

7. Bildungstheoretische Erwägungen

7.1. Sozialethischer Rahmen: Riskierte Verantwortungsfreiheit als Form des Verantwortungs- und Freiheitsethos in der pluralistischen Gesellschaft der Gegenwart

Die moderne Gesellschaft ist gekennzeichnet durch eine Pluralisierung von Normen, Werten und Handlungsmöglichkeiten, die bis in jeden Winkel der Lebensumwelten im Nahbereich hineinwirken. Auch für Heranwachsende sind diese sozialstrukturellen und makrosystemischen Entwicklungen deutlich spürbar.

Entsprechend gilt es inzwischen als weitgehend unbestritten, dass wir es mit einer durchaus neuartigen und vor allem in *radikaler* Weise *freigesetzten modernen Lebensform* zu tun haben, in der sich das Individuum geradezu zu einer selbst verantworteten Lebensform *genötigt* sieht.

Dies eröffnet in der Tat dem Individuum ein nie zuvor gekanntes Maß an Freiräumen, birgt aber zugleich auch das Risiko individuellen Scheiterns, der Desintegration, und bedeutet demnach einerseits *Chance*, andererseits *Risiko*, Zumutung und Belastung, in den „riskanten Freiheiten“ (vgl. Beck/ Beck-Gernsheim 1994) die eigene Individuierung und Lebensgestaltung eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen.

Eine derartige „Risikogesellschaft“ (vgl. Beck 2003) oder „Fragmentierte Gesellschaft“ (vgl. etwa Mertens 2007a, 2007b) stellt gerade für Jugendliche eine besondere Belastungsprobe dar (vgl. Hurrelmann 2002; Voß 2000, S. 3), weil sie zudem noch mit der Bearbeitung der adoleszenten Identitätskrise befasst sind und dabei insbesondere mit der Frage zu kämpfen haben, an welche Orientierung und Halt bietenden weltanschaulichen, ideologischen, moralischen Sinn- und Wertmuster sie sich binden sollen. Die *Pluralität* in

7. Bildungstheoretische Erwägungen

der heutigen Gesellschaft, die inzwischen zunehmend Kennzeichen einer *Diversität* und *Heterogenität* trägt und teils mit der Gefahr einer Fragmentierung der Sozialstruktur in Verbindung gebracht wird (vgl. etwa Giddens 1997; Keupp 2002), verweist auf das heute wachsende Maß dringend notwendiger *Ich-Ressourcen* und sozialer Unterstützungen, um das *Bedürfnis nach Selbstverortung* sowie das Streben nach *Konsistenz*, *Kohärenz* und *Kontinuität* hinreichend erfüllen zu können. Zugleich erfordert diese in „der Konsequenz (...) von den in diesen Umwelten agierenden Personen ein *Ethos der riskierten Verantwortungsfreiheit*“ unter den Bedingungen der Moderne (Mertens 1999a, S. 39, Hv. EK)⁹⁶.

Wie die Ergebnisse des vierten Kapitels belegen konnten, liegt gerade in der *Stärkung* und *Aktivierung* übergreifend wirkender *individueller Sinnstrukturen* – nicht zuletzt angesichts (spät- oder post-)moderner Entwicklungen – das *Potential*, um im Umgang mit Risiken und Chancen der modernen Lebensform *gewappnet* zu sein und dem folgenschweren Ausweichen auf andere deviante Formen bei der Suche nach Sinnfindung, Orientierung und Kontrolle, nach Anerkennung und Bindung zu begegnen. Die Herausbildung einer *stabilen Identität* kann nur gelingen, wo die Welt der Ambivalenzen und Widersprüche von einem ‚*Gefühl der Kohärenz*‘ (SOC, Antonovsky 1987/ 1997) durchzogen ist. Dieses ist *auch* mit dem subjektiven Gefühl normativer Orientierungsfähigkeit verbunden und trägt mit dazu bei, aus heterogenen und ambivalenten Sinn- und Orientierungssplittern verschiedener Lebenswelten die persönlich wichtigen auswählen und zu einem subjektiv sinnhaften Ganzen zusammenfassen zu können.

Noch einmal anders gewendet: Der drohenden Abwertung des Selbst, Desorientierung und der mangelnden Zuversicht, an den zentralen Lebensbereichen tatsächlich teilhaben zu können, und auf sozial akzeptierte Weise Anerkennung und positive Aufmerksamkeit zu erfahren, dem versuchen manche Kinder und Jugendliche – angetrieben durch diffus emotionale Strebungen nach Selbstwertschutz oder ganz bewusst intendiert – mit der De-

⁹⁶Der *Begriff* des *Ethos* bezieht sich auf geschichtlich konkrete Lebensformen innerhalb sittlicher Gesamtstrukturen. Im Unterschied aber zu anderen Bezeichnungen wie ‚Tafeln der Werte‘ (Nietzsche), ‚Weltanschauungen‘ (Dilthey) oder ‚Lebensformen‘ (Spranger) wird hier der Ethosbegriff gewählt, „sofern er neben dem anklingenden subjektiv-sittlichen Moment die fundamentale Einbezogenheit des Sittlichen in das Umfeld eines sozio-kulturellen Kontextes“ betont (Mertens 1999a, S. 32) und öffnet damit den Blick für die Gebundenheit sittlichen Handelns an konkrete geschichtliche und sozio-kulturelle Strukturen und Bedingtheiten.

monstration eigener Macht und situativer Überlegenheit entgegenzutreten. Man muss sich noch einmal in aller Deutlichkeit vor Augen halten, mit welcher Intensität diese Strebungen Heranwachsende zu Vereinnahmungen vermögen, die sie dazu antreiben, in stressigen Sozialsituationen schnell Eindeutigkeit und subjektiv Überlegenheit zu schaffen, um damit subjektiv die Orientierung und Kontrolle wiederzuerlangen, den Selbstwert zu verteidigen und zu stabilisieren und auf diese Weise inneren wie äußeren Druck abzubauen.

Die moderne Lebensform erfordert also ein Individuum, das auf „innere Besitzstände“ (Herriger 2002, S. 47) von Kompetenzen und Kompetenzmustern zurückgreifen kann, die einerseits Individuierung, andererseits soziale Integration ermöglichen, und auf deren Grundlage eine verantwortliche und „selbstbestimmte Lebensführung in einer unübersichtlichen Welt der Options- und Entscheidungsvielfalt“ (ebd., S.47) möglich wird.

Angesichts der beschriebenen Problematik und der heute wachsenden Komplexität und Unübersichtlichkeit in der pluralen und heterogenen Gesellschaft drängen sich also folgende Fragen auf: Wie können Individuen in die Lage versetzt werden, „*in Akten ständiger Option, Selektion und Ich-Balance ihre persönliche Lebensform allererst zu finden und auszugestalten*“ (Mertens 1998e, S. 146)? Und wie kann mit Blick auf die wachsenden Anforderungen eine individuelle, eigenverantwortlich auszugestaltende Selbstkonstruktion *derart* gelingen, dass diese auf dem Boden einer Haltung gegenseitiger Achtung aggressive Strebungen und Dissozialität erst gar nicht aufkommen lässt? Wie kann also angesichts divergenter Sinn- und Wertmuster in der spätmodernen pluralistischen Gesellschaft wie der unsrigen ein gelingendes soziales Miteinander überhaupt ermöglicht werden?

Eine erste übergreifende Richtung, entlang derer sich die Pädagogik zur Bearbeitung dieser Problematik bewegen sollte, lässt sich mit Mertens (ebd. 1999a, S. 38, Hv. EK) aufzeigen:

„Soll nämlich in einer Gesellschaft mit divergenten Sinn- und Wertmustern, mit heterogenen Erfahrungen auf parzellierten Handlungsfeldern ein agonaler Kampf aller gegen alle vermieden werden und stattdessen ein geregeltes Miteinander möglich sein, so verlangt dies von allen ein Aufeinander-Zugehen, ein Voneinander-Lernen, ein Einander-verstehen-Wollen und ein Tolerieren gerade auch des Andersartigen. Generalisiert gesagt, die in der modernen Zivilisationsform freigesetzten Bewegungsspielräume machen genuin *zuwendungsspezifische sittliche Bewusstseinsleistungen* seitens der agierenden sozialen Subjekte geradezu unabdingbar. Ein jeder muss sich zu allen anderen in ein Verhältnis setzen und sich gegenüber (...) [anderen] Men-

7. Bildungstheoretische Erwägungen

schen (...) *solidarisch* erweisen und *inem jeden* die *freie* Entfaltung gewährleisten.“

Dies erfordert in der Konsequenz sozio-moralische Urteils- und Handlungsfähigkeiten in Form allgemeiner und spezifischer Kompetenzen, mittels derer ein Heranwachsender im Medium von Solidarität und Kooperation seine Selbstverwirklichung und -entfaltung vollzieht. Aufs Ganze gesehen ist also ein Ethostyp vonnöten, vor dessen Horizont er seine *Individuierung* nicht etwa als völlig frei und losgelöst von anderen Personen betrachtet, sondern diese stets nur im Rahmen seiner sozialen Bezogenheit und damit notwendiger *Grenzen* verwirklicht, die durch den *Anspruch der Gegenseitigkeit* unter freien, selbständig handelnden Personen gegeben sind.

Die Frage nach Formen einer angemessenen Aggressionsprävention ist offenbar zentral auch eine sozialetisch-pädagogische Frage, insofern sie die Bildung des Menschen zu einer Gestalt reifer Humanität thematisiert, welche *auch* die eigene *sittliche* Persönlichkeit und Lebensführung mit einschließt.

Wie aber soll nun das erforderliche sozio-moralische Denken, Fühlen und Handeln einerseits angesichts der beschriebenen hohen gesellschaftlichen Freiheitsgrade, die die Individuen heute in radikaler Weise zur Eigenverantwortung nötigen, andererseits mit Blick auf die gesellschaftliche Heterogenität und Widersprüchlichkeit konkret aussehen und ermöglicht werden?

Nach Ansicht von Mertens vermag sich der Mensch seiner *Willensentscheidung* zu unterstellen, die er am Regelanspruch seiner Vernunft ausrichtet. Aus *sozialetischer* Perspektive vollzieht sich die individuelle *Freiheit* des Subjekts also gerade nicht in der willkürlichen Verfügung über Lebensräume oder Mitmenschen, sondern „in der Selbstverpflichtung auf jenen ihn leitenden Regelanspruch, und zwar in der Weise, daß sich vernunftbestimmter Wille kraft Vernunft das sittliche Gesetz selbst gibt und sich ihm zugleich aus freien Stücken unterstellt“ (Mertens 1996, S. 271).

Bekanntlich ist es Kant (vgl. ebd. 1968, S. 61, 140), der in seinen beiden Formeln des ‚kategorischen Imperativs‘ *das Sittliche* als eine dem *vernunftgeleiteten Willen unterstellte* und den realen Gegebenheiten gesellschaftlicher Mächte und Zwänge gegenüber *eigenständige* Ordnung ausweist. Mithilfe dieses Imperativs nun begründet er die *Würde des Menschen*, deren Verwirklichung nach Mertens die unbedingte Einlösung des moralischen Anspruches *intersubjektiver Anerkennung*, die Einlösung also des Anspruches der *Gegenseitigkeit*, „einer universellen *Reziprozität unter freien*, selbständig handelnden Personen“ erfordert (Mertens 1999a, S. 38, Hv. EK). Ob man

nun das *Unbedingte* des Sittlichen in Rückgriff auf den Pflichtbegriff Kants oder diskurstheoretisch begründen will (vgl. Kant 1968; Habermas 1983; zum Ganzen auch Edelstein/ Nunner-Winkler 1986), *konkret* kommt dieser „Selbsteinsatz aus Freiheit“ (vgl. Schulz 2001, S. 631) etwa in Ausgestaltungen der ‚*goldenen Regel*‘ zum Tragen.

Den zugehörigen Ethostyp der Gegenseitigkeit, der auf „eine humane Ordnung des Zusammenlebens sinnkonstitutiver Subjekte angelegt“ ist (Mertens 1996, S. 274) und dem moralischen Anspruch intersubjektiver Anerkennung *auch* unter den Bedingungen einer *modernen* Gesellschaft gerecht zu werden vermag, bezeichnet Mertens als *sittliches* „*Vernunft- und Freiheitsethos*“ (ebd., Hv. EK). Dieses besitzt einerseits aufgrund seines universalistischen sittlichen Anspruches eine hohe *integrative* Kraft, ist aber andererseits in hinreichendem Maß *pluralistisch-offen*. Integrativ ist es insofern, als es die gegenseitige sittliche Freiheit des Subjekts zum Prinzip gesellschaftlichen Zusammenlebens macht, und damit „geschichtlich gewachsenen Moralen ein kritisch übergreifendes Maß zu setzen und sie in sich zu vereinen“ vermag (Mertens 1999a, S. 39, zum Ganzen vgl. Kluxen 1974, S. 65ff.). *Pluralistisch-offen* ist es – und deshalb auch als Ethostyp der spätmodernen, pluralistischen Gesellschaft denkbar – „da seine (konkreten Aus-)Gestaltungen als legitime Varianten zum Gesamthethos selbst gezählt und in ihm erkannt sind; (...) weil es auch neue Entwürfe zulässt – im gegebenen Rahmen“ (Kluxen 1993, S. 522).

Wird nun aufs Ganze geblickt mit dem Vernunft- und Freiheitsethos die gegenseitige Achtung der Würde der anderen Person „zum moralischen Letztwert erhoben und mit ihr die Anerkennung jedes Menschen als Menschen postuliert, so wird jetzt ein gesamtgesellschaftlicher Konsens (...) bestimmend“ (Mertens 1998e, S. 157), innerhalb dessen durchaus ein „*Neben- und Miteinander* des *Plural-Sittlichen* in einer noch so offenen und pluralistischen Gesellschaft denkbar“ ist (Mertens 1999a, S. 38). Pädagogisch-anthropologisch betrachtet lässt sich daraus in der Tat das Fazit ziehen, dass die „(post)moderne Gesellschaft (...) getragen und bestimmt [ist] von einem ebenso hohen wie dynamisch offenen ethischen Anspruch, der auf vielfältigste Weise identitätsstiftend wirksam werden kann“ (ders. 2007a, S. 34).

Verfolgt man diesen Gedankengang konkret weiter, so können Heranwachsende lernen, zwischen den *unbedingten allgemeinen* moralischen Normen auf der einen Seite und den *konkreten* sozio-kulturellen Ausprägungs-

7. Bildungstheoretische Erwägungen

formen von Sinn- und Wertmustern auf der anderen Seite zu unterscheiden. Letztere können in vielfältigsten und heterogenen Formen in unterschiedlichen Lebenswelten durchaus *nebeneinander* existieren und sollten auch, insofern sie die unbedingte Norm gegenseitiger Achtung berücksichtigen, im *Miteinander* respektiert werden.

Das *Unbedingte des Sittlichen* artikuliert sich also immer bereits in *partikularen Ausdrucksgestalten* konkreter Sinn- und Wertmuster, bei denen es freilich immer auch ein Moment des *Aushandelbaren* gibt. In unserer Moderne im Umbruch stoßen jedoch die Ethosformen in solcher Dichte zusammen und sind mit derartig komplexen Sachstrukturen verbunden, dass der *konkrete sittliche Sollensanspruch* häufig erst noch *gefunden und formuliert* werden muss, um dann in Handlungsentscheidungen umgesetzt werden zu können. Hierbei brauchen Heranwachsende heute ohne Zweifel mehr als je zuvor pädagogische Unterstützung und Begleitung, nicht nur um die nötige *Gehorsamsverantwortung vor* Normen, sondern auch eine *Gestaltungsverantwortung für* diese herauszubilden (vgl. Korff 1973).

Auf diese Weise können Heranwachsende in die Lage versetzt werden, die Diversität, Heterogenität, oder gar Fragmentierung der postmodernen Gesellschaft mit ihrer Vielfalt sozio-kultureller Wert- und Sinnmuster im Prozess der Identitätsbildung zu ‚bändigen‘, sinn- und orientierungstiftend auszuwählen, in ein Muster zu knüpfen und somit zu bewältigen. Wenn man sich zugleich in dem Zusammenhang einmal vor Augen führt, dass in der Regel auch heute ein jeder immer nur „*in* und *mit* Bezugsgruppen [lebt], in denen es recht überschaubar zugeht“ (Mertens 2007b, S. 27), erscheint dies selbst unter den (post-)modernen Bedingungen als ein gangbarer Weg.

Denn der Einzelne blickt stets „durch den Filter dieser für ihn signifikanten Gruppenbezüge auf die Gesamtgesellschaft“ (ders. 2007b, S. 28), die ihn – freilich nur im Falle förderlicher, unterstützender Gruppenbindungen – ein Stück weit vor der Durchschlagskraft makrosystemischer Entwicklungen zu schützen vermögen und ihm dazu verhelfen können, einen „Sinn fürs [sittlich] Notwendige“ (Sense of Necessity) (Oser 2008, S. 677, Einf. EK) zu entwickeln. Innerhalb von „*herkunfts-* und *zukunftsorientierten* Sozialbindungen“, wie sie Hondrich (vgl. ebd. 1996, Hv. EK) als zwei einander ergänzende Bindungstypen unterscheidet, kann denn auch ein Jugendlicher, ausgehend von den Halt und Sicherheit spendenden Herkunftsbindungen wie in Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft etc., Sinn- und Wertmuster ‚mittlerer Reichweite‘ aufbauen und zu einer Haltung gegenseitiger Akzeptanz

und Anerkennung gelangen.

Nach den bisherigen Überlegungen kann man Mertens (ebd. 2007b, S. 34, Hv. EK) demnach nur zustimmen, wenn er zu dem Schluss kommt, dass

„die ethische Grundpräention gegenseitiger Anerkennung zwar *individualistisch radikalisiert*, nicht aber ausgelöscht wurde. Grundlage *ist* und *bleibt* jenes abendländische *Freiheitsprinzip*, dass mit seinen vielfältigen sittlichen, sozialen und rechtlichen Bezügen in unterschiedlichen Menschenrechten und also in einem Ethos der Gerechtigkeit als Fairness (Rawls 1998) seine konkrete Auslegung fand (vgl. etwa Höffe 2002). Wo aber die Freiheit zum Prinzip des Ethos wird, da ist der sittliche Anspruch universal und seinerseits offen für eine nicht festlegbare Pluralität an Artikulationsformen des Humanen.“

Pädagogisch betrachtet stellt sich hier nun die Frage, *wie* im Horizont des beschriebenen Gesamthethos riskierter Verantwortungsfreiheit *Erziehungs-* und *Bildungsprozesse* so *auszurichten* und zu *arrangieren* sind, dass die Achtung vor der Personwürde, also die *gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung* als regulative Idee pädagogischer Zielsetzung bei Heranwachsenden, auch tatsächlich erschlossen und gefördert wird und im *Handeln* Berücksichtigung findet.

7.2. Sittliche Identität als Leitnorm und pädagogische Implikationen

Welcher Art also sind Identitätskonstruktionen und moralpädagogische Ansätze, an denen sich die Pädagogik dissozial abweichenden Verhaltens orientieren sollte? Welche Vorstellungen moralpädagogischer Einflussnahme, mittels derer sich ein Individuum in seinen situativen Lebenskontexten unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Moderne zurecht zu finden und verantwortlich zu handeln lernt, erscheinen angemessen?

Betrachtet man in diesem Kontext nun die moralpädagogische Leitnorm intersubjektiver Wertschätzung im Zusammenhang mit der adoleszenten Identitätskrise, so rücken *identitätsstiftende Sinn- und Wertmuster* in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegung, mittels derer Jugendliche in die Lage versetzt werden, eine *sittliche Identität* allererst aufzubauen und zu stabilisieren.

Anzustreben ist also eine Form der Individualisierung, die stets sittliche Maßstäbe gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung im Blick behält, wozu

7. Bildungstheoretische Erwägungen

sich unter den heutigen Bedingungen, wie bereits erörtert wurde, ein jeder aufgefordert sieht, nämlich in einem Ethos riskanter Verantwortungsfreiheit, sein Leben *eigenständig in die Hand zu nehmen* und jeweils *sinnhaft-gut* zu aktualisieren.

Dabei kann der Einzelne seine Identitätsbildung mit dem Ziel eines „sittlichen Selbststandes“ immer nur innerhalb vorgegebener *Grenzen* realisieren, und das heißt „zwischen sinnlich-leibhaften, geschichtlichen und soziokulturellen Bedingtheiten einerseits und der Freiheit geistiger Vernunft andererseits“ (Mertens 2008a, S. 644). Dementsprechend muss sich freilich *auch* die Pädagogik abweichenden Verhaltens verabschieden von einer Vorstellung des *Subjekts* „als souveräner Lichtgestalt, die ihre Untertanen – Verhaltensweisen, Gedanken, Strebungen, Emotionen – rational [stets und ausnahmslos] zu überblicken und zu beherrschen vermag“ (Mertens 2008a, S. 642).

Diese anthropologisch-humanökologische Einsicht ist hier noch einmal festzuhalten: Auf der einen Seite ist der Mensch ein *bedingtes* Wesen, das gebunden ist an naturhafte, *sinnlich-leibliche* Begrenztheiten sowie an *geschichtliche* und *sozio-kulturelle* Gegebenheiten, in denen er in *nach-* und *nebeneinander* wechselnden Umweltkontexten handeln und dafür einstehen muss. Auf der anderen Seite aber ist er in der Lage, sich davon unabhängig, *frei* in geistige Sinnzusammenhänge, Ideale und Werte zu vertiefen. Bei all dem strebt der Einzelne immer wieder danach, seine *Antriebe*, Emotionen, *Gedanken* und sein *Tun* zu einem *konsistenten* Ganzen zusammen zu bringen (vgl. zum Ganzen Mertens 2008a, S. 642ff.; Mertens 2007b).

Oder in identitätstheoretischer Fassung: Das Individuum strebt im Prozess seiner Individuierung, bei dem das Sittliche als zentrales Teilmoment zu betrachten ist, nach einem *kohärenten Zusammenhang* des Wissens über sich selbst, nach einer *kognitiven, emotionalen* und *handlungsbezogenen Einheit* des Subjekts, die gleichwohl vielseitige und ambivalente Erfahrungen integrierend in sich aufzunehmen vermag (vgl. Blasi 1988, 1993; Blasi/ Glodis 1995).

Wendet man diese Einsicht speziell auf die Problematik aggressiv-dissozialen Verhaltens an, so fehlt bei auffälligen Heranwachsenden gerade die angestrebte Konsistenz zwischen moralischem Denken, Fühlen und Handeln. Seit Ende der 1980er Jahren werden denn auch in den Forschungen zur Persönlichkeitsentwicklung und -bildung zunehmend Fragen nach den Zusammenhängen zwischen *Urteil und Handeln*, nach Bedingungen der *moralischen Motivation*, des *moralischen Handelns* und nach der *Verankerung*

7.2. Sittliche Identität als Leitnorm und pädagogische Implikationen

von Moralvorstellungen in der *Identität* aufgeworfen. Letztere wird in jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung in Konzepten der ‚moralischen Identität‘ diskutiert (vgl. Blasi 1980, 1983, 1993, Damon 1984, Nisan 1993, Noam 1993, 1999). In diesen Konzepten geht es primär um die *persönliche* Bedeutung moralischer Normen, Werte und Ziele für das Individuum, insbesondere auch um die *Fähigkeit* und *Bereitschaft*, Konfliktsituationen als moralisch relevant *wahrzunehmen* und zu *bewerten*. Offenbar unterscheiden sich Individuen darin, welche Relevanz Moralvorstellungen für das Selbst haben:

„Personen mit gleichen Moralvorstellungen mögen sich darin unterscheiden, als wie wichtig es ihnen ist, sich auch persönlich daran zu orientieren. Einige werden ihre Moralvorstellungen als zentralen Teil ihrer Ich-Identität betrachten, während andere diese eher als peripher einschätzen mögen“ (Damon 1984, S. 110, Übers. EK)⁹⁷.

Empirische Befunde⁹⁸ verweisen darauf, dass für moralisches *Handeln* weniger Unterschiede im (sozial-kognitiven) *Moralverständnis* als vielmehr Differenzen in der moralischen Motivation und der Organisation der Gefühle und des Willens, also der *affektiven Persönlichkeitsbildung*, ausschlaggebend sind. In Begriffen Kohlbergs sind demnach die moralische Orientierung bzw. der Moraltyp für das Handeln mitentscheidend; das *kognitive Moralurteil* bildet hierbei die *strukturelle Basis* für das sozialkognitive Verstehen moral-relevanter Konfliktsituationen⁹⁹.

Diese Sichtweise, die dem *Willen* die Aufgabe der Selbstregulation zuschreibt, nähert sich Piagets Auffassung an, der schon früh den Willen als zentrale regulierende Instanz im Bereich der moralischen Gefühle erkannte

⁹⁷„Persons with the same moral beliefs may differ in their views on how important it is for them to be moral in a personal sense. Some may consider their morality to be central to their self-identities, whereas others may consider it to be peripheral“.

⁹⁸Vgl. hierzu etwa die Untersuchungen von Blasi (1983, 1993), Colby/ Damon (1993, 1995) und Nunner-Winkler (1993, 1996).

⁹⁹D.h. das kognitiv-strukturelle Entwicklungsniveau spiegelt basale sozialkognitive und sozio-moralische Fähigkeiten des Verstehens und Urteilens, die es ermöglichen, moralische Normen und Regeln, sowie Konfliktsituationen und auch die Folgen des eigenen Handelns zunehmend differenziert und angemessen zu verstehen. So zeigen bspw. die Arbeiten zum sozialen Verstehen (Selman 1980) und zum Verstehen des Selbst (Damon 1984), dass verantwortliches Handeln einer genügend differenzierten kognitiv-strukturellen Entwicklung bedarf. Ein hohes Niveau sozialer Perspektivübernahme (i.S. Kohlbergs bzw. Selmans) geht also mit hoher Verstehbarkeit (i.S. Antonovskys) moralisch relevanter Konfliktsituationen einher, während hingegen eine nur gering ausgebildete und wenig differenzierte kognitiv-strukturelle Entwicklung eher zu Fehleinschätzungen der Situation und einer unangemessenen Interpretation der eigenen Verantwortung und eigenen Handelns führen wird. Für ein angemessenes Verständnis interpersonaler Konflikte und Beziehungen genügt offenbar die Fähigkeit zu *konventionellem Urteilen* sensu Kohlberg.

7. Bildungstheoretische Erwägungen

(Piaget 1990, S. 107ff.). Insbesondere Blasi (1983) versucht, das moralische Urteil in einen umfassenderen Ansatz des moralischen Selbst zu integrieren. Er hebt dabei besonders den Aspekt der moralischen Verantwortlichkeit hervor:

„Integrität ist eine verantwortliche Aktualisierung dessen, von dem man weiß, daß es richtig und wahr ist. Hier wird die Führungsrolle kognitiver Moralstrukturen, ihre Bedeutung als Ideal unterstrichen; deren Einfluß auf das Handeln wird jedoch nicht als etwas gedacht, das automatisch erfolgt, sondern als eine freie Entscheidung des Selbst gesehen“ (Blasi 1983, S. 76).

Die Beziehung zwischen Urteil und Handeln kann nur mit Blick auf die Bedeutung von Kognition *und* Affekt erklärt werden, die Blasi beide in eine Theorie des moralischen Selbst einbettet:

„Ein Urteil über das moralisch Gute oder Richtige bleibt, selbst in der Anwendung auf die konkrete Situation, abstrakt und intellektuell, wenn der Urteilende es nicht auf sich selbst bezieht (...) In solchen Fällen mag aus dem Urteil kein Handeln folgen, dies vor allem dann, wenn starke persönliche Bedürfnisse oder Interessen mit der Handlungsrichtung konfliktieren, die man als moralisch beurteilt hat“ (Blasi 1983, S. 64f).

Die Stufe des moralischen Urteils führt demnach nicht etwa unmittelbar – qua Erkenntnis – zu sozio-moralischem Handeln; dieses bedarf vielmehr einer *Willensentscheidung*. Zentral für die Regulation des moralisch relevanten Verhaltens erscheint somit die Förderung bzw. der Aufbau moralischer Motivation, also die Stärkung der *Bereitschaft* zu moralisch reflektiertem Handeln. Es geht darum, dass die wissentlich bereits bekannten moralischen Normen auch *persönlich bedeutsam* werden¹⁰⁰.

Das Ganze überblickend, gehört es zu einem zentralen Verdienst Blasis, auf die vorher doch eher vernachlässigte Dimension *willentlicher Selbststeuerung* als ausschlaggebenden Aspekt für die *Umsetzung* des moralischen Urteils in Handeln hingewiesen zu haben. Nur dann, wenn Moralvorstellungen zu einem wesentlichen Teil der Selbstdefinition werden, kann der Einzelne im Hinblick auf sittliche Sinn- und Wertmuster ein ‚*moralisches Selbst*‘ herausbilden und übergreifender seine ‚*Identität als Authentizität*‘ entwerfen, ein *Konzept des ‚wahren Selbst‘* entwickeln (vgl. Blasi 1983, 1988, 1993), mit-

¹⁰⁰Vgl. hierzu auch die Komponente der Sinnhaftigkeit in Antonovskys (1987) Konzept des Kohärenzgefühls. Auch hatten Kohlberg und Candee (1984, S. 402) sicherlich etwas Ähnliches im Sinn, als sie ‚Verantwortlichkeitsurteile‘ als ‚Willensentscheidungen‘ im Gegensatz zu abstrakten, ‚deontischen Urteilen‘ für moralisches Handeln als ausschlaggebend für Handeln in konkreten Situationen erachteten.

7.2. Sittliche Identität als Leitnorm und pädagogische Implikationen

hilfe dessen er dazu bereit und fähig wird, kraft vernunftgeleitetem Willen das als moralisch richtig *Erkannte* auch tatsächlich in *Handeln* umzusetzen.

Wird somit die pädagogische Unterstützung und Anregung einer *sittlichen* Identitätsbildung als Förderung der *Einheit* des *moralisch handelnden, denkenden und fühlenden Ichs* verstanden, so bedeutet dies eine beträchtliche Ausweitung, wenn nicht gar Neuausrichtung bisheriger pädagogischer Konzeptionen zur Bearbeitung des Phänomens aggressiv-dissozial abweichenden Verhaltens.

Im Ergebnis gilt es für die Pädagogik demnach Folgendes zu berücksichtigen: Soll der im Vernunft- und Freiheitsethos verankerte Anspruch intersubjektiver Anerkennung verwirklicht werden, so kann dies pädagogisch nur auf dem Weg einer Begleitung und Hinführung zu *sittlicher Identität*, zu einem *moralischen Selbst* angegangen werden. Ein solcher Weg reicht jedoch weit über Bemühungen bisheriger rein *kognitionspsychologischer* Konzepte sozio-moralischer *Urteilskompetenzförderung* weit hinaus, als er in ganz entscheidendem Maß Ansätze zur moralischen *Gefühlsbildung*, zum Aufbau einer *vernunftgeleiteten Selbstverpflichtung* wie auch *willentlichen Selbstregulation*, und damit letztlich umfassende Ansätze einer *Identitätsentwicklungsförderung* einschließen muss.

Pädagogische Implikationen für die Pädagogik abweichenden Verhaltens

Im Blick auf das Ziel einer Erschließung identitätsstiftender Sinn- und Wertmuster sowie die Hinführung zu sittlicher Identität sind im Folgenden nun Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Verwirklichbarkeit ressourcenorientierter Prävention auszuloten.

Hier geht es somit um die Beantwortung der für die vorliegende Arbeit zentralen Frage: Wie kann die ressourcenorientierte Perspektive in der Pädagogik gemäß dieser Zielbestimmung einer sittlichen Identität (in Theorie und Praxis) konkret dazu beitragen, dass Jugendliche auch unter den heutigen modernen gesellschaftlichen Bedingungen fähig werden, ihre Identität auszubilden und dabei den Blick auf das Wohlergehen Anderer nicht zu verlieren? Und wie können im Hinblick darauf Bausteine zur Umsetzung eines solchen Bildungskonzeptes aussehen, das diesem Anspruch genügen soll? Wie sind also Bildungsarrangements zu gestalten, um die Zieldimension einer sittlichen bzw. moralischen Identität zu erschließen?

7. Bildungstheoretische Erwägungen

Übergreifend betrachtet richten sich Förderungsprozesse mit Bildungsabsicht auf *zwei Ebenen*, in denen das *moralische Selbst* zum Tragen kommt:

(1) Der Aspekt *objektiven Könnens*.

Dieser Aspekt hebt auf das Vermögen des Einzelnen ab, moralische Anforderungen tatsächlich *wahrzunehmen* und zu ihrer *Reflexion* und Bearbeitung (potentiell) über Kompetenzen und Ressourcen flexibel verfügen zu können.

Dies betrifft also näherhin (a) das *moralische Bewusstsein*, das heißt die moralische *Reflexionsfähigkeit* des Heranwachsenden und seine psychischen *Orientierungen mit Blick auf sich und Andere*, sowie (b) konkrete moralisch-relevante *Handlungsfähigkeiten*.

Diese umfassen zunächst das Kohärenzgefühl und internale Kontrollüberzeugungen, mit deren Hilfe ein Heranwachsender situativ flexibel die nötigen Fähigkeiten aktualisieren kann, zweitens moralische Orientierungen, die sich durch eine tatsächliche Anteilnahme im Denken (sozial-kognitiver Perspektivenwechsel) und Fühlen (Empathie, Fürsorge) am Wohlergehen Anderer artikulieren, sowie schließlich allgemeine und spezifische individuelle Kompetenzen, um mit sozio-moralischen Konflikten verantwortlich umgehen zu können. Notwendige Voraussetzung dafür sind zunächst kognitive Fähigkeiten zur Differenzierung und Koordination sozialer Perspektiven (vgl. Selman 1980, 1984), weiterhin moralische Urteilsfähigkeiten, die sich bekanntlich in einer entwicklungsorientierten Stufenabfolge herausbilden (vgl. Kohlberg 1969, 1996, 2000), sowie nicht zuletzt sozio-emotionale und volitionale Fähigkeiten der Selbstregulation (vgl. Kuhl/ Fuhrmann 1998; Kuhl 2000a,b, 2001; Petermann/ Petermann 1996a,b).

All dies ist mit einer Bearbeitung und *gelingenden* Bewältigung der adoleszenten Identitätskrise verbunden (vgl. etwa Podd 1977). Denn erst im Verlauf der Bearbeitung der Identitätskrise erfolgt eine *subjektiv verbindliche* Bindung an Weltanschauungen, an ideologische Festlegungen und an moralische Normen, so dass damit *Wertorientierungen* ihren *Ankergrund in der Persönlichkeit* finden können.

In diesem Sinn stehen individuelle Wertorientierungen und Sinnmuster, insofern sie als überdauernd verbindlich empfunden werden, in Verbindung mit dem Gefühl innerer Konsistenz und Kohärenz der Person.

Der *erste* Aspekt des objektiven Könnens betrifft somit die *Metaebene moralischen Denkens und Fühlens*. Er zielt ab auf die Dimensionen einer *moralischen Sensibilität* und *moralischen Reflexion*, die beide wiederum aufs Engste mit dem Gefühl innerer *Kohärenz* verbunden sind, welches die Ak-

tualisierung und flexible Steuerung hierfür erforderlicher Fähigkeiten erst ermöglicht.

(2) Der Aspekt *sozio-moralischer Performanz*, also der Aspekt einer *Umsetzung* und *situativen Anwendung* sozio-moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeiten.

Diese *zweite* Ebene, in der sich das *moralische Selbst* artikuliert, ist auf den *handelnden Vollzug* der sittlichen Identität gerichtet und umfasst damit Bedingungen der *Umsetzung* des als moralisch richtig *Erkannten* (moralische Kognition) und des als sittlich gut *Empfundenen* (moralische Emotion). Damit angesprochen sind die in dieser Arbeit speziell thematisierten Voraussetzungen des *tatsächlichen Einstehens* für moralisches Urteilen und Handeln in konkreten zwischenmenschlichen Konfliktsituationen.

Näherhin meint dies in sozialemethischer Perspektive die Übernahme einer *Verbindlichkeit* („Commitment“, Marcia 1966; vgl. auch Jonas 1982; Mertens 1982, 1995b, 2008a, S. 645ff.), die verschiedene einander durchdringende Aspekte einschließt.

Zunächst bezieht sie sich auf das Eingehen einer inneren *Selbstverpflichtung*, angesichts einer Vielzahl möglicher Verhaltensweisen, Anreizen oder Verlockungen, die dem eigenen moralischen Urteilen und Empfinden entgegenstehen, kraft Wille „sein Handeln dem Regelanspruch der Vernunft zu unterstellen“ (Mertens 1999b, S. 229). Damit ist immer auch die Übernahme einer Verpflichtung *anderen* Personen *gegenüber* angesprochen, die Übernahme zwischenmenschlicher Verantwortung also, für die gegenseitige Akzeptanz und Achtung einzutreten. Dieses meint das wohlwollende Einstehen für eine „Integrität respektierende Gegenseitigkeit“ (Böhnisch 2001, S. 26), das Eintreten für die gegenseitige Achtung des (bio-psycho-sozialen) Wohlergehens Anderer. Der Aspekt der Verpflichtung verweist schließlich auch darauf, *reale (Sach-) Strukturen* und *Bedingungen* des Handelns in konkreten Kontexten zu beachten. Vor diesem Hintergrund gilt es – auch mit Blick auf die möglichen *Folgen* – jeweils abzuwägen, inwieweit individuelle moralische Einstellungen und Erwägungen in konkreten moralrelevanten Situationen tatsächlich in Handeln *umgesetzt* werden können.

Eine sittliche Identität muss sich aus dieser Sicht *zum einen* durch die Fähigkeit und Bereitschaft auszeichnen, reale moralische *Anforderungen* und mögliche Lösungswege in einem jeweils ganz konkreten situativen Lebenskontext adäquat wahrzunehmen, *zum anderen* dadurch, das eigene *situative*

7. Bildungstheoretische Erwägungen

Urteilen und Handeln in konkreten Moralkonflikten in Übereinstimmung mit, also konsistent zu den eigenen *abstrakt-allgemeinen* Moralvorstellungen und den *potentiell verfügbaren* persönlichen Fähigkeiten, auszurichten.

Denn dem Streben nach Selbstkonsistenz, nach einer *auch* moralischen *Identitätsbalance* (vgl. Nisan 1986a,1986b; sowie übergreifend Krappmann 2005, Mertens 2008b, S. 87, 91), kann nur dann genüge getan werden, wenn das *situative* moralische Urteilen und Handeln sowohl den moralischen Anforderungen in der jeweils ganz konkreten Lebenswelt gerecht wird und zugleich mit der Identitätskonstruktion in Einklang gebracht werden kann.

Die konkrete *Umsetzung* eines *humanen*, also gerechten und wohlwollenden *Miteinanders* im Handeln, und dies vor allem auch dann, wenn Bedingungen inneren oder äußeren sozialen Drucks herrschen, erfordert demnach nicht nur *soziale Resistenz* etwa gegenüber subkulturellem Gruppendruck, sondern darüber hinaus eine besondere *moralische Widerstandskraft*. Mithilfe einer solchen „*moralischen Resilienz*“, wie Oser und Reichenbach diese nennen (vgl. Oser/ Reichenbach 2000), sind Individuen in der Lage, in moralisch ambivalenten Situationen emotionalem Stress, Erwartungsdruck oder (vermeintlichen) Handlungszwängen standhalten zu können und überdies Anreizen zu amoralischem, nicht sittlichem Handeln zu widerstehen. Näherhin begreifen Oser und Reichenbach diese

„als eine verantwortungsvolle Art, nach Erfolg zu streben, (...), als eine Lösungskonzeption, bei der sich das angestrebte Ergebnis von Anfang an mit moralischen Kriterien wie Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit vereinbaren lässt. (...) Moralisch resilient zu sein ist nicht gleichbedeutend mit moralisch gut sein in einem allgemeinen Sinne. Vielmehr bedeutet es, unter *Risikobedingungen* die gute oder richtige Perspektive zu beachten (und damit die Integrität der Person unter Beweis zu stellen).“ (Oser/ Reichenbach 2000, S. 229).

Moralische Resilienz ist also vom moralischen Standpunkt (‘Moral Point of View’, vgl. Kohlberg 1986b) und vom moralischen *Bewusstsein* insofern zu unterscheiden, als sie als *Vollzugsform* verstanden wird, in der sich der moralische Standpunkt, die moralische Haltung artikuliert. Es geht hier insbesondere um die Fragen „Kann ich nach meinen Überzeugungen handeln?“ oder „Kann ich der Versuchung widerstehen?“ (vgl. ebd. 2000, S. 210ff.).

Moralische Resilienz bezieht sich somit (a) darauf, dass abstrakt-allgemeine Moralvorstellungen auch als subjektiv *verbindlicher* Teil der Selbstdefinition betrachtet werden sowie (b) darauf, dass moralische Urteils- und Handlungsfähigkeiten auch unter Stressbedingungen und Zeitdruck verfüg-

7.2. Sittliche Identität als Leitnorm und pädagogische Implikationen

bar sind, somit im Besonderen moralische Anforderungen adäquat wahrgenommen und beurteilt werden. Schließlich nimmt sie (c) Bezug auf den *Einsatz des Willens*, mit Hilfe dessen sich das Individuum dem Regelanpruch seiner Vernunft unterstellt, um mit Blick auf ambivalente gesellschaftliche Erwartungen in situativen Lebenskontexten aus der Vielfalt verschiedener Handlungsmöglichkeiten diejenige Option gegenüber anderen zu verteidigen und zu wählen, die den eigenen sittlichen Anforderungen genügt.

Voraussetzung hierfür sind offenbar eine ausgeprägte *Sensibilität* gegenüber moralischen Anforderungen einerseits sowie *willentliche* Fähigkeiten andererseits, um moralische Handlungsentscheidungen gegenüber anderen divergierenden Strebungen zu verteidigen, etwa gegenüber dem Bestreben, situativ Überlegenheit und Stärke zu demonstrieren oder ‚erfolgreich‘ zur Not auch auf Kosten anderer zu sein.

Zusammenfassend muss sich der Aufbau einer *sittlichen bzw. moralischen Identität* sonach dadurch auszeichnen, dass diese mit der Vielfalt teils ambivalenter oder gar widersprüchlicher Sinn- und Wertmuster sowie heterogener Rollenanforderungen und Erwartungen in den unterschiedlichen situativen Lebenskontexten in einer Weise umgehen kann, dass stets auch das *Wohlergehen* und die *Entfaltungsmöglichkeiten anderer gleichberechtigt* zu den *eigenen* gewährleistet ist und bleibt.

Fazit: Die Verknüpfung und Integration von Moralvorstellungen in die eigene Identitätskonstruktion muss pädagogisch so gefördert werden, dass es dem Heranwachsenden zunehmend gelingt, in seiner Identitätsentwicklung im Sinne Eriksons (vgl. ebd. 2003, S. 18, 124) ein Konzept der *Selbstkonsistenz* und *Kontinuität* selbstbestimmt auszubilden, zugleich ein Gefühl von *Kohärenz* zu entwickeln (vgl. Antonovsky 1987/ 1997) und schließlich im Hinblick auf seine Kognitionen, Emotionen und willentlichen Strebungen moralische *Urteilstkraft* (vgl. Kohlberg 1969, 1996, 2000), *moralische Sensibilität* (vgl. Oser 2008; Keller 1996, 2001) und eine ausgeprägte *Volition* (vgl. Kuhl/ Fuhrmann 1998; Kuhl 2000a, 2000b, 2001) aufzubauen. Es sind die Faktoren, die in ihrer Gesamtheit zur Entwicklung *moralischer Resilienz* (vgl. Oser/ Reichenbach 2000) beitragen.

Zugleich muss hierbei die Identitätskonstruktion noch genügend *flexibel* und *dynamisch offen* gehalten werden, damit das sittliche Individuum mit sich wandelnden oder moralisch-ambivalenten Lebenswelten umzugehen vermag, ohne einer lebensweltlichen oder moralischen Segmentierung anheim zu

7. Bildungstheoretische Erwägungen

fallen. Mithilfe jener Widerstandskraft bzw. moralischen Resilienz sieht sich das Individuum in die Lage versetzt, gegenüber dissozialen oder anderen divergierenden inneren Strebungen oder äußeren Erwartungen standzuhalten, die ein wechselseitig humanes Handeln gefährden.

Ressourcenorientierte Strategien und Bausteine auf dem Weg zu solch sittlicher Identität – als Zielbestimmung pädagogischer Aggressionsprävention – werden in den Kapiteln 8 und 9 noch abschließend zu erarbeiten sein.

Im Einzelnen handelt es sich hierbei um die Frage nach Maßnahmen zur pädagogischen Förderung eines *moralischen Bewusstseins*, also moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeiten sowie einer moralischen Sensibilität im Sinne der gefühlsmäßigen Anteilnahme am Wohlergehen Anderer, des weiteren nach Bausteinen zur Ausbildung und Förderung individueller *Handlungsfähigkeiten* und Kompetenzen, und schließlich nach der pädagogischen Förderung *moralischer Resilienz* stehen im Mittelpunkt der Überlegungen individuenzentrierter Ansätze, die es im folgenden Kapitel 8 zu diskutieren gilt.

Möglichkeiten einer moralischen Identitätsförderung sollen in Kapitel 9 in Applikation auf die Schule erörtert werden. Hier wird die Frage im Mittelpunkt stehen, wie Bildungsarrangements in interaktionellen Ansätzen aus ressourcenorientierter Sicht zu gestalten sind, um zu Bausteinen einer nachhaltig wirksamen Aggressionsprävention zu gelangen.