Gleichbehandlung bedeutet gleiche Behandlung *gleicher Fälle.* Der typische Fall einer Ungerechtigkeit liegt dann vor, wenn von zwei Menschen mit ähnlichen Eigenschaften oder ähnlicher Leistung der eine besser behandelt wird als der andere.

Insofern die Norm der Reziprozität für Beziehungen zwischen Gleichen gilt, kann sie nur dort spielen, wo menschliche Beziehungen frei von Gewalt und Unterdrückung sind. Ungerecht ist es, Menschen aufgrund von Machtverhältnissen verschieden zu behandeln, obwohl ihre Situation gleich oder ähnlich ist. Des weiteren kann die Norm der Reziprozität nur dort spielen, wo die Situation von Menschen tatsächlich gleich ist. Denn nur derjenige kann zurückgeben, der dazu in der Lage ist. Die Reziprozität kann somit aus zwei Gründen nicht realisierbar sein. Erstens, weil der eine von zwei Partnern Leistungen erzwingt, für die er keine Gegenleistung erbringt. Wenn Macht die Chance bedeutet, „... innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht" (WEBER 1976, S. 28), dann dürfte in jedem sozialen System ein gewisses Maß an Verletzung der Norm der Reziprozität vorkommen.

Der zweite Grund, weshalb reziproke Beziehungen nicht realisierbar sein können, liegt in der Ungleichheit der Menschen. Die Erwartung, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, kann nur eingelöst werden, wenn Gleiches mit Gleichem vergolten werden *kann*. Menschen sind aber oft zur Gegenseitigkeit nicht fähig. Wer arm, krank, invalid oder unmündig ist, der kann die Leistungen, die er empfangen hat, nicht oder nur partiell vergelten. Wohl in jedem sozialen System wird deshalb das Prinzip der Gerechtigkeit abgemildert durch das Prinzip des *Wohlwollens* (der Wohltätigkeit, Barmherzigkeit, Liebe etc.). Jene, die nicht in der Lage sind, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, sollen nicht nur mit Nachsicht behandelt werden, sondern darüber hinaus das Recht haben, zu nehmen *ohne zu geben* (vgl. GOULDNER 1984, S. 125ff.)[11].

Während die Gerechtigkeit in Beziehungen von Gleichen gilt, reguliert das Wohlwollen Verhältnisse zwischen Ungleichen. Insofern ist das Prinzip des Wohlwollens von wesentlicher Bedeutung für die Definition pädagogischer Situationen. Denn das Verhältnis von Erzieher und Edukand ist ein ungleiches Verhältnis. Zwischen Erwachsenem und Kind besteht ein Reifegefälle, durch das das pädagogische Geschehen geradezu definiert ist. Soziale Systeme, die edukativ sein wollen, müssen daher die Normen der Reziprozität relativieren durch die Norm der Wohltätigkeit. Im Begriff der *pädagogischen Verantwortung* – aber auch in demjenigen des „pädagogischen Eros" – findet diese Überlegung ihre Kristallisation (vgl. KILCHSPERGER 1985)[12]. Pädagogische Verantwortung ist Stellvertretung für das schwache Ich des Edukanden und Parteinahme für die Zukunft des Unmündigen. Die pädagogische Liebe ist uneigennützige Zuwendung zu einem Menschen, der auf die Unterstützung durch andere angewiesen ist, um sein Leben angemessen zu führen. Wie das Wohlwollen im allgemeinen, erschließen die Verantwortung und die Liebe im besonderen nicht-reziproke Beziehungen.

2.3 Macht und gegenseitige Anerkennung

Diese Argumentation macht deutlich, daß pädagogische Beziehungen nicht als Machtbeziehungen definiert werden können, wie dies die Antipädagogen, aber auch der Soziologe KOB behaupten. Gemäß KOB ist das pädagogische Verhältnis ein Machtverhältnis, und die Erziehung ist Zwang. „Ist der Gedanke von Erziehung erst einmal aufgetaucht, dann ist notwendig Zwang im Spiel" (KOB 1976, S. 41; im Original hervorgehoben). Als einseitig geplantes und vollzogenes Situations- und Prozeßarrangement ist die Erziehung „... eine Form sehr differenzierter Machtbeanspruchung und Machthandhabung" (ebd., S. 43; im Original hervorgehoben). Dabei soll der erzieherische Machtanspruch deshalb total sein, weil er nicht auf die Intention der Veränderung von Personstrukturen beschränkt ist, sondern „... zugleich den Anspruch auf einseitige Definition der Situation und die durchgehende Manipulation der Prozeßstrukturen erhebt" (ebd., S. 47). Wir haben im Abschnitt 1.2 in personale und pädagogische Beziehungen unterschieden und von der Erziehung gesagt, sie setze ein reziprokes soziales Verhältnis voraus. Sobald wir das Geschehen zwischen Erzieher und Edukand in diesem Sinne in zwei Ebenen differenzieren – eine der

Erziehung zugrunde liegende Beziehung der Egalität und eine die Erziehung konstituierende Beziehung der Inegalität –, verliert KOBS Pauschalkritik an Plausibilität. Denn nicht alles, was zwischen Erzieher und Edukand vorgeht, ist einseitig. Erziehung hat Gegenseitigkeit zur Voraussetzung, und sie hat es darauf abgesehen, Einseitigkeit in Gegenseitigkeit überzuführen. Vom Verhältnis der Gegenseitigkeit läßt sich aber nicht sagen, es sei ein Machtverhältnis, denn Beziehungen der Reziprozität sind *per definitionem* egalitär.

Aber selbst die Behauptung, das pädagogische Verhältnis im engeren Sinn sei ein Machtverhältnis, ist fragwürdig. Wenn Macht die Chance meint, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen durchzusetzen, dann zeigt eine Vielzahl von Beispielen, daß Erziehung möglich ist, ohne daß der Wille des Edukanden gebrochen werden muß. Kinder anerkennen die Überlegenheit von Erwachsenen und bitten diese auch um Hilfe, wenn sie etwas alleine nicht zustande bringen (vgl. BRUNER 1987, S. 92ff.; MINTON/KAGAN/LEVINE 1971). Womit allerdings nicht gesagt ist, daß sich Kinder erzieherischer Einflußnahme nicht auch entziehen können. Auch Kinder sind in der Lage, ihren Willen durchzusetzen und Macht auszuüben.

Die Gleichsetzung von Erziehung und Macht ist das Resultat einer Argumentation, die sich der Mühe scheut, pädagogische Situationen in ihrer Besonderheit ernst zu nehmen. Trotzdem macht die antipädagogische Kritik auf etwas Wichtiges aufmerksam, auf die Tatsache nämlich, daß die Macht im Umgang von Erzieher und Edukand sehr leicht überhandnehmen kann. Und zwar dann, wenn die Autonomie des Kindes – wie minimal sie auch immer sein mag – nicht respektiert wird. Kindesmißhandlung ist oft die Folge davon, daß es nicht gelungen ist, Intersubjektivität herzustellen und zu jener gegenseitigen Anerkennung zu finden, die pädagogisches Handeln allererst ermöglicht[13].

In theoretischer Hinsicht führt der antipädagogische Einwand zur Präzisierung der Reziprozität als Moralprinzip. Das Wohlwollen ist nicht lediglich als Komplement zur Gegenseitigkeit gefordert. Denn die Reziprozität *als solche* erschließt keineswegs das Feld der Moral. Reziprozität kann es auch im Negativen geben. Die Forderung, Gleiches mit Gleichem zu danken, führt auch zur *Talion* – zur Vergeltung eines Übels durch ein anderes. Um positiv wirken zu können, müssen Beziehungen der Reziprozität von *Anerkennung* getragen sein oder – wie es bei FROMM heißt – von *Liebe*. Liebe ist die leidenschaftliche Bejahung eines anderen Menschen (vgl. FROMM 1983, S. 103). Den anderen bejahen verhindert, daß die Gegenseitigkeit in einen Teufelskreis der Vergeltung mündet.

Es scheint, als sei das christliche Prinzip der *Nächstenliebe* in diesem Sinn gemeint: als Korrektiv für die Negativseite der Reziprozitätsnorm. Es empfiehlt, auch die linke Backe hinzuhalten, wenn die reche Schläge bekommen hat (Mt 5, 39) und durchbricht damit den Teufelskreis der Vergeltung gleichsam *in statu nascendi*. Allerdings ist die Nächstenliebe eine schwer zu erfüllende Forderung, so daß es wahrscheinlicher ist, daß destruktive Handlungen eskalieren („Aug' um Aug', Zahn um Zahn"). Das Böse, das einem angetan wird, hinterläßt das Verlangen nach Rache, so daß ein soziales System, dessen Reziprozitätsstruktur aus dem Gleichgewicht geraten ist, starke Ressentiments

wecken kann. Als *moralische* Norm muß die Reziprozität von der Achtung des anderen getragen sein. Deshalb vermag die *gegenseitige Anerkennung* die Gerechtigkeit und das Wohlwollen zu einem höchsten moralischen Prinzip zu vereinen (vgl. KOHLBERG/BOYD/LEVINE 1986, S. 208ff.; PIAGET 1973, S. 366f., passim; TUGENDHAT 1984, S. 156ff.; WANDSCHNEIDER 1983).

Wenn die Gerechtigkeit Beziehungen der Gleichheit und das Wohlwollen Beziehungen der Ungleichheit erschließen, dann entsteht der Eindruck als habe die Gerechtigkeit in pädagogischer Hinsicht keine Bedeutung. Denn das pädagogische Verhältnis ist ein Verhältnis der Ungleichheit. Edukative Beziehungen können nicht reziprok sein, da sie dadurch ihr pädagogisches Potential verlieren würden. Es darf jedoch nicht vergessen gehen, daß die *personalen* Beziehungen, die den edukativen unterliegen und durch sie erweitert werden, reziprok *sind*. Insofern geben auch Kinder etwas – und sei es nur Freude, Spaß oder Stolz. Auch pädagogische Systeme basieren auf dem Prinzip der Reziprozität. Und es muß so sein, denn um stabil zu sein, bedarf ein soziales System einer gewissen „*mutuality* of gratification" (PARSONS/SHILS 1965, S. 106).

3. *Moralische Erziehung*

Was folgt aus diesen Überlegungen für die Theorie der moralischen Erziehung? Zunächst einmal, daß die Wurzeln der Moral in den Beziehungen von Menschen liegen. Das „Rohmaterial" der moralischen Erziehung ist in der pädagogischen Situation selbst gegeben. Die Gerechtigkeit und das Wohlwollen – vereinigt im Prinzip der gegenseitigen Anerkennung – sind dem Austausch von Erzieher und Edukand immanent. Immer zeigt sich in der Art und Weise wie Erziehung realisiert wird Moral.

Das heißt auch, daß die Moral dem Edukanden nicht andemonstriert werden kann. Die Moral ist nichts, was sich „beweisen" läßt. Sie muß sich zeigen[14]. Wer über kein moralisches Empfinden verfügt, der läßt sich auch nicht moralisch belehren. Aufgabe der Erziehung kann es daher nicht sein, das Kind moralisch zu *machen*. Das Moralische muß „selbst gemacht" werden – im Sinne der Formulierung PIAGETS: „Auf moralischem besitzt man wie auf geistigem Gebiet nur das wirklich, was man selbst erobert hat" (PIAGET 1973, S. 415). Das heißt nicht, die Erziehung zum bloßen Beistand einer natürlichen Entwicklung zu machen. Aber ihre Aufgabe liegt anderswo als im Bereich der Herstellung moralischen Bewußtseins.

Allerdings stellt sich die Frage, ob die moralische Dimension pädagogischer Situationen von Kindern überhaupt erfaßt wird. Könnte es nicht sein, daß unsere theoretischen Analysen auf seiten der Edukanden ohne Entsprechung sind? Um so mehr, als die zur Zeit meistdiskutierte moralpsychologische Theorie, nämlich diejenige von KOHLBERG, die Entwicklung moralischen Bewußtseins erst spät ansetzt. Insofern die beiden präkonventionellen Stufen seines Schemas ein egoistisches Denken verkörpern[15], beginnt die moralische Entwicklung erst mit dem Eintritt in die dritte Stufe, d. h. mit ca. 11 Jahren. Damit müßten unsere Ausführungen reichlich spekulativ anmuten. Doch dem ist

nicht so. Kinder sind schon früh zu moralischer Wahrnehmung fähig. Insofern die Prinzipien der Moral in den *Beziehungen* verankert sind, die Menschen miteinander eingehen, also auch in den Beziehungen von Erzieher und Edukand und in den Beziehungen der Kinder untereinander, werden moralische Erfahrungen gemacht, sobald sich menschliche Intersubjektivität etabliert hat. Das zeigen neuere Untersuchungen zur moralischen Entwicklung.

3.1 Vom Schmerz zum Wohlwollen

Nach einer Zeit der kognitivistischen Vorherrschaft, scheint die Entwicklungspsychologie in jüngerer Zeit die Bedeutung von Empathie und Affekten für das moralische Verhalten wiederentdeckt zu haben. So schreibt KAGAN mit Blick auf neuere Forschungsergebnisse: „Das Kind braucht nicht zu lernen, daß es böse ist, anderen weh zu tun – diese Einsicht kommt mit seiner Entwicklung von selbst. ... Menschen haben einen inneren Drang, moralische Kriterien zu entwickeln, im gleichen Sinne, wie frischgeschlüpfte Schildkröten dem Wasser und Motten dem Licht zustreben" (KAGAN 1987, S. 185, 211). KAGAN scheint die Position von MOORE (1970) zu vertreten, der erklärte, Gut und Böse seien intuitiv gegeben und brauchten nicht deduktiv hergeleitet zu werden. Tatsächlich spricht einiges für diese intuitive Grundlage unserer elementaren moralischen Unterscheidungen.

Braucht es eine Begründung für das Verbot, einen anderen Menschen zu töten? Der Schmerz, den die Verletzung eines Lebewesens zur Folge hat, wird von Kindern schon früh verwendet, um den Bereich des Moralischen zu erschließen. Bereits Dreijährige finden Verhaltensweisen wie ein anderes Kind schlagen, mit Wasser bespritzen oder anrempeln falsch, unabhängig davon, ob Regeln diese Verhaltensweisen verbieten oder nicht (vgl. SMETANA 1981, S. 1335). Selbst wenn das Schlagen erlaubt wäre, finden dies Kinder verschiedenen Alters falsch. Ihre Begründung liegt im *Schmerz*, den die Schläge verursachen: „It hurts other people, hurting is not good" (vgl. TURIEL 1983, S. 63). Andere zu schlagen bedeutet, sie unglücklich zu machen. Das Glück scheint bereits Kindern ein wesentlicher Anspruch menschlichen Lebens zu sein. Im *Wohlergehen* liegt ein erstes Kriterium zur Identifizierung des Moralischen. Schon Kindergartenkinder erachten die Zerstörung von Gütern als weniger schlimm als die physische Verletzung von Personen, wobei sie ihre Ansicht damit begründen, daß die Verletzung „mehr weh tut" (vgl. BERG-CROSS 1975; ELKIND/DABEK 1977; TURIEL 1983, S. 68, 157).

Die Wahrnehmung von Leid und Schmerz anderer setzt die Fähigkeit zur Empathie voraus. Verschiedene Untersuchungen zeigen, daß zwischen Empathie und prosozialem Verhalten eine positive Beziehung besteht (vgl. EISENBERG/STRAYER 1987; HOFFMAN 1981). Die Empathie ist eine großenteils unwillkürliche Reaktion, die zur Hilfeleistung drängt (vgl. HOFFMAN 1987, S. 49). Sie fungiert als *Motiv* moralischen Verhaltens. Dabei vermag die kognitive Entwicklung die affektive Reaktion auf das wahrgenommene Leid anderer in höhere Formen der Fremdwahrnehmung zu verwandeln. HOFFMAN unterscheidet vier Phasen der empathischen Reaktion: (1) Während des ersten Lebens-

jahres eine „Fusion" von Selbst und anderen; (2) mit etwa 12 Monaten ein Bewußtsein von anderen als getrennte physische Entitäten; (3) bald danach ein rudimentärer Sinn, daß andere von einem selbst unabhängige innere Zustände haben; (4) schließlich – in der späten Kindheit – die Erkenntnis, daß andere eine personale Identität und ein Lebensschicksal haben, die über die unmittelbare Situation hinausreichen (vgl. HOFFMAN 1979, S. 256f., 1984, S. 285f., 1987, S. 51f.).

Mit dem Übergang von der zweiten zur dritten Phase postuliert HOFFMAN eine Differenzierung von Empathie und Sympathie. Während Empathie die stellvertretende mitfühlende Reaktion mit einer anderen Person meint, bedeutet Sympathie eine davon verschiedene Tendenz, dem anderen zu helfen. Sobald sich das Kind seiner getrennten Existenz bewußt ist, reagiert es nicht mehr mit demselben leidenden Ausdruck wie das Opfer (z.B. indem es selbst weint), sondern vermag seine eigene emotionale Reaktion in Zuwendung und Hilfeleistung zu transformieren (vgl. RADKE-YARROW/ZAHN-WAXLER/CHAPMAN 1983, S. 481).

Im Lichte der Empathiefähigkeit ist die moralische Entwicklung keine Entwicklung zu *mehr* Moral. Das Mitgefühl mit anderen ist schon bei kleinen Kindern vorhanden (vgl. THOMPSON 1987; YARROW et al. 1976). Was sich im Laufe der Entwicklung ändert, ist nicht die Empathie, sondern deren Anwendungsbereich. Die Fähigkeit, andere Menschen differenzierter wahrzunehmen, erweitert den Bereich empathischer Reaktionen. Kinder vermögen moralisch zu empfinden, lange bevor sie in der Lage sind, ihr Empfinden zu *begründen*. Eine ausschließlich kognitive Theorie der moralischen Entwicklung ist nicht fähig, diese Tatsache zu erkennen. Dabei braucht zwischen kognitiver und affektiver Entwicklung keine Konkurrenz zu bestehen. Wie HOFFMAN zeigt, lassen sich die kognitive und die motivationale Seite moralischen Verhaltens ohne weiteres theoretisch integrieren. Den Emotionen kommt in der moralischen Entwicklung eine *Schrittmacherfunktion* zu, da es Emotionen sind, die die Aufmerksamkeit des Kindes steuern und seine Erfahrungen strukturieren. Was das Kind betroffen macht, ist auch dasjenige, worüber es nachdenkt (vgl. ARSENIO/FORD 1985; DUNN 1987, S. 102f.; PACKER 1985; WEINREICH-HASTE 1986, S. 400ff.). Emotionen wie Empathie und Sympathie sind pathische Phänomene, die dem Individuum zustoßen, während Kognitionen „selbst gemacht" sind, da sie aus dem Handeln erwachsen, als Reaktion auf die emotionale Betroffenheit. Das Individuum konstituiert sich in seinen sozialen Beziehungen als moralisches Subjekt. Dafür sprechen auch die Untersuchungen von TURIEL.

TURIEL glaubt, das moralische Wissen von Kindern leite sich direkt von ihren sozialen Erfahrungen her. „An individual's perception of an act such as the taking of a life as a transgression is not contingent on the presence of a rule, but rather stems from factors instrinsic to the event (e.g., from the perception of the consequences to the victim)" (TURIEL 1983, S. 35). Die Erfahrung, daß eine soziale Handlung einen anderen Menschen verletzt oder tötet, führt *unmittelbar* zur Identifizierung der Handlung als schlecht oder böse. Die Verletzung von Leben hat eine intrinsische moralische Autorität. Ein Kind, das ein an-

deres schlägt, das daraufhin zu weinen beginnt, braucht keine Belehrung durch Erwachsene. Es vermag unmittelbar zu erkennen, das es etwas falsch gemacht hat.

Im Gegensatz zu Konventionen, deren Verletzung nur deshalb Folgen hat, weil sie mit *Sanktionen* verbunden sind, haben moralische Handlungen Konsequenzen, die unmittelbar erlitten werden. Interessanterweise stimmen Kinder und Erwachsene hinsichtlich der *Kriterien*, die sie zur Identifizierung moralischer Überschreitungen verwenden, weitgehend überein. Was sich entwickelt, ist – wie im Falle der Empathie – nicht die Fähigkeit, den Bereich der Moral zu erschließen, sondern die Argumente, die zur *Begründung* moralischer Entscheidungen verwendet werden (vgl. TURIEL 1983, S. 63ff.). Wie auch WELLMER betont, werden moralische Prinzipien – anders als Konventionen und Rechtsnormen – nicht in Kraft gesetzt (vgl. WELLMER 1986, S. 114f.). Sie unterstehen auch keiner Validierung durch Konsens (vgl. TURIEL 1983, S. 36). Das Töten eines Menschen ist nicht verwerflich, weil es eine Übereinkunft verletzt, sondern weil es die Integrität menschlichen Lebens zerstört. Wie die Logik – folgen wir PIAGET – durch reflektierende Abstraktion von Handlungsstrukturen *konstruiert* wird, ist die Moral selbst erarbeitet, aufgrund von Erfahrungen in sozialen Transaktionen.

Wenn das Moralische „selbst gemacht" ist, dann hat seine Befolgung nichts mit personaler oder sozialer Autorität zu tun. Tatsächlich widersetzen sich Kinder schon früh der Autorität von Erwachsenen, falls diese unmoralische Forderungen stellen (vgl. LAUPA/TURIEL 1986; TISAK 1986; TURIEL 1983, S. 146). Sie lehnen es ab, Erwachsenen eine unbeschränkte Autorität einzuräumen. Im konventionellen Bereich allerdings spielt die Autorität eine zentrale Rolle. Konventionen betreffen Verhaltensregeln in sozialen Kontexten wie Schule, Freizeit, Arbeit etc. Insofern *konstituieren* sie soziale Wirklichkeit. Dagegen gelten moralische Normen in einer bereits konstituierten Wirklichkeit. Sie betreffen Fragen des richtigen Handelns „... in einer mir vorgegebenen Welt" (WELLMER 1986, S. 117). Kinder sind nicht nur fähig, den moralischen Standpunkt bereits im Alter von etwa drei Jahren einzunehmen, sie können auch früh schon zwischen Moral und Konvention unterscheiden. Bereits Zwei- und Dreijährige sehen in moralischen Übertretungen schlimmere Verfehlungen als in der Mißachtung von Konventionen oder „prudentiellen" Regeln (vgl. NUCCI 1981; NUCCI/TURIEL 1978; SMETANA 1981, 1984, 1989; TISAK/TURIEL 1984; TURIEL 1983, S. 97ff.).

TURIELS Analysen stehen in Übereinstimmung mit HOFFMANS These einer natürlichen Empathiefähigkeit des Menschen. Offensichtlich erschließt sich dem Menschen der Bereich der Moral im Mitleid. Das Leiden verkörpert eine moralische Autorität, der nur mittels massiver Abwehrmechanismen ausgewichen werden kann.

3.2 Vom Konflikt zur Gerechtigkeit

Das Mitleid vermag den Bereich der Moral zu *erschließen*, ausfüllen kann es ihn nicht. Aus dem Mitleid wächst die Moral des *Wohlwollens*. Sie ist eine konfliktfreie Moral, die aktiv das Gute sucht. Menschen sind aber keine konfliktfreien Wesen. Ihr Handeln bringt sie unweigerlich in Konflikt mit ihrer Umwelt. Konflikte führen zu einer reaktiven Moral. Sie verlangen nach *Gerechtigkeit*. Die Gerechtigkeit soll ein außer Gleichgewicht geratenes soziales System restabilisieren, indem sie jedem das Seine gibt. Auch die Gerechtigkeit wurzelt in emotionalen Erfahrungen, denn Konflikte mobilisieren Affekte. Die Schrittmacherfunktion der Emotionen für die moralische Entwicklung gilt daher auch im Falle der Gerechtigkeit.

Die Gerechtigkeit ist ein schwierigeres Prinzip als das Wohlwollen, da sie die *Trennung* von anderen voraussetzt, während das Wohlwollen auf der Verbundenheit mit anderen beruht. Der Begriff der Gerechtigkeit taucht erstmals angesichts des Unrechts auf, das ein Kind durch ältere und größere Kinder erfährt (vgl. HOGAN/JOHNSON/EMLER 1978, S. 10). Kinder mögen zwar früh schon fähig sein, den Bereich der Moral zu erschließen, doch im Falle von Konflikten sind sie lange nicht in der Lage, selbständig befriedigende Lösungen zu finden (vgl. MILLER 1986, S. 100, 182). Tatsächlich scheinen sie erst mit ca. 6 Jahren die Idee der Gerechtigkeit überhaupt zu verstehen (vgl. DAMON 1984, S. 113ff.; DAVIDSON/TURIEL/BLACK 1983; PIAGET 1973, S. 356ff.; TURIEL 1983, S. 68f.). Das ist plausibel, wenn wir daran denken, daß Kinder erst mit dem Eintritt in die Phase des operationalen Denkens in der Lage sind, sich *reflexiv* voneinander abzugrenzen.

Das heißt nicht, daß Vorformen der Gerechtigkeit nicht schon früher auftreten. Da der Gerechtigkeit die Idee der Verteilung (nach Gleichheit, nach Leistung oder nach Bedürftigkeit) zugrunde liegt (vgl. HOFFMAN 1987, S. 61), bildet das *Teilen* (z. B. von Spielsachen oder Süßigkeiten) eine bedeutsame Vorform der kindlichen Gerechtigkeit. DAMON meint, es gebe kein besseres Beispiel für die kindliche Moral als das Teilen. „A child's sharing is an exercise in distributive justice, admittedly on a very small scale" (DAMON 1988, S. 31). Kinder beginnen zu teilen, sobald sie mit anderen interagieren, d. h. bereits am Ende des ersten Lebensjahres (vgl. RADKE-YARROW/ZAHN-WAXLER/CHAPMAN 1983, S. 479ff.). Dieses Teilen hat allerdings zunächst kaum moralische Qualität, da es meist aus unempathischen Gründen, wie Freude an der Aktivität oder Gehorsam gegenüber den Eltern, erfolgt. Das Gefühl der *Verpflichtung* zu teilen, entsteht mit ca. 4 Jahren (vgl. DAMON 1988, S. 35ff.; HAAN/AERTS/COOPER 1985, S. 276ff.). Vierjährige rechtfertigen ihr Verhalten mit dem Hinweis auf den Zustand des anderen: „Er ist traurig, wenn er weniger hat", „Es macht ihn glücklich, wenn ich ihm etwas gebe" etc.

Auffallend ist, daß bei den Gründen, die Kinder für das Teilen anführen, der Gehorsam gegenüber Erwachsenen praktisch keine Rolle spielt (vgl. DAMON 1988, S. 42; EISENBERG-BERG 1979)[16]. Auch die Idee der Gerechtigkeit scheint *intuitiv* erkannt und spontan elaboriert zu werden, wobei die beim Teilen entstehenden *Konflikte* einen wesentlichen Anlaß für das entstehende Gerechtigkeitsbewußtsein bilden. Konflikte trennen die Menschen und lassen sie Erfahrungen machen, die sie mit sich selbst konfrontieren. Das heißt nicht, daß

die Autorität von Erwachsenen im Bereich der Gerechtigkeit keine Rolle spielt. Gerade die Tatsache, daß die Gerechtigkeit schwerer zu verstehen ist als das Wohlwollen mag dafür verantwortlich sein, daß Kinder im Falle von Konflikten auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen sind, die ihnen dabei helfen, das intuitiv erkannte Prinzip der Gerechtigkeit adäquat zu interpretieren und situativ angemessen anzuwenden.

3.3 Moralische Erziehung als Klärung moralischer Intuitionen

Ich sehe in diesen empirischen Arbeiten eine Bestätigung meiner theoretischen Ausführungen. Die Prinzipien der Moral werden intuitiv erkannt, da sie dem Zusammenleben der Menschen inhärent sind. Das heißt nicht, daß unsere moralischen Intuitionen in jedem Fall klar und eindeutig wären. Für die Theorie der moralischen Erziehung ergibt sich jedoch die Aufgabe, nicht moralische Prinzipien zu lehren, sondern deren Intuition zu klären. Insofern Erziehung in institutionellen Kontexten stattfindet, hat sie darüber hinaus zur Aufgabe, moralische Erfahrung zu ermöglichen. Allerdings ist die hier vertretene Position die, daß menschliches Zusammenleben intrinsisch von moralischer Bedeutung ist, so daß auch dort moralische Erfahrungen gemacht werden, wo diese nicht explizit arrangiert werden. Moralische Erziehung hat es daher *im wesentlichen* mit der Artikulation der in pädagogischen Situationen anfallenden moralischen Wahrnehmungen zu tun. An ihrem Anfang stehen weder Imperative noch Normen, sondern Wahrnehmungen, die Kinder unvermeidlicherweise machen. Aufgabe der moralischen Erziehung ist es, solchen Wahrnehmungen die notwendige Beachtung zu schenken. Die Erziehung muß dafür sorgen, daß die moralischen Erfahrungen von Kindern nicht durch andere Einflüsse verdeckt oder verdrängt werden. Eine Welt, in der Aggressionen, Brutalität, Zerstörung und Unmenschlichkeit zur „Normalität" werden, ist der intuitiven Kraft der kindlichen Moral feindlich.

Nun wäre es falsch, die moralische Sensibilität von Kindern zu überschätzen und ihrer Verklärung das Wort zu reden (vgl. HERZOG 1988b). Kinder sind in dem Maße, wie sie sich in die Lage anderer versetzen können, auch fähig, diese zu verletzen (vgl. DUNN 1987; KRAPPMANN/OSWALD 1988; YARROW et al. 1976, S. 121ff.). Menschen haben nicht nur moralische Intuitionen. Die Konflikte, Frustrationen und Enttäuschungen, die sie als handelnde Wesen erleiden, wekken „negative" Gefühle, wie Aggressionen, Ressentiments und Haß. Deshalb kann sich die moralische Erziehung nicht auf die Moral eingrenzen, sondern muß sich deren Integration ins *Selbst* des Edukanden zum Ziel setzen (vgl. HERZOG 1988c, 1991). Sie muß Menschen dabei helfen, mit ihren „dunklen" Seiten soweit zu Rande zu kommen, daß ihre moralische Gesinnung keinen Schaden erleidet. Dabei kann es nicht ihr Ziel sein, die Negativseiten des menschlichen Lebens aus der Welt zu schaffen. Die Perfektionierung des Menschen ist ein verfehltes Ideal pädagogischen Handelns. Die Erziehung darf auch nicht leugnen, daß Zorn, Wut, Empörung und Verachtung genauso berechtigt sein können wie Liebe, Freude und Sympathie. Kindern beizubringen, richtig zu hassen, kann ein genauso legitimes Anliegen der Erziehung sein, wie sie zu lehren, richtig zu lieben. ARISTOTELES glaubte, bevor die (moralische) Belehrung wirken könne, müsse „... die Seele des Hörers durch Gewöhnung

bearbeitet werden, daß sie sich in rechter Weise freut und haßt ..." (ARISTOTELES 1972, S. 303). Die Bildung der Gefühle ist durchaus ein Teil einer recht verstandenen Moralerziehung.

Das Kernproblem der moralischen Erziehung liegt jedoch darin, das moralische Empfinden des Edukanden so in sein wachsendes Selbst zu integrieren, daß dem moralischen Handeln Zentralität zukommt. Letzten Endes entscheidet unser Selbstverständnis darüber, ob und wie wir unseren moralischen Intuitionen folgen. Wer wir sind und wie wir uns verstehen, formt die intuitiv erkannten moralischen Prinzipien zu konkreten Imperativen. Wir folgen unseren Überzeugungen nicht blind, sondern deuten sie Rahmen einer Perspektive, die der Welt, in der wir leben, einen Sinn gibt. Dabei sind wir bereit, von unseren Prinzipien Abstriche zu machen.

Die Zufügung von Schmerzen scheint uns gerechtfertigt zu sein, wenn sie im Dienste der Erhaltung von Leben steht. Eine Ungerechtigkeit scheint uns erlaubt zu sein, wenn sie von einer Ordnung gestützt wird, die sie als legitim ausweist. Selbst die Tötung eines Menschen mag uns rechtens erscheinen, wenn sie im Dienste eines besseren Lebens steht, wie im Beispiel des Tyrannenmords oder des „gerechten Krieges". Ist unser Leben in ein Weltbild eingebettet, das dem Töten Sinn verleiht, sind wir bereit, unsere moralischen Intuitionen dementsprechend auszulegen. ABRAHAM glaubte, seinen Sohn Opfern zu müssen, weil ihm von Gott so befohlen wurde; die Azteken glaubten, Menschenopfer erbringen zu müssen, um den Gang der Sonne aufrechtzuerhalten; die Griechen glaubten, „Barbaren" versklaven zu dürfen, weil ihnen Fremde nicht als Menschen galten; die Hindu glauben im Recht zu sein, wenn sie die „Unberührbaren" sozial ausgrenzen, weil deren Karma es so will etc. Unsere moralischen Überzeugungen werden von der Art und Weise, wie wir unserem Leben Sinn geben, interpretiert.

Es mag uns schwerfallen, der Moral eines traditionellen Weltbildes zu folgen, aber nur, weil wir in einer Welt leben, die uns selbst die Verantwortung für die Gestaltung unseres Lebens übertragen hat. Für uns gilt die Überzeugung von der Gleichheit der Menschen, die durch kein religiöses, politisches oder ideologisches Argument relativiert werden kann. Auch darin liegt eine Aufgabe der moralischen Erziehung. Die Idee der Gleichheit ist nicht trivial. Es ist leichter, sich als Kind Gottes, als Glied einer ethnischen Gemeinschaft, als Angehöriger einer Familie, als Mitglied einer Partei oder als Bürger eines Nationalstaates zu verstehen und dabei eine Autorität zu akzeptieren, die die moralischen Intuitionen im Rahmen eines partikularen Weltbildes auslegt.

Die Überzeugung von der Gleichheit der Menschen kann nicht durch einen Diskurs erlangt werden. Diskurse vermögen weder Normen zu generieren noch moralische Entscheidungen zu fällen. Was der Diskurs begründen will, setzt er voraus, nämlich das Grundprinzip der Moral: die gegenseitige Anerkennung (vgl. SPAEMANN 1989, S. 181). Auch wenn die Überzeugung von der Gleichheit der Menschen nicht diskursiv erzeugt werden kann, ist sie doch erfahrbar. Insofern Kinder zu gegenseitigen Beziehungen fähig sind, vermögen sie sich als Gleiche zu erkennen. PIAGET meint daher, die Keime der Gleichheit ließen sich „... schon in den frühesten Beziehungen der Kinder untereinander

finden" (PIAGET 1973, S. 338). Die Ausweitung der Reziprozität erweitert die Perspektive der Gleichheit. Da Reziprozität im pädagogischen Prozeß freigesetzt wird, ist die Erziehung mitverantwortlich für die Förderung menschlicher Gleichheit.

Die Anerkennung des Edukanden in seiner Egalität ist ein wesentlicher Bestandteil der moralischen Erziehung. Nur derjenige, der als Mensch anerkannt wird, ist auch fähig, andere anzuerkennen. Darin liegt die subtile Wahrheit des christlichen Gebots der Nächstenliebe. Der andere soll *soweit* geliebt werden, wie man sich selbst zu lieben vermag. „Diese Voraussetzung, daß die wechselseitige Schätzung der Personen als solche bejaht wird, liegt allen moralischen Konzeptionen gleichermaßen zugrunde. Wenn jemand sich nicht so verstehen will bzw. kann, kann ihm keine Moral andemonstriert werden" (TUGENDHAT 1984, S. 164). Wo die pädagogische Interaktion den Bereich der Reziprozität *nicht* erweitert, da leistet sie keinen Beitrag zur moralischen Erziehung.

Schwierigkeiten macht die Moral in zwei Bereichen: im Bereich der Interpretation, wenn die moralischen Intuitionen mit dem Welt- und Selbstverständnis eines Menschen verbunden werden müssen, und im Bereich der Anwendung, wenn die moralischen Prinzipien so anzuwenden sind, daß sie mit den nichtmoralischen Überzeugungen eines Menschen in Übereinstimmung bleiben. Die Aufgabe der moralischen Erziehung liegt nicht in der Erzeugung moralischen Bewußtseins, sondern in dessen Vermittlung mit dem individuellen und sozialen Leben des Edukanden. Moralische Erziehung kann daher kein Versuch sein, den Menschen gut zu machen. Kinder vermögen schon früh, anderen beizustehen. Was ihnen schwerfällt, ist die Bewältigung der Komplexität ihres Lebens. Das Hineinwachsen in eine Welt und das Finden eines eigenen Selbst, sind Aufgaben, die sie mit ihren moralischen Intuitionen vermitteln müssen. *Dabei* brauchen sie pädagogische Hilfe. Nicht bei der Schaffung ihrer Moralität, aber bei deren Interpretation und Integration im Rahmen ihrer Subjektwerdung.

Anmerkungen

1 Für hilfreiche Anregungen zu einer früheren Fassung dieser Arbeit danke ich Herrn Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS.

2 Heute zeigt sich der Komplex am Gegensatz von Antipädagogik einerseits und Erziehungstechnologie andererseits (zur Kritik der letzteren vgl. HERZOG 1988a).

3 SPITZ schreibt aufgrund eigener Forschung, es könne „... kein Zweifel darüber bestehen, daß die Dialog-Vorläufer ihren Ursprung in der Stillsituation haben" (SPITZ 1988, S. 72; vgl. auch SCHAFFER 1978, S. 79).

4 In der Psychoanalyse gebräuchliche Metaphern wie Symbiose, Dualunion, Autismus etc. verschleiern eher den Blick auf das transaktionale Geschehen in der frühen Kindheit, als daß sie zu dessen Erhellung beitragen.

5 Das Urteil der Mutter findet Bestätigung in den folgenden Äußerungen eines Wissenschaftlers: „The age of two months is almost as clear a boundary as birth itself. At about eight weeks, infants undergo a qualitative change: they begin to make direct eye-to-eye contact. ... And the world now begins to treat them as if they are

complete persons and do possess an integrated sense of themselves" (STERN 1985, S. 37, 69).

6 Wenn der Blickwechsel von so elementarer Bedeutung ist, um uns in unserer Menschlichkeit zu konstituieren, dann wird verständlich, weshalb der *starre* Blick als böse gelten kann. Die ethnologische Forschung zeigt die große Bedeutung, die in vielen Kulturen der Abwehr des „bösen Blicks" zukommt (z.B. KOENIG 1973, S. 130ff.). Es ist auch bezeichnend, daß Kinder bei zu intensiver Stimulation den Blickkontakt mit der Bezugsperson rasch abbrechen (vgl. KELLER 1989, S. 539ff.). Schließlich ist die Vermeidung von Augenkontakt ein konsistentes Merkmal von Autismus.

7 Auch beim Zeigen handelt es sich offenbar um ein Humanspezifikum, was GIEL dazu bewogen hat, den Menschen als das „zeigende Lebewesen" zu definieren (vgl. GIEL 1969, S. 53).

8 Auf die moralpädagogische Dimension dieses Sachverhalts verweist die folgende Bemerkung von ARISTOTELES: „Möglich ist, was durch uns geschehen kann; auch was durch *Freunde* geschieht, geschieht in gewisser Weise durch uns" (ARISTOTELES 1972, S. 107 – meine Hervorhebung, W.H.).

9 Zur Unterscheidung von „Freiheit von etwas" („negative Freiheit") und „Freiheit zu etwas" („positive Freiheit") vgl. FROMM 1983, S. 35 und TAYLOR 1985.

10 Die Gegenseitigkeit scheint ein Kriterium zu sein, an dem bereits Kinder zwischen Belebtem und Unbelebtem unterscheiden (vgl. BRAZELTON/KOSLOWSKI/MAIN 1974; SPITZ 1988, S. 14f., 69ff.).

11 Gerechtigkeit wird daher kaum je absolut festgelegt (Gleichbehandlung aller Individuen), sondern zumeist abgemildert durch die Forderung der Wohltätigkeit. Besteht Gerechtigkeit beispielsweise darin, Personen entsprechend ihren Fähigkeiten oder Bedürfnissen „gleich" zu behandeln („jedem nach seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen"), so wird die strikte Gleichverteilung von Gütern oder Lasten abgemildert durch die Rücksichtnahme auf ungleiche individuelle Voraussetzungen.

12 Nicht selten wird das Verhalten angesichts eines (hilflosen) Kindes als Paradigma für Verantwortung hingestellt. So ist zum Beispiel für JONAS die elterliche Verantwortung der „Archetyp aller Verantwortung" (JONAS 1983, S. 189). Vgl. auch SPAEMANN: „Paradigma des Handelns aus Wohlwollen ist jede Handlung, mit der wir menschlichem Leben, das der Hilfe bedürftig ist, zu Hilfe kommen" (SPAEMANN 1989, S. 138).

13 Für ein anschauliches Beispiel eines „entgleisenden Dialogs" vgl. SPITZ 1988, S. 98ff.

14 Darin liegt der Kern der Philosophie WITTGENSTEINS (vgl. JANIK/TOULMIN 1987, S. 259ff.). Vgl. auch SPAEMANNS Formulierung: „Die Frage ‚Why to be moral?' ist deshalb nicht zu beantworten, weil sie selbst schon unmoralisch ist" (SPAEMANN 1989, S. 10).

15 Und von KOHLBERG in früheren Arbeiten ausdrücklich als „prämoralisch" bezeichnet wurden (z.B. KOHLBERG 1966).

16 Kinder scheinen sich diesbezüglich eher über Verbote von Erwachsenen *hinwegsetzen* zu müssen als daß sie deren Gebote einzuhalten hätten (vgl. LAUM 1966).

Literatur

ARENDT, H.: Die Krise in der Erziehung. Bremen: Angelsachsen-Verlag 1958.

ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von O. GIGON. München 1972.

ARSENIO, W.F./FORD, M.E.: The Role of Affective Information in Social-Cognitive

Development: Children's Differentiation of Moral and Conventional Events. In: Merrill-Palmer Quarterly 31 (1985), S. 1–17.

BERG-CROSS, L. G.: Intentionality, Degree of Damage, and Moral Judgments. in: Child Development 46 (1975), S. 970–974.

BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1976 (Orig. 1925).

BRAZELTON, T.B./KOSLOWSKI, B./MAIN, M.: The Origins of Reciprocity: The Early Mother-Infant Interaction. In: LEWIS, M./ROSENBLUM, L. A. (Hrsg.): The Effect of the Infant on Its Caregiver. New York: Wiley 1974, S. 49–76.

BRUNER, J. S.: From Communication to Language – A Psychological Perspective. In: Cognition 3 (1975), S. 255–287.

BRUNER, J. S.: Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 828–845.

BRUNER, J. S.: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber 1987 (Orig. 1983).

CLARKE-STEWART, K. A./HEVEY, C. M.: Longitudinal Relations in Repeated Observations of Mother-Child Interaction From 1 to 2½ Years. In: Developmental Psychology 17 (1981), S. 127–145.

DAMON, W.: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp 1984 (Orig. 1977).

DAMON, W.: The Moral Child – Nurturing Children's Natural Moral Growth. New York: Free Press 1988.

DAVIDSON, P./TURIEL, E./BLACK, A.: The Effect of Stimulus Familiarity on the Use of Criteria and Justifications in Children's Social Reasoning. In: British Journal of Developmental Psychology 1 (1983), S. 49–65.

DUNN, J.: The Beginnings of Moral Understanding: Development in the Second Year. In: KAGAN, J./LAMB, S. (Hrsg.): The Emergence of Morality in Young Children. Chicago: The University of Chicago Press 1987, S. 91–112.

EISENBERG-BERG, N.: Development of Children's Prosocial Moral Judgment. In: Developmental Psychology 15 (1979), S. 128–137.

EISENBERG, N./STRAYER, J. (Hrsg.): Empathy and its Development. Cambridge: Cambridge University Press 1987.

ELKIND, D./DABEK, R. F.: Personal Injury and Property Damage in the Moral Judgments of Children. In: Child Development 48 (1977), S. 518–522.

FOGEL, A.: Temporal Organization in Mother-Infant Face-to-Face Interaction. In: SCHAFFER, H. R. (Hrsg.): Studies in Mother-Infant Interaction. London: Academic Press 1977, S. 119–151.

FRANKENA, W.K.: Analytische Ethik – Eine Einführung. München [3]1981 (Orig. 1963).

FROMM, E.: Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt: Ullstein 1983 (Orig. 1941).

GIEL, K.: Studie über das Zeigen. In: BOLLNOW, O. F. (Hrsg.): Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich: Morgarten Verlag 1969, S. 51–75.

GOULDNER, A. W.: Reziprozität und Autonomie – Ausgewählte Aufsätze. Frankfurt 1984.

HAAN, N./AERTS, E./COOPER, B. A. B.: On Moral Grounds – The Search for Practical Morality. New York: New York University Press 1985.

HERBART, J. F.: Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 10. Hrsgg. von K. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Aalen: Scienta 1964, S. 1–20.

HERZOG, W.: Pädagogik als Fiktion? – Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 87–108(a).

HERZOG, W.: Die Verheißungen der Kindheit – Pädagogik der Postmoderne? In: Schweizer Monatshefte 68 (1988), S. 523–533(b).

HERZOG, W.: Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung. In: Neue Sammlung 28 (1988), S. 16–34(c).
HERZOG, W.: Das moralische Subjekt – Psychologische Grundlagen der Erziehung. Bern: Huber 1991 (im Druck).
HOFFMAN, M.L.: Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter. In: MONTADA, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart 1979, S. 252–266.
HOFFMAN, M.L.: Is Altruism Part of Human Nature? In: Journal of Personality and Social Psychology 40 (1981), S. 121–137.
HOFFMAN, M.L.: Empathy, Its Limitations, and Its Role in a Comprehensive Moral Theory. In: KURTINES, W.M./GEWIRTZ, J.L. (Hrsg.): Morality, Moral Behavior, and Moral Development. New York: Wiley 1984, S. 283–302.
HOFFMAN, M.L.: The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In: EISENBERG, N./STRAYER, J. (Hrsg.): Empathy and its Development. Cambridge: Cambridge University Press 1987, S. 47–80.
HOGAN, R./JOHNSON, J.A./EMLER, N.P.: A Socioanalytic Theory of Moral Development. In: DAMON, W. (Hrsg.): Moral Development. San Francisco: Jossey-Bass 1978, S. 1–18.
JANIK, A./TOULMIN, S.: Wittgensteins Wien. München 1987.
JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung – Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt [4]1983.
KAGAN, J.: Die Natur des Kindes. München 1987 (Orig. 1984).
KAYE, K.: The Mental and Social Life of Babies – How Parents Create Persons. Brighton: The Harvester Press 1982.
KAYE, K./FOGEL, A.: The Temporal Structure of Face-to-Face Communication Between Mothers and Infants. In: Developmental Psychology 16 (1980), S. 454–464.
KELLER, H.: Entwicklungspsychopathologie: Das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten in der Frühesten Kindheit. In: DIES. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin 1989, S. 529–543.
KILCHSPERGER, H.: Pädagogische Verantwortung. Bern: Haupt 1985.
KOB, J.: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart 1976.
KOENIG, O.: Verhaltensforschung und Kultur. In: ALTNER, G. (Hrsg.): Kreatur Mensch – Moderne Wissenschaft auf der Suche nach dem Humanum. München 1973, S. 102–159.
KOHLBERG, L.: Moral Education in the Schools: A Developmental View. In: School Review 74 (1966), S. 1–30.
KOHLBERG, L./BOYD, D.R./LEVINE, C.: Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral, in: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt 1986, S. 205–240.
KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: Probleme des Helfens unter Kindern. In: BIERHOFF, H.W./MONTADA, L. (Hrsg.): Altruismus – Bedingungen der Hilfsbereitschaft. Göttingen 1988, S. 206–223.
LAUB, B.: Kinder teilen / tauschen / schenken – Ergebnisse aus Umfragen und Experimenten mit tausend Schulkindern. München 1966.
LAUPA, M./TURIEL, E.: Children's Conceptions of Adult and Peer Authority. In: Child Development 57 (1986), S. 405–412.
LERNER, R.M./KAUFFMAN, M.B.: The Concept of Development in Contextualism. In: Developmental Review 5 (1985), S. 309–333.
LEVI-STRAUSS, C.: Strukturale Anthropologie. Frankfurt 1972 (Orig. 1958).
MAUSS, M.: Die Gabe – Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. In: DERS.: Soziologie und Anthropologie, Bd. 2, Frankfurt 1978, S. 9–144 (Orig. 1923).

MERTENS, G.: Gerechtigkeit, *das* Prinzip moralischen Handelns? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988), S. 40–58.
MILLER, M.: Kollektive Lernprozesse – Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt 1986.
MINTON, C./KAGAN, J./LEVINE, J.A.: Maternal Control and Obedience in the Two-Year-Old. In: Child Development 42 (1971), S. 1873–1894.
MOORE, G.E.: Principia Ethica. Stuttgart 1970 (Orig. 1903).
MURPHY, C.M./MESSER, D.J.: Mothers, Infants and Pointing: A Study of a Gesture. In: SCHAFFER, H.R. (Hrsg.): Studies in Mother-Infant Interaction. London: Academic Press 1977, S. 325–354.
NUCCI, L.: Conceptions of Personal Issues: A Domain Distinct from Moral or Societal Concepts. In: Child Development 52 (1981), S. 114–121.
NUCCI, L./TURIEL, E.: Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children. In: Child Development 49 (1978), S. 400–407.
OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten – Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.
PACKER, M.J.: The Structure of Moral Action: A Hermeneutic Study of Moral Conflict. Basel: Karger 1985.
PAPOUŠEK, H./PAPOUŠEK, M.: Lernen im ersten Lebensjahr. In: MONTADA, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart 1979, S. 194–212.
PAPOUŠEK, M.: Frühe Phasen der Eltern-Kind-Beziehungen – Ergebnisse der entwicklungspsychobiologischen Forschung. In: Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik 34 (1989), S. 109–122.
PARSONS, T./SHILS, E.A.: Values, Motives, and Systems of Action. In: DIES. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. New York: Harper [3]1965, S. 45–243.
PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1973 (Orig. 1932).
RADKE-YARROW, M./ZAHN-WAXLER, C./CHAPMAN, M.: Children's Prosocial Dispositions and Behavior. In: MUSSEN, P.H. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology, vol. 4. New York: Wiley 1983, S. 469–545.
SCAIFE, M./BRUNER, J.S.: The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant. In: Nature 253 (1975), S. 265–266.
SCHAFFER, R.: Mütterliche Fürsorge in den ersten Lebensjahren. Stuttgart 1978 (Orig. 1977).
SCHOETZAU, A./PAPOUŠEK, H.: Mütterliches Verhalten bei der Aufnahme von Blickkontakt mit dem Neugeborenen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 9 (1977), S. 231–239.
SMETANA, J.G.: Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules. In: Child Development 52 (1981), S. 1333–1336.
SMETANA, J.G.: Toddlers' Social Interactions regarding Moral and Conventional Transgressions. In: Child Development 55 (1984), S. 1767–1776.
SMETANA, J.G.: Toddler's Social Interactions in the Context of Moral and Conventional Transgressions in the Home. In: Developmental Psychology 25 (1989), S. 499–508.
SPAEMANN, R.: Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik. Stuttgart 1989.
SPITZ, R.A.: Vom Dialog – Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung. München 1988.
STERN, D.N.: The Interpersonal World of the Infant – A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology. New York: Basic Books 1985.
STIERLIN, H.: Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen – Eine Dynamik menschlicher Beziehungen. Frankfurt 1976.
TAYLOR, C.: What's Wrong With Negative Liberty. In: DERS.: Philosophical Papers, vol. 2. New York: Cambridge University Press 1985, S. 211–229.

THOMPSON, R. A.: Empathy and Emotional Understanding: The Early Development of Empathy. In: EISENBERG, N./STRAYER, J. (Hrsg.): Empathy and its Development. Cambridge: Cambridge University Press 1987, S. 119–145.
TISAK, M. S.: Children's Conceptins of Parental Authority. In: Child Development 57 (1986), S. 166–176.
TISAK, M. S./TURIEL, E.: Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules. In: Child Development 55 (1984), S. 1030–1039.
TUGENDHAT, E.: Probleme der Ethik. Stuttgart 1984.
TURIEL, E.: The Development of Social Knowledge - Morality and Convention. Cambridge: Cambridge University Press 1983.
WANDSCHNEIDER, D.: Ethik zwischen Genetik und Metaphysik. In: Universitas 38 (1983), S. 1139–1149.
WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber [3]1972.
WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft - Grundriß der verstehenden Soziologie. Besorgt von J. WINCKELMANN. Studienausgabe. Tübingen [5]1976.
WEINREICH-HASTE, H.: Moralisches Engagement – Die Funktion der Gefühle im Urteilen und Handeln. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.). Zur Bestimmung der Moral - Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt 1986, S. 377–406.
WELLMER, A.: Ethik und Dialog - Elemente des moralischen Urteils bei KANT und in der Diskursethik. Frankfurt 1986.
WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt 1977 (Orig. 1934).
WYGOTSKI [VYGOTSKY], L. S.: Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press 1978.
YARROW, M. R. et al.: Dimensions and Correlates of Prosocial Behavior in Young Children. In: Child Development 47 (1976), S. 118–125.

Abstract

The Banality of Goodness – The Grounds of Moral Education

An educational relationship is based upon a social relationship in which educator and learner each recognize the other as subjects. The first task facing the newborn child and his primary caretaker is the creation of an area of intersubjectivity, through which educating actions become at all possible. Education as a process of influencing subjectivity can be seen as the successive expansion of the reciprocal relationship between educator and learner. Fundamental moral categories can thus found in the personal and educational relationship between caretaker and child, because the moral principles of both justice and benevolence are in accordance with the symmetrical relationship of educator and learner on the one hand, and their asymmetrical relationship on the other. The situation of bringing up a child is itself a place of moral experiencing. Children are capable of moral insight early on, as recent psychological studies have shown. Therefore, the goal of moral education can not be that of making children good, but rather to help them to interpret and apply their moral intuition.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Walter Herzog, Brühlbergstraße 21, CH-8400 Winterthur.

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 1 – Januar 1991

I. Essay

EGON SCHÜTZ — Humanismus als „Humanismuskritik" 1

II. Thema: Theorie der Erziehung

JÜRGEN OELKERS — Theorie der Erziehung – Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt) 13

NIKLAS LUHMANN — Das Kind als Medium der Erziehung 19

WALTER HERZOG — Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung 41

JAN MASSCHELEIN — Die ergebnislose und die funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz 65

JAN STEUTEL — Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie 81

III. Diskussion

JOACHIM KAHLERT — Die mißverstandene Krise. Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation 97

HARTMUT VON HENTIG — Gärungsprozesse statt Ablagerungen – oder: Erwartungen an ein Handbuch 123

IV. Besprechungen

HANS-ULRICH GRUNDER — JEISMANN, KARL-ERNST/LUNDGREEN, PETER (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches 139

HANS-ULRICH GRUNDER — LANGEWIESCHE, DIETER/TENORTH, HEINZ-ELMAR (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918–1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur 139

ANDREAS FLITNER — WILHELM VON HUMBOLDT: Briefe an Friedrich August Wolf 144

ANDREAS FLITNER — Italien im Bannkreis Napoleons. Die römischen Gesandtschaftsbriefe Wilhelm von Humboldts an den Landgraf/Großherzog von Hessen-Darmstadt 1803–1809 144

DIETRICH BENNER — PETER EULER: Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer „Streitschrift" 146

HANS GLÖCKEL — ELMAR SCHWINGER: Literarische Erziehung und Gymnasium. Zur Entwicklung des bayerischen Gymnasiums in der Ära Niethammer/Thiersch 150

HEINZ-ELMAR TENORTH/CHRISTIAN LÜDERS — BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 154

HEINZ-ELMAR TENORTH/CHRISTIAN LÜDERS — History and Memory – Studies in Representation of the Past 154

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 159

Januar 1991 Heft 1/91 P 7484 F

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Humanismus als „Humanismuskritik"

Theorie der Erziehung

Umweltpädagogische Kommunikation

Rezensionen zur Historischen Pädagogik