

Zur Einführung

Rauschenbach, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T. (1987). Zur Einführung. In T. Rauschenbach, & H. Thiersch (Hrsg.), *Die Herausgeforderte Moral: Lebensbewältigung in Erziehung und sozialer Arbeit* (S. 7-14). Bielefeld: KT-Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37299>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Zur Einführung

Nach einer Phase der Ideologiekritik über Moral zu reden mag kühn, vielleicht allzu verwegen erscheinen. Freilich geht es dabei nicht und darf es auch nicht gehen um einen Rückfall in vorwissenschaftliche Positionskämpfe in selbstgefällig-moralischem Gewande, sondern zuallererst um eine Rückbesinnung auf die unverzichtbaren und alternativlosen Bestandteile einer menschenwürdigen Moral, die in den Widersprüchen der Moderne und trotz, oder besser: gerade wegen der verloren gegangenen Fortschrittsautomatik der Moderne nicht preisgegeben werden können.

Für Erziehung und Soziale Arbeit war die Frage nach der Moral indessen schon immer von Bedeutung. Sei es, daß moralisch motiviert erzogen, gemäßregelt und gehandelt wurde, oder daß Pädagogik - gewollt oder ungewollt - sich an den großen moralisch-weltanschaulichen Bezugssystemen messen lassen mußte. Sei es, daß sie die Narben einer moralisch restriktiven privaten oder öffentlichen Erziehung vor Augen hatte oder trotz moralischer Vorbehalte zu handeln genötigt war. Moral, insbesondere eine - auch verdeckte - Moral der Macht, der Unterdrückung, der Benachteiligung und Rücksichtslosigkeit, war Zielscheibe pädagogischer Kritik; Moral, als eine Moral der Gerechtigkeit, der Menschlichkeit, Freundlichkeit und Freiheit, sollte gleichzeitig die Triebkraft ihres eigenen Reden und Handelns sein.

Mit dem Aufstieg in die akademischen Ränge einer sozialwissenschaftlichen Disziplin - nach »realistischer Wende« und politisch-emanzipatorischem Aufbruch in den späten 60er Jahren -, begab sich Pädagogik auf den mühsamen Weg der Ideologiekritik, der kritischen Analyse und der Aufdeckung unzumutbarer Verhältnisse. Mit dem Nimbus wissenschaftlicher Dignität konnte sie - so schien es - dem Dilemma, Moral mit Moral kritisieren zu müssen, enttrinnen: Logische Begründungen, empirische Nachweise und vernünftige Schlußfolgerungen waren die neuen argumentativen Waffen, mit denen Behauptungen als bloße Behauptungen, Versprechungen als vertröstende Versprechungen und Moralvorschriften als rigide Kontrollsysteme aufgedeckt wer-

den sollten. Moral hatte so die Unschuld ihrer gleichsam natürlichen Existenz verloren.

In der wissenschaftlichen Bearbeitung pädagogischer Sachverhalte aber blieben zwei Fragen nach wie vor aktuell: *Wie* erreiche ich etwas, als Frage nach ihren Mittel und Technologien, und - noch davorliegend -, *was* will ich erreichen, als Frage nach einem materialen Kern und nach den normativen Zielen pädagogischen Handelns. Aber selbst dort, wo die Zielfrage wissenschaftlich seriös bedacht zu sein schien - etwa in den Begriffen der Emanzipation, der Selbstverwirklichung oder des besseren Lebens -, zerrann sie allzusehnell im Versuch ihrer praktischen Realisierung. Die Herausforderungen sowohl durch die antiautoritäre Erziehung und deren Folgen als auch durch die Antipädagogik sind hierfür Indizien in der Pädagogik. Und die Kontroversen über Klienten-Entmündigung durch Experten, über die Erzeugung von Auffälligkeit durch einen Ausbau der Hilfesysteme oder über die entpolitisierenden Wirkungen »pädagogischer« Hilfen in Sozialpolitik und Sozialer Arbeit zeugen ebenso von den ungeklärten Wirkungen wohlfahrtsstaatlicher Mittel. Doch werden auch in Zukunft eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, also Technologien im strengen Sinne in pädagogischen und sozialpädagogischen Handlungssettings nicht erreichbar sein. Deshalb sind in dieser Hinsicht moralisch zu verantwortende und wissenschaftlich begründete Entscheidungen im Horizont der ins Auge gefassten Ziele unverzichtbar.

Bewegen sich Fragen der Lebensbewältigung in Erziehung und Sozialer Arbeit somit schon in unverhältnismäßig ungesichertem und weitreichendem Gelände, so scheinen diese angesichts moralischer Grundsatzfragen, angesichts also einer allgemeinen Ethik der Zukunft, fast schon wieder in den Rang des Nebensächlichen zu treten: Was heißt pädagogisches Handeln im Bewußtsein einer unübersehbaren Diskriminierung und Benachteiligung von ethnischen, geschlechts- oder altersspezifischen Gruppen, also von Rassen, Frauen, Kindern und Alten trotz deklariertes Menschenrechte und Demokratisierung? Was kann sozialpädagogisches Handeln noch heißen in Anbetracht scheinbar nie endender Armut und unvorstellbarem Hunger trotz einem immensen gesellschaftlichen Reichtum? Was bleibt als Begründung für

Erziehung angesichts exponentiell wachsender Selbstzerstörungspotentiale, die - obwohl von Menschen erzeugt - inzwischen als »Sachzwänge« in fast nicht mehr identifizierbarer Verantwortung unsere individuelle und gattungsmäßige Existenz gefährden?

Derartige Probleme einer gesellschaftlichen und politischen Moral gehen auch in der Pädagogik ins Grundsätzliche. Gefragt wird hier nicht mehr nach den Wegen oder nach den Endpunkten konkreter *pädagogischer* Arbeit, gefragt wird nach dem Sinn und der verbleibenden Moral für pädagogisches Handeln überhaupt. Die Lasten einer »Erziehung nach Auschwitz« werden für eine »Erziehung nach Tschernobyl« - dem Symbol einer neuen, aberwitzigen und gigantischen Vernichtungsmaschinerie von menschlichem Leben und Zukunft - noch folgenswer vermehrt. Wenn Zukunft selbst zur Disposition steht, wenn sie bereits in der Gegenwart verbraucht wird, wird die Erziehung eines Fundamentes beraubt und steht in der Gefahr, hilflos, verlogen, naiv oder zynisch zu werden.

Erziehung droht in dieser Zeit ihre letzten perspektivischen Maßstäbe zu verlieren, weil nicht mehr klar ist, in wessen Interesse und mit welchen Folgen das Ganze geschieht und unter welchen Konditionen sie ihr Geschäft betreiben kann. Marginalität und Bedeutungslosigkeit wäre dann noch die zweitbeste Wirkung ihres Tuns. Fragwürdig indessen würde Pädagogik, wenn sie nur falsch beruhigend wirkt, von tatsächlicher Not ablenkt und die gesellschaftlich so dringend benötigten Kräfte für die Verbesserung der Lebensmöglichkeiten allenfalls unproduktiv bindet. Nicht zuletzt seit den Arbeiten des »Club of Rome« wissen wir, daß das - antizipative - Lernen eine der entscheidenden Überlebenschancen im Angesicht einer apokalyptischen Zukunft ist. Die moralische Herausforderung für Erziehung kann so nur heißen, die Entstellungen eines menschenunwürdigen Lebens kenntlich zu machen und unbeirrt an die unhintergehbaren Grundlagen einer Gesellschaft mit menschlichem Antlitz zu erinnern.

Moral ist als Basis des Handelns alternativlos. Verstärkt muß sich die Wissenschaft von da aus selbst befragen, was sie an impliziter Moral produziert und transportiert, einer impliziten Moral, die zum Gradmesser für praktisches Han-

deln wird. Die darin liegende Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Wünschbarem und Machbarem, zwischen theoretischer Einsicht und tatsächlichem Vermögen wird in der Pädagogik nicht selten entweder durch praxisabstinente, sterile Theorien oder aber durch ein Praxisdogma - Theorie taue nichts für die Praxis, behindere nur echte Hilfe und führe bestenfalls zur Verunsicherung konkreter Sozialarbeit - zu negieren versucht.

Die pädagogischen Wissenschaften jedenfalls scheinen nicht deutlich genug realisiert zu haben, daß ihre produzierten Erkenntnisse in der Praxis sich oft zu Meßblättern und moralischen Hürden für das Scheitern und Gelingen praktischer Sozialer Arbeit und Erziehung verwandelt haben. Und da sich der hierauf bezogene wissenschaftliche Diskurs in thematischer Hinsicht zudem kaum Grenzen gesetzt hatte, war - gemessen an der Vielfalt vermeintlicher theoretischer Einsichten - eine permanente Verunsicherung im Handeln die unvermeidliche Folge. Zu unpolitisch, zu unreflektiert, zu rational, zu individualistisch, zu emotional, zu distanziert, zu direkt, zu autoritär, zu patriarchalisch, zu passiv, zu naiv, zu weich, zu kurzatmig oder was sonst auch immer: teilweise bis zu ihrem jeweiligen Gegenteil austauschbar prägen viele dieser Handlungsmaximen in einer Art »Sei-spontan-Paradoxie« die Kultur des professionalisierten schlechten Gewissens bei einer großen Zahl der heutigen Generation von Erziehern/innen und Sozialarbeitern/innen.

Pädagogik muß sich so die Frage nach der Moral neu stellen. Sie muß sie neu stellen, weil sie trotz Wissenschaftlichkeit, neuer Fachlichkeit und angestrebter Handlungskompetenz das Problem der moralischen Implikationen und des erkenntnisleitenden Interesses nicht einfach hinter sich lassen kann. Und sie muß sie neu stellen, weil heute deutlicher denn je erkennbar ist, daß Produktion von Erkenntnis in den Natur- wie in den Sozialwissenschaften - so oder so - moralische Folgen hat, ein Effekt des Wissenschaftssystems also nicht nur die Veränderung der stofflichen, sondern auch der normativen und moralischen Grundlagen unseres Lebens ist. Daraus erwachsen neue Ansprüche an die Qualität einer - verstärkt - selbstreflexiven Wissenschaft im Blick auf die Produktion neuer Erkenntnisse

ebenso wie den Möglichkeiten ihrer Realisierung. Beschleunigt und angereichert durch die angedeuteten gesellschaftlichen Belastungen ist somit auch die »Schonzeit« für die Wissenschaft zu Ende. Oder mit anderen Worten: Moral ist künftig auf Wissen ebenso angewiesen wie Wissen auf Moral.

Zwischen diesen Horizonten einer vernünftigen Moral und einer moralischen Vernunft bewegen sich die vorliegenden Beiträge. Allesamt ursprünglich konzipiert für und als Vorträge gehalten auf dem 11. Tübinger Sozialpädagogentag 1986, einer Tagung für berufstätige Diplom-Pädagogen/innen und Sozialpädagogen/innen, wollten und sollten sie nicht vornehmlich einen wissenschaftsimmanenten Diskurs befördern, sondern zu Fragen impliziter und expliziter Moral in praktischer Absicht Stellung nehmen.

Dieser Entstehungsgeschichte geschuldet ist die Vernachlässigung thematisch naheliegender Diskurse. So wird die Frage der Moral weder im Horizont der kognitiven Entwicklungstheorien im Anschluß an Piaget und insbesondere Kohlberg beleuchtet (vgl. hierzu etwa Habermas 1983, Edelstein/Habermas 1984, Bertram 1986, Edelstein/Nunner-Winkler 1986, Oser/Fatke/Höffe 1986, Lind/Raschert 1987; im Überblick dazu Schweitzer 1986) noch im ausdrücklichen Rekurs auf die neueren philosophischen Versuche zu Moral und Sittlichkeit (vgl. etwa Kuhlmann 1986, Fleischer 1987) und auch nicht unter Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion (vgl. zuletzt etwa Benner 1986, Oelkers 1986, Schaller 1986). Die »herausgeforderte Moral« will in diesem Sinne auch keine Variation einer pädagogischen Antwort auf die im Trend liegende Moral der Postmoderne sein (vgl. dazu etwa Baacke u.a. 1985, Dewe/Ferchhoff/Sünker 1986, Jung/Scheer/Schreiber 1986, Benner/Göstemeyer 1987, Lenzen 1987, Mollenhauer 1987, Oelkers 1987). Am ehesten lassen sich die hier versammelten Beiträge subsumieren unter das gemeinsame Interesse einer wissenschaftlich angeleiteten, substantiellen Konkretisierung einer menschenwürdigen Moral und Lebensbewältigung in Aufgaben und Feldern der Erziehung und der Sozialen Arbeit.

Hierbei versuchen die einzelnen Beiträge - in je unterschiedlicher Intensität und Richtung - den Horizont der Probleme zwischen eher grundsätzlichen Fragen zur Moral,

spezifischen Fragen zu Legitimation und Formen pädagogischen wie beruflich-pädagogischen Handelns sowie Fragen einer inhaltlichen Neubestimmung lebensgrund-legender moralischer Positionen auszufüllen. Geschichte und Moral, Erziehung und Moral, Beruf und Moral, Alltag und Moral, Geschlechterbeziehungen und Moral, Frieden, Ökologie, Zukunft und Moral, Lebensformen und Moral: zu verhandelnde Themen, in denen sich die Konturen unterschiedlicher und kontroverser Positionen mit ihren moralischen Implikationen spiegeln.

Was an Ungewißheit einer heutzutage herausgeforderten Moral auch bleiben mag: ihre Chance liegt in Zukunft einzig und allein in einem Verfahren öffentlichen Aushandelns, also einer *hergestellten* Moral - unter Beteiligung der Betroffenen.

Tübingen, im April 1987

Th. R./H. Th.

LITERATUR

- Baacke, D./Frank, A./Nonne, F. (Hg.) 1985: *Am Ende: Postmodern? Next Wave in der Pädagogik*, München.
- Benner, D. 1986: *Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne*, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, S. 507-518.

- Benner, D./Göstemeyer, K.-F. 1987: *Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?* in: ZfPäd., Heft 1, S. 61-82.
- Bertram, H. (Hg.) 1986: *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*, Frankfurt/M.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Sünker, H. 1986: *Postmoderne: Stimmung der Gegenaufklärung oder Kind der Moderne?* in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 13, S. 103-113.
- Edelstein, W./Habermas, J. (Hg.) 1984: *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*, Frankfurt/M.
- Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hg.) 1986: *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*, Frankfurt/M.
- Fleischer, H. 1987: *Ethik ohne Imperativ. Zur Kritik des moralischen Bewußtseins*, Frankfurt/M.
- Habermas, J. 1983: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt/M.
- Jung, T./Scheer, K.-D./Schreiber, W. (Hg.) 1986: *Vom Weiterlesen der Moderne. Beiträge zur aktuellen Aufklärungsdebatte*, Bielefeld.
- Kuhlmann, W. (Hg.) 1986: *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik*, Frankfurt/M.
- Lenzen, D. 1987: *Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne*, in: ZfPäd., Heft 1, S. 41-60.
- Lind, G./Raschert, J. (Hg.) 1987: *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*, Weinheim und Basel.
- Mollenhauer, K. 1987: *Korrekturen am Bildungsbegriff?* in: ZfPäd., Heft 1, S. 1-20.
- Oelkers, J. 1986: *Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik*, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, S. 487-506.
- Oelkers, J. 1987: *Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle*, in: ZfPäd., Heft 1, S. 21-40.
- Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hg.) 1986: *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, Frankfurt/M.

- Schaller, K. 1986: *Wie weit reicht die pädagogische Verantwortung?* in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, S. 449-471.
- Schweitzer, F. 1986: *Soziales Verstehen und moralisches Urteil. Kognitive Entwicklungstheorien und ihre pädagogische Bedeutung*, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 12, S. 5-19.