

Higgins, Christopher

Das Glück des Lehrers

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 495-513



Quellenangabe/ Reference:

Higgins, Christopher: Das Glück des Lehrers - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 495-513

- URN: urn:nbn:de:0111-opus-38463 - DOI: 10.25656/01:3846

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38463>

<https://doi.org/10.25656/01:3846>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christopher Higgins

Das Glück des Lehrers

Zusammenfassung: In Rückgriff auf Bernard Williams' Unterscheidung zwischen Ethik und Moral vertrete ich die These, dass die Ethik des Lehrens sich mit der Beziehung zwischen dem Leben, das ich als Lehrer(in) führe, und dem guten Leben beschäftigt. Die Ethik des Lehrens führt die Frage: „Warum lehre ich?“ mit der Frage: „Wie möchte ich leben?“ zusammen. Die moderne Gegenüberstellung von egoistischem Interesse und Altruismus führt zu einer Vernachlässigung des Wohlergehens des Lehrers/ der Lehrerin. Wir müssen diese moralische Kurzsichtigkeit verlassen um zu fragen: Warum ist die Praxis des Lehrens es wert, dass sie im Zentrum meines Lebens steht? Wie bringt mich das Lehren zu den Gütern in Verbindung, die ich am meisten schätze? Wie unterstützt meine Sorge um das Wachstum anderer auch mein Wachstum?

„Viele philosophische Fehler sind in die Moral verwoben. Sie missversteht die Pflichten, weil sie nicht sieht, dass es noch andere Typen der ethischen Erwägung gibt. Sie [...] lässt ... die Menschen glauben, ohne ihre sehr spezifische Pflicht gäbe es nur Neigungen; ohne ihre vollendete Freiwilligkeit nur Zwang; ohne ihre in letzter Hinsicht reine Gerechtigkeit keine Gerechtigkeit. Ihre philosophischen Irrtümer sind jedoch nur der abstrakteste Ausdruck einer grundlegend falschen Auffassung vom Leben.“ (Williams 1999, S. 272)

1. Einleitung – Topographie

In welcher Weise überschneiden sich pädagogische und ethische Fragen?¹ Wie sieht die Beziehung zwischen Bildungsphilosophie und Moralphilosophie aus? Eine Möglichkeit solch sperrige Fragen in den Griff zu bekommen ist, normative Fragen des Lehrens insbesondere von solchen zu unterscheiden, die Erziehung und Bildung in ihrer Gesamtheit betreffen. Als Lehrer können wir uns fragen, welche Pflichten wir gegenüber unseren Schülern haben, was es heißt Schüler als Selbstzweck zu behandeln oder ob manche Handlungen, obwohl sie pädagogisch hilfreich sind, moralisch in Frage gestellt werden können. Fragen wie diese fallen in eine Kategorie, die wir als ‚moralische Professionalität‘ bezeichnen wollen. Wie Angehörige anderer Professionen auch, sollten Lehrer aufmerksam und reflektierend den moralischen Dilemmata

1 Übersetzung T. Fuhr/C. Becker. Anm. d. Übers.: Die dt. Übersetzung von Williams übersetzt engl. „morality“ durchgängig mit dt. „Moral“. Auch Higgins benutzt diesen Begriff. Wir haben uns der Übersetzung mit dt. „Moral“ angeschlossen.

gegenüber sein, die ihre jeweilige Arbeit belasten. Eine Kategorie normativer pädagogischer Fragen bezieht sich also auf das, was wir ‚moralische Professionalität‘ nennen können.

Wenn wir unseren Fokus vom Verhalten des Lehrers hin zum gesamten Unternehmen der Erziehung und Bildung verändern, die ihren Fokus auf der Entwicklung der Schüler haben, so treffen wir auf das vertraute Gebiet der moralischen Erziehung. Fragen darüber, wie man Interesse für andere und Mitleid bei jungen Menschen fördern kann, wie man Menschen dazu bringt angemessen über Gut und Böse nachzudenken und so weiter definieren einen anderen wichtigen und gut erforschten Schnittpunkt zwischen Moralphilosophie und Bildungsphilosophie neben dem der moralischen Professionalität. Wir haben nun zwei wichtige *topoi* auf der Landkarte der pädagogischen Ethik gefunden; aber füllen moralische Erziehung und moralische Professionalität auch das ganze Gebiet aus?

In diesem Aufsatz werde ich zeigen, dass sie bei weitem nicht die einzigen interessanten Gebiete sind. Sie bilden nur einen relativ kleinen Teil der ganzen Bandbreite ethisch-pädagogischer Fragen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, werde ich mich auf die Arbeiten von Bernard Williams beziehen. Er hat eine hilfreiche Unterscheidung zwischen zwei Begriffen gemacht, die ich bisher austauschbar benutzt habe. In „Ethik und die Grenzen der Philosophie“ schlägt Williams vor, den Bereich der Moral von dem des Ethischen zu unterscheiden. Der Begriff ‚Ethik‘ steht dabei für die ältere und weiter gefasste Annäherung an normative Fragen. Schon beispielsweise bei Sokrates, so Williams, hatten Ethiken aller Art ihre Wurzeln in den Herausforderungen, mit denen Individuen konfrontiert sind, wenn sie ein gutes, erfülltes und bedeutsames Leben zu leben versuchen. Im Gegensatz dazu schlägt Williams vor, „Moral als spezielle Weiterentwicklung des Ethischen zu verstehen, die in der westlichen Kultur von besonderer Wichtigkeit ist“ (Williams 1999, S. 18). Die „Besonderheiten des Systems ‚Moral‘“, wie Williams sie beschreibt, schließen einen „sehr spezifischen Begriff der Verpflichtung“ (ebd., S. 52) ein, einen spezifisch modernen Rationalismus, eine Moralphysikologie von Schuld und Tadel und eine versteckte Hingabe an das Ideal der Reinheit.²

Die Tatsache, dass wir dazu tendieren die Begriffe ‚Moral‘ und ‚Ethik‘ zu verschmelzen, zeigt das Ausmaß, in dem wir diese eher „eigentümliche Institution“ (ebd., S. 174) innerhalb der Ethik für die Ethik als Ganzes halten. Im Folgenden werde ich zeigen, dass die pädagogische Ethik an der selben Kurzsichtigkeit leidet. Dem Beispiel Williams folgend – nicht zu vergessen dem von Hans-Georg Gadamer (1960/1990, 1978), Alasdair MacIntyre (1987), Iris

2 Zum Begriff der Rationalität vgl. Williams (1999, S. 33); zu Schuld und Tadel, (ebd., S. 245-250); zum Ideal der Reinheit (ebd., S. 83, 270).

Murdoch (1970), Martha Nussbaum (1986, 1990, 1994) und Charles Taylor (1994), die genauso viel dazu getan haben, um Konzepte von antiker Ethiken zu rehabilitieren – werde ich Schlüsselfragen der Erziehungs- und Bildungsethik rekonstruieren, die durch den Aufstieg der Moral unterdrückt oder trivialisiert wurden. Benutzen wir noch einmal die Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung als Ganzem einerseits und der speziellen Praxis des Lehrens andererseits; wir können dann sagen, dass die genannten Schlüsselfragen der pädagogischen Ethik hauptsächlich in zwei große Kategorien fallen. In anderen Worten: Dadurch, dass wir die Unterscheidung zwischen Bildung/Erziehung und Lehren mit Williams Unterscheidung zwischen Ethik und Moral kreuzen (wie in dem folgenden Diagramm), können wir vier potenzielle Bereiche ethisch-pädagogischer Fragestellung identifizieren:

Vier Bereiche der ethisch-pädagogischen Forschung

Ich bestreite nicht, dass die Quadranten 3 und 4 viele inhaltsreiche und wichtige Fragen enthalten. Das Argument von Williams, dass Moral eine relativ neue und spezielle Entwicklung in der Geschichte der Ethik repräsentiert, hilft uns jedoch zu sehen, dass die neuere Erziehungs- und Bildungsphilosophie den moralischen Aspekten der pädagogischen Ethik unverhältnismäßig viel Aufmerksamkeit geschenkt hat.³ Ich sage „neuere“, da *historisch* gesehen pädagogische Denker den größten Teil ihrer Zeit im Quadrant 1 verbracht haben. Sozusagen bis zuletzt hat sich die Bildungs- und Erziehungsphilosophie zuvorderst mit den Zielen der Erziehung und Bildung beschäftigt; und es galt als ausgemacht, dass solche Fragen unausweichlich ethisch und politisch waren. Eigentlich ist es sogar anachronistisch, wenn man in diesem Zusammenhang von „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ spricht. Werke wie die „Politeia“ oder der „Emile“ können Moralphilosophen, politische Theore-

3 Technisch gesprochen schließt der erste Quadrant die anderen drei ein, da beide Unterscheidungen sich wie Teile zu einem Ganzen verhalten. Dem Kontrast zuliebe werde ich die Teile der größeren Kategorien betonen, die sich von ihren Subkategorien unterscheiden, nicht aber die Überschneidungen zwischen den Kategorien. Deshalb wird im größten Teil meiner Ausführungen der Begriff der Ethik sich auf vormoralische ethische Systeme und außermoralische Betrachtungen beziehen.

tiker und Erziehungs- und Bildungsphilosophen ohne Probleme für ihre Disziplinen beanspruchen. Diese Denker ebenso wie viele andere, die in ihren Werken nicht explizit pädagogische Fragen behandeln, erachteten es als unbefriedigend oder gar unmöglich, über die Natur des individuellen und/oder gesellschaftlichen Fortschritts zu spekulieren, ohne Nachforschungen über die Natur der Entwicklung des Menschen anzustellen. Bis zuletzt waren Bücher über die Natur menschlicher Vortrefflichkeit und darüber, was unser Wachsen zu etwas Vortrefflichem unterstützt, dieselben Bücher.

Die Idee, dass man Bildungsziele getrennt von Visionen des Guten behandeln kann, ist eine moderne Entwicklung. Das zeigt sich schon an der Tatsache, dass wir nun einen speziellen Namen für ‚moralische Erziehung‘ haben. Erziehungsziele werden als wertneutral verstanden, es sei denn, sie beziehen sich auf Werte wie Toleranz oder Empathie, die uns von anderen abverlangt werden. Dem entgegengesetzt ist die Vorstellung von Erziehung und Bildung als angewandter Ethik und davon, dass Ethik immer Erziehung und Bildung impliziert. Diese Vorstellung sollte uns nicht seltsam vorkommen, ist sie doch einer von John Deweys Hauptpunkten, wenn auch ein seltsamerweise vernachlässigter. Gegen Ende von „Demokratie und Erziehung“ schreibt Dewey zum Beispiel, dass ein „enger und moralistischer Blick von Moral“ uns davon zurückhält festzustellen, „dass *alle* Ziele und Werte, die in der Erziehung und Bildung wünschenswert sind, selbst moralisch sind“ (Dewey 1916/1985, S. 369; Hervorh. Ch.H.).⁴ Für Dewey sind alle Erziehungsmomente von Moral durchdrungen, was ihn dazu führt, diese Abschlusserklärung in „Mensch und Verhalten“ abzugeben: „Im weitesten Sinne des Wortes ist Moral Erziehung“ (Dewey 1922/1988, S. 194).

Vielleicht sind wir anfällig dafür, diese Theorie Deweys zu vergessen, weil es in einer pluralistischen Gesellschaft gefährlich ist zuzugeben, dass jeder Aspekt von Bildung und Erziehung, vom Turnunterricht bis zur Matheklasse, von einer Vision des Wohlergehens der Menschheit getragen ist. Wir beruhigen uns mit dem Gedanken, dass öffentliche Schulen gegenüber grundlegen-

4 Anders als Williams macht Dewey zwischen den Begriffen der Ethik und Moral keinen Unterschied. Er hat aber eine ähnliche Unterscheidung im Sinn, wenn er den „engen und moralistischen Blick der Moral“ beklagt. Ungeachtet der Begriffe, die Dewey benutzt, bezieht er sich auf das, was Hegel im Gegensatz zu Kants Begriff der „Moralität“ „Sittlichkeit“ nennt, oder ethisches Leben. Am wichtigsten ist die Unterscheidung zwischen einem mehr oder weniger umfassenden Ansatz zu normativen Fragen. Weniger wichtig sind die Wörter, die für diese Unterscheidung gewählt werden. Die Wörter „Ethik“ und „Moral“ legen nicht aus sich heraus die Deutungen nahe, die Williams ihnen zuweist. Ursprünglich bedeuteten beide „Veranlagung“ oder „Brauchtum“, das eine im Griechischen, das andere im Lateinischen. Williams wählt den griechischen Ausdruck um die ältere, weitere Kategorie zu kennzeichnen, während inzwischen „das Wort Moral [...] eine andere Bedeutung angenommen“ (Williams 1999, S. 18) habe.

den ethischen Fragen neutral sind. Fragen nach dem gutem Leben überlassen wir der Familie und Kirche. Wenn wir schließlich gezwungenermaßen zugeben müssen – wie durch die aufrüttelnden Schul-Schießereien in den USA –, dass Schulen etwas mehr lehren müssen als eine Reihe von Kenntnissen, die in jedem Leben nützlich sind, dann ist dieses ‚etwas mehr‘ als moralisch im engeren Sinn konstruiert und als ein *Zusatz* zum normalen Curriculum vorgesehen. In dem konstanten Drang, den Mangel an moralischem Interesse unter jungen Menschen zu beheben, scheinen wir dazu zu tendieren, die *eudaimonia*, das Glück, des Kindes zu vernachlässigen, etwas, das immer schon durch jede erzieherische Praxis und Beziehung beeinflusst ist.

Bisher habe ich die Kräfte beschrieben, die zur Reduktion der pädagogischen Ethik auf Moralerziehung beitragen. Wenn wir Fragen des Wohlergehens des Lehrers aufwerfen – wie es mein Ziel in diesem Aufsatz ist – treffen wir auf Widerstände in einer besonders scharfen Form. Um zu erkennen, warum moralische Professionalität allein kein Leben aufrecht erhalten kann, in dem das Lehren einen wichtigen Platz einnimmt, müssen wir einige unserer festesten Überzeugungen über die Natur der Moral und der helfenden Professionen überprüfen. Als *öffentliche* Bedienstete tendieren Lehrer zu der Annahme, dass ihre Arbeit nicht so vermeintlich private Angelegenheiten betrifft wie die Frage, was das Leben für Schüler wertvoll macht. Außerdem sind Lehrer begabt darin, als öffentliche *Bedienstete* ihre Berufung in altruistischen Begriffen zu konstruieren. Der Geist des Dienens in den helfenden Berufen hat, obwohl er in vielerlei Hinsicht bewundernswert ist, es schwierig gemacht, überhaupt nur die Fragen zu stellen, die für eine ‚Ethik des Lehrens‘ zentral sind: Warum ist die Praxis des Lehrens es wert, dass sie im Zentrum meines Lebens steht? Wie unterstützt meine Sorge um das Wachstum anderer auch mein Wachstum? Die Frage: „Warum lehre ich?“ ist eine wesentlich ethische Frage. Um zu erkennen, warum das so ist, müssen wir Williams’ Unterscheidung zwischen Ethik und Moral im Detail rekonstruieren.

2. Die Erneuerung der Sokratischen Frage

Aus Williams Sicht kann die ethische Frage *par excellence* im Buch I der *Politeia* gefunden werden: „Es ist keine triviale Frage“, sagt Sokrates, „das, worüber wir reden, ist wie man leben sollte“ (Williams 1999, S. 1).⁵ Williams gibt freimütig zu, dass keine Frage frei von Vorannahmen ist; aber er argumen-

5 Dies ist Williams’ Übersetzung der *Politeia* 352d. Vgl. in der Schleiermacher-Übersetzung: „Es ist nicht von etwas Beliebigem die Rede, sondern davon, auf welche Weise man leben soll“ (Platon 1958, Bd. 4).

tiert, dass Sokrates' Frage vielleicht die umfassendste Einladung zur ethischen Reflektion beinhaltet, die wir kennen. Die Frage „Wie soll man leben?“ gibt sich, so Williams, „auf fruchtbare Weise [...] ganz unverbindlich im Hinblick auf die Erwägungen, die sich an diese Fragen knüpfen lassen“ (ebd., S.16).

Was als eine Sorge über die Form, die unser Leben annehmen soll, beginnt oder als eine Frage darüber, was es heißt als menschliches Wesen sich wirklich wohl zu befinden, geht in eine Vielzahl von Anliegen über: vom Reichtum der eigenen Erfahrungen bis zur Vornehmheit der eigenen Handlungen. Eine Person mag sich fragen, ob ihre Arbeit wirklich originell ist, während eine andere darüber grübelt, ob sie ihren Mitmenschen gegenüber großzügig genug ist. Unsere Reflektionen können sich auf Fragen der Authentizität, Verantwortlichkeit, Weisheit oder Pietät konzentrieren; der entscheidende Punkt ist, dass die Frage „Wie sollte man leben?“ nicht diktiert, welche ethischen Begriffe bei der angestrebten Reflektion zentral sein werden.

Sokrates' Frage beinhaltet nur zwei Hauptannahmen: dass Ethik praktisch ist und reflexiv. Als ein „besonders ehrgeiziges Beispiel für eine persönliche sinnvolle Frage“ ist sie nach Williams eng verwandt mit Fragen wie „Was soll ich tun?“ (ebd., S. 34) und behält so ihre „in radikaler Weise auf die erste Person“ (ebd., S. 37) bezogene Qualität bei. Mit anderen Worten: es ist ein entscheidendes Merkmal ethischer Fragen, dass sie immer von einer bestimmten Person gestellt werden und nichts als eine Antwort gelten kann, das diese Person nicht anspricht. Dies ist so, weil der ethisch Handelnde durch die Sorge um seine eigene *eudaimonia* motiviert ist, durch seinen Wunsch nach Wohlergehen.⁶ Jemand kann sehr wohl zu dem Schluss kommen, dass sein eigenes Wohl mit der Kultivierung von bestimmten Tugenden wie Freundlichkeit und Mitgefühl verbunden ist, die er anderen schuldet. Aber keine in Williams' Sinn ethische Überlegung wird jemals jemanden dazu bringen seine *eudaimonia* im Namen des Altruismus zu opfern. Für Williams muss eine Handlung „jeder einzelnen Person zeigen, dass sie gute Gründe habe, ein ethisches Leben zu führen; und die Vernunft muss etwas in dieser Person direkt ansprechen, ihr zeigen, wie und was sie sein wird, wenn sie einen solchen Charakter besitzt“ (ebd., S. 52). Als eine Form der praktischen Überlegung ist die

6 Wie Williams erklärt, wird *eudaimonia* normalerweise mit „Glück“ oder „Glückseligkeit“ übersetzt. Dies ist irreführend, da das griechische Verständnis der *eudaimonia* weniger subjektiv und kurzlebig ist als unser modernes Verständnis von Glück (Williams 1999, S. 55). Williams schlägt „Wohlergehen“ (well-being) vor. In meinen Augen ist dies aber immer noch zu subjektiv. *Anm. d. Übers.*: Higgins benutzt in der Regel den Begriff „flourishing“. Wir haben ihn trotz Higgins' Bedenken gegen „well-being“ mit „Wohlergehen“ übersetzt. Direkte substantivische Übersetzungen von „flourishing“ sind im dt. nicht geläufig. Eine Alternative wäre der Begriff des Wachstums. Dieser hat jedoch seit Dewey eine von „flourishing“ abweichende Bedeutung.

ethische Reflektion wesentlich parteiisch. Sie ist unauflösbar mit den Wünschen und Sehnsüchten der jeweiligen Person verknüpft.

Gleichzeitig macht die Nachdenklichkeit von Sokrates' Frage sie in zweierlei Hinsicht ehrgeiziger als unsere alltäglichen praktischen Fragen. Die Frage „Wie soll ich leben?“ führt mich über ein bloßes Momentum der Entscheidung hinaus. Sie bringt mich dazu, „mein Leben als ganzes“ (ebd., S. 16) zu reflektieren. Ethische Reflektion mag von einer speziellen Entscheidung angeregt sein, die ich zu treffen habe. Aber die sie definierende Frage ist nicht „Was soll ich in dieser Situation tun?“. Ethik wird besser durch Fragen repräsentiert wie „Wer hoffe ich zu werden?“, „Was ist wert von mir geliebt zu werden?“, und „Was ist die beste Art von Leben, das ich leben kann?“. Wie wir uns erinnern, lautete Sokrates' Frage jedoch nicht „Wie soll ich leben?“, sondern „Wie soll *man* leben?“. Dies ist ein entscheidender Unterschied, da ich mit der Frage in der letzten Form daran erinnert werde, dass diese Frage, obwohl sie meine ist, auch alle anderen betrifft (ebd., S. 37). So zwingt mich die ethische Frage, nicht nur jenseits eines bestimmten Handlungskontextes zu generalisieren, sondern auch jenseits meiner eigenen Erfahrung. Wie Williams erklärt, scheint Sokrates' Frage „nach den Bedingungen des guten Lebens – vielleicht auch des für die Menschen als solche richtigen Lebens – zu fragen“ (ebd., S. 37).

An diesem Punkt sind wir modernen Menschen geneigt, einen Konflikt zwischen der praktischen Dimension von Ethik mit seiner Verbindung zum Persönlichen und dem reflexiven Aspekt mit dem Drang hin zum Unpersönlichen oder Universalen zu sehen. Es gibt eine interessante Ambiguität im Herzen der griechischen Ethik. Um zu sehen, wie sie eher zu einer produktiven Spannung als zu einem beunruhigenden Widerspruch führt, muss man zwischen unterschiedlichen Begriffen von Egoismus und Individualismus unterscheiden. Insofern als „der Handelnde in der sokratischen Reflexion über sein eigenes Wohlergehen nach(denkt)“ (ebd., S. 79), ist Ethik in der Tat formal egoistisch. Williams nennt den Egoismus der griechischen Ethik „formal“, weil er den Eindruck vermeiden will, dass nur die inhaltlich egoistischen Antworten über das Wohlergehen der jeweils Betroffenen handeln. Der Eindruck, Antworten auf Fragen nach dem eigenen Wohlergehen seien notwendig egoistischen Inhalts, ist ein Produkt unserer moralischen Vorurteile. Diese führen uns dazu, Egoismus „auf eine spezielle Spielart des egoistischen Interesses, nämlich das ‚Luststreben‘, zu reduzieren“ (ebd., S. 30). Hedonismus ist natürlich eine mögliche Antwort auf Sokrates' Frage. In einer formaler egoistischen Ethik ist sie aber, wie die griechische Ethik reichlich bestätigt, weder die einzige noch die nahe liegendste Antwort.

Die Anklage, dass eudämonistische Ethiken zu individualistisch sind, beruht auf einem anderen schädlichen Anachronismus. Es mag richtig sein,

dass Ethik im Wesentlichen in dem existenziellen Dilemma und der Moralpsychologie des Individuums verwurzelt ist. MacIntyre und Taylor haben überzeugend gezeigt, dass sie dies kaum individualistisch im modernen Sinn des Wortes macht.⁷ Die Tatsache, dass jeder die Sokratische Frage beantworten muss, bedeutet nicht, dass dies jeder isoliert vom anderen tun könnte oder sollte. Der moderne Diskurs über Werte übertreibt beides: das Ausmaß, in dem Menschen sich bezüglich normativer Fragen unterscheiden, und die Leichtigkeit, mit der relativistische Haltungen gegenüber anderen eingenommen werden können.

Zum einen wird sogar die persönlichste Überlegung in einer relativ öffentlichen Sprache geführt. Ethische Reflektion findet immer innerhalb einer Sprache statt, also innerhalb von etwas, das wir von anderen lernen und mit ihnen teilen.⁸ Jede Sprache hat ihr eigenes qualitatives Vokabular und ihre eigenen ethischen Schwerpunkte. Deshalb sind normative Unterschiede zwischen sozialen Gruppen wahrscheinlicher als solche zwischen Individuen. In der Tat sind, wie Taylor zeigt, sogar diese soziokulturellen Differenzen relativ trivial im Vergleich mit den tektonischen Verschiebungen in unseren Visionen des menschlichen Wohlergehens über die Zeit hinweg.

In „Quellen des Selbst“ skizziert Taylor auf brillante Art und Weise eine Reihe von epochalen ethischen Horizonten von den Griechen bis zur Gegenwart. Wir können daraus die Lehre ziehen, dass zu jeder Zeit unsere Ansichten der wichtigsten Dinge (und vor allem darüber, was diese Dinge wichtig macht) bemerkenswert einheitlich sind. Differenzen zwischen Individuen sind für diese überhaupt erst vor dem Hintergrund einer geteilten Sprache verständlich. Tatsächlich ist der moderne Individualismus – die Vorstellung, dass man bestrebt sein sollte eine eigene Person zu werden, gehörte Meinungen zu hinterfragen und selbstständig zu denken – selbst nichts anderes als eine machtvolle, breit geteilte ethische Tradition (vgl. Taylor 1994, S. 80f.).

Zum anderen ist zu beachten, dass die vorhandenen individuellen Unterschiede umso mehr angeklagt werden, je seltener sie sind. Der moderne Wertediskurs lässt es so aussehen, als wenn rivalisierende Antworten auf Sokrates' Frage bequem nebeneinander existieren könnten. Dabei macht es uns sehr

7 Vgl. z.B. MacIntyres (1997, Kap. 3 u. 15) Untersuchungen dazu, wie die moderne Unterscheidung zwischen dem Selbst und seiner sozialen Rolle die Plausibilität einer Tugendethik untergräbt, sowie Taylors (1994, Kap.11) Diskussion darüber, warum der moderne Atomismus und die Vorstellung des Selbst als ein Behälter für ein Verständnis, nach dem das Gute unabhängig vom moralisch Handelnden besteht, Anathema sind.

8 Hier beziehe ich mich auf Wittgensteins bekanntes Privatsprachenargument (vgl. Wittgenstein 1953/2001) und Taylors hilfreiche Anwendung dieses Arguments auf seinen Fall der qualitativen Sprachen in seiner Diskussion der Identität und der „Gewebe des sprachlichen Austausches“ (Taylor 1996, S. 71).

viel aus, wenn unsere Familie, Freunde, Nachbarn und Personen des öffentlichen Lebens unterschiedliche Ansichten dessen, was ein gutes Leben ausmacht, vertreten. Was als moralischer Relativismus erscheint, ist oft der gewissenhafte Gebrauch einer besonderen Tugend, nämlich der Toleranz. Und jene, die die Handlungen der anderen bewusst nicht mit ihren eigenen ethischen Normen bewerten, tendieren dazu, weniger tolerant mit sich selbst als mit anderen zu sein. Nichts fordert eine neue Begegnung mit Sokrates' Frage so sehr heraus wie wenn wir erfahren, dass jemand, den wir respektieren und mit dem wir uns identifizieren, eine andere Auffassung davon hat, was im Leben am wichtigsten ist. Obwohl jeder eine persönliche Auffassung davon hat, was gut ist und wo man in Relation zu diesem Guten steht, ist es aufregend und nutzbringend (wenn auch beängstigend und gefährlich), sich mit anderen in einen Dialog über diese Auffassungen zu verstricken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Ethik aus persönlichen, praktischen Fragen darüber entsteht, wie ich sein möchte und wie ich leben sollte. Ethik kann interpersonal sein, insofern als wir im Dialog und mithilfe einer gemeinsam benutzten Sprache reflektieren, aber sie ist nie unpersönlich. Sie ist in der existenziellen Herausforderung verwurzelt, dass jeder von uns herausfinden muss, was er mit seinem spezifischem, ihm anvertrauten Leben anfängt. Es gibt eine Tendenz in der ethischen Reflektion, über den aktuellen Moment einer persönlichen Entscheidung hinaus zu denken, das Leben als Ganzes zu betrachten und darüber nachzudenken, was ein gutes Leben ausmacht. Gleichzeitig sind ethische Ideale immer in konkrete Lebensstile eingebettet und die ethische Sprache ist unentrinnbar dicht und qualitativ.

3. Ethik und die Grenzen der Moral

Oben habe ich Williams' Beschreibung von Moral als einer „speziellen Weiterentwicklung des Ethischen“ zitiert. Beide Wörter, „speziell“ und „Weiterentwicklung“, bedürfen der Klärung. Es stimmt, dass formal gesehen Williams das Verhältnis von Moral zu Ethik als eines von einem Teil zu einem Ganzen definiert. An verschiedenen Punkten spricht er von Moral als einem „Subsystem“, als einer „besondere(n) Spielart des ethischen Denkens“ und als einer „Konzeption des ethischen Lebens“ (Williams 1999, S. 29, 83, 242). Wenn Williams so spricht, denkt er allerdings trans-historisch. Es gab im Laufe der Zeit viele andere, sehr unterschiedliche Interpretationen der Sokratischen Frage. Gegenwärtig allerdings ist es etwas irreführend, von Moral als einem bestimmten ethischen System zu sprechen, da es weder ein in sich einheitliches System ist noch irgendwelche echten Konkurrenten von außen existieren. In der Sprache Williams' (ebd., S. 242):

„Moral ist keine eng umgrenzte Struktur ethischen Denkens, sondern umfasst ein ganzes Spektrum ethischer Anschauungen, und sie steht uns so nahe, dass die Moralphilosophie viel Zeit darauf verwendet, die Unterschiede zwischen ihnen insgesamt und ganz anderen Anschauungen zu diskutieren.“

In diesem Sinne erweist es sich, dass solch scheinbare Widersacher wie der Konsequentialismus und die Deontologie im Vergleich zur eudämonistischen Ethik mehr miteinander verbindet als trennt.⁹ Wenn wir uns auf diese internen Unstimmigkeiten unter Moralphilosophien konzentrieren, versäumen wir das Andere wahrzunehmen, das die Geschichte der Ethik noch ausmacht. Unbeschadet der Unterschiede etwa zwischen Kant und Mill haben beide dieser Seiten gemeinsame „zugrunde liegende Ziele“ (ebd., S. 242). Dieser moderne, moralische ‚Geist‘ hat jedes existierende *ethos* eingefärbt, sodass er nun mit Williams „der Standpunkt, oder zumindest ein Teil des Standpunktes (ist), den jeder von uns einnimmt“ (ebd., S. 242).

Für Williams ist also Moral nicht nur einfach *eine* moderne Entwicklung in der Ethik, sondern *die* moderne Entwicklung. Williams begrüßt diese Entwicklung nicht. Zwar geht die Geschichte der Moral bis zur Sokratischen Frage zurück. Aber sie ist ein eigenartiges Erbe des Projekts der Ethik. Viel von dem, was in Williams’ Sicht bei der Moral bestimmend ist, liegt konträr zum Geist der Ethik. Somit stellt Moral für Williams beides dar, ein ethisches und ein anti-ethisches System. Diese Spannung wird deutlich, wenn man sich den Bezug zu den zwei fundamentalen ethischen Annahmen vergegenwärtigt, die in der Sokratischen Frage enthalten sind. Moral zeigt eine ethische Abstammung, insofern sie die Reflektion im Reich des Praktischen betont. Sie entwickelt beide Begriffe, den der Reflektion und den des Praktischen, jedoch in einer verhängnisvollen Weise. In ihren Händen wird die praktische Haltung von etwas im wesentlich Parteischem in ein Instrument der Unvoreingenommenheit umgewandelt. Die Einladung zur Reflektion wird reinterpretiert als Ruf, sich in einer Art öffentlicher, verfahrensorientierter Rationalität zu engagieren. Um zu sehen wie der Umschwung stattfindet, müssen wir zuerst den Unterschied zwischen der antiken ethischen Reflektion und der modernen moralischen Überlegung verstehen. Dies führt uns zum Begriff der moralischen Verpflichtung; von da aus kommen wir dann zur Unvoreingenommenheit und zum moralischen Argwohn dem Verlangen gegenüber zurück.

Beide, Ethik und Moral, gewähren der Vernunft einen hohen Platz. Unsere Vorstellung von Vernunft hat sich jedoch seit der Zeit der Griechen radikal verändert. In der klassischen Vorstellung von Ethik ist Rationalität etwas substanzielles. Sie beinhaltet das Wissen um das Gute und eine Art Urteilskraft in

9 Dieses Thema durchzieht Williams Buch (vgl. Williams 1999), vor allem Kap. 5-6.

der Wahrnehmung dieses Guten in konkreten Situationen. Das Erste – das Wissen um das Gute – wird nicht als Anstrengung einer ordnenden Fakultät verstanden, sondern als eine Art Kontakt mit der Ordnung der Dinge. Das Zweite, die praktische Weisheit, bezieht mit ein zuzulassen, dass die eigenen Ideale diktieren, was in einer Situation für uns bedeutend ist. Unbenommen davon können natürlich die Besonderheiten der Situation unsere Ideale in einer Art und Weise beeinflussen, die wir zuvor nicht erwarten konnten. Im Gegensatz dazu ist die moderne Konzeption von Rationalität durch ihre erklärende und verfahrenorientierte Beschaffenheit gekennzeichnet. Nach Williams betrachten wir etwas nur dann als rational, wenn die Gründe hierfür in einer allgemein zugänglichen Sprache deutlich vorgebracht werden. Die moderne Reflektion wird nicht nur dadurch rationalistisch, dass sie nach einer solchen Artikulation verlangt. Sondern sie verlangt auch nach einer klar formulierten Prozedur, mit der Gründe behandelt und beurteilt werden können.

Vergleichen wir damit den Ort des Arguments in der antiken Ethik. Es ist sicher möglich, innerhalb und zwischen Ethiken zu argumentieren. Aber diese Argumentation wird immer von einer dichten, beschreibenden Sprache unterstützt; sie findet in dieser statt. Dies heißt, dass das ethische Argument unweigerlich die Form der Neubeschreibung annimmt. Mit anderen Worten: wir erzählen Geschichten, in denen die Schauspieler (wir und andere) als beispielsweise herzlos, geistreich oder heldenhaft auftreten. Solche Geschichten helfen uns nicht nur zu beurteilen, ob ein bestimmter, evaluativer Begriff angemessen ist, sondern auch, welche ethischen Begriffe den aktuellen Fall am ehesten erhellen können. Es liegt nicht schon von vornherein fest, dass alle Handlungen zum Beispiel aufgrund ihrer Heldenhaftigkeit beurteilt werden. Vielmehr trägt eine bestimmte, an die einzelnen Ereignisse angepasste und in eine Diskursgemeinschaft eingebettete Erzählung dazu bei, dass wir uns von der Angemessenheit eines Paars wie heldenhaft/feige überzeugen lassen. Dies bedeutet, dass der Anzahl von Erwägungen, die sich auf einen vorgegebenen Fall beziehen, keine Grenze und den ethischen Argumenten kein Ende gesetzt ist. Die ethische Sprache ist unausweichlich provinziell. Unsere reichhaltigen Sprachen des Lobes und der Kritik erwachsen aus konkreten historischen, soziokulturellen Milieus, und der einzige Weg weniger provinziell zu werden geht durch das Gespräch; das heißt, durch Begegnungen mit anderen evaluativen Sprachen.¹⁰

10 Hier beziehe ich mich auf Gespräch in zweifacher Hinsicht: zum einen im wörtlichen Sinn, d.h. dass man mit jemandem spricht, der eine andere Art von Geschichten erzählt oder zu einer anderen Diskursgemeinschaft gehört und zum anderen im metaphorischen Sinn, wie er von Gadamer (1960/1990) beschrieben wird. Letzterer schließt Begegnungen mit Texten und Aspekten der Welt ein, die unseren Empfindungen fremd sind.

Für die Moral, deren verborgenes ethisches Ideal das Weltbürgertum ist, ist diese Freiheit von der Provinzialität eine ihrer höchsten Prioritäten. Das Problem ist nur: sie folgt nicht dem langsamen, gewissermaßen horizontalen Weg des Gesprächs, sondern versucht sich den provinziellen Banden auf dem Wege der Abstraktion zu entheben. In der Konsequenz sucht die Moral eine allgemein gültige Prozedur, mit der sie alle moralischen Fragen in einer einzelnen, beratenden Sprache beurteilen kann. Es ist dies eine Sprache, die so dünn ist, dass sie in allen Situationen anwendbar ist. Es ist eine Untertreibung, wenn wir sagen, dass damit unser Vokabular der Bewunderung und Verachtung verarmt ist. Während der Begriff der Verpflichtung immer einer von vielen der ethischen Betrachtung war, ist es „ein Fehler der Moral“, so Williams, „dass sie versucht, alles in Pflichten zu verwandeln.“ (ebd., S. 250)

Dies geschieht, so Williams, weil innerhalb des Systems der Moral „nur eine Verpflichtung eine andere Verpflichtung außer Kraft setzen kann“ (ebd., S. 251). Deshalb droht die Rede von Verpflichtungen überhand zu nehmen, sobald wir nur in sie eintreten, obwohl sie in einer solchen Situation nicht natürlich oder hilfreich zu sein scheint.

„Wenn die Reise in die allgemeineren Pflichten erst einmal begonnen hat, könnten wir leicht in Schwierigkeiten geraten – nicht einfach nur philosophische Schwierigkeiten, sondern auch Gewissensnöte –, sobald wir Raum für moralisch indifferente Handlungen finden. Ich habe bereits die mögliche moralische Schlussfolgerung erwähnt, dass man eine bestimmte Handlungsweise sich zu Eigen machen kann. Das besagt, dass es nichts anderes gibt, wozu man verpflichtet ist. Aber sobald wir allgemeine und undefinierte Verpflichtungen zur Beförderung verschiedener moralischer Ziele akzeptiert haben – wozu uns der letzte Gedankengang ermutigte –, warten sie darauf, müßigen Händen Arbeit zu verschaffen und damit kann der Gedanke (ohne Zwang, wie ich hinzufügen möchte) Fuß fassen, dass es für mich Besseres zu tun gibt als das, was ohne Verpflichtung getan werden kann, und wenn dem so ist, dann sollte ich es auch tun: Ich habe die Verpflichtung, meine Zeit nicht mit Dingen zu vergeuden, zu denen ich nicht verpflichtet bin. In diesem Stadium kann tatsächlich nur eine Verpflichtung eine Verpflichtung verdrängen, und also brauche ich, um das zu tun, was ich möchte, ein so arglistiges Ding wie eine Pflicht mir selbst gegenüber. Wenn man der Pflicht gestattet, das ethische Denken zu beherrschen, dann gibt es genügend natürliche Methoden, mittels derer sie bald das ganze Leben beherrscht.“ (ebd., S. 252f.)

Hier beschreibt Williams die Verwicklungen, die sich ergeben würden, wenn jemand versuchte, sich ganz an der Moral auszurichten und alle wertenden Dimensionen des Lebens in die Idee der Verpflichtung zu integrieren.

Wenn das Gute auf das Richtige reduziert wird und das Richtige auf Pflichterfüllung, könnte es uns ob der Unartikuliertheit in Bezug auf das Gute, in der wir uns wieder finden, schwindelig werden. Es ist schwer zu verstehen, wie die große Vielfalt evaluativer Begriffe, die ganze Welt der Beurteilungen – so verschieden voneinander wie, sagen wir, Oscar Wilde und Pascal – auf die Idee der Schuld reduziert werden konnte. Auch das emotionale Leben wird reduziert, wenn nur noch das Gefühl der Schuld zugelassen wird. Es verschwinden die Myriaden ‚guter‘ moralischer Gefühle wie Stolz, Scham, Sehnsucht, Zuneigung und Ekel bis hin zu komplizierteren emotionalen Zuständen wie Neid, Aspiration, Würde, Ehrfurcht und Engagement. Verschwunden sind all die ethischen Phänomenologien, von Epikurs *ataraxia* über Rousseaus *amour de soi* bis hin zu Ellisons Unsichtbarkeit. Diese Phänomenologien sind an bestimmte Zeiten, Orte und schriftstellerische Artikulationen gebunden. Sie können nur durch eine rigorose Hermeneutik und ein anhaltendes empathisches Engagement verstanden werden. Verschwunden ist diese gesamte reiche Vielfalt, ersetzt nur durch eine binäre moralische Logik: unschuldig oder schuldig.

Das Konzept der Begierde entfernt sich mit dem Aufsteigen der Moral nicht von der Ethik. Es nimmt vielmehr eine neue, der ursprünglichen entgegengesetzte Bedeutung an. In der antiken Ethik, und nicht nur dort, waren die Fragen nach dem, was ich liebe und wie ich liebe, zentrale Themen ethischer Reflektionen. In vielen ethischen Systemen wurde die Begierde als Wegweiser zum Guten angesehen: *omne appetitum appetitur sub specie boni*¹¹. Aber im Lauf der Zeit hat sich die christliche Doktrin der Liebe mit ihrer Unterscheidung von Nächstenliebe/Begehren in das aufklärerische Kalkül von Altruismus/Eigennutz verhärtet. Die Begierde war damit nicht mehr ein Führer zum Guten, sondern zum Schlechten.¹²

Für Kant, dem prominentesten Vertreter dieser Richtung, darf ein moralisch Handelnder nicht geneigt sein, seine Pflicht zu tun, da dann die Handlung aufhört moralisch zu sein. Wenn in Kants berühmten Beispiel der Ladeninhaber das korrekte Wechselgeld gibt, weil er denkt, dass dies eine kluge Geschäftspraxis ist, dann gilt diese Handlung nicht als moralisch, da sie nicht ausschließlich durch Achtung vor dem moralischen Gesetz motiviert ist. Es wäre für Kant immer noch zu konsequentialistisch, wenngleich weniger egoistisch, wenn der Ladeninhaber als Ergebnis anstrebt, dass zum Beispiel der kleine Johnny all sein Wechselgeld bekommt (damit er sich das Spielzeug

11 Ein scholastisches Motto: „Alles was erstrebt wird, wird als ein Gut/es erstrebt“ (zit. n. Williams 1999, S. 88).

12 Ich beziehe mich hier auf Taylors Genealogie des modernen Wohlwollens in „Quellen des Selbst“ (1994) und im Folgenden auf Taylors Besprechung von Kant (ebd., S. 331ff.).

kaufen kann, für das er schon lange spart, oder damit er nicht ausgeschimpft wird). Mehr noch: aus Kants Perspektive darf der Ladeninhaber noch nicht einmal teilweise durch das Begehren motiviert sein, eine Person sein zu wollen, die nett zu anderen Menschen ist. Nicht einmal das Begehren, ein guter Kantianer sein zu wollen, darf sein Handeln leiten. Für Kant ist die Achtung vor dem moralischen Gesetz ein Beweis dafür, dass ich wesentlich ein vernünftiges Wesen bin, damit ein Zweck in mir selbst und jemand, dem Würde zukommt. Als moralisch Handelnde ist es uns nicht erlaubt, dem Begehren Raum zu geben, da dies bedeuten würde, dass wir von unserem *noumenalen* Selbst zurück zur Natur fallen.

Kants Position spiegelt eine frühere Linie christlicher Gedanken wider, die den Gläubigen sagen würde, dass man nie genau weiß, ob ihre Gebete sich der göttlichen Gnade verdanken oder einer das Selbst befriedigenden Motivation (vgl. Taylor 1994, S. 621). In anderen Worten, Begierden sind gefährlich. Etwas ist nur dann gut, wenn ich es *nicht* will. „Liebe sucht nicht ihren Vorteil“, so Paulus (Kor. 13,5); und „sie bläht sich nicht auf“ (Kor. 13,4). Wir sollten uns noch einmal vergegenwärtigen, dass die Alternative hierzu nicht der Hedonismus ist. Dies zu meinen wäre Teil eines moralischen Fehlschlusses, der nach Williams wie folgt lautet (vgl. Williams 1999, S. 77):

- 1) Alles was dem Begehren entspringt, zielt auf Lust ab.
- 2) Der Lust gemäß zu handeln ist egoistisch.
- 3) Die ethische Motivation widerspricht der egoistischen.
- 4) Deshalb kann das Streben nach Lust nicht die Motivation für ethisches Handeln sein.
- 5) Die einzige Motivation, im Gegensatz hierzu, ist die Verpflichtung.
- 6) Deshalb muss das Ethische sich mit Verpflichtungen beschäftigen.

Laut Williams ist diese Argumentation so durchlöchert mit fehlerhaften Annahmen, dass sie praktisch zusammenhanglos ist. Und doch war sie, als Rhetorik, mächtig genug, dass wir in der Folge hilflos der Unterscheidung nach Eigennützigkeit/Altruismus ergeben sind. Die Frage: „Dient es mir selbst oder anderen?“ ist immer im Zentrum unserer moralischen Überlegungen.

4. Unterwegs zu einer Ethik des Lehrens: Fünf Fragen für weitere Forschungen

Williams hilft uns zu verstehen, wie sich die moderne Moral aus den traditionellen Fragen der Ethik entwickelt hat. Ethik beinhaltet die Art von Fragen, die wir uns in nachdenklichen Momenten stellen: über die Form, die unser

Leben annehmen sollte, darüber wer wir sein wollen und über die Art der Aktivitäten, die solche Identitäten ausmachen und von diesen kommen. Moral richtet ihr Hauptaugenmerk auf die Richtigkeit oder Falschheit von Handlungen, mit Betonung unserer Pflichten gegenüber anderen. Ethik entspringt unserem Begehren ein gutes Leben führen zu wollen; Moral ist tief misstrauisch gegenüber der Begierde. Ethik ist im Intrapersonalen verwurzelt und dehnt sich zum Interpersonalen aus; Moral sucht unpersönliche Prozeduren und Beurteilungen. Innerhalb der Ethik ist die Anzahl der evaluativen Dimensionen, die uns helfen zu verstehen, was das Wohlergehen des menschlichen Lebens ausmacht, nur durch die Zahl der ethischen Traditionen und konkreten Lebensformen begrenzt. Moral arbeitet mit wenigen dünnen und potenziell universalisierbaren Begriffen.

Die Reflektion der normativen Dimensionen des Lehrens kann nun in jede dieser Richtungen gehen; sie konstituiert eine moralische Professionalität oder eine Ethik des Lehrens. Aus moralischer Sicht läuft Professionalität auf ein Versprechen hinaus, seinen Beruf innerhalb bestimmter Grenzen und gemäß bestimmter Prinzipien auszuüben. Im Gegensatz dazu untersucht die Ethik des Lehrens die Verbindung zwischen den Fragen „Wie soll ich leben?“ und „Warum lehre ich?“. Sie untersucht, welche Art der Liebe uns zu einer solch anspruchsvollen Arbeit hinzieht und welche Ideale unser Leben als Lehrer nähren. Jene unter uns, die einen großen Teil ihrer Identität um die Praxis des Lehrens gewoben haben, werden immer wieder fragen: Was ist gutes Leben und wie kann das Lehren einen Teil eines solchen Lebens ausmachen? Was schätze ich am meisten, und bringt mich das Lehren zu diesen Gütern in Verbindung? Wie trägt das Lehren zu meinem eigenen Wachstum bei?

Ich behaupte, dass unsere moralischen Vorurteile diese Fragen verdunkelt haben und dass in der Folge davon die Ethik des Lehrens ein weithin unvermessenes Gelände ist. In dem mir verbleibenden Platz möchte ich fünf Fragen für die weitere Forschung stellen. Die Erste schließt an MacIntyres wichtige Einsicht an, dass Praktiken wie das Lehren nicht nur ein möglicher Gegenstand ethischer Reflexion sind, sondern auch Quellen der Ethik. Nach MacIntyre neigt jede andauernde, komplexe und kooperative Tätigkeit dazu, die Heimat für spezifische Vorstellungen menschlicher Vortrefflichkeit zu werden (vgl. MacIntyre 1987, S. 243-272). Jede Praxis bietet damit ihren erfahrenen Praktikern Zugang zu ‚inhärenten Gütern‘ und den spezifischen Befriedigungen, die sich bei dem Streben nach diesen Gütern einstellen. Unsere erste Frage für weitere Forschungen lautet deshalb:

1. *Was sind die der Praxis des Lehrens inhärenten Güter, die uns zu der Praxis hinziehen und unsere Bemühungen darin aufrecht erhalten? Was heißt es als Lehrer zu leben?*

Die Artikulation dieser Güter steht weitgehend noch aus. Wenn wir annehmen, dass das Lehren inhärente Güter beinhaltet, dann verblüfft es ein wenig, warum Lehrer so über ihre Arbeit reden wie sie es tun. Wenn Lehrer gefragt werden, warum sie den Lehrberuf und nicht einen anderen gewählt haben, so hören wir in den typischen Antworten oft eine starke Dichotomie. In idealistischen Momenten werden Lehrer dazu tendieren von ihrer Arbeit in Begriffen zu reden, die an Bubers Beschreibung von Lehren als „hoher Askese“ (Buber 1926/1962) erinnern: wir lehren, weil es so viele junge Menschen gibt, die Unterstützung und Chancen brauchen, weil wir etwas zurückgeben wollen, oder weil wir die Welt verbessern wollen. Jene, die weniger asketische Antworten geben, geben auch weniger noble Antworten. Ihr Realismus mag so zynisch erscheinen wie der erste Antworttyp idealistisch: man verdient ganz gut, wenn auch nicht so viel wie in anderen Professionen, aber dafür hat man viele Ferien. Dieselbe Dichotomie wird in jeder Welle neuer Filme über das Lehren reproduziert. Für jeden Film, der Lehrer als gehässige Diktatoren ihrer kleinen Klassenraumwelten ohne ein Leben außerhalb der Schule portraitiert, gibt es einen anderen, der einen Lehrer als einen Helden darstellt, der alle menschlichen Maßstäbe sprengt und sich für seine Berufung aufopfert. In unserer öffentlichen Vorstellung ist das Lehren entweder eine der höchsten Formen des Dienens und verlangt die größten Opfer. Oder es ist ein bemitleidenswerter, nur durch das Verlangen nach relativ trivialen, äußerlichen Gütern motivierter Schwindel. Hieraus ergibt sich eine zweite Frage:

2. Warum beziehen sich Lehrer tendenziell nur auf gewöhnliche, äußerliche Güter oder aber auf einen zu hohen Altruismus? Warum tritt das Verlangen des Lehrers, wenn überhaupt, dann pathologisch auf? Warum bleiben die inhärenten Güter des Lehrens verschlossen?

Es wird einige Leser geben, die diese Frage nicht so dringlich finden. Sie mögen mit mir in der Wahrnehmung der dichotomen Motivation unter Lehrern übereinstimmen, würden darauf aber folgendermaßen antworten: Das Lehren kann in idealistischer oder in zynischer Weise angegangen werden. Es ist in Wirklichkeit eine der höchsten Formen des Dienens, die ein großmütiges Opfer an Blut, Schweiß und Tränen verlangt, aber es kann auch von Menschen, die sorglos damit umgehen, auf einen einfachen Job oder gar noch Schlimmeres reduziert werden. Hoffen wir, dass wir mehr von der ersten und weniger von der letzten Sorte anziehen. Die Logik verdeckt, dass ein hoher Altruismus fähig ist, ein Leben zu tragen, bei dem das Lehren einen wichtigen Anteil hat. Deshalb lautet die dritte Frage für weitere Nachforschungen:

3. *Lässt sich ein hoher Altruismus aufrecht erhalten? Ist das burnout von Lehrern auf diese Dichotomie zwischen einem zu idealistischen Altruismus und billigem Egoismus zurückzuführen?*¹³

Eines der größten Hindernisse bei der Analyse der Frage, inwiefern das Lehren gut für den Lehrer sein kann, ist der starke Kontrast zwischen Eigeninteresse und Altruismus im Zeitalter der Moral. Wenn wir mit Nietzsche die Vorstellung ablehnen, dass jede moralische Motivation selbstlos ist, und wenn wir gleichzeitig auch die ebenso unplausible These zurückweisen, dass das Lehren sich einem billigen Egoismus verdankt, finden wir uns sprachlos wieder. Vielleicht kann uns das Konzept der Identifikation, das die Begriffe des Selbst und des Anderen miteinander verbindet, eine Möglichkeit aufzeigen, wie wir über die Investition des Lehrers reden können. Lassen sie uns deshalb die vierte Frage folgendermaßen formulieren:

4. *Was ist die Logik der Identifikation, der Stellvertretung und der Gegen-Stellvertretung (und der stellvertretenden Liebe) beim Lehren?*

Es besteht immer die Gefahr, dass die Liebe eines Lehrers für seine Schüler scheitert, indem sie zu einer im wahrsten Sinne des Wortes romantischen Liebe (könnten vielleicht die romantischen Lehrer-Schülerbeziehungen und unser starkes kulturelles Interesse an diesen Beziehungen darin begründet sein, dass hier die Frage nach dem Verlangen des Lehrers vergraben liegt?) oder ersatzweise zu einer Benützung des Schülers führt.

Vielleicht liegt die Antwort auf diese Frage in der Tatsache, dass Lehrer auf eine Qualität antworten, die sie in ihren Schülern und sich selbst finden, wenn sie sich in junge Menschen verlieben: der Natalität. Mit dem Begriff der Natalität bezeichnet Hannah Arendt (1960/1981) unser Vermögen neu anfangen zu können, etwas Unvorhergesehenes zu beginnen. Dieses Vermögen ist darin gegründet, dass wir als Neugeborene unser Leben je von Neuem beginnen müssen. Laut Arendt hilft uns das Konzept der Natalität zu begreifen, was Erziehung und Bildung so wichtig macht. In ihrem Beitrag zur pädagogischen Ethik (vgl. Arendt 1958) stellt sich Arendt das Ziel von Erziehung und Bildung als nichts Geringeres vor als das Schützen der Natalität von jungen Menschen, damit diese unsere Welt erneuern können, bevor sie untergeht.¹⁴

In anderen Arendtschen Begriffen können wir uns das Lehren als eine Form des Herstellens vorstellen. Es bezieht seine Bedeutung aus der Tatsache, dass es eine neue Generation von Handelnden ermöglicht. Wenn wir unseren

13 Ich habe darauf bereits eine Antwort versucht (vgl. Higgins 1998, Kap. 2).

14 Anm. d. Übers.: Zu Arendt vgl. auch Brumlik 1992.

Fokus von der pädagogischen Ethik hin zur Ethik des Lehrens verlagern, dann müssen wir uns fragen, ob Lehrer nur eine stellvertretende Beziehung zur Handlung haben. Ist Lehren nur ein Arbeiten und Herstellen im Arendtschen Sinn dieser Begriffe? Und wenn dem so ist, kann der Lehrberuf dann – so nobel die Gründe dafür auch sein mögen, dass man in ihn eintritt – überhaupt nachhaltig sein? Damit nähern wir uns den letzten Fragen für weitergehende Forschungen:

5. *Was wird aus der Natalität des Lehrers? Fühlen wir uns unter anderem deshalb zum Lehren hingezogen, weil Erziehung und Bildung eine Zuflucht für Neuanfänge darstellt? Muss diese Verbindung zur Natalität stellvertretend bleiben? Auf welche Weise nährt oder dezimiert die Praxis des Lehrens das natale Selbst des Lehrers? Können Lehrer wirkliche Natalität bei anderen fördern, wenn sie sich von ihrer Fähigkeit neu zu beginnen entfremdet haben?*

Literatur

- Arendt, H. (1958): Die Krise in der Erziehung. Bremen: Angellsachsen.
Arendt, H. (1960/1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper.
Brumlik, M. (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 529-546.
Buber, M. (1926/1962): Über das Erzieherische. In: Werke. Bd. 1. München/Heidelberg: Kösel/Schneider.
Dewey, J. (1916/1985): Democracy and Education. In: Middle Works. Hrsg. von J.A. Boydston, Bd. 9. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
Dewey, J. (1922/1988): Human Nature and Conduct. In: Middle Works. Hrsg. von J.A. Boydston, Bd. 14. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
Gadamer, H.-G. (1960/1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Gesammelte Werke. Bd. 1. Tübingen: J.C.B. Mohr.
Gadamer, H.-G. (1978): Die Idee des Guten zwischen Plato und Aristoteles. Heidelberg: Winter.
Higgins, C. (1998): Practical Wisdom. Educational Philosophy as Liberal Teacher Education. Diss., Columbia University, New York.
MacIntyre, A. (1987): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt: Campus Verlag.
Murdoch, I. (1970): The Sovereignty of Good. London: Routledge.
Nussbaum, M.C. (1986): The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
Nussbaum, M.C. (1990): The Discernment of Perception. An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality. In: Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature. New York: Oxford University Press.
Nussbaum, M.C. (1994): The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics. Princeton: Princeton University Press.

- Platon (1958): Politeia. In: Sämtliche Werke. Hrsg. von W.F. Otto/E. Grassi/G. Plamböck. Bd. 4. Hamburg: Rowohlt.
- Taylor, C (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Williams, B. (1999): Ethik und die Grenzen der Philosophie. Hamburg: Rotbuch.
- Wittgenstein, L. (1953/2001): Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. Hrsg. v. J. Schulte. Frankfurt: Suhrkamp.

Abstract: *Using Bernard Williams' ethics/morality distinction, I argue that the ethics of teaching concerns the relation between the teaching life and the good life, connecting the question "why teach?" with the question "how should I live?" The modern dichotomy between self-interest and altruism leads us to neglect the flourishing of the teacher. We must transcend this moral myopia to ask: Why is the practice of teaching worth putting at the center of my life? How does teaching put me in touch with the goods I prize most? How does tending to the growth of others nourish my own growth?*

Anschrift des Autors:

Prof. Chris Higgins, Ph.D., Teachers College, Columbia University,
525 West 120th St., New York, NY 10027, USA.