

einschränkende Bedingungen angegeben, mittels derer eine Ordnung der Ansprüche durch Beschränkung bzw. eine Lösung der Konflikte gesucht werden kann: Eigenes Handeln muß anderen gegenüber in Bezug auf das gemeinsame Ziel der sozialen Kooperation gerechtfertigt werden, und es gilt eine Gleichheitsbedingung: Die Ansprüche verschiedener Personen haben gleiches Gewicht, weil alle Personen als Zwecke moralisch zählen und als Zwecke gleich sind. Mehr an moralischem Gehalt als eine Universalisierungsforderung dieser oder ähnlicher Art gibt die Auffassung von Personen als Selbstzwecke so ohne weiteres nicht her.

(3) An diese Stelle würde eine liberalistisch orientierte Moraltheorie eine Minimalmoral setzen: Ansprüche, deren Erfüllung man sich selbst eingesteht, muß man auch anderen gewähren. Die Grenzen der eigenen Handlungsfreiheit sind die berechtigten Ansprüche anderer, die man an deren Verwirklichung nicht hindern darf. Welche Ansprüche berechtigt sind, kann man durch Vorgabe eines fiktiven oder realen Entscheidungsverfahrens, an dem die Mitglieder der moralischen Gemeinschaft beteiligt werden, versuchen zu ermitteln. Dem entspricht der erste Teil des von Ricken in ((14)) formulierten Kriteriums, an dem Personen ihr Handeln messen sollen: "Handle so, daß du durch dein Handeln die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der Betroffenen nicht grundlos einschränkst ..."

Ricken möchte aber eine stärkere moralische Forderung begründet haben, wie sich im zweiten Teil dieses Kriteriums zeigt: "... und daß du sie in dem Ausmaß, als die anderen auf dich angewiesen sind und es dir möglich ist, förderst". Für diese Selbstlosigkeit sehe ich im Vorausgegangen keinen ausreichenden Grund. Natürlich werden andere rationale Personen nur kooperieren, wenn sie sich davon die Förderung ihrer Interessen versprechen. Insofern ist es vernünftig, ihre Interessen mitzubedenken, damit sie die Kooperation nicht abbrechen, von der ich profitiere. Aber ich fördere ihre Ziele, im Kooperationsmodell gedacht, nicht um der anderen willen, sondern um meinetwillen.

Auch der Selbstzweckcharakter von Personen verpflichtet mich zunächst nur, ihnen nicht zu schaden, nicht, etwas für sie zu tun. Ausnahmen sind nur die von Ricken genannten elementaren Pflichten. Die können m.E. aber nicht so umfangreich sein, daß sie die aktive Förderung anderer nach Maßgabe ihrer Bedürfnisse und meiner Möglichkeiten umfassen. Die Pflichten, die einer Person aus vorangegangenen Entscheidungen erwachsen, können hier ebenfalls nicht gemeint sein. Denn institutionalisierte Praktiken wie Verträge und Versprechen sind Hilfsmittel sozialer Kooperation und als solche zu rechtfertigen. Auch hier kann ich mir nicht vorstellen, daß eine generelle Verpflichtung zur Förderung als Konsequenz vergangener Entscheidungen für alle Mitglieder einer kooperierenden Gemeinschaft konstruiert werden kann.

((4)) Unterstützung für die Überzeugung, daß Personen andere fördern müssen, kann man in Rickens Argumentationsgang noch bei der Diskussion des Tugendbegriffs erwarten. Aus der Verbindlichkeit von Anforderungen sozialer Kooperation ergibt sich, da stimme ich Ricken zu, daß Personen in ihrem Verhalten "Stabilität und Konstanz ... des richtigen Handelns" ((22)) ausbilden sollen. In gewisser Hinsicht akzeptiere ich auch, daß das gleiche für "emotionale Reaktionen" (ebd.) gelten soll, weil es vermutlich einen empirischen Zusammen-

hang zwischen emotionaler Reaktion und darauf folgendem Handeln gibt. Warum man sich aber die richtigen emotionalen Reaktionen aus moralischen und nicht aus egoistischen Gründen angewöhnen soll, will mir nicht mehr einleuchten.

Genausowenig leuchtet mir das "Ideal der radikalen Widerspruchsfreiheit und Einheit der menschlichen Person" ((ebd.)) ein. Für den Erfolg der Kooperation scheint es mir unwesentlich, aus welchen Gründen jemand kooperiert. Mehr als eine gewisse Anpassung kann man, ist man vom Ideal der Autonomie überzeugt, nicht verlangen. Eine radikale innere Ausrichtung zu fordern, scheint mir weit übers Ziel hinauszuschießen. Moralische Gefühle sind für einige Menschen attraktive Ideale, für andere nicht. Wer in seinem Leben nichts will als eine bestimmte Fähigkeit zu kultivieren, verfolgt damit ein akzeptiertes Lebensideal, auch wenn andere nicht viel davon haben, z.B. wenn einer nur ein mäßiges Talent hat. Auch von einem nicht-moralischen Ziel besessen zu sein, hat nichts Verwerfliches, wenn es niemandem schadet. Selbst am Ideal innerer Zerrissenheit mag jemand Gefallen finden, immerhin wird bei seiner Verfolgung eine gewisse Lebensintensität erreicht. Dabei läßt sich viel Selbsttäuschung vermuten, aber nichts moralisch Falsches. Das Ideal der Einheit kann man vielleicht empfehlen, aber nicht vorschreiben. Das Ideal der Widerspruchsfreiheit scheint mir darüberhinaus unattraktiv zu sein, weil es - stellt man sich vor, es sei tatsächlich von den meisten Menschen umgesetzt - eher Langeweile und Entwicklungsstillstand bedeutet, umso mehr, wenn diese Umsetzung so radikal ist wie das Ideal.

((5)) Es gibt einige Hinsichten, unter denen es gut wäre, könnte man über eine liberalistische Minimalmoral hinaus moralische Normen allgemein begründen. Solidarität und Mitmenschlichkeit z.B. würden vielleicht stärker das Handeln bestimmen, wenn es immer vernünftig wäre, sich an diese Ideale zu halten. Ich glaube nicht, daß das möglich ist. Insbesondere glaube ich nicht, daß man gleichzeitig am Ideal möglichst weitgehender Selbstbestimmung festhalten kann.

Adresse

Dr. Martina Herrmann, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Philosophie II, Schloß, D-68131 Mannheim

Was folgt aus der Ethik der abwägenden Vernunft für die moralische Erziehung?

Walter Herzog

((1)) Es ist vielleicht nicht fair, einen Text in einer Perspektive zu lesen, in der er nicht geschrieben worden ist. Als Pädagoge und Psychologe, der sich gelegentlich mit Fragen der moralischen Erziehung beschäftigt, kann ich jedoch nicht anders als zu fragen, was die "Ethik der abwägenden Vernunft" dem Erzieher bietet. Welche Hilfe erfahren praktische Pädagoginnen und Pädagogen bei der Beantwortung der Frage, wie sie ihr Erziehungshandeln in moralischer Hinsicht gestalten sollen? Völlig abwegig scheint mir dieser Anspruch an den Text von Ricken allerdings nicht zu sein, handelt es sich bei der Ethik doch um

eine "praktische" Disziplin, die sich folglich auch daran messen lassen muss, wie praktisch ihre Aussagen tatsächlich sind.

((2)) Ein Kernproblem des Textes von Ricken liegt für die Pädagogik in seinem abstrakten und statischen Personbegriff. Die Person wird verstanden als ein "Verfügungszentrum", das Verantwortung und Glück in einem selbstgewählten "Lebensentwurf" verwirklicht (vgl. ((6))). Die Person wird charakterisiert durch das Vermögen, "sich zu allen ihren naturalen Vorgegebenheiten zu verhalten" ((9)). Im Rahmen bestimmter Grenzen ist es ihrer Gestaltung überlassen, "wornach sie ihre intrinsischen Ziele sieht" ((ebd.)). Mehr noch: "Die Person ... muss ihren Lebensentwurf und ihre eudämonistischen Ziele selbst wählen" ((10 - Hervorhebung W.H.)).

Was für ein Mensch ist Rickens Person? Wohl kaum ein Kind. Vielleicht ein Erwachsener, obwohl mir auch dabei Zweifel kommen. Wie weit entwerfen Menschen ihr Leben? Wie weit sind sie dazu in der Lage? Es ist zwar heute viel davon die Rede, dass der menschliche Lebenslauf zum individuellen Projekt geworden ist. Doch erstens handelt es sich dabei um die empirische Diagnose einer sich zunehmend individualisierenden Gesellschaft und nicht um die normative Forderung, wir hätten unsere Lebensentwürfe selber zu wählen. Und zweitens wird bei aller Nüchternheit der Diagnose auf die Belastung des modernen Menschen durch solche Individualisierungsprozesse und auf die Grenzen der Gestaltbarkeit individueller Lebensprojekte hingewiesen. Menschliches Sein wird nicht adäquat begriffen, wenn es ausschliesslich als Verwirklichung eines selbstgewählten Lebensentwurfs gedacht wird. Das gilt umso mehr für kindliches Sein. Sind Kinder, gemessen an den Kriterien von Ricken, überhaupt Personen? Wenn sie (noch) keine Personen sind, ab wann sind sie es dann? Und wie muss man sich den Übergang vom Status des Nicht-Personseins zu demjenigen des Personseins vorstellen?

((3)) Für die moralische Erziehung stellt sich ganz wesentlich die Frage, wie Kinder dazu gebracht werden können, moralische Ansprüche für sich selbst und ihr Handeln als verbindlich anzuerkennen. Wie kommt eine Person dazu, ihr Handeln verantworten zu wollen? Wenn in der "unbedingte(n) Forderung der wechselseitigen Verantwortung ihres Handelns" ein Charakteristikum von Personen liegt (vgl. ((7))), bleiben dann Menschen, die dem Charakteristikum nicht genügen, aus dem Gegenstandsbereich der Ethik ausgeschlossen? Und, nochmals: Wie kommt jemand dazu, diese "unbedingte Forderung" als für sein Handeln verbindlich anzunehmen?

Der Verweis auf Sprechhandlungen (vgl. ((7))) scheint mir nicht zu genügen, um die Frage zu beantworten. Denn einen praktischen Diskurs zu führen, muss man motiviert sein. Wie Ricken selbst feststellt, ist die argumentative Stellungnahme zu einer praktischen Proposition kein zwingendes Erfordernis. Wer sich einer Gemeinschaft nicht zugehörig empfindet, der braucht an deren Diskursen nicht teilzunehmen. Darin liegt genau das Grundproblem der praktischen Wirksamkeit ethischer Normen: Wie erreichen wir, dass Personen aus Diskursen nicht aussteigen? Wie bringen wir es (als Erzieher) zustande, dass Menschen andere in ihrem Menschsein anerkennen und sich als Mitglieder der Gemeinschaft aller Menschen wahrnehmen? Das Problem ist viel zu ungenau benannt, wenn es auf die Fest-

stellung reduziert wird, derjenige, der sich der Forderung, sein Handeln zu verantworten, entziehe, steige aus der Gemeinschaft der Menschen aus (vgl. ((7)) letzter Satz). Tatsächlich steigt er lediglich aus einer Gemeinschaft aus und vermag in einer anderen sein Gesicht zu wahren, das heisst in seinem (partikularen) Menschsein Anerkennung zu finden. Wer sich in seinem Menschsein partikular definiert (zum Beispiel als Schweizer, als Weisser, als Mann), dem fehlt die Motivation, sein moralisches Denken dem Test eines praktischen Diskurses, der den Horizont seines Selbstverständnisses übersteigt, zu unterziehen.

((4)) Die Motivation zur Universalisierung meiner moralischen Überzeugungen ist an einen Anerkennungsprozess gebunden, der mich in meinem Selbst verändert. Aus logischen Gründen allein wird niemand bereit sein, moralische Normen anzuerkennen oder anzuwenden. Menschliches Handeln, gerade auch moralisches, ist nicht ausschliesslich rational motiviert. Die Person kann nicht bloss als Instanz der rationalen Abwägung von moralischen Forderungen begriffen werden. Das Soziale ist nicht nur ein Argument in den Händen eines asozialen Individuums, das seine Interessen gegenüber den Interessen anderer abwägt (vgl. z.B. ((16))). Vielmehr wird das menschliche Individuum allererst in sozialer Interaktion "Person", und zwar durch Prozesse der gegenseitigen Anerkennung (vgl. Benjamin 1990; Honneth 1992). Die Anerkennung von Normen ist an die Anerkennung des Individuums als Teil einer sozialen Gemeinschaft gebunden. Damit wird moralische Entwicklung als Moment einer Dynamik der Selbstentwicklung denkbar (vgl. Herzog 1991). Wird das Selbst in den moralischen Diskurs einbezogen, dann wird auch eher verständlich, weshalb Menschen bereit sind, entsprechend ihren moralischen Überzeugungen zu handeln. Auch könnte dann ersichtlich werden, dass die Nicht-Bereitschaft, einen praktischen Diskurs zu führen, kein Manko des Willens, sondern ein Defizit der Erziehung ist.

((5)) Ist (moralische) Erziehung überhaupt denkbar im Horizont der Betrachtungsweise, die Ricken wählt? Ist Erziehung legitimierbar unter der Bedingung, dass in die Ziele einer Person nicht eingegriffen werden darf, auch nicht im positiven Sinn (vgl. ((10)))? Was heisst es für den Erzieher, eine Person habe ihre intrinsischen eudämonistischen Güter durch eigene Tätigkeiten und Erlebnisse zu verwirklichen? Erziehung ist wohl immer in gewisser Weise "Eingriff in den Gestaltungsraum der Person" ((10)), was aber gemäss Ricken moralisch nicht zu rechtfertigen ist. Ausser wir gingen davon aus, Kinder seien keine Menschen. Dann aber würde sich erneut die Frage nach der Genese von Personsein stellen.

((6)) Pädagogisch unergiebig ist auch der Abschnitt über Tugend im Text von Ricken. Während Aristoteles, auf den sich Ricken beruft, die Tugenden im Zusammenhang ihres Erwerbs diskutiert, schweigt sich Ricken dazu aus. Auch die Tugenden erscheinen schliesslich als Forderung an die einzelne Person, nämlich als "Ideal der radikalen Widerspruchsfreiheit und Einheit der menschlichen Person" ((22)). Der Charakter erscheint gar als Hindernis der rationalen sittlichen Entscheidung. Temperament, Gefühle, Gewohnheiten etc. markieren Grenzen der praktischen Rationalität, da sie die abwägende Vernunft (negativ) beeinflussen. Ziel wäre es, diese Einflüsse auszuschalten (vgl. ((23))).

((7)) Der abstrakte, rationalistische und statische Personbe-

griff, den uns Ricken vorlegt, machte es schwer verständlich, wie eine "Ethik der abwägenden Vernunft" pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann. Der Pädagogik ist besser gedient mit einem Verständnis des Menschen, das diesen erstens genetisch versteht und die Genese seiner Menschlichkeit zweitens auf soziale Prozesse der Anerkennung bezieht. Als soziales Wesen vermag der einzelne aus der Interaktion mit anderen auch Sinn zu schöpfen. Damit würde sich auch der unbestimmt bleibende Verweis auf eine Vision (vgl. ((24))), ein "Reich der Zwecke" ((ebd.)) und die "Notwendigkeit eines (!) Glaubens" ((26)) erübrigen.

Literatur

Benjamin, Jessica: Die Fesseln der Liebe - Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld/Roter Stern 1990.

Herzog, Walter: Das moralische Subjekt - Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991.

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung - Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp 1992.

Adresse

Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern

"Abwägende" Vernunft? - Ein Gegenvorschlag

Joachim Hruschka

((1)) Der folgende Beitrag geht mit dem Hauptartikel von der Möglichkeit einer kognitiven materialen Ethik aus. Es gibt, wie Ricken hervorhebt, "objektive Gesichtspunkte, an denen eine moralische Entscheidung sich zu orientieren hat". Auf der anderen Seite aber bringt der Hauptartikel doch auch bald zum Ausdruck, daß es "keinen Algorithmus" gebe, mit dessen Hilfe aus den objektiven Gesichtspunkten eine Entscheidung abgeleitet werden kann. Statt dessen sei es Aufgabe der "praktischen Urteilskraft", die objektiven Gesichtspunkte, auch und gerade dann, wenn sie im Einzelfall in einen Widerstreit geraten, "gegeneinander abzuwägen"¹. Gegenstand der hier zu formulierenden Kritik ist diese Diskrepanz, die die Gefahr in sich birgt, daß kognitive Ethik allzu schnell kapituliert. Der Beitrag plädiert daher für die Anwendung von Methoden, die, nicht zuletzt durch den Einbau formaler Elemente, den Einfluß der "praktischen Urteilskraft" auf die Entwicklung und Begründung ethischer Normen, wenn er schon nicht ausgeschaltet werden kann, doch jedenfalls zurückzudrängen vermögen.

((2)) Machen wir uns die Problematik am Beispiel der klassischen Fälle eines Güter- oder Interessenkonflikts klar, an den casus necessitatis, die seit Pufendorf von der Rechtswissenschaft bearbeitet werden. Notstandsfälle sind dadurch definiert, daß ein in eine Gefahr geratenes Gut (oder Interesse) allein durch die Aufopferung eines zweiten Gutes gerettet werden kann, das einer anderen Person als der Person zusteht, deren Gut das ursprünglich gefährdete ist. Zu den Notstandsfällen gehören nicht nur die Fälle von der Art des Brettes des Carneades, zu denen Kant Stellung nimmt² und auf die Ricken ebenfalls anspielt³,

sondern darüber hinaus zahlreiche Fälle anderer Art, die in ihrer Struktur von der des Brett-Falles auch abweichen können.

((3)) Für die Notstandsfälle sind von vornherein zwei (oder mehr) sehr verschiedene Klassen von Fragen zu unterscheiden. So kann es einmal um die Frage gehen, ob eine Pflicht zur Rettung des gefährdeten Gutes besteht oder nicht. Es kann aber auch um die Frage gehen, ob einem Menschen, der im Notstand seine Pflichten verletzt, diese Pflichtverletzung auch, in heutiger Terminologie, "zur Schuld" zugerechnet werden kann oder nicht. Setzen wir etwa mit Kant voraus, daß das Herunterstoßen des Opfers von dem klassischen Brett, oder allgemeiner: daß die Tötung eines Menschen, "der keine Gewalttätigkeit gegen mich ausübte", pflichtwidrig ist, auch wenn ich in höchster Gefahr schwebe, dann kann die Pflichtverletzung trotzdem immer noch zu "entschuldigen" sein⁴.

((4)) Beschränken wir uns auf die Frage nach den möglichen Rettungspflichten in Notstandssituationen. Für eine ethische Beurteilung der Notstandsfälle ist es erforderlich, die Grundgüter zu klassifizieren und zueinander in eine Beziehung zu setzen, wie auch Ricken das vorschlägt, wozu u. a. gehören mag, die "Bedingungsverhältnisse" zwischen den Gütern zu untersuchen. Maßgeblich ist ferner "die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Schaden eintritt," und auch die im Hauptartikel genannten "Vorzugsregeln" sind wichtig⁵. Doch sind die von Ricken formulierten Gesichtspunkte für ein Urteil über die Notstandsfälle keineswegs ausreichend. Vielmehr sind darüber hinaus mindestens auch noch die folgenden drei Kriterien relevant, während über ein viertes Kriterium zu sprechen ist.

1. Es macht einen Unterschied, ob ich in die Gefahrensituation involviert bin, ohne in einer speziellen Beziehung zu dem gefährdeten Gut zu stehen, oder ob ich dabei in einer speziellen Beziehung zu dem gefährdeten Gut stehe. Eine spezielle Beziehung kann sich aus meiner Nähe zu dem gefährdeten Gut ergeben, also daraus, daß das gefährdete Gut unter meiner Obhut steht (etwa: ich bin der Vater des gefährdeten Kindes), oder aus meiner Nähe zu der Gefahr, d.h. daraus, daß ich die Gefahr, in der das Gut schwebt, zu vertreten habe (etwa: der Hund, der das Kind gefährdet, gehört mir, oder gar: ich selbst habe das Kind - aus Unachtsamkeit - ins Wasser gestoßen). Kürzer: Es macht einen Unterschied, ob es in der Notstandslage um eine allgemeine Obhutspflicht, um eine spezielle Obhutspflicht oder um eine Sicherungspflicht des virtuell Pflichtigen geht.

2. Es macht einen Unterschied, ob es in der Situation erforderlich ist, daß ich unter Aufopferung eigener oder fremder berechtigter Interessen eine Rettungshandlung selbst vornehme, oder ob es nach Lage der Dinge genügt, daß ich einen Eingriff, den ein anderer in meine oder fremde berechtigten Interessen vornimmt, (lediglich) zulasse. Kürzer: Es macht einen Unterschied, ob es um eine Handlungs- oder um eine Duldungspflicht geht.

3. Es macht einen Unterschied, in welchem Wertverhältnis das zu schützende und das aufzuopfernde Interesse zueinander stehen. Bei einer durchaus noch sehr vagen Differenzierung, gibt es immerhin schon fünf Möglichkeiten: (a) das zu schützende Interesse überwiegt das aufzuopfernde Interesse "wesentlich" oder (b) es überwiegt "zwar nicht wesentlich, aber doch schlicht"; (c) die beiden Interessen sind gleichwertig; oder es ist so, daß (d) das aufzuopfernde das zu schützende Interesse "schlicht, wenn