ESSAY

5 *Andreas Gruschka*
Alles muss besser werden, aber eigentlich ist alles egal
Über Modernisierungsphantasien und die Schwerkraft einer irrationalen Einrichtung der fortgeschrittenen Gesellschaft

25 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Ein Gespenst geht um ...
Verhütung und Bekämpfung von Korruption in der öffentlichen Verwaltung

27 **DOKUMENTATION**
Dr. Johannes Tebbe
Der Mensch und sein Glück rückt wieder in den Mittelpunkt

29 **KÄLTESTUDIE I**
Andreas Gruschka
Was wäre, wenn es nach mir ginge?
Moralische Urteile von Kindern im Augenblick ihrer Konfrontation mit bürgerlicher Kälte

44 **KÄLTESTUDIE II**
Marion Pollmanns
Die Welt als Wille oder Widerwille
Zur »Opfer«/»Täter«-Dialektik in der bürgerlichen Kälte

58 **KÄLTESTUDIE III**
Martin Heinrich
Was tun?
Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln

DIDAKTIKUM

72 *Andreas Gruschka*
Alles nur Theater

AUS DER FREMDE

80 *Oskar Klemmert*
Vom Fall der Grenzen

INHALT

84 **AUS DEN MEDIEN**
Karl-Heinz Dammer
Hoch soll Er leben!

90 **VERMISCHTES**
Andreas Gruschka
Der Pädagoge als Unternehmer oder Lumpenproletarier?

ESSAY

Andreas Gruschka

Alles muss besser werden, aber eigentlich ist alles egal

Über Modernisierungsphantasien und die Schwerkraft einer irrationalen Einrichtung der fortgeschrittenen Gesellschaft

I
Modernisierung

Zur Legitimation der Bildungsreform prägte Herwig Blankertz einmal den Satz: Damit unsere Gesellschaft für uns bleiben kann, was sie ist, darf nichts so bleiben, wie es ist. Diesen Satz könnten die Modernisierer der heutigen Gesellschaft sicherlich unterschreiben: Damit die Schule, die Rentensysteme, die medizinische Versorgung, die kulturellen Einrichtungen, damit Produktion und Distribution, Information und Geldwirtschaft weiterhin für uns bedeuten können, was sie bislang waren, dürfen sie nicht mehr organisiert werden, wie sie es heute sind. Eine Revolution der Denkungsart ist aus Gründen des Erhalts der Leistungsfähigkeit der gesellschaftlichen Systeme notwendig.

Blankertz' politischer Aphorismus bezog sich auf die radikale Reform des Bildungswesens als Überwindung des alten Gegensatzes von Bildung und Beruf und damit auf die Verwirklichung seiner Sicht des bürgerlichen Emanzipationsprogramms: Es zielt auf materiale Chancengleichheit und die Entfaltung von Urteil und Kritik in Wissenschaft und Technologie »als Instrumenten gesellschaftlicher Herrschaft«. Auch die heutigen Modernisierer können für sich Emanzipation als Leitfigur reklamieren. Sie richtet sich freilich nicht mehr auf die Egalisierung der Chancen, sondern auf deren individuelle Ausdifferenzierung, nicht mehr auf die Sicherung der Lebensverhältnisse durch gesellschaftliche Fürsorge, sondern auf die Befreiung von entsprechender Bevormundung. Zielpunkt ist der zur Selbstfürsorge befreite vereinzelte Verantwortungsträger, der in allen Lebenssituationen Schmied seines eigenen Glücks in einer globalen Gesellschaft der Glückssucher werden soll.

Aus dieser Sicht sind alle traditionellen Problemdefinitionen obsolet: Wer weiterhin links von der neuen Mitte auf die alten Konfrontationslinien setzt, etwa »Arbeit gegen Kapitalinteressen« in Stellung bringt, wer die anteilsmäßige Beteiligung des Faktors Arbeit an den durch die Steigerung der Produktivität gewachsenen Gewinnen einfordert oder wer die Stabilisierung der Staatsfinanzen durch diejenigen einklagt, die diese am ehesten gewährleisten könnten, die großen Vermögen und Einkommen, wer schließlich unnachsichtig gleiche Chancen auch für Arbeiterkinder in höheren Bildungsinstitutionen einfordert..., der gilt als hoffnungsloser Traditionalist, da er damit aufs Spiel setze, was bisher erreicht wurde. Gegen die Konfrontation von

»Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit« mit der Wirklichkeit wird die Kernaussage des bürgerlichen Programms hervorgehoben: Freiheit als Selbstbestimmung und Selbstverantwortung für alle Lebensbereiche. Indem die erfolgreich agierenden Einzelnen den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess dynamisieren, werden sie zu Rettern des erarbeiteten gesellschaftlichen Reichtums.

In dieser Sicht auf das Individuum wird der enthemmte Einzelne also zum Arbeiter am Volkswohl erklärt. Was dabei als epochaler Umbruch ausgegeben wird, zehrt von der uralten Ideologie des bürgerlichen Helden, auf den es allein ankomme und der, was auch immer geschehe, der Welt seinen Willen aufzuprägen vermöge.

Die Avantgarde der Helden finden wir im höheren Wirtschaftsleben. Dort schöpft das neu erfundene Individuum seine Identität aus der ihm von Vorgesetzten und Vordenkern eingehämmerten Vorstellung seiner Unverzichtbarkeit für das Wohl und Wehe des Betriebes: Auf seine Vertragsabschlüsse, seine Vertriebsidee, sein Controllingmodell usf. kommt es an.

Es dürfte kein Zufall sein, dass der »Unternehmer im Unternehmen« in dem Augenblick so lauthals beschworen wird, in dem sich die Austauschbarkeit eines jeden Funktionsträgers massiv durchsetzt und, schlimmer noch, deutlich wird, dass der Austausch zwecks Erneuerung häufig unnütz oder schädlich wird, es sich sogar oft positiv für die Bilanz auswirkt, wenn statt Förderung des Humankapitals ersatzlos freigesetzt wird. Liegen im Vorstand die Nerven blank, stimmen die Zahlen nicht und steigen die eigenen Aktienkurse nicht so wie die der Konkurrenz, versucht man es mit der Aufforderung zur Besserung oder der Liquidation, mit »produktiver Zerstörung«. An der Basis macht man dagegen häufig die Erfahrung, dass die neuen Besen in Personalwirtschaft, Marketing und Vertrieb lediglich Staub aufwirbeln. Herr Lopez wurde schnell vom Troubleshooter zum Troublemaker und folglich durch die nächste Generation von Modernisierern abgelöst, die aufräumen muss, was daneben gegangen ist. Alles, also jede Bewegung, egal in welche Richtung sie erfolgen mag, steht im Zeichen der radikalen Neuorientierung. Ob irgendetwas dabei besser wurde, weiß am Ende nur der, der von der Beratung lebte.

Angesichts der x-ten Umstellung des Unternehmens auf ein neues Konzept, der x-ten Reform des Gesundheitswesens und der entsprechenden der Rentensysteme, der Schule, der... verliert sich der Glaube an die Verbesserung durch Reform. Trotz des Versagens dieser Aktivitäten in der Realität wird immer fanatischer an der Idee der technischen Optimierung festgehalten. Da aber nach dem wiederholten Trial and Error weitgehend Unsicherheit besteht, wie diese inhaltlich geschehen könnte, setzt man immer stärker auf Verfahren der Inhaltsfindung. Es ist die Stunde der Psychologen, Weißwäscher oder beratenden Philosophen. Für die Ideen sind also nicht mehr so sehr die Experten und Professionellen verantwortlich, sondern die Beobachter von außen und diejenigen, die sich damit brüsten, Besserung zu bewirken, weil sie von der Sache selbst keine Ahnung haben (und deswegen nicht Partei sein können), sie aber über ein methodisches Sesam-öffne-dich verfügen: etwa als Organisationsentwickler oder als neurolinguistische Programmierer.

Wer unten in der Hierarchie nicht mehr versteht, was mit ihm und dem Unternehmen passiert, wer zugleich höchste Leistungen erbringen soll und latent der Drohung ausgesetzt ist, abgewickelt zu werden, muss geradezu mit irrwitzigster Geschäftigkeit

reagieren. Sein blinder Aktivismus soll den Beobachtern zeigen, wie sehr er eingespannt ist. Das »Schade, leider keine Zeit, wir telefonieren!« ist zum Ausweis dieser Beanspruchung durch die abverlangte Aufgabe geworden. Fragt man bei den so ungemein Beanspruchten nach, tut sich keineswegs ein bürgerliches Dorado selbstbestimmter Produktivität auf, sondern im Gegenteil die zur Verzweiflung treibenden Reibungen, Irrwege, Nutzlosigkeiten des Betriebs, mithin die Erfahrung eigener Nichtigkeit. Unausgesetzt gefordert, sind sie zugleich überfordert.

Wer dagegen Zeit hat, demonstriert damit entweder als der Souverän im Betrieb, dass er diejenigen beherrscht, die telefonieren, oder aber er lässt als bereits Abgewickelter erkennen, dass er nichts mehr zu tun hat.

Auch in der Verwaltung des Staates und der Politik gewinnt man der neoliberalen Propaganda der Eigenverantwortung immer mehr Sympathie ab. Not macht erfinderisch selbst bei den verwaltenden Bürgern, die sich einen starken Staat wünschen. Der ist nunmehr der, welcher sich als fähig erweist, die eigene Machtsphäre zugunsten des sich selbst ermächtigenden Bürgers zu reduzieren. Es ist nicht nur Lüge, wenn der Kanzler erklärte: Damit wir wieder handlungsfähig werden können, müssen wir harte Einschnitte in die Haushalte vornehmen! Im Bildungsbereich zeichnet sich eine große Koalition der ehemals heftig zerstrittenen A- und B-Länder ab, denn von Kiel bis München hat sich in den Schulministerien herumgesprochen, dass immer mehr vom Gleichen das Gegenteil von dem bewirken wird, was die Mittel bislang bewirkt haben sollen, eben den gesellschaftlichen Fortschritt. Deswegen glaubt man nun, auf die Rationalisierungsformel setzen zu müssen, nach der allein mit weniger Mitteln mehr zu erreichen sei. Erst wenn es knapp wird mit den Mitteln, fange das Personal an, darüber nachzudenken, wie sie sinnvoll eingesetzt werden können. Weniger Staat wird so zu einem Mehr seiner Wirkung. Freilich hilft gegen Impotenz nicht unbedingt Amputation. Der neue Blick auf einen bislang Verwöhnten, der sich nun anstrengen müsse, damit es allen besser gehe, ist vielleicht ebenso illusionär wie der alte auf den sorgenden Wohlfahrtsstaat.

Gegen den Ansatz zur Reform spricht nicht allein das traditionalistische Beharrungsvermögen im Staatsapparat, der aussichtsreiche Kampf um die Erhaltung von Privilegien, sondern, vielleicht ärger noch, dessen fehlende Plausibilisierung in den Gesellschaftsbereichen, die vom neuen Denken bereits voll erfasst sind: Die Liberalisierung des Telefonmarktes produziert die angestrengte Suche nach der richtigen, weil preiswerten Nummer vor der Nummer, alles wird sagenhaft billig, aber die Telefonrechnung steigt auf mirakulöse Weise. Auch die Orientierungsversuche im neuen Energie-Markt bereiten Probleme und schaffen so Unsicherheit: Wer den »gelben Strom« beziehen will und damit von der teuren VEW zur billigeren EDF wechselt, sollte wissen, dass er sich damit verstärkt Atomstrom einhandelt. Wer dagegen aus dem Verbundnetz »grünen Strom« bezieht, wird wohl ebenso aus dem Netz denjenigen der Atomkraftwerke verbrauchen, aber immerhin sponsert er damit den Idealisten von der Küste. Es war immer schon etwas teurer, einen besonderen Geschmack zu haben! Wer heute seinen Sohn an das Steuer des PKW lässt, sollte sich vorher bei seiner Versicherung erkundigen, welche Konsequenzen das für den Schadensfall haben kann. Möglicherweise hat die Versicherung den Vertrag so individualisiert zugeschnitten, dass der Sohn als Risikofaktor entfallen ist, damit ein

paar Mark gespart werden konnten. Das kann den Versicherten teuer zu stehen kommen.

Das Leben der Menschen, die sich auf die neue schnelle, innovative, eigenverantwortliche Praxis eingelassen haben bzw. einlassen mussten, ist nicht unbedingt lebenswerter, leichter, produktiver geworden. Der Druck der Veränderung und das Fixiertsein auf den Markt als Arbeitsbeschaffungsinstanz haben das Substrat des Tuns von Anbieter und Kunde verändert, so weit, dass dessen Unvernunft nicht nur dem Systemkritiker ins Auge springt. Die Produzenten des Transrapid streiken für ihr Produkt, auch wenn es niemand haben will; die Hersteller des Navigationssystems glauben an ihre Erfindung, auch wenn sie im Stau stehen. Die anwachsende Geschäftigkeit der Promoter, Projektentwickler, Verkäufer, Kommunikatoren, die sich zur neuen Avantgarde der Modernen zählen, legt den Leerlauf, den Mangel an nachvollziehbarer Rationalität offen. Am Ende kommt es nicht zum Besseren. Wir hören von den ausgeschiedenen Protagonisten der Bewegung erstaunt ihre Erfahrung, dass immer mehr irrelevant wird, worin man sich auf dem Weg zum Ziel aufzehrt.

Im Entweder-oder der Modernisierung und traditionalistischen Interessenpolitik gerät weitgehend das Ziel der besseren Gesellschaft aus dem Blick. Zugleich lenkt der gehetzte Nachvollzug der neuen Formeln in der Praxis und die Bewältigung der Folgekosten der Anpassung an die Innovation vom Nachdenken darüber ab, was denn wirklich nicht stimmt an dieser Gesellschaft. Dass die Profitlogik uns mittelbar oder direkt die Veränderungen diktiert, mit denen wir unsere elementaren Interessen verletzen, wird mehr hilflos und mehr nebenbei bemerkt. Wenig Leidenschaft richtet sich auf die Frage, was z.B. in der Schule der Zukunft Bildung noch sein soll, welchen Begriff von Gesundheit und Gesundheitsfürsorge wir zum Maßstab für die Entwicklung des Systems machen wollen ... Nur selten wird problematisiert, was im Kern, d.h. jenseits der angedienten Entwicklungsoptionen, in Wirtschaft, Schule und Gesundheitsversorgung längst nicht so funktioniert, wie es behauptet wird. Statt danach zu fragen, wie die Wirtschaftsweise der Gesellschaft dienen könne, wird blind verlangt, die Gesellschaft habe sich in den Dienst der Entwicklungslogik der Ökonomie zu stellen. Das gilt, auch wenn deren Unvernunft ungleich stärker verspürt wird, als der von ihr ausgehende Segen.

Zuweilen drängt sich der Eindruck auf, dass die eigene Firma vor allem im Sinne eines Schauspiels Ereignisse produzieren solle, so dass die »Analysten« Storys erhalten, mit denen sie den Shareholdervalue hoch- und runterrechnen können. Der Kampf von Mannesmann und Vodafone war eine gigantische Marketingstrategie für die Kontrahenten, egal wer am Ende gewann. Was in dieser Zeit real in den Unternehmen geschah, war demgegenüber unbedeutend. Auch die Schule hat einen guten Ruf, die ihn als solchen, d.h. unabhängig vom realen Schulbetrieb, entsprechend öffentlich kommuniziert.

Die Vermutung, der in den folgenden Reflexionen nachgegangen werden soll, richtet sich auf den Untergrund der gegenwärtigen Debatte: Vielleicht gelten die Aufgaben gar nicht mehr, die wir den Systemen jeweils zubilligen. Die Warenproduktion ist noch einmal anders oder radikaler, als es die alte Kritik äußerte, bloßes Mittel zum Zweck des Profits: Gründe eine Firma für den Internet-Vertrieb von Internet-Vertriebs-Lösungen, gehe an die Börse, »kommuniziere« den Mythos der Goldader und

liquidiere gigantische Erlöse aus einer Firma, die noch keinen Kunden hatte! Lade Eltern möglicher Sextaner in die Schule ein zu einem bunten Programm mit Kaffee und Kuchen, zeige dich von der menschlichen Seite, dann schicken die Eltern dir ihr Kind in die Schule, die sie dafür als Unterrichtsanstalt nicht erlebt haben müssen. Vielleicht hat die aktuelle Funktionsweise von Firma oder Schule etc. nicht mehr viel zu tun mit der Aufgabe, die wir ihnen zuschreiben und von der wir verlangen, sie solle in der Zukunft gesichert werden.

II

Mobil kommunizieren

Zunächst sollen aus der Welt der Modernisierung einige Symptome des Funktionsverlustes bzw. seiner Verschiebung genauer beschrieben werden. Danach wird an einigen Fällen analysiert, wie sich Modernisierung und Funktionsverlust in den Bereichen organisierter Vermittlung von Kultur und Wissen niederschlagen.

Es gibt Technologien in unserer Gesellschaft, deren Modernität in penetranter Weise postuliert wird. Dazu zählen die Telekommunikation und die Möglichkeiten, die unsere aufgerüsteten Personalcomputer bereithalten. Wer sich dieser Medien *selbständig* bedienen kann, ist der Gefolgsmann der Modernisierung: Er kann immer überall mit jedem kommunizieren. Eine frühe Werbung für das Handy machte das zynisch durch den Spot deutlich, in dem jemand einen Job und eine tolle Frau bekommt, weil er mit seinem mobilen Ding gegenüber seinen festinstallierten Konkurrenten im Vorteil ist. Die Nutzung des PCs für jede Form der schriftlichen Kommunikation hat unter der Hand dazu geführt, dass der Chef zur Sekretärin wurde. Alles liegt nun in seiner Hand. Der Fixe und Clevere weiß, wie er sich im Internet mit dem bedient, was er wissen muss. Er wartet nicht darauf, was ihm offiziell mitgeteilt wird bzw. zu wissen aufgegeben wird. Das macht beide, Handy und PC, zu Symbolen der veränderten Welt wie zu *den* Prothesen für all diejenigen, welche Verantwortung tragen wollen und so ausgerüstet ins Leben einzugreifen bereit sind.

Kürzlich klebte an meinem Büro ein Zettel, auf dem sich einige Studenten darüber beschwerten, dass ich nicht pünktlich zur Sprechstunde erschienen war. Sie klagten eigentlich nicht darüber, dass ich zu spät kam, sondern dass ich in hinterwäldlerischer Weise mit meiner Unpünktlichkeit umgegangen war: »Warum haben Sie kein Handy? Dann hätten Sie hier anrufen können, damit wir nicht so lange warten müssen.«

Das wichtigste Argument, das ich immer wieder höre, wenn ich Handy-Besitzern die Frage stelle: »Warum braucht ihr eigentlich auch noch ein Handy?« lautet: »Wenn du viel unterwegs bist und du hast Termine, ist es dringend notwendig, telefonisch (on-line) erreichbar zu sein: Weder kann man sicher sein, dass man rechtzeitig zum Termin erscheint, noch wissen die anderen, ob der Termin pünktlich stattfindet. Dagegen hilft nur die ubiquitäre Kommunikation von jedem mit jedem!«

Der so begründete Handy-Gebrauch beweist weniger den Nutzen dieses Gerätes als vielmehr eine zunehmende Hilflosigkeit und Inhaltslosigkeit in Sachen Kommunikation. In dem Augenblick, in dem die Verkehrssysteme kollabieren, rettet das Handy nicht die Kommunikation (das Stattfinden der Sprechstunde), sondern es liefert nur den Wartenden die Erklärung für etwas, was sie sich eh schon denken kön-

nen: Züge haben Verspätung, Autobahnen sind verstopft etc. Warten müssen sie trotzdem, sofern es um Kommunikation geht, oder hätten wir per Handy die Sprechstunde abhalten sollen? Wer aber soll dann die Scheine stempeln? Insofern ist das Handy ein typisches Beispiel für eine Technologie, die nicht den Fortschritt (Kommunikation) bringt, sondern die negativen Auswüchse des Fortschritts an anderer Stelle kompensieren soll: Wenn alle unterwegs sind, treten sie sich nur noch auf die Füße. So telefonieren sie, um zu erklären, warum sie nicht vorankommen.

Hunderttausende sind fünf Tage in der Woche in Bewegung. Von Hamburg brechen sie morgens auf, um für eine Stunde in München einen Partner zu sehen, der ggf. diese Stunde im Stau der Stadtautobahn sitzt. Eigentlich brauchte keiner unterwegs zu sein, wenn das Telefon ihre Kommunikation regeln dürfte. Sie setzen es stattdessen ein, (a) um mitzuteilen, dass sie verspätet kommen (»Können Sie zwei Stunden später kurz hereinschauen, oder geht Ihr Flugzeug schon früh zurück?«) und (b) die daheim in Hamburg Gebliebenen darüber zu informieren, dass der Zweck der Reise wahrscheinlich nicht erfüllt werden kann. Kommunikation wird auf diese Weise umgeleitet: Sie erfolgt nicht mehr in der Sache, sondern als Metakommentar zur technischen Blockade von eigentlich gesuchter Kommunikation.

Klar, dass auf diese Weise sich das Reisevolumen der Leute immer weiter ausbreitet. Und je mehr Menschen genötigt werden, mobil zu machen, desto weniger Grund besteht zu der Hoffnung, an dieser Situation würde sich durch Verbesserung der Kommunikations- und der Verkehrssysteme wirklich etwas zum Besseren verändern. Es wirkt eher wie ein Romantizismus, wenn die Privilegierten bald mit ihren Navigationssystemen versuchen, auf Schleichwegen zum Ziel zu kommen. Der Manager als Straßensegler auf dem richtigen Kurs.

Das »Unternehmen Bahn« wirbt für sich als Alternative. In den Hauptbahnhöfen erfuhr bis vor kurzem der gestresste Kunde, der seinen Anschlusszug einmal mehr verpasst hatte, auf der Werbetafel, dass er, wie schon üblich, in einem der 95% pünktlichen Züge saß. Das Lügen hilft nicht und natürlich auch nicht die Wahrheit, dass man in den 60% verspäteten Zügen saß. Nun hat die Bahn sich etwas besonders Intelligentes ausgedacht. Statt der eigenen Leistungsbilanz soll an den Tafeln dokumentiert werden, wie lange die Staus sind, in denen die Autofahrer der Region stehen. Die Ursachen für die Verspätungen sind inzwischen so zahlreich, es kann so viel dazwischen kommen, dass schon fast unwichtig geworden ist, dass dank technischer Modernisierung manches nicht mehr dazwischen kommen kann. Dafür schafft die Optimierung der Steuerung allerlei neue Pannen. Das lässt sich am Transportmittel für die Privilegierten studieren: Der Vorzeigezug der DB, den diese wohlweislich nicht als eigenen Zug laufen lässt, heißt »Metropolitan«. Er muss auf jeden Fall funktionieren, damit das Image der Bahn sich wieder verbessert. Dafür ist in ihn all das technisch hereingesteckt worden, was seinen Erfolg auf der Strecke garantieren soll. Aber auch dieser Zug ist immer wieder mit Verspätungen unterwegs. »Zu komplexe Technik! Selbst wenn alles in Ordnung ist, zeigt der Zug einen Fehler an, und dann darf er eben nicht fahren, bis die Lampe ausgeht.« So berichtet achselzuckend der Schaffner des Regionalzuges, der wie alle anderen auf der Strecke von Hamburg nach Köln stehen bleibt, um den Prestigezug, der eh schon verspätet ist, vorbeizulassen.

Natürlich gibt es im Zug, am Navigator, in der Lounge den Geschäftspartner,

dessen Nerven blank liegen, weil er sein Geschäft platzen sieht. Natürlich verlieren massenhaft Menschen viel Zeit auf dem Wege zum Ziel. Aber bemerkenswerter und in gewissem Sinne beruhigend ist doch, wie gelassen und freundlich die Mehrheit der Betroffenen darauf reagiert, dass eigentlich nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass etwas so klappt, wie es klappen sollte, und auch nicht schon deswegen klappen wird, weil es auf dem avanciertesten Niveau organisiert wird. Manche tröstet darüber das Handy hinweg. Es erlaubt, stundenlang mit vielen darüber zu klagen, was wieder einmal dazwischen gekommen ist. Eigentlich aber, und das zeigt die Gelassenheit der Masse, die den verspäteten Zug verlässt, muss man nur lernen, dass man zu spät kommen kann. Es ist nicht so schlimm, auch so ändert sich nichts. Nicht in die Luft gehen, dann geht alles wie von selbst, empfahl schon das HB-Männchen. In einer Art selbsterfüllender Prophetie erlebt man, was man eigentlich nicht erleben will, dass es nämlich gar nicht lohnte, pünktlich zu sein. Alles ist von den Pünktli-

chen wie den Unpünktlichen so eingerichtet worden, dass es irgendwie weitergeht. Das Kaufhaus wurde geöffnet, obwohl ein Teil der Belegschaft nicht anwesend war, das Seminar begonnen, obwohl der Referent erst später eintraf. Wartet man, so lässt sich das Pensum auch in der verkürzten Zeit erledigen. Kommt es zum Termin in München, weil beide Partner pünktlich waren, findet auch nicht das Erwartete statt: Die Entscheidung wird nicht getroffen, derentwillen man gereist ist. Wurde sie vorher angekündigt, so bleibt man nach der Sitzung im Vagen. Es wurde festgestellt, dass es doch keinen nötigenden Grund für eine Entscheidung gab, oder aber die Sitzung war bereits so angelegt, dass man einen weiteren Termin benötigt. In der verwalteten Welt ist das allseitig bekannter Modus Operandi: Hier hat man sich längst darin eingerichtet, dass der Weg das Ziel ist. Was du heute kannst besorgen, das verschiebe lieber auf morgen.

Kommunikation soll potenziell zur Allerreichbarkeit gesteigert werden, weil die Dinge sich beschleunigen und so behandelt werden müssen. In Wahrheit zeigt sich, dass sie häufig entfallen kann. Danach geht das Leben weiter.

Wer während des Wartens nicht telefoniert, kann auch anders kommunizierend arbeiten. Die Lufthansa und inzwischen auch die Bahn reservieren in ihren Lounges ruhige PC-Arbeitsplätze. So vergeht die Zeit des Wartens auf das verspätete Transportmittel wie im Fluge. Aber auch hier klappt es oft nicht. Die Beispiele sind Legion: Viren, verstopfte Datenautobahnen, abstürzende Programme, tote Empfängerleitungen usf. Je benutzerfreundlicher die »Oberflächen« werden – und damit sie es werden, erscheinen jährlich erneuerte Programme –, desto mehr Arbeit hat der User mit ihnen. Die Dynamik der Programmreformen auf dem PC scheint mittlerweile selbst diejenigen in die Resignation zu treiben, die vordem tendenziell jede Veränderung als Erleichterung und Erweiterung der Möglichkeiten begrüßt hatten. Niemand kann erklären, welchen Sinn es macht, wenn das, was als Erleichterung und Erweiterung ausgedacht war, in der Praxis zu immer mehr Verdruss führt. Der harmloseste Ärger ist noch der, dass man im Prozess der Umstellung gezwungen wird, auch in den Anwendungsbereichen umzulernen, in denen es gar keine Verbesserung gibt. Hat man sich mühsam auf das Programm X eingestellt, ist man gezwungen, im Programm X plus vieles neu zu lernen, was vorher funktionierte. Und da nicht alle im Gleichschritt mitmarschieren, führt die Optimierung des Programms zu Kommunikationsproblemen, die in keinem Verhältnis zum Gewinn an Benutzerfreundlichkeit stehen.

Lange Zeit schien es so zu sein, als ob die Produzenten von Texten durch die neuen Technologien insgesamt in die Lage versetzt würden, bis hin zur Drucklegung alles in ungleich rationellerer Weise als früher selbst zu machen. Vor der Zeit der PCs benötigten die Herausgeber dieser Zeitschrift ca. drei Monate vom Abfassen der Texte bis zur Auslieferung der Hefte. Nun machen sie fast alles selbst, aber sie benötigen einige Monate mehr und in dieser Zeit beuten sie sich und ihre Zeit aus, indem sie Konvertierungsprobleme lösen, die es früher nicht gegeben hat. Unausgesetzt sind die Bearbeiter der Texte auf diese Weise beschäftigt, die negativen Folgen der Umstellung auf erleichterte Produktionsbedingungen zu bekämpfen. Einen guten Teil ihrer Zeit sind die Autoren nicht mehr mit dem Denken und Schreiben beschäftigt, sondern mit der Hervorlockung der Ergebnisse, auf die uns die hilfreiche Technik nicht mehr so einfach zuzugreifen erlaubt. Wenn alles klappen würde, wäre es

möglich, in wenigen Stunden eine Druckvorlage für ein Heft zu erstellen, aber es funktioniert eben nichts so, wie es versprochen wird.

Die Wut darüber, dass Nachrichten nicht ankommen, dass man lange warten muss, bis der »Knoten« die Information durchlässt, dass die E-Mail zwar ankommt, aber nicht gelesen werden kann, weil die Server nicht kompatibel sind, der Ärger darüber, dass die telefonisch kommunizierte Weiterverarbeitung der eingegangenen Information mangels Verfügung über Call-Boys und -Girls im Call-Center der Firma tagelang nicht erfolgen kann (»Am besten rufen Sie uns zwischen 6 und 7 Uhr am Morgen an, dann kommen Sie leichter durch«, teilt der überforderte Mensch beim Full-Time-Service der Lufthansa mit), die Verzweiflung darüber, dass trotz vierfacher Kontrolle im Gedruckten denn doch wieder eine Zeile geschluckt wurde oder ein Zeichen nicht mehr gelesen wurde, all das sind notorische Begleiterscheinungen im Umgang mit einer Technologie geworden, die solche Probleme eigentlich nicht produzieren dürfte.

Aber die Aufregung hat auch etwas von einer willkommenen Ersatzhandlung: Der Ärger, dass fast nichts klappt, lässt verdrängen, wie unwichtig geworden ist, was man treibt. Was wäre, wenn die neuen Produktionstechniken reibungslos funktionierten? Entstünde so Produktivitätszuwachs oder nur ein weiteres riesiges Rationalisierungspotenzial? Was geschieht mit den Produkten? Fänden sie einen Markt oder müssen sie ihn nicht immer weiter unterminieren, indem sie das Funktionierende dem moralischen Verschleiß aussetzen (vgl. den rasenden Wechsel der Programmgenerationen)? Werden die neuen Techniken besser, erfüllen sie dann eher ihre Funktion oder besteht diese nicht bloß darin, der nächsten technischen Entwicklung den Grund zu liefern? Das Bessere besitzt danach nur das Telos der Selbstauflösung, indem es durch das Nächst-Bessere überholt wird. Wäre darin noch eine klare Profitlogik zu erkennen, müsste man sich mit ihr darüber beruhigen, dass nicht wir einen neuen PC benötigen, sondern die Firma uns braucht, damit sie mit Gewinn den nächsten Rechner absetzen kann. Aber je schneller der Wechsel stattfindet, desto geringer wird der Profit am einzelnen Produkt; weswegen dann wohl alles eben noch schneller gehen muss und wir genötigt werden, Schritt zu halten!

In jüngster Zeit häufen sich die Anfragen, was auf der Homepage des Instituts an Arbeitsergebnissen einzusehen wäre. Dabei richtet sich das Interesse nicht auf bibliografische Angaben. Vielmehr wird darauf hingewiesen, dass viele inzwischen Vielerlei aus dem Work-in-Progress ins Internet stellen. In den Augen der Nachfragenden spricht alles dafür, die Interessenten mit allem zu versorgen, wenn sie denn informiert werden wollen.

Wer einmal entsprechende Recherchen durchgeführt hat, dem drängt sich eine technische Extrapolation auf, mit der einem angst und bange werden kann. In einer bedeutenden deutschen Hochschule haben es 24 Hochschullehrer geschafft, bereits 3000 unterschiedliche Dateien ins Netz zu stellen. Von der Seminarankündigung über Referate aus dem Seminar, Arbeitspapiere usf., alles lässt sich inzwischen überall herunterladen. Jeder ist dabei sein eigener Editor, jeder genießt dabei die Freiheit von Zensur und Lektorat. Stolz berichtet einer der Avantgardisten, allein im letzten Monat hätten fast 500 Menschen seine Homepage angeklickt. Unter der Hand fügt er hinzu, beim Kollegen Z seien es nur 150 Klicks gewesen. Jeder also stellt alles ein. Jeder kann sehen, wie interessant seine Page, Files, Docs sind. Aber wer liest und diskutiert mit wem, was dort zu

lesen ist? Die einzigen User, von denen ich bisher Kenntnis habe, sind Studierende, die mich mit Material überraschen, das mir unbekannt war, während das mir Bekannte, einschlägige Bücher, ihnen oft unbekannt geblieben ist. Sie legen Referate vor, die sie unmöglich selbst geschrieben haben können, dem Internet sei Dank.

Wo jeder über alles mit jedem auf diese Weise kommunizieren kann, kommuniziert eigentlich niemand mehr, so ließe sich kulturpessimistisch schlussfolgern. Mir scheint das nicht radikal genug gedacht zu sein. Ich vermute eher, dass mit der Vervielfältigung von Kommuniziertem primär der Bedeutungsverlust des bereits vordem Kommunizierten sinnfällig wird. Schon der alte, als zentral ausgegebene Buchtext wurde nicht mehr gelesen. Mit einer beispielgebenden Internet-Arbeit lässt sich nun auf angenehme, rasche und gründliche Weise an all die Informationen kommen, die mit viel Mühsal, Ärger und unsicherem Ausgang aus den Büchern herausgelesen werden müssten. Die eigene Leistung der Bearbeitung der Seminararbeit kann nur unter dem Niveau des Vorbildes bleiben, also wechselt man besser nur den Autorennamen aus.

Wenn schon ein überschaubarer wissenschaftlicher Büchermarkt (mit einigen wenigen Verlagen und neuen Texten zu den jeweiligen Spezialgebieten) keine Kommunikation unter Wissenschaftlern nach sich zieht, dann gibt es eigentlich keinen Grund zur Zuversicht, dass mehr Kommunikation entstünde, würde all das vielerorts Produzierte in die Blackbox des Internets gestellt. Dort bedient sich dann jeder nach seiner Façon, der Zufall triumphiert über den machtförmig gesteuerten Diskurs der Schriftleiter. Dass das so sein kann, hängt mit dem Funktionsverlust der von diesen veranstalteten Diskurse ursächlich zusammen. In den großen Debatten geht es längst nicht mehr um die Sache, vielmehr um die Selbstdarstellung. Die kann mit dem Internet radikal demokratisiert werden. Ob Wissenschaft dem Fortschritt der Erkenntnis dient, ob sie auf Wahrheit als ihrem Kommunikationsmedium verpflichtet wird, ist für die Aufgabenerfüllung des Wissenschaftssystems augenscheinlich nicht mehr konstitutiv. Selbst die Physiker werden von diesem Zweifel inzwischen erfasst, so wenn ihre Großanlagen als autopoetische Systeme jenseits der Wissenschaft kritisiert werden. Produkte des Wissenschaftssystems expandieren grenzenlos in aller Funktionslosigkeit.

Diese wird in den unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich wahrgenommen. Wenn Wissenschaft nur noch wenig Nützliches und nur zufällig Beachtetes hervorbringt, ist es schlecht, aber nicht allzu schlimm. Wenn eine Firma wenig produziert, aber einen guten Wert an der Börse erzielt, ist es besser, als wenn sie viel produziert, aber an der Börse wegen einer bescheidenen Rendite schlecht bewertet wird. In der Kultur wird sich die Funktionslosigkeit nicht so leicht kritisch bemerkbar machen, geht es hier doch strukturell nicht zuletzt um allerlei Zweckfreies. In den Medien zählt, nimmt man nicht einen moralischen oder pädagogischen Standpunkt ein, allein die Breite der Rezeption des Produzierten. In der Pädagogik zählt vor allem der Mythos, nach dem viel Bildung und gute Erziehung gut sind für den sozialen und beruflichen Kampf um Anerkennung, ob beides bei den Subjekten wirklich ankommt, ist dafür sekundär.

Wie sich nun die Forderung nach besserer Funktionserfüllung in den letztgenannten Bereichen der Vermittlungstätigkeit mit der Erfahrung des Funktionsverlustes vermittelt, sei im Folgenden fallweise beschrieben.

III

Vermittlung: Die Welt der Museen

Museen stellen eine eigene Welt der Vermittlung jenseits der klassischen pädagogischen Professionen dar. Der Chef eines der größten Ausstellungshäuser der Bundesrepublik ist ein vielerorten beneideter Mann: Er verfügt wie wenige seiner Kollegen über einen gesicherten Etat für eine Vielfalt weitgehend thematisch frei ermöglichter Ausstellungsprojekte. Da er keine feste Sammlung regiert, hat er genügend Platz, um sein Haus mit Ausstellungen zu profilieren. Mit ihnen kann dem Publikum laufend »noch nie Gesehenes« vermittelt werden. Es geht also nicht um die betuliche Pflege des Kulturgutes, sondern um vergnügliche Aufklärungsarbeit mit modernen Mitteln. Fremde Kulturen können dem Publikum gezeigt werden, so dass diesem die Augen aufgehen. Die Präsentation kann so ausgelegt werden, dass die Besucher tief hineingezogen werden in eine Auseinandersetzung mit dem Gezeigten und darüber hinaus mit dem virtuell verfügbar Gemachten. Das Museum kann auf diese Weise ein Ort werden, an dem etwas erfahren wird, was in der Welt draußen im Lärm und Durcheinander untergeht. So versteht sich denn auch das Haus.

Freilich hat es nicht nur diese Zielsetzungen und die materiellen Möglichkeiten, sie zu realisieren, sondern es hat damit auch Probleme: Zum einen muss eine Fülle von Projekten pro Jahr umgesetzt werden, zum anderen sind dem Geldgeber gegenüber signifikante Belege des Erfolges vorzuweisen. Das erste Problem kann der Direktor noch zu lösen suchen, indem er sich den Kuratorenverstand kauft, wo er ihn benötigt. Geht er hier geschickt vor, kann er sein Potenzial entfalten. Das enthält aber auch ein Risiko. Der auf die Verwirklichung seines Projekts fixierte Kurator wird leicht eine andere Idee vom Projekt entwickeln, als es sich der Hausvorstand wünschen mag. Der »kommuniziert« anders und anderes über das Projekt als der, der es inhaltlich machen soll. Er regiert über Raum, Zeit und Geld und muss versuchen, die Kreativität und den Eigensinn der Kuratoren steuernd laufen zu lassen. Schon viel weniger Verantwortung dürfte so manchen Museumsdirektor unter Anspannung setzen. So in die Akquise der jeweils neuesten Projekte bzw. deren Abwicklung eingespannt, kann der feste Stab des Hauses sich nicht inhaltlich mit den Projekten auseinandersetzen, die beschlossen worden sind. Die Qualität eines Projekts wird nicht in diesem selbst, sondern primär in seinen Vermarktungschancen gesehen. Von daher wird die Kontrolle auf die über Raum, Zeit und Geld beschränkt. Angesichts der vielen Ungewissheiten, die die Akquise der Projekte mit sich bringt, führt dieses inhaltslose Engagement für die Vermittlung des Themas von Fall zu Fall zum Umstürzen aller Parameter. Planung folgt dem, was man heute so wunderbar missverständlich als ihre bessere Möglichkeit unter Bedingungen gesteigerter Komplexität nennt, der Fuzzylogik: Alles ist in Bewegung, Optionen entstehen und vergehen, Projekte wachsen und schrumpfen. Am Ende kollabieren die Projekte regelmäßig in ihrer Vernissage. Das Potenzial der Vermittlung wird zusätzlich durch den Reibungsverlust in der Projektadministration und Umsetzung aufgefressen. Am Ende bleibt nur ein Bruchteil dessen zu sehen, was einmal zum Projekt motivierte und die Vermittlungsaufgabe so reizvoll erscheinen ließ.

Deswegen wirken viele Ausstellungen nicht zufällig zusammengestückelt. Die Museografien sind in einem erstaunlichen Maße durch Kunstfehler gekennzeichnet:

Lieblose und schlechte Beleuchtung, Positionierung und Kommentierung der Objekte findet sich häufig. Es sind seltene Glücksfälle, dass das Museum leistet, was es als seine Aufgabe ansieht: die faszinierende Vermittlung von Fremdem. In den Rezensionen zu entsprechenden Ausstellungen wird der Mangel oft kritisch vermerkt. Auch die Besucher merken zum Teil, dass hier dem Gezeigten durch die Art des Zeigens Gewalt angetan wird. Man sieht vielfach nicht, was doch mit der Einzigartigkeit des Objekts gezeigt werden soll. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist so eklatant, dass sich die Frage stellt, warum das für die Macher nicht zum Problem wird.

Die Antwort darauf ist ernüchternd und einfach: Die Entscheidung für die Zuschreibung von Erfolg und Professionalität wird nicht mit ihr getroffen, sondern jenseits der Funktion, die ein solches Haus zu erfüllen hat: Sofern die Presse umfangreich berichtet – wobei weniger bedeutsam ist, was sie berichtet –, sofern ein Rezeptionserfolg erreicht worden ist und auf diese Weise dem Haus das Glücken eines »Events« bestätigt worden ist, glaubt man dort, im Kern alles richtig gemacht zu haben. Nicht das Kommunizierte zählt, sondern die Tatsache aufgeregter Kommunikation. So kann sich das Haus mit den vielen Projekten über seine museografischen Fehlleistungen hinwegretten, weil es angesichts seiner finanziellen Möglichkeiten vergleichsweise häufig als das Haus mit »Events« durch die Presselandschaft gereicht wird: Ägyptische Altertümer sah man in Deutschland bereits an verschiedenen Orten. Nun ist es dem Museum geglückt, den Tempel von Abu Simbel in die norddeutsche Tiefebene zu bringen. Das weitgehend virtuell Veranstaltete hat Neuigkeitswert: Der Besucher schaut auf den Bildschirm, bewegt sich zwischen Gipsfassaden, fühlt sich am Nil und ist doch nur an der Leine.

Museen müssen heute, um zu überleben, alles besser machen; dass sie dabei längst die Aufgabe nicht mehr erfüllen, derentwegen sie existieren, spielt dafür augenscheinlich keine Rolle.

IV

Vermittlung: Aus dem Leben eines Fernsehredakteurs

Die Produktion ist die beste, die »just in time« hergestellt wird und die auf hohem Niveau liefert, was am Tag seiner Präsentation seinen Kunden findet. Das scheint nun auch das Credo der Optimierung der Medienproduzenten zu sein. Bis in die Regionalstudios der öffentlich rechtlichen Anstalten hat es sich herumgesprochen. Dort hatte die schleichende Verbeamtung des Berichtswesens manche Füße einschlafen lassen. Behäbiger Langeweile sollte mit der Modernisierung der Produktion aufgeholfen werden. Hierfür wurde die die Arbeit orientierende Parole ausgegeben: »Für die Tagesreportage nur das vom Tage!«

Das klingt vernünftig, wo doch gilt: Nichts ist älter als die Zeitung von gestern! Aber was bedeutet es für den Stab des Senders praktisch, tagesaktuell zu arbeiten? Zunächst folgt daraus, dass jedes Projekt, das bislang längerfristig vorbereitet werden konnte, damit rechnen muss, bei der Tagesredaktion herauszufallen. Nur wer eine Sendung vom Tag für den Tag einbringt, kann zuversichtlich sein, dafür einen Stab (Kameramann, Beleuchter, Tonmann) zu bekommen. Auf manche Aktualität kann man sich vorberei-

ten, sie tritt nicht plötzlich auf, sie ist angekündigt. Etwa der hundertste Geburtstag von Herrn X im Ort Z. Es ließe sich eine kleine schöne Reportage über den Jubilar und sein Leben planen. Aber die Produktionsweise schließt das weitgehend aus: Der Jubilar wird an seinem Ehrentag überfallartig aufgesucht. Der alte Mann, völlig überfordert vom Andrang, ist längst erschöpft verstummt. Auf diese Weise entsteht nur ein »Spot«, der auf Kosten des Geburtstagskindes geht. Entsprechend fällt die Reaktion der Entscheider bei der Abnahme aus: »Der Mann hat ja gar nix gesagt, sitzt nur blöd lächelnd im Stuhl, das können wir nicht senden, das wollen die Leute nicht sehen.«

Ähnlich geht es mit der Pressekonferenz des örtlichen Krebsfürsorgers, Abteilung Lunge, anlässlich einer Tagung: Über die ist der Sender schon Wochen vorher informiert worden. Der Redakteur schlägt nach Bekanntwerden des Termins der Tagung vor, den Arzt ergänzend in seiner Praxis zu zeigen. Für den Entscheidungsträger ist das »viel zu langfristig«. Es kommt ja darauf an, heute zu machen, was heute aktuell ist. Erst am Tag der Tagung wird spontan morgens um 10 Uhr der Auftrag erteilt, einen Bericht über die Veranstaltung zu machen. Die Sendung soll drei Stunden später ausgestrahlt werden. So wird zwangsläufig eine stümperhafte Sendung von 1.30 Min. entstehen, die, wenn mehr als genug von solchem Material vorliegt, nach Belieben rausgeschmissen wird. Der Vorschlag zur Güte lautet dann etwa: Lassen Sie uns doch einen neuen Anlauf mit dem Thema machen, vielleicht eine Reportage über die Behandlung des Lungenkrebses!

Immerhin 1 Million Zuschauer sehen diese Sendung: Aktuelles zum Tage. Hinsichtlich ortsnaher Information oder gar Aufklärung ließe sich mit dieser Sendung viel machen, die eingesetzten Mittel sind beträchtlich, jede halbe Stunde für die Sendung kostet stolze 35.000 DM. An ihrer Vorbereitung tätig sind über 30 Mitarbeiter. Aber die Strategie der Effektivierung und Aktualisierung der Produktion führt dazu, dass Reibungsverluste, Frustrationen auf allen Seiten und vor allem Informationsmüll entstehen.

Auf den könnte der Zuschauer sensibel, also ablehnend reagieren, der Sender verlöre mit einem schlechten Programm seine Zuschauer. Das aber ist augenscheinlich nicht der Fall. Was aus der Sicht der Redakteure »unter aller Sau« ist, kommt hervorragend an. Dafür muss von den Zuschauern gar nicht hoch bewertet werden, was produziert worden ist. Wichtiger ist für sie augenscheinlich, dass allerlei gesendet wird, das tagesaktuell ist und aus dem eigenen Umfeld stammt. Das Fernsehen imitiert damit das Schema der Lokalseiten der Ortspresse: Dort kann alles, was irgendjemand macht, zum Artikel werden. Der Leser begreift die Zeitung als »interaktives Medium« und beliefert sie mit seinem Feiertag. Ob es die Prämierung des Kanarienvogels Emma durch den örtlichen Kanarienclub ist oder der Besuch eines Chinesen in einer Schule mit hohem Türkenanteil, es wird darüber geschrieben und dann gedruckt. So muss der Zuschauer den 100-Jahr-Mann kennen *können*. Ein 105-Jähriger irgendwo fernab wäre kein Thema für diese Sendung.

Geht man von einer Sendung aus, die informierend aufklären soll, wird die Anstrengung des Senders um bessere Produktivität schierer Betriebsterror. Der Weg zum Besseren erscheint als wirre Aktivität, die verdecken soll, dass längst unwichtig geworden ist, was der Sender ausstrahlt. Die Minuten sind entsprechend dem Schema zu füllen, basta.

V

Vermittlung: Verlässliche Schule

Der Blick auf Schule als Betrieb hat sein Gutes. Durch ihn kann man gezwungen werden, sich auf das zu richten, was nicht funktioniert. TIMSS und bald PISA sollen zum Output-Controlling führen. Kenntlich wird auf diese Weise, in welchem bloß relativen Maße Schule wirklich mit dem ausstattet, was sie lehren will und soll. Ob danach Lehrer wissen, wie sie unterrichten müssen, um die Ergebnisse zu verbessern, ist damit noch nicht gesagt. Die Devise nach TIMSS: »Wir müssen in Mathematik besser werden«, wurde vielerorts in die schlichte Aufforderung übersetzt, Lehrer und Schüler sollten sich mehr anstrengen. Zuweilen folgte daraus blinder Eifer: pauken, pauken, pauken, pauken! Durch das Üben dessen, was der Schüler nicht verstanden hat, lernt er nicht unbedingt, was er bis dahin nicht verstanden hat. Einsichtigere verlangten andere Aufgabentypen, die das nicht-mechanische Operieren mit Rechenregeln fördern.

Auch wenn aus den schlechten Ergebnissen der TIMS-Studie keine Revolution der pädagogischen Denkungsart entsprungen ist, immerhin kann man nun nicht mehr einfach so tun, als instruiere man die Schüler schon, indem man sie unterrichte.

TIMSS hat etwas mit der spezifischen Aufgabe von Schule zu tun: der Qualität von Unterricht. Die aktuellen Reformversuche des Landes Niedersachsen wie die jüngste Initiative der NRW-Schulministerin zielen auf die bloße Quantität, damit auf etwas so Elementares, dass man erstaunen mag, es als Beitrag zur Reform und damit Verbesserung der Schule aufgetischt zu bekommen. In Niedersachsen soll es zur Einrichtung einer »verlässlichen Grundschule« kommen, in NRW plante das Ministerium kurzentschlossen eine Task-Force von ambulanten Lehrern. Die sollen überall dort einspringen, wo Unterricht auszufallen droht und damit die Schüler sich selbst überlassen blieben. Der gewitzte Ex-Kultusminister von Hessen wollte den Unterrichtsausfall auf die reformpädagogischen Mühlen leiten und ist damit am Wahltag gescheitert. Ausfallenden Unterricht gab er als die Chance aus, die Schüler durch selbständiges Arbeiten zur Eigenständigkeit zu erziehen. Die Lösung in den Nordländern ist ungleich populistischer. Dort will man den Eltern endlich wieder das Gefühl der Sicherheit geben: Am Morgen werden die Kinder in die Schule geschickt und gegen Mittag kommen sie, nachdem nach Stundenplan unterrichtet wurde, wieder nach Hause. »Verlässliche Grundschule« heißt: Niedersachsen will alle Mittel in die Reserven stecken, die den gigantisch angewachsenen Stundenausfall kompensieren können. Auf dem platten Land bedeutet das notwendig Reserve vor Ort. Im dichtbesiedelten NRW kann man Unterrichtsfeuerwehrstellen als Bündelungen von unterrichtsbereiten Einsatzkräften einrichten.

Insbesondere bei den Grundschulkindern tut so etwas Not. Freilich nicht primär aus der Überlegung, dass frühe Benachteiligung im Unterricht später negative Folgen haben werde, sondern weil viele Mütter und wenige Väter sicher sein wollen, dass ihre Kinder nicht früher als erwartet die Schule verlassen und dann etwa durch die Einkaufsstraßen irren. Bei den älteren Schülern, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, ist das kein Problem.

Ein Beispiel: D. hat es bequem. In zwei Minuten kommt er von Haus zu Haus. Da in unmittelbarer Nähe zur Schule keine Kneipe/Café morgens geöffnet hat und in der

Schule keine Kuschelecke für Adoleszenten eingerichtet wurde, kommt er, wenn Unterricht ausfällt, mit seinen Freunden nach Hause zum Kaffeetrinken. Das geschieht häufig. Sein Protokoll der 36. Dienstwoche teilt mit: Montag 2 statt 6 Stunden, Dienstag 2 statt 4, Mittwoch sogar statt 6 vorgesehenen eine einzige Stunde, Donnerstag immerhin 5 von 7 und Freitag 6 von 8 Stunden. Das macht zusammen 16 reale von den geplanten 31 Wochenstunden.

Neben den verständlichen Gründen für den Ausfall: Krankheit, Klassenfahrt, Fortbildung finden sich auch weniger verständliche, damit solche, die Zündstoff für populistische Lehrerschelte bieten. Manche Beispiele sind so beeindruckend, dass man sie nicht verschweigen mag: Lehrer X kann sich z. B. vorstellen, dass er zwecks Vorführung eines Spielfilms von 120 Minuten Länge seine Englisch-Stunde (Di. 1.) ausfallen lässt. Am vorgesehenen Filmtermin (Do. 5. und 6.) hätte er nur zwei Stunden, zu wenig für den Film. Die Schüler sollen die 7. Stunde, die sie ansonsten frei haben, dazu nutzen, den Rest des Films zu sehen. Für das geplante Nachsitzen werden sie entschädigt mit dem Wegfall der 1. Stunde am Dienstag. Nachdem die Filmaufführung aus technischen Gründen ausfallen musste, wird keineswegs der Unterricht nachgeholt. Die Schüler sind ja unschuldig, sie waren filmbereit. Als es zum neuerlichen Versuch mit dem Film kommt, steht eine weitere Di. 1. zur Disposition. An solchen filmreifen Versuchen, Unterricht zu verhindern, haben die Schüler begreiflicherweise ihre Freude. Ihnen wird zugleich klar, dass es in der Schule nicht auf den Unterricht ankommt, sondern wie man begründet, was man tun oder sein lassen will. (Zu dieser Verwahrlosung der Sitten passt das Gegenstück: Die Rigidität, mit der darauf geachtet wird, dass um die Ferien herum der Unterricht für alle zur gleichen Zeit endet und wieder beginnt.)

Unabhängig von solchen Merkwürdigkeiten sei konzediert, dass es die Lehrer von D. nicht leicht haben. Sie müssen hart ran, eben weil so viele Lehrer nicht einsatzfähig sind. Früher noch wurde Vertretung über vier Stunden mit einer Überstundenvergütung belohnt, nun aber fällt diese aus. Zugleich muss jeder anwesende Lehrer damit rechnen, in den Klassen 5 bis 10 eingesetzt zu werden. Dort ist jede ausfallende Unterrichtsstunde zu ersetzen, entweder durch einen anderen Lehrer der Klasse oder durch einen anderen Fachlehrer. Am schlimmsten trifft es die Lehrer, die für die Organisation des Systems verantwortlich sind. Sie müssen ungleich häufiger die Einspringer spielen, wollen sie sich nicht den geballten Ärger der Kollegen anhören: »Warum bin immer ich der Idiot und werde in die Klassen geschickt, bloß weil ich in der Schule meinen Unterricht vorbereite?«

Gut, dass in der Oberstufe der Unterricht einfach ausfallen kann, das entlastet das Kollegium. Aber die Praxis im geschilderten Fall zeigt auch, dass der hessische Reformminister Recht hatte: Die Schüler haben in den Jahren ihrer Oberstufe nicht etwa x% selbständige Arbeit gegenüber dem Rest regulären Unterrichts genossen, sondern bloß viel freie Zeit.

In der zuverlässigen Grundschule stellt sich die Frage, wie gut der Feuerwehrlehrer die Aufgabe erfüllen kann, die der kranke oder auf Fortbildung abwesende Lehrer nicht erledigen kann. Es müssten schon die besten Lehrer sein, die mitten ins pädagogische Leben springen können und die pädagogischen Brände löschen. Eine schöne Vorstellung, aber wohl eine eher unrealistische. Das Wahrscheinliche wird dagegen

sein, dass sie sich ein Repertoire an Spielen zulegen, mit dem sie eine ihnen unbekannte Lerngruppe unterhalten. Kurzfristig abgerufener und kurzfristig eingesetzter Unterricht lässt sich so schwerlich auf hohem Bildungsniveau gestalten.

Mit Bezug auf die Bildungsaufgabe könnte die Praxis der Oberstufe schärfer kritisiert werden. Wie sollen die Schüler das Abitur schaffen, wenn sie nur hin und wieder unterrichtet worden sind? Augenscheinlich behandelt das System seine Klienten fair, es gewährt ihnen Minderung, eben nicht nur freie Zeit. Ist dieser Nachlass ein Problem? Er wäre es, wenn davon ausgegangen werden könnte, dass die Schüler in der ausfallenden Unterrichtszeit etwas lernen würden, und wenn das, was sie lernen, für sie wirklich relevant würde: als angestrebter und später auch honorierter Zuwachs an Studierfähigkeit, als ihre formale oder materiale Bildung, die in beruflich verwertbare Qualifikationen überführt werden kann.

Genau davon kann aber nicht ausgegangen werden. »Nur immer mehr vom Gleichen löst kein Problem der Schule«, dekretierte der bereits zitierte TIMSS- und PISA-Manager auf einer Tagung zur Schule der Zukunft. Eben! Bleibt es bei der Schule, wie sie ist, ist nicht erheblich, wie viel Oberstufenunterricht erteilt wird. Evaluation bedeutet höhere Mathematik: Wenn fünf Stunden Leistungskurs nicht viel bringen, bringen 3 Stunden nicht viel weniger! Qualifikationen erweitern sich nicht proportional zum Zuwachs an Mitteln (hier in Stunden).

Der Grund dafür, dass man kräftig an der Produktionszeit sparen kann, liegt in zweierlei: zum einen an den hoffnungslos veralteten Produktionsverhältnissen, zum anderen am bloß symbolischen Sinn der Produkte. Würde der Unterricht so organisiert, dass für die Schüler etwas Wichtiges und Wertvolles aus ihm heraussprингt, wäre der Ausfall an Bildungszeit gravierend. Das aber ist leider nicht der Fall. Ob Unterricht stattfindet oder nicht, ist – so wie es ist – eigentlich egal.

Natürlich würde die Schule nie konzedieren, dass sie (mindestens in dem Maße des Unterrichtsausfalls) überflüssig geworden ist, und auch die Bildungsverwaltung wird nicht den eigenen Eindruck von der krassen Unterbietung der Standards in ungeschminkte öffentliche Kritik übersetzen. Man sägt nicht gerne an dem Ast, auf dem man sitzt, sondern verteidigt das System auch dann, wenn bzw. indem man es evaluiert.

Keine pädagogische Institution hat ein Interesse daran, den organisierten Selbstbetrug offenzulegen, der in ihr täglich stattfindet. Sie muss so tun, als ob sie in immer besserer, in immer angestrengterer Weise ihre Funktion zu erfüllen sucht. Den objektiv gegebenen Funktionsverlust bekämpfen die Schulleute bis heute dadurch, dass sie bessere materielle Bedingungen einklagen. Entscheidend aber ist nicht die Ausstattung, sondern dass überhaupt regelmäßig etwas stattfindet. Wunderbar zur Selbstlegitimation ist es, wenn ab und zu überraschend Gutes entsteht. Machen die Absolventen ihren Weg, so fühlt man sich bestätigt, doch gute Arbeit an ihnen geleistet zu haben. Und wenn man dann noch relativ besser dasteht als die noch schlechtere Schule nebenan, kann man Entwarnung geben. Nicht ob Ziele erreicht werden, die man fixiert hat, zählt, sondern ob man überhaupt etwas erreicht.

Ein immer noch hoffnungsfroh verzweifelter Schulforscher teilte mir mit einem schiefen Vergleich seine Erwartung an die Schule mit: Jeder Wirtschaftsbetrieb würde untergehen, wenn ein Großteil der Produktion das Produktionsziel nicht

erfüllt. Kein Automobilhersteller könne sich, wie es in der Schule geschehe, 60% Ausschuss erlauben. Das ist richtig und falsch zugleich. Richtig ist es, dass Automobilhersteller in der Tat wohl deutlich erfolgreicher PKWs produzieren als deutsche Hochschulen oder Schulen Absolventen. Falsch ist es aber, weil den erfolgreichen Wirtschaftsunternehmen eine Handlungsrationalität im Produktionsprozess zugebilligt wird, die bei näherem Studium maßlosem Staunen darüber weicht, was auch dort, wo es technologisch und damit einfacher zugeht, alles nicht mehr klappt.

VI

Erfolgskriterien und Funktionsverlust

Vor die Einsicht in den strukturellen Funktionsverlust von Arbeit, Kultur, Bildung schiebt sich gegenwärtig als Beunruhigungs- und Beruhigungsmittel zugleich der Kampf um die Funktionsoptimierung. Mit Quality Management, Controlling, Evaluation stemmen sich die Verantwortungsträger gegen die sich anhäufenden Dysfunktionalitäten. Den Betrieben geht es um die Beseitigung von Reibungsverlusten, den rationelleren Mitteleinsatz, häufig um die Verbesserung von Kommunikation in Entscheidungsabläufen. Immerhin haben diese Unternehmen mit den am Markt bewerteten Produkten Maßstäbe für ihre eigene Effektivität. Man weiß, wieviel Arbeitsstunden in einem PKW der Marke X und Y stecken. Man kennt die Kosten der Rückholaktionen ausgelieferter PKWs und die Kunden reagieren bekanntlich sensibel auf umstürzende Neuwagen.

In vielen anderen Bereichen lassen sich die Erfolgsparameter weniger signifikant bestimmen. Im medizinischen Bereich gilt nicht einmal als gesichert, was man einen Kunstfehler nennen kann. Es gibt gute und schlechte pflegerische Versorgung, gute und bessere Ärzte. Auch wer sich alles leisten kann, muss am Ende sterben. Immerhin lag es dann nicht unbedingt an der medizinischen Versorgung. Aber klar ist zugleich, dass sich diese nur wenige leisten können. Ähnlich verhält es sich mit der Kultur und der Pädagogik. Der hoch subventionierte Kulturbetrieb könnte gar nicht von den Eintrittsgeldern des Publikums leben. 15% sind die kritische Grenze, die das Theater selbst erwirtschaften kann bzw. muss. Die Drittmittel für Schule fallen nicht ins Gewicht. Das bereits relativiert die denkmögliche Abstimmung mit den Füßen, die auch diesen Bereichen angediente Marktrationalität. Keiner der Direktoren kann in diesem Sinne wirklich Unternehmer werden. Dennoch wird darauf gesetzt, dass er Verantwortung für seinen *Betrieb* übernimmt. Das Beste für ihn angesichts des mangelnden Interesses am Produktionsprozess ist, dass über die Schule mit ihrem Schulleben geredet wird.

Wenn schlecht geredet wird, muss es nicht gleich schlimm werden: Kein Mensch würde die Daseinsberechtigung eines Völkerkundemuseums in Berlin-Dahlem mit dem Hinweis darauf problematisieren, nach Dahlem verirrten sich nun, nachdem die Gemäldegalerie in Berlin-Mitte platziert worden ist, nur noch Schulklassen. Denn als Frevel wurde öffentlich gegeißelt, ein solches Haus wegen des mangelnden Publikumszuspruches zu schließen. Also hält man es mit reduziertem Budget davon ab, zu sterben. Keine Hauptschule ließe sich einfach schließen, wenn deutlich wird, dass sie die mit der Klientel gestellten Probleme nicht zu lösen vermag. Auf eine entsprechende Rückfrage antwortete ein Schulbehördenvorsteher: »Dann müssen wir schauen,

wie wir helfen können.« Wenn man auch keinen Erfolg haben kann, wirklich scheitern kann man ebenfalls nicht.

Das Geschäft von Angebot und Nachfrage ist nicht nur in der Wirtschaft irrational. Ob eine Ausstellung »funktioniert«, weiß man in der Regel erst hinterher. Dann gibt es dafür gute, nachgeschobene Gründe, die für den Negativfall bloß umgedreht werden müssen. Gerüchte verurteilen Schulen oder bringen sie groß heraus; es zählt, was in der Presse steht und was die Leute so meinen. Ob man sich einen Skandal einhandelt, von dem unverdientermaßen die konkurrierende Schule verschont bleibt, wird entscheidend, nicht wie gearbeitet wird.

Die jüngste Aufregung darüber, dass so viele Schüler nicht beherrschen, was man ihnen beizubringen sucht, ist weitgehend geheuchelt. Es geht nicht wirklich darum, dass diese Schüler es nicht können, sondern darum, dass in bestimmten Ländern mehr Schüler mehr lernen als in Deutschland, egal wie viele nicht lernen, was sie lernen sollten. Die Aufregung ist zudem irreführend, da mit ihr die Unterstellung der Funktionsnotwendigkeit des Wissens noch einmal bestätigt wird: Es wäre also wirklich wichtig und von Vorteil, wenn die Schüler die Mathematik beherrschten. In Wahrheit ist vieles von dem, was die Schule den Schülern vermittelt, objektiv funktionslos geworden. Und das gilt nicht nur (wie Heinrich, 1998/99, dargelegt hat) in dem Sinne, dass der kompetente Umgang mit der Mathematik nur in seltenen Ausnahmen später wirklich gefordert ist, sondern radikaler noch, dass die Inkompetenz auch dort, wo vor ihr gewarnt wird, weitgehend bedeutungslos bleibt. Die Fälle von Inkompetenz kumulieren so sehr, dass sie sich faktisch neutralisieren: Wenn fast jeder Handwerker ein Unglück für den Kunden wäre, würde unerheblich, welcher von ihnen diesen ärgert.

Großtechnologien scheinen beherrschbar nur noch in dem Sinne zu sein, dass man ihr Restrisiko »mindert«. Die Technologie beschränkt ihre mögliche Intelligenz, indem sie sich als schlechte Technik auf die Bearbeitung der negativen Folgen schlechter Technik begrenzt (vgl. Bremer 1992). Im weichen Dienstleistungsgewerbe sollte man klugerweise heute damit rechnen, nicht zu bekommen, was man bestellt hat. Glücklicherweise fällt das Versagen der Dienstleister vielfach nicht so ins Gewicht. Denn am Ende stellt sich oft heraus, dass ihr Produkt gar nicht notwendig war, sondern vor allem eine symbolische Funktion besaß. »Wir haben diese Kampagne heil überstanden, warum sollten wir die nächste Mode nicht auch aussitzen«, hörte ich von einem Führer der Wirtschaft. Ob der Rat des Consulters vernünftig und realisierbar ist, ob die Controlling-Rechnung angemessen ist, beides erweist sich letztlich oft als irrelevant. Es war lediglich wichtig, um Dynamisierungsprozesse als solche im Unternehmen zu unterfüttern, Entwicklungen möglich zu machen, egal welche und egal wohin sie führen. Wenn man Glück hat, führen sie zu positiven Ergebnissen, hat man Pech, hat man halt Pech gehabt! Die Kollektivierung des Unsinns (jeder scheitert an der Modernisierung X) schützt alle Mitbewerber vor der Härte des Marktes.

Und das Ganze gilt auch in umgekehrter Richtung: Ob der Rat des Beraters den Erfolg des Unternehmens befördert, ist für das Consultingwesen nicht wesentlich. Im Unternehmen zählt, dass man sich vernünftig verhalten hat, denn man hat Rat von außen eingeholt. Die Berater mit dem oft unverdienten Ruf verdienen Unsummen,

andere knapsen vor sich hin, auch wenn sie gut sind. Die Rache kommt über sie alle, wenn sie wiederum auf andere angewiesen sind. Dann jetten sie, wie eingangs geschildert wurde, als Irrlichter durch die Lüfte.

Dafür, dass so vieles nicht funktioniert, wie es sollte, gibt es nur den schwachen Trost: Es ist gar nicht so schlimm, denn es zeigt sich, darauf kommt es gar nicht an. Die mit zweckrationalen Mitteln erfolgte technologisch begründete Explosion der

Produktivität sorgt dafür, dass bei aller Ineffektivität im Management so viel herauskommt, dass viele derjenigen mitgeschleppt werden können, die Reibungsverluste bearbeiten, ohne sie zu beheben. Vor einigen Jahren noch verursachte der aufstrebende Herr Schremp Milliarden-Verluste mit einer Flugzeugfirma. Danach ging es weiter mit Elchtestkosten und Smartverweigerung beim Kunden. So etwas hat nicht den Kopf des Managers gekostet. Es war immer noch genug Substanz vorhanden, um mit Chrysler zu fusionieren. Keine Panik auf der Titanic.

Und deren Opfer? Der nach dem Krieg angehäufte private Reichtum sorgt dafür, dass viele, die zur Unproduktivität verdammt sind, nicht dahinvegetieren müssen. Der Staat hilft immer noch kräftig aus, wenn es sein muss.

VII
Zum Schluss

Allerorten ist Leere, ins Leere laufende Geschäftigkeit festzustellen. Es reichte, wenn man hin und wieder dem eigenen Interesse gehorchend eine intelligente Ausstellung organisierte, eine gute Sendung produzierte, ansonsten das Testbild sendete. Mehr wäre vielleicht gar nicht zu leisten und auch vom Adressaten aufzunehmen. Diese Konzentration freilich könnten nur wenige ertragen. Es soll ja nicht nur besser, sondern auch produktiver zugehen: mehr vom Besseren, das als solches längst unter den Produktionsbedingungen zugeschüttet worden ist. Statt dem Reich der Freiheit von Funktionszwängen ins Auge zu blicken, bilden die Modernisierer sich lieber eine gesteigerte Funktionsfähigkeit ein.

Alles muss sich ändern, damit alles so bleibt, wie es ist. Besser wäre es, wenn man das änderte, was uns in den Leerlauf stürzt. Aber dazu müsste geklärt werden, was wir überhaupt mit dem Leben anfangen wollen. An der Klärung dieser Frage sind heute nur wenige interessiert. Aber wenn alles wie beschrieben weitergeht, werden die Menschen vielleicht revoltieren. Sie leben nur einmal.

Gut, dass wir darüber gesprochen haben, auch wenn es nichts ändern wird!

Literatur

Bremer, Rainer: Technik und Bildung. In: Institut für Pädagogik und Gesellschaft: Flugschrift 8. Lingener Tagung 1992. Münster: Institut für Pädagogik und Gesellschaft 1992. S. 38-46.

Heinrich, Martin: Vom Überlebenskampf des Homo Faber. Zum technokratischen Mythos der »zukunftssichernden Bildung« in der öffentlichen Diskussion um TIMSS. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 23. 1998/1999. S. 37-52.

Ein Gespenst geht um...

Verhütung und Bekämpfung von Korruption in der öffentlichen Verwaltung

Noch bevor Helmut Kohl öffentlich sein Schweigen ankündigte und der nordrhein-westfälische Landtag über die Kategorien »dienstlich«, »nicht-dienstlich«, »im Dienste der Partei« etc. stritt, formulierte der Innenminister eben dieses Landes – vorausschauend – den folgenden Erlass, den der Rektor einer Universität an alle Lehrenden des Fachbereichs weiterleiten ließ. Hier einige Auszüge:

RdErl. d. Innenministeriums, zugleich im Namen des Ministerpräsidenten und aller Landesministerien, v. 12. 4.1999 – IR 0 02.3 – 45

Korruption
Kennzeichnend für korruptive Praktiken sind vor allem der Missbrauch einer amtlichen Funktion und die Erlangung bzw. das Anstreben von (persönlichen) Vorteilen unter gleichzeitiger Verschleierung dieser Handlungsweisen. [...]

Korruptions-Indikatoren
Eine Reihe von Indikatoren können Warnsignale im Hinblick auf Korruptionsgefährdung sein, z.B. wenn sie stark ausgeprägt sind oder häufiger oder in Kombination mit anderen auftreten. Für sich alleine betrachtet haben sie nur eine geringe Aussagekraft, sie lassen nicht zwangsläufig auf ein Fehlverhalten schließen. Die Bewertung von Indikatoren ist daher im Einzelfall mit größter Sorgfalt durchzuführen. Die vielfältigen Erscheinungsformen der Korruption führen dazu, dass Indikatorenkataloge, wie im Folgenden beispielhaft dargestellt, nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben und in unterschiedlichen Gefährdungsbereichen voneinander abweichen können.

Personenbezogene Indikatoren:
- persönliche Probleme (Sucht, Überschuldung, Frustration etc.),
- Geltungssucht,
- Jobdenken, mangelnde Identifikation mit der Aufgabe,
- gezielte Umgehung von Kontrollen, Abschottung einzelner Aufgabenbereiche,
- Inanspruchnahme von betrieblichen Einrichtungen, Freizeitanlagen, Ferienwohnungen oder Veranstaltungen des Antragstellers/Bieters,
- unerklärlich hoher Lebensstandard.

Systembezogene Indikatoren:
- zu große Aufgabenkonzentration auf eine Person,
- unzureichende Kontrollen, zu schwach ausgeprägte Dienst- und Fachaufsicht,
- zu große unkontrollierte Entscheidungsspielräume,
- schwerverständliche Vorschriften.

Passive Indikatoren:
- Ausbleiben von Bürgerbeschwerden, obwohl mit Widerspruch zu rechnen wäre,
- Ausbleiben von behördlichen (Re-)Aktionen.

Personalwesen
Führungsverantwortung, Personalrotation
Vorgesetzte üben ihre Führungsverantwortung und Dienst- und Fachaufsicht konsequent aus und achten auf Korruptionsindikatoren. Sie sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und wirken darauf hin, dass ein »Klima« verhindert wird, das die einen Korruptionsverdacht anzeigenden Beschäftigten in eine Abseitsposition drängt.

Sie kennen die Dienstposten, die einer besonderen Korruptionsgefahr unterliegen. Für diese Dienstposten soll, soweit fachlich und wirtschaftlich vertretbar, ein Personalkonzept entwickelt werden, in dem jeweils feste Verwendungszeiten festgelegt sind, nach deren Ablauf die Betroffenen eine neue Aufgabe erhalten. [...]

Sensibilisierung der Beschäftigten
Um die Bereitschaft der Beschäftigten zu fördern, Korruption offen anzusprechen oder aufzudecken und um Korruptionsanfälligkeit zu mindern, sind Maßnahmen erforderlich, die auch die wahrzunehmenden Aufgaben, organisatorischen Gegebenheiten etc. berücksichtigen.

Dazu gehören:
- Stärkung des Problem- und Verantwortungsbewusstseins der Beschäftigten,
- Stärkung des Unrechtsbewusstseins für korruptive Handlungen,
- Umfassende und ggf. regelmäßige Unterrichtung der Beschäftigten aller Hierarchieebenen über die einschlägigen Regelungen, wie z.B. über das Verbot der Annahme von Vorteilen und Geschenken, die Genehmigung von Nebentätigkeiten und die bei Verstößen zu erwartenden Sanktionen,
- Information der Vorgesetzten über die verfügbaren Kontroll- und Aufsichts-, aber auch Sanktionsmöglichkeiten.

Insbesondere bieten sich dazu folgende Möglichkeiten an:
- Aushändigung dieses Erlasses im Zusammenhang mit der Ablegung des Diensteides bzw. der Verpflichtung,
- ausführliche, praxisnahe Information der Beschäftigten in sensiblen Bereichen durch die Führungskräfte oder besonders fortgebildete Beschäftigte,
- interne Öffentlichkeitsarbeit, z.B. durch Rundschreiben, Broschüren mit geltenden Regelungen und Praxisbeispielen,
- Behandlung des Themas »Korruption« in Mitarbeiterbesprechungen und Personalversammlungen. [...]

Dr. Johannes Tebbe

Der Mensch und sein Glück rückt wieder in den Mittelpunkt

Stellen Sie sich einmal vor, die Menschen entdecken die Lebensfreude und die Vitalität wieder und alle machen mit. Und stellen Sie sich weiter vor, dass man mit Vitalität und Lebensfreude sein Geld verdienen kann, ja, dass Vitalität und Lebensfreude sogar zum Motor der Weltwirtschaft werden. Stellen Sie sich vor, Sie und ihre Mitarbeiter wären im Vollbesitz Ihrer Vitalität und Lebensfreude – wie effektiv und erfolgreich Sie sein würden und welchen Spaß Sie bei der Arbeit hätten. Für jeden, der sich nicht gegen diese Entwicklung wehrt, wird es so kommen. Man darf nicht nur endlich wieder von Lebensfreude reden – man darf sie auch genießen und damit sogar wirtschaftlich erfolgreich sein. Man muss also in Zukunft nicht mehr erschöpft und abgeschlagen aussehen, um zu beweisen, dass man gearbeitet hat. Man darf wieder lebensfroh und vital sein, während und nach der Arbeit.

Und zwar spätestens in fünf Jahren. Denn dann beginnt nämlich der sechste Kondratiewzyklus, wie er von dem international bekannten Moskauer Konjunkturinstitut vorausgesagt wird. Der Wirtschaftsboom der Bereiche Telekommunikation und Information geht in seiner dominierenden Spitzenstellung seinem Ende entgegen und wird von dem neu entstehenden Markt Gesundheit und Soziales abgelöst. Das heißt: die Gesundheit des einzelnen Menschen und seine sozialen Bezüge werden zum Motor der Weltwirtschaft. [...] Jeder, der sich künftig mit seinen Produkten und Leistungen in diesem neu entstehenden Markt behaupten will, muss sich also mit den Fragen des modernen Menschenbildes, dem Wesen menschlicher Vitalität, den Möglichkeiten menschlicher Potentialität und Gedanken um das, was Menschlichkeit auszeichnet, befassen.

Wer zum Beispiel einen Sonnenaufgang beobachten will, muss drei Dinge tun: Er muss sich zunächst darin kundig machen, wo die Sonne aufgeht, sich dann nach Osten drehen und dann morgens die Augen beobachtend öffnen, um den Aufgang der Sonne zu genießen. Dann wird er den Sonnenaufgang auch erleben und genießen. Genauso ist es mit dem neuen Markt: Man muss zuerst wissen, was menschliche Vitalität und Lebensfreude als zukünftige Marktbestimmer bedeuten, seine Produkte daraufhin überprüfen und gegebenenfalls optimieren und dann da sein, wenn andere Menschen diese Leistungen kaufen möchten. Wer sich um diesen neuen Markt kümmert, wird seine Erfolge erleben, genau wie den Sonnenaufgang.

Im Grunde ist es einfach. Jeder Unternehmer und Manager muss wieder lernen, dass Menschen bei ihm arbeiten und nicht Angestellte. Dass Menschen seine Produkte kaufen und nicht Kunden. [...] Menschen springen nicht mehr so ohne weiteres auf Marketingstrategien an. Nicht Meinungen über Tatsachen, sondern die Tatsachen

selbst rücken wieder in den Vordergrund. Die Menschen prüfen immer kritischer, welche Produkte ihrem persönlichen Befinden, ihrer Menschlichkeit und ihrer persönlichen Weiterentwicklung wirklich dienlich sind. [...]

Die gedankliche Leitschiene [ist] die Vitalphilosophie [...], der zufolge jeder Mensch als ein Unternehmen aus den drei gleichwertigen Säulen Körper, Psyche und Geist zu betrachten ist und jede Missachtung dieses Prinzips in eine Schieflage, in eine Unausgeglichenheit führt, da sie die Selbstorganisation menschlichen Lebens stört. [...]

Die 10 Schritte zu Vitalität und Lebensfreude

1. Stehen Sie jeden Tag fünf Minuten eher auf und nehmen Sie im Spiegel bewusst und locker Kontakt mit sich selbst auf. Überprüfen Sie dabei Ihr Lachen – es wird jeden Tag mehr.
2. Halten Sie jede Stunde bei der Arbeit für eine Minute inne und absolvieren Sie dabei herzlich lachend bei geöffnetem Fenster drei Kniebeugen.
3. Gehen Sie herzlich und barmherzig auf ihre Mitmenschen zu, statt um sie herumzulaufen. Das spart Kräfte und bringt Freude und kürzere Wege. So gelangen Sie aus dem Gegeneinander oder Nebeneinander zu einem gelingenden Miteinander. Wenn Sie damit anfangen, dann werden sich bald automatisch auch die anderen Ihnen gegenüber so verhalten.
4. Entwickeln Sie Träume und Visionen, damit Ihr Leben auch wirklich zu Ihrem Leben gedeihen kann und so von der mühsamen Fremdbestimmung zunehmend befreit wird.
5. Streichen Sie jeden Tag einen Termin, der vielleicht wichtig ist, aber keine wirkliche Priorität hat. Dann gewinnen Sie im Laufe eines Jahres viel Zeit, die Sie in das Genießen ihres Lebens investieren können.
6. Üben Sie, herzlich über sich selbst und die Sie einengenden Gedanken zu lachen. Unnötiges Denken schadet der Vitalität und der Leichtigkeit. Sie wissen doch: »Meist kommt es sowieso anders, als man denkt. Und ist der Ruf erst ruiniert, dann lebt es sich ganz ungeniert.«
7. Schaffen Sie Zeit und Raum für Gefühle. Man kann sich nicht glücklich und wohl denken, sondern nur glücklich und wohl fühlen.
8. Essen Sie alle drei bis vier Wochen drei Tage lang gedünstetes Gemüse, Pellkartoffeln und rohes Sauerkraut. Das entschlackt und macht leicht. Trinken Sie dabei täglich drei Liter Wasser oder Tee.
9. Träumen Sie regelmäßig mit ihrem Lebenspartner davon, wie Ihre Beziehung noch vitaler werden kann. Dann ersparen Sie sich unnötig auflaufende Konflikte. Träumen tut man miteinander, streiten oder schimpfen gegeneinander.
10. Halten Sie jeden Tag zehn Minuten inne und schauen Sie auf das, was Sie alles haben, wie reich Sie eigentlich sind. Das weckt Bescheidenheit und Dankbarkeit und dadurch Vitalität.

In mehreren Aufsätzen, in Heft 18, 19 und 24, wurde bereits auf das Essener Forschungsprojekt »Ontogenese bürgerlicher Kälte« eingegangen. Mit diesem Text beginnt eine Serie, mit der Mitarbeiter des Projekts nach einer längeren Phase der Auswertung des in den klinischen Interviews gesammelten Materials auf das Register der Kälteverarbeitungsstrategien eingehen wollen. Dabei wird darauf verzichtet, den Forschungsprozess jeweils erneut zu rekapitulieren. Einzelne Muster der Kälteverarbeitung oder zusammenhängende Gruppen von ihnen sollen vorgestellt werden und auf sie die Frage der Genese der Kälte und ihrer Funktionsmechanismen bezogen werden. Begonnen werden soll mit der Deutung des Verhaltens, das uns als ontogenetisch früheste Reaktionsform auf Kälte aufgefallen ist. Wir nennen sie die »naive Überwindung der Kälte verursachenden Strukturen«.

Andreas Gruschka

Was wäre, wenn es nach mir ginge?

Moralische Urteile von Kindern im Augenblick ihrer Konfrontation mit bürgerlicher Kälte

I

Theorien, die die Entwicklung des moralischen Urteils aufgreifen, gehen wie selbstverständlich davon aus, dass bereits gilt, was allererst durch Untersuchungen aufgefunden werden könnte: eine allgemeine lineare *Entwicklung* des moralischen Urteils. Nicht die Frage, ob es sie gibt, wird geklärt, sondern allein, wie sie vonstatten geht. Auch die Entwicklungsrichtung scheint selbstverständlich vorausgesetzt zu werden: als Fortschritt in der Urteilskraft. Aber können wir da so sicher sein?

Das Standardargument für die Entwicklung lautet etwa: Je älter die Heranwachsenden und je differenzierter und komplexer dabei ihre Denkstrukturen werden, desto begründeter, abstrakter, gehaltvoller, »dezentrierter« und letztlich auch ethisch-moralisch reflektierter werden ihre Urteile über praktische Fragen des Guten und Gerechten. Nach Kohlberg bewerten kleine Kinder etwas als gerecht und richtig, indem sie dem Urteil folgen, das die für sie signifikanten Erwachsenen ausgegeben haben. Sie urteilen aus Angst vor Sanktionen bzw. als folgsame brave Kinder. Jugendliche seien nicht mehr von den konkreten Geboten und Urteilen ihrer Erzieher abhängig, sondern entdecken in ihnen die Kraft von üblicherweise geltenden Konventionen: Richtig ist etwas nicht mehr, weil Vater oder Mutter es sagen, sondern weil *man* es tun soll. Vernünftigkeit werde der Konvention mit ihrer Verallgemeinerung als Regel und Gesetz zugebilligt. Es versteht sich für Theoretiker, die der Dezentrierungsthese folgen, von

selbst, dass beim Übergang vom vorkonventionellen zum konventionellen Niveau der Urteilsbildung Entwicklung stattgefunden haben muss. Und wer danach auch noch die Konvention kritisch zu reflektieren vermag, wer sich um ein eigenes Urteil auf der Basis gewissenhaft geprüfter Grundsätze bemüht, der steht mit seinen moralischen Urteilen an der Spitze der möglichen Entwicklung. Er verfolgt eine durch ethische Reflexion gesteigerte Form der Begründung des Guten und Gerechten.

An Erklärungsevidenz verliert diese Teleologie der Urteilsbildung bereits, wenn man nicht nach dem gewünschten, kontinuierlich abstrakter werdenden Bezugspunkt für die Begründung von Urteilen sucht (von der Person über die Konvention zum sittlichen Prinzip), sondern wenn man die Urteile direkt, also als inhaltliche Aussagen über praktische Fragen in den Blick nimmt. So macht es doch einen großen Unterschied, ob das »brave Kind« einem moralisch plausiblen oder einem evident unmoralischen Urteil folgt, ob das Kind mit dem Nächsten teilt, auch weil die Eltern dieses als richtig ausgeben, oder ob es eifersüchtig das Eigentum gegen den Übergriff des Freundes schützt, wenn das die Eltern wünschen. Die Unterordnung unter eine Autorität sagt nichts darüber aus, zu was die Autorität veranlasst. Der Inhaltsaspekt ließe sich nur vernachlässigen, wenn er in dieser frühen Phase der Entwicklung völlig unbedeutend wäre. Die Kohlbergschule scheint davon auszugehen, indem sie Urteile auf dem präkonventionellen Niveau letztlich behandelt, als wären sie vormoralisch, als würden die Kinder nicht mit Bezug auf eigene Vorstellungen und Erfahrungen über Gut und Böse urteilen.

Unsere Studien zur Ontogenese der bürgerlichen Kälte haben uns gezeigt, dass bereits Kindergartenkinder sehr entschieden praktische Fragen beurteilen können. Sie folgen dabei zum Teil explizit ihrer Vorstellung von Gerechtigkeit und Richtigkeit. Da diese oft im Gegensatz zu den praktischen Anweisungen stehen, die die Erwachsenen geben, können wir feststellen, dass sie in ihren Urteilen nicht einfach von Erwachsenen dirigiert werden bzw. nicht unbedingt deren Perspektiven für die Lösung praktischer Fragen übernehmen. Freilich geben diese Kinder für ihre Urteile nicht Begründungen an, wie wir sie von Kohlbergs Studien her kennen. Sie machen durchweg Vorschläge, mit denen die jeweilige Problemsituation in ihren Augen gelöst werden könnte. Dabei zeigen sie ein Verhalten, durch das sie deutlich machen, dass sie sich nicht unbedingt an den vorgestellten Konfliktrahmen gebunden fühlen. Zuweilen opponieren sie bewusst gegen die Bedingungen, die zum Konflikt geführt haben. Dabei scheint ihr Verständnis von der Situation eine Sinnstruktur zu enthalten, die auf ein generalisiertes Muster für die im vorgestellten Konflikt aufgeworfene Klasse von Normproblemen verweist: Sie wollen keinen Streit unter den Kindern, sondern friedlich geregelten Interessenausgleich. Sie möchten, dass jeder seine geäußerten Bedürfnisse befriedigt bekommt. Sie erwarten, dass Versprechen eingehalten werden usf. Solche Motive für Gerechtigkeit, Glück, Sicherheit befinden sich jenseits der Kohlbergschen Aufmerksamkeit. Ihr Sinngehalt kann erst erfasst werden, wenn wir das Urteil in seinem Eigensinn zu entschlüsseln suchen, anstatt es bloß in eine Urteilsteleologie einzuordnen bzw. es wegen fehlender Passung ggf. als Folge eines Interviewfehlers auszuschließen.

Wir haben in unseren klinischen Interviews eine Mehrheit der Kindergartenkinder gefunden, deren Zustimmung zum sozialen Regelwerk, das sie mit den Anweisungen

und Urteilen der Erzieher ineinssetzen, an ein moralisches Urteil im Sinne der präkonventionellen Stufen erinnert. Aber wie können wir die Aussagen von Kindern verstehen, die gerade dadurch auffallen, dass sie entschieden auf Distanz zu den Regeln gehen, weil diese in ihren Augen Konflikte nach sich ziehen, in denen Kinder wütend und traurig werden, weil ihnen nicht Gerechtigkeit widerfährt und ihr Bedürfnis nach Zufriedenheit und Glück im Augenblick verfehlt wird, oder durch gebrochene Versprechen Unsicherheit entsteht?

Auch manches »folgsame Kind« (im Sinne Kohlbergs) scheint, wenn es im Sinne der Erwachsenen urteilt, gegen die eigene praktisch-moralische Intuition zu verstoßen. Diese gibt ihm wie ein sicheres Gefühl an, was als bessere Lösung geschehen sollte. Solche Kinder weisen etwa darauf hin, dass es »schade ist«, dass ein Kind traurig ist, weil sein Bedürfnis nicht erfüllt wurde. Die Gruppe der in dieser Studie vorgestellten Kindergartenkinder geht deutlich weiter: Sie zeigt ein Verhalten, das, jenseits der Frage, wie es von ihr auf Nachfrage begründet werden mag, von uns nicht anders denn als moralisch positiv bewertet werden kann. Aus ihren Berichten und Beobachtungen folgt etwa:

- Sie teilen mit anderen Kindern, ohne von Erwachsenen dazu aufgefordert zu sein. Sie tun dies, weil sie *praktisch* vom Gebrauchswert der Güter überzeugt sind. Nicht der Besitz eines Gutes zählt für sie, sondern dessen im Spiel die Kinder verbindende Wirkung. Wer sein Spielzeug gegen den Zugriff von anderen schützt, zerstört das lustvolle Spiel und damit am Ende die mit dem Spielzeug gesuchte Sozialität.
- Sie schützen den Schwachen gegen die Aggressionen von Starken. Auch hier sind es die destruktiven Wirkungen des Kampfes, die sie vermeiden wollen. Wer haut, ist »böse«, weil er anderen Schmerzen, Angst und Unwohlsein bereitet und die Freude am gemeinsamen Spiel zerstört.
- Unterschiedlichem Verhalten und Vermögen stehen sie tolerant gegenüber. Sie haben Verständnis für die Differenzen in den Neigungen der Kinder und sie akzeptieren die Bedürfnisse ihrer Kameraden, auch dort, wo sie diese nicht teilen. Ihnen ist noch fremd, die Kinder nach einheitlichen Maßstäben zu beurteilen. Sie wollen als jemand Besonderes wahrgenommen werden. Das schützt sie wie andere.
- Sie hegen heftige Sympathien für Freunde, ohne diese für eigene Absichten zu instrumentalisieren. Die dickste Freundin wird behandelt, als wäre sie ein Teil der eigenen Person. Das Kind ist verständnisvoll auf die Freundin eingestellt und für ihre Bedürfnisse sensibel. Das Versprechen, das der Freundin gegeben wird, hat Anspruch auf unbedingte Verbindlichkeit.

All dem liegt ein intuitives Wissen um die Bedingungen der Möglichkeit gelingender Sozialität zugrunde. Der *soziale Sinn* ihrer Vorschläge zur Konfliktlösung besteht darin, mit ihnen darauf zu drängen, dass die als realistisch gedachte und erwünschte Sozialität sein möge: der liebevolle, rücksichtsvolle, durch keine willkürlichen Beschränkungen bestimmte Umgang miteinander. Das Motto dieser Orientierung könnte lauten: Was wäre, wenn es nach mir ginge? Dann wäre ihre Welt in Ordnung!

Gegen diese Wunschvorstellung steht die empirische Erfahrung von Konflikten, in denen diese Bedingungen nicht galten und in denen es deswegen Leiden, Trauer, Streit, Angst gab.

Die vom Bedürfnis nach Harmonie, Sicherheit und Glück gespeiste Orientierung an immer wieder ganz praktisch konkretisierten Bedingungen der Möglichkeit gelingender Sozialität erscheint den Kindern dieser Gruppe so sinnfällig, dass sie vielfach kein rechtes Verständnis für die Problematisierung haben, dass nicht sein kann, was sie vorschlagen. Sie sehen nicht ein, dass Kinder nicht bekommen sollen, was sie wünschen, wenn doch verständlich und erreichbar ist, was sie wünschen. Wenn ihnen etwas versprochen wird für den Fall, dass sie sich vernünftig verhalten und sie dem entsprechen, das Versprechen aber nicht gehalten wird, so können sie das nicht verstehen. Sie wissen aus Erfahrung, dass die Erwachsenen nicht immer dem folgen, was sie gegenüber den Kindern als richtig und gerecht ausgeben. Stattdessen richten sie die Kinder auf eine Wirklichkeit aus, in der mit willkürlich eingeschränkten Lebensbedingungen umzugehen ist: mit der Konkurrenz um Güter und der Knappheit an Gütern, mit fehlender Rücksichtnahme gegenüber den Interessen und Bedürfnissen, mit der Unsicherheit bezüglich der Zuwendung. Die Lösung der daraus resultierenden Konflikte führt immer wieder zu Folgeproblemen: Streit, Enttäuschung, Vertrauensverlust, Unwahrhaftigkeit. Unter der Voraussetzung der Knappheit von Gütern geht es um deren gerechte Verteilung, die so aber nicht möglich ist. Unter der Voraussetzung der Konkurrenz der Kinder um Zuwendung, Lob etc. geht es darum, wie man solidarisch mit denen sein kann, die zu kurz kommen, anstatt zu verhindern, dass sich jemand zurückgesetzt fühlt.

Diesen Kindern leuchtet also nicht ein, dass es Knappheit der Güter geben *muss*: Wenn jemand beim Kindergeburtstag Appetit auf ein weiteres Stück Kuchen hat, soll er es bekommen. Deswegen sollte genug Kuchen da sein. Die Antwort auf die Knappheit entsprechender Güter ist nicht die gerechte Verteilung eines Mangels, sondern die Überwindung der Knappheit. Wenn ein Kind mit Lust eine Figur ausgeschnitten hat, dann sollte sie als eigenständiges Werk anerkannt werden. Das Kind sollte nicht erst dann gelobt werden, wenn es eine Figur ausgeschnitten hat, wie sie die Erzieherin als Modell vorgegeben hat. Mit ihrer Distanzierung gegenüber den Normen und Urteilen der Erwachsenen kann man die Kinder so verstehen: Wo die Vorstellung vom Gerechten und Guten nicht ihre Verwirklichung in der Praxis verlangt, sondern mit ihr immer schon vorausgesetzt wird, dass Gerechtigkeit und das Gute nur eingeschränkt erfüllt werden können, müssen Konflikte entstehen, misslingt am Ende immer wieder Sozialität.

In den den Kindern vorgelegten Szenarien wurde nicht diese Perspektive zugrunde gelegt, sondern realitätsnah von der begrenzten Verfügung über Güter oder der Bewertung der Produkte der Kinder nach den Maßstäben der Erzieher. Die Problematisierung der von den Kindern vorgebrachten Auflösungen der Konflikte im Interview erfolgte folgerichtig so, dass sie auf die ihnen vorgestellte Realität zurückbezogen wurden. Die Kinder waren durchweg bereit zu überlegen, wie sie auf der Basis der einschränkenden Bedingungen zu einer befriedigenden Lösung kommen könnten, um am Ende doch zu erklären, dass allein ihr Vorschlag das Problem lösen würde.

II

Das bereits im ersten Bericht der Forschungsgruppe zitierte Beispiel, an dem diese überraschende und anhaltend verunsichernde Perspektive für moralisches Urteilen auffällig wurde, sei noch einmal dokumentiert:

Zu einer Tischgruppe gehören sieben Kinder und ein Erzieher. Das Kind, das Geburtstag hat, hat drei kleine Kuchen mitgebracht. Die Kuchen werden jeweils gedrittelt. Es stehen so neun Stücke zur Verfügung. Ein Stück bleibt übrig. Das Kind, das Geburtstag hat, hat einem anderen Kind dieses Stück versprochen. Ein anderes Kind hat noch nicht gefrühstückt und die Erzieherin möchte ihm das zweite Stück geben. Ein drittes Kind, gewohnt immer einen Nachschlag zu bekommen, will ebenfalls das Stück haben. Mit drei unterschiedlichen Gründen wird der Anspruch auf das letzte Stück erhoben. Ein Kindergarten-typischer Gerechtigkeitskonflikt: Alle sollen das Gleiche bekommen und jeder soll seinen Bedürfnissen entsprechend behandelt werden.

Katharina, fünf Jahre alt, zeigte zunächst mit der Nacherzählung des Szenarios, dass sie verstanden hatte, was passiert war und worin das Problem besteht. Ihre spontane Reaktion lautete:

Katharina: Ich würde vier Kuchen mitnehmen.
Interviewer: Warum?
Katharina: Weil dann für alle was da ist.
Interviewer: Aber dann haben die anderen auch zwei Stücke!
Katharina: Ja, stimmt!
Interviewer: Aber das Mädchen hat nur drei Kuchen mitgebracht; was soll sie jetzt machen?
Katharina: Der anderen Kindergärtnerin das letzte Stück geben!
Interviewer: Aber Julia hat den größten Hunger, weil sie nicht gefrühstückt hat!
Katharina: Wenn einer nicht gefrühstückt hat, dann würde ich ihm das letzte Stück geben.
Interviewer: Also findest du es gut, dass Julia das letzte Stück bekommt?
Katharina: Ja!
Interviewer: Jens weint aber und sagt, er möchte auch noch ein Stück haben!
Katharina: Dann würde ich sagen, das geht nicht, ich habe kein Stück mehr!
Interviewer: Aber Kathrin hat ihm vorher versprochen, dass er am meisten Kuchen essen darf, und dann bekommt er nur ein Stück!
Katharina: Wenn man etwas verspricht, muss man es auch halten.
Interviewer: Ja, aber er bekommt das Stück nicht, sondern Julia!
Katharina: Ich würde vier Kuchen mitbringen, dann sollen alle zwei Stücke essen.
Interviewer: Aber Kathrin hat nur drei Kuchen mitgebracht; was würdest du mit dem letzten Stück machen?
Katharina: Ich würde es wieder mit nach Hause nehmen!
Interviewer: Warum würdest du es wieder mit nach Hause nehmen?
Katharina: Weil die sich dann nicht zanken oder wütend werden.
Interviewer: Aber Julia hat so großen Hunger; sie hat ja morgens nicht gefrühstückt.
Katharina: Vielleicht hatte sie morgens keinen Hunger und sie hat im Kindergarten Hunger bekommen.

Interviewer: Ja, sie hat von allen den größten Hunger!
Katharina: Dann isst sie das erste Stück fürs Frühstück und das zweite für den Geburtstag.
Interviewer: Wie findest du es, dass die anderen sauer werden und anscheinend nicht wollen, dass Julia das Stück bekommt?
Katharina: Weiß nicht. (Pause)
Interviewer: Du würdest also vier Kuchen mitbringen.
Katharina: Ja.

Ausgehend von den inzwischen vorliegenden empirischen Befunden aus ca. 300 Auswertungen soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung es hat, dass zu Beginn der soziomoralischen Entwicklung soziale Wirklichkeit so konstruiert wird, dass das Gute und Gerechte in ihr aufgehoben zu sein scheint. Kinder wie Katharina wissen genau, worum es in den Szenarien geht. In diesem Sinne urteilen sie nicht naiv. Sie sind nicht sofort bereit, sich immanent mit dem Problem zu beschäftigen, das ihnen vorgestellt wurde. Darin zeigen sie ein beträchtliches Maß an Eigensinn. Welchen praktischen und welchen kognitiven Status besitzt ihr Einspruch gegen die vorausgesetzte Konfliktlogik? Um diese Frage zu beantworten, soll zunächst das Anschauungsmaterial um analoge Problemlösungen aus den anderen Untersuchungsbereichen erweitert werden.

- Im Solidaritätsszenario sollen die Kinder nach einer Schablone Männchen ausschneiden, die auf die Schultüten der abgehenden Kindergartenkinder geklebt werden. Manche Kinder verschneiden die Figuren, so dass ihnen ein Arm oder ein Bein fehlt oder der Kopf halbiert wurde. Die Erzieherin problematisiert daraufhin vor den Kindern, ob man diese Figuren für die Tüten nehmen könne. Kinder wie Katharina haben verstanden, dass es nicht nur um ein Geschenk für die Erstklässler geht, sondern darum, zu zeigen, dass man schon richtig ausschneiden kann. Sie akzeptieren die Übung, mit der das Körperschema eingeübt werden soll. Es erscheint ihnen selbstverständlich, dass sie so etwas lernen sollen. Aber davon unterscheiden sie das eigensinnige Interesse, das die einzelnen Kinder beim Ausschneiden (oder Malen etc.) verfolgen. Auch das Kind, das eine Figur verschnitten hat, hat etwas hergestellt, das ihm »Spaß« bereitete und das es »gut finden« mag. Es hat vielleicht etwas nach anderen Vorstellungen gestaltet, als es die Aufgabe vorgab. Herausgekommen ist etwas, was von der Norm abweicht: eine »lustige Figur«. Einzelne Kinder urteilen offensiv und allgemein, dass »jede Figur« als kreatives Arbeitsergebnis »schön« sei.
  Diese Kinder unterscheiden also den curricularen Sinn der Übung vom Eigenwert der kindlichen Arbeiten. Erst mit der Verbindung und der Unterordnung von diesem unter jenen entsteht ein Problem. So als ob das Kind sagen wollte, lasst uns üben, nach der Schablone auszuschneiden. Die Erzieherin sollte »allen helfen«, die allen gestellte Aufgabe zu beherrschen. Aber das sollte nicht so geschehen, dass ein Klima der Konkurrenz entsteht und alles von der Norm Abweichende abgewertet wird. Solidarität würde in der Praxis aufgehoben, indem Kinder nicht »traurig gemacht« werden, bloß weil sie nicht können, was von ihnen verlangt wird.

In diesem Sinne verweigern sich die Kinder dieser Gruppe der abwägenden Reflexion darüber, ob die Figur aufgeklebt werden solle, wie dem Kind geholfen werden könne und ob es noch einmal einen Versuch starten solle. Stattdessen wird mit Rückgriff auf die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeitsstücke festgestellt: Jedes Werk hat einen Wert.

- Im Allgemeinbildungsszenario geht es um die Befähigung der Kinder, eine Schleife zu binden. Eine Schleifebinden-Aktion findet statt. Aber bevor alle Kinder genügend Zeit hatten, das Binden zu lernen, wird die Aktion von der Erzieherin beendet. Ein anderer Punkt steht auf dem Programm.
  Kinder wie Katharina verstehen zunächst nicht, warum die Übung abgebrochen wird, bevor sie erfolgreich beendet werden konnte. In ihren Augen nehmen die Erzieher damit die Aufgaben gar nicht ernst, die sie für die und mit der Kindergartengruppe durchführen. Es ist ihnen selbstverständlich, dass die Kinder unterschiedlich gut und schnell in der Lage sind, die gestellten Aufgaben zu bewältigen. Sie sehen kein Hindernis, es so zu üben, dass die Unterschiede ausgeglichen werden. Niemand ist in ihren Augen zu dumm oder ungeschickt zu lernen, was alle lernen sollen. Aber die Erzieherinnen sollten die Übungen so anleiten, dass sie ohne Konflikte ablaufen. Kinder, die die Aufgabe bereits beherrschen, können »mithelfen«. Insofern »würde ich weiter üben lassen und helfen und nicht Kronkorkenmännchen machen«. Für das Leben müsse man das eine können, das andere doch wohl nicht, erläutert ein Kind. Kinder dieses Typs stehen staunend vor der für sie neuen Prozesslogik von Aufgaben, die einem Zeittakt und Wechsel folgen, die so manche daran hindern, zu lernen, was sie lernen wollen. Die Frustration der Kinder entsteht vielleicht erst, weil die Erzieherin ihre Aufgabe nicht so ernst nimmt. Warum sollte das vernünftig sein?
- Im Mündigkeitskonflikt geht es um einen Spaziergang der Kindergruppe in die Stadt. Er ist den Kindern mit Blick auf die ihnen unterstellte Fähigkeit versprochen worden, sich vorsichtig im Straßenverkehr zu bewegen. Der Ausflug entfällt aber, weil eine Begleiterin der Gruppe nicht eingetroffen ist.
  Kinder wie Katharina wehren sich gegen die Entscheidung mit dem Hinweis auf das gegebene Versprechen. Sie selbst haben versprochen, dass sie sich bewusst vorsichtig im Straßenverkehr bewegen würden. Die Kinder verstehen nicht, warum nicht das gegenseitige Versprechen entscheidend wurde, sondern das Ausfallen einer Begleiterin. Damit wird letztlich unterstellt, nur bei verstärkter Aufsicht könnte der Ausflug in die Stadt stattfinden.
  Es scheint diesen Kindern unsinnig zu sein, nach einem Kompromiss zu suchen, mit dem der Ausflug noch gerettet werden könnte, denn in ihren Augen gilt: Versprochen ist versprochen und im gegenseitigen Vertrag wurde vereinbart, dass die Kinder auf der Straße aufpassen (»Wir gehen Hand in Hand über die Straße«). Sie würden sich nicht anders verhalten, wenn noch mehr Erwachsene mitgingen. Das ungehaltene Versprechen verweist auf ein Misstrauen der Erzieherin, das ein Problem schafft: den Ärger der Kinder über die ausgefallene Aktion, die Umstellung auf ein anderes Programm, gegenseitige Verdächtigungen über die Motive. Es gäbe kein Problem, würden die Spielregeln eingehalten. Die Kinder zeigen, dass sie die Erziehungsabsicht anerkennen. »Wir müssen lernen, über die Straße zu

gehen.« Zugleich betrachten sie die Ankündigung vorsichtigen Verhaltens als einen Beleg dafür, dass sie gelernt haben, was ihnen vermittelt werden sollte. Irgendetwas stimmt nicht: Wenn die Erzieherin aus Angst, die Kinder würden nicht vorsichtig sein, ihnen gar nicht möglich macht zu zeigen, dass sie sich richtig verhalten können, dann gibt es gar keinen Grund für die Kinder, sich anzustrengen, mündig zu werden.

- Im Szenario zu möglichen Konflikten im Bereich der Freundschafts- und Liebesmoral geht der Konflikt aus von einer Reise der Familie zur Großmutter ins Altersheim. Das Kind wird im Szenario energisch aufgefordert, zur Oma liebevoll zu sein, auch wenn es sich ein wenig ekle vor deren Mundgeruch. Die Oma verwöhne das Enkelkind, also müsse es besonders nett zu ihr sein.
  Die Kinder verstehen nicht, warum es besonderer Begründungen dafür bedarf, zur Großmutter liebevoll zu sein. Auch wenn das Kind in der Geschichte sie nicht so gerne küsse, tue das der Zuneigung keinen Abbruch. Einige Kinder können sich nicht vorstellen, dass Mundgeruch sie selbst daran hindern würde, die Oma zu umarmen: »Ich würde die Oma trotzdem küssen!« Die Kinder scheinen mit ihrem Unverständnis gegenüber den Erwägungen der Eltern ausdrücken zu wollen, dass etwas Selbstverständliches nicht begründungsbedürftig ist. Erst indem es besonderer Argumente und Abwägungen bedürfe, würde es problematisch. Man habe die Großmutter lieb, weil man sie lieb habe, nicht weil sie es verdient habe, dass man sie lieb hat.
  Darin drückt sich ein Vertrauen in die Voraussetzbarkeit von Zuwendung und Liebe aus. Wo sie existiert, versteht sie sich von selbst, ist sie völlig ungetrübt von Erwägungen, die ein kalkulierendes Interesse (Oma verwöhnt dich, wenn du lieb zu ihr bist) oder Tauscherwägungen (Oma hat dich so sehr verwöhnt, dass du ihr ruhig einen Kuss geben kannst) ausdrücken. Es gibt in diesem Sinne keine (moralische) Pflicht zur liebevollen Zuwendung, sondern allein deren praktischen Vollzug. Die Eltern verkomplizieren die Situation mit Rückgriff auf Erwägungen, deren Sinn den Kindern entweder verborgen bleibt oder ihnen als unsinnig erscheint.
- Mögliche Konflikte im Umgang mit Gütern werden an einem für Kindergartenkinder typischen Konsumartikel festgemacht. Zum Zeitpunkt der Erhebungen waren Frufo-Joghurt-Becher in Mode gekommen. Sie enthalten neben Joghurt ein Spielzeug. Der Becher selbst funktioniert wie eine kleine Frisbee-Scheibe. Weil andere Kinder den Frufo-Becher bekommen und damit im Kindergarten spielen, will das Kind im Szenario auch einen solchen haben. Die Mutter lehnt das mit dem Hinweis auf den Preis und die Tatsache ab, dass das Kind schon allerlei kleines Spielzeug dieser Art habe, mit ihm aber nicht spiele.
  Die Kinder dieser Gruppe erkennen zwar das Problem, dass sie nicht alles bekommen können, was sie wollen, aber sie empfinden die konkrete Beschränkung als willkürlich. Sie verstehen nicht, was gegen den Frufo-Becher spricht: Der Joghurt ist lecker und zusätzlich erwirbt man ein Spielzeug. Was ist daran schlecht? Wenn die »Mama genug Geld hat, soll sie doch den Becher kaufen.« Obwohl diese Voraussetzung in der Geschichte wohl gegeben ist, gibt es Streit. Am besten wäre es, wenn überall genug Geld da wäre, alles kaufen zu können, was man wolle, des-

wegen aber noch nicht immer müsse. Es stehe ja jedem frei, nur das zu kaufen, »was man schön fände«.

Der Umgang mit Gütern wird hier als freie Verfügbarkeit über alles durch alle entworfen. Unter dieser Voraussetzung gibt es keinen Streit unter den Kindern und auch keinen mit den Eltern. Es sei doch schön, wenn man nicht immer sparen müsse. Und wenn alle alles haben *können*, dann gibt es auch keinen Ärger mehr unter Freunden, bloß weil die einen haben, was die anderen nicht bekommen. Es wäre dann nicht mehr entscheidend, ob jemand etwas hat, was der andere nicht hat. Ja, er brauche es nicht mehr zu haben, weil er weiß, er könnte es jederzeit erwerben.

III

Aus beidem, der spontan gefundenen Lösung für das aufgeworfene Problem und ihrer problematisierenden Kontextualisierung, entsteht ein Spannungsverhältnis, das bereits am Beginn der Entwicklung moralischer Urteile virulent wird: Soll man darauf drängen, die Wirklichkeit auf das zu verpflichten, was sie normativ zu sein verspricht, sein will, sein sollte? Oder sollte man sich pragmatisch verhalten, indem man die Bedingungen akzeptiert, die gemessen am denkbaren Guten und Gerechten lediglich das relativ Gerechte und Gute zu finden erlauben? Geht es also darum, den vierten Kuchen zu verlangen, damit es gerecht zugeht und alle Kinder zufrieden gestellt werden können, oder darum, eine begründete Entscheidung darüber herbeizuführen, welcher der drei Kandidaten am ehesten Anspruch auf das Stück hat?

Die große Mehrheit der Kindergartenkinder zeigt anders als Katharina mit ihrer Antwort auf die ihnen vorgestellten Konflikte die Bereitschaft und Fähigkeit, eine pragmatische Lösung herbeizuführen. Diese Kinder nehmen den Konflikt als Normalfall einer Praxis an, die auch mit ihren Einschränkungen für sie Geltungskraft besitzt. In den Szenarien kollidieren für sie nicht Ansprüche (an Gerechtigkeit, Solidarität, Zuwendung) mit einer Realität, in der die Knappheit der Güter, die Abgrenzung vom Schwachen, die Vernachlässigung eines Nächsten existiert. Wenn ein Kind Figuren nicht so ausschneidet oder bemalt, wie es der Anweisung der Erzieherin entspricht, dann wird die Arbeit kritisiert. Das ist normal und auch dann in Ordnung, wenn das kritisierte Kind traurig wird. Es wird überlegt, wie man es trösten und auffordern kann, es noch einmal zu versuchen. Auf der Basis solcher Erfahrungen richten diese Kinder ihre Erwartungen an die Erzieher ein. Sie wollen sich im Kindergarten möglichst schnell zurechtfinden und suchen von daher im Verhalten der erfahrenen Kinder und der Erzieher nach den Mustern, denen sie folgen sollen. So fragen sich die Kinder, wer das letzte Stück bekommen sollte: Wenn das Versprechen des Geburtstagskindes am höchsten bewertet wird, dann eben das Kind, dem es versprochen worden ist. Der »Vielfraß« soll leer ausgehen und die Erzieherin mit der »Mutter des Kindes schimpfen«, das kein Frühstück bekommen hat.

Ganz anders reagieren Kindergartenkinder wie Katharina (es handelt sich um 20% der Befragten), indem sie die eigene Umdeutung des Konflikts und damit ihre Lösung gegen die durch das Szenario nahe gelegte stellen. Ihre Behandlung des Konflikts folgt anderen Vorstellungen über das Zusammenleben. Mit ihnen würden in den Augen dieser Kinder die geschilderten Konflikte nicht etwa bloß im Einzelfall gelöst, sondern überhaupt unmöglich gemacht.

Die Interviews dieser Gruppe zeigen, dass die wie spontan wirkende Umdeutung der Situation bewusst gegen deren realistische Bearbeitung vorgenommen wird. Wiederholt erinnert der Interviewer etwa Katharina daran, es gäbe nur drei Kuchen zu verteilen. Dennoch insistiert sie darauf, dass vier Kuchen besser seien. Damit wird die Lösung nicht nur in dem Sinne kreativ, dass ein anderer als der immanent vorgezeichnete Weg der Problembearbeitung erwogen wird. Katharina zeigt vielmehr in den Argumenten, wie genau sie bedacht hat, was sie vorschlägt. In dem von ihr bislang eingeübten Register zur Lösung sozialer Probleme ist noch Platz für eine Option, die nicht zufällig, sondern systematisch die Aufhebung des vom Kindergarten her vertrauten Problems bedeuten würde: Wenn alle bekommen, was sie bekommen wollen, weil für alle vorhanden ist, was sie begehren, gibt es keinen Streit mehr, und es geht nicht nur darum, einen Mangel gerecht zu verteilen, den Streit zu kanalisieren.

Die Kinder schlagen ihre Lösungen im Wissen darum vor, dass sie angesichts der Definitionsmacht der Erwachsenen unrealistisch sind. Sie geben zu erkennen, dass sie sehr wohl wissen, dass Konflikte üblicherweise anders geregelt werden. Dagegen richtet sich ihr: »Wenn es nach mir ginge, ...!« Die normalen Regeln sind solche, mit denen geklärt wird, wer am ehesten das letzte Stück Kuchen bekommen sollte, wie man einem Kind hilft, das Männchen richtig auszuschneiden, dass man zur Großmutter besonders lieb ist, wenn sie einen zuvor verwöhnt hat. Die Kinder haben erfahren, dass sie nicht den Einfluss haben, diese Regeln außer Kraft zu setzen. Deswegen erscheint ihnen ihre Idee aber noch nicht als falsch. »Ich verstehe nicht, warum Papa das so gemacht hat [ein Versprechen nicht eingehalten; d.V.], aber er hat es gemacht. Er kann das machen.« Von daher taucht in allen Interviews der Konjunktiv auf. »Ich würde die Figuren aufkleben...« Wenn es nach dem Kinde ginge, würden sie selbstverständlich als Schmuck für die Schultüte genutzt.

Unrealistisch ist der Vorschlag nicht im praktischen Sinne: Neben den »richtigen« könnten auch die »witzigen Figuren« aufgeklebt werden. Irreal wird der Vorschlag allein mit Bezug auf die Funktion, unter der die Arbeit steht: Alle sollen zeigen, ob sie eine Figur nach einer Schablone ausschneiden können. Der Lohn dafür besteht in der Wahl des Männchens für die Tüte. Sobald nicht die Norm des richtigen Männchens zum Bewertungskriterium erhoben wird, sondern z.B. ein ästhetisches Urteil gefällt wird, verändert sich die Situation völlig. Aus dem »verschnittenen Männchen« wird ein individuelles Werk und schönes Geschenk für ein Schulkind. Die Erzieherin müsste nicht mehr darüber nachdenken, wie man das Kind tröstet, das die Aufgabe nicht geschafft hat, und wie man es ermutigt, es erneut zu versuchen. Solidarität mit dem Schwachen erübrigte sich angesichts des Fehlens der erst durch die Übung hervorgerufenen Schwäche.

»Ich würde vier Kuchen mitbringen.« Dieser Vorschlag ist anders realistisch und unrealistisch als die Lösung des Männchenproblems. Als realistisch erscheint er in der konkreten Form: An den vierten Kuchen hätte die Mutter ja wirklich denken können. Er wird erst unrealistisch mit der Unterstellung, Katharinas Idee enthalte ein generelles Prinzip: die Verfügung über alles durch jeden. Dass unabhängig von dieser utopischen Extrapolation beim Kindergeburtstag jeder das Gleiche bekommt und zusätzlich jeder, was er individuell benötigt, ist, wie viele praktische Situationen, in

denen mehr Kuchen als erforderlich vorhanden ist, zeigen, eher eine einfache Bedingung für Gerechtigkeit und den Umgang mit Gütern.

Sobald es um die persönliche Zuneigung der Erwachsenen zu den einzelnen Kindern geht, also nicht um materielle Güter, mag die Lösung Katharinas unrealistisch erscheinen. Viele Kinder werden um den Zuwendungszuschlag kämpfen, weil sie sicher sein wollen, dass sie am meisten geliebt werden. Wo jedes Kind aber gewiss sein kann, dass es immer in dem Maße geliebt wird, in dem es Liebe benötigt, wird der Verzicht auf dieses Prinzip des Mehr-als-der-andere keinen Verlust bedeuten. Bestimmend für das Erleben der Kinder ist in der Regel aber nicht diese Sicherheit, sondern die Angst, zu kurz zu kommen.

Die realistischen Einschränkungen setzen als notwendig voraus, was Katharina noch gar nicht zu kennen bzw. anzuerkennen scheint: die automatisch einsetzende eifersüchtige Aufmerksamkeit, wer das letzte Stück bekommt. Sie mobilisiert den Wunsch, auch dann noch ein weiteres Stück zu bekommen, wenn man es gar nicht essen will, sondern nur sich und den anderen beweisen, dass man wie andere mehr bekommen kann. Aus der Sicht einer Sozialisationserfahrung, in der früh gelernt wurde, das eigene Interesse gegen das anderer zu verfolgen, ist der Grundgedanke von Katharina also wirklich utopisch und naiv. Aber er ist zugleich das Gegenteil. Für den, der nicht schon von vornherein gelten lässt, was als Konkurrenz um Zuwendung und Güter, als Produktion von Schwäche etc. sich reproduziert, hat dieser Gedanke eine überzeugende Sinnhaftigkeit. Kinder wie Katharina können sich im Augenblick, in dem sie die Wirklichkeit erleben und erfahren, jedenfalls noch eine vorstellen, in der immer gilt, was gelten sollte.

Nimmt man die Lösungen für sich, so wird ihr Realismus für den realistischen Beobachter irritierend: Nichts spricht dagegen, einen vierten Kuchen mitzubringen. Mit einer so einfachen Entscheidung wäre tatsächlich das Problem gelöst, jedenfalls unter Kindern, die denken wie Katharina und nicht so wie Jens, der durch seine Angst bestimmt wird, nicht genug zu kriegen. Wenn Liebe eine selbstverständliche Basis hat, wird sie nicht mit Küssen auf die Probe gestellt. Die Falschheit vorgespielter Gefühle entsteht erst, wo die authentischen Gefühle Kränkungen hervorrufen. Das tun sie aber doch nur, wenn man aus Angst vor nicht erlebter Liebe zu Mitteln greift, sie sich instrumentell zu verschaffen. Einer solchen Überlegung zu folgen, ist Kindern wie Katharina noch fremd, auch wenn sie sie aus der Beobachtung der Erwachsenen kennen.

Katharinas Naivität ist demnach eine vor dem Realitätsprinzip, nach dem man lernen muss, Mangel kompensierend gerecht zu verwalten, Liebe sich zu ertauschen, Schwäche als abweichendes Verhalten von einer Norm zu vermeiden usf. Wer - realistisch ist, sucht nach praktischen Lösungen, die sich immanent auf die Situation beziehen.

Moralische Urteile bewegen sich in diesem Rahmen: Gerecht ist etwa Gleichbehandlung, auch wenn evident wird, dass nicht alle gleich behandelt werden können, wenn man der einzelnen Person gerecht werden will. Gegen die schulisch vielfältig ritualisierte Konvention der Gleichbehandlung kann dann die Ausnahme von der Regel gefordert werden, ein Kompromiss, mit dem beide Formen der Gerechtigkeit scheinbar erfolgreich miteinander vermittelt werden können. Zuweilen kommt es bei

den älteren Schülern zu einer subversiven Kritik am Leistungsprinzip, indem gefordert wird, dass der Lehrer einfach individuelle Unterschiede bei seiner Notengebung berücksichtigen möge. »Bloß erwischen sollte er sich nicht lassen«, sagte ein Oberstufenschüler.

Das alles ist realistisch, aber ist es deswegen auch schon moralisch? Ist die Verweigerung gegenüber einer Realität, die selbst Unrecht schafft, nicht *die* moralische Haltung jenseits der immanenten Moral, zumal dann, wenn sie nicht abstrakt eingefordert wird, sondern mit der praktischen Phantasie auftritt, die die Lösungen dieser Gruppe von Kindern auszeichnet?

IV

Ich möchte vermuten, dass diese Interpretation leichter mit Zustimmung rechnen könnte, wenn nicht allein die jüngsten Probanden sich so verhielten, sondern auch Jugendliche und Erwachsene. Die Lesart für das Verhalten der hier geschilderten Kindergartenkinder als »naive Überwindung der Kälte verursachenden Strukturen« wird belastet mit einer anthropologisch prekären Unterstellung: Es sieht ja fast so aus, als ob diese kleinen Kinder die wahrhaft Guten sind, während die mit den gesellschaftlichen Widersprüchen vertrauten und ihnen folgenden Menschen die moralisch entarteten sind. Diese rousseausche Provokation vom unschuldig guten Kind, das so aus der Hand des Schöpfers kommt und das in der Hand der Menschen/der Gesellschaft moralisch korrumpiert wird, drängt sich mit dem Material förmlich auf. Die Kinder stehen vor der Erfahrung einer Gesellschaft, in der nicht gilt, was für sie ihrem Bedürfnis nach Glück entsprechend gelten sollte. Moral hat von daher ihren Ort im Widerspruch gegen die Verhältnisse. Der der Kinder ist radikal, weil er eine andere Welt einfordert.

Moral, die von der Möglichkeit einer bestimmten Negation absieht, arbeitet sich ab an den als gegeben akzeptierten schlechten Verhältnissen. Mit Moral wird gegen diese opponiert, ihr Ziel ist die Besserung der Verhältnisse. Wo Mündigkeit oder Solidarität nicht bloß durch Milderung von Fremdbestimmung oder Konkurrenz angestrebt wird, sondern gegen diese verwirklicht wird, löst sich die moralische Norm in Praxis auf. Das bedeutet aber zugleich notwendig, dass sie dort als Norm nicht mehr sichtbar wird. So gibt es für Katharina paradoxerweise noch nicht die Norm der Gerechtigkeit, sondern allein eine Idee ihrer Verwirklichung. Die Forderung der Gerechtigkeit der Verteilung entfiele, wenn vier Kuchen vorhanden wären. Wie man dem die Figuren verschneidenden Kind helfen könne, wäre kein Thema mehr, wo die Menschen miteinander so umgehen, dass sie keine Schwachen mehr produzieren, denen gegenüber Solidarität gefordert wäre. Gerechtigkeit stünde dann nicht mehr im Spannungsverhältnis zwischen der Gleichbehandlung aller und der Rücksicht auf individuelle Unterschiede. Die Menschen akzeptierten ihre Unterschiede, sie könnten »ohne Angst anders sein« (Adorno) und ihre Lebensverhältnisse wären so gesichert, dass sie gar nicht mehr das Bedürfnis nach Gleichbehandlung hätten.

Diesen utopischen Gedanken einer versöhnten Menschheit, in dem die Moral in der Praxis aufgehoben ist, reflektieren die Kinder nicht, sie operieren mit ihm praktisch, indem sie gegen die ihnen vorgestellten Konfliktlagen eine Situation erfinden,

in der diese nicht mehr bestehen. Ihr Motiv dafür mag eher naiv hedonistisch sein, weil sie vor allem am erfüllten Glück der Bedürfnisbefriedigung und damit an der Abwesenheit von Trauer und Streit, Arbeit, Kampf interessiert sind. Aber es wäre wohl kurzschlüssig, ihren Erwägungen deswegen eine moralische Qualität abzusprechen. Ihr Widerspruch ist der gegen Regeln und Verhältnisse, in denen sie sich unwohl fühlen.

Die praktische Konsequenz ihrer Vorschläge wäre eine versöhnte Menschheit. Zu fragen ist: Woher, wenn nicht aus der Idee einer solchen verwirklichten Sozialität soll später in den realistisch gestimmten Phasen der Entwicklung des moralischen Urteils der Widerspruch gegen die ungerechte und die schlechte Welt erwachsen? Könnte es nicht sein, dass wir einmal wie Katharina gedacht haben müssen, damit wir auch gegen die Hermetik der Kälte uns deren Aufhebung wünschen und vorstellen können?

Wer Kälte an sich erfährt, begehrt dagegen auf, weil er an ihr leidet. So könnte man gegen diese These argumentieren. Das Bedürfnis nach Wärme entsteht aus dem Unwohlsein in der Kälte, Wärme muss dafür nicht vorher erfahren worden sein. Wir haben lernen müssen, und werden es mit den anderen Studien zeigen, wie selten der Widerspruch noch dort vernehmbar ist, wo das Unrecht, das aus der Kälte folgt, den Heranwachsenden evident ist. Ohne die Utopie, Kälte sei gänzlich zu tilgen, fällt es augenscheinlich schwer, sich nicht in ihr einzurichten, nach den kleinen Fluchten aus ihr zu suchen, die uns suggerieren, wir könnten in der Kälte Wärme herstellen.

Dass Erwachsene sich aufgefordert sehen, Kinder wie Katharina auf den Boden der Tatsachen zu bringen, ist verständlich und problematisch zugleich: Sie müssen sie auf die Realität der Kälte vorbereiten. Aber unsere Beispiele zeigen auch, wie blind sie dabei die Bedingungen hinnehmen, die sie selbst schaffen. Ethiker reflektieren das in ihren Bemühungen, wenn sie moralische Konflikte als Gegebenheiten akzeptieren, um zu untersuchen, was in ihnen als das Richtige erscheint. Damit moralisieren sie die Wirklichkeit, statt sie so zu kritisieren, dass sie an ihrem eigenen Seinsanspruch gemessen zu Protest führt.

Kinder wie Katharina urteilen praktisch und *damit* moralisch. Sie sind, sowohl was die pädagogisch ihnen gegenüber vorgetragenen Normen des Guten und Gerechten angeht (Ansprüche an das Verhalten), als auch gegenüber den Riten des Umgangs (wie Lern- oder Erziehungsformen und Formen der Konfliktlösung) abwehrend. Sie haben für beides bereits genügend Anschauung im Kindergarten erworben. Konflikte haben ihnen gezeigt, dass sie sich am liebsten nicht auf ihre Voraussetzungen einlassen würden. Sie diskutieren nicht nur Möglichkeiten, mit dem Schwachen solidarisch zu sein, sondern schlagen Umgangsformen vor, mit denen jeder freundlich zu jedem sein kann. Indem sie das Kind gegen die Zumutung schützen, eine Schwäche zu zeigen, machen sie deutlich, dass sie ein Konkurrenzsystem nicht wollen. Deswegen blicken sie auf die ausgeschnittene Figur als ein eigensinniges Werk, das sie je nach Laune als witzig oder schön bezeichnen und damit bestätigen.

Die mit dem Muster dargestellte »naive Überwindung der Kälte verursachenden Strukturen« stellt den möglichen Beginn einer soziomoralischen Entwicklung dar, in deren Verlauf die Kinder lernen müssen, sich mit einer Realität auseinander zu setzen,

- in der sie sich besser keinen vierten Kuchen ausdenken, weil oft nur drei (eben zu wenig) da sind, die man gerecht verteilen muss,
- in der nur noch die nach einer Schablone angefertigten Figuren hergestellt werden, weil die anderen nur Schwierigkeiten machen,
- in der immer nur ein paar Minuten etwas, was alle lernen sollen, geübt werden kann, weil danach bereits wieder etwas anderes auf dem Programm steht,
- in der moralischer Druck auf die Kinder ausgeübt wird, demonstrativ lieb zu sein, obwohl sie es von sich aus in ihrer Art schon sind,
- in der der Frufo-Becher mit dem Hinweis darauf nicht gekauft wird, dass er zu teuer wäre, ihn dennoch zu kaufen einer Verwöhnung gleichkäme, die den kindlichen Konsumismus förderte, der zu bekämpfen ist, zugleich aber der Konsumismus in Familie wie Gesellschaft bestimmend ist.

Unter solchen Voraussetzungen gibt es dann nur noch ein moralisches Urteil unter den hingenommenen Bedingungen für bürgerliche Kälte. »Katharina« wird bereits in der Grundschule so erfolgreich mit der Realität konfrontiert, dass sich Urteile wie die gezeigten (mit der Ausnahme eines Grundschülers) nicht mehr finden lassen.

Marion Pollmanns

Die Welt als Wille oder Widerwille

Zur »Opfer«/»Täter«-Dialektik in der bürgerlichen Kälte

»Da sucht man sich halt das Beste für sich selber.« Mit diesem Satz beschreibt ein Jugendlicher – befragt zu dem Fall eines Jungen, dem das nötige Geld für das Geschenk fehlt, das sich seine Freundin von ihm wünscht – sein Verhalten in einer Liebesbeziehung.[1] Bezogen auf das Handeln im bürgerlichen Alltag stellt diese Aussage eine allgemeine und realitätsgerechte Maxime dar: Wer wollte nicht die beste Wohnung für sich, die preiswertesten Angebote im Kaufhaus, die optimale Verzinsung seines Vermögens, die beste Schule für seine Kinder? Zwar kann man sich in diesen Fragen gleichgültig verhalten, muss dann aber damit rechnen, deshalb später »schlechte Karten« zu haben. So ist, wer sich keinen ausreichenden Überblick über den Wohnungsmarkt verschafft und nicht darum bemüht ist, beim Vermieter seiner Wahl einen idealen Eindruck zu machen, selbst verantwortlich dafür, wenn er nur eine vergleichsweise unattraktive Wohnung abbekommt. Wer nicht bereit ist, vor jedem Kauf das beste Preis-Leistungs-Verhältnis auszukundschaften, soll nicht klagen, dass er zu teuer eingekauft hat. Wer nicht darauf bedacht ist, mit seinem Geld möglichst effektiv zu wirtschaften, muss sich diese Torheit schon leisten können. Und wer sich nicht darum kümmert, seine Kinder nur der pädagogisch avanciertesten Schule anzuvertrauen, geht das Risiko ein, dass deren Chancen später beschränkt sind. In diesem Sinn verhält sich allein derjenige realitätsgerecht, der – so er denn das Optimum erzielen will – seine Interessen konsequent verfolgt.

Im Sinn einer allgemeinen Maxime erscheint der Satz *»Da sucht man sich halt das Beste für sich selber«* vielleicht manchem problematisch. Anstößig klingt er auf jeden Fall, wird mit ihm das Verhalten gegenüber der Person, die man liebt, charakterisiert: Wer in einer Liebesbeziehung vor allem darauf achtet, was er vom anderen bekommt, zehrt nicht von der für Liebe grundlegenden Hoffnung, das Glück des anderen zu sichern. Wenn er den anderen bloß für sein eigenes Wohlergehen benutzt, liebt er nicht.

Die unbeirrte, von moralischem Zweifel freie Suche nach dem eigenen Vorteil kann man mit dem Verweis auf die objektiven Umstände zu rechtfertigen versuchen: *»... irgendwie muss man in der heutigen Zeit schon fast so sein«*. Dahinter steckt die Angst, zu kurz zu kommen. Diese Angst verweist auf die Nötigung in der bürgerlichen Gesellschaft, seine Interessen gegen die anderer zu verfolgen. Weil diese Konkurrenz mit der Knappheit dessen, worum konkurriert wird, einhergeht, bedeutet des einen Vorteil in der Regel des anderen Nachteil. Insofern ist die Angst berechtigt, ohne das dazustehen, was man nötig hat. Auch »Liebe enthält das individualistische Prinzip« der bürgerlichen Gesellschaft, so Herbert Marcuse, denn »sie verlangt Aus-

schließlichkeit« (Marcuse 1965, S. 80). Und so erfährt man im Privaten, dass das Verlangen nach dem anderen allein dann befriedigt werden kann, wenn man sich gegen Mitbewerber durchgesetzt hat. Der verzweifelt Eifersüchtige spürt, dass er in der Konkurrenz um den begehrten Menschen unterlegen ist, dieser eine andere Person liebt.

Für die Gestehungskosten ihres Realitätsprinzips ist die bürgerliche Gesellschaft nicht blind. Prägend für ihre Moral wurde der kategorische Imperativ Kants, der vorschreibt, nach derjenigen Maxime zu verfahren, von der man zugleich wollen könne, alle handelten nach ihr. In dieser Logik kann ein Handeln, das andere zu Opfern macht, schwerlich als vernünftig *und* moralisch akzeptiert werden. Derjenige, der, entgegen der Logik des kalkulierten Eigeninteresses, sein Handeln in diesem Sinne an der Moral ausrichten möchte, stellt sich selbst jedoch ins Abseits. Denn die Konkurrenzgesellschaft lebt davon, dass es Gewinner und Verlierer gibt, und verstößt so permanent gegen den kategorischen Imperativ. Wer es nicht in Kauf nehmen kann, dass sein Handeln auf Kosten anderer zu gehen droht, wird unter den Bedingungen der Konkurrenz um Vorteile handlungsunfähig. Eine realitätsgerechte Entscheidung kann er nicht mehr treffen, denn er ist buchstäblich »zu gut für diese Welt«.

Auch wenn es nicht möglich ist, Moral mit den Bedingungen der bürgerlichen Selbsterhaltung in Einklang zu bringen, so halten doch nicht wenige derjenigen, die wir interviewt haben, an der Verbindlichkeit der Moral fest. Zu fragen ist dann, wie sie verarbeiten, dass sie es nicht schaffen, die postulierten Normen wie Solidarität, Gerechtigkeit oder Liebe zu verwirklichen. Umgekehrt interessiert uns bezogen auf solche Personen, die sich realitätstüchtig verhalten, wie sie damit umgehen, gegen die Moral zu verstoßen.

I
Gewinnen oder Verlieren

Durch die Interpretation von Interviews mit Heranwachsenden rekonstruieren die Essener Kältestudien die individuellen Reaktionen auf die objektiven Widersprüche zwischen den bürgerlichen Normen und der durch die Prinzipien der marktwirtschaftlichen Reproduktion gekennzeichneten Realität. Die Gespräche gehen aus von konkreten Widersprüchen, d.h. von lebensweltlich verankerten Konflikten zwischen erzieherisch propagierten Normen für richtiges Verhalten und den sozialisatorisch vermittelten Funktionen bürgerlicher Selbsterhaltung.

In allen verwendeten Konfliktszenarien kommt es dazu, dass jemand seinen Vorteil auf Kosten anderer durchsetzt, und immer wird es passieren, dass Verlierer auf der Strecke bleiben. Verließe man sich auf die Norm des richtigen Verhaltens, hätte man am Ende das Nachsehen:

- Wer glaubt, in der Schule könnten die Lehrer dafür sorgen, dass alle das lernen können, was alle lernen sollen, der täuscht sich. Also muss sich jeder Schüler selbst darum bemühen, beim Lehrer die Hilfen zu bekommen, die Erfolg versprechen.
- Wer glaubt, er könne die Rede eines Lehrers, er solle seinen eigensinnigen Kopf mündig gebrauchen, ernst nehmen, der wird bestraft, wenn er damit das vom Lehrer erwartete Verhalten missachtet. Wer vorwärts kommen will, sollte besser dem Lehrer nach dem Munde reden, am besten so, dass dieser es nicht merkt.

- Wer glaubt, er könne auf die Gerechtigkeit des Lehrers bauen, etwa darauf, dass dieser auf die individuellen Voraussetzungen Rücksicht nimmt, der geht ein hohes Risiko ein. Cleverer ist es, je nach Fall die Gleichbehandlung aller oder die Rücksicht auf Unterschiede einzufordern. Als richtig erweist sich dabei, was einem vermutlich nützt.
- Wer die Aufforderung zum solidarischen Verhalten beim Wort nimmt, der kann eine böse Überraschung erleben, weil er sich damit um den Erfolg bringt, auf den es im Ernstfall ankommt. Wer seinen Mitschüler abschreiben lässt, der schadet am Ende sich selbst. Denn wenn alle gute Noten haben, hat sie letztlich keiner.
- Wer schonend mit Gütern umgeht, sich nicht vom Tauschwert der Markenklamotten beeindrucken lässt, muss damit rechnen, dass er von anderen gehänselt wird, ja dass man ihn schneidet. Waren bedeuten Macht. Deswegen ist es angesagt, jeweils an der Spitze der Bewegung zu sein.

Auf diese Konflikte reagieren manche Befragte, indem sie sich entweder als Verlierer oder als Gewinner sehen. Besonders eindringlich demonstrierte uns das ein Student der Wirtschaftswissenschaften, der bezogen auf den in der Universität vorgefundenen Konkurrenzkampf um die besseren Studienbedingungen und Noten zunächst mit energischem Aufwand deutlich machte, wie clever er jede sich ihm bietende Möglichkeit zu seinem Vorteil nutzen wolle, um am Ende als Gewinner dazustehen, dass er dafür bereit sei, auch den Nachteil anderer willentlich in Kauf zu nehmen, und warum das für ihn alternativlos sei. Als der Interviewer, ungläubig über so viel Durchsetzungsbereitschaft, auf seine konkreten Erfahrungen zu sprechen kam, erwiesen sich die Absichten des Studenten als haltlos. Nun berichtete er zunehmend aufgewühlt davon, wie oft er bereits die *»Arschkarte«* gezogen habe, als wie unfähig er sich erwiesen hatte, seine Ellenbogen auszufahren. Mit seinen anfänglichen Aussagen wollte er sich wohl Mut machen gegen seine Erfahrung, dass er nicht in der Lage war, das *»Beste für sich«* zu suchen und zu sichern.

Die beiden Perspektiven, zwischen denen dieser Student sich bewegt, enthalten jeweils eine bestimmte Interpretation des geschilderten Konflikts und auch des zugrunde liegenden Widerspruchs. Beide Reaktionen haben wir in den Untersuchungen als separate generative Muster rekonstruieren können. Wir bezeichnen die Reaktionsweise desjenigen, der sich ungeachtet der geltenden Normen durchsetzen will, als »Täter« (durch objektiv Kälte verursachende Strukturen); denjenigen dagegen, der sich selbst primär als Verlierer der schlechten Wirklichkeit sieht, charakterisieren wir als »Opfer« (durch objektiv Kälte verursachende Strukturen).

Bevor an zwei Fällen genauer gezeigt wird, wie die Kälte als Verhaltensweise von »Tätern« und »Opfern« auch in Freundschaften und Liebesbeziehungen eindringt,[2] soll das sozialpsychologische Umfeld näher charakterisiert werden, innerhalb dessen diese Strategien, mit der Kälte umzugehen, gefunden wurden.

II

Zum Widerspruch zwischen der Liebes- und Beziehungsmoral und dem Tauschprinzip[3]

In unserer Gesellschaft sollen bestimmte soziale Räume von der Logik des Tausches frei gehalten werden: z.B. Familie, Freundschaften, Liebesbeziehungen. Die Liebes- und Beziehungsmoral fordert für diese Bereiche das Gegenbild zum konkurrierenden Miteinander. Entsprechend diesem Anspruch schaut man im Privaten bspw. schon mal nicht so genau auf die ökonomische Bilanz und gewährt einen »Freundschaftspreis«.

In der Praxis bestätigt sich nicht nur die Unvereinbarkeit der ökonomischen Prinzipien der Warengesellschaft mit den Normen von Liebe und Freundschaft, vielmehr wird auch die Ohnmacht der Normen gegenüber der ökonomischen Logik erfahren. Theodor W. Adorno spitzte dieses Missverhältnis zur Unmöglichkeit der Liebe zu: »Das Tauschverhältnis, dem sie durchs bürgerliche Zeitalter hindurch partiell sich widersetzte, hat sie ganz aufgesogen; die letzte Unmittelbarkeit fällt der Ferne aller Kontrahenten von allen zum Opfer. Liebe erkaltet am Wert, den das Ich sich selber zuschreibt« (Adorno 1994, S. 220).

Mit der Formel »interesseloses Interesse« versuchen die Kältestudien zu fassen, wie der Umgang zwischen einander liebenden Menschen ideal gedacht wird. In einer geglückten Beziehung wäre dieser Widerspruch quasi naturwüchsig aufgehoben: Selbstverständlich liegt dann das Interesse des einen in der Beförderung des anderen – und umgekehrt. D.h., die Zuwendung geschieht nicht kalkuliert; nicht deshalb, *weil* es mir Freude macht, jemand anderem eine Freude zu machen. Und doch *macht* es Freude.

Idealerweise werden Liebe und Zuneigung als beständig gedacht. Die Obsession von Verliebten kann sich zum gegenseitigen Wunsch wandeln, den anderen nie zu verlassen. Eine Bestimmtheit, die jedoch nicht als Zwang erscheint, weil sich in ihr das interesselose Interesse verwirklicht. Man will nicht verlässlich sein, sondern die Verlässlichkeit entsteht aus dem Wunsch, das Glück möge andauern. In diesem Sinn ist Verlässlichkeit nichts anderes als die gelebte Beförderung des anderen.

Wie in der Praxis das interesselose Interesse durch das kalkulierte unterlaufen und am Ende oft dominiert wird, das Ziel der Zwanglosigkeit im Zwang untergeht, lässt sich am Beispiel des Schenkens verdeutlichen. Es stellt die vergegenständlichte Form des nicht weiter begründbaren Gebens und Nehmens dar, dem konstitutiven Verhältnis von Freundschaft und Liebe.

»Die Menschen verlernen das Schenken. Der Verletzung des Tauschprinzips haftet etwas Widersinniges und Unglaubwürdiges an« (Adorno 1994, S. 46). Vielfach wird dieser Widersinn, der im Verzicht auf ökonomische Äquivalenz liegt, weggearbeitet, indem peinlich genau darauf geachtet wird, dass das, was sich zwei Personen etwa zu ihren Geburtstagen zukommen lassen, ungefähr denselben Preis gekostet hat. Damit verliert aber das Schenken seinen ursprünglichen Sinn. Denn so wird über das Verschenkte nur noch in Bezug auf die Höhe seines Tauschwertes nachgedacht: Anstatt sich zu freuen, will man dem andern nichts schuldig bleiben. Welcher Gegenstand verschenkt wird, ist beinahe unwichtig, entscheidend ist der Preis. Mehr noch: »Der Verfall des Schenkens spiegelt sich in der peinlichen Erfindung der Geschenkartikel,



die bereits darauf angelegt sind, daß man nicht weiß, was man schenken soll, weil man es eigentlich gar nicht will. Diese Waren sind beziehungslos wie ihre Käufer« (Adorno 1994, S. 46). Indem schenkende und beschenkte Person in der Tauschlogik verharren, verdinglichen sie sich gegenseitig. Schenken, das als Ausdruck von Zuneigung und Liebe einen Hinweis darauf geben könnte, dass Kälte nicht alles ist, wird so selbst zum Akt der Kälte.

Erst wo die Schenkenden sich nicht wie in einem Schuldverhältnis begegnen, ist freiwilliges und zwangloses Geben und Nehmen möglich. Das Schielen auf die Äquivalenz der Geschenke hat allein darin sein wahres Moment, dass Zuneigung notwendig gegenseitig ist: »Beide müssen etwas geben, Glück als das gerade nicht Tauschbare, nicht Klagbare, aber solches Geben ist untrennbar von dem Nehmen. Es ist aus, wenn den anderen nicht mehr erreicht, was man für ihn findet. Keine Liebe, die nicht Echo wäre« (Adorno 1994, S. 290).

III

»Opfer« und »Täter« aus der Empirie

Schenken wird in dem Szenario, das den Interviews mit Oberstufenschülern zum Thema soziale Intimität zugrunde liegt, Anlass eines Konflikts. Beate kritisiert in einem Gespräch mit ihrem Bruder Andreas, er sei nur deshalb mit seiner Freundin Christiane zusammen, weil ihm diese als Kind reicher Eltern materiell viel biete. Andreas wehrt sich gegen den Vorwurf, Christiane auszunutzen, schließlich helfe er ihr z.B. in Mathe und Französisch. Seine Schwester sieht sich damit bestätigt: Die Beziehung sei ein bloßes Tauschgeschäft. Nur weil Andreas mit Christiane mithalten wolle, plane er auch, seiner Freundin zum Geburtstag ein teures Parfum zu schenken. Das findet Beate bedenklich und leiht ihrem Bruder nicht die 100 Mark, um die er sie gebeten hatte, um das Parfum bezahlen zu können. Andreas sieht hingegen nicht ein, was schlecht daran sein soll, dass seine Freundin von ihm all das bekommt, was sie sich wünscht.

»Ich wurde auch immer ausgenutzt« – »aber wenn ich es machen würde, dann wäre es ein großer Fehler.«[4]

Eine Probandin ist sich nicht sicher, was sie tun würde, hätte sie einen reichen Freund, der sich ein Geschenk wünschte, das sie sich eigentlich nicht leisten könnte. Einerseits ist der Reiz, es trotzdem zu kaufen, für sie groß: *»Weil man sich vor dem eben nicht so klein vorkommen will.«* Andererseits fände sie es aber *»falsch«*, erläge sie dieser Verlockung: *»Vielleicht würde ich auch* [wie Andreas; d.V.] *versuchen, alles ganz toll zu machen, aber wenn ich es machen würde, dann wäre es ein großer Fehler.«*

Ein Fehler wäre es für sie deshalb, weil sie damit gegen ihre Vorstellung einer wahren Beziehung verstieße: *»Denn man soll so sein, wie man ist, und ein Mensch soll sich in einen anderen verlieben, so wie er ist, und nicht weil er ganz tolle Sachen machen kann. Denn die Person ist wichtig...«* Von daher sollte ihrer Meinung nach

der materielle Aspekt beim Schenken keine Rolle spielen: *»Es reicht doch auch eine kleine Rose oder irgendein normales Geschenk. ... Es geht ja hier* [im Szenario; d.V.] *nur ums Geld. Das muss alles ganz teuer und ganz toll aussehen. Und wenn das eben nicht so teuer ist, dann ist das nicht so toll oder wie?«*

Dass sie wirklich in einer Beziehung um ihrer selbst willen gemocht wird, kann sie sich letztlich jedoch gar nicht vorstellen. Ihre Erfahrungen haben sie in ihrem Bedürfnis nach einer echten Freundschaft beständig enttäuscht: *»Ich wurde auch immer ausgenutzt, nicht wegen Geld, sondern ich wurde auch immer für Drecksarbeit ausgenutzt, irgendwie.«* Daher hat sie den generalisierenden Schluss gezogen, nur dann attraktiv für andere zu sein, wenn sie ihnen etwas anbieten kann.

Dem kalkulierenden Interesse der anderen weiß sie nichts entgegenzusetzen, noch nicht einmal die Hoffnung, es könne unter ihm doch gut gehen. Vielmehr ist sie geprägt von Misstrauen gegenüber anderen Menschen, denn sie vermutet unmittelbar Objekt der Kalkulation zu werden. Sie richtet diesen Verdacht aber auch gegen sich selbst: Sie negiert ihre eigene Liebenswürdigkeit. Sie ist unsicher, ob sie im Zweifelsfall ihrer Vorstellung gemäß behandelt würde. So hält sie es für möglich, doch auf die Größe des Geschenkes zu achten – jedoch *»aus der Angst heraus, sich zu blamieren. Und nicht vielleicht, weil man das will.«*

Immer wieder erlebt sie sich als abhängig von den Interessen anderer. Ihre schlechten Erfahrungen führen zu einem für sie allgemein gültigen Deutungsmuster für Beziehungen: Es ist bestimmt von der generalisierten Erwartung, dass es immer so weitergehen wird, wie sie es erlebt hat, obwohl doch allein das andere, das interesselose Interesse am Nächsten, die erstrebte Form der Beziehung ist. Um sich vor möglichen Enttäuschungen zu schützen, erwartet sie sie bereits bei jeder neuen Beziehung. Sie fügt sich so als »Opfer« in die Praxis der Freundschafts- und Liebesbeziehungen ein.

In dieser Beschreibung wird die Eingeschlossenheit deutlich, die die Probandin empfindet. Für die Erfüllung ihres Wunsches nach einer Beziehung, in der es um sie selbst geht, sieht sie keine Chance. Diese Einschätzung lässt sich nicht verstehen ohne Berücksichtigung ihrer Erfahrung, dass Beziehungen nicht den Normen der Liebes- und Beziehungsmoral gemäß gelebt werden.

Als Ursache dieses Mangels gelten ihr die anderen, die rücksichtslos ihren eigenen Vorteil suchen, bloß nach dem Nutzen, nicht aber nach der Person fragen. Indem sie davon ausgeht, hofft sie, dass es ihr gelingt, die Enttäuschungen wegzustecken – sie hatte ja eh' nichts anderes erwartet.

Sie versucht, sich so weit es geht auf diese kalkulierende Praxis nicht einzulassen. Ihr Widerstand ist indes recht defensiv: Weder glaubt sie, so die Realität verbessern zu können, noch ist sie davon überzeugt, dass sie sich dieser Praxis entziehen kann. Sie beschreibt vielmehr, wie sie andere bestochen hat, um deren Zuneigung zu gewinnen. Verhält sie sich so, hat sie jedoch ein schlechtes Gewissen, denn sie schreibt es sich als Fehler zu.

Der Widerpart des »Opfers«, der »Täter«, hat kein Problem damit, sich auf die kalkulierende Praxis einzulassen. Er nimmt sozusagen die Kampfbedingungen an, die er als die herrschenden kennen gelernt hat. Damit macht er es sich zum Ziel, sich in der widersprüchlichen Realität möglichst vorteilhaft zu platzieren.

»Man muss auch an sich denken«, denn »Die anderen machen das auch so.«[5]

Dieser Proband geht den geschilderten Konflikt unmittelbar strategisch an, indem er verschiedene Lösungsstrategien durchspielt. Die unangenehme Moralpredigt der Schwester ließe sich abwehren durch den Hinweis, dass sie das Verhalten des Bruders in Liebesdingen *»nichts angehe«*. Zugleich aber dürfe er sie nicht verprellen, denn er wolle ja von ihr 100,- DM bekommen, um das Parfum kaufen zu können. Der Schwester zu folgen und statt des teuren Parfums etwa »Strohblumen« zu schenken, das gehe eigentlich auch nicht, weil *»er das Parfum schenken will und seine Freundin verlangt das«*.

Seine weiteren Erwägungen sind bestimmt durch eine analytisch distanzierte Betrachtung einer *»sehr komplexen«* Geschichte. Es geht um viel und deswegen muss er genau abwägen, was zu tun ist, welchen Vorteil und welchen Nachteil eine Entscheidung nach sich zieht. Verfügte er an Andreas' Stelle über die nötigen 100,- DM, *»wäre das was anderes«*. Müsste er nicht sparen, fiele seine Entscheidung zugunsten des gewünschten teuren Geschenks aus. Weil er die finanziellen Möglichkeiten mit in die Kalkulation einbezieht, gilt für diesen Probanden: *»Es ist wirklich schon fast eine Frage des Geldes.«*

Materielle Interessen stehen für ihn nicht im Widerspruch zu einer guten Beziehung. Vielmehr geht er davon aus, dass es in Beziehungen eben immer *auch* um materielle Interessen geht. Er kann es gut verstehen, dass Andreas es genießt, mit seiner Freundin auf Spritztour im Sportwagen nach Hamburg mitgenommen zu werden, *»man redet ja auch dabei und lernt sich dabei besser kennen.« »Das wäre anders, wenn sie jetzt zu Hause bleiben würde und nur ich würde Auto fahren.«* Sobald man also etwas *»zusammen tut«*, komme zum Tausch Sympathie hinzu. Gegen eine solche Beziehung sei nichts einzuwenden. Dass Andreas für die Nachhilfe in Mathe in ein tolles Restaurant eingeladen werde, sei deswegen ebenfalls nicht zu beanstanden.

Wenn der Proband den Eindruck gewinnt, es gehe nur um materiellen Austausch, dann würde er sich eben entsprechend verhalten: *»Wenn ich merken würde, die will ja auch nur Nachhilfe, dann nehme ich auch nur das Auto. Das ist dann wieder eine ganz andere Beziehung* [...].« Ob man eine solche Beziehung *»gut«* finde, das sei *»dann einem selbst überlassen«*. Seine Erfahrungen mit dieser Art von Beziehungen formuliert er wie folgt: *»Da sucht man sich halt das Beste für sich selber, das ist dann halt Egoismus.«* Er weiß, *»langfristig wird so etwas dann nicht gut gehen.«*

Trotzdem kann der Proband damit *»leben«*, denn er sieht weiterhin die Möglichkeit, so auf seine Kosten zu kommen. *»Es ist natürlich moralisch nicht alles sinnvoll, wenn man so etwas macht, aber man muss auch an sich denken. ... Die anderen machen das auch so.«*

Auf die Frage, ob damit seine Erwartungen an eine Freundin befriedigt seien, antwortet er entwaffnend mit dem Hinweis auf die Möglichkeit, *»noch eine andere Beziehung«*, *»die besser wäre«*, *»am laufen«* zu haben. Sein Lachen dabei drückt aus, dass er selbst registriert, wie er damit auch noch die Liebesfreundin instrumentalisiert: *»Das ist schon wirklich extrem* [...] *schon ziemlich egoistisch.«* Vor allem sei es riskant: *»Da müsste ich mir schon überlegen, ob das gut geht.«*

Letztlich ist es für den Probanden *»eine Frage des Gewissens«*, wie Beziehungen zu führen sind. *»Manche können ihr Gewissen einfach so abschalten, der andere*

sagt: ›Nee, das geht vielleicht doch nicht‹.« Er entscheidet sich dafür, der Wirklichkeit, in der man sein Interesse am Nächsten abwägen, kalkulieren, strategisch reflektieren muss, nicht die Norm eines interesselosen Interesses am anderen entgegenzustellen. Vielmehr geht er davon aus, man müsse sich mit den Bedingungen der Konkurrenz um Menschen und Vorteile arrangieren, es machten ja alle so. Und wer nicht mitspiele, der stehe auf der Verliererseite. Um etwas vom anderen zu bekommen, müsse man ihm geben, was er haben wolle. Die Bilanz von Nehmen und Geben zeige, ob sich der Tausch lohne. Die sich darin ausdrückende Kälte spürt der Proband zwar, aber er formuliert dagegen keinen moralischen Einspruch, sondern fragt sich nur, ob und wie lange eine solche Beziehung gut gehen könne. Er orientiert sich an der Realität der Tauschverhältnisse in Beziehungen. Diese dienen der gegenseitigen Befriedigung individueller Bedürfnisse und diese seien in unserer Welt vor allem materiell bestimmt.

Die vielfältigen strategischen Überlegungen zeigen, dass er nicht nur hinnimmt, was er sieht, sondern dass er auch versucht, so viel wie möglich von der Situation zu profitieren. Im Bewusstsein bzw. mit der Unterstellung, dass jeder so handelt, kann er die Verfolgung seines Interesses ohne arge Gewissensbisse betreiben. *»Irgendwie«* kaufe eben jeder jeden ein. Die Freundin bekomme das Parfum, erhalte Nachhilfe, ergo bekomme sie, was sie wolle. Warum sollte er nicht das Essen und das Auto bekommen? Er selbst werde Mittel zum Zweck, also könne auch der andere zum Mittel gemacht werden. Wenn gegenseitige Sympathie hinzukomme, sei alles in Ordnung. Wie weit er damit gehen würde, weiß er nicht, es sei eben eine Frage des Gewissens – gemeldet habe dieses sich bei ihm in solchen Fällen noch nicht.

Der Schilderung lässt sich entnehmen, dass auch der »Täter« eine Vorstellung von einer nicht übervorteilenden Beziehung hat. Mit seinem Wissen, dass die Realität systematisch dieser Vorstellung nicht genügt, sieht er sich der Gefahr ausgesetzt, dass seine Bedürfnisse beständig nicht befriedigt werden könnten. Das nimmt er nicht tatenlos hin, sondern beschließt, sich in der schlechten Praxis möglichst erfolgreich durchzusetzen. Sein Verweis, die anderen machten es auch so, verdeutlicht, dass er kein Motiv sieht, sich gegen sie aufzulehnen.



Dieses legitimatorische Moment steht bei anderen Probanden dieses Reaktionsmusters nicht so im Mittelpunkt der Argumentation. Bei ihnen wird das Mitmachen stärker durch die Angst motiviert, ansonsten selbst Opfer zu werden – Opfer hier nun nicht in dem bisher verwendeten Sinn einer bestimmten Form der generativ wirksamen Deutung der widersprüchlichen Realität, also eines subjektiven Reaktionsmusters, sondern in dem Sinn, faktisch Schaden zu erleiden.[6]

IV

Kompromisslosigkeit

Geht es um Freundschaft oder Liebe, ist nachvollziehbar, dass die Angst, ausgenutzt zu werden, geradezu hautnah gespürt wird. Das Private verspricht ja der Ort zu sein, an dem die Prinzipien der Warengesellschaft gerade nicht gelten. Kälte tut hier so unmittelbar weh, weil Liebe die Wärme gegen die Kälte schaffen soll.

Die Idee der Liebe und auch die wahrer Freundschaft sind viel stärker positiv aufgeladen als die anderen bürgerlichen Normen wie Solidarität, Allgemeinbildung oder Mündigkeit. Für sie existiert kein Bild, das dem der Liebenden, deren Glück die missgünstige, schlechte Gesellschaft eben wegen ihrer Liebe nichts anhaben könne, vergleichbar wäre. Offensichtlich wird gehofft, Liebe entziehe sich den gesellschaftlichen Zwängen und entschädige zudem für das Leiden an ihnen. Diese heilende Wirkung könnte die Liebe aber nur dann entfalten, wenn sie unverfälscht wäre. Faktisch aber erleben die Jugendlichen, die als »Täter« oder »Opfer« reagieren, dass diese Reinheit unerreichbar ist. Das lässt sie in einer Weise realistisch werden, die als radikale Gegenwehr gegen die Aufgeladenheit der Norm verstanden werden kann. Der »Täter« nimmt von der Norm Abstand, indem er sein eigenes Leben nicht mehr nach ihr auszurichten versucht: Letztlich, d.h. hinter der Fassade von Liebe und Treue, gehe es gar nicht um Liebe, sondern um Interessengleichgewichte. Durch geschicktes Kalkulieren sei es daher möglich, die eigenen Bedürfnisse über solche Tauschakte zu befriedigen. Das »Opfer« dagegen kapituliert vor der Norm, indem es zu der Überzeugung kommt, das schöne Ideal werde in seinem Leben *»leider«* nicht wahr.

Dem Ideal entsprechend gilt Liebe als absolut: Es geht um alles oder nichts. Weil Liebe nur 100%ig gedacht werden kann, so aber nicht erlebt wird, sehen die beiden beschriebenen Probanden nur die Wahl zwischen ausnutzen und ausgenutzt werden. In der persönlichen Entscheidung des »Täters« gegen die Norm und im Empfinden des »Opfers«, von der schlechten Praxis der gewissenlosen anderen betroffen zu sein, kehrt die Opposition Liebe/Nicht-Liebe wieder. Beide Reaktionen sind so dramatisch wie die Idee der Liebe selbst.

Dass die beiden Reaktionsmuster »Opfer« und »Täter« anhand von Beispielen des Normbereichs soziale Intimität geschildert wurden, ist also nicht zufällig, sondern wegen der Sonderstellung der Liebe plausibel. Dennoch erscheint es erklärungsbedürftig, dass – nach dem jetzigen Stand der Ergebnisse – in den Untersuchungen zu den anderen Normbereichen diese Reaktionsmuster gar nicht bzw. nur vereinzelt gefunden wurden. Schließlich gibt es in den Konflikten auch dort regelmäßig Personen, die gewinnen, und solche, die verlieren. Dennoch sehen sich die Befragten nicht als Handelnde, die pragmatisch darum bemüht sind, von der Praxis, so wie sie ist, zu profitieren, bzw. die der Unmoral der anderen zum Opfer fallen. Es bestätigt sich die Differenz zwischen den subjektiven Deutungen und der objektiven Situation.

Bezogen auf den Normbereich der Allgemeinbildung lässt sich dieser Befund mit einer der soziologischen Funktionen von Schule erklären. Als Institution schafft sie es, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, sie selbst seien diejenigen, die den Lernerfolg zu sichern haben. Ein Kind, das gelernt hat, Schüler zu sein, interpretiert eine schlechte Note nicht so, dass die Leistung der Lehrperson mangelhaft oder ungenügend war. Er sieht ein, dass er derjenige ist, der eine Leistung nicht erbracht

hat. Weil die Schüler lernen, sich ihren Erfolg selbst zuzuschreiben, kommt es ihnen nicht so leicht in den Sinn, sich im Falle des Nichtlernens als Opfer des Systems zu sehen. Weil das Versprechen der Schule, alle zu bilden, im Schulalltag nicht konsequent verfolgt wird, beklagen die Opfer des Betriebs nicht, dass die Schule ihnen gegenüber ihre normativ gebotene Aufgabe nicht erfüllt hat. Da die schulischen Verlierer sich selbst in die Verantwortung nehmen, können sie niemand anderem die Schuld geben. Folglich kann die Strategie des »Opfers« nicht verfangen. Umgekehrt können sich Schüler, die gelernt haben, sich für ihre Lernerfolge selbst in die Pflicht zu nehmen, nicht als »Täter« stilisieren. Weil Schule diese Bringepflicht beständig einklagt, vertraut kaum jemand auf die Bringepflicht der Schule. Entsprechend wird die schulische Selektion auch nicht problematisiert. Keinem Schüler erscheint es daher illegitim, sich im oberen Drittel der Normalverteilung zu platzieren: Schließlich hat er ja die dazu geforderte Leistung erbracht.

Auch in den Untersuchungen zur Solidarität und zur Gerechtigkeit stellen wir fest, dass die jeweiligen Normen keine Leitidee darstellen, deren Unterbietung die Reaktionsmuster »Opfer« oder »Täter« hervorrufen. Dies zeigt sich darin, dass in beiden Normbereichen Lösungen vorgeschlagen werden, mit denen versucht wird, das Realitätsprinzip mit Zugeständnissen an die normativen Anforderungen zu verbinden. Diese Linderungsmaßnahmen orientieren sich an den pädagogischen Zuwendungen, mit denen das Lehrpersonal angesichts der herrschenden Willkür um ein erträgliches Klima bemüht ist.

Die interviewten Schüler spiegeln also diese Verquickung von Realitätsprinzip und normativ Gefordertem, die sie aus der Schule kennen. Auch dort wird etwa die individuelle Förderung Einzelner nicht konsequent betrieben. Sie dient lediglich als Ergänzung der Gleichbehandlung aller und findet spätestens bei der Bemessung der Leistungen ihre Grenze. In gleicher Weise reagieren viele Probanden; sie plädieren bspw. dafür, allen Schülern grundsätzlich das Gleiche abzuverlangen und nur in extremen, individuellen Ausnahmefällen die Anforderungen bei der Leistungsbemessung den Fähigkeiten eines Benachteiligten anzupassen. Mit der Norm der ausgleichenden Gerechtigkeit machen Schule wie Schüler Konzessionen, um die Ungerechtigkeiten, die aus der Regel der formalen Gleichbehandlung folgen, abzuschwächen.

Ähnlich vermittelt wird in den pädagogischen Institutionen Solidarität praktiziert. Die Forderung, dem Schwachen zu helfen, verkümmert zu dem Angebot einer zweiten Chance. Befragt zu dem Fall, was man mit Schülern machen solle, die die Schrittkombination für eine Tanzaufführung nicht so gut beherrschten wie der Rest der Gruppe, wird etwa gefordert, die Betreffenden sollten verstärkt üben. Wenn dieses Üben dann allerdings nicht die erhoffte Wirkung hat, die ehemals Schwachen also nicht stark geworden sind, haben sie diese Chance offensichtlich nicht genutzt. Daher müsse dann überlegt werden, auf welche möglichst schonende Art die Gruppe nun den Schlechteren mitteilen solle, dass sie den Leistungsstandards nicht genügen. Schule wie Schüler bringen den Schwachen damit eine limitierte Form der Solidarität entgegen: eine zweite Chance und diplomatischen Takt. Verwirklichte Solidarität, der die Schwäche der Schwachen bspw. nicht als Grund erscheint, sie aus der Tanzgruppe auszuschließen, kann von den in den pädagogischen Betrieb Involvierten fast

nicht mehr gedacht werden. Sie implizierte schließlich, Leistung nicht mehr als Kriterium der Selektion anzuwenden.

Auch in den Studien zum Normbereich Umgang mit Gütern wurden »Opfer« oder »Täter« noch nicht gefunden. Weil hier der Stand der Auswertungen noch vorläufig ist, lässt sich über Gründe dafür nur spekulieren. Deutlich wurde jedoch bereits, dass die meisten kleineren Kinder bestimmte Güter primär haben wollen, um sie zu benutzen, und sie die Güter noch nicht so stark symbolhaft aufladen, wie es Ältere tun. Sie sind bspw. bloß daran interessiert, mit den Dingen zu spielen. Und so verwehren sie einem anderen Kind zumeist auch nicht den Gebrauch des eigenen Spielzeugs, wenn sie es selbst gerade nicht brauchen. Insofern scheinen weder Tauschwertvorstellungen noch das Streben nach privatem Reichtum für die meisten jüngeren Kinder den Umgang mit Gütern zu beeinflussen. Ältere Kinder und Jugendliche kennen diese Aspekte sehr wohl. Dass wir niemanden gefunden haben, der sich als »Täter« oder »Opfer« verhält, mag daran liegen, dass die Jugendlichen realistisch genug sind, sich mögliche Ermahnungen, mit Gegenständen schonend umzugehen, das Vorhandene gerecht zu teilen oder mehr auf den Artikel als auf die Marke zu achten, nur in extremen Fällen wie »Verschwendungssucht« oder »Kaufrausch« gefallen zu lassen. Sie stimmten den »Maß-Regelungen« dann zu und sähen gleichzeitig ihre tägliche Praxis, die sie nicht als maßlos empfinden, von Kritik ausgenommen. Die Jugendlichen müssten dann nicht befürchten, dass ihr Handeln gemessen an einer bestimmten Leitidee als hinfällig erschiene, wie das bei der Liebesmoral offensichtlich der Fall ist.

Bis hierhin mag es erscheinen, als biete allein der Bereich des Privaten wegen seiner Versprechungen von Geborgenheit und Wärme Anlass zu Reaktionen im Sinne eines »Opfers« oder »Täters«. Dem ist aber nicht so: Auch in den Studien zur Krankenpflege konnten beide Reaktionsmuster rekonstruiert werden. Die Tragfähigkeit der Muster ist dort aber aus anderen Gründen plausibel.

Das Auftreten der »Opfer«-Strategie unter Pflegenden lässt sich begreifen über den hohen Stellenwert, den die Moral, hier als Norm der patientenorientierten Pflege, für das Selbstverständnis dieses Berufs hat. Die Widersprüchlichkeit des Pflegealltags, in dem die Norm nicht länger für verbindlich gehalten wird, stellt daher die Identifikation mit der auszuübenden Tätigkeit tendenziell in Frage. Aus diesem Grund können die Auszubildenden der herrschenden Praxis, an der sie mitwirken, nicht zustimmen. Wollen sie ihr berufliches Ziel erreichen, müssen sie sich an die Praxis anpassen.

Ihr Status als Auszubildende ist eine Ursache dafür, dass es ihnen gelingt, ihr eigenes Selbstverständnis auch gegen die Praxis zu entwerfen. Als Schüler sind sie uneingeschränkt in die alltägliche Routine und damit in die Konkurrenz mit den examinierten Kräften eingespannt, und sie sind auf möglichst gute Beurteilungen ihrer Arbeit angewiesen. Um in dieser Hinsicht keine Nachteile zu haben, fügen sich die Schüler dem Druck. Es wird akzeptiert, *»dass ich meinen Teil dazu beitrage, dass man da halt die Arbeit gemacht kriegt«*, auch wenn dabei die Bedürfnisse der Patienten nicht immer berücksichtigt werden können. Eine Maßregelung wegen zu langsamen Arbeitens nimmt man *»natürlich nicht gern in Kauf«*, schließlich *»ist man vielleicht auch froh, dass man einen Ausbildungsplatz hat – heutzutage.«*

Neben diesen Erwägungen mag auch die spezifische Spannung der dualen Ausbildung zwischen Schule und Krankenhausstationen das Reaktionsmuster »Opfer« stüt-

zen: *»In der Schule wird gesagt, es gibt nicht zu wenig Zeit, man muss sich die Zeit nehmen«*, sagt ein Proband lachend. Das Lachen drückt die Hilflosigkeit gegenüber der Tatsache aus, wie wirklichkeitsfremd das in der Schule Gelehrte ist. Die Normen werden deshalb nicht für falsch erachtet. Die Unmöglichkeit, die Norm zu realisieren, kann als Folge der Unabgestimmtheit der Theorie auf die Praxis erscheinen, für die sie persönlich nichts können. Es ist ihnen daher unmittelbar evident: *»Auch wenn man sich vorher vornimmt: Ich mache alles so, wie es in der Schule beigebracht wird. Das kann man nicht durchhalten, das kann man überhaupt nicht.«* Steht das fest, so erscheint die eigene Praxis zwar als kritikwürdig, die Schüler fühlen sich aber nicht mehr für sie verantwortlich.

Diese ausbildungsspezifischen Aspekte ermöglichen es Krankenpflegeschülern, sich gegen die Praxis, zu der sie durch fremde Regie angehalten werden, abzugrenzen. Ihrem Selbstbild nach bleibt ihnen nichts anderes übrig, als sich den Umständen anzupassen, denn Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Als Kritiker sähen sie sich dem Vorwurf ausgesetzt, anmaßend zu sein: *»ja von wegen, was fällt ihr ein, als Schülerin so großartig versuchen, die Station zu leiten«*. Weil die Auszubildenden aber dennoch mit der bestehenden Praxis nicht einverstanden sein können, lebt ihre Kritik als theoretische fort. Als Beispiel sei die Konsequenz einer Schülerin geschildert, die von der Stationsschwester dafür gerügt worden war, das Austeilen des nachmittäglichen Kaffees unterbrochen zu haben, um einen Patienten zu reinigen, den sie eingestuhlt in seinem Bett antraf. Der Schülerin leuchtet trotz der Ermahnung nicht ein, dass sie ihre Pflege an den Abläufen der Krankenhausküche ausrichten soll. Als sie sich am nächsten Tag vor die gleiche Situation gestellt sieht, reagiert sie dennoch wie gefordert. *»Aber so für mich selber fand' ich das nicht so okay. Ich hätte es lieber trotzdem wieder andersherum gemacht.«* Die Überzeugung, die Situation verlange eine bessere Pflege, ermöglicht es so, paradoxerweise, in der schlechten Praxis handlungsfähig zu bleiben. Das »Opfer« lebt mit einer negativen Identität, mit einem Widerwillen gegenüber der eigenen Praxis: *»Also ich denke mir, zufrieden ist da keiner mit.«*

Die fortgeschrittenen Krankenpflegeschüler des Oberkurses erkennen, dass das Problem der ungenügenden Pflege nicht auf die Hierarchie zwischen Examinierten und Schülern zurückzuführen ist. Das bedeutet aber nicht, dass wegen dieser Einsicht das Reaktionsmuster des »Opfers« nicht mehr auftritt. Pflegende, die in der Hierarchie nicht mehr unten stehen, können sich dann etwa durch den herrschenden »Betrieb« zu defizitärer Pflege genötigt sehen.

Dass im Bereich der Krankenpflege ein »Täter« gefunden wurde, scheint auf den ersten Blick gegen die Hypothesen zur Tragfähigkeit des Reaktionsmusters »Opfer« zu sprechen: Wenn Pflegende etwa genötigt sind, ihr Berufsethos hochzuhalten, wie kann dann jemand langfristig ohne Übernahme dieser Norm in der Pflege arbeiten? Der »Täter« wandelt das Berufsethos, das ihn zum Opfer des Betriebs machen kann, in das Prinzip der Selbstfürsorge um. Damit er unter den schlechten Bedingungen überhaupt etwas für die Patienten tun kann, würde er darauf achten, dass es ihm nicht zu schlecht geht, er müsse abstumpfen und dürfe darüber kein schlechtes Gewissen entwickeln. Er brauche die Pausen für die Erholung und dürfe sich nicht unter Druck setzen lassen, jede Minute für die Patienten da zu sein. Man dürfe sich die Pflege *»nicht so zu Herzen nehmen«*, weil man sonst schnell mit dem Beruf *»aufhören«*

müsse. Von daher versteht sich auch, dass das Engagement anderer daraufhin kontrolliert werden muss, ob es nicht auf die eigenen Kosten geht: *»Wenn die sich beim Patienten verwirklichen, dann kann ich deren Arbeit machen, denkste!«*

V

Die Nähe der »Opfer« und »Täter«

Der Vergleich der Reaktionsmuster »Opfer« und Täter« macht deutlich, dass beide Formen, indem sie auf den Widerspruch direkt antworten, ihn zugleich widerspiegeln. Sowohl das »Opfer« als auch der »Täter« wissen, was als das Richtige geboten ist und dass die Realität nach Prinzipien funktioniert, die eine Normerfüllung ausschließen. Dieses Erkennen des Widerspruchs wird für beide unmittelbar zur Aufforderung, sich in die widersprüchliche Praxis einzuordnen, d.h. sich ihr so, wie sie nun mal ist, anzupassen. Es gibt aus ihrer Sicht nur zwei Möglichkeiten: Gewinner oder Verlierer zu sein. Angesichts dieser Dualität sehen sie sich der ständigen Drohung ausgesetzt, mit ihren Bedürfnissen auf der Strecke zu bleiben. Die Angst davor kennzeichnet beide Reaktionsmuster.

Aus dieser Angst entwickelt das »Opfer« eine pessimistische Perspektive: Dafür, in der Praxis seine Interessen durchzusetzen, sieht es letztlich keine Chance. Es findet sich damit ab, im Zweifelsfall zu kurz zu kommen, egal wie sehr es sich bemüht. Der »Täter« dagegen antwortet offensiv auf seine Angst und glaubt, indem er die Spielregeln bedient, das Beste für sich erreichen zu können. Dabei zeigt er sich nicht immer als Verfechter des blanken Konkurrenzprinzips, sondern verweist ggf. auch auf die es bändigenden Normen – je nachdem, von welcher Strategie er sich den größten Vorteil verspricht. Im Extremfall versucht der »Täter« also, nicht nur im Interessenkonflikt mit anderen zu gewinnen, sondern auch, von der Widersprüchlichkeit der Praxis selbst zu profitieren. Ein Jugendlicher demonstrierte uns die Instrumentalisierung der Normen zum eigenen Vorteil. Sollte er davon profitieren, dass der Lehrer alle gleich behandelt, würde er gegen die Bevorzugung Benachteiligter massiv Gerechtigkeit einklagen. Sollte er aber den Eindruck haben, durch das Prinzip der Gleichbehandlung benachteiligt zu werden, dann würde er ebenso nachdrücklich für sich eine Sonderbehandlung verlangen.

Beide Wege sind für die Probanden nur deswegen subjektiv plausibel, weil sie nur die Alternative: Gewinner oder Verlierer sehen. Sowohl das »Opfer« wie der »Täter« kleben damit geradezu an der widersprüchlichen Praxis. Manche sehen den Widerspruch wie ein Schicksal über die Praxis verhängt, ohne erklären zu können, wieso er besteht. Folglich ergibt sich auch keine Perspektive, die Praxis zu verändern. In diesem Sinn sind »Täter« wie »Opfer« äußerst realitätstüchtig und zugleich affirmativ.

In konkreten Konfliktfällen kann ihr Handeln gleich aussehen. Verschieden sind die Reaktionsmuster jedoch in der Art und Weise, wie sie die Entscheidung und ihr Handeln bewerten. Der »Täter« sieht sich selbst in der Position des entscheidenden Subjekts. So meint der oben beschriebene Proband: *»Es ist auch eine Frage des Gewissens, manche können ihr Gewissen einfach so abschalten, der andere sagt: ›Nee, das geht vielleicht doch nicht‹.«* Auf sein Gewissen verweist der Täter, weil er weiß, dass sein Erfolg im Zweifelsfall auf seiner Skrupellosigkeit beruht. Ihm ist klar, dass er sich in seinem Handeln nur deshalb von seinem Gewissen leiten lassen kann,

weil es ihn gar nicht dazu anhält, die Normen zu befolgen. Er hat sich ja dafür entschieden, die Kälte zu bedienen.

Das »Opfer« sieht sich als Getriebener. Ihm erschiene der Rat, sich dem Gewissen gemäß zu verhalten, überhaupt nicht hilfreich. Es möchte ja die Normen verwirklicht sehen und auch sein Handeln danach ausrichten, sieht aber unter den gegebenen Bedingungen keine Möglichkeit dazu. Es will die drohenden negativen Konsequenzen von nicht-funktionsgemäßem Handeln nicht tragen: *»... dann stehe ich allein da!«* Deswegen stellt es sich lieber auf das Verhalten ein, das es *»eigentlich«* nicht will. Das Gewissen des »Opfers« ist damit immer das schlechte. Auf dessen Weisung kann es *»leider«* nicht hören. Erst als »Opfer« wird es dem Opfer möglich, sich der falschen Praxis zu fügen. Die eigene Ohnmacht angesichts der Übermacht der anderen und der Verhältnisse erklärt das Reaktionsmuster so, dass die Verantwortung für das eigene Verhalten zurückgenommen wird.

Der Unterschied der Haltungen gegenüber den Normverletzungen und den Opfern, die das Konkurrenzsystem notwendig produziert, markiert das Umkippen des einen Musters in das andere. »Opfer« und »Täter« (durch objektiv Kälte verursachende Strukturen) reagieren komplementär auf die Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft, auf jene Widersprüche, die beide in ihrer Praxis hinnehmen – ob nun willig oder widerwillig. Beide, »Opfer« und »Täter«, haben sich vom erkannten Widerspruch dumm machen lassen.

Anmerkungen

1 Alle kursiv gesetzten Zitate entstammen Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
2 Mit dieser detaillierteren Schilderung soll die im letzten Heft vorgelegte Beschreibung der typischen Logik der Reaktionsmuster plausibel gemacht werden (vgl. Heinrich 1999). Auch Lesern, die die dortigen Ausführungen nicht kennen, wollen wir den hier besprochenen Teil unserer Ergebnisse verständlich präsentieren.
3 Siehe dazu: Vogel 1998.
4 Grundlage dieser Beschreibung bildet eine von Ralf Boost erarbeitete Portraitstudie.
5 Grundlage dieser Beschreibung bildet eine von Andreas Gruschka erarbeitete Portraitstudie.
6 Vor diesen realen Schädigungen wird das Reaktionsmuster des »Opfers« wie das des »Täters« die Subjekte nicht schützen. Beide werden sowohl Opfer als auch Täter der herrschenden Widersprüche werden. Beiden werden andere Personen auch privat kalkulierend begegnen, beide werden ebenso selbst kalkulierend mit anderen verfahren. Darin unterscheiden sie sich nicht von allen anderen, die den Widersprüchen ausgesetzt sind.

Literatur

Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. [1951] Frankfurt am Main 1994.
Heinrich, Martin: Zum Stand einer Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte. Oder: »Wie man kalt wird« (Teil 3). In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 24. 1999. S. 5–31.
Marcuse, Herbert: Über den affirmativen Charakter der Kultur. [1937] In: Ders.: Kultur und Gesellschaft. Bd. I. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1965. S. 56–101.
Vogel, Sebastian: »Interesseloses Interesse« als die Norm der Liebes- und Beziehungsmoral, ihre Funktion und Verankerung in der Lebenswelt. Unveröffentlichtes Manuskript. Essen 1998.

Martin Heinrich

Was tun?

Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln

I

Problem erkannt, Gefahr gebannt?

Es gibt nichts Gutes, außer man tut es! Was aber ist zu tun, wenn die Situation nicht die Handlung zulässt, die wir als moralisch gut und richtig erachten? Oftmals steht auf der einen Seite ein moralisch begründeter Anspruch und auf der anderen eine Praxis, die dessen Durchsetzung nicht erlaubt: Der Anspruch aller auf gleiche Bildung wird durch die Selektionsfunktion und den Selektionsauftrag der öffentlichen Bildungsinstitutionen verhindert, die Solidarität mit dem Nächsten muss in einer konkurrenzorientierten Gesellschaft oft dem kalkulierenden Interesse weichen und der individuelle Nachteile ausgleichenden Gerechtigkeit steht das Recht aller auf Gleichbehandlung gegenüber.

Der eigene moralische Anspruch drängt in solchen Situationen dazu, diese Differenz zwischen Sein und Sollen aufzulösen, Handlungskonzepte zu entwickeln, die sie aufheben könnten. Was geschieht aber, wenn es unmöglich ist, in der bestehenden Praxis das Sollen in ein Sein zu überführen? Wenn es in der Praxis keine Möglichkeit gibt, die unterschiedlichen Ansprüche miteinander zu vermitteln, wie ist dann ein konsistentes moralisches Urteil möglich? Oder ist moralisches Urteilen in solchen Situationen gar nicht möglich? Beeinflusst es nicht radikal unser moralisches Urteilsvermögen, wenn wir uns kein moralisches Handeln in dieser Situation vorstellen können? Wie soll man sich aber verhalten, wenn doch in moralischen Konflikten das moralische Urteil handlungsleitend sein soll? Das Wissen darum, was das Gute und Richtige wäre, erlaubt zwar, das Falsche als das Falsche und das Richtige als das Richtige zu identifizieren, zugleich ist es aber auch die Quelle für die Einsicht in die Unauflösbarkeit der widersprüchlichen Forderungen. Kann ich um das moralisch Richtige wissen und doch gleichzeitig praktisch anders urteilen? Welche Form des moralischen Urteilens bleibt, wenn man trotz der Einsicht in die Unauflösbarkeit der Widersprüche nicht bereit ist, Kompromisse einzugehen?

Ungeachtet der Ohnmacht des Einzelnen gegenüber solchen gesellschaftlichen Widersprüchen gehen die pädagogischen Theorien der Moralentwicklung von der nicht weiter problematisierten Grundannahme aus, dass moralisch konsistentes Urteilen immer möglich sei und sich daraus Handlungsmaximen ableiten ließen.[1] Einer der Kernpunkte dieser Theorien ist dann auch die Bestimmung dessen, was den Autoren als moralisches Urteilen und Handeln gilt. Hartshorne und May (1928) bspw. haben einen Tugendenkatalog erstellt, indem sie führende Persönlichkeiten des religiösen und kommunalen Lebens und aus dem Erziehungsbereich nach den grundlegenden

moralischen Tugenden befragten. Diese Tradition wurde in den sechziger Jahren fortgesetzt durch die Anwendung lernpsychologischer Konzepte und Modelle in der Theorie der Moralentwicklung: »Internalisation war operationalisiert als Tun oder Unterlassung des durch tradierte Normen oder von Autoritäten Geforderten in Situationen, in denen keine Belohnung für die Einhaltung der Gebote und Verbote und keine Entdeckung und Bestrafung einer Übertretung zu erwarten waren« (Montada 1995, S. 867). Kohlberg (1996) wiederum versuchte, seinen Maßstab von Moralität anhand ethischer Prinzipien aus der kantischen und der angloamerikanischen Philosophietradition zu bestimmen. Eine solche theoretische Standortbestimmung erschien Kohlberg notwendig, um nicht einem ethischen Relativismus anheim zu fallen.[2] Seine Entwicklungstheorie ist so sehr von dem aus der philosophischen Ethiktradition stammenden Telos geleitet, dass er die Möglichkeit, der Mensch könnte aus prinzipiellen Gründen an der Aufgabe moralischen Urteilens scheitern, nicht miteinbezieht. Mit diesem rationalistisch inspirierten ethischen Optimismus steht er in der Tradition des platonischen Intellektualismus und den dominanten Ethiken der Aufklärung, denen zufolge derjenige, der weiß, was das Richtige ist, dies auch tun wird. Die Evidenz des Richtigen als Richtigem ist demnach so überwältigend, dass für jeden Vernünftigen daraus unmittelbar das praktische Urteil folgt und daraus wiederum die moralische Tat. Diesem Vernunftoptimismus zufolge existiert eine logische und praktische Kontinuität zwischen moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln: Das Wissen um das Gute und Richtige erlaubt dem vernünftigen Subjekt ein moralisches Urteil, dessen Konsistenz sich nicht zuletzt darin ausweist, dass es unmittelbar handlungsleitend wirkt. Die Quellen unmoralischen Handelns sind demnach Unwissenheit oder Willensschwäche, Unvernunft des Vernunftwesens Mensch.[3] Der Grund für das Scheitern am moralischen Anspruch wird somit ins Subjekt verlegt. Unbeachtet bleibt dabei von Kohlberg, dass die Quelle für das Fortbestehen der widersprüchlichen Praxis in dieser selbst liegen könnte: Nicht jeder, der weiß, was das Richtige ist, kann dies auch tun.

In der eigenen Lebenswelt werden diese Konflikte freilich selten als derartige Normkonflikte wahrgenommen, als Widersprüche zwischen Solidarität und kalkulierendem Interesse oder etwa zwischen Allgemeinbildungsnorm und Selektionsansprüchen des Bildungssystems. Sie begegnen uns aber jeden Tag in den ganz banalen Konflikten des Alltags, in unspektakulär erscheinenden Ereignissen. In dem empirischen Forschungsprojekt zur moralischen Krisenerfahrung von Kindern und Jugendlichen, das in den letzten Heften (19, 24) vorgestellt wurde, interessierte uns, wie Heranwachsende mit solchen Situationen umgehen. Jungen Erwachsenen haben wir Szenarien, die alltägliche Konflikte zwischen Sein und Sollen schildern, vorgelegt, und sie in ein Gespräch verwickelt. In den Interviews dokumentierten sie ihre Art und Weise des moralischen Urteilens in solchen widersprüchlichen Situationen. In Einzelfallanalysen haben wir dann versucht, ihre Reaktionen auf den geschilderten Konflikt zu rekonstruieren. Im Folgenden sollen die Reaktionsmuster einiger junger Erwachsener näher vorgestellt werden, die sich durch ihr hohes Reflexionsniveau hinsichtlich des moralischen Konfliktes auszeichnen, die gleichzeitig aber dokumentieren, dass dieses nicht umstandslos mit der Fähigkeit zu moralischem Urteilen und Handeln in einem Kontinuum gleichzusetzen ist, Moralentwicklung nicht im Wissen

um Moralität und ihre Konsequenzen aufgeht. Die Probanden zeigen, dass sie um die widersprüchliche Praxis wissen, einzelne begründete Urteile fällen können, aber nicht ein einziges, das ihren moralischen Ansprüchen genüge tun würde und ihnen ermöglichte, das Ergebnis eines konsistenten moralischen Urteilens in eine gute Praxis zu übersetzen.

II

Reflektierte Hinnahme der Kälte

In dem einem Studenten vorgelegten Szenario wird folgende Situation geschildert: Zu Beginn des Semesters ist ein Pflichtseminar im Hauptstudium völlig überfüllt. Mit der Begründung, in der Vergangenheit habe die Qualität der Lehre durch die Überfüllung des Seminars stark nachgelassen, entscheidet die Dozentin, einen Eingangstest mit allen Bewerbern zu machen, um nur die 50 besten Studierenden teilnehmen zu lassen.

P. ist sich der Qualifikationsfunktion des Bildungssystems bewusst und dessen Aufgabe, das Leistungsstreben in Schülern und Hochschülern zu implementieren. Dementsprechend sieht er in der Phase der individuellen Bildung und Ausbildung weniger ein Moratorium der persönlichen Entwicklung verwirklicht als vielmehr die Kontinuität, in der die Bildungsinstitutionen mit dem Arbeitsleben stehen. Er zeigt Verständnis für das Verhalten der Dozentin, da dies auf ihrer Interpretationsfolie einer leistungsorientierten Universität nur konsequent ist. Er gesteht ihr auch einen Handlungsnotstand zu, kann die Art und Weise, mit diesem Problem umzugehen, aber nicht billigen: »Das ist aber auch eine Reaktion auf die katastrophalen Studienbedingungen unter'm Strich, aber statt zu versuchen, 'mal daran was zu tun, vielleicht auch 'mal zu versuchen, daran was zu verändern, wird das eben nicht gemacht, sondern die Leute werden einfach vor vollendete Tatsachen gestellt und fallen durch ein Raster, was in dem Moment einfach irgendwo aufgestellt wird [...] Aus meinem Empfinden heraus: haarsträubend.« Sein ablehnendes Urteil gegenüber dem Verhalten der Dozentin begründet er mit der Willkür, die in der Konsequenz für den einzelnen Studenten aus diesem Verfahren folgt. Mit seiner metaphorischen Rede über das Raster illustriert er, wie sehr die Maßstäblichkeit eine von außen oktroyierte ist, die keine Rücksicht nimmt auf individuelle Voraussetzungen. Er verweist auf die Diskontinuität im Verhalten den Studenten gegenüber: Einerseits werden sie zum Studium zugelassen, dann aber wird ihnen der Zugang zu Pflichtveranstaltungen per Eingangsbeschränkung wieder genommen. Sein Bedauern bezieht sich auf die Kälte des Selektionsmechanismus, »...dass bestimmte Leute einfach durchfallen, weil sie halt bestimmte Voraussetzungen nicht mitbringen«. P. nimmt aber auch die Lage der Dozentin als dilemmatisch wahr. Sie habe nur die Wahl, entweder allen mehr oder weniger die Bildung zu versagen, indem sie alle Teilnehmer zu der damit unproduktiv werdenden Veranstaltung zulässt, oder eine Minderheit zu fördern, damit aber zugleich den Anspruch auf soziale Allgemeinheit der Bildung zu unterlaufen.

P. artikuliert deutlich sein Unbehagen in der Gesellschaft, das durch die systematische Unterbietung der auch von ihm akzeptierten Norm entsteht. Er vermag sogar die eigene Position innerhalb dieses Kontextes reflexiv einzuholen. Das Problem bei der ganzen Angelegenheit sei, dass man daran teilhabe, und keiner wolle derjenige sein,

der unten herausfalle: »Es ist ja so, als wenn irgendetwas hinter einem herläuft und es droht, dass man überholt wird von sozialer Armut [...] und jeder ist davon betroffen, aber keiner will derjenige sein [...], der unten stehen bleibt und deswegen ziehen alle mit.« Indem er sich innerhalb dieses gesellschaftlichen Zusammenhangs verortet, kennzeichnet er sehr genau die eigene Verstrickung in die Kälte, den Zwang, an ihr wider besseren Wissens mitzuwirken, und wie sie sich, vermittelt über fremdbestimmte Bedürfnisse, hinter dem Rücken der Subjekte durchsetzt. Die eigene Ohnmacht gegenüber dieser Konstellation, die sich auch durch die reflexive Durchdringung des Sachverhalts nicht aufheben lässt, benennt P. in der auf den ersten Blick widersprüchlich scheinenden Aussage: »Und wenn ich sage, so läuft es halt, dann ist das ja nicht so, dass ich sage, so ist das nun mal.« Der Widerspruch, der scheinbar dadurch entsteht, dass er im Nachsatz eine gegenüber dem ersten Satzteil nahezu tautologische Aussage negiert, erweist sich auf der Folie seiner vorhergehenden Ausführungen als akzentuierende semantische Nuance. Paraphrasiert lautete die Aussage etwa wie folgt: Indem ich sage, wie es ist und wie es augenscheinlich auch unabänderlich ist, sage ich noch lange nicht, dass es so gut ist. Damit erläutert P., wie wenig sein Wissen um die Zustände ihm für ein handlungsleitendes moralisches Urteil nützt. Er zeigt vielmehr, wie sehr die reflexive Durchdringung der Situation ihn zur Resignation, zur reflektierten Hinnahme treibt. Paradoxerweise scheint er damit seine moralische Identität gerade in diesem Ohnmachtsbewusstsein zu finden. Zugleich betont er, dass er in dieser Haltung keinen moralischen Vorzug sieht, sie nicht zum Kennzeichen besonderer Moralität stilisiert wissen will: »Es gibt halt Leute, die den Blick dafür haben, und es gibt [...] Leute, die halt keinen Blick dafür haben. Und das hat auch nichts damit zu tun, dass man sagt, also die, die es begriffen haben, das sind die Guten, das hat nichts mit gut oder schlecht zu tun. Es ist halt so und es ist sehr, sehr schwierig, daran etwas zu tun.«

P. ist in seiner Moralentwicklung so weit fortgeschritten, dass er über ein umfangreiches moralisches Wissen verfügt und alltägliche Situationen in einen weiten ethischen Kontext einstellen kann. Souverän operiert er mit moralischen Universalisierungen und Moralvorstellungen wie Gerechtigkeit und Fairness und stellt sein Vermögen unter Beweis, sich beim moralischen Urteil von seinen eigenen Interessen zu distanzieren. P. ist dazu fähig, mehrere qualifizierte und reflektierte Urteile zu fällen, nicht aber ein einziges moralisches Urteil, das in irgendeiner Weise handlungsleitend für sein Verhalten wäre. P.s Reaktion ist vielmehr eine ungewollte Passivität – Ohnmacht. Auch sein hohes Niveau kognitiver Entwicklung kann nicht verhindern, dass bei ihm moralisches Wissen, moralisches Urteil und moralisches Handeln auseinander fallen.

III

Reflektierter Protest gegen Kälte

Einem jungen Langzeitarbeitslosen, der sich in einer Weiterbildungsmaßnahme des Arbeitsamtes befindet, wurde ein Szenario geschildert, das sich bezogen auf den in ihm enthaltenen moralischen Konflikt so zusammenfassen lässt: In einer Maßnahme für Langzeitarbeitslose entsteht das Problem, dass Teilnehmer wie etwa eine allein erziehende Mutter wegen zu häufigen Fehlens ausgeschlossen werden sollen. In den Fördervorschriften der Arbeitsverwaltung ist das administrativ festgeschrieben.

Die ungerechte Benachteiligung der allein erziehenden Mutter in dieser Situation ist für P. so evident, dass er sich wundert, warum sie nicht entsprechend beachtet wird. Dass viele die Augen davor verschließen, hänge sicher mit den existenziellen Nöten der Teilnehmer einer Fortbildungsmaßnahme zusammen. Die Massenarbeitslosigkeit führe dazu, dass dann die »Jacke doch näher ist als jemand anders seine Hose«. Die Leute würden egoistischer, sähen nur ihre Perspektive, sie müssten die Ellbogen ausfahren, um sich durchsetzen zu können. Das erscheint P. als Ausdruck der Bedrängnis eines jeden Einzelnen zwar verständlich, aber er kann sich mit dieser Haltung nicht anfreunden. Er hätte in Situationen, in denen er Menschen erlebt, die sich so verhalten, ein »echtes Problem«.

Der institutionelle Zwangsmechanismus, der zum Ausschluss der Abweichenden führt, erscheint ihm immanent betrachtet als absurd, weil er die Selbstschädigung des Systems zur Folge habe. Würde der Maßnahmeträger rigide die Regeln einhalten, würde er sich selbst ins Abseits stellen: Sein Budget würde reduziert. Der Maßnahmeträger mache sich doppelt zum Büttel einer, wie P. später feststellt, »anonymen Macht«, indem er Teilnehmer in ihren Freiheitsrechten beschränke und sich selbst unter die Kuratel des Finanziers stelle. Freilich ist P. zugleich klar, warum im Endeffekt die Einrichtungen mehr oder weniger bemüht sein müssen, die Regeln zu befolgen. Auf einer ökonomischen oder gesellschaftstheoretischen Ebene analysiert er die Paradoxie entsprechend als Ausdruck der zunehmenden Legitimationskrise von Arbeitsbeschaffungs-/Qualifizierungsmaßnahmen etc. Die Teilnehmer solcher Maßnahmen stünden unter dem Generalverdacht, persönlich verantwortlich zu sein für ihre Lage. Sie müssten sich durch gesteigerte Leistungen bei der Gesellschaft dafür bedanken, dass diese sie aushalte. Um dies zu bekunden, müssten auch alleinerziehende Mütter mit asthmakranken Kindern (so das Szenario) pünktlich zur Maßnahme erscheinen. Die Systemrationalität sei unmenschlich. Erschreckend ist für P., festzustellen, dass sie auch noch jede rationale Form von Argumentation ausschließt. In der Logik der repressiven Regeln dürften weder allein erziehende Mütter noch gar allein erziehende Mütter mit asthmakranken Kindern in entsprechende Qualifizierungen gebracht werden. Der Nutzen des eingesetzten Geldes könnte sonst leichthin problematisiert werden. P. ist in der Lage, die Absurdität nicht nur als psychische Reaktion von »kalten Menschen« zu verstehen, sondern sie letztlich auf die Unvernunft der Wirtschaftsweise zurückzuführen. In einer gewaltigen Hochrechnung zeigt er, dass konsequent zu Ende gedacht die allein erziehende Mutter eine von vielleicht 30 oder 40 Mio. deutschen Kostgängern der wenigen Erwerbstätigen ist. Nimmt man alle wirklich Erwerbslosen hinzu, die Alten, die nicht arbeitenden Mütter und Kinder, entsteht eine Minderheit von Erwerbstätigen, die angesichts der Last, die sie zu tra-

gen haben, in Panik geraten und insofern folgerichtig auf diejenigen einschlagen, die als Schwächste in der Gesellschaft zumindest Anspruch auf kompensatorische Solidarität erheben könnten.

Nun könnte P. angesichts der von ihm analysierten Lage der Dinge zu dem Schluss kommen, es sei ohnehin nichts zu machen, insofern müsse eben doch jeder realitätstüchtig sich verhalten und an sich denken. Genau diese Perspektive verweigert er aber. Emotionslos geht er davon aus, dass die Bedingungen für solidarisches Handeln äußerst eng gesteckt sind, man Teil des irrationalen Systems bleibt. Gleichwohl hält er es für geboten, der Norm der Solidarität die Treue zu halten: Wenn die Regeln selbst unvernünftig sind – so sein Fazit –, ist auch subversiver Widerstand gegen sie erlaubt. Deswegen schlägt er vor, dass im konkreten Fall der allein erziehenden Mutter durch »Mogeln« geholfen wird. Sie wird einfach als Anwesende behandelt, gemäß dem Motto: Wenn wir ein so starres System haben, muss man Nischen finden, gewisse Dinge zu umgehen. Denn bis sich das ganze System so ändert, dass es gerecht wäre, dauert es halt seine Zeit.

P. zeigt mit seinen Antworten, dass er auf verschiedenen Ebenen den Konflikt souverän zu analysieren und zu behandeln weiß. Er ist sich bewusst, dass die Forderung nach Solidarität bereits ideologisch ist, weil mit ihr schon grundsätzlich akzeptiert wird, dass vorher Einzelne zu Schwachen gemacht wurden. Erst dann wäre eine soziale Ordnung akzeptabel, wenn in dieser die individuelle Voraussetzungen nivellierende Maßstäblichkeit des sozialen Regelwerks aufgehoben wäre. Erst dieses Regelwerk schafft abweichendes Verhalten, produziert den Schwachen, auf den dann mit Solidarität reagiert werden soll. In den Augen von P. ist man in einem doppelten Sinne unsolidarisch, wenn man der Systemlogik folgt: indem das »Normale« (die solidarische Hilfe) einem fremd wird und indem man das Fremde eines kalten sozialen Regelwerks zur Norm erklärt. Dagegen postuliert er konkreten Widerstand: Der Betrüger hat Recht, weil er der Menschlichkeit eine Chance bewahrt und das falsche Allgemeine der Regeln nicht respektiert.

P.s Haltung zu seinem moralischen Urteil bleibt in sich gebrochen. Sicher ist er sich nur darin, dass Solidarität sein soll, oder besser noch ein konfliktfreies Miteinander, das erst gar nicht Solidarität notwendig werden lässt. Gleichzeitig merkt er aber, dass sich aus diesen ethischen Normen für ihn nicht unmittelbar Handlungsmaximen ableiten lassen, die erlaubten, das ethisch Geforderte in die Praxis umzusetzen. Sein Aufruf zum Widerstand ist für ihn nur ein Kompromiss, um seinen moralischen Anspruch in der Praxis irgendwie noch zu retten. Dass er mit diesen kompensatorischen Maßnahmen hinter seinem eigentlichen ethischen Anspruch zurückbleiben wird, ist ihm bewusst. Aber angesichts der Situation erscheint ihm dieser stille, subversive Protest als das geringere Übel. Der hehre Anspruch vieler Theorien zur Moralentwicklung an den Einzelnen, durch Reflexion zu einem integren, ein moralisches Selbst konstituierenden Urteil zu gelangen, ist hier reduziert auf das Bemühen darum, der moralischen Reflexion noch auf irgendeine Weise Rechnung zu tragen – ohne es wirklich zu können.

IV

Dekomposition des Urteilsvermögens durch Kälte

Die beiden vorausgehenden Probanden wurden durch ihre moralischen Reflexionen nachhaltig verunsichert. Diese Verunsicherung bewirkte beim ersten letztlich Resignation und beim zweiten den Entschluss, irgendwie mit Kompromissen und stillem Protest zu leben. Damit zeigten beide ein realitätsgerechtes Verhalten. Realitätsgerecht in dem Sinne, dass sie in Debatten mit anderen als Diskutanten gelten werden, die in moralischen Konflikten eine gut begründete und damit vernünftige Position beziehen, wenn auch nicht alle ihre Einstellung teilen werden. Entsprechend ermöglichen ihre Reaktionen auf den Konflikt eine positive Identifikation mit einem vernünftigen, moralisch akzeptierten Mitmenschen. Der im Folgenden beschriebene Student zeigt eine Reaktion auf den ihm vorgestellten Konflikt, die eine solche positive Identifikation mit einem moralischen Selbst nicht mehr zulässt. Dem Studenten wurde eine Geschichte vorgelegt, die folgenden Konfliktfall schildert:

Ein Dozent begrenzt die Teilnehmerzahl eines Pflichtseminars auf 25 Studenten, mit dem Argument, dass es nur dann effektiv sei. Aufgrund des großen Andrangs entscheidet er, per Losverfahren die 25 Studenten auszuwählen, die teilnehmen dürfen. Mehrere Studenten erheben Protest: Für einige ist der Besuch des Pflichtseminars dringend erforderlich, da ihre Bundesausbildungsförderung an die nur dort zu erwerbenden Leistungsnachweise gebunden ist. Ein anderer gibt an, bereits zweimal durch das Losverfahren gefallen zu sein und damit zumindest diesmal ein Anrecht auf einen Platz zu haben. Und eine allein erziehende Mutter gibt an, dass sie wegen ihres Kindes nur zu diesem Termin das Pflichtseminar belegen könne.

Spontan reagiert P. auf den Konflikt mit Empörung: »Ist eine Horrorgeschichte für die Typen, ich hab' ja Gott sei Dank kein Bafög, aber die Studenten, die bafögabhängig sind, die kriegen ja richtige Hallus, dann.« Für P. ist klar, dass der Seminarplatz den vom Bafög Abhängigen nicht vorenthalten werden kann, da Bafög für sie ja »überlebenswichtig« sei. Andererseits hätten die anderen Studenten ebenfalls Recht, so bspw. die allein erziehende Mutter, die einen Seminarplatz für sich reklamiert, da sie ihr Kind nur für eine bestimmte Zeit in den Kindergarten geben kann: »Dann haben die auch, sag ich mal, ein Anrecht darauf.« Diesen Anspruch derjenigen, die besondere Gründe vorgeben können, am Seminar teilnehmen zu müssen, generalisiert P. schließlich für alle Studenten: »Jeder hat ein Anrecht darauf!« Diese Generalisierung des Anspruchs überführt P. allerdings nicht in die konsequente, radikale Forderung, dass jeder auch dieses Recht bekommen müsse. Vielmehr räumt er an anderer Stelle relativierend ein, es sei »eine Scheißsituation, aber für beide, für die Studentenschaft und für den Dozenten. Der kann ja einen guten Kurs auch nur machen, mit gewissen Mitteln. Wenn er zu voll ist, hat keiner was davon.« P. kann beide Seiten verstehen, somit auch die Entscheidung des Dozenten, nur 25 Plätze zu vergeben. Diese Abwägung der beiden Positionen führt P. schließlich zu der paradoxen Forderung, dass der Dozent versuchen müsse, allen gerecht zu werden, dafür aber das vorher als ungerecht erkannte Losverfahren vorschlägt: »Es muss irgendwie doch ein neutrales Losverfahren kommen.« In P.s Aussagen stehen somit zwei divergierende Forderungen gegeneinander, die des Protests gegen die Willkür des Verfahrens wie die des als legitim gerechtfertigten Losverfahrens. In seinen Ausführungen werden

sie unmittelbar aufeinander bezogen, als seien sie stimmig. Dann wiederum erkennt P. die Ambivalenz, die im Losverfahren als der Lösung des Konflikts liegt. Es erscheint ihm wieder als »Horrorgeschichte« und dann wieder als »neutral« und »gerecht«. Jeder soll einen Platz bekommen, weil er ein Anrecht darauf hat, aber P. akzeptiert zugleich, dass der Platz den meisten entzogen wird. An dieser Stelle führt er das Losverfahren wieder als neutralen Mechanismus ein, mit dem es möglich werde, ohne Ansehen der Person allen gerecht zu werden. Ist es auch angesichts des Anrechts eines jeden Studenten ein Irrsinn, so wahrt es doch mit seiner gleichmachenden Willkür einen Anschein von Gerechtigkeit: Jeder hat ein Anrecht auf den Seminarplatz, aber da akzeptiert wird, dass nur 25 Plätze zur Verfügung stehen, kann das Recht nur dadurch gewahrt werden, dass jeder statistisch gesehen die gleiche Chance bekommt, Glück oder Pech zu haben: »Da müssen die mit leben.«

P. spielt während des Interviews verschiedene Strategien durch, mit dem Konflikt umzugehen: Er fühlt sich in die Rolle des Opfers ein und agiert probeweise auch als Täter. Er nimmt fraglos die Kälte des Verfahrens hin und protestiert leidenschaftlich gegen sie. Er idealisiert die, gemessen am Gerechtigkeitsanspruch, falsche Praxis des Losverfahrens und nimmt sie als adäquate Handlungsmaxime dann doch zurück. Er erörtert die Möglichkeit besserer Studienbedingungen durch angemessene Ausstattung, aber tut dies unter Verweis auf die Streikerfahrungen allein rein hypothetisch. Er findet sich in der beschriebenen Situation wieder und zugleich jenseits von ihr. Damit gerät für ihn der ganze Konflikt zu einer Frage der Umstände, in denen man entweder Glück oder Pech hat. Er klagt gegenüber solchem Fatalismus die Anrechte des Einzelnen ein, nimmt sie aber sogleich wieder zurück. Zuweilen geschieht das in einem Satz. Er verlangt nach einer rationalen Lösung des Konflikts und liefert doch sich und jeden an die Willkür eines Losverfahrens aus. Mit diesem wird die Willkür scheinbar legitimiert, der gleichzeitig sein Protest gilt.

P. durchschaut weitgehend, was geschieht. Indem er aber immer wieder die unterschiedlichen Positionen bezieht, agiert er die Widersprüche selbst so sehr aus, dass sich seine Reaktionen nicht mehr zu einem konsistenten Ganzen, einer praktikablen Handlungsstrategie zusammenschließen lassen. Mögliche Lösungen durchspielend, bejahend und verneinend, dekomponiert sein moralisches Urteilsvermögen. Keine der Lösungen kann vor dem Richterstuhl der praktischen Vernunft Bestand haben und doch operiert er argumentativ mit ihnen. P. ist so sehr in die Widersprüche involviert, dass, wenn er versuchte, sie mit einer der benannten Strategien zu schlichten, dies für ihn bedeuten würde, die Augen vor dem zu verschließen, was er als Unrecht erkannt hat, sich selbst zu belügen. So verliert sich das ursprünglich von P. den Studenten zugestandene Anrecht. In der Realität koexistieren wilder Protest und Affirmation des Falschen. P. reagiert damit nicht nur auf die Widersprüche, er selbst wird widersprüchlich, in seinen Reaktionen konfus. Indem er mit seiner Empathie den Konflikt zugleich praktisch auf sich wirken lässt und ihn mit seinen moralischen Emotionen nicht lösen kann, vermag er ihn auch nicht rein kognitiv abzuwehren. Seine Verstörung wird deutlich im fliegenden, zuweilen wirr erscheinenden Wechsel der Perspektiven. Sein Protest ist hilflos und seine Orientierung am Losverfahren bleibt ihm als irrationale Reaktion bewusst. Das verhindert am Ende eine Orientierung im widersprüchlichen moralischen Konflikt.

Während die ersten beiden Probanden durch reflektierte Hinnahme oder stillen, subversiven Protest die Widersprüche der Konfliktsituation nach außen hin abgeschoben haben und dadurch ein konsistentes moralisches Selbst entwickeln resp. aufrechterhalten konnten, gelingt das diesem Studenten nicht. Er kann sein moralisches Wissen nicht mit einem adäquaten moralischen Urteil zur Deckung bringen. Wissen und Urteilen fallen bei ihm in einer Weise auseinander, die ihm nicht nur verbietet, im rationalen Sinne handlungsfähig zu sein, sondern die auch seine Reflexion widersprüchlich werden lässt. Sein moralisches Urteilsvermögen dekomponiert.

Als Gegenbild erscheint der folgende, zum gleichen Konfliktszenario befragte Student, der ohne große Schwierigkeiten ein kohärentes Deutungsmuster und ein entsprechend konsistentes moralisches Urteil entwickelt.

V

Reflektierte Apologie der Kälte

Dass Studierende dagegen protestieren, dass sie zwar alle zum Studium zugelassen wurden, aber dann keinen Anspruch auf einen Platz im Seminar haben sollen, ist nicht selbstverständlich. Die Tatsache, dass mehr Studenten eingeschrieben sind, als Studienplätze zur Verfügung stehen, und damit das Problem des möglichst gerecht geregelten Zugangs zu Pflichtseminaren entsteht, wird von P. als hinzunehmende Rahmenbedingung der heutigen Universität angesehen. In dieser gilt wie selbstverständlich »wer zuerst kommt, der mahlt zuerst..., damit muss man sich abfinden«.

P. kann gut verstehen, dass die Dozentin sich nicht persönlich um jeden »Härtefall« kümmert und sich den »Kopf darüber zerbricht«, wie man eine gerechte Auswahl vornehmen müsste. Sie ist nur verantwortlich für das, was sie verantworten muss und kann. Insofern muss es ein »Prinzip« wie das Losverfahren geben. Das bedeutet, dass »persönliche Gründe« keine Rolle spielen können. Diese sind nicht der Institution Universität anzulasten und erst recht nicht dem Dozenten vorzuhalten, sondern sind als persönliche Gründe von jedem selbst zu bearbeiten. Gerechtigkeit kann P. zufolge als Forderung in die Irre führen, wenn es mit ihr darum geht, sich aus der eigenen Verantwortung zu stehlen. Das gilt schon für die Studenten, die keinen Seminarplatz bekommen haben. Anstatt das hinzunehmen und den Erfolg auf anderem Wege zu suchen, »jammern« sie. Selbst wenn es mit ihrem Protest gelingen würde, alle ins Seminar zu bringen, was wäre dann? »... dann würden die hinterher wegen Überfüllung des Seminars jammern.« Für P. stellt der geschilderte Konflikt ein Beispiel für die organisierte Verantwortungslosigkeit der Universität und die Unmündigkeit der Studierenden dar: »Ich denke, dass viele auch schlichtweg einfach nur studieren, damit sie Vorteile haben bzw. irgendwas machen ... dann aber am lautesten den Mund aufmachen, wenn es um schlechte Studienbedingungen, z.B. Seminarüberfüllung geht.« Wer sich nur darauf verlässt, »und wer sich dessen nicht bewusst ist, der wird halt durch das Leben gestraft.« Er wird nie den Erfolg haben, den er haben will, weil er immer nur andere für seine Lage verantwortlich macht. »Die Erfahrung zeigt auch da, wer dran bleibt und es versucht und mit Ehrgeiz daran geht, das führt auch zum Erfolg.« P. würde also, zöge er im Losverfahren eine Niete, das akzeptieren und sich das für sein Studium notwendige Wissen anderwärts besorgen. Einschränkungen sind für ihn auch Anlässe für die Entwicklung kämpferischer

Selbständigkeit. Wer dies nicht als Lektion aus der Massenuniversität mitnähme und stattdessen auf die Hilfe von anderen setze, der habe verloren.

Daraus leitet sich für P. eine generelle Einschätzung des Gerechtigkeitsproblems ab: Die Forderung danach, die jeweiligen persönlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen, führe letztlich in die Irre. Jeder hätte dann immer einen Grund, warum er nicht kann und nicht leistet, was er leisten sollte: Schuld sind für ihn dann immer die anderen. P. verficht die These vom Verfall der Leistungsbereitschaft, »denn früher wurde noch richtig studiert und heute leben die Studenten besser als manche, die vor 20 Jahren gearbeitet haben«. Es käme wieder darauf an, dass man sich auf die Verantwortung für die eigene Leistung besänne. Demnach ist die Berücksichtigung der persönlichen Gründe selbst ein Teil des Problems, das mit ihr gelöst werden soll. So, wie es üblicherweise definiert werde, suchen die Betroffenen nach der Versorgung durch andere, verstricken sich in Ausflüchte, wenn sie nicht leisten, was sie leisten sollen. Würde man hingegen das Leistungsprinzip und damit das der Konkurrenz Vereinzelter wieder klar zur Leitlinie machen und damit das Versorgungsprinzip abschaffen, dann würden auch die Probleme leichter gelöst. Am Ende sei doch jeder seines Glückes Schmied.

P. identifiziert sich faktisch mit den Grundbedingungen bürgerlicher Kälte, der konsequenten mündigen Selbstfürsorge in einem Konkurrenzsystem. Er jammert

nicht über die aus ihnen resultierenden negativen Folgen, sondern versteht sie vor allem als Ergebnis falsch verstandener Gleichheits- und Solidaritätsforderungen. In letzter Konsequenz bedeutet dies, dass der Schwache erst dann verschwinden kann, wenn alle stark sein wollen, dass Gerechtigkeit nicht mehr sein darf als formale Gerechtigkeit und die sich daraus ergebenden Chancen jeder selbst nutzen muss. Damit wird die Norm der Ungleichheit ausgleichenden Gerechtigkeit wie die der Solidarität mit dem Schwachen von P. als sittliches Prinzip abgelehnt. Soziale Rücksichtnahme führt nach P. eher zur Schwächung der Schwachen, als dass es ihr Problem lösen würde: Das können nur sie selbst, und sie werden es nur tun, wenn sie sich selbst dafür verantwortlich gemacht haben.

P.s moralisches Regelwissen leitet sich nicht primär aus dem bürgerlichen Normenfundus ab – wie bspw. eine Orientierung an Solidarität oder ausgleichender Gerechtigkeit –, sondern aus den Bedingungen der Kälte selbst. Indem er sich ausschließlich an neoliberalen Maximen orientiert und die diesen entgegenstehende bürgerliche Normentradition ausblendet, die sich eben gegen die daraus folgende Willkür und Brutalität richtete, bleibt sein moralisches Regelwissen widerspruchsfrei. Ohne Probleme kann er daher ein praktisches Urteil fällen, das ihn auch sogleich zu konkreten Handlungsmaximen führt.

VI

Tu, was Du willst! – Wenn Du kannst

Die ersten drei Probanden zeigen mit ihren Ausführungen, dass sie genau wissen, um welche moralischen Probleme es im beschriebenen Konfliktfall geht. Dennoch sind sie unfähig, zu einem moralischen Urteil zu gelangen, das ihnen ein konsistentes und mit ihren moralischen Ansprüchen zu vereinbarendes Handeln ermöglichte. Diese Differenzen zwischen moralischem Wissen und unmoralischem Handeln sind indes nicht paradox, wie viele Theoretiker annehmen (vgl. Brown/Herrnstein 1984, S. 346). Paradox ist diese Differenz nur auf dem Hintergrund des platonischen Intellektualismus, dem zufolge derjenige, der erkannt hat, was das Richtige ist, dies auch tut – und tun kann. Die ersten drei Probanden wissen genau, was im Einzelnen der moralisch richtige Zustand wäre. Innerhalb einer widersprüchlichen Gesellschaft bleibt ihnen aber der Weg zu einem konsistenten moralischen Urteilen, das dann ihr Handeln leiten könnte, versperrt.

Sie zeigen damit, dass für sie die von Kohlberg angenommene Kontinuität zwischen moralischem Wissen, Urteilen und Handeln nicht nur nicht immer gegeben ist, sondern dann, wenn es sich um objektiv einander widersprechende Forderungen handelt, auch prinzipiell nicht zu verwirklichen ist. Sie widerlegen damit den entwicklungstheoretisch-pädagogischen Optimismus von Kohlberg und Candee, die schreiben: »Unserer Meinung nach ist die Entwicklung des moralischen Urteilens ebenso die Ursache moralischen Handelns, wie sie aus dem moralischen Handeln selbst erwächst. Ein neu erworbenes moralisches Urteil kann zu einer neuen Verhaltensweise führen, während die Ausführung einer neu erworbenen Verhaltensweise zur Bildung eines neuen moralischen Urteils verhelfen kann« (Kohlberg/Candee 1996, S. 384). Dieser Vorstellung zufolge wäre Moralentwicklung als spiralförmig-aufstrebende Wechselbeziehung von moralischem Urteilen und Handeln zu denken. Richtig ist

diese Aussage angesichts bürgerlicher Kälte allerdings einzig in einem negativen Sinne: Indem diese jungen Erwachsenen sich in ihrem Vermögen, moralisch zu handeln, beschnitten sehen, erfahren sie auch ihr moralisches Urteilen als verunmöglicht. Diese misslingenden Versuche, zu einem moralischen Urteil zu gelangen, führen wiederum zu einer neuen, zwar nicht moralischen, aber moralisch relevanten Verhaltensweise: zur Hinnahme, zum stillen Protest oder zur Dekomposition der Urteilsfähigkeit. Ihre Moralentwicklung besteht dann gerade darin, im reflexiven Durchgang durch die Erfahrung der Handlungsunfähigkeit und des Unvermögens zu moralischem Urteilen diese Verhaltensweisen zu entwickeln. Ist Moralentwicklung dadurch gekennzeichnet, dass moralische Reflexion ab einem gewissen Reflexionsgrad das moralische Urteilen unmöglich macht?

Der einzige Proband, der aus seinen Reflexionen ein konsistentes, handlungsleitendes moralisches Urteil abzuleiten vermag, ist derjenige, der sich mit der Kälte identifiziert. Aber ist der Apologet der Kälte damit derjenige, dessen moralisches Urteil am weitesten entwickelt ist? Von seinem politischen Vorverständnis her hätte Kohlberg diesen letzten Probanden sicherlich nicht als avancierten Protagonisten seiner Moraltheorie akzeptiert. Aber dessen Argumentation trifft die kohlbergsche Stufentheorie an einem wunden Punkt, denn schließlich entspricht diese Apologie der Kälte genau Kohlbergs Kriterien für die höchste, sechste Stufe[4] moralischen Urteilens.

Moralisches Urteilen auf der Stufe 6 erfordert nach Kohlberg universelle menschliche und ethische Prinzipien. In Anlehnung an Kant und Hare gilt für Kohlberg die Universalisierung des eigenen Urteils als wesentliches Kriterium für dieses Urteilsniveau (vgl. Kohlberg 1996, S. 28f.). Solche Universalisierung verlangt, von persönlichen Interessen zu abstrahieren, um ein verpflichtendes Ideal formulieren zu können. Genau dies tut auch der oben angeführte Apologet der Kälte: Er formuliert seine Vorstellung von Solidarität als universelles Urteil und abstrahiert dabei auch vom unmittelbaren Eigeninteresse. Würde er im Einzelfall benachteiligt, dann würde ihn das nur anspornen und damit sein universelles moralisches Urteil bestätigen. Er argumentiert streng utilitaristisch im Sinne des Gesamtnutzens.

Hier fällt die formale, in kantischer Tradition stehende Bestimmung des moralischen Urteils auf Kohlbergs Theorie zurück. Kohlberg glaubte, moralisches Urteilen präskriptiv ohne inhaltliche Bestimmung fassen zu können: »In diesem Sinne können wir ein moralisches Urteil als ›moralisch‹ definieren, ohne seinen Inhalt (die beurteilte Handlung) betrachten und ohne überlegen zu müssen, ob es mit unseren eigenen Urteilen oder Maßstäben übereinstimmt« (Kohlberg 1996, S. 29). Demnach müsste Kohlberg, entgegen seinen eigenen Maximen für eine solche Situation, dem Apologeten der Kälte Recht geben, da die formale Struktur seines Urteils dieses als moralisch hoch stehend (Stufe 6!) ausweist.[5]

Bei dem Versuch, den Zielpunkt moralischer Entwicklung zu beschreiben, hat Kohlberg den Fehler begangen, von der inhaltlichen Dimension moralischen Urteilens zu abstrahieren. Seine Dilemmata waren ihm nur Mittel zum Zweck, um mit ihnen ein formales Urteilsniveau zu bestimmen: Zu welchem Urteil ein Proband in der Sache kommt, ist für den Forscher in der Kohlbergtradition gleichgültig. Ausschlaggebend ist allein dessen Argumentationsstruktur. So können zwei Probanden auf dem gleichen Urteilsniveau verortet werden, obgleich der eine bei der Vorlage

des Heinz-Dilemmas dafür votiert, das Medikament zu stehlen, während der andere sich dagegen ausspricht. Erst für die Stufe 6 ist Kohlberg bereit, auch eine inhaltliche Entscheidung zu treffen: Diese leitet sich für ihn dann aus der prinzipiengeleiteten Moral entsprechend der kantischen Tradition ab. Dass auch auf dieser Stufe eine gegenteilige Entscheidung möglich wäre (bspw. im Heinz-Dilemma die Entscheidung, das Medikament nicht zu stehlen und die Frau sterben zu lassen), zieht Kohlberg nicht in Betracht. Der Apologet der Kälte belehrt hingegen darüber, dass unter dem Gesichtspunkt formalen Urteilsvermögens in der Sache auch entgegen der kantischen Tradition geurteilt werden kann, ohne dass dadurch das Urteil selbst inkonsistent würde.

Kohlbergs implizite Prämisse eines Kontinuums von moralischem Wissen, moralischem Urteilen und moralischem Handeln verdeckt diese Konsequenz. Ausgehend von den Ergebnissen der Kältestudien wundert es hingegen nicht, dass Personen, die vornehmlich auf der Stufe 6 urteilen, nur selten zu finden sind (vgl. Kohlberg/Kramer 1996, S. 59 u. Kohlberg/Levine/Hewer 1996, S. 301), da sie doch ihr universalistisches Deutungsmuster wider eine widersprüchliche Realität behaupten müssen. Sie werden in vielen Situationen einen zweifelhaften Rigorismus an den Tag legen müssen, um ihrem formaltheoretischen Anspruch genügen zu können. Gegenüber diesen moralischen Besserwissern werden diejenigen, die mit reflektierter Hinnahme, reflektiertem Protest oder der Dekomposition ihres Urteilsvermögens auf Kälte reagieren, als ewige Bedenkenträger erscheinen. Wider die Praxis an ihren Einsichten festzuhalten, lässt deren Status zwar als aufgeklärt, aber wenig attraktiv erscheinen – denn sie wissen nicht, was sie tun sollen. Ihnen tut die kohlbergsche Theorie der Moralentwicklung großes Unrecht, wenn sie den Grund für das Scheitern am moralischen Anspruch ins Subjekt verlegt und dabei ignoriert, dass die Quelle für das Fortbestehen der widersprüchlichen Praxis auch in ihr selbst liegt: Nicht jeder, der weiß, was das Richtige ist, kann dies auch tun.

Andererseits: Wer, wenn nicht die Subjekte, könnte diese Praxis verändern?

Anmerkungen

1 Mir ist zumindest keine Theorie der Moralentwicklung bekannt, die das nicht tut.
2 Schon an dieser Herangehensweise zeigt sich das Bemühen einer sich konstruktiv verstehenden Entwicklungstheorie, die mit einer positiven Pädagogik vermittelt werden kann - wie dies im Falle Kohlbergs und seines Just-Community-Projekts dann auch geschehen ist: Wenn das Ziel der Moralentwicklung klar definiert ist, kann die Entwicklungstheorie in der jeweiligen Situation die Defizite gegenüber dem anvisierten Idealfall dokumentieren und die Pädagogik sich im Anschluss daran um eine Annäherung an diesen idealen Zustand bemühen. So entstehen in Schulen Projekte und Unterrichtseinheiten, in denen die moralische Urteilskraft von Kindern stimuliert werden soll (vgl. Gruschka 1996), um sie dadurch zum erwünschten moralischen Handeln zu führen.
3 Dass trotz dieser Kontinuität die Verwirklichung einer moralischen Praxis bis heute ausblieb, wurde seit der Antike immer wieder durch das Phänomen der Willensschwäche (akrasia) bzw. dann in der christlichen Tradition durch die Sündhaftigkeit des Menschen erklärt: »Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach.«
4 Die nicht weiter folgenreiche Diskussion um eine hypothetische, auf keinen Daten basierende und damit allein denkmögliche Stufe 7 (vgl. Kohlberg 1996, S. 70f. und S. 118–121) lasse ich hier außer Acht, da sie das folgende Argument nicht berührt.

5 In anderen Passagen der kohlbergschen Theorie zeigt sich ganz deutlich, dass auch er um eine inhaltliche Bestimmung des Moralischen bemüht ist, die er jedoch aus der formalen Struktur ableiten will: »Offenbar ist die Moralentwicklung, wie sie mit diesen Stufen erfasst wird, eine fortschreitende Bewegung hin zu einer Verankerung des moralischen Urteils in Gerechtigkeitsbegriffen. Eine moralische Pflicht auf ein Konzept der Gerechtigkeit zu stützen heißt, die Pflicht auf das Recht eines Individuums zurückzuführen. Eine Handlung als falsch zu bewerten heißt, zu dem Urteil zu gelangen, dass sie ein derartiges Recht verletzt. Mit dem Begriff eines Rechtes geht eine legitime Erwartung einher: ein Anspruch, den stellen zu können ich das Einverständnis der anderen erwarten kann« (Kohlberg 1996, S. 30). Das Recht auf Solidarität, so wie es der Apologet der Kälte formuliert, entspricht indes auch noch diesen Anforderungen an ein solches Gerechtigkeitsprinzip, nämlich Gleichheit zu produzieren und reziprok zu sein: Alle haben dem Apologeten der Kälte zufolge das Recht, gefordert und nicht gesondert berücksichtigt zu werden, so dass sie zu besseren Leistungen angespornt werden. Damit stünde dieser Apologet der Kälte der moralphilosophischen Elite der Stufe-6-Probanden Kohlbergs in keiner Weise nach, »wobei sich ›Elite‹ auf die formale Ausbildung der Personen in Philosophie sowie ihre Fähigkeit und innere Verpflichtung zu moralischer Führung bezieht. Martin Luther King kann hier als Beispielfall gelten, der nicht nur eine moralische Führerpersönlichkeit war, sondern sich auch in seiner Ausbildung mit der Moraltheorie von Tillich auseinandergesetzt hat« (Kohlberg/Levine/Hewer 1996, S. 302).

Literatur

Brown, R. und R. J. Herrnstein: Psychology. Boston: Little, Brown und Company 1975. Dt.: Grundriß der Psychologie. Berlin u.a.: Springer Verlag 1984.

Gruschka, Andreas: Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1). In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 18. Wetzlar: Büchse der Pandora 1996. S. 49–72.

Hartshorne, H. und M.A. May: Studies in the Nature of Character. Vol. I: Studies in Deceit. New York: Macmillan 1928.

Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996.

Kohlberg, Lawrence und Richard Kramer: Zusammenhänge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996. S. 41–80.

Kohlberg, Lawrence und Daniel Candee: Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln. In: Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996. S. 373–494.

Kohlberg, Lawrence; Charles Levine und Alexandra Hewer: Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen. In: Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996. S. 217–372.

Montada, Leo: Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. vollst. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995. S. 862–894.

Andreas Gruschka

Alles nur Theater

»Da jede Einseitigkeit aus den höheren wissenschaftlichen Anstalten verbannt sein muß, so werden natürlich auch viele in derselben thätig sein können, denen dies Streben fremd, einige denen es zuwider ist; in voller und reiner Kraft kann es überhaupt nur in wenigen sein; und es braucht nur selten und hier und da wahrhaft hervorzutreten, um weit umher und lange nachher zu wirken; was aber schlechterdings immer herrschend sein muß, ist Achtung für dasselbe bei denen, die es ahnen und Scheu bei denen, die es zerstören möchten« (W. v. Humboldt).

I

Mit meinem Freund aus Schülerzeiten R. teile ich die Leidenschaft für das Theater. In unserer Heimatstadt besuchten wir so häufig wie möglich für sagenhafte 1 Mark Aufführungen im Schauspielhaus. Uns beide packte die Wunschvorstellung, später einmal auf den Brettern, die die Welt bedeuten, Fuß zu fassen. Während es bei mir aber nur dazu reichte, im Rahmen der katholischen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung Sketche aufzuführen, schaffte R. es immerhin, zum Komparsen und Statisten in eben jenem Schauspielhaus aufzusteigen. Seine Erfahrungen in diesem Metier waren mindestens ambivalent. Bevorzugt wurde er eingesetzt, wenn das Subventions-Theater sich zu Schüleraufführungen in die Nachbarstädte aufmachte. Die waren für beide Pflicht: Die Deutschlehrer verordneten Kulturgut und die Schauspieler mussten Kulturarbeit leisten. Bei solchen Anlässen ging es hoch her: Die Schauspieler ließen zuweilen die Tragödie eine Komödie sein, schafften sensationelle Verkürzungen der Stücke und reagierten damit auf die spontane Umdeutung des Stücks durch die Schüler. Diese wollten auf jeden Fall einen vergnüglichen Nachmittag erleben. Im Schutze der Dunkelheit johlten sie, praktizierten ihre Sicht vom interaktiven Theater und ließen die rhetorischen Übungen auf der Bühne durch ihr Geschwätz unhörbar werden. R., der keinen Text zu sprechen hatte, sondern z.B. Ophelia ins Grab befördern musste, störte das nicht weiter, er fühlte wie die Schüler und agierte wie ein Schauspieler. So machte er sich einen Spaß daraus, Ophelia nicht sanft, sondern abrupt ins Grab fallen zu lassen. Der Beifall für diese Slapstick-Einlage war ihm dann gewiss.

II

Viele Jahre später standen wir erneut auf einer Bühne: im Hörsaal einer Universität.

Die Reformuniversitäten leiden unter einer Unterversorgung an Hörsälen. Als sie gegründet wurden, ging die Bildungspolitik davon aus, dass die archaische Lehrform einer Vorlesung weitgehend abgeschafft sei: Der aktive Student arbeitet in Gruppen, in Seminaren, in Projekten. Der Stil der autoritären Lehre schien überwunden zu sein. Mit dem Einzug der Studentenmassen in die Reformuniversität und dem Ausbleiben der darauf antwortenden Hochschullehrerstellen entstand das Problem, wie die Studenten möglichst ökonomisch mit Stoff zu versorgen seien. Beklagt wurde zudem, den Studenten fehle das grundlegende Wissen für den Besuch von Seminaren. Als Antwort darauf kam es zur Renaissance der Pflichtvorlesung. Waren Vorlesungen zunächst Angebote thematischer Vertiefung und konnten in ihnen Studierende beobachten, wie Hochschullehrer die sie gerade wissenschaftlich beschäftigenden Themen bearbeiteten, wurden sie nun zu propädeutischen Pflichtveranstaltungen für alle Studienbereiche. Aus dem massenhaften Wegbleiben der Studierenden von Seminaren folgerten die Befürworter der Reform ein Orientierungsproblem der Studenten. Dem sollte mit einer Serie von Pflichtvorlesungen abgeholfen werden. Wer die besucht habe, wisse so viel von den Grundlagen des Faches, dass er nun kompetent das weitere Studium bewältigen könne.

In den Vorlesungen muss der Student einen »Sitzschein« erwerben, damit er später einen richtigen Schein im Seminar machen kann. Dahinter steht die Unterstellung, Studenten würden sich ernsthaft mit dem beschäftigen, was als ihre Pflicht ausgegeben wird. Das schwächste Instrument im Leistungskatalog der heutigen Universität, solchen Ernst zu markieren, stellt der »Teilnahmeschein« (vulgo: Sitzschein) dar. Ihm folgt der »qualifizierte Studiennachweis« und als Höhepunkt gilt der einfache »Leistungsnachweis«. Da die Anzahl der Pflichtscheine für das Grundstudium eines Faches auf 3 (in Worten: drei) begrenzt wurde, bleibt den Lehrenden zur Verpflichtung der Studierenden nichts anderes übrig, als für die Vorlesung den Teilnahmeschein obligatorisch zu machen. Der Hochschullehrer hat verschiedene Möglichkeiten, die Teilnahme zu kontrollieren: Er lässt eine Liste herumgehen, stellt am Ende eine Frage zur Vorlesung, die die Studierenden zu beantworten haben. Eines freilich ist ihm untersagt: Er darf nicht überprüfen, ob die Zuhörer etwas gelernt haben und davon die Vergabe des Scheines abhängig machen. Für einen Teil der Studierenden mag die Erwartung aufgehen, die zur Pflicht gemachte Vorlesung belehre die Zuhörer. Was ist aber mit den Studenten, die gelernt haben, sich sowohl gegen Angebote auszusprechen als auch Pflichten auszusitzen?

Die Stücke, die wöchentlich zur Aufführung kommen, leiden darunter, Schülervorführungen zu sein. Die Schauspieler wechseln, die Stücke auch, aber die Besucher verhalten sich überall gleich: Das beginnt schon damit, dass sich ein Teil des Publikums berechtigt fühlt, zu kommen und zu gehen, wann immer er das will. Ist in der dritten Reihe noch ein Platz neben der Freundin frei, hindert keine Schüchternheit oder Empfindsamkeit den Studierenden, diesen Platz mitten im Stück aufzusuchen. Und auch die umgekehrte Bewegung ist für Besucher der Veranstaltung kein Problem, nämlich mitten im Stück aufzustehen und den Saal zu verlassen, sofern sie sich das mit Blick auf das vorgeschriebene Minimum an abzusitzenden Vorlesungsstunden leisten

können. Beides erregt infolge der Bestuhlung und Architektur des Raumes beträchtliche Aufmerksamkeit. Alle Platzinhaber müssen für den Hinausstrebenden aufstehen, die Stühle klappern – es dauert!

Es kommt selten vor, dass die Studierenden laut und vernehmlich für das Publikum das Geschehen auf der Bühne kommentieren. Umso ausgiebiger pflegen sie insbesondere dann das interne Gespräch, wenn sie sich in einem großen Vorlesungsraum mit aufsteigenden Sitzreihen befinden. Wer dort vor sich keine Mitbesucher sieht, wer in seinem Rücken eine hohe Lehne spürt, die ihn abschirmt von den Kommilitonen der hinteren Reihe, der glaubt sich unbeobachtet und insofern latent eingeladen zum Gespräch mit dem Nachbarn. Und wenn Einzelne mit der Unterhaltung beginnen, folgen ihnen viele. Auf diese Weise kann es vorkommen, dass von 300 Teilnehmern 200 gleichzeitig sprechen. Egal worum es geht, ob der Kinobesuch des Tages oder das Referat der kommenden Woche geplant werden, ob Beziehungsprobleme erörtert werden oder solche mit dem Vermieter, die Vorlesung ist für viele augenscheinlich ein Ort, ungestört miteinander sprechen zu können. Sie wird nur von einer Minderheit als eine Zeit wahrgenommen, in der man möglichst aufmerksam einem Vortrag folgt. Als wäre die Bühne der Fernsehbildschirm, klinkt die Mehrheit sich hin und wieder in das ein, was da unten geschieht, und bei Kommunikationsbedarf eben wieder aus. Auch in der zunehmenden Distanz zum Podium drückt sich das im Verlaufe der Vorlesung aus. Nach einigen Wochen sitzen unten fast nur noch die Interessierten und oben die Sitzscheinabsolventen. Dazwischen befindet sich ein Cordon sanitaire, der die Zuhörer von den Schwätzern so trennt, dass es zwischen beiden nicht zu Auseinandersetzungen kommt. Am Ende jeder Sitzung füllt sich dann noch einmal der Saal, denn nun gilt es zu dokumentieren, dass man in der Vorlesung gewesen ist. Folglich verstopfen nun Gruppen von pünktlich zu spät Kommenden die Gänge.

Der Dozent kann über die Bewegung im Raum nur schwerlich hinwegsehen und über die anhaltende Konversation ebenso wenig hinweghören. Denn die Architektur des Raumes und seine exponierte Stelle führen dazu, dass er jede Unruhe im Publikum direkt vor Augen hat. Während die Studenten glauben, nicht beobachtet werden zu können, gibt es einen im Saal, der sie alle im Blick hat, der Vortragende. Während die Studenten denken mögen, dass nur ihr Nachbar ihrem Gespräch folgen kann, weil sie in der Masse untergehen, führt die Präsentation des Publikums in den aufsteigenden Sitzreihen dazu, dass der Vortragende jede Unterhaltung wahrnimmt, jedenfalls solange er ins Publikum schaut und nicht daseinsvergessen in sich hineinredet. Es stellt eine arge Belastung dar, einen Text vorzutragen, während viele Zuhörer ihre eigenen Texte produzieren.

III

Wer diese Situation noch nicht als Vortragender erlebt hat, mag von der Funktion des Raumes einen völlig anderen Eindruck gewinnen.

Die Architektur des Vorlesungsraumes ist auch in der Reformuniversität durch die Tradition weitgehend festgelegt. Wer in ihn eintritt, geht durch eine Schleuse und am rechten oder linken Gang herunter in Richtung Bühne, um einen Platz zu finden. Mehr oder weniger steil sind die Gänge und Ränge gebaut. Auf der Bühne steht ein

Overheadprojektor, ein Lesepult und an der Wand befindet sich eine riesige Tafel bzw. eine Projektionsleinwand. Der Lesende kann einen Bühneneingang benutzen oder auch den Weg der Studenten gehen, wenn diese ihm dafür einen Korridor bilden. Die sitzen eng beieinander in langen Reihen, zuweilen auch dichtgedrängt auf den Treppen. Der Lesende hat die Möglichkeit, die Lichtverhältnisse im Saal zu regulieren, die Konzentration auf das Geschehen unten kann dadurch erhöht werden, dass der Saal abgedunkelt und die Bühne beleuchtet wird. Der Vorlesungssaal bietet mit seinen aufsteigenden Rängen einem möglichst großen Publikum möglichst viel Nähe und Konzentration auf das Geschehen auf dem Podium. Was in einem normalen Saal ausgeschlossen wäre, erlaubt der aufsteigende Raum. Die Architektur entspricht dem Muster des antiken Amphitheaters, die Akustik reicht freilich nicht an das antike Vorbild heran.

Die bildungsbeflissenen Griechen mögen zur Katharsis ins Theater gegangen sein. Der heutige Student soll im Vorlesungssaal bloß noch stille sitzen und zuhören bzw. mitschreiben, was der Dozent mit seinen Folien erläutert. Was der Schauspieler im Stück dem Publikum zeigte, demonstriert nun der Hochschullehrer durch Wort, Schema, Bild. Solange Publikum und Künstler durch ein gemeinsames Interesse verbunden waren, verhielten sie sich dem Rahmen entsprechend. Was aber wird aus einer Veranstaltung, bei der ein Publikum anwesend ist, ohne ein Interesse am Stück zu haben?

Es ist ein außerordentlich narzisstisches Vergnügen, 500 Menschen durch den eigenen Vortrag in Bann zu schlagen. Das Vergnügen steigert sich im Vorlesungsraum dadurch, dass ein Alleindarsteller die 500 Gesichter seiner Zuhörer direkt vor Augen hat. Im Sinne eines Theaterstücks deklamiert der Professor seinen Monolog. Die durch den Vortrag erregte Aufmerksamkeit der Zuhörer, das Eindringen des Gesprochenen in deren Seele, ist der Lohn für die vom Redner vollbrachte Leistung. In dieser aufeinander bezogenen Anspannung liegt, wenn es klappt, die kommunikative Verbindung des Hochschullehrers zu seinem Publikum.

Im Gegensatz zum griechischen Theater ist die Vorlesung unmittelbar eine pädagogische Veranstaltung. Merkwürdig ist deshalb, wie stark das Erzieherische der ganzen Inszenierung verdrängt wurde, als man sie wieder einführte. Das rächt sich nun. Der pädagogische Zwang drückt sich zunächst in der auktorialen Position des Lesenden aus: Der da unten verfügt allein über das Wort. Sobald er spricht, sollen die Zuhörer in den Rängen sich ggf. anderthalb Stunden lang aufmerksam auf den Vortragenden beziehen. Es gibt keinen stärkeren Ausdruck für Frontalunterricht. Die Architektur offeriert absichtsvoll dem Vorlesenden die Kontrolle des Publikums: Während sich jeder im Saal unbeobachtet wähnt, hat der Lehrer sein ganzes Publikum unausgesetzt vor Augen. Ist der Blick des Publikums ausgerichtet auf das Geschehen am Podium, kann der Blick des Vortragenden von Platz zu Platz schweifen und sich damit differenziert auf die Zuhörer beziehen. Die Lernenden sind für den Lehrenden aufgeschichtet wie in einem Panoptikum. Foucault hat demonstriert, dass auch Gefängnisse aus diesem Geiste heraus, nämlich alles mit dem Blick kontrollieren zu können und die Blicke aller auf den Kontrolleur zu richten, konstruiert wurden.

Damit sollte es möglich werden, dass der Hochschullehrer jedem Schwätzer sofort streng ins Gesicht blickt und dieser dann als Ertappter fortan schweigt und aufmerk-

sam zuhört. Aber die hier geschilderte Situation einer alltäglichen Vorlesung zeigt, wie die räumlich und sozial imaginierte Macht des Vortragenden sich weitgehend in Ohnmacht auflösen kann. Es ist ja nicht ein Einzelner, der schwätzt, der unpünktlich erscheint oder früher geht und der damit zum Objekt pädagogischer Zurechtweisung gemacht werden könnte. Im Panoptikum herrscht ein Klima der Revolte als demonstrierte Verweigerung gegenüber der verpflichtend gemachten Bildung. Es kann passieren, dass sich so viele Kleingruppen ins Gespräch vertiefen, dass die Zuhörer in den ersten Reihen nicht mehr verstehen, was der Dozent vorträgt. Dieser selbst redet so angestrengt gegen das Geräusch an, dass er nach wenigen Minuten heiser wird, am Ende selbst nicht mehr sicher sein kann, ob man ihn noch aus dem Lärm heraushört. Hat der Dozent energisch darauf aufmerksam gemacht, dass es ihm schwer möglich sei, konzentriert vorzutragen, während die Studenten sich angeregt unterhalten, verschafft ihm das nur für die kommenden Minuten Entlastung. Danach geht es ungehemmt weiter mit den privaten Unterhaltungen. Selbst wenn der Dozent verzweifelt sich einen aus der Masse herausgreift und ihn persönlich ermahnt, lässt es sich der Delinquent nicht nehmen, bald das unterbrochene Gespräch mit dem Nachbarn wieder aufzunehmen. Die Wiederholung der Ermahnung führt bei den Studierenden nur zu der Erkenntnis, dass der Hochschullehrer sich verhält wie weiland die Lehrer in der Schule: Die Aufforderung zuzuhören gehört zum Ritual eines Unterrichts, in dem Schüler viel miteinander sprechen. Von daher wird von den Studierenden der Widerspruch gegen ihr Verhalten überhaupt nicht ernst genommen.

Der Verweigerung gegenüber der Bildung ist wie derjenigen in der Schule die bewusste Aggression fremd. Das Geschwätz lässt sich nicht als deutliches Signal für einen Dissens in der Sache werten, ja nicht einmal als ein Zeichen für eine methodische Kritik am Vortragsstil. Das immerhin wäre hilfreich für den Vortragenden, könnte er doch so wenigstens zielgerichtet reagieren, im Durchgang durch die Kritik an seinem Inhalt und seiner Vortragsweise in eine Auseinandersetzung mit den Zuhörern um die Sache eintreten. Viele reden einfach, weil es mehr Spaß macht, sich zu unterhalten, als einem Vortrag zuzuhören. Der wird überhört: egal ob er zu dicht oder zu didaktisch, ob er zu engagiert oder zu nüchtern, ob er zu schnell oder zu langsam gehalten wird. Eine Evaluation der Vorlesung ergibt die folgenden drei Kritikpunkte: Es seien zu viele Studenten anwesend, es sei zu laut im Saal und der Dozent sei nicht richtig zu verstehen! Die wenigen, die kritisieren, der Vortragende überanstrenge ihre Aufmerksamkeit durch Länge und Verkomplizierung der Sache, zeigen auf Nachfrage, dass sie aufmerksam zugehört haben. Die Gelangweilten dagegen können in der Regel ihr Urteil nicht an der Vorlesung selbst plausibilisieren: Ein lebhafter Vortrag kann bereits nach fünf Minuten uninteressant werden. Die Nutzung von Fremdwörtern erweckt unmittelbar Aversionen. Ein Pädagoge zeige, dass er nicht gut erklären könne, wenn er seinen Vortrag mit »hochgestochenem Fachwissen« garniere. Er müsse so reden können, dass »Kinder ihn verstehen können«. Es ist fast so, als würden diese Studenten bereits abschalten, noch bevor der Dozent zur Herleitung der Bedeutung des Fremdwortes übergehen kann.

Andererseits zeigen Studierende auf Nachfrage Verständnis dafür, dass komplizierte Sachverhalte ihre Zeit der Erklärung benötigen und dass sie nicht sofort alles verstehen können. Aber daraus erwächst bei ihnen nicht unbedingt ein Interesse an wei-

terführenden Informationen und einem tiefergehenden Verständnis der jeweils traktierten Problemstellungen. Viele scheinen sich vielmehr zu fragen: Warum soll ich überhaupt das wissen, was der Professor weiß? Ich will doch nur Lehrer (Geograph, Anglist) werden und dafür brauche ich das wohl nicht. Der Professor mag sich zwar darum bemühen, die Relevanz seiner Inhalte für Wissenschaft und Praxis sinnfällig zu machen, aber damit erreicht er die Studierenden nicht, die sich schlicht für die Analyse pädagogischer Sachverhalte nicht interessieren. Wenn der Vortragende zudem noch eine bestimmte normativ angewiesene Position gegenüber seinem Thema zum Ausdruck bringt, fragen sich die Studierenden sofort: Warum sollte ich auch noch so denken wie der Professor? Das ändert sich erst, wenn der Studierende sich vorstellt, bei diesem Professor einmal Prüfung zu machen. Ansonsten verstärkt ein Dozent, der die Studierenden darauf aufmerksam macht, sie hörten bei ihm nicht *die* Allgemeine Pädagogik, sondern eine ihrer Auslegungen und damit eine Position, die selbst zur Kritik steht, lediglich den Eindruck der Beliebigkeit der ganzen Veranstaltung.

Die weghörenden Studierenden sind ggf. nicht ganz interesselos. Sie mögen etwa Know-how für später kennen lernen. Aber in einer Vorlesung zur Geschichte der Pädagogik oder zur Struktur des Bildungswesens kann es schon thematisch schwerlich um das Einüben des pädagogischen Handwerks gehen. Die Selbstrechtfertigung des Dozenten, die Hochschule gehe mit gutem Grund davon aus, dass die Einübung in die Praxis erst erfolgen solle, nachdem geklärt wurde, was warum zu tun oder zu lassen ist, verfängt bei diesen Studenten überhaupt nicht. Sie kritisieren jede Reflexion über Praxis und erst recht jede über Theorien als praxisfern.

Das Desinteresse der Studierenden an diesen Fragen mag auch ein Versagen der Pädagogik bzw. des Hochschullehrers indizieren. Vielleicht ist das fehlende Verständnis für die Studierenden selbst bloß Ausdruck einer Bildungsphantasie, nach der jeder angehende Pädagoge sich im Interesse an seiner Professionalität mit den Grundlagen seiner Praxis zu beschäftigen habe. Wie auch immer, in der Vorlesung lässt sich weder das Versagen der Pädagogen reparieren noch ein realistisches Bildungsprogramm entwerfen. Es ist wohl einfach so, dass die geschilderte Vorlesungssituation in zugespitzter Form etwas zur Erscheinung bringt, was ansonsten gerne schlicht übersehen oder mit therapeutischer Zuwendung überdeckt wird: Die Mehrheit der Studierenden tut, was man von ihr verlangt, wo sie erfüllen kann, was man von ihr verlangt. Das Sitzen in einer Vorlesung gehört dazu. Das geistige Verfolgen eines pädagogischen Argumentationszusammenhanges zählt nicht dazu, ebenso nicht die Bereitschaft, sich um ein Verständnis der Sachen zu bemühen, die nicht unmittelbar in den Kopf gehen. Ein angestrengtes Zuhören, konzentrierte Aufmerksamkeit überfordert die, die sich längst an die konzentrierte Zerstreuung gewöhnt haben. Die darin enthaltene Infantilisierung zum Konsumenten, der nur noch aufnehmen kann, was sich ihm anstrengungslos anbietet, bemerken sie nicht mehr. Nicht umsonst benehmen sie sich in der Vorlesung so, als wären sie noch Schüler, denen man das Schwätzen im Unterricht letztlich als Zeichen von Unreife nachsieht. Auch dass sie andere beim Zuhören stören könnten, kommt ihnen nicht in den Sinn bzw. ist für sie irrelevant. Sie studieren ein Fach, aber die Inhalte interessieren sie nicht. Sie sehen keine gesellschaftliche oder persönliche Bedeutsamkeit der Inhalte. Wenn sie zudem Hochschuldozenten erleben, die selbst nicht mehr daran glauben, wissenschaftliche Arbeitsformen seien durchsetzbar, und die deswegen mit ihnen lieber spielen, dann sehen sie erst recht nicht ein, warum sie sich in der Vorlesung den Kopf zerbrechen sollten.

Die Durchleuchtung der pädagogischen Welt, in die man nach dem Studium zurückkehren wird, entspricht keinem Bildungsbedürfnis: Die Psychologie des Übergangs vom Schüler zum Lehrer berührt nicht; durch Fallanalysen dem eigenen Erleben von Unterricht nachzuspüren, fasziniert nur wenige; Informationen zum Aufbau und der Struktur von Bildungsanstalten werden als fremd erfahren. Viele Studenten reagieren so, als ob sie sich mit keinem der angebotenen Stücke anfreunden könnten. Andere machen deutlich, dass sie keine Entfernung von ihrer in die Vorlesung eingebrachten Stimmungslage zulassen werden. Diese ist weitgehend durch das Bedürfnis gekennzeichnet, beim Ersitzen des Studienerfolges nicht gestört zu werden: weder durch den Vortrag noch durch die Kommilitonen.

Versuche, gezielt Stimmung zu machen, etwa mit Papierfaltern den Dozenten zu treffen, prallen an dem Desinteresse gegenüber jedweder Formierung von kollektiver

Aufmerksamkeit ab. Die Indifferenz für das, was im Saal geschieht, zeigt sich darin, dass der gleiche Geräuschpegel sich einstellt, egal wer vorträgt und in welcher Form etwas dargeboten wird. Zeigt der Dozent Bilder und verdunkelt er den Raum, damit die Studierenden sie besser erkennen können, wird es noch lauter als sonst. Es ist, als ob die Studenten glaubten, man höre sie nicht mehr, wenn man sie nicht mehr sehen könne. Allein als eine Studentengruppe das Geschehen für ein Seminar über die Methoden der Beobachtung filmt, ändert sich die Lage. Die Besucher der Vorlesung glauben, dass die Ankündigung des Dozenten, das Fernsehen interessiere sich bereits für ihr Verhalten, nun Wirklichkeit geworden sei. Plötzlich wird es mucksmäuschenstill, viele schreiben mit, sie möchten sich den Fernsehzuschauern wohl von ihrer besten Seite zeigen. Als sich die Drohung ein Woche später als Papiertiger entpuppt, werden die unterbrochenen Unterhaltungen wieder aufgenommen. Der Dozent wird in seiner Hilflosigkeit, gegen diese Grundstimmung etwas zu setzen, zur Karikatur der Macht, die er einmal präsentierte.

Manche Hochschullehrer versuchen sich zu helfen, indem sie dem Publikum geben, was es wohl haben will: Der eine schiebt Pausen mit Meditationsmusik ein. Andere legen Folie nach Folie auf, denn damit bekommen die Studenten Ergebnisse geliefert, die sie haben wollen. Wer abschreibt, kann nicht gleichzeitig schwätzen! Andere Dozenten tragen, als hätten sie sich die Ohren zugestopft, unbeirrt vom Lärm ihren Text vor. Einzelne wandeln Thema und Vortragsweise dem Kabarett an, als wäre die ironische Distanzierung von der Bildungsaufgabe für sie letzter Fluchtpunkt für Aufklärung. Und schließlich erwächst aus der Verzweiflung kollektive Regression: Ein Kollege berichtet, dass er sich mit einer Sporttrillerpfeife zu helfen sucht. Wenn die urplötzlich durch das Mikrofon verstärkt ins Ohr dringt, sorgt der Schock in den kommenden Minuten für Ruhe.

Das Stück muss wohl neu inszeniert werden. Was könnte man machen? Die Mehrheit kommt in den Saal nur noch zum Multiple-Choice-Test, am besten mehrfach im Semester. Damit kann von den Studierenden gezeigt werden, dass sie auswendig gelernt haben, was in den Vorlesungsskripten steht. Ansonsten könnte ein Arbeitsbündnis mit den Studenten geschlossen werden, die kommen, weil sie etwas lernen wollen. Für die Interessierten liest der Professor dann im Privatissimum? Eine bequeme Flucht, zugegeben, aber wohin sollte sie sonst gehen?

Oskar Klemmert

Vom Fall der Grenzen

Kaum haben die Menschen den endgültigen Fall der Stadtgrenzen im Preußischen Staat verdaut, eben gerade erst sind die Folgen des Mauerfalls einigermaßen verkraftet, schon müssen sie die irritierende Durchlässigkeit der Nationengrenzen in Europa aushalten. Zum Ausgleich werden immerhin die Vorgartengrenzen heute deutlicher markiert, als dies noch zu Zeiten Bismarcks üblich und notwendig gewesen wäre.

Grenze, soviel wie »Gemarkung«, verweist auf eine räumliche Linie, die nicht übertreten werden darf, weil der Raum jenseits von ihr unter fremder Herrschaft steht. Zur eigenen Seite hin positiv verwiesen ist zugleich auf die Zugehörigkeit, auf »Heimat«, ehemals auch auf »Stand«. Entgrenzt man den Grenzbegriff, wem mangelte es an Phantasie, sogleich Analogien zur Erziehungspraxis als sozialer Grenzsetzung zu sehen? Gilt es nicht gemeinhin als zentrale Aufgabe der Erziehungspraxis, bestimmte Normen und Regeln des alltäglichen Zusammenlebens gegenüber der nachwachsenden Generation durchzusetzen, die nicht übertreten werden dürfen? Wie die – weitgehend aufgelösten – räumlichen Grenzziehungen erfüllen die sozial-erzieherischen Grenzsetzungen nicht unwesentlich die Funktion, den Bestand identitätsstiftender kultureller Traditionen durch das Bannen des Fremden und Abweichenden zu sichern.

Hören wir gegenwärtig nicht immer häufiger die Klage, das Geschäft der Erziehung sei durch das rasende Tempo der Globalisierung allzu schwierig geworden? Hat nicht die Mobilitätsexplosion zunächst die ans örtliche Milieu gebundenen Erziehungspraxen zersetzt? Ist nicht mit dem Fall der Mauer auch ein anti-sozialistisch-atheistischer Schutzwall zerbrochen? Handeln wir uns mit der Globalisierung nicht auch die unüberschaubare Multi-Kulti-Gesellschaft ein, die uno actu unsere Kinder desorientiert wie die Eltern entmachtet? Was bleibt den Vätern, ebenso freigesetzt wie verlassen von allgemeiner Gesittung, noch andres übrig, als sich zu größtmöglicher natürlicher Autorität aufzuschwingen?! Die Stunde aller Aufrechten hat geschlagen, es ist an der Zeit, die Notbremse zu ziehen. Unseren Kindern müssen die inneren und äußeren Grenzen des Erlaubten wieder in einem Akt entschlossener Selbstermächtigung klar und verbindlich vor Augen geführt werden! Es ist ihnen wieder klar zu sagen, was normal und richtig ist und was nicht! »Der Staat bin ich, jedenfalls von den Tischbeinen bis zur Vorgartengrenze!« »Mut zur Erziehung« heißt das Gebot der Stunde unter Mainstream-Pädagogen. »Seien Sie konsequent« lautete seit je der kategorische Imperativ der Erziehungsberaterinnen. Die tendenzielle Auflösung regionaler, nationaler und kultureller Grenzen eröffnet demnach jetzt die Chance, unter dem Druck der allgemeinen kulturellen Destabilisierung endlich Schluss zu machen mit der notorischen Verwischung der Generationengrenzen in den Familien.

Ganz so schlimm ist es mit dem kollektiven Niedergang allgemeiner und spezifischer Sitten in Deutschland nicht gekommen, wird mancher beschwichtigen. So kann man sich auch heute noch durchaus darauf verlassen, dass in den einfachen Familien auf dem Dorf geschlagen wird, bildungsbürgerliche Stadteltern hingegen subtiler zu strafen pflegen; noch ist das Haschischrauchen nicht wie in den Niederlanden zum familiären Feierabendvergnügen geworden; noch besuchen unsere Kinder selten mit ihrem türkischen Freund gemeinsam die Moschee, statt in eine christliche Kirche zu gehen.

Doch weniger Verlass scheint auf die Friedfertigkeit der Kinder und Jugendlichen zu sein, Bewaffnung und Gewaltbereitschaft in deutschen Schulen gibt allgemein geteilten Anlass zu ernster Besorgnis. Gewalt ist *das* gesellschaftliche Jugendthema der 90er Jahre. Gewisse Bielefelder Jugendforscher machen von sich reden, weil sie Jugendgewalt als Schattenseite der Individualisierung dechiffriert zu haben glauben. Zu Gewalt neigen demnach Jugendliche, die vom Erwartungsdruck, eine individuelle Identität in modernisierten Verhältnissen zu entwickeln, tief verunsichert sind. Die »Pufferzone« traditioneller örtlicher Milieus federe diesen Druck nicht mehr ausreichend ab. Das klingt neu und zeitnah, zumal die alte Deprivationsthese mit der über das proletarische Milieu hinausgehenden Jugendgewalt offensichtlich nicht mehr ausreicht.

Bad Reichenhall wird uns im öffentlichen Areal unseres Gedächtnisses haften bleiben als Symbol des unfassbaren Schreckens in der äußerlich wohlgeordneten Idylle eines traditionsreichen Kurortes. Aber auch als Ort »ohne Pufferzone«, in dem der Vater des jugendlichen Täters keine ausreichende erzieherische Autorität und Perspektive mehr verkörpern konnte? Zur Erinnerung: Ein Lehrling läuft Amok mit den Gewehren und Pistolen seines Vaters, erschießt seine Schwester, seine Nachbarn, schießt wahllos auf Passanten und erschießt schließlich sich selbst. Schießen hatte er an den gemeinsamen Wochenenden mit dem Vater im Reich der Tiere gelernt. Und in der Tat: Die in der Wohnung zugänglichen, wenngleich im Schrank verschlossenen Waffen des waffenvernarrten Vaters waren die Bedingung der Möglichkeit, ohne die die mörderische Tat mutatis mutandis nicht hätte vollzogen werden können. Also liegt ein Mangel an sachlichen Grenzen durch das Waffenlager im Hause vor ebenso wie eine Verwischung von Generationengrenzen, weil man mit 16 noch zu jung fürs Tierejagen ist?

Wir haben uns medial vermittelt konkret einen sensiblen, innerlich ebenso verunsicherten wie vereinsamten jungen Menschen vorzustellen, der sich nicht mehr zu wehren wusste gegen die Verletzungen und vergleichsweise versteckten Demütigungen des Alltags. Ein »echtes Milchgesicht« wird sein einziger Freund zitiert. »Spocky« hieß er bei seinen Altersgenossen wegen seiner Segelohren, »Glöckner von Notre-Dame« wegen seines leichten Buckels. Er sprach kaum, auch seinem Freund vertraute er sich laut *Stern* nicht an, außer dass er »den Hitler gemalt« habe. Auch jener fühlte sich übrigens als junger Mann – das ist biographisch sicher bezeugt – zutiefst gedemütigt, entrechtet und zu kurz gekommen. Der Chefredakteur des *Stern* sieht in der Waffenliebe des Lehrlings einen »Musterfall für Psychologen«, im Waffengebrauch lasse sich endlich ein Gefühl von Macht erleben, dass für die überbordenden Ohnmachtsgefühle im Alltag entschädige. Nehmen die Ohnmachts- und

Demütigungsgefühle einen subjektiv nicht mehr erträglichen Grad an, so legt dieses Erklärungsmuster nahe, steigert sich der emotionale Druck zu einem Sprengsatz, der die Verlassenheit und Enge im »Freiluftgefängnis« (Adorno) durch eine besinnungslose Tat zumindest für einen Augenblick beseitigt.

Die Erfahrung, dass Menschen, die selbst physische oder psychische Gewalt erlitten haben, deren Personen-Grenzen gleichsam überrannt worden sind, bedenklich oft selbst zu Gewalttätern werden, schien schon fast zum Allgemeingut geworden zu sein. Jetzt wird mit den kulturellen Folgen der Globalisierung, so positiv sie von der herrschenden Ökonomie auch ansonsten bewertet wird, eine neue Generalerklärung für Gewalttaten von Jugendlichen offeriert. Der bekannte amerikanische Soziologe Etzioni etwa verweist in der *Zeit* anlässlich das Amoklaufs von Bad Reichenhall stracks auf »Anwaltsehepaare, die 90 Stunden in der Woche arbeiten« und »deren Kinder oft der Putzfrau überlassen oder in Horte gesteckt« werden. Da interessiert es nicht einmal mehr, dass die Mutter des Täters eine einfache Hausfrau ist, der Vater sich mit Gelegenheitsjobs über Wasser hält. Den letzten Grund für die angeblich grassierende Vernachlässigung der Kinder durch ihre Eltern hat Etzioni für seine Leser natürlich auch parat: »Letztlich hängt alles mit den Folgen der Globalisierung zusammen«. So wird weder die durchschnittliche Friedfertigkeit des weitaus größten Teils der Jugendlichen durchsichtig noch der gesellschaftliche und biographische Rahmen, in dem einzelne Jugendliche zum Mörder werden.

Der Amoktäter hat indessen allem Anschein nach in einer ganz kleinen, eng begrenzten Welt gelebt, in der er bis zum Wahnsinn funktioniert hat als Lehrling und Familienmitglied. Eine individuelle, ihm zugeschriebene Identität hatte er wohl auch gefunden, nur ertragen konnte er sie nicht mehr. Die Massivität des Gewaltausbruchs lässt sich zugleich als Gradmesser für die Unerträglichkeit der aufgebauten inneren Spannung verstehen, die absurde Demonstration von Macht und Willkür als Spiegelbild von Ohnmacht und Ausweglosigkeit. In dieser angesichts diffuser Entgrenzungsängste gesellschaftlich tendenziell wieder in Vergessenheit geratenen Perspektive kehrt sich die Bedeutung der Grenzsetzung gerade um. Der jugendliche Täter sah nur noch im besinnungslosen Gebrauch von Waffen, mit denen er schon lange vor dem Menschenmord im nahe gelegenen Wald herumzuballern pflegte, die Chance, sich frei, unabhängig, mächtig zu fühlen.

Für die bürgerlich-liberale Pädagogik war es konstitutiv, sich der Freiheit des Geistes zu verschreiben. Sie galt als das entscheidende Medium, in dem die Einmaligkeit des Subjekts sich realisieren konnte, die uns heute als »Individualisierungszumutung« wiederbegegnet und restaurative Ambitionen mobilisiert. Aber auch die näselnde Kritik am grenzüberschreitenden Eskapismus vieler Jugendlicher lebt von der wahrlich grenzenlosen Herrschaft des Realitätsprinzips. Das Missgönnen der kleinen Freiheiten und Fluchtburgen steht noch dann im Dienste des kleingeistigen und engherzigen Lebensvollzugs, wenn es aufklärerisch vom kaum mehr sendefähigen Kontrastprogramm der großen, kollektiv aufgehobenen Freiheit kündet. Das einsame Ballern im Walde ist schon fast als Ende der Fahnenstange zu denken. Vielleicht wäre Schlimmeres verhindert worden, hätte es in Bad Reichenhall (diesseits sozialpädagogischer Arrangements) eine Technogemeinde gegeben, in der der Amokschütze mit Segelohren ohne Worte akzeptiert worden wäre. Wenn die Freiheits-

sehnsucht gesellige Formen findet und schließlich in sublimere Stadien eintritt, braucht »Grenzenlosigkeit« keineswegs enger mit Gewalttätigkeit assoziiert zu werden als ihr Gegenteil. Der Amoktäter von Bad Reichenhall könnte unsere Wahrnehmungsfähigkeit schärfen für jene alltägliche Gewalt, die sich als argwöhnische Abwertung jeder noch so minimalen Abweichung vollzieht. In diesem Sinne birgt gerade auch das überregulierte kleinstädtische und ländliche Milieu, in dem der massive Einfluss der Eltern auf ihre herangewachsenen Kinder relativ ungebrochen ist, die Gefahr erhöhter Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen.

Dass diese auch in Deutschland und Europa bis zu Mord und Totschlag gehen kann, wird uns beunruhigend in Erinnerung bleiben. Die sprichwörtliche Unschuld der Jugend dürfte noch stärker in Frage gestellt werden als dies ohnehin schon der Fall ist. Auf diesem Boden werden, womöglich die »anständigen Bürger im Lande« eine klare Verteidigungslinie gegen die einmal mehr verwahrloste und verrohte Jugend ziehen bzw. entsprechende Forderungen an die Politik stellen. Ihnen könnten die Toten von Bad Reichenhall noch einmal fragend den Spiegel vorhalten: ob es nicht eine direkte, wenn auch schwer sichtbar zu machende Verbindungslinie zwischen dem zivilen Kleinkrieg der »anständigen Bürger« in Familie, Beruf und Nachbarschaft und den direkten Formen jugendlicher Gewalt gibt. Der *Stern* wusste übrigens en passant über die erschossenen Nachbarn zu berichten, es habe mit ihnen Streit gegeben, weil der Vater des Amokschützen seine Gartenlaube zu nahe an ihrem Gartenzaun gebaut habe. Im Gegenzug sollen die Nachbarn eine Cocktailtomate von seinem Strauch gepflückt haben.

Karl-Heinz Dammer

Hoch soll Er leben!

Käme ein mit den Gepflogenheiten des Nachbarlandes nicht vertrauter Repräsentant der französischen Bildungsadministration in eine deutsche Schule, so wäre er verwundert, dort das Fach Religion, zudem noch nach Konfessionen aufgegliedert, in der Stundentafel zu finden, widerspricht dies doch dem republikanischen Selbstverständnis seines Landes, Angelegenheiten der Kirche und des Staates strikt getrennt zu halten. Noch mehr verwundern würde ihn die Auskunft, dass der Staat dieses Schulfach nicht nur verfassungsrechtlich sichert, sondern auch die dafür verantwortlichen Lehrer bezahlt, obwohl er ohnehin für die beiden Amtskirchen jährlich jeweils 8–9 Milliarden DM an Steuern eintreibt, die sie in die Lage versetzen könnten, ihre Lehrer aus den eigenen Kassen zu besolden. Vollkommen konsterniert wäre er wahrscheinlich, wenn er erführe, dass zumindest die katholische Kirche nach wie vor ein Mitspracherecht bei der Berufung der Religionslehrer beanspruchen darf und diesen die kirchliche Lehrerlaubnis in öffentlichen Schulen verweigern oder entziehen kann, wenn ihr Lebenswandel nicht in Einklang mit dem Dogma steht. Dass Voltaires zweijähriger Aufenthalt in Sanssouci anscheinend spurlos an seinem Gastland vorübergegangen ist, würde er schließlich bei der Lektüre eines Artikels von Eckhardt Nordhofen gemerkt haben, des Leiters der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, den dieser 1998 in der Weihnachtsausgabe der *Zeit* veröffentlichte.[1]

Erbost darüber, dass das Land Brandenburg Nietzsche, dem Feind aller Christenmenschen, Recht zu geben scheint, hebt Nordhofen unter dem programmatischen Titel »Bei uns bleibt Er tot« zu einem Generalangriff gegen den LER-Schulversuch in Brandenburg an, in dem er ein Symptom für die allgemeine Aushöhlung des Religionsunterrichts in Deutschland sieht. Das neu eingeführte Fach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« beansprucht, der multikulturellen und weltanschaulich pluralisierten Lebenswirklichkeit heutiger Jugendlicher eher gerecht zu werden als der traditionelle Religionsunterricht, den es in Brandenburg ersetzen soll. Nordhofen nun zieht auf kultureller, politisch-juristischer und unterrichtlicher Ebene gegen dieses Machwerk des »unaufgeklärten Atheismus« und »oberflächlicher Verbrauchermentalität« zu Felde.

Auf der kulturellen Ebene prangert er den östlichen Staatsatheismus und seine Folgen für die Mentalität der Ostdeutschen an, die von der beschränkten marxistischen Religionskritik durchtränkt seien und – nähme man die ebenfalls religionsfeindliche NS-Zeit hinzu – unter 60 Jahren Bildungsdiktatur zu leiden gehabt hätten. Nicht minder streng geht er mit dem »autozentrischen Individualismus« westlicher Prägung ins Gericht, der sich erdreiste, Religionen nur noch in »multikultureller Vielfalt zu besichtigen«, und der einen neuen Typus des »Flaneurs der autozentrischen Religio-

sität« hervorbringe, welcher sich nicht entscheiden wolle (»Er will nur gucken, aber nicht kaufen«) und sich durch ein »überhebliches Selbstbewusstsein« auszeichne.

Was die Situation des Religionsunterrichts angeht, so ist für Nordhofen der LER-Schulversuch nur der traurige Höhepunkt des grundsätzlichen Verfalls jenes Unterrichts zum »Laberfach«, das von dem »pädagogisch ehrenwerten Drang« getrieben sei, »die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu bedienen«, dabei aber in »Hypermoral und folgenlosen Unernst« ausarte und die entscheidende Wahrheitsfrage aus dem Unterricht ausklammere. Dieser Verfallsform stellt er die Forderung nach einem Religionsunterricht entgegen, der »bei seiner Sache bleibt« und »den Schülern zutraut, dass sie etwas lernen wollen, von dessen Sinn sie sich überzeugen können«.

Nordhofens Hauptanliegen scheint die Verteidigung des grundgesetzlich verbrieften Rechts auf Religionsunterricht zu sein (Artikel 7, Absatz 3), das hier unter Mithilfe des Bundesverfassungsgerichts ausgehöhlt werde, welches, so die latente Unterstellung, die Bearbeitung der gegen LER eingegangenen Verfassungsklage so lange verschleppt habe, dass Brandenburg genug Zeit blieb, um Fakten zu schaffen. Da kann es Nordhofen auch nicht mehr beruhigen, dass der evangelischen Kirche in Brandenburg das Angebot gemacht wurde, Religionsunterricht in kirchlicher Regie durchzuführen und diesen zu 90% durch das Land zu refinanzieren – dies sei nichts weiter als eine »staatliche Spende, die ruhigstellen soll«. Verteidigt wird der Unterricht unter Verweis auf das Menschenrecht der Religionsfreiheit, das als positives Recht auch die Möglichkeit der Ausübung von Religion impliziere, deren konsequente Realisierung wiederum der Religionsunterricht sei; mit anderen Worten: Religionsunterricht ist ein Menschenrecht!

Wie für einen Vertreter der schon lange in die Enge getriebenen Institution nicht untypisch, nimmt Nordhofen zunächst die üblichen Verdächtigen ins Visier, die der Katholizismus stets für das Schwinden seines Einflusses verantwortlich macht, nämlich den Atheismus und die Modernisierung. Was ersteren betrifft, so sei angesichts der forschen Ineinssetzung von brauner und roter Diktatur darauf hingewiesen, dass die katholische Kirche selbst es war, die mit ihrem Konkordat zwischen Hitler und Pius XII. durchaus eine ihr kommode Unterscheidung zwischen Faschismus und Kommunismus zu treffen vermochte (von den Ave-Maria-Faschisten im Südamerika der Nachkriegszeit ganz zu schweigen), und dass die DDR-Diktatur die Kirche als Gegeninstitution zur Partei zumindest duldete (mochte auch kirchliches Engagement einer gesellschaftlichen Karriere abträglich sein). Auch Nordhofen dürfte nicht entgangen sein, dass ein nicht unerheblicher Teil der DDR-Opposition aus kirchlichen Kreisen kam, störend für ihn war aber wahrscheinlich die Tatsache, dass die protestantische Kirche dabei eine wesentlich wichtigere Rolle spielte als die katholische, weswegen er der Einfachheit halber von einer atheistisch durchtränkten DDR-Bevölkerung ausgeht, die nun weiterhin durch LER vom rechten Weg abgehalten werde.

Was die Modernisierung betrifft, so ist die mit ihr einhergehende gesellschaftliche Rationalisierung, weltanschauliche Pluralisierung und Individualisierung seit ihrem Aufkommen der katholischen Kirche ein Dorn im Auge, da die »multikulturelle Vielfalt« und die Attitüde des »Flaneurs«, der nur »gucken, aber nicht kaufen will«, ihrem universellen metaphysischen Wahrheitsanspruch im Wege stehen. Der gekränkte Dogmatiker verteidigt sich hier durch einen Angriff, der ihm die irritieren-

de Reflexion auf den Zustand einer Institution erspart, die selbst keine überzeugenden Sinnangebote mehr zu machen hat, wenn sie es denn je hatte. Die am Rande des Artikels abgedruckten und mit biblischen Darstellungen versehenen Hinweise auf in Nordhofens Augen fundamentale Probleme (»Warum müssen wir leiden?«, »Erlöse uns von dem Bösen«, »Wir brauchen Wegweiser«) lassen wenig hoffen, was die Antworten der katholischen Kirche auf solche angeblich abhanden gekommenen Sinnfragen angeht.

Nordhofen begnügt sich jedoch nicht mit den üblichen und daher wohl kaum Aufsehen erregenden fundamentalistischen Argumenten, sondern bestreitet mit dem Hinweis auf den verfassungsrechtlich gesicherten Status des Religionsunterrichts die Legalität des LER-Versuchs, womit er, formal betrachtet, auch Recht hat, denn LER versteht sich als Ersatz des herkömmlichen Religionsunterrichts. Die Initiative zu diesem Versuch beruht allerdings auf der Anerkennung einer Realität, von der die Verfasser des Grundgesetzes noch nichts ahnen konnten, nämlich der Tatsache, dass in einem Bundesland rund 75% der Schülerinnen und Schüler nicht getauft sind. Dieser deutlichen Mehrheit sollte in Anbetracht ihrer aller Wahrscheinlichkeit nach religionsfernen häuslichen Erziehung ein säkulares Sinnangebot gemacht werden, in dem die Religion auch einen erheblichen Stellenwert hat, jedoch lediglich im Vergleich der unterschiedlichen Weltreligionen, ihrer Mythen und metaphysischen Überzeugungen. Da zudem der evangelischen Kirche das entgegenkommende Angebot gemacht wurde, größtenteils staatlich finanzierten Religionsunterricht in eigener Regie durchzuführen, kann von einer Abschaffung dieses Unterrichts in Brandenburg nicht die Rede sein. Aus Nordhofens Perspektive verwundert es jedoch wenig, dass er diesen Anschein erwecken will, denn zum einen relativiert die Religionskunde in LER den dogmatischen Wahrheitsanspruch des Vatikans, zum anderen verliert der

Religionsunterricht, mag er faktisch auch noch stattfinden, seinen bisherigen institutionellen Status im Rahmen staatlicher Schulen. Insofern ist es konsequent, dass Nordhofen paradoxerweise ausgerechnet an den weltlichen Staat appelliert, seinen eigenen Verpflichtungen nachzukommen und den grundgesetzlichen Status des Religionsunterrichts in Brandenburg zu sichern.

Was einem französischen Bildungsadministrator als schiere Absurdität erschiene, kann Nordhofen mit irritierender Selbstverständlichkeit für sich als Grundrecht in Anspruch nehmen. Ohne Zögern wird beispielsweise bei einer Auseinandersetzung mit dem iranischen Mullah-Regime auf die westliche Errungenschaft der Trennung von Kirche und Staat hingewiesen, auf die die Aufklärer aus langer schlechter Erfahrung heraus mit Nachdruck pochten. Das Ignorieren dieser Errungenschaft erscheint indes keineswegs anrüchig, wenn ein sich selbst als »weltanschaulich neutral« definierender Staat auf seinem eigenen Territorium der Kirche ein eminentes Privileg bei der Vermittlung ihres Sinnangebots und ein Mitspracherecht bei der Besetzung der damit verbundenen – staatlich finanzierten – Stellen einräumt, das es mit dem Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit nicht sonderlich genau nimmt. Dass in Deutschland seit dem neunzehnten Jahrhundert die verschiedenen Regierungen immer wieder ihren Burgfrieden mit den Kirchen geschlossen haben, mag diesen Zustand historisch erklären, ist aber keine Rechtfertigung, sondern eher Indiz für einen politischen Rückstand, der in der pfäffischen Chuzpe, mit der Nordhofen auf dem im Grundgesetz verankerten Status des Religionsunterrichts beharrt, erneut erkennbar wird. Unabhängig davon bleibt, selbst wenn man die staatlichen Konzessionen an die Kirche als legitim erachtet, Nordhofens Verteidigung des Religionsunterrichts als Konsequenz aus dem positiven Menschenrecht auf Religionsausübung in jedem Fall ein Fehlschluss, da aus diesem Recht nicht das Recht auf staatlich gesicherten Religionsunterricht abgeleitet werden kann. Motiviert dürfte dieser Verteidigungsversuch durch die Tatsache sein, dass mit schwindender Bindekraft der Kirche der Religionsunterricht das einzige institutionelle Bollwerk der Religion bleibt, das, so die paradoxe Forderung, vom Staat gesichert werden soll, da die Kirche allein nicht in der Lage ist, diesen Status aufrechtzuerhalten, bzw. wenn, dann mit Mitteln, die eher dazu geeignet sind, dass immer mehr Menschen sich von ihr abwenden.

Bleibt zum Schluss Nordhofens Angriff auf den Religionsunterricht selbst, als dessen ultimative Verfallsform ihm LER erscheint. Er ist nicht der erste Vertreter der reinen Lehre, der an der seit Anfang der siebziger Jahre für den Religionsunterricht beider Konfessionen maßgeblichen Korrelationsdidaktik Anstoß nimmt. Dieser didaktische Ansatz geht davon aus, dass der Unterricht eine Verbindung herstellen soll zwischen den Erfahrungen, Konflikten und Fragen Jugendlicher und der Glaubenstradition samt der mit ihr überlieferten Antworten auf diese Probleme, wobei es jedem Jugendlichen letztlich selbst überlassen bleibt, inwieweit er diese Antworten in sein Weltbild integriert. Bereits ab Mitte der achtziger Jahre geriet dieser Ansatz unter den Beschuss vor allem der katholischen Kirche, die das »Korrelationsdurcheinander« (Nordhofen nennt es »Laberfach«) mit dem durchsichtigen Motiv angriff, das Dogma gegenüber der Pluralisierung wieder ins Recht zu setzen.

Sieht man einmal davon ab, dass beide christlichen Kirchen über den Kommu-

nions- bzw. Konfirmandenunterricht Gelegenheit haben, den Kindern ihre Auslegung der göttlichen Botschaft ungehindert von schulischer Didaktik nahe zu bringen, und insofern nicht unbedingt um das Heil der jungen Christenmenschen bangen müssten, hat Nordhofen, immanent betrachtet, mit seiner Kritik Recht. Da das Proprium der christlichen Religion die geoffenbarte Wahrheit Gottes ist, müsste es zentrales Ziel des Religionsunterrichts sein, die Schülerinnen und Schüler zum Glauben daran zu bewegen. Jede Auflösung dieser Wahrheit in das plurale Patchwork von Weltbildern und Lebensentwürfen, mithin der Verfall der Religion vom kollektiven Lebensinhalt zur je individuellen Lebenshilfe, wäre somit radikal abzulehnen und der Religionsunterricht auf ein neues Fundament zu stellen, denn die Verkündung geoffenbarter Wahrheit lässt sich mit didaktischen Vermittlungsstrategien nicht vereinbaren.

Recht verstanden geht es Nordhofen darum, nicht nur die verlorenen brandenburgischen Kinder, sondern auch die vom herkömmlichen Religionsunterricht irregeleiteten Schüler zu missionieren, er wagt nur nicht, dies offen auszusprechen. Im Gegenteil fällt er hinter seinen Anspruch zurück, wenn er vom Religionsunterricht fordert, dieser solle den Schülern zutrauen, »dass sie etwas lernen wollen, von dessen Sinn sie sich überzeugen können«. Hier schließt Nordhofen einen faulen Kompromiss mit dem modernen Rationalismus, denn die geoffenbarte Wahrheit Gottes ist keine Sache der Überzeugung, also Ergebnis einer rationalen Auseinandersetzung, in der das bessere Argument siegt, sondern eine des Glaubens. Wir wollen an unseren Autor appellieren, sich nicht zu solchen Zugeständnissen hinreißen zu lassen, sondern offen und klar das zu fordern, wonach ihm der Sinn steht, nämlich die Heimkehr des Religionsunterrichts in den Schoß der Kirche. Hierzu seien ihm einige bescheidene Vorschläge unterbreitet.

Als erstes sollte das allmorgendliche Schulgebet wieder eingeführt werden, zur inneren Einkehr, die den vom Medienkonsum zerstreuten Kindern die nötige Konzentration und innere Ruhe gibt für die Aufnahme von Gottes Wort. Sodann stünden für den Religionsunterricht, der zum Hauptfach mit mindestens fünf Wochenstunden avancieren müsste, die tägliche Predigt mit anschließender Beichte auf dem Programm. Da die Ergebnisse der Beichte dem Beichtgeheimnis unterliegen, sie aber die Grundlage für eine besondere pädagogische Hinwendung gerade zu gefährdeten Schülern bilden könnten, müsste der Religionslehrer zugleich Klassenlehrer sein, um sich in angemessener Weise um das Seelenheil seiner Schutzbefohlenen kümmern zu können. Vor allem die Schäfchen der Klassen 8 und 9, die in besonderem Maße den Anfeindungen ihres reifenden Körpers ausgesetzt sind, sollten ganz im Sinne des Heiligen Vaters mit Nachdruck vor den Folgen abnormer Sexualpraktiken gewarnt werden. Langfristig wäre in diesem Bereich der Blick von der befleckten Empfängnis wieder auf das Mysterium der unbefleckten Empfängnis zu richten.

Aber nicht nur der Religionsunterricht selbst müsste wieder re-reformiert werden, der Glanz seiner Wahrheit sollte auch auf die anderen Fächer abstrahlen. So wäre beispielsweise vom Geschichtsunterricht zu fordern, dass er den Heroismus und die Opferbereitschaft der Kreuzzügler im Kampf gegen die Häresie den Kindern in ebenso leuchtenden Farben schildert wie die Vita Karl Martells, dem das christliche Abendland seinen Fortbestand verdankt. Der Deutschunterricht müsste nicht nur von so offen atheistischen Gestalten wie Heine und Brecht gereinigt werden, sondern

auch von der kanonischen Behandlung Lessings, dessen Ringparabel der Wahrheit einen ungleich hinterhältigeren Dolchstoß versetzt. Der Erdkundeunterricht dürfte nicht weiter mit kopernikanischen Globen Irrlehren über die Scheibenform der Welt verbreiten und die Naturwissenschaften hätten sich ihrer rationalistischen Hybris zu stellen: Statt Darwin, Mendel, Watson und Crick müsste Moses Eingang in das Curriculum der Biologie finden, dessen Schöpfungsbericht wohl nicht umsonst über einen weitaus längeren Zeitraum für wahr gehalten wurde als die so genannten Forschungen, die ihn abzulösen beanspruchen.

Zur erbaulicheren Gestaltung des schulischen Rahmens sollten schließlich die üblichen Klassenfahrten, bei denen Ausschweifungen kaum gewehrt werden kann, durch Wallfahrten ersetzt werden. Diese könnten dazu beitragen, dass für Kinder und Jugendliche ansatzweise der universelle Horizont des katholischen Glaubens erfahrbar wird. Die heilige Bernadette oder die schwarze Madonna werden ihnen dann schon den Rest geben.

ANMERKUNGEN

1 Eckhardt Nordhofen: Bei uns bleibt Er tot. In: Die Zeit, Nr. 53, vom 22.12.1998, S. 41.

Andreas Gruschka

Der Pädagoge als Unternehmer oder Lumpenproletarier?

Dass die Berufsaussichten für den akademischen Nachwuchs in vielen Fächern schon lange trübe bis hoffnungslos sind, hat sich herumgesprochen. Wer möchte sich angesichts dieser Lage als fortgeschrittener Student noch auf die vage Möglichkeit einer akademischen Karriere einlassen? Die Universitäten sind gegenwärtig nicht einmal dazu in der Lage, den wenigen, die es dennoch riskieren wollen, und sei es auf niedrigem Niveau, Reproduktionsmöglichkeiten mit wissenschaftlicher Arbeit zu verschaffen. Welcher Professor kann heute einem talentierten jungen Menschen gar eine Assistentenstelle anbieten? Nicht nur in der Erziehungswissenschaft droht dieser Mangel zu einer beträchtlichen Krise bei der Rekrutierung des Nachwuchses zu führen: Die Besten wandern ab, anspruchsvolle wissenschaftliche Arbeit lohnt nicht.

Vielen, die es dennoch in den letzten Jahren zum wissenschaftlich qualifizierten Pädagogen mit Diplom, Magister, Staatsexamen, Promotion, ja bis zur Habilitation gebracht haben, bleibt, weil sie keine Stelle in den Hochschulen bekommen, nur die Wahl zwischen Berufswechsel mit Weiterbildung oder der Suche nach Reproduktionsmöglichkeiten auf dem »freien Markt« der Forschungs- und Beratungsaufgaben. Der ist in seinem Auftragsvolumen gar nicht unbeträchtlich. Von privatwirtschaftlicher oder öffentlicher Seite finanziert, gibt es neben etablierter Auftragsforschung viele kleinere »Jobs« zu erledigen: Zuarbeiten für einen Forschungsbericht für 15.000 Mark, kurzfristig zu erstellende Surveys, Fragebogenaktionen für 10.000 oder 20.000 Mark, eine Beratung mit Seminar 5.000 und schließlich noch 500 Mark für einen Beitrag in einem Sammelwerk. Die gegenwärtigen Modernisierungsbestrebungen in den Bildungsinstitutionen sowie die Pädagogisierungstendenzen in vielen Unternehmen und bei sozialen Dienstleistern werden dazu führen, dass der Markt für kleine Begleitforschungsprojekte, empirische Untersuchungen, Consulting, Supervision, Organisationsentwicklung etc. weiter anwächst.

Die Aussichten für die Auftragnehmer sind dennoch alles andere als rosig. Wer nicht in einem etablierten Institut arbeitet, dort wenn möglich fest angestellt ist, muss sich als »freier Wissenschaftler« um solche Aufträge bemühen. Er schließt sich dafür mit anderen Gleichgesinnten und Betroffenen zu einem Verbund zusammen, gründet einen Verein zur Förderung der Wissenschaft, oder er wird auf sich gestellt Unternehmer, Angestellter und Arbeiter in einer Person: Er akquiriert Aufträge als Vertreter seiner Firma, stellt je nach Auftragslage Hilfskräfte ein oder macht alles selbst, also auch die Aufgaben, für die ansonsten »Datenknechte« beschäftigt werden. Um die Betriebsnebenkosten zu minimieren, wird die Wohnung zum Büro, Nahestehende spielen die Bürokraft, wenn ein Auftraggeber anruft. Zusätzlich versucht der »freie

Wissenschaftler« Kontakt mit dem Wissenschaftssystem zu halten. Er bemüht sich um Lehraufträge. Vielleicht springt aus diesem Engagement doch noch eine Stelle, vielleicht eine Beteiligung an einem Drittmittelprojekt heraus. Dafür ist er bereit, die miserable Entlohnung hinzunehmen. Die Sozialhilfe weiß um das Existenzminimum, der Kanzler der Universität kennt bloß die Tarife für den »bezahlten« Lehrauftrag.

Die wirtschaftliche Existenz dieser Wissenschaftler ist also alles andere als beneidenswert. Hinzu kommt die belastende Unsicherheit, denn die meisten von ihnen können nicht sagen, ob sie morgen genügend Jobs haben werden, um sich ernähren zu können. Nervenaufreibend und nicht gerade identitätsfördernd wirkt sich sodann die Art aus, in der manche Auftraggeber diese Wissenschaftler behandeln. Dem freien Wechselspiel von Angebot und Nachfrage entsprechend müssen sie ihre Leistung ggf. immer billiger anbieten, sonst bekommen sie den nächsten Auftrag nicht mehr. Sie müssen damit rechnen, dass ein anderer ihnen den Job wegschnappt, indem er sie unterbietet. Auf diese Weise kann heute empirische Sozialforschung zu Spottpreisen eingekauft werden. Auch die Vertragsmoral lässt vielfach zu wünschen übrig. Private und öffentliche Auftraggeber zeigen zuweilen keine Hemmungen, die vertraglich zugesicherten Leistungen einzuschränken, etwa »Minderung« einzusetzen, Zulagen zu streichen, zusätzliche Leistungen abzuverlangen. Sie wissen, dass deren Verweigerung bei der nächsten Auftragserteilung angeführt werden kann. Skrupellos kompensieren Hochschulfachbereiche Stellenmangel durch die ungleich preiswerteren Lehraufträge. Dem arbeitslosen Privatdozenten bleibt gar nichts anderes übrig, als zur Aufrechterhaltung seiner Venia zu lehren. Er soll sich glücklich schätzen, Hochschullehrer auf der Basis bezahlter Lehraufträge spielen zu dürfen. Im Portemonnaie bleibt nichts, es lebt nur die Hoffnung, die »Ochsentour« könne doch noch zum Ziel führen. Kurzum: Am Schicksal des akademischen Nachwuchses lässt sich studieren, was frühe Kritiker kapitalistischen Wirtschaftens als Ausbeutung zu charakterisieren suchten.

Nun ist das schon lange bekannt, jedenfalls unter Betroffenen und Beobachtern dieses Erwerbszweiges. Eigentlich spricht alles dafür, dass die so zur Ausbeutung freigegebene Arbeitskraft durch eine machtvolle Vertretung ihrer Interessen in ihren Kämpfen gestützt wird. Den Kampf zu organisieren hätte vor allem die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Sie wäre aufgerufen, die Ausbeutungsverhältnisse in diesem Bereich aufzugreifen. Zuweilen bricht so etwas wie der Kampf um die Arbeitnehmerinteressen in der GEW durch, wenn die Situation der freien Sprachenlehrer bei Berlitz erlaubt, die Ausbeutung der Arbeitnehmer durch ihre Arbeitgeber mit Demonstrationen und Streik anzugehen. Die Chefs machen hier Profite auf Kosten der Mitarbeiter. Entsprechende Kämpfe lassen sich gegen die Kultusminister schlecht inszenieren.

Allein rhetorisch erreicht das Engagement der Gewerkschaft die hier in Rede stehende Klientel, nämlich in ihren Kampagnen gegen die »Scheinselbständigkeit«. Das Ziel lautet, aus (oft gering beschäftigten) Scheinselbständigen (wieder) richtige Arbeitnehmer zu machen. Auch die freien Wissenschaftler wären mehrheitlich wohl gerne Angestellte, lieber noch Beamte. Sie sind überall Geringbeschäftigte, wo ihr Geschäft nicht mehr Einnahmen ermöglicht, und weil sie auf eigene Rechnung arbeiten, sind sie, egal was sie verdienen, Selbständige. Auch in der erziehungswissen-

schaftlichen Szene lässt sich beobachten, was andere Erwerbszweige bestimmt: die Verbilligung von Leistungen durch den Abbau von Stellen und den Einkauf der freien/freigesetzten Arbeitskraft. Man nennt das heute »outgesourcte« Aufgaben, die von Kleinfirmen bzw. Scheinselbständigen erledigt werden. Auf diese Weise sparen die Auftraggeber Kosten. Die neuen Dienstleister sind ungleich flexibler zu handhaben als die Angestellten im eigenen Unternehmen. Das Mitarbeiterprinzip schafft viele Probleme: feste Tarife, Kündigungsschutz, Beamtenmentalität, Mitbestimmung. Auf dem Dienstleistermarkt kann man variabel einkaufen, wechseln, Verpflichtungen vermeiden. Der Mitarbeiter bekommt, was im Tarifvertrag steht, auch wenn er nicht leistet, was er leisten soll. Beim Dienstleister lässt sich die Vertragssumme »mindern«. Das stellt sogar für den Fall eine Verführung dar, in dem der Dienstleister ordentliche Arbeit geleistet hat. Es lohnt sich, ein Haar in der Suppe zu finden. Das jedenfalls zeigen die Urteile der Gerichte.

Gewerkschaftlich dafür zu kämpfen, dass aus den Scheinselbständigen Arbeitnehmer werden, die über einen sicheren Arbeitsplatz verfügen, ist sympathisch, politisch aber illusorisch. Deshalb hätte die Gewerkschaft zumindest alles zu tun, um diese Scheinselbständigen gegenüber der Willkür ihrer Auftraggeber zu schützen. Das Instrument tarifrechtlicher Regelungen taugt angesichts der neuen Arbeitsverhältnisse dafür nicht. Jeder kleine Auftrag eines »freien« Erziehungswissenschaftlers basiert auf einem privatrechtlichen Vertrag, der im juristischen Sinne frei mit dem Auftraggeber ausgehandelt wurde. Die gewerkschaftliche Vertretung von Interessen könnte auch anders erfolgen, nämlich durch den Ausbau des Rechtsschutzes, den die Gewerkschaften ihren Mitgliedern ja heute schon als eine ihrer zentralen Leistungen anbieten. Wenn der Scheinselbständige vom Auftraggeber schlecht behandelt wird und es zu einem Rechtsstreit kommt, wäre es die Aufgabe der Gewerkschaft, den Ausbeuter vor Gericht zu zerren und dort zu bekämpfen. Genau dies ist aber nicht der Fall. Die Rechtsauskunft der GEW lautet: Wer als Mitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft einen Werkauftrag übernommen hat, hat einen privatrechtlichen Vertrag abgeschlossen. Er wird behandelt wie ein Selbständiger. Er kann nicht mit dem Rechtsschutz der GEW rechnen.

Würde das Problem erst heute auftreten, könnte man von einem Anpassungsproblem der Gewerkschaft gegenüber einer gewandelten Realität sprechen. Das Problem ist aber schon seit vielen Jahren bekannt. Nicht an einer arbeitnehmerfreundlichen Lösung, sondern an der Verwaltung alter Positionen ist die GEW augenscheinlich interessiert. Der Neoliberalismus findet auf diese Weise einen vorzüglichen Kampfgenossen bei denjenigen, die lautstark gegen ihn demonstrieren. Es gibt von daher für einen Nachwuchswissenschaftler keinen Grund, in die GEW einzutreten, aber jeden Grund, die gesparten Mitgliedsbeiträge bei einer guten Rechtsschutzversicherung zu deponieren. Ansonsten bliebe den Betroffenen nur übrig, sich gewerkschaftlich zusammenzuschließen.