

Pädagogischer Paternalismus

Eine ethische Rechtfertigung

*Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich*

*vorgelegt von
Johannes Giesinger*

von St. Gallen (SG)

*Angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers und Herrn Prof. Dr. Anton Leist*

St. Gallen 2005

Widmung

Diese Arbeit widme ich meinen Söhnen Elias und Adam, die in den Jahren 2001 und 2003 zur Welt kamen.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	7
1 Kinder und Erwachsene: Paternalistische und pädagogische Differenz.....	9
1.1 Erziehung	9
1.2 Paternalismus.....	14
Die Förderung des Wohls.....	15
Die Beschränkung der Handlungsfreiheit	18
Paternalistische und pädagogische Differenz.....	20
1.3 Kinder und Erwachsene	22
1.4 Rechtfertigung von Erziehung – wozu?	26
1.5 Das Argument der Unausweichlichkeit von Erziehung.....	28
2 Zur kohärentistischen Methode	30
2.1 Moralische Alltagseinstellungen	31
2.2 Universalität und Objektivität	34
2.3 Moralische Reformen	37
3 Aufbau der Arbeit	39
 TEIL I: DIE MORALISCHE BEZIEHUNG	 43
1 Die Stellung von Kindern in der kantianischen Ethik.....	46
1.1 Der Wert der autonomen Person.....	46
1.2 Vertrag und Diskurs.....	50
1.3 Autonomie und Verletzlichkeit: Das Paradigma der moralischen Beziehung I.....	56
2 Moralische Kommunikation.....	60
2.1 Konsequentialistische Ethik.....	60
Das Kriterium der Leidensfähigkeit in der konsequentialistischen Ethik.....	60
Konsequentialismus und moralische Beziehung	61
2.2 Der kommunikative Charakter des Handelns.....	64
2.3 Autonomie und moralische Verletzlichkeit: Das Paradigma der moralischen Beziehung II	71
2.4 Moraltheoretische Skizze	73
Wertschätzung	73

Moralische Kommunikation und Diskurs	73
Ziele, Folgen, Interessen	74
2.5 Die Berücksichtigung von Kindern	76
Das Potenzialitätsargument.....	76
Die moralische Verletzlichkeit von Kindern.....	79
2.6 Moralisches und pädagogisches Erwarten	82
3 Moralische Eigenheiten der Eltern-Kind-Beziehung	88
3.1 Rollenverantwortung und Elternliebe	88
Zum ersten Problem: Der Begriff der Rollenverantwortung.....	88
Zum zweiten Problem: Elternliebe und moralische Wertschätzung.....	93
3.2 Das Paradigma der moralischen Beziehung III.....	97
3.3 Die Übernahme elterlicher Verantwortung.....	100
Teil I: Zusammenfassung	107
 TEIL II: PATERNALISMUS UND ERZIEHUNG	 109
1 Paternalismus und Erziehung: Modelle der Rechtfertigung	109
1.1 Autonomie	112
Wunscherfüllung und Handlungsfreiheit.....	112
Handeln und Gründe.....	112
Handeln und praktische Identität.....	113
Identität und Autorschaft	115
Der Wert von Autonomie	118
Autonomie und Selbständigkeit.....	119
Paternalismus, Erziehung und Autonomie.....	121
1.2 Kantianische Rechtfertigungen von Paternalismus	122
Beschränkung der Freiheit zur Förderung von Freiheit.....	123
Beschränkung äusserer Autonomie auf Grund verminderter innerer Autonomie.....	124
Zustimmung	126
1.3 Konsequentialistische Rechtfertigung von Paternalismus	132
Kantianische und konsequentialistische Rechtfertigungsmodelle: Fazit	135
1.4 Subjektivismus und Paternalismus	136
Die Wunschtheorie	136
Substanzieller Subjektivismus	145

2 Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung: Wertschätzung und gutes Leben	151
2.1 Liste objektiver Güter	151
Capabilities	155
2.2 Autonomie, Kompetenz und objektive Güter	159
2.3 Die narrative Konzeption des Guten	162
2.4 Kriterien von legitimem elterlichem Paternalismus	167
3 Besondere Probleme von pädagogischem Paternalismus	169
3.1 Gegenwart und Zukunft	170
3.2 Pädagogische Verantwortung	178
Rollenverantwortung und Zuschreibungsverantwortung	179
Thomas Fuhr über pädagogische Verantwortung	181
Pädagogischer Konsequentialismus und kindliche Autonomie	184
Wertschätzung und Verantwortung	187
3.3 Erziehung als Initiation und die Bildung des Selbst	188
Initiation als Prozess des Verstehens	189
Initiation und kindliches Handeln	192
Die Rolle der Eltern im kindlichen Initiationsprozess	197
Indirekte Erziehung und Familienkultur	201
3.4 Kriterien legitimer Erziehung	203
3.5 Kinder und Erwachsene	206
SCHLUSS	216
Die elterliche Verpflichtung zu erziehen	216
Vier Einwände	217
LITERATUR	220
Biographische Notiz	227

Einleitung

Ziel dieser Arbeit ist die ethische Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung in der Eltern-Kind-Beziehung. Zwischen Eltern und Kindern – oder Erwachsenen und Kindern –, so die These, besteht eine „normative Differenz“, welche die eine Gruppe berechtigt, die andere zu bevormunden und zu erziehen.

Die Grundidee der Arbeit ist, die Eltern-Kind-Beziehung als *moralische Beziehung* aufzufassen. Deshalb sind einige grundsätzliche Überlegungen zum Charakter der moralischen Beziehung vonnöten. Die Frage, die ich in diesem Zusammenhang verfolge, lautet, welche Art sozialer Beziehung als *Paradigma* der moralischen Beziehung gelten kann. Hier stösst man sogleich auf ein Problem gängiger ethischer Theorien, das sich im alltäglichen Umgang mit Kindern nicht stellt: In einigen dieser Theorien – vertragstheoretischen und kantianischen – laufen Kinder Gefahr, aus dem Kreis der moralisch relevanten Wesen hinauszufallen. Dieses Problem der Theorie muss aufgegriffen werden, wenn es darum gehen soll, ein angemessenes theoretisches Verständnis der moralischen Beziehung zwischen Eltern und Kindern zu erlangen.

Im vertragstheoretischen und kantianischen Denken ist eine Differenzierung von Kindern und Erwachsenen am Werk, die auf Eigenschaften wie Rationalität oder Handlungsfähigkeit beruht: „Im Grunde“ können nur rationale und handlungsfähige Personen als moralisch relevant gelten, Kinder hingegen gehören nicht in den Kreis der moralisch bedeutsamen Wesen. Diese intuitiv unplausible Ansicht wird von kaum einem Anhänger der genannten Theorien in dieser Form vertreten – trotzdem sind die Theorien dem Vorwurf ausgesetzt, „erwachsenenzentriert“ zu sein und Kinder als „moralisch mangelhafte Wesen“ erscheinen zu lassen.

Rationale Fähigkeiten spielen auch in der Frage von Paternalismus und Erziehung eine Rolle. Hier geht es nicht darum, ob Kinder überhaupt moralische Beachtung verdienen, sondern ob sich Erwachsene „über sie stellen“ dürfen. Kann der Hinweis auf die mangelnde Rationalität von Kindern die „Herrschaft“ von Erwachsenen über sie rechtfertigen? Auch hier ist eine Kritik der „rationalistischen“ Betrachtungsweise der Erwachsenen-Kind-Beziehung naheliegend: Die Fokussierung auf rationale Fähigkeiten streicht die Unterlegenheit von Kindern gegenüber Erwachsenen heraus, anstatt sie in ihrer Eigenständigkeit „als Kinder“ wahrzunehmen.

In dieser Arbeit vertrete ich in beiden genannten Problemfeldern Positionen, die als *rationalistisch* bezeichnet werden können: Die paradigmatische moralische Beziehung ist, grob gesagt, eine Beziehung zwischen rationalen Personen, und die Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung beruht auf der „rationalen Schwäche“ von Kindern.

Im Rahmen dieser Einleitung möchte ich zunächst (*Kapitel 1*) zwei miteinander zusammenhängende Dinge klären: Ich erläutere, wie die Begriffe Paternalismus und Erziehung in dieser Arbeit verwendet werden und gehe näher auf die Frage der Differenzierung von Erwachsenen und Kindern ein.

Im *zweiten Kapitel* der Einleitung nehme ich einige methodologische Klärungen vor, bevor ich im *dritten Kapitel* den Aufbau der Arbeit erläutere.

1 Kinder und Erwachsene: Paternalistische und pädagogische Differenz

Bisher habe ich von einer „normativen Differenz“ zwischen zwei Gruppen von Menschen – Erwachsenen und Kindern – gesprochen. Im Folgenden möchte ich die Praktiken des Paternalismus und der Erziehung mit dieser Differenz in Verbindung bringen: Paternalismus und Erziehung, so die hier vertretene Auffassung, etablieren eine moralisch problematische „normative Differenz“ zwischen den involvierten Personen, also den Akteuren und den Adressaten von Paternalismus und Erziehung.

In einem *ersten* Schritt erläutere ich, wie der Erziehungsbegriff in dieser Arbeit verwendet wird (*Kapitel 1.1*), in einem *zweiten* gehe ich auf den Begriff des Paternalismus ein (*Kapitel 1.2*). Dies führt in einem *dritten* Schritt, im letzten Abschnitt von Kapitel 1.2, zur These, dass Erziehung als eine Form von Paternalismus gesehen werden muss. Diese Überlegungen werden in einem *vierten* Schritt auf die Differenz von Kindern und Erwachsenen bezogen (*Kapitel 1.3*).

Weiter gehe ich auf die Frage ein, gegen wen, gegen welche Tendenzen oder Stimmungen sich die vorliegende Argumentation richtet (*Kapitel 1.4*) und bespreche abschliessend eine Überlegung, welche – wenn sie überzeugend wäre – diese Arbeit wohl überflüssig machen würde: Das „Argument der Unausweichlichkeit von Erziehung“ (*Kapitel 1.5*).

1.1 Erziehung

Der Begriff der Erziehung, so erläutern Jan Masschelein und Norbert Ricken dem englischsprachigen Publikum, besitze im Deutschen mehr und mehr den Charakter eines „dirty term“¹. Den Grund sehen die Autoren darin, dass der Erziehungsbegriff mit dem Problem der Macht ausübung verbunden sei: Erziehung gilt als moralisch problematisch, weil sie die Herrschaft des „Erziehers“ über den „Zögling“ impliziert.

¹ Masschelein/Ricken 2003, 141. Als Alternative, so schreiben die Autoren, biete sich der Begriff der Bildung an.

Demgegenüber scheint der englische Begriff *education* in dieser Hinsicht weit weniger belastet. Richard Peters etwa definiert „education“ als „initiation into public traditions enshrined in a public language, which it took our remote ancestors centuries to develop“². Er hebt zudem hervor, bei Erziehung handle es sich um „initiation into worth-while activities and modes of conduct“³ – eine Einführung also in ein kulturelles System wertvoller Handlungsweisen. Mit Ludwig Wittgenstein kann man von der Initiation in eine *Lebensform* sprechen.⁴ Diesen Prozess der Einführung (oder des Hineinwachsens) des Kindes in eine Lebensform kann man sich vorstellen, ohne an eine moralisch problematische Interaktion zwischen Erzieher und Zögling zu denken; dieses Erziehungsverständnis schliesst etwa nicht aus, dass es dem aktuellen Willen des Kindes entspricht, im Initiationsprozess von einem Erwachsenen begleitet zu werden.⁵

Diese Auffassung von „Erziehung als Initiation“ bildet den *Rahmen* des in dieser Arbeit verwendeten Erziehungsverständnisses. Die problematischen Seiten des Initiationsprozesses möchte ich aber nicht ausblenden, sondern (mindestens teilweise) rechtfertigen.

Meine Überlegungen setzen bei der von Jürgen Oelkers ins Spiel gebrachten Auffassung von Erziehung als „moralischer Kommunikation“⁶ an. Diese beiden Aspekte, den kommunikativen und den moralischen – allgemeiner: werthafter oder normativen – Charakter von Erziehung

² Peters 1965, 102f.

³ Ebd., 102.

⁴ Wittgenstein 1971, §19/23.

⁵ Demgegenüber hält Walter Herzog auch dieses Erziehungsverständnis für „problematisch“, da es die Frage ausklammere, „inwiefern die nachwachsende Generation überhaupt wünscht, in ein Leben eingeführt zu werden, das die Zeichen der Vergangenheit trägt“. Auch dieser Begriff von Erziehung betone „die Seite des Erwachsenen“ zu stark, meint Herzog (Herzog 2002, 266).

⁶ Oelkers 1992, 15: „Die Fragilität jeder moralischen Welt beschränkt die Lösung (moralischer Probleme) und verhindert zugleich, dass moralische Experten oder Lerngarantien entstehen. Diese paradoxe Struktur der immer erneuten Unsicherheit verweist auf schwierige Kommunikationen, die ich im Folgenden ‘Erziehung’ nenne, sofern zwei weitere Bedingungen erfüllt sind, die des Themas (Moral) und die der anfänglichen Ungleichheit (Asymmetrie)“. Oelkers’ Überlegungen stellen für mich eine Inspiration dar, und ich beanspruche nicht, sie in angemessener Weise zu erläutern.

werde ich im Folgenden erläutern. Ein dritter wichtiger Aspekt des Erziehungsverständnisses ergibt sich aus der Frage, *worauf* sich Erziehung als werthafte Kommunikation richtet.

Der *kommunikative* Charakter von pädagogischem Handeln kann in Abgrenzung gegenüber medizinischem Handeln herausgearbeitet werden. Auch medizinisches Handeln enthält ohne Zweifel kommunikative Aspekte; trotzdem können gewisse medizinische Massnahmen, wie zum Beispiel Herzoperationen, als *direkte kausale Eingriffe* beschrieben werden. Demgegenüber wäre es verfehlt, pädagogisches Handeln in dieser Weise zu verstehen: Erziehung stellt keine kausale Macht dar, welche den pädagogischen Adressaten sozusagen im Schlaf – also ohne dessen Beteiligung – verändert. Dies unterscheidet Erziehung auch vom Versuch einer gentechnischen Veränderung des Menschen. In einer umstrittenen Rede, deren Interpretation nach wie vor schwierig ist, brachte Peter Sloterdijk vor einiger Zeit die Gentechnik als Alternative zu Erziehung und Bildung ins Spiel – Sloterdijk schlug die Entwicklung einer „Anthropotechnik“ vor, mit welcher die Verbesserung der Menschheit an die Hand genommen werden soll.⁷ Eine solche Anthropotechnik würde die Formung des Menschen zu einem Zeitpunkt ermöglichen, zu dem dieser noch weit davon entfernt ist, den Eingriff wahrnehmen oder auf ihn reagieren zu können. Erziehung hat es demgegenüber mit reaktions-, mit kommunikationsfähigen Wesen zu tun: Pädagogische Kommunikation trifft auf ein Gegenüber, welches diese Botschaften rezipieren und verarbeiten muss. Ein Beeinflussungsversuch, der nicht auf die informationsverarbeitende Aktivität dieses Gegenübers setzt, sondern dieses di-

⁷ Sloterdijk konzipiert die Anthropotechnik explizit als Alternative zur humanistischen Pädagogik. Er schreibt: „Was zähmt noch den Menschen, wenn der Humanismus mit seiner Schule der Menschenzähmung scheitert?“ (Sloterdijk 1999, 20). In der Frage, ob er ein grossangelegtes Projekt zur Verbesserung des menschlichen Erbmaterials befürworten würde, bleibt Sloterdijk unverbindlich. Er weist nur darauf hin, dass „Menschen mehr und mehr auf die aktive Seite der Selektion geraten, auch ohne dass sie sich willentlich in die Rolle des Selektors gedrängt haben müssten“ (ebd.), und er rät davon ab, diese Entwicklung passiv zu beobachten. Es sei vielmehr angebracht, „das Spiel aktiv aufzugreifen und einen Codex der Anthropotechniken zu formulieren“ (ebd.) – Regeln für den Menschenpark.

rekt zu verändern sucht, kann nicht als pädagogisch gelten. Dies ist keine moralisch wertende Aussage, sondern eine Aussage über den *Begriff* der Erziehung.⁸

Pädagogische Kommunikationen sind, wie gesagt, *werthafte* Kommunikationen. Das kann zunächst so verstanden werden, dass sie über deinen *Wertgehalt* verfügen, wobei moralische, prudenzielle, politische oder ästhetische Werte im Spiel sein können. Diese Werte werden in pädagogischen Kommunikationen nicht in unverbindlicher Weise mitgeteilt. Vielmehr nimmt pädagogische Kommunikation die Form *normativen Erwartens* an.

Normative Erwartungen sind von *deskriptiven Erwartungen* zu unterscheiden. Wenn der Torwart damit rechnet, dass der Elfmeterschütze den Ball in die rechte Ecke schießen wird, so kann man von einer deskriptiven Erwartung sprechen: Der Torwart stellt eine Prognose über das Verhalten des Schützen und richtet sein eigenes Verhalten nach dieser Prognose. Deskriptive Erwartungen können sich nicht nur auf menschliches Verhalten richten, sondern auch auf natürliche Ereignisse, zum Beispiel das Wetter. Normative Erwartungen stellen demgegenüber Forderungen dar, Forderungen an eine andere Person. Aus normativen Erwartungen ergibt sich also keine Anpassung des eigenen Handelns an die Gegebenheiten; vielmehr zielen sie darauf, dass sich andere ihnen anpassen.⁹ Während sich deskriptives Erwarten auf beliebige Ereignisse, auch unbeeinflussbare, richten kann, ist normatives Erwarten nur sinnvoll

⁸ Dieser begrifflichen Aussage könnte Sloterdijk ohne weiteres zustimmen. Seine Bevorzugung der Gentechnik gegenüber der Pädagogik hat in hohem Masse damit zu tun, dass die Gentechnik nicht auf ein reaktionsfähiges Gegenüber angewiesen ist. Pädagogische Kommunikationen können scheitern, wenn das Gegenüber ihnen Widerstand entgegensetzt, anthropotechnische Menschenformung hingegen hat mit solchem Widerstand nicht zu rechnen. Falls die technischen Probleme gelöst werden können, ist sie deshalb effizienter. Als Ersatz für Erziehung könnte sie allerdings nur dienen, wenn das gesamte menschliche Verhalten genetisch bestimmt wäre. Ist dies nicht der Fall, so müssen auch anthropotechnisch verbesserte Menschen sozialisiert und erzogen werden.

⁹ In anderen Zusammenhängen wurde in der angelsächsischen philosophischen Debatte der Begriff der „direction of fit“, der *Anpassungsrichtung*, geprägt (vgl. z.B. Haugeland 1998, 305f). Man könnte sagen, dass deskriptive und normative Erwartungen eine unterschiedliche Anpassungsrichtung haben. Deskrip-

gegenüber Wesen, welche fähig sind, die an sie gerichteten Forderungen zu rezipieren, zu verarbeiten und in ihrem Handeln umzusetzen. Anders gesagt: Nur Wesen, die durch Kommunikation erreichbar sind, können erzogen werden.

In pädagogischen Kommunikationen also richten pädagogische Akteure *werthafte Forderungen* an die Adressaten ihres erzieherischen Handelns. Diese zielen, wie ich meine, primär auf den „Charakter“, die „Persönlichkeit“, das „Selbst“ und das Handeln des Gegenübers. Die Betonung von vagen Begriffen wie Charakter ist nötig, um Erziehung gegenüber verwandten Praktiken (wie „Ausbildung“ und „Unterricht“) abzugrenzen, bei denen gewisse Verhaltensweisen oder die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten gefördert werden, ohne dass der „Kern der Person“ berührt wäre: Einem Kind das Radfahren beizubringen ist nicht Erziehung im strengen Sinne.

Grundsätzlich ist jedoch zuzugeben, dass der Erziehungsbegriff *in der Alltagssprache* in Weisen verwendet wird, die den hier skizzierten Begriff von Erziehung sprengen. Ich beanspruche, mit meinen Erläuterungen einen *Kernbegriff* herauszuschälen, der mit den wichtigsten traditionellen und aktuellen Verwendungsweisen von „Erziehung“ übereinstimmt.

In pädagogischen Beziehungen kommunizieren also die Erziehenden normative Erwartungen an die zu Erziehenden. Diese richten sich im Kern auf Charakter und Handeln, beschränken sich aber nicht auf den Bereich des Moralischen. Alle Arten handlungsrelevanter Werte, insbesondere aber moralische und prudenzielle Werte, können den Gehalt pädagogischen Erwartens ausmachen. So wird auch verständlich, warum der Begriff der *Werterziehung* als *pleonastisch* angesehen werden muss. Anton Hügli schreibt: „Nach gängigem Verständnis ist ‘Erziehung’ – im Unterschied zu ‘Bildung’, ‘Ausbildung’ oder ‘Unterricht’ – per definitionem nichts anderes als Moral- oder Werterziehung“¹⁰.

tive Erwartungen richten sich an den gegebenen Tatsachen aus, ohne diese verändern zu wollen; normative Erwartungen hingegen drängen darauf, dass sich die Aussenwelt ihnen anpasst.

¹⁰ Hügli 1999, 121.

Betrachtet man die so verstandene Praxis des Erziehens, so kann man sich fragen, was daran „dirty“ ist. Insbesondere stellt sich die Frage, wie die „pädagogische Differenz“ genau zu verstehen ist, die der pädagogischen Praxis inhärent sein soll. Der Hinweis auf unterschiedliche Handlungsrollen („Erzieher“, „Zögling“) ist nicht ausreichend, da derartige normative Asymmetrien auch in anderen sozialen Bereichen auftreten, ohne dass sie als moralisch „schmutzig“ gelten: Nicht nur im Verhältnis von Ärztin und Patient ist eine solche Asymmetrie festzustellen, sondern etwa auch in der Beziehung eines Verkäufers zu einer Kundin.

Meine These wird sein, dass das Problematische der pädagogischen Beziehung im *paternalistischen* Charakter der pädagogischen Praxis liegt. Dazu gehe ich jetzt auf den Begriff des Paternalismus ein, einen Begriff, der insbesondere in der angelsächsischen Ethik-Debatte einen festen Platz einnimmt.

1.2 Paternalismus

Jean-Claude Wolf bemerkt, das *Paradigma* paternalistischen Handelns sei „das Verhalten guter Eltern“¹¹. Der Begriff Paternalismus selbst nimmt auf ein Elternteil, den *Vater*, Bezug. „By paternalism“, so schreibt Gerald Dworkin, „I shall understand roughly the interference with a person’s liberty of action justified by reasons referring exclusively to the welfare, good, happiness, needs, interests, or values of the person being coerced“¹².

Dies ist die Standardverwendung des Begriffs Paternalismus, und es stellt sich die Frage, ob die Praxis des Erziehens als paternalistisch bezeichnet werden kann, wenn man dieser Definition folgt. Hierzu sind zwei Dinge anzumerken:

1. Erziehung ist nicht notwendig mit Einschränkungen der Handlungsfreiheit verbunden; nicht jedes pädagogische Handeln wäre demnach paternalistisch zu nennen. Pädagogische Erwartungen sind zwar auf das Handeln oder den Charakter gerichtet, sie hindern das Gegenüber aber nicht notwendig direkt an der Verfolgung seiner Wünsche. Allerdings kann ihnen durch Verbote oder direkten Freiheitsentzug, eventuell als Strafe verstanden, Nachdruck verschafft

¹¹ Wolf 1990, 49.

¹² Dworkin 1983, 20.

werden. In diesem Fall könnte Erziehung als Paternalismus verstanden werden, wenn eine zweite Bedingung erfüllt wäre:

2. Um als paternalistisch zu gelten, müsste Erziehung nach Dworkins Definition auf das *Wohl* des zu Erziehenden gerichtet sein. Dies gilt aber nicht für jedes pädagogische Handeln, da als Erziehungsziele auch Werte und Normen in Frage kommen, welche nicht primär dem Wohl des zu Erziehenden dienen. Dabei ist vor allem an moralische Normen (wie dem Verbot zu lügen) zu denken, deren Befolgung primär den Belangen *anderer Personen* dient.¹³

Man kann sich allerdings fragen, ob Dworkin und andere den Begriff des Paternalismus nicht zu eng fassen. Übersetzt man „paternalistisch“ schlicht mit „bevormundend“, wie gängige Wörterbücher das vorschlagen, so stellt sich die Frage, ob wir *intuitiv* wirklich nur diejenigen Handlungen als bevormundend ansehen, welche 1. die Handlungsfreiheit beschränken und 2. auf das Wohl der betreffenden Person gerichtet sind.

Die Förderung des Wohls

Der *zweite* dieser Aspekte wird kaum in Frage gestellt.¹⁴ Wenn Fritz Sabine in ein Zimmer sperrt, damit sie nicht mit einem Messer auf Walter losgeht, so gilt Fritz' Handeln gemeinhin nur dann als bevormundend, wenn er primär Sabines Wohl im Auge hat und verhindern will, dass sie eine Gefängnisstrafe absitzen muss. Zielt sein Handeln hingegen primär auf Walters Wohl, so kann nicht gesagt werden, er setze sich als Sabines *Vormund* ein: In diesem Fall hindert er Sabine an der Verletzung einer legitimen moralischen Erwartung. Diese Intuition kann auf die liberale Grundüberzeugung zurückgeführt werden, wonach eine Person grundsätzlich berechtigt ist, Fragen des *eigenen* Wohls selbst zu regeln, wogegen Fragen des Zusammenlebens nicht ihrem eigenen Belieben überlassen werden können. Das genannte Verständnis von Bevormundung oder Paternalismus wurzelt also letztlich in einer normativen

¹³ Wolf, der zuvor die paradigmatische Bedeutung der elterlichen Erziehung hervorgehoben hat, räumt ein: „Doch der Vergleich mit der Erziehung ist auch irreführend. Erziehung hat andere Ziele als nur Schutz vor Selbstgefährdung und Selbstschädigung – sie will auf den Charakter einwirken, Menschen ‘bessern’, sie nicht nur vor ‘Torheiten’, sondern auch vor ‘Lastern’ bewahren“ (Wolf 1990, 49).

¹⁴ Eine Ausnahme bildet Shiffrin 2000.

Überzeugung darüber, welche Entscheidungen oder Handlungen normalerweise dem legitimen Freiheitsbereich des Individuums zuzuordnen sind. Ein Eingriff in diesen Freiheitsbereich gilt intuitiv als bevormundend.

Seana Shiffrin weist darauf hin, dass dieser Freiheitsbereich mehr umfasst als nur Fragen des eigenen Wohls. Die Definition von Paternalismus sollte nach Shiffrin deshalb nicht den Begriff des Wohls in den Vordergrund rücken, sondern den Begriff der *legitimen Handlungs- und Entscheidungsdomäne*: „An action may be paternalist, (...) if it involves a person’s aiming to take over or control what is properly *within the agent’s own legitimate domain of judgement or action*“.¹⁵ Betrachten wir dazu ein Beispiel aus dem Bereich der elterlichen Verantwortung: Ein Hund, der von seinem Besitzer an der Leine gehalten wird, beginnt plötzlich aggressiv zu bellen, als ein Vater und sein zweijähriger Sohn an ihm vorbeigehen. Da der Besitzer seinen Hund sogleich zurückreisst, und der Sohn keine Zeichen grosser Angst zeigt, sieht der Vater keinen Anlass, etwas zu unternehmen. Eine ältere Frau, die den Vorfall beobachtet hat, ist anderer Auffassung; sie ruft: „Heben Sie das Kind sofort auf! Sonst hat es sein ganzes Leben lang Angst vor Hunden!“ Als der Vater nicht reagiert, entfernt sie das Kind eigenhändig aus der Nähe des Hundes.

Diese Handlung dient nach Ansicht der Frau den Interessen *des Kindes*, kann also als paternalistisch gegenüber dem Kind bezeichnet werden. Jedoch wird sich in dieser Situation insbesondere der Vater *bevormundet* fühlen, obgleich die Frau nicht *seine* Interessen im Blick hatte. Dies kann mit Shiffrin damit erklärt werden, dass er der Ansicht ist, hier sei ungerechtfertigt in seine Entscheidungsdomäne eingegriffen worden. „Das geht Sie nichts an!“ wird er denken oder sagen, und dies möglicherweise zu Recht. Wenn hingegen Sabine, die mit einem Messer bewaffnet ist, zu Fritz sagt: „Es ist meine Sache, ob ich Walter umbringen will oder nicht“, so ruft dies intuitive Ablehnung hervor. Sabine überschreitet hier die Grenzen ihrer Entscheidungsdomäne, und deshalb kann Fritz’ Handeln nicht als paternalistisch bezeichnet werden. Möglicherweise würde die Frau, welche das Kind vor dem Hund in Sicherheit bringt, den Vorwurf zurückweisen, sie habe *den Vater* bevormundet: Ihrer Meinung nach hat sie nur dar-

¹⁵ Shiffrin 2000, 216 (Hervorhebung von mir. In dieser Arbeit werden Hervorhebungen, die bereits im Original vorhanden sind, übernommen, ohne dass eigens auf sie hingewiesen wird).

auf reagiert, dass der Vater seine moralischen Verpflichtungen gegenüber dem Kind vernachlässigt hat. Diese Interpretation hätte eine grössere Plausibilität, wenn der Hund das Kind tatsächlich angegriffen hätte, ohne dass der Vater sich geregt hätte. Das könnte, so eine Erläuterung im Sinne Shiffrins, daran liegen, dass hier, wo es um Leben und Tod geht, die Grenzen der elterlichen Entscheidungsdomäne überschritten sind.

Die *begriffliche* Entscheidung, ob eine Handlung als paternalistisch zu gelten hat, hängt nach Shiffrin von *normativen* Überzeugungen zu den Grenzen der individuellen Entscheidungs- und Handlungsdomäne ab.¹⁶ Damit wird es im Einzelfall schwierig zu entscheiden, ob eine Handlungsweise paternalistisch genannt werden soll; im vorliegenden Fall ist dazu eine umfassende Theorie der elterlichen „Rollenaufonomie“ nötig. Trotzdem meine ich, dass Shiffrins Ansatz unsere Intuitionen dazu, was Bevormundung ist, besser ausdrückt als die Standardtheorie. Vor allem aber gibt Shiffrin eine einleuchtende Erklärung dafür, warum Paternalismus sich *hauptsächlich* auf das Wohl der paternalisierten Person bezieht: Nach weit verbreiteter Auffassung liegen Entscheidungen, welche ausschliesslich das persönliche Wohl betreffen, in der Freiheitsdomäne der betreffenden Person.

Welche Konsequenzen hat diese Auffassung für die Frage des Paternalismus gegenüber Kindern? Eine freiheitsbeschränkende Handlung gegenüber Kindern kann dann als paternalistisch gelten, wenn sie in einen Bereich eingreift, in dem *gewöhnliche Erwachsene unter normalen Umständen* Autonomie geniessen.

Nicht alle Bereiche, auf die sich *Erziehung* bezieht, liegen im Autonomiebereich normaler Erwachsener. Folglich, so scheint es, geht der Begriff der Erziehung trotz der Erweiterung des Paternalismusbegriffs nicht in diesem auf. Gibt es also auch nicht-paternalistische Erziehung?

Betrachten wir etwa den Fall, in dem eine Frau, die von ihrem Mann geschlagen wird, sich vornimmt, dessen Verhalten durch *Erziehung* zu bessern: Es liegt offensichtlich nicht im Be-

¹⁶ Shiffrin ist sich bewusst, dass ihre Definition des Paternalismus auf normative Auffassungen angewiesen ist: „On this characterization, (...) a full account of paternalism will depend on an account of what sorts of interests and matters legitimately lie within an agent’s control. That is, a full account of paternalism will depend upon a fleshed-out account of autonomy-rights – over what an agent (...) generally has proper domain, just in virtue being an agent“ (ebd., 218f).

lieben des Mannes, ob er seine Frau schlagen will, und deshalb stellt sich die Frage, ob man in diesem Fall von *paternalistischer* Erziehung sprechen kann.

Die Beschränkung der Handlungsfreiheit

Betrachten wir nun den *ersten* Teil von Dworkins Paternalismusbegriff; Dworkin spricht dort von der „interference with a person’s liberty of action“. Dazu muss zunächst eine Präzisierung vorgenommen werden, die wohl in Dworkins Sinne ist. Versteht man den Begriff „liberty of action“ im Sinne der *Freiheit, seinen eigenen Wünschen* zu folgen, so könnte dieser Begriff auch auf Tiere und Säuglinge Anwendung finden. Allerdings spricht Dworkin von „a person’s liberty of action“, und sofern Säuglinge nicht als Personen gelten, sind sie nicht Adressaten von Paternalismus. Es scheint mir sinnvoll anzunehmen, dass Paternalismus auf das Handeln gegenüber *reflexiven* Wesen beschränkt ist. Diese haben einen Willen, nicht nur Wünsche, sie überlegen sich, was für sie gut ist, sie fällen Entscheidungen.¹⁷ Auch *Erziehung* kann, wie bereits deutlich wurde, nicht bei Neugeborenen ansetzen, da diese unfähig sind, normative Erwartungen aufzunehmen.

Meine nächste Bemerkung präzisiert nicht die Standardauffassung, sondern ergänzt sie: Nach Dworkin beschränkt Paternalismus die Freiheit *zu tun*, was man will. Jedoch kann meiner Ansicht nach auch dann von Bevormundung gesprochen werden, wenn jemand nicht *bekommt*, was er will. Angenommen, ein Kind bittet um Hilfe beim Schnüren der Schuhe. Die Mutter weiss, dass das Kind fähig ist, die Schuhe selbst zu schnüren und verweigert die Hilfe mit der Begründung, nur wenn das Kind es selbst tue, erlange es die nötige Übung. Dass das Kind diese Übung erlangt, ist primär in seinem eigenen Interesse.¹⁸ Will man solche Fälle als bevormundend klassifizieren, so muss die Definition von Paternalismus ausgeweitet werden: Paternalismus greift nicht notwendig in die Handlungsfreiheit von Personen ein, sondern ist *ihrem Willen entgegengesetzt*.

¹⁷ Ann Palmeri schreibt etwa: „For A to be acting paternalistically toward S, it is assumed that S is capable of thinking about what is for his or her own good. This condition is made (...) to exclude those acts on behalf of infants or animals (and any other beings without such ‘self-consciousness’) from the category of paternalism“ (Palmeri 1980, 107).

¹⁸ Vgl. auch Shiffrin 2000, 213.

Auch dieses Verständnis von Paternalismus ist aber, so scheint mir, zu eng: Gerade in Bezug auf Kinder richtet sich Bevormundung häufig nicht gegen einen expliziten Willen. Vielmehr werden das Kind betreffende Entscheidungen getroffen, ohne dass dieses konsultiert wird. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn Eltern ihre fünfjährige Tochter zum Geigenunterricht anmelden, ohne zuvor deren Zustimmung einzuholen. Dieser Akt ist meiner Ansicht nach paternalistisch, auch wenn die Tochter sogleich Freude am Geigespielen entwickelt und *nachträglich* zustimmt. Hier bieten Eltern ihrer Tochter eine Möglichkeit, die sie zuvor vielleicht gar nicht gekannt hat. In anderen Fällen *verwehren* Eltern ihren Kindern Handlungsoptionen, über welche diese nicht informiert sind. Sie verzichten zum Beispiel auf die Anschaffung eines Gameboys, weil sie der Ansicht sind, es sei nicht im Interesse ihrer kleinen Kinder, die Zeit damit zu verbringen. Letztlich können viele der Entscheidungen, die Eltern in Bezug auf die familiäre Lebensform ohne Partizipation der Kinder treffen, als paternalistisch bezeichnet werden. Die Bevormundung besteht hier einfach darin, dass die Eltern bestimmte Entscheidungen *stellvertretend für die Kinder* und *ohne deren Zustimmung* treffen, und zwar in der Überzeugung, ihre Entscheidungsfähigkeit sei derjenigen der Kinder *überlegen*.

Dieses Verständnis scheint auch gut geeignet zur Erfassung von im strengen Sinn *pädagogischen* Handlungen. Diese widersprechen zwar bisweilen dem Willen des Adressaten oder beschränken gar seine Freiheit, aber dies ist nicht notwendig der Fall: Erziehung ist längst nicht immer konfrontativ. Eltern entwickeln normative Erwartungen zur Entwicklung des kindlichen Charakters, *bevor* das Kind einen Willen ausbildet, der diesen Erwartungen entgegensteht.

Das skizzierte Verständnis von Paternalismus muss sich an einem weiteren Fall bewähren, dem Fall von Fehlinformation oder dem Verschweigen relevanter Informationen. James Buchanan integriert diesen Aspekt in seine Definition von Paternalismus, wenn er schreibt: „Paternalism is interference with a person’s freedom of action or freedom of information, or the deliberate dissemination of information“¹⁹. Unbefriedigend an dieser Definition ist, dass sie der Standardauffassung einfach ein weiteres Element hinzufügt, anstatt eine Formulierung zu wählen, die alle relevanten Elemente zusammenfasst. Nehmen wir an, einem Kind wird verschwiegen, dass es an Leukämie leidet, und zwar mit der Begründung, es sei nicht in der Lage,

¹⁹ Buchanan 1983, 62.

mit dieser Information sinnvoll umzugehen; es sei *für das Kind* deshalb *besser*, die Wahrheit nicht zu kennen. Hier entscheiden die Eltern und Ärzte *stellvertretend* für das Kind – *ohne dessen Zustimmung* – dass es die Wahrheit über seinen Zustand nicht erfahren sollte. Der Fall des paternalistischen Verschweigens oder Lügens kann also vom oben umrissenen Paternalismusverständnis assimiliert werden.

Ich komme zu einem letzten Aspekt: Als paternalistisch kann meiner Ansicht nach nicht nur stellvertretendes Urteilen oder Entscheiden gelten, sondern auch stellvertretendes *Handeln*: Ein Jugendlicher entscheidet – unterstützt von seinen Eltern –, mit dem Rauchen aufzuhören, erleidet aber ständige Rückfälle, mit denen er sehr unzufrieden ist. In der Auffassung, *was für ihn gut sei*, ist er sich mit den Eltern einig; jedoch widerspricht das Handeln des Sohnes seinen eigenen Werthaltungen. Wenn nun die Mutter die Zigaretten aus der Tasche ihres Sohnes entwendet und versteckt, handelt sie nicht dem Urteil des Sohnes entgegen. Trotzdem kann man dieses Vorgehen als paternalistisch bezeichnen.²⁰

Paternalistische und pädagogische Differenz

Ich fasse zusammen: *Paternalismus liegt vor, wenn eine Person A ohne Zustimmung einer Person B stellvertretend für diese handelt oder entscheidet, wenn also A eine Entscheidung oder Handlung übernimmt, die grundsätzlich in Bs Autonomiedomäne gehört, und zwar in der Überzeugung, ihr Entscheiden oder Handeln sei demjenigen Bs überlegen.*

Paternalismus greift also nicht notwendig in die *Handlungsfreiheit* des Gegenübers ein; sie greift aber in dessen *Autonomie* ein. Paternalistisches Handeln etabliert ohne Zweifel eine *normative Differenz* zwischen dem Akteur und dem Adressaten des bevormundenden Handelns.

An dieser Stelle komme ich auf die Frage nach der pädagogischen Differenz zurück. Der erste Eindruck war, dass Paternalismus nicht immer pädagogisch ist und Erziehung nicht immer paternalistisch. Während sich die erste dieser Aussagen meines Erachtens halten lässt, werde

²⁰ Diese Auffassung vertritt auch Shiffrin (vgl. Shiffrin 2000, 214).

ich die zweite im Folgenden in Frage stellen: *Meine These lautet, dass die pädagogische Differenz in der paternalistischen Differenz aufgeht.*

Betrachten wir den Grenzfall der Erziehung von Erwachsenen. Reagiert die Frau, die von ihrem Mann geschlagen wurde, mit *Übelnehmen*, so muss er sich davon *nicht bevormundet* fühlen: Mit dieser Reaktion wehrt sie den moralischen Übergriff ab. Es könnte aber sein, dass er, sobald er die pädagogischen Ambitionen seiner Frau erkennt, den Eindruck bekommt, „sie stelle sich damit über ihn“ und bevormunde ihn. Auf der anderen Seite könnte die Frau auf Grund einer analogen Intuition vor der erzieherischen Tätigkeit zurückschrecken: Sie möchte den gleichberechtigten Charakter ihrer Ehe erhalten und nicht in die Rolle der bevormundenden Person schlüpfen. Nun kann man die Intuition, hier handle es sich um Bevormundung, mit dem Hinweis darauf zurückweisen, dass das Handeln des Mannes nicht in seinem Autonomiebereich liegt: Es geht die Frau durchaus etwas an, ob der Mann sie schlägt; ihr pädagogisches Ziel entspricht einer legitimen moralischen Erwartung.

Die Intuition, der Mann werde pädagogisch bevormundet, lässt sich also nicht unter Rückgriff auf den *Gehalt* der pädagogischen Erwartung seiner Frau erläutern. Relevant scheint mir hier vielmehr zu sein, dass Erziehung auf den Charakter, auf die „Entwicklung des Selbst“ einer anderen Person zielt. In normativ symmetrischen Beziehungen, so könnte man sagen, liegt die Entwicklung des eigenen Selbst, der eigenen praktischen Identität, im Autonomiebereich der einzelnen Person. Es liegt in ihrer (substanziellen) Verantwortung, sich allenfalls „selbst zu erziehen“ und eine charakterliche Besserung anzustreben. In diesem Sinn kann Erziehung als Eingriff in die autonome Domäne einer Person interpretiert werden, also als bevormundend oder paternalistisch.

Damit erscheint Erziehung als eine Form von Paternalismus, und die Frage nach der pädagogischen Differenz kann unter Rückgriff auf die Erläuterung der paternalistischen Beziehung geklärt werden: In der Überzeugung der eigenen faktischen Überlegenheit, insbesondere hinsichtlich des Entscheidens, handelt und entscheidet A ohne B's Zustimmung stellvertretend für B. Er entscheidet über B's charakterliche Entwicklung – einen Bereich also, der zur Autonomiedomäne gewöhnlicher Erwachsener gehört – und handelt in einer Weise, welche die gewünschte Entwicklung fördern soll.

1.3 Kinder und Erwachsene

Nachdem ein Verständnis der pädagogisch-paternalistischen Differenz erreicht ist, kehre ich zurück zur Differenzierung von Kindern und Erwachsenen.

Betrachtet man die beiden Begriffspaare Erwachsene/Kinder und Eltern/Kinder, so fällt die Ambiguität des Begriffs *Kind* auf. Im erstgenannten Begriffspaar werden verschiedene Altersgruppen oder Entwicklungsstadien unterschieden: Jeder Mensch ist einer dieser Gruppen zuzuordnen (allenfalls muss eine dritte Gruppe eingeführt werden – etwa die Gruppe der „Jugendlichen“ oder „Adoleszenten“, die sich im Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter befinden). Für das zweite Begriffspaar gilt, dass ein und derselbe Mensch beiden Gruppen zugleich angehören kann: Er kann Vater oder Mutter und zugleich Kind sein; der Mensch bleibt in diesem Sinn das Kind seiner Eltern, auch wenn er längst erwachsen ist. Dieses Begriffspaar bezieht sich also auf (biologische) Verwandtschaftslinien. In dieser Arbeit sind beide Begriffspaare von Bedeutung: Im Mittelpunkt steht die Beziehung zwischen Eltern (als Erwachsenen) und ihren Kindern (im Sinne des ersten *und zugleich* zweiten Begriffspaares). Bezüglich des zweiten Begriffspaares muss aber präzisiert werden, dass die Eltern-Kind-Beziehung nicht nur biologisch verstanden, sondern über den (sozialen) Begriff der *elterlichen Rollenverantwortung* definiert wird.²¹

Die Praktiken des Bevormundens und Erziehens verweisen, wie ich oben festgestellt habe, auf eine Differenz zwischen den beteiligten Personen. Man kann jetzt fragen, ob zwischen Erwachsenen (als Eltern) und ihren (unmündigen) Kindern tatsächlich eine Differenz besteht, die eine (pädagogische) Bevormundung von Kindern durch Erwachsene angemessen erscheinen lässt.

Es gibt gute Gründe, die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern als asymmetrisch, als Beziehung zwischen „Ungleichen“ zu sehen. Hier muss aber klar zwischen *faktischer* und *normativer* Gleichheit und Ungleichheit unterschieden werden.

²¹ Den Begriff der Familie verwende ich in dieser Arbeit im Sinne einer längerfristig angelegten Lebensgemeinschaft von Erwachsenen und Kindern, in der die Erwachsenen elterliche Rollenverantwortung für die Kinder übernehmen.

Faktisch gibt es wohl nicht zwei Menschen, die vollständig gleich sind. Dass es nicht zwei menschliche Individuen geben kann, die *numerisch identisch* sind, die also ein und dasselbe Individuum sind, ist logisch einsichtig. Unsere Erfahrung zeigt aber auch, dass Menschen *qualitativ verschieden* sind, dass sie unterschiedliche Eigenschaften haben. Zwischen Kindern und Erwachsenen kann eine solche faktische Ungleichheit bezüglich der Eigenschaften festgestellt werden: Kinder sind nicht nur jünger, sondern auch körperlich kleiner und schwächer als gewöhnliche Erwachsene, ihre kognitiven Fähigkeiten sind weniger weit entwickelt als diejenigen von Erwachsenen, und so weiter. *In diesem Sinne* also ist die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen eine Beziehung zwischen Ungleichen.

Allerdings könnte man sagen, dass *jede* menschliche Beziehung eine Beziehung zwischen Ungleichen ist. Zwei Bankdirektoren zum Beispiel haben in vielerlei Hinsicht unterschiedliche Eigenschaften. Um diese Beziehung von der Beziehung zu Kindern unterscheiden zu können, muss eine weitere Differenzierung gemacht werden: bestimmte qualitative Ungleichheiten sind ohne oder von geringer Bedeutung für das *Kräfteverhältnis* zwischen zwei Menschen. So ist zum Beispiel die Haarfarbe in kaum einem Fall bestimmend für die Stärke einer Person in einer Beziehung. Die kognitiven, körperlichen oder sozialen Fähigkeiten hingegen sind in dieser Hinsicht relevant. Die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen ist eine Beziehung, in der die Beteiligten bezüglich bestimmter Eigenschaften ungleich sind, die für das Kräfteverhältnis zwischen ihnen relevant sind. Es ist eine Beziehung zwischen „Starken“ und „Schwachen“. Auch auf diese Weise lässt sich allerdings diese Beziehung nicht präzise von anderen Beziehungen unterscheiden. Es gibt viele Beziehungen zwischen Erwachsenen, die als Beziehungen zwischen „Starken“ und „Schwachen“ gesehen werden können. Von zwei Bankdirektoren steht vielleicht der eine einer Bank vor, welche von einer anderen übernommen wird. Die Beziehung zwischen den Direktoren der beiden Banken kann ebenfalls als Beziehung zwischen Personen gesehen werden, die bezüglich ihrer Stärke ungleich sind.

Bis hierhin war nur von *faktischer* Ungleichheit – von faktischer Stärke oder Schwäche – die Rede. *Ethische* Überlegungen können aber nicht bei der Feststellung tatsächlicher Gleichheiten und Ungleichheiten stehenbleiben. Es stellt sich hier vielmehr die Frage nach *normativer* oder *moralischer* Gleichheit und Ungleichheit. Diese Frage wird normalerweise aber nicht ohne

Bezugnahme auf Tatsachen – auf faktische Gleichheiten und Ungleichheiten – beantwortet. Die ethische Frage könnte man so formulieren: Sind bestimmte faktische Ungleichheiten *moralisch relevant*?

Diese Frage kann am Beispiel der Beziehung zwischen Mann und Frau erläutert werden. Mann und Frau unterscheiden sich offensichtlich biologisch. Die Frage ist, ob diese biologischen Unterschiede moralisch relevant sind, ob es also auf Grund dieser Ungleichheit angemessen ist, Männer und Frauen moralisch unterschiedlich einzustufen. Aristoteles zum Beispiel beantwortete diese Frage mit ja – Frauen, Sklaven und Kinder sind in der „natürlichen Ordnung“ der Familie dem männlichen Familienoberhaupt unterworfen. Diese Bezugnahme auf eine natürliche Ordnung ist nicht primär beschreibend zu verstehen, sondern als Idealvorstellung der menschlichen Lebensform.²² Die moderne Ethik der Gleichheit hat sich im Laufe ihrer Entwicklung dazu durchgerungen, Männer und Frauen als moralisch gleich zu sehen. Die Frage stellt sich, ob die Idee der moralischen Gleichheit auch auf die Beziehung zwischen Eltern und Kindern übertragen werden sollte. Noch Wilhelm Dilthey hielt sich hier an aristotelische Vorgaben: „Das Recht auf Erziehung liegt (...) in dem Herrschaftsverhältnis, welches der Vater über die Kinder selber übt oder überträgt.“²³ Wie bei Aristoteles wird hier eine undurchsichtige Vermischung normativer und deskriptiver Aspekte vorgenommen: Dem Vater wird ein „Recht auf Erziehung“ zugesprochen – es wird also eine normative Aussage gemacht. Dieses Recht wird unter Hinweis auf ein „Herrschaftsverhältnis“ zwischen Vater und Kindern begründet. Sollte Dilthey dieses Herrschaftsverhältnis schlicht als Tatsache sehen, so würde er sich eines Fehlschlusses von der Tatsachenebene auf die moralische Ebene schuldig machen. Zu vermuten ist, dass er – im Anschluss an Aristoteles – bereits ein normatives Verständnis dieses Herrschaftsverhältnisses hat: Die Herrschaft des Vaters entspricht der natürlichen

²² Vgl. Aristoteles 1981, 1252a29ff. Zur Herrschaft des Mannes über Frau und Kinder schreibt Aristoteles: „...so steht es dem Vater und Gatten zu, über das Weib wie über die Kinder zu herrschen, und zwar über beide als freie, jedoch nicht nach derselben Weise der Herrschaft, sondern über das Weib nach Art des Hauptes eines Freistaats und über die Kinder nach Art eines Königs. Denn das Männliche ist von Natur mehr zur Leitung und Führung geeignet als das Weibliche, wenn es nicht etwa widernatürlich veranlagt ist, und das Ältere und Vollendete mehr als das Jüngere und Unvollendete“ (ebd., 1259a40ff).

²³ Dilthey 1924, Bd. 9, 194.

Ordnung, die nicht durchbrochen werden darf. Der Verweis auf eine natürliche Ordnung stellt allerdings keine echte Begründung für die väterliche Herrschaft dar, sondern bleibt eine bloße Behauptung.

In seinem Buch „Kinder und Erwachsene“ stellt Rolf Nemitz die Frage: „Kinder und Erwachsene, gibt’s die?“²⁴ Nemitz’ Frage suggeriert, man müsse herausfinden, ob Kinder und Erwachsene „wirklich existieren“, ob es einen „Wesenunterschied“, eine „reale“ oder „substanzielle“ Differenz zwischen diesen beiden Gruppen von Menschen gebe. „Reale“ Unterschiede sind nicht zu verwechseln mit *empirischen* Unterschieden – solche nämlich sind kaum zu übersehen, wie schon oben deutlich wurde. Nemitz schlägt als empirischen Unterschied unter anderem die unterschiedliche Behaarung von Kindern und Erwachsenen – also Menschen vom Zeitpunkt der pubertären Veränderungen an – vor.²⁵ Er bestreitet aber, dass sich aus diesem oder ähnlichen empirischen Unterschieden eine „reale“ Differenz ableiten lässt.²⁶

Wie aber sollen wir überhaupt herausfinden, ob zwischen zwei Wesen ein „realer“ Unterschied besteht? Die obigen Überlegungen können, wie ich meine, den Weg aus der Sackgasse weisen: Ich habe dort den unklaren Begriff der „realen Ungleichheit“ nicht verwendet, sondern zwischen *faktischer* und *normativer* Ungleichheit unterschieden. Nemitz’ Frage sollte man nicht als Frage nach einem „substanziellen“ oder „realen“ Unterschied verstehen, sondern als Frage nach der *normativen Relevanz* faktischer Unterschiede.

Diese Frage wiederum stellt sich insbesondere im Kontext von Praktiken wie Paternalismus und Erziehung, denen eine „normative Differenz“ inhärent ist: Ich frage also, ob zwischen Erwachsenen und Kindern Unterschiede bestehen, welche die genannten Praktiken in dieser Beziehung normativ angemessen erscheinen lassen.

²⁴ Nemitz 1996, 126.

²⁵ Ebd.

²⁶ Vgl. ebd., 146.

1.4 Rechtfertigung von Erziehung – wozu?

„Die erste Frage einer ‘pädagogischen Ethik’ ist nicht, wie Moral vermittelt, sondern wie Erziehung gerechtfertigt werden kann“,²⁷ schreibt Oelkers. Es ist heute nötig, diese Praxis zu rechtfertigen, da sie, wie gesagt, weitherum als „moralisch anrücklich“ betrachtet wird. Diese Arbeit soll nicht primär als gegen bestimmte Personen oder Theorien gerichtet gelesen werden, sondern als Reaktion auf „Tendenzen“ oder „Stimmungen“ innerhalb der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Praxis, unter Eltern und Personen in pädagogischen Berufen:

Eine erste Quelle dieser Tendenzen ist der *pädagogische Rousseauismus*, der Erziehung als direkte pädagogische Intervention ablehnt. Rousseau selbst entwarf ein Szenario indirekter Erziehung, das es dem Kind ermöglichen soll, sich ungehindert – gemäss seiner „guten Natur“ – zu entfalten. Über die Reformpädagogik bis zur antiautoritären Pädagogik hat sich diese Auffassung weiterentwickelt, und sie ist heute in verschiedenen Varianten, oft unterschwellig, anzutreffen.²⁸

Als zweite Quelle der erwähnten Stimmungen kann die *Antipädagogik* genannt werden, die mit der *Kinderrechtsbewegung* verknüpft ist, und die auch als Radikalisierung der rousseauistischen Erziehungskritik angesehen werden kann: Nicht nur bestimmte Formen direkter oder „autoritärer“ Erziehung, sondern *Erziehung überhaupt* gilt als moralisch verwerflich. Dabei wird, wie in den obigen Ausführungen, der normativ asymmetrische Charakter von Erziehung betont: In der pädagogischen Praxis greift der „Erzieher“ in die Autonomie oder Freiheit des „Zöglings“ ein, da er pädagogische Ziele verfolgt, also Vorstellungen darüber hat, wie der Zögling zu sein, wie er zu handeln habe. In diesem Sinne ist auch das vom Rousseauismus geforderte „pädagogische Unterlassen“ als verwerflich einzustufen, da es auf der Basis pädagogischer Zielvorstellungen erfolgt.

Die Kinderrechtsbewegung richtet sich demgegenüber nicht nur gegen Erziehung, sondern gegen jede Art von Bevormundung von Kindern. Sie ist von einem (liberalen) Gleichheitsge-

²⁷ Oelkers 1992, 11.

²⁸ Von den in dieser Arbeit besprochenen Texten kann etwa Benporath (2003) als gemässigt rousseauistisch gelten.

danken getragen und sieht sich selbst in der Tradition antirassistischer oder antisexistischer Bewegungen. Wie der pädagogische Rousseauismus vertrauen Antipädagogik und Kinderrechtsbewegung darauf, dass Kinder sich ohne pädagogische Intervention „gut“ entwickeln. Während aber der Rousseauismus „Kindheit“ und „Erwachsenenalter“ klar differenziert, verliert diese Unterscheidung ihre Bedeutung, wenn „gleiche Rechte“ für Kinder gefordert werden.²⁹

Schliesslich kann auf Tendenzen innerhalb des pädagogischen Denkens hingewiesen werden, die in einem unspezifischen Sinn als „postmodernistisch“ zu bezeichnen sind. Während die bisher erwähnten Bewegungen von einem *moralischen* Impetus getragen sind, einer moralischen Erziehungskritik, verliert sich diese normative Ausrichtung im Postmodernismus. Trotzdem können viele Aspekte einer „postmodernen Pädagogik“ als Fortführung des antipädagogischen Projekts gesehen werden, so etwa, wenn die Differenzierung in Kinder und Erwachsene als „soziale“ oder „kulturelle Konstruktion“ entlarvt wird und damit auch die Praxis des Erziehens obsolet erscheint. Wie immer man die postmodernistische Stimmung in der Erziehungswissenschaft genau charakterisiert, eine ethische Rechtfertigung von Erziehung steht hier keinesfalls auf dem Programm.³⁰

Vor dem Hintergrund derartiger Tendenzen wird das Projekt einer Rechtfertigung von pädagogischem Paternalismus verständlich. Dabei geht es nicht primär darum, genau aufzuzeigen, wie weit diese Art von Paternalismus gehen darf und welche pädagogischen Massnahmen allenfalls moralisch verwerflich sind. Diese Arbeit will zeigen, dass Erziehung *überhaupt* gerechtfertigt ist, dass Erziehen eine moralisch gute und keine „schmutzige“ Tätigkeit ist.

²⁹ Ein Vertreter der akademischen Pädagogik, der kaum bestreiten wird können, von antipädagogischem Gedankengut beeinflusst zu sein, ist Anton Hügli (vgl. Hügli 1999). Hügli bezeichnet seinen Ansatz als „autonomiepädagogisch“.

³⁰ Diese Tendenz wird besonders gut von Nemitz (1996) verkörpert, dessen Hintergrund systemtheoretisch ist.

1.5 Das Argument der Unausweichlichkeit von Erziehung

Bevor ich eine ethische Rechtfertigung von Erziehung in Angriff nehme, betrachte ich eine Argumentation, welche von Oelkers/Lehmann in ihrer Kritik der Antipädagogik formuliert wird. Diese Autoren behaupten schlicht „Wir *müssen* erziehen“ und „wir können nicht *nicht* erziehen“³¹. Dabei ist nicht ganz klar, in welchem Sinne der Begriff des Müssens gemeint ist: Es handelt sich weder um ein normatives Müssen (oder Sollen), noch entsteht das Müssen durch unabänderliche kausale Abläufe. „Wir müssen den Umgang mit Kindern gestalten, wir können nicht einfach mit ihnen leben“, so Oelkers/Lehmann.³² Dass wir mit Kindern *leben müssen*, wird man kaum bezweifeln; und in dieser Aussage ist der Begriff des Müssens wohl im Sinne eines hypothetischen Imperativs zu verstehen: Wir müssen mit Kindern leben, *wenn wir* ihnen die nötige Betreuung nicht vorenthalten *wollen*. Möglicherweise kann dieses Müssen auch als *moralisches* Müssen aufgefasst werden: Kinder haben einen moralischen Anspruch auf angemessene Betreuung.

Wenn wir aber mit Kindern leben, *müssen* wir den Umgang mit ihnen gestalten. Das kann heissen: Der Umgang mit Kindern nimmt immer die eine oder andere Form an und wird von Erwachsenen mitgestaltet. Auch wer sich im Umgang mit Kindern nur von eigenen Bedürfnissen leiten lässt, gestaltet die Beziehung zu ihnen; es ist also *unausweichlich*, diese Beziehung zu gestalten. Das heisst aber weder, dass eine *bewusste* und *planmässige* Gestaltung der Beziehung unausweichlich ist, noch heisst es, dass die Gestaltung sich an *pädagogischen* Zielen orientieren muss. Jedoch ist klar, dass jede Art der Gestaltung bestimmte, vielleicht unvorhersehbare Folgen für die kindliche Entwicklung hat. Die Erkenntnis dieser Tatsache legt es nahe, den Umgang mit Kindern bewusst zu gestalten, und den Antipädagogen kann unterstellt werden, dass sie genau das tun. Dabei orientieren sie sich ohne Zweifel am Guten, an der guten Entwicklung des kindlichen Charakters. Sie verfügen also über Wertvorstellungen und fragen sich, ob bestimmte elterliche Handlungsweisen der Verwirklichung dieser Wertvorstellungen förderlich sind oder nicht. Zwar ist die Orientierung am kindlichen Guten nicht notwendig pädagogisch im strengen Sinn – auch fürsorgliches Handeln ist für das Kind

³¹ Oelkers/Lehmann 1990, 127.

gut – jedoch haben Antipädagogen nicht nur das gegenwärtige Wohlbefinden der Kinder im Blick, sondern ihre gesamte Entwicklung und ihren Charakter. Also denken (und handeln) sie pädagogisch.

Das von Oelkers/Lehmann vorgebrachte „Argument der Unausweichlichkeit“ tut also in der Kritik der Antipädagogik seinen Dienst, es kann aber eine ethische Rechtfertigung von Erziehung nicht ersetzen. Grund dafür ist, dass es selbst (im von mir vorgeschlagenen Verständnis) auf normative, moralische Argumentationsmuster Bezug nimmt: Unausweichlich erscheint uns Erziehung nur im Rahmen unserer Wertvorstellungen.

2 Zur kohärentistischen Methode

Bei der Beantwortung der zentralen Fragen dieser Arbeit verwende ich eine kohärentistische Methode: Das Ziel besteht darin, ein kohärentes normatives System zu errichten, welches angemessene Antworten auf die Grundfragen bereitstellt. Catherine Elgin schreibt: „A system is coherent if its constituents are suitably related to one another. Then its statements, strategies, values and priorities form a mutually supportive network, each being reasonable in light of the others and each contributing to the integrity of the whole.“³³ Es genügt also nicht, dass die Bestandteile des Systems *konsistent* (widerspruchsfrei) sind, sie müssen zusätzlich einen sinnvollen Gesamtzusammenhang bilden. Die einzelnen Elemente, so Elgin, stehen in wechselseitigen Begründungsverhältnissen.

Elgin räumt ein: „Coherence alone is not enough“³⁴. Dass einzelne Elemente „gut zusammenpassen“, impliziert nicht, dass sie – oder das System als ganzes – Akzeptanz verdienen: „Plainly such a system could be a complete fiction. Aside from the support its constituents lend one another, there may be little reason to endorse any of them.“³⁵ Einzelne theoretische Elemente, so Elgin, müssen deshalb nicht nur untereinander kohärent sein, sondern auch mit Urteilen übereinstimmen, die wir spontan akzeptieren: „Whether or not they are justified, we accept some sentences without reservation“³⁶. Solchen Sätzen schreibt Elgin „initial tenability“³⁷ zu; es sind also Urteile, die uns auf den ersten Blick „haltbar“, also akzeptabel erscheinen, die wir aber auch bereit sind aufzugeben, falls wir gute Gründe dafür haben. „Independently motivated, initially tenable commitments must underwrite coherence. The components of a system (...) must be reasonable in light of one another, and the system as a whole reasonable in light of our initially tenable commitments. (...) Coherence provides justification *in* the system; the tie to initially tenable commitments, justification *of* the sys-

³³ Elgin 1996, 107.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., 101.

³⁷ Ebd.

tem.“³⁸ Hinzugefügt werden muss, dass die spontanen Anfangsüberzeugungen eine Begründung durch das theoretische System erfahren, falls sie sich im kohärentistischen Prozess als haltbar erweisen.

Ein kohärentes System, dass auf spontanen Überzeugungen beruht, befindet sich nach Elgin in einem „reflective equilibrium“³⁹, einem Überlegungsgleichgewicht. Diesen Begriff übernimmt Elgin von Rawls, der in seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ eine kohärentistische Methode für die praktische Philosophie vorgeschlagen hat – Elgins Überlegungen beziehen sich dagegen auf alle Bereiche menschlicher Erkenntnis.

Rawls selbst strebt danach, verschiedene theoretische Elemente⁴⁰ untereinander und diese mit „wohlüberlegten Urteilen“⁴¹ in Übereinstimmung zu bringen. Im kohärentistischen Prozess gehen wir „hin und her“ zwischen verschiedenen Bestandteilen des Systems, „auf und ab“ zwischen Einzelfallurteilen und allgemeinen theoretischen Modellen. Stellen wir eine Unstimmigkeit fest, so müssen wir entscheiden, welches der Elemente, die nicht zusammenpassen, wir aufgeben wollen. Auf diese Weise werden wir vielleicht dazu gelangen, einige unserer moralischen Anfangsüberzeugungen zu revidieren – erscheinen uns diese jedoch als unaufgebbar, werden wir es vorziehen, die Theorie ihnen anzupassen.

2.1 Moralische Alltagseinstellungen

Im Alltag fällen wir moralische Urteile, von deren Richtigkeit wir *intuitiv* – ohne Begründung – überzeugt sind. Diese intuitiven Alltagsurteile dienen als Datenbasis des kohärentistischen Verfahrens. Nach John Rawls⁴² und Norman Daniels⁴³ sind jedoch nicht *alle* derartigen Urteile als Datenbasis geeignet, sondern nur die wohlüberlegten (*considered*) – nur diesen kommt, um

³⁸ Ebd., 107.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Rawls nennt die Konzeption des Urzustands einerseits, die Gerechtigkeitsgrundsätze andererseits.

⁴¹ Rawls 1979, 38.

⁴² Ebd., 37f.

⁴³ Daniels 1996, 22.

Elgins Begriff zu verwenden, „initial tenability“ zu. Wohlüberlegte moralische Urteile sind solche, von denen wir stark überzeugt sind, und die wir nicht unter verzerrenden Bedingungen fällen. Verzerrende Bedingungen sind etwa Befangenheit durch eigene Interessen, Mangel an Information oder emotionale Aufgewühltheit.

Daniels erwähnt in einer Randbemerkung einen Einwand gegen die letztgenannte Bedingung: „These ‚ideal‘ conditions may have drawbacks (...). Sometimes anger or (moral) indignation may lead to morally better actions and judgements than ‘calm’“⁴⁴.

Betrachten wir das Gefühl der moralischen Entrüstung (*moral indignation*), welches nach Peter Strawson⁴⁵ ein *reaktives* Gefühl ist. Ein Beispiel: Ich blicke aus dem Fenster. Ich sehe eine Frau, die hinter einem kleinen Mädchen – ich nehme an: ihrer Tochter – herläuft und ständig auf deren Kopf einschlägt. Ich reagiere mit moralischer Entrüstung. Diese Reaktion stellt sich spontan ein; sie beruht nicht auf Überlegung. Sie drängt sich mir auf. Moralische Reaktionen wie diese sind, wie Jürgen Habermas sagt, „wegen ihrer Aufdringlichkeit geeignet (...), auch dem Hartgesottesten sozusagen den Realitätsgehalt moralischer Erfahrungen zu demonstrieren“⁴⁶. Reaktive moralische Gefühle sind spontane Urteile über ein Handlungsgeschehen, deren Gehalt expliziert werden kann. Weil sie tief in unserem moralischen Alltagsleben verankert sind, sind sie als Basis des kohärentistischen Verfahrens geeignet.⁴⁷

Die Tatsache, dass solche Reaktionen oft *ohne Überlegung* auftreten, könnte den Blick dafür verstellen, dass sie auf einer *Interpretation* des Gesehenen beruht. Um beim geschilderten Beispiel zu bleiben: Das Verhalten der Frau muss als *Handeln* verstanden werden. Versteht man unter einer Handlung ein Verhalten aus akzeptierten Gründen⁴⁸, so impliziert das Verste-

⁴⁴ Ebd., 41 (Fussnote 3). Ähnlich Peter Schaber: „(E)s ist (...) fraglich, ob Gefühle des Zorns oder der Enttäuschung in jedem Fall kognitiv verzerrend sind. Ermöglichen uns solche Gefühle nicht häufig, Aspekte von Situationen zu sehen, die uns in einem emotional entspannten Zustand nicht zugänglich sind?“ (Schaber 1997, 117).

⁴⁵ Vgl. Strawson 1978, 207.

⁴⁶ Habermas 1983, 55.

⁴⁷ Vgl. auch Giesinger 2004a, 31.

⁴⁸ Zu diesem Verständnis des Handlungsbegriffs vgl. Teil I, Kapitel 2.2.

hen der Handlung ein Verstehen ihrer Gründe. Auf der anderen Seite beruht die moralische Reaktion auch auf einer Interpretation davon, was die Handlung der Mutter für ihre Tochter bedeutet. Das Verstehen eines interaktiven Ablaufs bedingt also, dass man sich in alle Beteiligten hineinversetzt.

Ein derart komplexer Interpretationsprozess kann, wie die Erfahrung zeigt, innert kürzester Zeit und ohne reflektierende Anstrengung ablaufen. Dies wäre kaum möglich, wenn wir im Alltag nicht auf erworbene Interpretationsmuster zurückgreifen könnten: Im Laufe der Kindheit lernen wir, auf bestimmte Typen interaktiver Abläufe in bestimmter Weise zu reagieren. Bei diesem Lernprozess handelt es sich, wie ich meine, um einen kognitiven Prozess, einen Prozess, der auf einem Verstehen der jeweiligen Handlungsgründe beruht.

Starke moralische Reaktionen bringen uns aus der Ruhe, sie besitzen aber gerade deshalb eine besonders hohe „initial tenability“: Viele Menschen werden sich äusserst schwer tun, die Reaktionen zu revidieren, die sie auf die Misshandlung oder den Missbrauch von Kindern haben. Nicht alle unsere moralischen Reaktionen sind aber als Datenbasis des kohärentistischen Verfahrens geeignet. Unsere Reaktionen können durch bestimmte Bedingungen verzerrt werden. Es sind die gleichen Bedingungen, die auch Rawls und Daniels angeben: Emotionale Aufgewühltheit – zum Beispiel intensive Trauer oder ein Wutanfall – kann unsere moralischen Gefühle verwirren.

Auch Befangenheit durch eigene Interessen kann zu unangemessenen Reaktionen führen. Hier müssen drei Typen moralischer Reaktionen unterschieden werden. Bisher war fast ausschliesslich von den Reaktionen die Rede, die wir als Betrachter eines moralisch relevanten Geschehens haben. Von diesen unterscheidet Strawson die Reaktionen, die sich einstellen, wenn wir selbst Opfer eines moralischen Vergehens werden.⁴⁹ Der dritte Typ sind die selbstreaktiven Gefühle, zum Beispiel Schuldgefühle, die wir haben, wenn wir moralisch falsch handeln.⁵⁰ Grundsätzlich sind alle drei Typen von Reaktionen als Basis des kohärentistischen Verfahrens geeignet. Als Handelnde oder Direktbetroffene laufen wir jedoch Gefahr, unsere

⁴⁹ Strawson 1978, 211.

⁵⁰ Ebd., 219.

eigenen Anliegen höher zu gewichten als die Anliegen anderer.⁵¹ Deshalb ist den Reaktionen, die wir als Betrachter haben, der Vorzug zu geben.

Schliesslich können unsere moralischen Gefühle auch fehlgehen, weil uns bestimmte Informationen mangeln, zum Beispiel über vergangene Handlungen der Beteiligten, über die Ziele des Handelnden oder die Handlungsfolgen. In diesem Fall können wir uns in der Interpretation des Handlungsablaufs irren.

2.2 Universalität und Objektivität

Unsere moralischen Alltagseinstellungen erwerben wir durch Erziehung und Sozialisation; welche Urteile wir für akzeptabel („tenable“) halten, hängt also von der Lebensform ab, in die wir hineingewachsen sind.

Hier setzt die Kritik ein, die von fundamentalistischer (*foundationalist*) Seite gegen die Methode des Überlegungsgleichgewichts vorgebracht wird. Nach fundamentalistischer Auffassung kommt den moralischen Inhalten, die wir im Sozialisationsprozess erwerben, keinerlei Verlässlichkeit zu – obgleich wir subjektiv stark von ihnen überzeugt sein mögen. Aus fundamentalistischer Sicht können unsere Alltagseinstellungen erst dann als akzeptabel gelten, wenn sie von einem sicheren Fundament aus begründet werden können. Aus dieser Sicht ist die kohärentistische Methode, welche sich auf diese unbegründeten Einstellungen abstützt, unvereinbar mit einer *universalistischen* oder *objektivistischen* Auffassung von Moral.

Die *universalistische* These besagt, dass bestimmte moralische Regelungen allgemein anerkannt und befolgt werden sollten. Die Geltung gewisser Regelungen beschränkt sich also nicht auf bestimmte soziale Gruppen oder Kulturen. Das heisst nicht, dass diese Regelungen *tatsächlich* von allen anerkannt werden, sondern dass sie universale Anerkennung *verdienen*. Die Fundamentalisten fragen nun: Wie kann man mittels des kohärentistischen Verfahrens, das von den moralischen Einstellungen einer bestimmten Gruppe oder eines Individuums ausgeht, zu einer Moralauffassung gelangen, die universale Geltung beanspruchen kann?

⁵¹ Auch die umgekehrte Gefahr ist gegeben: Dass wir die Anliegen anderer höher gewichten als die unseren.

Vom Universalismus ist der Objektivismus zu unterscheiden. Die *objektivistische* Auffassung besagt, dass die Geltung von moralischen Regelungen unabhängig ist von subjektiven Wünschen, Einstellungen oder Überzeugungen. Eine bestimmte Regelung hat nicht deshalb Geltung, weil sie von bestimmten Individuen – oder Gruppen – für richtig gehalten wird. Es gibt vielmehr *objektive Massstäbe*, an denen sich die subjektiven – oder intersubjektiv geteilten – Überzeugungen messen lassen müssen. Das kohärentistische Verfahren, so die Fundamentalisten, ist ganz und gar *subjektivistisch*. Es misst subjektiven Einstellungen einen grossen Wert bei und stellt keine Massstäbe bereit, die unabhängig von diesen Einstellungen wären, und von denen aus diese Einstellungen kritisiert werden könnten.

Gegen den fundamentalistischen Verdacht, wonach die kohärentistische Methode mit einer universalistischen und objektivistischen Einstellung unvereinbar ist, möchte ich zwei unterschiedliche Überlegungen ins Feld führen.

Erstens weise ich darauf hin, dass der Kohärentismus eine ethische *Methode* ist und keine Theorie darüber, ob es im Bereich moralischer Werte und Normen eine universale und objektive Wahrheit gibt. Der Kohärentismus sagt uns, wie wir moralische Fragen beantworten und ethische Theorien entwickeln können. Er sagt uns aber nichts über den Status dieser Antworten und Theorien. Die kohärentistische Methode kann nun beispielsweise mit einer universalistisch-objektivistischen Auffassung verbunden werden. Wenn wir das tun, so interpretieren wir unser kohärentistisches Arbeiten als Streben nach einer universal und objektiv gültigen Moral. Moralische Revisionen erscheinen dann als Schritte in einem Lernprozess, der zu einer universal und objektiv gültigen Wahrheit führen soll.

Ist es aber nicht naheliegender, mit der kohärentistischen Methode eine relativistische und subjektivistische Auffassung zu verbinden? Mit meiner zweiten Überlegung möchte ich zeigen, was dagegen spricht, die kohärentistische Methode in diesem Sinn zu verstehen.

Als Basis des Kohärentismus dienen alltägliche moralische Einstellungen. Mit besonderer Deutlichkeit kommen diese in unseren spontanen moralischen Reaktionen zum Ausdruck. Diese Reaktionen haben einen bestimmten moralischen Gehalt. Von den moralischen Urteilen, die in ihnen enthalten sind, gehen wir aus, wenn wir eine *inhaltliche* Moralauffassung entwickeln. Wenn wir dann theoretische Überlegungen zur Universalität oder Objektivität

dieser Moralauffassung anstellen, sollten wir meiner Ansicht nach ebenfalls unsere moralischen Reaktionen als Ausgangspunkt nehmen. Diese implizieren nämlich nicht nur bestimmte moralische Inhalte; sie führen auch einen bestimmten Anspruch mit sich, *einen Anspruch auf universale und objektive Geltung* dieser Inhalte.⁵²

Betrachten wir nochmals den Fall der Frau, die ihr Kind schlägt. Meine Reaktion auf diesen Handlungsablauf kann nicht als isoliertes Ereignis gesehen werden. Ich reagiere nicht nur in diesem Fall so, sondern in allen Fällen, welche diesem in relevanter Hinsicht gleichen. Ich erwarte von allen, dass sie nicht so handeln wie diese Frau und beanspruche also, dass der moralische Gehalt meiner Reaktion *universal* gilt.

Ich reagiere mit moralischer Entrüstung auf die Frau, die ihr Kind schlägt. Man könnte sagen, dass ich mit dieser Reaktion einfach meine persönliche Einstellung zum Ausdruck bringe. Auch Subjektivisten geben jedoch zu, dass wir im Alltag nicht dieses *subjektivistische* Verständnis unserer moralischen Reaktionen und Überzeugungen haben. Wir halten unsere alltäglichen Überzeugungen – die unter anderem in moralischen Reaktionen zum Ausdruck kommen – für *objektiv* gültig. Meine Reaktion auf die schlagende Mutter führt den Anspruch mit sich, dass dem Gehalt der Reaktion objektive Gültigkeit zukommt. Wir sind also, wie der Subjektivist John Mackie sagt, *Alltagsobjektivist*⁵³. Dass wir im Alltag eine objektivistische Einstellung einnehmen, ist selbstverständlich kein Beweis dafür, dass diese Einstellung angemessen ist.

Der Hinweis auf den Alltagsobjektivismus – und den Alltagsuniversalismus – ist auch gar nicht als Beweis für die Richtigkeit dieser alltäglichen Einstellungen gemeint, sondern als Entgegnung auf den fundamentalistischen Einwand, die kohärentistische Methode sei mit dem Objektivismus und dem Universalismus unvereinbar. Der Kohärentismus misst unseren all-

⁵² Vgl. Tugendhat 1989, 927, sowie Habermas 1983, 55.

⁵³ Vgl. Mackie 1981, 37. Nach Mackie allerdings ist unser alltägliches Moralverständnis unangemessen. Es gibt seiner Meinung nach keine objektiven moralischen Massstäbe, nach denen sich unsere subjektiven Einstellungen richten könnten. Wir *irren* uns beständig über den Status unserer moralischen Überzeugungen. Diese Ansicht bringt Mackie in einer von ihm so genannten „Irrtumstheorie“ (ebd., 39) zum Ausdruck.

täglichen Einstellungen grosse Bedeutung bei, und diese legen einen objektivistischen Universalismus nahe.

Wenn wir kohärentistisch vorgehen, so nehmen wir die Alltagsmoral nicht für bare Münze. Inhaltliche Auffassungen können im Laufe der kohärentistischen Arbeit eine Revision erfahren. Das Gleiche gilt für unsere Auffassungen zur Universalität und Objektivität der alltäglichen moralischen Überzeugungen. Es ist offen, ob sie im Rahmen einer umfassenden ethischen Theorie angemessen erläutert und in ein kohärentes Verhältnis mit anderen Theorieelementen gebracht werden können. Ich kann die Arbeit an einer solchen Theorie hier nicht aufnehmen. Abschliessend möchte ich nur festhalten, dass ich vorläufig keinen Grund sehe, unseren Alltagsobjektivismus und -universalismus in Frage zu stellen.

2.3 Moralische Reformen

Ein weiterer Vorwurf an den ethischen Kohärentismus ist, er sei *moralisch konservativ*, da er sich darauf beschränke, die in einer Gesellschaft akzeptierten Moralvorstellungen zusammenzufassen. Der Vorwurf der moralischen Reformunfähigkeit muss jedoch zurückgewiesen werden: So können etwa die Reformvorschläge der Tierrechts- oder Kinderrechtsbewegung kohärentistisch interpretiert werden. Hier wird ein moralisches Prinzip, das Prinzip der Gleichheit, auf den Bereich der Tiere oder Kinder angewandt mit dem Ziel, unsere moralischen Alltagseinstellungen in diesen Bereichen zu reformieren. Wäre dieses Prinzip nicht von zentralen Alltagseinstellungen gestützt, so fehlte diesem Reformversuch jede moralische Kraft.

Der ethische Fundamentalismus trägt zwar die Möglichkeit der radikalen Reform in sich; faktisch wird man aber in fundamentalistischen Theorien kaum Reformvorschläge finden, die den kohärentistischen Rahmen sprengen. Bezüglich des moralischen Status von Kindern etwa gehen kantianische Fundamentalisten kohärentistisch vor: Sie stellen fest, dass die Grundlagen ihrer Theorie unseren Alltagseinstellungen widersprechen und ergänzen ihre Theorie um neue Elemente, um diesen Makel zu beheben. Demgegenüber scheint die Kollision von Theorie und Alltagsmoral einen Philosophen wie Peter Singer kalt zu lassen; er stellt die Theorie über die Intuitionen und ruft dadurch heftige Reaktionen hervor. Aber auch seine Reformvorschläge bewegen sich nicht jenseits der Alltagsmoral, obgleich sie mit gewissen ihrer Elemente unvereinbar sind: So schlägt Singer etwa vor, schwerbehinderte Neugeborene zu töten, um

ihnen Leiden zu ersparen.⁵⁴ Dieser Vorschlag kollidiert zwar mit dem alltagsmoralischen Tötungsverbot, hat jedoch die intuitiv akzeptable Forderung, Leiden zu verhindern und zu mindern, auf seiner Seite und gewinnt dadurch seine moralische Kraft. Singer selbst hätte das utilitaristische Prinzip wohl kaum akzeptiert, wenn es nicht wichtige Teile der Alltagsmoral begründen würde.

⁵⁴ Singer 1984, 179ff.

3 Aufbau der Arbeit

Die Methode dieser Arbeit ist, *erstens* ein Gleichgewicht verschiedener theoretischer Elemente untereinander und *zweitens* ein Gleichgewicht dieser Elemente – und ihrer Gesamtheit – mit unseren normativen Alltagseinstellungen herzustellen.

Drei theoretische Elemente stehen dabei im Vordergrund: a) Die Moralauffassung, b) die Auffassung vom guten Leben und c) Überlegungen zur Rechtfertigung des (pädagogischen) Paternalismus.

Teil I ist der Frage nach der angemessenen Moralauffassung gewidmet. Im Rahmen einer pädagogischen Ethik muss überprüft werden, wie verschiedene Moraltheorien die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern – und zwischen Eltern und Kindern – theoretisch fassen. Bei der Behandlung von Vertragstheorien und kantianischen Theorien (*Teil I, Kapitel 1*) wird deutlich, dass diese in ihren Grundlagen unseren moralischen Alltagseinstellungen nicht gerecht werden, da sie die Beziehung zwischen Erwachsenen als *Paradigma der moralischen Beziehung* betrachten.

In *Kapitel 2* wird zunächst deutlich gemacht, dass die konsequenzialistische Moraltheorie weit weniger Schwierigkeiten bei der Berücksichtigung von Kindern hat. Sie wird unseren moralischen Alltagseinstellungen besser gerecht als der Kantianismus, verfügt aber – so die Kritik – nicht über ein angemessenes Verständnis der moralischen Beziehung. Die Kritik am Konsequenzialismus dient als Grundlage zur Formulierung eines moraltheoretischen Grundgedankens, der an den Kantianismus anklingt und konsequenzialistische Elemente integrieren kann. Die Nähe zu kantianischem Gedankengut bringt das anfangs diskutierte Problem wieder auf: Die vorgeschlagene theoretische Position zur moralischen Beziehung vermag nämlich nicht alle Kinder in die moralische Gemeinschaft zu integrieren. Es muss also, wenn den moralischen Intuitionen Genüge getan werden soll, eine zusätzliche Überlegung entwickelt werden, welche auch Neugeborenen volle moralische Bedeutung zukommen lässt (*Kapitel 2.5*). In *Kapitel 2.6* wird die Moralauffassung in Bezug zum Erziehungsverständnis gesetzt, das in Kapitel 1 der Einleitung formuliert wurde.

In *Kapitel 3* richtet sich der Blick auf die Eltern-Kind-Beziehung, da in dieser Arbeit die Fragen der pädagogischen Ethik an Hand dieser Beziehung behandelt werden. Es muss also überprüft werden, inwiefern die besprochenen Moraltheorien und auch der eigene Entwurf zu ei-

nem angemessenen Verständnis dieser Beziehung führen. Das Vorgehen kann wiederum als kohärentistisch beschrieben werden: Die in der Behandlung der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern gewonnenen Erkenntnisse werden auf die besondere Beziehungen innerhalb der Familie angewandt; dabei werden gewisse theoretische Anpassungen vorgenommen.

Mit diesen moraltheoretischen Grundlagen wird *Teil II* in Angriff genommen. Erst jetzt stösst die Arbeit zu ihren zentralen Fragen vor: Den Fragen um Paternalismus und Erziehung. Die Erkenntnisse aus dem ersten Teil müssen sich an diesen Fragen bewähren – und gegebenenfalls modifiziert werden.

Im *ersten Kapitel* des zweiten Teils werden verschiedene Rechtfertigungsmodelle für paternalistisches Handeln vorgestellt und diskutiert. Vorgängig (*Kapitel 1.1*) ist es aber nötig, den Begriff der Autonomie zu erläutern, welcher im Zuge der einleitenden Klärung der Begriffe Paternalismus und Erziehung eine zentrale Stellung erhalten hat. Anschliessend können kantianische (*Kapitel 1.2*) und konsequenzialistische (*Kapitel 1.3*) Modelle der Rechtfertigung besprochen werden. Es handelt sich hierbei um Ansätze aus der angelsächsischen Paternalismusdebatte, die – wie ich meine – für die Behandlung des Problems des *pädagogischen* Paternalismus nutzbar gemacht werden können.

Als letztes Element im Rahmen der Besprechung von Rechtfertigungsmodellen gehe ich in *Kapitel 1.4* auf das *Problem des guten Lebens* ein: Dieses stellt sich dadurch, dass der in Teil I formulierte moraltheoretische Grundgedanke einen Bezug auf das Wohl oder die Interessen von Personen enthält. Dieses „konsequenzialistische“ Element in der hier vertretenen Moralauffassung lässt es auch notwendig erscheinen, dem konsequenzialistischen Umgang mit dem Paternalismusproblem in Kapitel 1.3 besondere Beachtung zu schenken. Wenn wir anerkennen, dass Paternalismus *unter anderem* durch Bezugnahme auf das Wohl der bevormundeten Person gerechtfertigt werden kann, müssen wir über eine Vorstellung davon verfügen, worin dieses Wohl besteht. Hier zeigt sich in Kapitel 1.4, dass eine subjektivistische, wunschtheoretische Auffassung vom Guten in diesem Kontext völlig ungeeignet ist. Eine Weiterentwicklung der Wunschtheorie, die ich unter dem Etikett „Substanzieller Subjektivismus“ behandle, und die im erziehungsphilosophischen Denkens eine gewisse Verbreitung findet, tut

ihren Dienst in diesem Kontext ebenfalls nicht. Aus diesem Grund drängt sich ein *objektivistisches* Verständnis des Guten auf.

Auf der Basis dessen, was in Teil I und im ersten Kapitel von Teil II entwickelt wurde, schlage ich in *Kapitel 2* ein eigenes Modell zur Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung vor. Aufbauend auf einer Liste objektiver Güter (*Kapitel 2.1*) führt der Gedankengang in diesem Kapitel dazu, Kriterien von legitimem elterlichem Paternalismus (*Kapitel 2.4*) zu formulieren. Hier werden nicht-pädagogische Beispiele von elterlichem Paternalismus in den Vordergrund gerückt, aber das soll nicht heissen, dass das bis hierhin Erarbeitete für die Rechtfertigung von Erziehung irrelevant ist.

Allerdings stellen sich bei der Rechtfertigung von pädagogischem Paternalismus *zusätzlich* spezifische Probleme, welche im *dritten Kapitel des zweiten Teils* angegangen werden. *Kapitel 3.1* wendet sich der traditionellen pädagogischen Frage zu, ob das gegenwärtige Glück des Kindes zur Erreichung pädagogischer Ziele „geopfert“ werden darf. *Kapitel 3.2* beschäftigt sich mit dem pädagogischen „Technologieproblem“ und dem darauf beruhenden Problem der pädagogischen Verantwortung. *Kapitel 3.3* entwirft ein Bild der Charakterbildung im Initiationsprozess und sucht auf dieser Basis nach einer Antwort auf die Grundfrage dieser Arbeit. Anschliessend (*Kapitel 3.4*) können, ausgehend von den in Kapitel 2.4 erarbeiteten Kriterien von legitimem Paternalismus, Kriterien legitimer Erziehung formuliert werden. Zum Abschluss, in *Kapitel 3.5* kommt die in der Einleitung (*Kapitel 1.3*) aufgeworfene Frage nach der Differenzierung von Kindern und Erwachsenen zur Sprache.

Es ist klar, dass im kohärentistischen Prozess die einzelnen Theorieelemente nur soweit entwickelt werden, wie es im Rahmen der hier verfolgten Fragestellungen nötig erscheint – so ist etwa von dieser Arbeit keine vollständig ausgearbeitete Theorie der Moral zu erwarten. Gewisse Themen erfahren nur eine kurze Bearbeitung, so etwa die Theorie von Autonomie, Verantwortung oder Selbstachtung; andere müssen ganz weggelassen werden. Zu diesen Themen gehören beispielsweise: Die Frage, ob der Begriff der moralischen Rechte auf Kinder anwendbar ist, die Frage, in welchen Fällen der Staat berechtigt ist, in Familien zu intervenieren oder die in der pädagogischen Kommunitarismusdebatte aufgeworfenen Fragestellungen.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Arbeit keine *politische* Rechtfertigung von Erziehung intendiert.

Bei der Lektüre der Arbeit muss stets die Grundfrage nach der Rechtfertigung des pädagogischen Paternalismus im Blick behalten werden, auf deren Beantwortung alle theoretischen Ausführungen zugeschnitten sind.

Teil I: Die moralische Beziehung

Ernst Tugendhat beginnt seinen bekannten Vortrag über die „Hilflosigkeit der Philosophen“ folgendermassen: „Statt von der Hilflosigkeit der Philosophen zu sprechen, könnte ich auch von der Hilflosigkeit von uns allen sprechen. Wir alle sind heute mit moralischen Grundfragen konfrontiert, die wir nicht umhin können, so oder so zu beantworten, und auf die wir gleichwohl keine Antworten haben, die wir ausreichend begründen können.“⁵⁵ Nach Tugendhat also verfügen wir teilweise über starke *moralische Intuitionen*, für die uns aber eine *theoretische Begründung* fehlt. Ein Beispiel wird am Schluss des Vortrags genannt: „Die Verantwortung gegenüber Kindern scheint der intuitiv einfachste Fall einer moralischen Verpflichtung, und doch haben wir keine moralische Theorie, die sie verständlich machen kann“⁵⁶. Nach Tugendhat nämlich schliesst die einzige plausible Theorie des Moralischen – eine Theorie, welche vertragstheoretische und kantianische Elemente verbindet – Kinder aus dem Bereich der Moral aus: Die moralische Beziehung erscheint hier als Beziehung zwischen Erwachsenen; Kinder gelten nicht als Adressaten moralischen Handelns.

Das widerspricht weit verbreiteten moralischen Alltagseinstellungen. Diese sprechen Kindern nicht nur moralische Relevanz zu; sie stellen auch eine Begründung bereit: Kinder sind moralisch von Bedeutung, *weil sie Menschen sind*. Der Begriff Mensch kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: Versteht man ihn in seiner biologischen Bedeutung, so wären Kinder moralisch relevant, weil sie Mitglieder der menschlichen Spezies sind. In einem zweiten Sinn kann man erst von einem vollwertigen Menschen sprechen, wenn bestimmte Eigenschaften oder Fähigkeiten – etwa die Sprach- und Denkfähigkeit – ausgebildet sind. Ein Fötus etwa wäre nach diesem Verständnis kein Mensch, obwohl er genetisch klar menschlich bestimmt ist. Die genannte Begründung für die moralische Bedeutung von Kindern muss auf die biologische Bedeutung rekurren, da insbesondere bei kleinen Kindern viele menschliche Fähigkeiten

⁵⁵ Tugendhat 1989, 927.

⁵⁶ Ebd., 935.

noch nicht in vollem Ausmass vorhanden sind. Ist also die Zugehörigkeit zur menschlichen Spezies schon ein Grund für moralische Berücksichtigung?

Hier muss man sich zuerst die hypothetische Frage stellen, ob man einem Wesen mit ähnlichen kognitiven Fähigkeiten wie ein erwachsener Mensch, aber einer anderen genetischen Ausstattung, die moralische Berücksichtigung verweigern sollte – ich meine, dass ein solches Wesen „wie ein Mensch“ behandelt werden müsste.

Vor allem aber muss man sich klar darüber werden, dass faktisch vorhandene Eigenschaften – genetische oder andere – *nicht von sich aus* moralisch bedeutsam sind. Ihre normative Bedeutung gewinnen sie in einem moraltheoretischen Rahmen. Keine der vorherrschenden Moraltheorien schreibt genetischen Eigenschaften selbständige moralische Relevanz zu; es sind vielmehr Eigenschaften wie Autonomie, Kooperationsfähigkeit oder Leidensfähigkeit, welche in diesem Zusammenhang aufscheinen.

Die utilitaristische oder konsequenzialistische Ethik betrachtet die Fähigkeit zu empfinden oder zu leiden als grundlegend. Auf dieser Grundlage stellt die Begründung der moralischen Bedeutung von Kindern, wie auch Tugendhat bemerkt, kein grundsätzliches Problem dar. Hingegen laufen vertragstheoretische und kantianische Ansätze dem Ansinnen, den „intuitiv einfachsten Fall einer moralischen Verpflichtung“ zu begründen, zuwider, da sie kognitive Fähigkeiten als moralisch relevant auszeichnen, welche bei kleinen Kindern nicht vorhanden oder nicht voll entwickelt sind.

Die zuletzt genannte Theoriegruppe betrachtet die Beziehung zwischen moralisch handlungsfähigen Personen als Paradigma der moralischen Beziehung. Hierbei handelt es sich um eine *wechselseitige* Beziehung in dem Sinne, dass beide Seiten sowohl moralische Verpflichtungen übernehmen müssen, als auch moralische Ansprüche stellen dürfen. Nach konsequenzialistischer Auffassung ist die moralische Beziehung nicht notwendig wechselseitig: In der Beziehung zwischen einem handlungsfähigen Menschen und einem leidensfähigen Tier können dem Menschen Verpflichtungen gegenüber dem Tier zugeschrieben werden, obgleich dieses ihm gegenüber keinerlei Verpflichtungen übernehmen kann.

Im Folgenden werde ich zunächst die Stellung der Kinder in der vertragstheoretischen und kantianischen Tradition am Beispiel verschiedener Theorien ausleuchten. Im zweiten Kapitel

wende ich mich dem Konsequentialismus zu, bevor ich einen eigenen moraltheoretischen Grundgedanken formuliere.

1 Die Stellung von Kindern in der kantianischen Ethik

1.1 Der Wert der autonomen Person

Als moralisch Handelnder kann nach Kant nur gelten, wer sich über seine biologischen Impulse erhebt und von allen egoistischen Neigungen distanziert. Wem dies gelingt, der wird *innerlich frei* und fähig, sein Handeln allein von *Vernunft* leiten zu lassen. Ein solches Wesen bezeichnet Kant als *autonom*.

Kant beschreibt den Menschen als frei und autonom *in einem transzendentalen Sinne*⁵⁷. Empirische, zum Beispiel körperliche Eigenschaften des Menschen, verändern sich in der Zeit. Dies gilt nicht für die transzendente Freiheit: sie ist „immer schon“ da. Ihre Entwicklung kann nicht mit empirischen Mitteln beeinflusst werden – sie entwickelt sich nämlich gar nicht. Daraus ergibt sich, wie Johann Friedrich Herbart richtig bemerkte⁵⁸, dass *Erziehung zur Autonomie* nach Kant weder möglich noch nötig ist. Alle Menschen, selbst kleine Kinder, sind im transzendentalen Sinne frei.⁵⁹

Das heisst aber nicht, dass alle Menschen immer autonom handeln. Sie laufen ständig Gefahr, sich von nicht-vernünftigen Einflüssen bestimmen zu lassen. Ein Mensch, der solchen Einflüssen enthoben ist, handelt nach Kant immer moralisch richtig; er handelt nach dem kategorischen Imperativ. Bei der Wahl seiner Handlungsgrundsätze lässt er sich nicht von individuellen Wünschen leiten – als vollständig vernünftiges Wesen ist er nämlich abgekoppelt von seiner Individualität. Er ist ein „allgemeines Subjekt“, und als solches wählt er nur Grundsätze, welche als „allgemeines Gesetz“ gewollt und gedacht werden können.

Autonomie ist also nach Kant die Voraussetzung für moralisches *Handeln*. Zudem gilt aber auch, dass nur autonome Wesen *moralische Rücksicht verdienen*. Wie gelangt Kant zu diesem

⁵⁷ Vgl. Kant 1977, Bd. 6, 489.

⁵⁸ Vgl. Herbart 1964, Bd. 10, 70.

⁵⁹ Das transzendente Subjekt, so Peter Strawson, hat *keine Geschichte*. Strawson fragt kritisch: „What has the non-history of the transcendental subject to do with us?“ (Strawson 1975, 249).

Gedanken? Nach Kant ist der autonome Wille das einzige, was *absolut gut* ist. Kant scheint nun der Auffassung zu sein, dass sich der Wert des autonomen Willens auf dessen Träger, das autonome Subjekt, überträgt. Das autonome Subjekt also ist absolut wertvoll. Wenn etwas absoluten Wert hat, so Kant weiter, so darf es von uns nicht als Mittel zur Erreichung unserer Zwecke missbraucht werden; das heisst, es darf nicht *instrumentalisiert* werden. Nicht-autonome Wesen haben dagegen relativen Wert; ihr Wert ist relativ zu den Zwecken autonomer Wesen. Dies ist – in groben Zügen – der Gedankengang, welchen Kant verwendet, um zu begründen, dass nur moralisch handlungsfähige Wesen auch moralisch berücksichtigt werden müssen.

Autonome Wesen bezeichnet Kant als „Personen“, nicht-autonome als „Sachen“. Im Rahmen einer pädagogischen Ethik ist es entscheidend, ob Kinder als Personen oder als Sachen gelten. Kant gibt eine klare Antwort: Kinder sind Personen, und als solche sind sie moralisch relevant.⁶⁰ Die Eltern dürfen ihr Kind deshalb „nicht gleichsam als ihr Gemächsel und als ihr Eigentum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen“⁶¹. Zu diesem Schluss gelangt er, weil er Autonomie nicht als empirische Fähigkeit betrachtet. Kleinen Kindern kann Vernünftigkeit und innere Freiheit *in einem empirischen Sinne* offensichtlich nicht zugeschrieben werden. Auf Grund ihrer „vernünftigen Natur“⁶², die sie mit allen Menschen gemeinsam haben, kommt ihnen aber nach Kant transzendente Freiheit zu. Kant würde wohl zugeben, dass ein menschlicher Säugling einer Katze in Bezug auf seine empirische Vernünftigkeit nicht überlegen ist. Den Säugling jedoch bezeichnet Kant als vernünftig und frei – einfach deshalb, weil er ein Mensch ist.

Betrachten wir dazu die Überlegungen der Kantianerin Tamar Schapiro. Schapiro bezeichnet die transzendente Freiheit als *Ideal*, welches von den Menschen nie vollständig verwirklicht wird: „Strictly speaking, every instance of human willing is necessarily an imperfect realization

⁶⁰ Kant 1977, Bd. 8, 393.

⁶¹ Ebd., Bd. 8, 394.

⁶² Ebd., Bd. 7, 60f.

of transcendental freedom“⁶³. Auch Erwachsene, nicht nur Kinder, verfehlen dieses Ideal. Um als Person zu gelten, ist es also nicht notwendig, vollständig autonom zu sein.⁶⁴ Nach dieser Auffassung nun gilt für Kinder und Erwachsenen gleichermassen, dass sie die *Fähigkeit* zur vollen Autonomie haben. Damit erscheint der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen als *gradueller Unterschied*; sie sind unterschiedlich weit vom Ideal der Autonomie entfernt. Diese Sichtweise hält Schapiro für unbefriedigend, und sie ist auch der Meinung, dass Kant sie nicht teilt. Schapiro macht deshalb einen Vorschlag, wie die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen im Rahmen des kantischen Denkens interpretiert werden könnte.⁶⁵ Als erwachsen kann demnach ein Mensch gelten, der seine Impulse mit Hilfe klarer Prinzipien ordnet und kontrolliert. Eine solche Person hat in ihrem Handeln „a unified, regulative perspective which counts as the expression of her will“⁶⁶. Im Gegensatz dazu fehlt Kindern eine solche „einheitliche Perspektive“ in ihrem Handeln. Sie haben keine klare Einstellung zu spontan auftretenden Wünschen, sie können Konflikte zwischen verschiedenen Impulsen nicht unter Rückgriff auf festgefügte Prinzipien lösen.

Damit formuliert Schapiro einen *empirischen Begriff* von Autonomie; Kinder werden als nicht-autonome Wesen in diesem empirischen Sinne beschrieben.⁶⁷ Dieser Autonomiebegriff scheint aber nicht von Belang zu sein, wenn es darum geht, absolut wertvolle von relativ wertvollen Wesen zu unterscheiden. Schapiro zieht nie in Zweifel, dass Kinder zu den absolut wertvollen Personen gehören. Wodurch aber gewinnen Kinder diesen Status? Sind es empirische

⁶³ Schapiro 1999, 723.

⁶⁴ Diese Auffassung vertritt auch Christine Korsgaard, von der Schapiro beeinflusst ist. Nicht ein vollständig guter Wille ist demnach nötig, um moralischen Wert zu besitzen, sondern „the capacity for the good will“ (Korsgaard, 1996a, 124). Ein Mensch, der einen guten Willen hat, hat die höchste Stufe der Vernünftigkeit erreicht. Um moralische Achtung zu verdienen, genügt es aber offenbar, die *Fähigkeit* zu haben, diese Stufe zu erreichen.

⁶⁵ Vgl. Schapiro 1999, 728ff.

⁶⁶ Schapiro 1999, 729.

⁶⁷ Offenbar ist sie der Meinung, dass Erwachsene, welche diesem empirischen Begriff von Autonomie gerecht werden, das Ideal der transzendentalen Freiheit doch nicht erreichen.

Eigenschaften, Vorformen von empirischer Autonomie? Kinder könnten etwa als reflexiv in dem Sinn beschrieben werden, dass sie teilweise in der Lage sind, sich von Impulsen zu distanzieren und diese zu bewerten. Diese Art von Reflexivität kann Kindern erst von einem bestimmten Alter an zugeschrieben werden; Säuglinge besitzen nicht mehr Reflexionsfähigkeit als Katzen. Eine andere Möglichkeit wäre, darauf hinzuweisen, dass Kinder *potenziell* empirische Autonomie besitzen. Weder Kant noch Schapiro benutzen allerdings diese Argumentationsweise.

Möglicherweise nimmt Schapiro sich dieses Problems nicht näher an, weil sie die oben skizzierte Lösung Kants für befriedigend hält. Kleinen Kindern kann demnach transzendente – *nicht-empirische* – Freiheit zugeschrieben werden. Die Frage ist aber, in welchem Sinne diese Art von Freiheit einem Wesen, das in keiner Weise reflexions- oder handlungsfähig ist, *als Eigenschaft* zugeschrieben werden kann. Dass die Freiheit transzendental ist, kann man so verstehen, dass wir sie beim Handeln „immer schon“ voraussetzen.⁶⁸ Nach dieser Auffassung allerdings hätte diese Freiheit doch eine empirische Basis, nämlich unser Handeln oder unsere Handlungsfähigkeit. Wesen, denen diese Fähigkeit abgesprochen werden muss, zum Beispiel menschlichen Säuglingen oder Tieren, könnten nicht als transzendental frei gelten. So kann es also nicht gemeint sein, wenn Kant Säuglinge als frei bezeichnet.

Allerdings meine ich durchaus, dass Kant für die Zuschreibung von Freiheit und Vernünftigkeit eine empirische Basis vorsieht: Die Zugehörigkeit zur menschlichen Spezies. Alle Menschen haben – ungeachtet ihrer weiteren Eigenschaften – eine „vernünftige Natur“. Ein geistig schwer behinderter Mensch, dessen kognitive Fähigkeiten deutlich weniger entwickelt sind als diejenigen eines Menschenaffen, wäre demnach vernünftig zu nennen, während der Menschenaffe als nicht-vernünftig und nur instrumentell wertvoll betrachtet werden müsste.

Das mag zwar den moralischen Alltagseinstellungen vieler Menschen entsprechen; wie aber bereits deutlich wurde, kann die biologische Zugehörigkeit zur menschlichen Spezies nicht als moralisch relevant gelten.

⁶⁸ Vgl. Kant 1977, Bd. 7, 81f.

1.2 Vertrag und Diskurs

Auch die einflussreichsten kantianischen Theorien der vergangenen Jahrzehnte, diejenigen von John Rawls und Jürgen Habermas, betrachten Moral als Angelegenheit unter handlungsfähigen, „erwachsenen“ Personen.

Rawls verbindet kantianisches Gedankengut mit dem vertragstheoretischen Modell der hobbesianischen Tradition. Der Grundgedanke von Vertragstheorien ist, dass moralische Regeln als Resultat einer Übereinkunft zwischen rationalen, auf die Befriedigung ihrer eigenen Wünsche gerichteten Individuen gesehen werden müssen. Diese Personen – oft spricht man einfach von rationalen Egoisten – akzeptieren einen Vertrag zur allgemeinen Einhaltung gewisser Regeln, weil sie sich davon einen Vorteil für die Verfolgung ihrer eigenen Ziele versprechen.

Es ist klar, dass in einem solchen Modell Kinder als Vertragspartner kaum in Frage kommen. Dazu können drei Gründe angeführt werden:

1. Die Vertragsparteien sind interessiert daran, mit Personen einen Vertrag abzuschliessen, die für sie gefährlich werden könnten. Thomas Hobbes beschreibt den vertragslosen Naturzustand als „Krieg aller gegen alle“⁶⁹, und er meint, in diesem Zustand seien alle in dem Sinne *gleich*, dass jeder jeden töten könne.⁷⁰ Die Frage ist, ob in diesem hobbesianischen Sinn Gleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern angenommen werden kann. Sigal Benporath verneint dies: „Children are not equal to adults even in the most basic Hobbesian terms“⁷¹. Auf kleine Kinder mindestens trifft dies meines Erachtens zu: Sie kommen folglich als Vertragspartner nicht in Frage.

2. Mögliche Vertragspartner müssen über die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten verfügen, um an Vertragsverhandlungen teilnehmen zu können. Auch wenn man zugesteht, dass man mit Kindern kurzfristige, begrenzte Abmachungen treffen kann, wird man ihnen die für

⁶⁹ Hobbes 1996, 104.

⁷⁰ Ebd., 102.

⁷¹ Benporath 2003, 135.

einen umfassenden Vertrag zu grundlegenden Fragen der Moral nötigen Fähigkeiten kaum zusprechen.

3. Als Vertragspartner kommt eine Person nur dann in der Frage, wenn man ihr die Fähigkeit unterstellt, sich an ausgehandelte Regeln zu halten. Auch hier sind in Bezug auf Kinder Zweifel angebracht.

Wendet man sich Rawls' kantianischer Vertragstheorie zu, so scheinen diese Probleme ihre Schärfe zu verlieren.

Rawls konstruiert einen fiktiven „Urzustand“, in dem er die Vertragsparteien über die Grundsätze verhandeln lässt, nach denen die zukünftige Gesellschaft gestaltet werden soll. Diese Gerechtigkeitsgrundsätze sollen die Verteilung der „Grundgüter“ regeln. Als Grundgüter gelten zum einen Rechte, Freiheiten und Chancen und zum anderen Einkommen und Vermögen. Dazu kommt das Gut der Selbstachtung.⁷² Die Parteien werden wie in hobbesianischen Vertragstheorien als rationale Personen beschrieben, die ihre eigenen Wünsche möglichst gut befriedigen wollen. Das heisst insbesondere, dass sie unabhängig von ihren sonstigen Lebensplänen möglichst viel von den genannten Gütern zu haben wünschen. Bislang unterscheidet sich Rawls' Konzeption kaum von den bereits beschriebenen Vertragstheorien. Dies ändert sich durch die Hinzufügung eines Elements, welches Rawls selbst als „kantisch“ bezeichnet, den „Schleier des Nichtwissens“. Dieses entzieht den Vertragsparteien Wissen, das sie zur Verfolgung ihrer eigenen Interessen benötigen würden: Sie werden im Unklaren über ihre zukünftige Position in der Gesellschaft gelassen. Es ist dieser Kunstgriff, der die Einbeziehung von Kinder einfach erscheinen lässt. Man kann sich vorstellen, dass den Parteien das Wissen

⁷² Vgl. Rawls 1979, 112. Das erziehungsphilosophische Denken Amy Gutmanns ist stark von Rawls beeinflusst. Sie führt eine Liste von Grundgütern auf, die auf das Leben von *Kindern* zugeschnitten ist (vgl. Gutmann 1980, 340). Rawls ist sich bewusst, dass seine Theorie des Guten sich auf gesunde *Erwachsene* bezieht. Dies geht aus einem von Norman Daniels zitierten unveröffentlichten Vorlesungsmanuskript Rawls' hervor. Das Manuskript trägt den Titel „Responsibility for Ends“. Daniels schreibt: „(T)he theory is *idealized* to individuals who are ‚normal, active and fully cooperating members of society over the course of a complete life‘“ (Daniels 1996, 191).

darüber entzogen wird, ob sie Kinder oder Erwachsene sind. Ihre Entscheidung würde dann die Belange beider Gruppen angemessen berücksichtigen.

Dieses naheliegende Lösung wird von Rawls aber nicht erwähnt, und das liegt daran, dass man auf ähnliche Weise auch Tiere, allenfalls sogar Pflanzen, einbeziehen könnte. *Bevor* das Entscheidungsverfahren des Urzustands durchgeführt wird, muss also festgelegt werden, welche Wesen „moralisch relevant“ sind oder als „Mitglieder der Gesellschaft“ zu gelten haben. Daraus ergeben sich dann die genauen Bedingungen des Urzustands.

Bei Rawls selbst finden sich zwei verschiedene Hinweise darauf, wie er sich die Einbeziehung von Kindern vorstellt. Victor Worsfold schreibt: „Rawls points out that it is the *capacity* for accepting the principles of justice *rather than the capacity's realization* which matters when deciding who is to count as a member of society“⁷³. Die Mitgliedschaft in der Gesellschaft hat also etwas mit der Fähigkeit zur Anerkennung der Gerechtigkeitsgrundsätze zu tun. Hier scheint wieder der Vertragsgedanke eine Rolle zu spielen, aus dem sich ergibt, dass nur diejenigen Wesen moralisch relevant sind, die ausgehandelte Regeln anerkennen und befolgen können. Offenbar ist es nun aber nicht die *tatsächliche* Fähigkeit zur Anerkennung dieser Regeln, auf die es ankommt. Ansonsten wären nicht nur Tiere, sondern auch Kinder aus dem Kreis moralisch relevanter Wesen ausgeschlossen. Dies aber widerspricht unseren Intuitionen, „denn man schreibt ja Kindern jeden Alters Grundrechte zu“⁷⁴. Um unseren moralischen Intuitionen gerecht zu werden, ist es nach Rawls nötig, alle Wesen als Gesellschaftsmitglieder zu betrachten, welche zumindest die *potenzielle* Fähigkeit zur Anerkennung ausgehandelter Regeln haben.

Peter Carruthers teilt die Auffassung nicht, dass Rawls ein Potenzialitätsargument verwendet, um Kinder in die Moral zu integrieren.⁷⁵ Carruthers weist auf eine andere Überlegung Rawls' hin. Demnach müssen wir uns die Vertragsparteien als „Familienoberhäupter“ vorstellen, die

⁷³ Worsfold 1980, 262 (Hervorhebungen von mir). Vgl. Rawls 1979, 553.

⁷⁴ Rawls 1979, 553.

⁷⁵ Vgl. Carruthers 1992, 111ff. Ob Carruthers die entsprechenden Überlegungen Rawls' überhaupt kennt, ist unklar. Diese befinden sich nämlich in den wenig gelesenen hinteren Regionen der „Theorie der Gerechtigkeit“.

„am Wohlergehen mindestens ihrer unmittelbaren Nachkommen interessiert“⁷⁶ sind. Die Parteien im Urzustand versuchen nicht nur ihre eigenen Interessen durchzusetzen, sondern auch die Interessen ihrer Kinder und Kindeskinde.⁷⁷

Carruthers weist darauf hin, dass diese Lösung nur unter den speziellen Bedingungen von Rawls' Theorie funktionieren kann: Sie lässt sich nicht in Vertragstheorien übertragen, in denen den Parteien ihre persönliche Situation bekannt ist: „Many real agents“, so Carruthers, „know that they will never have children.(...) Such persons might, it seems, easily reject rules according rights to babies“⁷⁸. Wenn aber nicht *alle* Parteien sich um das Wohl von Kindern sorgen, dann werden sie sich nicht auf eine direkte Berücksichtigung von Kindern einigen können. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Berücksichtigung von Kindern davon abhängt, ob sich die „erwachsenen“ Vertragsparteien für ihre Berücksichtigung entscheiden. Carruthers etwa argumentiert – wenig überzeugend – dafür, dass die Parteien ein *Eigeninteresse* an der Einbeziehung von Kindern in die Moral haben.⁷⁹

⁷⁶ Rawls 1979, 151.

⁷⁷ Dieser Vorschlag wird von feministischen Theoretikerinnen kritisiert. Sie erkennen in Rawls' Überlegungen das patriarchale Familienmodell wieder: Die *männlichen* Familienoberhäupter vertreten in den Verhandlungen die ganze Familie, das heisst Frau und Kinder. Dieser Interpretation könnte man entgegenhalten, dass Rawls an keiner Stelle sagt, die Familienoberhäupter seien *Väter*. Darauf entgegnet Annette Baier (Baier 1987, 51): „Now of course Rawls does not think or say that these ‚heads‘ are fathers rather than mothers. But if we have really given up the age-old myth of women needing, as Grotius puts it, to be under the ‚eye‘ of a more ‚rational‘ male protector and master, then how do families come to have only one ‚head‘, except by the death or desertion of one parent? They will either be two-headed, or headless. Traces of the old patriarchal poison still remain in even the best contemporary moral theorizing“.

⁷⁸ Vgl. Carruthers 1992, 112.

⁷⁹ Hierzu formuliert Carruthers zwei Argumente. Sein erstes Argument ist ein „Argument der schiefen Ebene“ (oder „Dammbruchargument“): „The suggestion is that if we try to deny moral rights to some human beings, on the grounds that they are not rational agents, we shall be launched on a slippery slope which may lead to all kinds of barbarisms against those who *are* rational agents“ (ebd., 114). Das zweite Argument lautet folgendermassen: Eine moralische Regelung, welche Kindern keine direkten moralischen Rechte zugesteht, gefährdet in ihrer Anwendung die soziale Stabilität. Carruthers meint,

Ähnlichen Schwierigkeiten wie die Vertragstheorien sieht sich Habermas' Diskursethik ausgesetzt: Während in Rawls' Theorie, im Gegensatz zu anderen Vertragstheorien, jede beteiligte Partei *monologisch* zu angemessenen Grundsätzen der Gerechtigkeit gelangen kann, sieht Habermas' Theorie eine *dialogische* Lösung moralischer Konflikte vor. Allerdings werden die Diskursteilnehmer nicht als rationale Egoisten beschrieben, sondern viel eher als autonome Personen im Sinne Kants: Sie streben nicht nach einer Lösung, die für sie selbst möglichst vorteilhaft ist, sondern nach einer Regelung, die sich allen Betroffenen gegenüber argumentativ rechtfertigen lässt. Zu einer „unparteilichen“ Regelung werden sie also weder durch den Egoismus der anderen gezwungen wie in Vertragstheorien, noch durch den Schleier des Nichtwissens wie bei Rawls; als vernünftige Wesen streben sie in praktischen Diskursen mit anderen vernünftigen Wesen nach einer gerechten Lösung moralischer Konflikte.

In Vertragstheorien wird angenommen, dass die Verhandlungspartner mit denjenigen Personen *identisch* sind, auf die sich die ausgehandelten Regeln erstrecken. Auch in der Diskurstheorie gilt, dass alle von einem moralischen Konflikt *Betroffenen* sich an Diskursen zu dessen Beilegung *beteiligen* sollen. Nur so, wenn alle Betroffenen einbezogen werden, kann eine vernünftige, eine *richtige* Lösung zustande kommen. Dieser Grundsatz verhindert, dass Regelungen über die Köpfe von Betroffenen hinweg festgelegt werden; sie erschwert aber auch die Einbeziehung von Wesen, die nicht fähig sind, an Diskursen teilzunehmen. Alle, die betroffen sind, sollen sich beteiligen, sagt Habermas. Gilt aber nicht auch das Umgekehrte: Wer sich auf Grund mangelnder Diskursfähigkeit nicht beteiligen kann, kann auch nicht als betroffen gelten? Bezogen auf Pflanzen etwa scheint diese Überlegung Habermas' durchaus akzeptabel: Pflanzen gehören nicht zum Kreis der Wesen, mit denen Konflikte diskursiv gelöst werden können; also sind sie moralisch irrelevant. Kinder hingegen möchte Habermas nicht aus der Moral ausschliessen, obwohl auch sie nicht als diskursfähig gelten können. Kinder sind nach Habermas als „potentiell vernünftige Subjekte“⁸⁰ moralisch relevant. Habermas ist sich klar

dass viele Eltern unfähig wären, sich an eine solche Regelung zu halten. Eine moralische Ordnung, die Regelungen enthält, an die sich bestimmte Personen nicht halten können, ist nicht stabil.

⁸⁰ Habermas 1991, 219.

darüber, dass potenziell diskursfähige Personen nicht an realen Diskursen teilnehmen können. Reale Diskurse, an denen alle Betroffenen teilnehmen und dialogisch zu einer konsensuellen Lösung streben, haben jedoch für Habermas eine grosse Bedeutung. Er scheint allerdings selbst einzusehen, dass eine im strengen Sinn dialogische Lösung von Konflikten zwischen Kindern und Erwachsenen gar nicht möglich ist. Er schreibt: „Alle Inhalte, auch wenn sie noch so fundamentale Handlungsnormen berühren, müssen von realen (*oder ersatzweise vorgenommenen, advokatorisch durchgeführten*) Diskursen abhängig gemacht werden“⁸¹. Moralische Konflikte, in welche Kinder involviert sind, werden nicht in *realen*, sondern in *advokatorischen* Diskursen gelöst. In einem advokatorischen Diskurs, so kann man sich vorstellen, vertritt ein Stellvertreter die Interessen eines Kindes. Damit die Vorstellung eines advokatorischen Diskurses sinnvoll ist, müssen wir annehmen, dass der Vormund die Interessen des Kindes kennt. Diese Annahme ist aber im Rahmen des diskursethischen Denkens problematisch. Habermas vermeidet – im Gegensatz zu Rawls – jede inhaltliche Bestimmung von Gütern oder Interessen. Er vertritt zudem die Auffassung, dass Fragen des persönlichen Guten nicht konsensuell beantwortet werden können. Es ist folglich aussichtslos, die Bestimmung der kindlichen Interessen dem Diskurs zu überlassen. Nach Habermas ist aber der Diskurs der einzige Weg zu verlässlichem normativem Wissen. Der Stellvertreter hat also keine Möglichkeit, verlässliches Wissen über die Interessen des Kindes zu erlangen. Deshalb kann er das Kind auch nicht im Diskurs vertreten. Die Vorstellung eines advokatorischen Diskurses, das zeigt sich hier, widerspricht den Fundamenten der Diskursethik.⁸²

Julian Nida-Rümelin bringt die Unterscheidung zwischen einem „Interessendiskurs“ und einem „normativen Diskurs“ ins Spiel.⁸³ Im Interessendiskurs versuchen die Beteiligten, ihren Interessen Geltung zu verschaffen. Im normativen Diskurs hingegen streben diskursfähige Personen nach moralisch richtigen Regelungen für das Zusammenleben; dabei können sie auch die Belange derer in den Blick nehmen, die aus Diskursen ausgeschlossen sind – sofern sie

⁸¹ Habermas 1983, 104 (Hervorhebung von mir).

⁸² Dieser Auffassung ist auch Brumlik. Vgl. Brumlik 1992, 117.

⁸³ Nida-Rümelin 1996, 475f.

diese für moralisch relevant halten. Die Beantwortung der Frage, welche Gründe es gibt, Kinder zu berücksichtigen, ist den erwachsenen Diskursteilnehmern überlassen. Auch dieser Vorschlag rüttelt an den Fundamenten der Diskursethik; insbesondere wird der Grundsatz der Identität von Betroffenen und Beteiligten aufgegeben.

1.3 Autonomie und Verletzlichkeit: Das Paradigma der moralischen Beziehung I

„(T)here is nothing to stop us, *at the level of theory*, from insisting that only rational agents have rights“⁸⁴, schreibt Peter Carruthers, und Tamar Schapiro hält fest: „Kantian ideal theory does indeed presuppose that the social world is made up exclusively of developed agents.“⁸⁵ Im Anschluss an Rawls vertritt Schapiro die Ansicht, dass innerhalb der kantianischen Moral-konzeption zwischen einer *idealen* und einer *nicht-idealen* Theorie unterschieden werden muss.⁸⁶ Die ideale Theorie beschäftigt sich mit der Regelung *idealer* Beziehungen, das heisst Beziehungen zwischen moralischen Subjekten. Da Gesellschaften aber nicht nur aus solchen idealen Beziehungen bestehen, ist als Ergänzung zur idealen Theorie eine nicht-ideale Theorie nötig, welche sich den nicht-idealen Beziehungen – etwa Beziehungen zu Kindern – zuwendet. Die Beziehung zwischen moralischen Subjekten stellt also nach kantianischer Auffassung das *Ideal* der menschlichen Beziehung dar. Da sich der Kantianismus vorwiegend mit solchen idealen Beziehungen beschäftigt, sieht es so aus, als sei die moralische Welt – das „Reich der Zwecke“ – nur von Erwachsenen bevölkert: „(T)he kingdom of ends tends to look like a realm of adults“⁸⁷. In diesem Sinne sind kantianische Theorien, wie Micha Brumlik bemerkt, „adulto-zentrisch“⁸⁸.

⁸⁴ Ebd., 114.

⁸⁵ Schapiro 1999, 737.

⁸⁶ Vgl. Rawls 1979, 274ff.

⁸⁷ Schapiro 1999, 715f.

⁸⁸ Brumlik 1992, 118. Brumlik verwendet diesen Begriff in Bezug auf die Diskursethik. Die Diskursethik „befindet (...) sich in der Tradition partikularistischer Ethiken, die die Gültigkeit ihrer Aussagen in

Welche Gründe aber gibt es, die Beziehung zwischen Erwachsenen innerhalb einer ethischen Theorie als „ideale“ oder „paradigmatische“ Beziehung zu betrachten? Es ist einleuchtend, dass bestimmte Wesen – Tiere oder Säuglinge – nicht als *moralisch handlungsfähig* gelten können. Es ist deshalb auch klar, dass eine Beziehung zwischen Wesen, die nicht handlungsfähig sind – einem neugeborenen Kind und einer Katze – , nicht als moralische Beziehung gelten kann. Mindestens eines der an der Beziehung beteiligten Wesen muss moralisch handlungsfähig sein; ist dies nicht der Fall, so fehlt die Grundlage für die Zuschreibung *moralischer Verpflichtungen*. Warum aber müssen *alle* an der Beziehung Beteiligten moralisch handlungsfähig sein? Ist Handlungsfähigkeit wirklich eine notwendige Eigenschaft von *Adressaten* moralischen Handelns? Sind Säuglinge auf Grund mangelnder Handlungsfähigkeit als moralische Adressaten „ungeeignet“?

Betrachtet man die bereits besprochenen Moraltheorien, so hat jede eine Antwort auf die Frage bereit, warum die Beziehung zwischen moralischen Subjekten als paradigmatisch anzusehen ist. Aus alltagsmoralischer Sicht ist Kants Auffassung nur akzeptabel, wenn alle *Menschen*, nicht nur empirisch autonome Personen, als „autonom“ und absolut wertvoll angesehen werden können. Es erscheint aber wenig einleuchtend, Säuglinge als autonom zu bezeichnen. Die diskursethische Auffassung, wonach die *Beziehung Argumentierender* als Paradigma des Moralischen gelten muss, dürfte alltagsmoralisch wenig verankert sein. Hingegen ist die vertragstheoretische Idee der Moral als „Geben und Nehmen“, als *wechselseitige* Verpflichtung, durchaus alltagsmoralisch gestützt. Diese Idee des „Tausches“, die hobbesianisch oder kantianisch formuliert werden kann, führt aber notgedrungen dazu, die moralische Beziehung als normativ symmetrisch, als Beziehung zwischen „Starken“ anzusehen: Die Vertragstheorie ist nach Tugendhat „eine Moral der Starken. Die Hilflosen fallen durch das Netz des Kon-

androzentrischer, ‚ariozentrischer‘ oder eben anthropozentrischer bzw. hier adultozentrischer Hinsicht verengen und damit nicht wirklich universalistisch sind“ (ebd.). An anderer Stelle gebraucht Brumlik auch den Begriff „Adultismus“ (vgl. ebd., 1992, 91).

traktualismus durch“⁸⁹. Da Vertragstheorie und Kantianismus nach Tugendhat inhaltlich übereinstimmen, kann Ähnliches auch über die kantianische Ethik gesagt werden.

Diesem Bild der Moral als Kooperation der „Starken“ kann ein Bild der Moral entgegengesetzt werden, das vielleicht noch stärker im alltagsmoralischen Denken verankert ist als das vertragstheoretische. Demnach liegt die Pointe der Moral im Schutz der „Schwachen“. Gerade die Schwachen sind es, die auf moralische Rücksicht besonders angewiesen sind; sie geraten unter die Räder, wenn die Starken sich rücksichtslos verhalten. Als paradigmatischer Fall einer *moralisch wertvollen* Handlung gilt alltagsmoralisch nicht diejenige Handlung, deren Tauschcharakter offensichtlich ist, sondern dasjenige Tun, für das keine egoistischen Gründe bestehen⁹⁰, so etwa das rücksichtsvolle Handeln gegenüber „Schwachen“, von denen keine Gegenleistung zu erwarten ist. Vor diesem Hintergrund wird auch klar, warum Verpflichtungen gegenüber Kindern, wie Tugendhat sagt, der „intuitiv einfachste Fall einer moralischen Verpflichtung“ sind: Kinder sind in besonderem Masse darauf angewiesen, dass andere Menschen nicht ausschliesslich ihr Eigeninteresse verfolgen.

Nach diesem alternativen Bild der moralischen Beziehung wären all jene als Adressaten von moralischem Handeln „geeignet“, welche in ihrer *Verletzlichkeit* auf Rücksicht angewiesen sind. Dies gilt nicht nur, aber auch für die „Starken“, welche – wie Hobbes hervorhebt – auf Grund ihrer Verletzlichkeit den Zusammenschluss mit anderen suchen.

Benporath verweist auf „children’s inherent vulnerability“⁹¹ und schlägt vor, das eben gezeichnete alternative Bild der Moral als Grundlage einer Ethik der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern zu nehmen.

⁸⁹ Tugendhat 1993, 356.

⁹⁰ Dies scheint mir auch die Auffassung Kants zu sein, der meint, eine Handlung habe nur dann echten moralischen Wert, wenn es für sie keine (egoistischen) Neigungen gebe. Solche Handlungen, die allein „aus Pflicht“ geschehen, stellen für Kant das Paradigma moralischen Handelns dar (vgl. Kant 1977, Bd. 7, 22ff).

⁹¹ Benporath 2003, 138.

Sucht man nach Moralthorien, welche dem alternativen Bild der Moral entsprechen, so stösst man neben der Mitleids-, der Fürsorge- oder der Verantwortungsethik auf die *konsequenzialistische Ethik*, der ich mich im Folgenden zuwende (Kapitel 2.1). Aus der Kritik des Konsequenzialismus entwickle ich einen eigenen Vorschlag dazu, welche Beziehung als Paradigma des Moralischen gelten soll.

2 Moralische Kommunikation

2.1 Konsequentialistische Ethik

Das Kriterium der Leidensfähigkeit in der konsequentialistischen Ethik

Ganz am Anfang dieses ersten Teils habe ich bereits erwähnt, dass der ethische Konsequentialismus nicht nur Personen, sondern alle *leidensfähigen* Wesen – also auch kleine Kinder – als moralisch relevant ansieht. Es gilt jetzt zu prüfen, ob diese Theorie als Alternative zu kantianischen Theorien in Frage kommt. Der Begriff der Leidensfähigkeit würde die eben skizzierte alternative Moralauffassung gut ergänzen: Verletzlichkeit beruht auf Leidensfähigkeit; wären wir nicht leidensfähig, so wären wir kaum auf Rücksicht angewiesen. Schauen wir also genauer, in welchem theoretischen Kontext das Kriterium der Leidensfähigkeit seine normative Bedeutung erlangt.

Der Grundgedanke des Konsequentialismus ist, dass bei der Beurteilung von Handlungen ausschliesslich deren *Folgen* relevant sind. Als *Moraltheorie* verstanden nimmt der Konsequentialismus die Folgen für *alle* Betroffenen, für deren (prudenziell) *Gutes* in den Blick. Das *moralisch* Gute besteht nach Auffassung des ethischen Konsequentialismus in der *Maximierung* des *prudenziell* Guten. Es soll die grösstmögliche *Summe* an Gutem angestrebt werden. Von Belang ist, was eine Handlung insgesamt – für alle Betroffenen zusammen – bewirkt. Nach konsequentialistischer Auffassung muss zunächst abgeschätzt werden, welche Folgen eine Handlung für jeden Einzelnen der Betroffenen hat. Dann müssen die guten Folgen addiert und die schlechten subtrahiert werden.

Welche Wesen gehören nach dieser Auffassung zum Kreis der moralischen Adressaten? Alle, die dazu beitragen können, das Gute zu mehren. Einen solchen Beitrag können alle leisten, die man als „Träger von Gutem“ bezeichnen könnte, alle, für die etwas gut (oder schlecht) sein kann. Für eine Pflanze etwa ist es *gut*, regelmässig mit Wasser versorgt zu werden. Sind Pflanzen also moralisch relevant? Konsequentialisten verneinen diese Frage: Pflanzen haben keinen Zugang zu ihrem eigenen Guten; ihnen „macht es nichts aus“, wenn es ihnen schlecht geht. Der Grund dafür ist, dass sie – soweit wir wissen – nicht *empfindungsfähig* sind. Nur das

Wohl von empfindungsfähigen und das heisst *leidensfähigen* Wesen ist nach konsequenzialistischer Auffassung moralisch von Belang. „Gutes tun“ im konsequenzialistischen Sinn heisst also: Das gute Leben derjenigen Wesen fördern, die leiden, wenn es ihnen schlecht geht. Zu diesen Wesen gehören gewisse Tiere – und mit Sicherheit *Kinder*.⁹²

Konsequenzialismus und moralische Beziehung

Im Rahmen der konsequenzialistischen Ethik kann also ohne Probleme begründet werden, warum wir gegenüber Kindern moralisch verpflichtet sind. Meine Kritik an dieser ethischen Theorie bezieht sich denn auch nicht auf diesen Punkt, sondern darauf, dass sie nicht zu einem angemessenen Verständnis der moralischen *Beziehung* führt.

Zunächst weise ich darauf hin, dass der Konsequenzialismus nicht auf die Regelung von Beziehungen ausgerichtet ist, sondern auf die Maximierung des Guten. Als letztlich entscheidende moralische Entität betrachtet er nicht Individuen, die in Beziehung zueinander stehen, sondern die moralische Gemeinschaft als ganze: Deren *Wohl* gilt es zu maximieren. Dieses Bild der moralischen Gemeinschaft lässt Individuen als *Bestandteile eines Kollektivs* erscheinen, anstatt als *Beteiligte an Beziehungen*. Dem konsequenzialistischen Bild des moralischen Kollektivs stelle ich die Vorstellung eines *Netzes von Beziehungen* moralisch relevanter Entitäten, der Individuen, gegenüber.

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass das konsequenzialistische Verständnis menschlicher Beziehungen, soweit diese überhaupt in den Blick kommen, mangelhaft ist.

⁹² Die Auffassung, dass Kinder als leidensfähige Wesen moralisch relevant sind, ist für Peter Singer mit der Aussage vereinbar, dass sie in den ersten Wochen nach der Geburt getötet werden dürfen. Neugeborene sind nach Singer keine „Personen“, da sie nicht über zukunftsgerichtete Wünsche (und insbesondere einen Wunsch zu überleben) verfügen: Sie haben deshalb kein Interesse am Überleben, und folglich verstösst ihre Tötung nicht gegen ihre Interessen (vgl. Singer 1984, 170f). Es verletzt sie aber in ihrem Guten, wenn sie beispielsweise körperlich gequält werden. Singers Auffassungen zur Tötung von Neugeborenen folgen nicht zwingend aus den Grundlagen der konsequenzialistischen Ethik, sondern ergeben sich vor allem daraus, dass er seine Moraltheorie mit einer „Wunschtheorie des Guten“ verbindet.

Die moralische Beziehung stellt sich im Konsequentialismus als Beziehung zwischen einem handlungs- und einem leidensfähigen Individuum dar. Die Handlungen des einen Individuums sind die Ursache für bestimmte Wirkungen oder Folgen, die das andere Individuum treffen. Die Beziehung konstituiert sich so gesehen durch die kausale Verbindung zwischen den Beteiligten. Nun kann ein Handelnder auch zu unbelebten Objekten oder Pflanzen in eine kausale Verbindung treten, etwa, indem er seinen Computer bedient oder eine Kartoffel ausgräbt. Solche Handlungen gelten aber nach konsequentialistischer Auffassung nicht als moralisch relevant, da deren Objekte unfähig sind, eine *subjektive Empfindung* der entsprechenden Wirkungen zu haben. Die moralische Beziehung im Konsequentialismus ist eine kausale Beziehung zwischen einem moralischen Subjekt und einem Objekt, welches fähig ist, die kausalen Wirkungen der Handlungen des Subjekts zu empfinden.

Die Mängel einer solchen Auffassung der moralischen Beziehung können an folgendem Beispiel erläutert werden: Eine Frau begibt sich allein auf eine Bergwanderung. Sie wird von einem herabfallenden Steinbrocken getroffen und leidet an starken Schmerzen. Später erfährt sie, dass der Stein sich nicht von selbst gelöst hat, sondern dass ein Bekannter, der ihr heimlich gefolgt ist, ihn absichtlich auf sie niedergehen liess. Bei diesem Bekannten handelte es sich um einen ehemaligen Angestellten der Frau, der von ihr wegen ungenügender Leistungen entlassen worden war.

Durch diese zusätzliche Information verändert sich die Reaktion der Frau in grundsätzlicher Weise. *Bevor* sie die wahre Ursache ihrer Verletzung kannte, litt sie an ihrer körperlichen Verletzung. *Jetzt* aber kommt eine spezifisch moralische Reaktion hinzu: Sie schreibt ihre Verletzung einem Handelnden zu und *nimmt diesem sein Tun übel*.⁹³ Diese Veränderung der Reaktionsweise tritt ein, ohne dass sich die *kausalen Folgen* verändert hätten.

Die unterschiedliche Reaktion in den beiden Fällen könnte im Rahmen der konsequentialistischen Ethik damit erklärt werden, dass Entrüstung nur dann angemessen ist, wenn sie einem

⁹³ Wie man unschwer erkennen wird, sind diese Ausführungen stark von Strawson (1978) beeinflusst. Viel verdanken sie auch den Gesprächen mit Karin Scheiber, deren Ausgangspunkt bei den Überlegungen von Murphy/Hampton (1988) liegt.

Handelnden gilt. Nur dann nämlich ist von dieser Reaktion (oder auch von Tadel und Strafe) eine positive *kausale Wirkung* zu erhoffen: Der Täter ist dadurch möglicherweise von weiteren Fehlritten abzuhalten. Auf diese Weise können moralische Reaktionen rein folgenorientiert verstanden werden: Die Beziehung des Opfers zum Täter wird als kausale Beziehung verstanden. Damit wird jedoch der Charakter alltagsmoralischer Reaktionen verfehlt. Mit Blick auf die sozialen Praktiken des Strafens und Tadelns schreibt Peter Strawson, „dass das Sprechen in Ausdrücken sozialer Nützlichkeit allein soviel ist, wie etwas Entscheidendes an unserer Konzeption dieser Praktiken wegzulassen, die einen wesentlichen Teil des moralischen Lebens bilden, wie wir es kennen, und die der Objektivität der Haltung durchaus entgegengesetzt sind“⁹⁴. Die „objektive Haltung“ unterscheidet Strawson von „reaktiven Haltungen“: „Was ich gegenüberstellen möchte, ist auf der einen Seite die Haltung (...) des Eingebettetseins in oder der Teilnahme an einer menschlichen Beziehung und auf der anderen Seite das, was eine objektive Haltung (...) gegenüber einem anderen menschlichen Wesen genannt werden könnte. (...) Die objektive Haltung gegenüber einem Menschen annehmen heisst, es vielleicht als Objekt einer sozialen Taktik sehen oder als Gegenstand von etwas, das in sehr ausgedehntem Sinn Behandlung genannt werden könnte“⁹⁵. Die objektive Haltung ist in gewissen Fällen durchaus angemessen, insbesondere bei Personen, denen wir moralische Verantwortlichkeit absprechen. Solche Personen betrachten wir ähnlich wie ein Naturereignis, gegenüber dem Entrüstung oder Übelnehmen unangemessen sind. Würden wir diese Haltung aber in allen unseren Beziehungen einnehmen, so würden wir alle Menschen bloss als „Objekte kausaler Einwirkung“ betrachten und nicht als personale Gegenüber, die auf ihr Tun ansprechbar sind. Strawson tönt an, dass durch dieses Bild der menschlichen Beziehungen „die Menschlichkeit“ des Gegenübers „beleidigt“ wird.⁹⁶ Die objektive Haltung, so Strawson, „kann nicht die Reihe reaktiver Gefühle und Haltungen einschliessen, die dazugehören, wenn man zusammen mit anderen in interpersonale menschliche Beziehungen eingebettet ist oder sich

⁹⁴ Ebd., 229.

⁹⁵ Ebd., 211.

⁹⁶ Ebd., 226. Strawson macht diese Bemerkung in Zusammenhang mit der Praxis des Strafens und bezieht sie auf „Rechtsbrecher“.

daran beteiligt; sie kann nicht einschliessen Übelnehmen, Dankbarkeit, Vergebung, Zorn oder die Art von Liebe, von der man sagen kann, dass zwei Erwachsene sie manchmal wechselseitig füreinander empfinden“⁹⁷. Solche Haltungen bilden die Grundlage des sozialen Lebens; ihr Fehlen würde die soziale Welt radikal verändern.⁹⁸ Die rein folgenorientierte Sichtweise menschlichen Handelns bietet keine angemessene Erläuterung unseres sozialen Lebens.

Die moralische Beziehung sollte also nicht als ausschliesslich kausale verstanden werden. Im Folgenden verwende ich den Begriff der *kommunikativen Beziehung*, um Strawsons Beschreibung alltagsmoralischer Beziehungen stärkeres Profil zu verleihen.

2.2 Der kommunikative Charakter des Handelns

Ein wesentlicher Aspekt „reaktiver Beziehungen“ ist, dass in ihnen *moralische Kommunikationen* stattfinden. In derartigen Beziehungen kommunizieren wir *durch Handlungen*.

Dem kommunikativen Charakter des Handelns kommt man am einfachsten auf die Spur, wenn man sich fragt, was es bedeutet, das Handeln anderer zu *verstehen*. Dazu muss man zunächst über einen Begriff des Handelns verfügen. Nida-Rümelin schreibt: „Genau diejenigen Verhaltensbestandteile, die von akzeptierten Gründen angeleitet sind, haben Handlungscharakter“⁹⁹. Als Handlung kann also ein Tun gelten, für das der Handelnde Gründe angeben

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Vgl. auch Habermas 1983, 57.

⁹⁹ Nida-Rümelin 2001, 144. Dieser Handlungsbegriff wirft das Problem der Willensschwäche auf: Kann willensschwaches Verhalten, ein Verhalten also, das nicht akzeptierten Gründen zu folgen scheint, als Handeln gelten? Nida-Rümelin schreibt: „Der entzugswillige Süchtige entscheidet sich oft gegen bessere Einsicht. Er weiss, dass es (...) am besten wäre, sein Suchtverhalten zu beenden. Er entscheidet sich aber dennoch im Einzelfall für die Fortsetzung des abhängigen Verhaltens, weil er den punktuellen Situationsmerkmalen unangemessen grosses Gewicht beimisst. Er vermeidet damit das sonst abzusehende Schmerzempfinden bei ‘kaltem’ Entzug. Da dieser Schmerz zum Zeitpunkt der Entscheidung nur als Erwartung und noch nicht punktuell präsent ist, wird deutlich, dass auch das Suchtverhalten selbst in der Regel Handlungscharakter hat und auf einer – allerdings allzu punktuellen

könnte, falls er gefragt würde. Um zu erläutern, was ein *Handlungsgrund* ist, kann auf das einleuchtende Verständnis Thomas Scanlons zurückgegriffen werden: Ein Grund für eine Handlung ist „a consideration that counts in favor of it“¹⁰⁰. Für eine Handlung kann etwa sprechen, dass man ein bestimmtes *Ziel* erreichen will. Das Ziel kann als „akzeptierter Grund“ gelten, falls eine Person in der Lage ist, dieses anzugeben: „Das kleine Kind, das, befragt, auf ein Ziel deutet, benennt einen Grund, aus dem heraus es sich so verhalten hat. Damit hat das betreffende Verhalten zweifellos Handlungscharakter. Der leitende Grund ist allerdings kurzfristig und situationsbezogen. Er ergibt sich aus der Neigung des Augenblicks, einem Wunsch, der in dem Kind aufsteigt und auf dessen Erfüllung sich sein gesamtes Streben sogleich richtet“¹⁰¹.

Dieses Kind handelt, und sein Handeln verstehen wir, wenn wir den Handlungsgrund verstehen. Ein Blick auf die entwicklungspsychologische Theorie Michael Tomasellos ermöglicht es, die Entwicklung der Fähigkeit, Handlungen zu verstehen – und der Handlungsfähigkeit – nachzuvollziehen.

Die Fähigkeit, ein Ziel *angeben* zu können, unterscheidet sich von der Fähigkeit, zielgerichtet (*intentional*) zu handeln. Michael Tomasello schreibt, „dass Säuglinge bis zum Alter von acht Monaten in dem allgemeinen Sinne intentional handeln, dass ihr Verhalten auf ein Ziel bezogen ist“¹⁰². Ungefähr im achten Monat jedoch entsteht nach Tomasello ein „neues Niveau intentionaler Tätigkeit“, welches sich dadurch auszeichnet, dass verschiedene Mittel für denselben Zweck verwendet werden¹⁰³. Die Kinder gewinnen jetzt ein „neues Verständnis der verschiedenen Rollen von Mitteln und Zwecken in bezug auf ihr Verhalten (...). Sie können das

– Abwägung von Gründen beruht“ (ebd., 146f). Wird das willensschwache Verhalten aber, wie das bei Schwerststichtigen oder stark zwanghaften Menschen der Fall sein kann, zu einer Art „Automatismus“, einem „Reflex“, so geht dessen Handlungscharakter verloren.

¹⁰⁰ Scanlon 1998, 18.

¹⁰¹ Nida-Rümelin 2001, 142f.

¹⁰² Tomasello 2002, 91.

¹⁰³ Ebd.

Ziel, das sie verfolgen, von den Verhaltensmitteln, die sie bei seiner Verfolgung einsetzen, nun viel deutlicher als bei ihren früheren sensu-motorischen Handlungen unterscheiden“¹⁰⁴. Zu dieser Art von Handlungsrationalität, die etwa nach Alasdair MacIntyre genügt, um einem Wesen „vorsprachliche Gründe für (sein) Handeln“¹⁰⁵ zuzuschreiben, sind auch gewisse Tiere fähig – MacIntyre nennt Delphine¹⁰⁶, Tomasello Primaten¹⁰⁷. Die spezifisch menschliche Rationalität zeichnet sich nach MacIntyre dadurch aus, dass man fähig ist, „von den eigenen ursprünglichen Urteilen über das eigene Handeln zurückzutreten und sie an verschiedenen Massstäben zu messen“¹⁰⁸. Dies ist ohne Zweifel richtig, und die Fähigkeit, einen Grund *anzugeben*, kann als wichtiger Schritt im Prozess dieser reflexiven Distanznahme beschrieben werden. MacIntyre allerdings vernachlässigt in seiner Analyse die sozialen Aspekte der Rationalitätsentwicklung; nach Tomasello ist es gerade die soziale Natur menschlicher Vernunft, die den Unterschied zu tierischer Rationalität ausmacht.

Die Grundlage der spezifisch menschlichen Entwicklung bildet, so Tomasellos Ansatz, die Fähigkeit, andere als „mir ähnlich“ zu verstehen, welche in den ersten Lebensmonaten entsteht¹⁰⁹. Diese menschliche Eigenheit hat zur Folge, dass jede Entwicklung auf der individuellen Ebene das soziale Verstehen verändert: „Ich simuliere mehr oder weniger die psychische Tätigkeit der anderen durch eine Analogie zu meiner eigenen, mit der ich am unmittelbarsten und innigsten vertraut bin“¹¹⁰. Wenn also Kinder im Alter von acht Monaten zu einem neuen Verständnis ihrer eigenen Intentionalität gelangen, so bringt dies mit sich, dass sie auch andere als intentionale Akteure verstehen können. Dass dieser Entwicklungsschritt tatsächlich kurz nach der Erreichung eines neuen Niveaus der eigenen Intentionalität vollzogen

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ MacIntyre 2001, 70.

¹⁰⁶ Vgl. ebd.

¹⁰⁷ Vgl. Tomasello 2002, 96.

¹⁰⁸ MacIntyre 2001, 67.

¹⁰⁹ Vgl. Tomasello 2002, 89.

¹¹⁰ Vgl. ebd.

wird, meint Tomasello daran ablesen zu können, dass etwa im neunten Monat Phänomene „gemeinsamer Aufmerksamkeit“ auftauchen: Während sechsmonatige Säuglinge „dyadisch“ mit Gegenständen und Personen interagieren, entsteht nun eine Reihe von Verhaltensweisen, die „in dem Sinne triadisch sind, dass sie eine Koordination ihrer Interaktionen mit Gegenständen und Menschen beinhalten, die in einem referentiellen Dreieck von Kind, Erwachsenen und Gegenstand oder Ereignis resultieren, auf den, bzw. das sie ihre Aufmerksamkeit gemeinsam richten.“¹¹¹. Die Aufmerksamkeit des Kindes richtet sich nun nicht mehr ausschliesslich auf eine Person oder einen Gegenstand, sondern *gemeinsam mit einer Person auf einen Gegenstand*. Diese Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeit entwickelt sich nach Tomasellos Untersuchungen in folgenden Schritten: In einem *ersten Schritt* (im Alter von neun bis zwölf Monaten) prüfen Kinder, ob ein Erwachsener sich ebenfalls auf einen bestimmten Gegenstand konzentriert, zum Beispiel, indem sie während der gemeinsamen Beschäftigung zum Erwachsenen hochblicken. In einem *zweiten Schritt* (im Alter von elf bis vierzehn Monaten) verfolgen Kinder den Blick von Erwachsenen auf entfernte Gegenstände und in einem *dritten Schritt* (im Alter von dreizehn bis fünfzehn Monaten) lenken sie selbst die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf bestimmte Gegenstände.¹¹² Nach der von Tomasello vorgeschlagenen Erklärung dieser Fakten widerspiegeln diese Phänomene gemeinsame Aufmerksamkeit die entstehende Fähigkeit von Kindern, andere als intentional Handelnde wahrzunehmen, als „Lebewesen mit Zielen, die eine aktive Wahl zwischen Verhaltensmustern treffen, einschliesslich der Auswahl dessen, worauf sie bei der Zielverfolgung ihre Aufmerksamkeit richten“¹¹³. In dieser Lebensphase entsteht also die Fähigkeit zu verstehen, dass andere Personen „aus (akzeptierten) Gründen“ handeln. Hinter einem Geschehen sieht das Kind jetzt einen rationalen Urheber, eine Person, welche die Handlung aus Gründen vollzieht.

¹¹¹ Ebd., 78.

¹¹² Vgl. ebd., 81.

¹¹³ Ebd., 85.

Bisher wurde der kommunikative Charakter des Handelns von der Seite des *Rezipienten* aus betrachtet: Unser soziales Leben basiert darauf, dass wir den „Sinn“ von Handlungen anderer Personen verstehen. Betrachten wir nun die Seite des *Handelnden*.

Mit Nida-Rümelin kann man sagen, dass das Handeln bestimmte Gründe *repräsentiert*¹¹⁴ und deshalb als normative Stellungnahme angesehen werden kann¹¹⁵. Die handelnde Person drückt durch ihr Handeln aus, dass sie sich auf bestimmte Gründe festlegt, dass sie „zu diesen Gründen steht“ und auf sie behaftbar ist. Dies ist die Grundlage dafür, eine Handlung als *Botschaft* zu verstehen.

Inwiefern Handlungen als *moralische* Botschaften gesehen werden können, erläutere ich zunächst am bereits beschriebenen Fall von der Frau, die von einem Steinbrocken verletzt wird.

Anfangs meinte sie, ihre Verletzung gehe auf ein Naturereignis zurück, das zwar erklärt werden kann, dem aber kein weitergehender Sinn unterstellt werden kann. Als sich ihr Bekannter als Urheber des Steinschlags entpuppt, wird das Geschehen in einer neuen Weise *interpretierbar*, obgleich die kausalen Folgen unverändert bleiben. Das liegt am kommunikativen Charakter des Handelns: Die Frau unterstellt ihrem Bekannten bestimmte Gründe oder Ziele, einen bestimmten Willen: Nach ihrer Interpretation hat er den Stein willentlich gelöst, um sie zu schädigen.

Wie oben gesagt wurde, reagiert die Frau – wie in „reaktiven Beziehungen“ üblich – mit Übelnehmen oder Entrüstung auf die Handlung des Mannes. Diese Reaktion, die im Rahmen des Konsequenzialismus nicht angemessen verstanden werden kann, findet nun folgende Erläuterung: Mit Übelnehmen reagiert sie auf eine bestimmte *Botschaft* ihres Bekannten, welche ihr durch dessen Handeln übermittelt wird. Ihre Reaktion richtet sich nicht auf die kausalen Folgen seines Handelns selbst, sondern auf die Botschaft, die damit verbunden ist, dass der Mann diese Folgen hervorbringen *wollte*.

Um dieses Geschehen genauer zu erläutern, müssen weitere Begriffe eingeführt werden, die teilweise aus dem Fundus der kantianischen Tradition stammen.

¹¹⁴ Nida-Rümelin 2001, 144.

¹¹⁵ Vgl. ebd., 151.

Die Botschaft des Mannes, der die Frau schädigen wollte, wird von ihr, so könnte man sagen, als *verletzend* oder *entwertend* interpretiert und deshalb zurückgewiesen. Wenn ich die Botschaft als verletzend bezeichne, so bezieht sich das selbstverständlich nicht auf die körperlichen Verletzungen, die kausal hervorgebracht wurden und unabhängig vom kommunikativen Charakter des Handelns bestehen. Es handelt sich hier um eine spezifisch *moralische Verletzung*. Moralische Verletzlichkeit basiert auf der Fähigkeit, das Handeln anderer zu verstehen; es handelt sich sozusagen um eine Verletzlichkeit durch moralische Kommunikation.

Weiter muss an dieser Stelle der Begriff der *Selbstachtung* beigezogen werden: Würde die Frau sich nicht selbst wertschätzen oder achten, so würde sie sich nicht in ihrem Wert verletzt fühlen. Der Begriff der Selbstachtung kann hier nicht angemessen erläutert werden. Tomasello vermutet, dass Selbstachtung sich auf der Basis der Fähigkeit, das Handeln anderer zu verstehen, entwickelt. Sobald Kinder diese Fähigkeit erwerben, „geschieht es gelegentlich, dass die andere Person, deren Aufmerksamkeit das Kind beobachtet, sich auf das Kind selbst konzentriert. Das Kind beobachtet dann die Aufmerksamkeit *ihm* gegenüber auf eine Weise, die vorher nicht möglich war (...). Von da an erfahren die von Angesicht zu Angesicht stattfindenden Interaktionen mit anderen, die auf der Oberfläche den Interaktionen aus der frühen Kindheit gleichen, eine radikale Umwandlung. Es weiss nun, dass es mit einem intentionalen Akteur interagiert, der es wahrnimmt und der ihm gegenüber bestimmte Absichten hat. Als das Kind noch nicht verstand, dass andere Personen wahrnehmen und auf die Aussenwelt bezogene Absichten haben, konnte die Frage nicht aufkommen, wie sie *mich* wahrnehmen und welche Absichten sie *mir* gegenüber haben. (...) Durch denselben Prozess werden Kinder in diesem Alter auch in die Lage versetzt, die emotionalen Einstellungen der Erwachsenen ihm gegenüber festzustellen. (...) Dieses neue Verständnis dessen, welche Gefühle andere mir gegenüber haben, ermöglicht die Entwicklung von Schüchternheit, Befangenheit und eines Sinns von Selbstachtung“¹¹⁶. Nach dieser Rekonstruktion basiert also die Fähigkeit zur Selbst-Wahrnehmung und Selbstachtung darauf, dass das Kind erkennt, wie es *von anderen* wahrgenommen wird.

¹¹⁶ Tomasello 2002, 109f.

Das Bewusstsein des eigenen Werts ist mit bestimmten moralischen Erwartungen verbunden, und Übelnehmen ist eine Reaktion auf die Enttäuschung dieser Erwartungen. Eine angemessene Reaktion drückt aus, dass eine Handlung *moralisch* falsch ist. So schreibt Habermas: „Entrüstung und Ressentiment richten sich gegen einen *bestimmten* Anderen, der unsere Integrität verletzt; aber den moralischen Charakter verdankt diese Empörung nicht dem Umstand, dass die Interaktion zwischen zwei einzelnen Personen gestört ist. Vielmehr ist es der Verstoß gegen eine zugrunde liegende *normative Erwartung*, die nicht nur für Ego und Alter, sondern für *alle Angehörigen* einer sozialen Gruppe, im Falle streng moralischer Normen sogar für alle zurechnungsfähigen Akteure überhaupt, Geltung hat“¹¹⁷.

Moralische Kommunikation spielt sich also in einem normativ vorstrukturierten sozialen Feld ab, einer Lebensform, in der alle Beteiligten normative Erwartungen aneinander haben. Mit dieser Erkenntnis im Hintergrund kann einem Einwand gegen die Theorie der moralischen Kommunikation entgegengetreten werden:

Demnach ist es falsch, jegliches Handeln als „kommunikativ“ zu bezeichnen, da vielen Handlungen das fehlt, was man eine „kommunikative Intention“ nennen könnte. Eine solche ist etwa bei *Sprechhandlungen* immer festzustellen: Wenn ich den anderen bitte, mir behilflich zu sein, so habe ich eine kommunikative Intention und richte meine Botschaft direkt an mein Gegenüber. Demgegenüber sind viele Handlungen denkbar, die von anderen *verstanden* werden können, ohne dass der Handelnde den anderen handelnd etwas mitteilen will. Darunter sind moralisch wenig bedeutsame Handlungen wie Zähneputzen, deren Ausführung niemanden berührt ausser den Handelnden. Solchen Handlungen kann kein kommunikativer Charakter zugesprochen werden. Jedoch gibt es auch moralisch bedeutsame Handlungen, die nicht mit einer kommunikativen Intention verbunden zu sein scheinen: Möchte der Taschendieb dem Bestohlenen durch sein Tun etwas mitteilen? Im oben geschilderten Fall wurde die Frau auf der Bergwanderung vom Täter gezielt als Opfer ausgewählt: Es waren Rachegefühle, die in ihm den Willen keimen liessen, *sie* zu schädigen. Deshalb wird man hier wohl ohne Weiteres zustimmen, dass er ihr eine entwertende Botschaft zukommen lassen wollte. Demgegenüber

¹¹⁷ Habermas 1983, 58.

geht es dem Taschendieb nicht primär um die Schädigung eines bestimmten Opfers, sondern um seinen persönlichen Nutzen.

Trotzdem meine ich, dass man in Fällen wie diesem von moralischer Kommunikation sprechen kann. Wie gesagt, bewegen sich Täter und Opfer in einem Feld normativer Erwartungen. Sie wissen, was von ihnen erwartet wird, und sie erwarten das Gleiche von anderen – möglicherweise auch von sich selbst. Wenn jemand sich dazu entschliesst, ein Dieb zu werden, weiss er, dass er damit die moralischen Erwartungen anderer enttäuscht und ihnen eine moralische Verletzung zufügt. Er kann die entwertende Botschaft nicht nicht übermitteln, wenn er sich entschliesst, sie zu seinem eigenen Vorteil zu schädigen. Die Aussage, er habe sein Gegenüber nicht moralisch entwerten wollen, sondern sei nur auf das Geld aus gewesen, wird als Entschuldigung kaum akzeptiert. Die Tatsache, dass er seine Interesse *auf Kosten anderer verfolgt*, wird nämlich als entwertend interpretiert.

Moralische Kommunikationen sind also Wert-Kommunikationen zwischen Personen, die über Selbstachtung verfügen und aneinander gewisse moralische Erwartungen stellen, die im Alltag meist nicht explizit kommuniziert werden. Diese Erwartungen werden deutlich, wenn sie durch eine entwertende Kommunikation enttäuscht werden. Durch Übelnehmen drückt die verletzte Person aus, dass sie die verletzende Botschaft zurückweist und auf ihren Erwartungen beharrt.

2.3 Autonomie und moralische Verletzlichkeit: Das Paradigma der moralischen Beziehung II

Am Ende des ersten Kapitels (1.3) habe ich die Frage gestellt, welche Gründe es geben kann, im Rahmen einer ethischen Theorie nur handlungsfähige Personen als moralische Adressaten zuzulassen, und als fassbarste Antwort hat sich die vertragstheoretische angeboten.

In den letzten Kapiteln jedoch ist eine andere Antwort in den Vordergrund getreten: Demnach ist von einer spezifisch *moralischen Verletzlichkeit* auszugehen, die sich zusammen mit der Handlungsfähigkeit entwickelt. Wesen, die nicht moralisch handlungsfähig (oder autonom) sind, können moralische Kommunikationen nicht verstehen und verfügen nicht über Selbst-

achtung.¹¹⁸ Sie sind moralisch unverletzlich, obgleich sie in einem weiteren Sinne verletzlich (leidensfähig) sein mögen.

Es ist deshalb naheliegend, die Beziehung zwischen Personen, die in vollem Umfang moralisch *handlungsfähig und verletzlich* sind, als Paradigma oder Ideal der moralischen Beziehung zu sehen. Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ist demnach nicht paradigmatisch, da die moralische Reaktions- und Handlungsfähigkeit von Kindern in Entwicklung begriffen ist. Diese Beziehung ist zwar in dem Sinne *wechselseitig*, dass sie von moralischen Kommunikationen bestimmt ist. Sie ist aber *unausgeglichen* in dem Sinne, dass Kinder 1. nicht über eine stabile Selbstachtung und ein ausgereiftes System moralischer Erwartungen verfügen, und sie 2. auf Grund ihrer beschränkten Verantwortlichkeit keine vollwertigen *Adressaten moralischer Erwartungen* darstellen.

Die paradigmatische moralische Beziehung hingegen ist *symmetrisch*: Die Mitglieder der idealen moralischen Gemeinschaft richten wechselseitig moralische Forderungen aneinander und sind fähig, diese zu erfüllen.

Diese Sichtweise der moralischen Beziehung kann die früher skizzierte alternative Moralauffassung, wonach Moral dem Schutz der Schwachen dient, teilweise aufnehmen: Personen verdienen *auf Grund ihrer besonderen Verletzlichkeit* moralische Rücksicht, und nicht, weil sie als Kooperationspartner geeignet sind. Trotzdem kann nicht verborgen werden, dass diese Auffassung der moralischen Beziehung gewisse menschliche Wesen, insbesondere Säuglinge, aus der moralischen Gemeinschaft ausschliesst. Bevor ich mich dieses Problems annehme, erstelle ich auf der Basis des bisher Gesagten die Skizze einer kantianisch gefärbten Moralauffassung, die gewisse Aspekte des Konsequentialismus integrieren kann.

¹¹⁸ Vgl. dazu auch den viel diskutierten Beitrag von Nida-Rümelin: „Die Achtung der Menschenwürde ist dort angebracht, wo die Voraussetzungen erfüllt sind, dass ein menschliches Wesen entwürdigt werde, ihm seine Selbstachtung genommen werden kann“ (Nida-Rümelin 2002, 407).

2.4 Moraltheoretische Skizze

Wertschätzung

Die moralisch angemessene Haltung gegenüber moralisch verletzlichen Personen ist die Haltung der Wertschätzung: Die Handlung einer Person soll Wertschätzung gegenüber allen von der Handlung betroffenen Personen ausdrücken.

Bisher war nur vom *subjektiven* Bewusstsein des eigenen Werts (Selbstachtung), welches Personen dazu bringt, entwertende Kommunikationen zurückzuweisen, die Rede. Um den moralischen Alltagseinstellungen gerecht zu werden, muss darüber hinaus angenommen werden, dass Personen *objektiven* Wert besitzen. Ansonsten könnte aus moralischer Sicht nichts dagegen einzuwenden sein, einen Erwachsenen entwertend zu behandeln, der diese Behandlung auf Grund mangelhafter subjektiver Selbst-Wertschätzung nicht zurückweist.

Mit Kant muss zudem präzisiert werden, dass der Wert der Person als *absoluter*, nicht relativer gesehen werden muss: Jede Person ist wertvoll um ihrer selbst willen; sie ist „Selbstzweck“, nicht Mittel zur Erreichung der Zwecke anderer Personen.

Moralische Kommunikation und Diskurs

Personen kommunizieren mittels ihres Handelns Wert- oder Geringschätzung gegenüber anderen Personen. In dieser „kommunikativen“ Sicht der kantischen Moralauffassung steht die Ebene der alltäglichen moralischen Interaktion, und nicht die Verhandlungs- oder Diskursebene im Vordergrund. Habermas hingegen hebt die argumentative Kommunikation, den Diskurs, hervor.

Es ist zuzugeben, dass der Weg vom Handeln zum Diskurs kurz ist. Handlungen sind normative Stellungnahmen, für die wir zur Rechenschaft gezogen werden können. Als verantwortliche Personen können wir aufgefordert werden, uns für unser Tun zu rechtfertigen. Dieses Rechtfertigen markiert den Beginn des Diskurses, den Übergang vom handelnden Kommunizieren zum expliziten argumentativen Kommunizieren. Dem alltäglichen Handeln wohnt sozusagen die Orientierung auf explizite diskursive Rechtfertigung inne. In diesem Sinne kommunikativ ist auch das Handeln des Egoisten, der andere nur als Mittel zur Erreichung eigener

Zwecke benützt; seine entwertenden Botschaften jedoch wird er diskursiv nicht rechtfertigen können.

Das Paradigma der moralischen Beziehung ist für Habermas *die Beziehung Argumentierender*. Die hier vertretene kommunikative Ethik stellt die Alltagsbeziehungen von Personen, welche handelnd kommunizieren, in den Vordergrund. Die Pointe der Moral liegt im Handeln selbst, nicht im Reden darüber. Auf der Ebene des Handelns finden moralische Verletzungen statt. Das Reden kommt jedoch, eh man sich versieht, als sekundäres Element hinzu.

Ebenfalls auf der Handlungsebene sollte meines Erachtens das *Kriterium moralischer Richtigkeit* angesiedelt werden: Ob eine Handlung richtig ist, bemisst sich daran, was diese in der alltäglichen Interaktion für einen Betroffenen „bedeutet“. Ob dieser der Handlung (oder einer entsprechenden Norm) zustimmen kann, bemisst sich daran, ob er sich in seinem Wert verletzt fühlt. Habermas sagt hingegen, dass moralische Richtigkeit durch die (ideale) Zustimmung der Betroffenen gegeben ist.¹¹⁹ Meines Erachtens ist der Diskurs eine *Methode* zur Lösung moralischer Konflikte; der diskursive Konsens stellt aber kein *Kriterium* für die Richtigkeit dieser Lösungen dar.

Ziele, Folgen, Interessen

Habermas meint, dass eine „strittige Norm unter den Teilnehmern eines praktischen Diskurses Zustimmung nur finden wird, (...) wenn die Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus einer allgemeinen Befolgung der strittigen Norm für die Befriedigung der Interessen eines *jeden Einzelnen* voraussichtlich ergeben, von allen *zwanglos* akzeptiert werden können“¹²⁰. Er betont hier die Bedeutung *der Folgen für die Interessen* von Personen und integriert damit ein konsequenzialistisches Element in seine kantianisch ausgerichtete Moraltheorie. Er grenzt sich vom Konsequenzialismus insofern ab, als er die Interessen des *Individuums*, nicht des Kollektivs, für relevant erklärt. Er nimmt an, dass die individualistische Ausgestaltung der Diskurssituation sich im Ergebnis des Diskurses *abbilden* wird. Dies ist aber meines Erachtens

¹¹⁹ Vgl. Habermas 1983, 103.

¹²⁰ Ebd.

nicht zwingend der Fall: Mit seiner Formulierung eines Moralprinzips greift Habermas dem Diskurs vor; er setzt voraus, dass konsequenzialistische Überzeugungen nicht die Zustimmung aller verdienen. Sollte es sich aber, wie die Konsequenzialisten meinen, bei der Forderung nach Maximierung des allgemeinen Glücks um den vernünftigsten moralischen Grundsatz handeln, so ist durchaus zu erwarten, dass dieser Grundsatz die Zustimmung der Vernünftigen erhalten wird. Das ist ein weiterer Grund, den diskursiven Konsens nicht als Kriterium moralischer Richtigkeit zu nehmen.

Welche Rolle aber spielen Folgen und Interessen in der hier vertretenen, individualistisch konzipierten kommunikativen Moraltheorie? Die faktischen Folgen selbst sind, wie bereits deutlich wurde, *nicht interpretierbar*. Gegenstand moralischer Interpretation sind hingegen die *Gründe* und *Ziele* der handelnden Person, die „beabsichtigen Folgen“. Handlungsziele können sich auf die *Interessen* anderer Personen richten: Der Mann, der seine ehemalige Arbeitgeberin schädigen will, zielt darauf, deren Interessen zu verletzen. Sie hat ein Interesse an körperlicher Unversehrtheit, und dieses wird von ihrem ehemaligen Angestellten missachtet. Damit sind die kausalen Wirkungen des Handelns angesprochen, die von der Frau – im Zuge ihrer moralischen Interpretation des Geschehens – auf den Handelnden zurückbezogen werden. Meines Erachtens ist es sinnvoll zu sagen, dass die Frau das Handeln des Mannes als *entwertend* interpretiert, weil sie ihm unterstellt, sie in ihren Interessen schädigen zu wollen. Sie unterstellt ihm, so könnte man auch formulieren, dass er *seine eigenen Interessen über ihre stellt*, und damit ausdrückt, *dass er sich selbst über sie stellt* und den Grundsatz der moralischen *Gleichwertigkeit* verletzt.

Eine handelnde Person also kommuniziert Wertschätzung gegenüber einer anderen, indem sie deren (legitime) Interessen berücksichtigt, Geringschätzung hingegen durch Missachtung von Interessen.

Der hier vertretene Ansatz ist also „kantianisch“ oder „deontologisch“ in dem Sinne, dass der Wille des Akteurs – und nicht die Handlungsfolgen – im Vordergrund steht. Der Wille *drückt nämlich aus*, ob der Akteur seinem Gegenüber mit Wert- oder Geringschätzung begegnet. Im Gegensatz zu Kant wird aber hier die kommunikative Beziehung zwischen dem Akteur und den von der Handlung Betroffenen betont: Eine Handlung ist falsch, weil sie das Gegenüber

kommunikativ verletzt. Diese kommunikative Verletzung, die mit einer kausalen Verletzung einhergeht, ist es, die es zu verhindern gilt. Da sie aber allein durch den „guten Willen“, die richtigen Absichten, Ziele oder Gründe, verhindert werden kann, ist dieses Element vorrangig. Im Übrigen drückt der Wille, jemanden zu schädigen, auch dann Geringschätzung aus, wenn die andere Person diese Botschaft nicht aufnimmt, zum Beispiel weil sie meint, eine Schädigung habe natürliche Ursachen. Obwohl der Handelnde seine Urheberchaft in einem solchen Fall erfolgreich verschleiern kann, ist sein Tun doch geringschätzend und verletzend.

2.5 Die Berücksichtigung von Kindern

Diese moraltheoretische Skizze wirft die Fragen nach der Berücksichtigung von Kindern wieder auf, da das hier vertretene Paradigma der moralischen Beziehung vor allem kleine Kinder aus dem Rahmen der Moral fallen lässt.

Eine naheliegende Möglichkeit, sie einzubeziehen, bietet das Potenzialitätsargument, das im ersten Kapitel genannt wurde, und das im Folgenden näher behandelt werden soll. Da dieses Argument meines Erachtens zum Scheitern verurteilt ist, formuliere ich anschliessend einen eigenen Vorschlag zur Berücksichtigung von Kindern.

Das Potenzialitätsargument

Man könnte sagen, kleine Kinder seien auf Grund ihrer potenziellen Handlungsfähigkeit (oder moralischen Verletzlichkeit) moralisch relevant.

Was ist unter einer *potenziellen Fähigkeit* zu verstehen? Jede Fähigkeit stellt ein Potenzial dar. Wenn ich die Fähigkeit zum Radfahren habe, so kann das heissen, dass ich das Potenzial habe, mich ohne Probleme auf einem Fahrrad fortzubewegen, sofern ich ein Fahrrad zur Hand habe. Hier ist meine *bereits entwickelte Fähigkeit* zum Radfahren gemeint. Man könnte nun aber auch sagen, dass ein Säugling das Potenzial zum Radfahren hat. Damit ist gemeint, dass er die Fähigkeit hat, die Fähigkeit zum Radfahren zu entwickeln. Diese Fähigkeit zur Entwicklung einer Fähigkeit bezeichne ich als *potenzielle Fähigkeit*. Solche potenziellen Fähigkeiten sind es, denen bisweilen moralische Relevanz zugesprochen wird. Der Besitz potenzieller Handlungsfähigkeit ist demnach *moralisch gleichwertig* mit dem Besitz der bereits entwickelten Fähigkeiten, so wird meist argumentiert.

Gegen eine solche Argumentation werden hauptsächlich zwei Einwände vorgebracht. Der erste Einwand lautet folgendermassen¹²¹: Nicht nur Kinder sind potenzielle moralische Subjekte. Auch Föten und Embryonen, sowie Zygoten – befruchtete Eizellen – haben die Fähigkeit zur Entwicklung bestimmter moralischer und rationaler Fähigkeiten. Wenn nun eine Zygote ein potenzielles moralisches Subjekt ist, dann gilt dies auch für die Eizelle und die Samenzelle *vor der Befruchtung*. Ei- und Samenzelle haben vor ihrer Vereinigung *zusammengenommen* die gleichen potenziellen Fähigkeiten wie die Zygote, die aus ihnen entstehen kann. Wenn also potenzielle moralische Subjekte ebenso moralisch berücksichtigt werden müssen wie entwickelte moralische Subjekte, dann heisst das, dass auch menschliche Samen- und Eizellen moralische Rücksicht verdienen. Dies wiederum bedeutet, dass wir verpflichtet sind, für ihre Weiterexistenz und wohl auch für die Entwicklung ihrer Fähigkeiten zu sorgen. Die Fähigkeiten von Ei- und Samenzelle können sich aber nur entwickeln, wenn sie sich zur Zygote vereinigen. Deshalb sind wir moralisch verpflichtet, die Vereinigung von Samen- und Eizellen nicht zu behindern oder sogar zu fördern. Wir sollten also auf jede Form von Empfängnisverhütung verzichten. Frauen sind zudem verpflichtet, möglichst viele Kinder zu gebären.

Wer diese moralischen Verpflichtungen für unsinnig oder überfordernd hält, so der erste Einwand, sollte den moralischen Status von Kindern nicht von deren *potenziellen* Fähigkeiten abhängig machen. Diesem Einwand kann begegnet werden, indem das Potenzialitätsargument durch Überlegungen zur *individuellen Identität* ergänzt wird. Dies ist etwa die Strategie von Jim Stone¹²² und Stephen Buckle¹²³.

Potenzielle Fähigkeiten sind demnach nur moralisch relevant, wenn das Wesen, das sie besitzt, (numerisch) identisch ist mit dem Wesen, das die entwickelten Fähigkeiten besitzen wird. Föten und Kinder sind identisch mit den erwachsenen moralischen Subjekten, die sie einmal sein werden. Das gleiche gilt aber nicht für Ei- und Samenzellen vor der Befruchtung. Stone

¹²¹ Vgl. Warren 1977; Sumner 1981; Tooley 1983, 183; Singer/Dawson 1988.

¹²² Vgl. Stone 1987.

¹²³ Vgl. Buckle 1990.

schreibt: „The sperm and the egg cannot each be identical to the adult human being they produce, for then, by the transitivity of identity, they are identical to each other, which is manifestly false“¹²⁴. Zwischen einem Erwachsenen und zwei Elementen, aus denen er entstanden ist, kann also keine Identität bestehen. Ebenso unsinnig ist es, Identität zwischen dem Erwachsenen und einem dieser Elemente (der Samen- oder Eizelle) zu behaupten. Der Erwachsene war nie eine Ei- oder Samenzelle, aber er war einmal ein Kind. Folglich ist das Potenzial des Kindes moralisch relevant, so Stone. Im Zusammenhang mit dem Potenzial von Kindern oder Föten spricht Stone von „strong potentiality“¹²⁵. Wenn die Identitätsbedingung nicht erfüllt ist – etwa bei Samen- oder Eizellen – liegt hingegen „weak potentiality“¹²⁶ vor.¹²⁷ Auf diese Weise lässt sich, wie ich meine, die Entstehung absurder moralischer Forderungen vermeiden. Kaum zu vermeiden ist jedoch, dass der moralische Schutz von *Kindern* an den Schutz ungeborenen menschlichen Lebens gekoppelt ist.

Warum, so der zweite Einwand, sollte der Besitz potenzieller Fähigkeiten überhaupt moralisch relevant sein? Warum sollte der Unterschied zwischen potenziellen und tatsächlichen moralischen Subjekten *nicht* moralisch relevant sein? In anderen Bereichen ist es durchaus von normativer Bedeutung, ob bestimmte Eigenschaften bei einem Wesen als Potenzial vorhanden oder bereits entwickelt sind. Eine potenzielle Mörderin zum Beispiel kann nicht wegen Mordes verurteilt und eingesperrt werden. Eine potenzielle Olympiasiegerin gilt nicht bereits als Olympiasiegerin. Eine potenzielle Erbin kann noch nicht über ihr Erbe verfügen. Eine

¹²⁴ Stone 1987, 816.

¹²⁵ Ebd., 819.

¹²⁶ Ebd., 818.

¹²⁷ Eine ähnliche Unterscheidung schlägt Buckle vor. Moralisch relevant ist seiner Meinung nach nur die „potentiality to become“, nicht aber die „potentiality to produce“. Er schreibt: „The potentiality *to become* is the power possessed by an entity to undergo changes which are changes *to itself*, that is, to undergo growth, better still, *development*. (...) The process of actualizing the potential to become preserves some form of individual identity. (...) The potential to produce differs in precisely this respect – it does not require that any form of identity be preserved“ (ebd., 233f).

Thronfolgerin hat noch nicht die Rechte einer Königin, obwohl sie eine potenzielle Königin ist.¹²⁸

Der Verweis auf die Potenziale von Säuglingen kann meines Erachtens ihre moralische Relevanz nicht begründen. Das heisst aber nicht, dass Potenziale moralisch irrelevant wären. Die Tatsache etwa, dass Menschen Potenziale zur Entwicklung spezifischer sozialer und moralischer Fähigkeiten haben, ist in dem Sinne moralisch relevant, dass dies bestimmte inhaltliche – *pädagogische* – Verpflichtungen begründen kann: Verpflichtungen, deren Entfaltung zu ermöglichen oder zu fördern. Diese moralischen Verpflichtungen erwachsen aber nicht aus der reinen Tatsache der Potenzialität, sondern daraus, dass die entsprechenden Fähigkeiten als (prudenziell oder moralisch) *wertvoll* eingeschätzt werden. Es besteht kein Anlass, wertlose oder schädliche Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Dies scheint Martha Nussbaum zu übersehen, wenn sie schreibt: „The basic intuition, from which (this) approach starts (...), is that human capabilities exert a moral claim that they should be developed“¹²⁹. Über Potenziale, die nicht entwickelt werden, sagt Nussbaum: „(T)hey are fruitless, cut off, in some way but a shadow of themselves. They are like actors who never get to go on the stage, or a musical score that is never performed“¹³⁰. Wird etwa das menschliche Potenzial zu grausamem Handeln nicht entwickelt, so sind derartige Klagen unangemessen.

Die moralische Verletzlichkeit von Kindern

Im Rahmen der kommunikativen Moralauffassung gilt *moralische Verletzlichkeit* als Kriterium für moralische Berücksichtigung. Zunächst ist zu betonen, dass nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder – etwa von ihrem zweiten Lebensjahr an – moralisch verletzlich sind.

Die moralische Verletzlichkeit von Erwachsenen beruht (idealerweise) auf entwickelter Selbstachtung. Weil sie sich selbst für wertvoll halten, reagieren Erwachsene auf moralisches Fehlverhalten anderer mit Empörung. Die Botschaft der Geringschätzung, die von anderen

¹²⁸ Vgl. Singer 1984, 165.

¹²⁹ Nussbaum 1995, 88.

¹³⁰ Ebd.

ausgeht, wird zurückgewiesen. Die Betroffenen fühlen sich zwar durch einen moralischen Angriff verletzt, sind aber nicht in ihrer moralischen Identität gefährdet. Sie laufen – sofern sie nicht konstant Opfer krassen Fehlverhaltens sind – nicht Gefahr, die an sie gerichtete Botschaft der Geringschätzung als Urteil über sich selbst zu akzeptieren.

Dies ist bei Kindern, die nicht über ein entwickeltes Gefühl der Selbstachtung verfügen, anders. Sie können, so meine empirische Annahme, durch moralische Verfehlungen ihrer Bezugspersonen im Aufbau der Selbstachtung (und der angemessenen Entwicklung normativer Erwartungen) behindert werden. Es besteht die Gefahr, dass sie die an sie gerichteten entwertenden Botschaften übernehmen. Richten Bezugspersonen ständig solche Botschaften an die ihnen anvertrauten Kinder, so können sie diesen in gewisser Weise tiefere moralische Verletzungen zufügen als gewöhnlichen Erwachsenen, die über eine stabile Selbstachtung verfügen. Während entwertende Botschaften bei diesen gewöhnlich keinen langfristigen Schaden anrichten, werden sie von Kindern „verinnerlicht“ und können lange weiterwirken. Wenn wir davon ausgehen, dass moralisch falsche Handlungen gezielte Entwertungen darstellen, so kann man sagen, dass solche Handlungen ihr Ziel bei ungefestigten Kindern viel besser erreichen können als bei Erwachsenen. Kinder sind in diesem Sinne *moralisch verletzlicher* als Erwachsene.

Dies gilt für Kinder, die fähig sind, die Handlungen anderer – und damit moralische Kommunikationen – zu verstehen. Meines Erachtens können diese Überlegungen aber auf Säuglinge ausgedehnt werden. Kinder im ersten Lebensjahr sind *verletzlich* in einem Sinn, der über die bloße Leidensfähigkeit hinausgeht: Sie bewegen sich in einem sozialen Rahmen und stehen in sozialen Beziehungen zu Eltern, Geschwistern und Aussenstehenden. Sie *kommunizieren* mit ihrem Umfeld durch Geräusche oder Bewegungen; sie nehmen an sie gerichtete Kommunikationen auf und reagieren auf sie.¹³¹ Die Kommunikationsfähigkeit von Säuglingen und

¹³¹ Hier kann man von „Protokonversationen“ sprechen: „Protokonversationen sind soziale Interaktionen, bei denen ein Elternteil und der Säugling ihre Aufmerksamkeit aufeinander richten – oft mit einander zugewandten Gesichtern, so dass sich beide ansehen, sich berühren und Laute von sich geben – ihre Grundstimmungen ausdrücken und miteinander teilen. Ausserdem haben diese Protokonversationen eine klare Struktur von Rollenwechseln“ (Tomasello 2002, 74). Tomasello hält diese Kommunikationen für „zutiefst sozial“ (ebd., 75).

deren Angewiesenheit auf menschliche Kommunikation betont auch Tugendhat in seinem Versuch, Verpflichtungen gegenüber Kindern zu begründen¹³²: Im Gegensatz zu Tieren gehen Kinder „beim Ausbleiben dieser Kommunikationsprozesse zugrunde“¹³³. Säuglinge sind in einem spezifischen Sinne „sozialfähig“ und „sozial bedürftig“, wie Martin Seel sagt¹³⁴. „Moralisches Gegenüber“ sind nach Seel *„alle, die in ihrem Wohlergehen darauf angewiesen sind und daher ein Recht darauf haben, dass man sich zu ihnen als Gegenüber verhält – und zwar gleichgültig, in welchem Mass sie dieses Entgegenkommen zu erwidern vermögen“*¹³⁵.

Nach der von mir bevorzugten Terminologie können Kleinkinder als „sozial verletzlich“ in einem Sinn bezeichnet werden, der zunächst nicht mit moralischer Verletzlichkeit gleichgesetzt werden kann. Säuglinge verfügen nicht über Selbstachtung und können das Tun anderer nicht *als Handeln* verstehen. Trotzdem sehe ich soziale Verletzlichkeit *nicht nur als Vorstufe* zu moralischer Verletzlichkeit: Nehmen wir an, ein Kind wird im ersten Lebensjahr ständig Handlungen ausgesetzt, die gezielt seine Interessen verletzen; es wird vernachlässigt, misshandelt, missbraucht. Unter diesen Misshandlungen wird es körperlich und „sozial“ leiden. Meine empirische Annahme ist, dass dadurch die Entwicklung seines Selbst und seiner Selbstachtung beeinträchtigt wird. Diese Annahme zu bestreiten würde bedeuten, die Behandlung von Kindern im ersten Lebensjahr als *irrelevant* für die Bildung eines stabilen Selbst zu betrachten. Wird das Kleinkind sozial verletzt, so kann dies letztlich auch als moralische Verletzung gelten, da das Kind in seiner Selbstachtung angegriffen wird.

Dies ist, wie ich meine, eine angemessene Grundlage zur Aufnahme von Säuglingen in die moralische Gemeinschaft.

¹³² Vgl. Tugendhat 1993, 194. Tugendhat sieht die Kommunikationsfähigkeit als Vorstufe zu voller Kooperationsfähigkeit. Da Kinder von Geburt an kommunikationsfähig sind und langsam in die menschliche Kooperationsgemeinschaft hineinwachsen, können sie von Beginn an als vollwertige Mitglieder dieser Gemeinschaft verstanden werden.

¹³³ Ebd.

¹³⁴ Seel 1995, 278.

¹³⁵ Ebd., 276. Für Seel stellt dieses „Argument der Angewiesenheit“ (ebd., 272) die erste *Erweiterung* einer Ethik der wechselseitigen Anerkennung dar.

2.6 Moralisches und pädagogisches Erwarten

In der Einleitung habe ich die Umrisse eines *Begriffs von Erziehung* skizziert, in den letzten Abschnitten wiederum habe ich einen Vorschlag gemacht, was als *Kern des Moralischen* zu betrachten ist. In beiden Fällen standen dieselben Begriffe – moralische Kommunikation, normative Erwartung – im Zentrum, und diese Gemeinsamkeiten werden es nun ermöglichen, den Erziehungsbegriff zu präzisieren, indem er mit der Moralauffassung in Zusammenhang gebracht wird. Dazu sollte in Erinnerung gerufen werden, dass diese Arbeit der Grundidee folgt, die pädagogische Beziehung als moralische Beziehung zu verstehen. Im Folgenden wird es möglich sein, genauer zu sehen, inwiefern die pädagogische Beziehung eine Sonderform der moralischen Beziehung ist.

Die gewöhnliche moralische Beziehung ist durch *zwei* Aspekte charakterisiert, *zum einen* durch moralische Wertschätzung, *zum anderen* durch moralische Erwartungen. Indem wir die Belange anderer Menschen angemessen berücksichtigen, drücken wir ihnen gegenüber Wertschätzung aus. Kommunizieren wir hingegen Geringschätzung, muss mit einer moralischen Reaktion auf der Seite des Gegenübers gerechnet werden: Die andere Person wird uns unser Fehlverhalten übelnehmen, da sie sich selbst als wertvoll betrachtet und von uns Achtung vor ihrem Wert fordert. Das Gegenüber hat also moralische Erwartungen an uns, auf deren Enttäuschung es spontan reagiert.

Wie nun stellen sich diese beiden Aspekte in der pädagogischen Beziehung dar? Grundlage dieser Beziehung ist die Wertschätzung, die der pädagogische Akteur gegenüber dem Adressaten von Erziehung ausdrückt. Eine Besonderheit der pädagogischen Beziehung ist, dass hier das Gegenüber in vielen Fällen noch nicht über eine voll entwickelte Selbstachtung verfügt – die Wertschätzung dient hier dem Aufbau einer stabilen Selbst-Wertschätzung.¹³⁶ Ist die Selbstachtung beim Kind nicht voll entwickelt, so ist auch kein ausgereiftes System moralischer Erwartungen vorhanden. Die Erwartungen, die sich beim Kind im Laufe der Jahre bilden, sind gewöhnliche moralische Erwartungen. Von diesen gewöhnlichen Erwartungen unterscheiden

¹³⁶ Vgl. Teil I, Kapitel 2.5.

sich die *pädagogischen Erwartungen*¹³⁷, die von einem pädagogischen Akteur an einen pädagogischen Adressaten kommuniziert werden. Im Folgenden nenne ich fünf wichtige Unterschiede:

1. Moralische Erwartungen an einen Menschen sind nur dann angemessen, wenn dieser als eine Person zu betrachten ist, welche diesen Erwartungen auch gerecht werden kann. Dies ist nur dann der Fall, wenn sie für ihr Handeln *in vollem Masse verantwortlich* ist. Kindern, die pädagogischen Erwartungen ausgesetzt sind, können demgegenüber in der Regel nur als partiell verantwortlich angesehen werden. Pädagogisches Erwarten setzt voraus, dass das zu erziehende Wesen a) fähig ist, die an es gerichteten Erwartungen aufzunehmen und b) *ansatzweise* in der Lage ist, sein Handeln zu kontrollieren und Verantwortung dafür zu übernehmen. Beides ist etwa bei Neugeborenen nicht gewährleistet, weshalb diese keine angemessenen Adressaten von Erziehung sind.

2. Moralische Erwartungen beruhen auf der Annahme *gemeinsamen normativen Wissens*. Wer annimmt, das sein Gegenüber *nicht weiss*, dass Lügen moralisch verwerflich, wird an dieses keine gewöhnlichen moralischen Forderungen stellen. Pädagogisches Erwarten ist demgegenüber auch dort angebracht, wo ein Kind noch nicht über vollständiges normatives Wissen verfügt. Erziehung muss sich deshalb teilweise der *expliziten Kommunikation* moralischer Forderungen bedienen, wogegen dies in gewöhnlichen moralischen Beziehungen selten vorkommt.

3. Kinder sind nicht voll verantwortliche Personen (1.); dies unter anderem deshalb, weil ihnen normatives Wissen fehlt (2.). Wenn sie nun eine Erwartung nicht erfüllen, die an sie gestellt wird, reagieren wir anders als bei verantwortlichen Personen. Diesen nehmen wir ein Fehlverhalten übel, wogegen wir gegenüber Wesen, denen moralische Verantwortlichkeit *ganz* abgesprochen werden muss, eine „objektive Haltung“ einnehmen, wie Peter Strawson sagt.¹³⁸

¹³⁷ Oelkers verwendet den Begriff der pädagogischen Erwartung in einer etwas anderen Bedeutung. Unter der Kapitelüberschrift „Die glückliche Kindheit als pädagogische Erwartung“ schreibt er: „’Kindheit’ ist in gewisser Hinsicht eine postulative *Mythologie*, also eine sehr bestimmende Erwartung der Erwachsenen, die mit Hoffnungen und Sorgen zu tun hat“ (Oelkers 2002, 554). Erwachsene erwarten (*deskriptiv*), dass Kindheit glücklich sei; sie stellen aber nicht die normative Erwartung an Kinder, glücklich zu sein.

¹³⁸ Strawson 1978, 211.

Im Rahmen der hier vertretenen Moralauffassung heisst das: Wir interpretieren ihr Verhalten nicht als moralische Kommunikation, sondern rücken es in die Nähe von natürlichen Ereignissen. Eine solche Haltung, die Übelnehmen ausschliesst, nehmen wir teilweise gegenüber kleinen Kindern ein. Nach Strawson *schwanken* wir in unserer Einstellung zu Kindern zwischen der objektiven Haltung und der „moralischen Haltung“, in der wir die Kinder als Personen anerkennen, die in vollwertigen moralischen Beziehungen zu uns stehen.¹³⁹ Es stellt sich die Frage, ob dies bereits eine angemessene Bestimmung der *pädagogischen Haltung* ist. Meines Erachtens muss die pädagogische Haltung sowohl von der objektiven, als auch von der gewöhnlichen moralischen Haltung unterschieden werden.

Wir erwarten von den Kindern, dass sie sich bestimmte Handlungsweisen aneignen. Das heisst, dass sich die pädagogische Haltung von der objektiven dadurch unterscheidet, dass wir unsere moralischen Erwartungen nicht ausser Kraft setzen. Trotzdem ist unsere Reaktion auf die Nicht-Erfüllung von pädagogischen Erwartungen nicht identisch mit einer gewöhnlichen moralischen Reaktion. Vielleicht ist die pädagogische Reaktion nicht in allen Fällen weniger hart und unerbittlich als moralische Reaktionen, jedoch wird in der Erziehung stets in Rechnung gestellt, dass das Gegenüber ein lernendes und sich entwickelndes Wesen ist, von dem eine vollständige Erfüllung normativer Erwartungen (deskriptiv) nicht erwartet werden kann. Bei pädagogischen Reaktionen überwiegt der *zukunftsgerichtete, zielorientierte* Aspekt gegenüber dem vergangenheitsorientierten: sie zielen darauf, dass Kinder die betreffenden Erwartungen in Zukunft erfüllen können. Dieser teleologische Aspekt fehlt bei moralischen Reaktionen nicht völlig, diese müssen aber meines Erachtens *primär* als angemessene Reaktion auf eine *vergangene* Handlung interpretiert werden.

4. Auch moralische Reaktionen haben, wie gesagt, einen *Zukunftsbezug*. Explizit geäusserte moralische Empörung zielt oft darauf, beim Gegenüber eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Dabei geht es primär um das, was Kant als „Legalität“ bezeichnet, rein äusserliche Regel-

¹³⁹ Vgl. ebd., 224f. Tamar Schapiro merkt an: „(W)e tend not to hold children responsible for what they do in the same way that we hold adults responsible for their actions. This is not to say that we don't hold children responsible for their actions in any sense. But the knowledge that an agent is a child rather than an adult often prompts us to modify our 'reactive attitudes'“ (Schapiro 1999, 717).

konformität.¹⁴⁰ Darüber hinaus können moralische Reaktionen auch die „Moralität“ des Gegenübers im Blick haben – dieses soll freiwillig und aus eigener Einsicht (*autonom*) richtig handeln. Pädagogische Reaktionen können zwar in vielen Fällen kurzfristig nur Legalität erreichen, Erziehung zielt aber letztlich darauf, dass bestimmte Handlungsorientierungen in autonomem Handeln zur Geltung kommen. Letztlich soll der „Charakter“ oder das „Selbst“ des Kindes in einer Weise gebildet werden, die das Kind „aus sich heraus“ richtig handeln lässt.

5. Ich komme zum letzten Punkt, in dem sich die pädagogische Erwartung von gewöhnlichen moralischen Erwartungen unterscheidet: Reaktionen wie Empörung beziehen sich in Beziehungen zwischen Erwachsenen primär auf *moralische* – und das heisst in der neuzeitlichen Ethik: *soziale* – Vergehen. In der Erziehung jedoch werden nicht nur moralische Werte kommuniziert, sondern auch andere Arten von Werten, insbesondere Werte des persönlichen Lebens, prudenzielle Werte.

Die folgende Tabelle fasst diese Erläuterungen zusammen:

¹⁴⁰ Vgl. Kant 1977, Bd. 8, 324.

	Moralisches Erwarten	Pädagogisches Erwarten
1. Verantwortlichkeit	Der Adressat von Erwartungen ist voll verantwortlich.	Der Adressat von Erwartungen ist ansatzweise verantwortlich.
2. Normatives Wissen	Absender und Adressat von Erwartungen verfügen über gemeinsames moralisches Wissen.	Der Adressat verfügt nur teilweise über normatives Wissen.
3. Reaktion bei Fehlverhalten	Moralische Reaktionen (Übelnehmen, Empörung) haben einen Vergangenheits- und einen Zukunftsbezug. Der Vergangenheitsbezug ist vorrangig.	Bei pädagogischen Reaktionen ist der Zukunftsbezug, die <i>Zielorientierung</i> vorrangig.
4. Motiv zur Erfüllung von Erwartungen	Der Adressat soll die Erwartungen äusserlich („Legalität“) oder autonom („Moralität“) erfüllen.	Der Adressat soll die Erwartungen letztlich autonom („aus seinem eigenen Charakter heraus“) erfüllen.
5. Gehalt der Erwartungen	Moralische Normen und Werte.	Moralische, politische, prudenzielle, religiöse, ästhetische Wertvorstellungen.

Man kann sich fragen, ob für eine angemessene Verwendung des Erziehungsbegriffs *alle* genannten Punkte vorliegen müssen. Mir scheint, dass es sinnvolle Verwendungsweisen dieses Begriffs gibt, in denen nur die beiden zuletzt erwähnten Aspekte (Punkte 3 und 4) erfüllt sind. Das heisst, dass man auch in solchen Fällen von Erziehung sprechen kann, in denen der Adressat von Erziehung voll verantwortlich ist und gemeinsame normative Überzeugungen vorliegen. Erziehen heisst demnach, normative Erwartungen an ansatzweise oder voll verantwortliche Personen zu richten, mit dem Ziel, ihr Selbst so zu bilden, dass sie bestimmte Erwartungen „aus sich heraus“ erfüllen. Hier kann, wie in der Einleitung vorgeschlagen, der moralisch problematische („schmutzige“) Kern des Erziehungsbegriffs situiert werden, denn hier zeigt sich ein weiterer Unterschied zwischen gewöhnlichem und pädagogischem moralischem Erwarten: In symmetrischen moralischen Beziehungen richten die Beteiligten wechselseitig moralische Erwartungen aneinander. In pädagogischen Beziehungen hingegen stellt sich – um

diese räumliche Metapher zu wiederholen – eine Seite über die andere: Die erziehende Person bevormundet ihr Gegenüber, indem sie beansprucht, in deren Charakterbildung einzugreifen.

Bevor ich mich der Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung zuwende, sind einige Bemerkungen über die Eigenheiten der Eltern-Kind-Beziehung angebracht, da in dieser Arbeit die genannten Praktiken im Rahmen dieser Beziehung betrachtet werden sollen.

3 Moralische Eigenheiten der Eltern-Kind-Beziehung

3.1 Rollenverantwortung und Elternliebe

Als paradigmatische moralische Beziehung hat sich die Beziehung zwischen moralisch handlungsfähigen und moralisch verletzlichen Wesen erwiesen. Eltern können als handlungsfähig gelten, ihre unmündigen Kinder als moralisch verletzlich. Folglich scheint einer Anwendung der „kommunikativen Moralauffassung“ auf die Eltern-Kind-Beziehung nichts im Wege zu stehen. Bei näherem Hinsehen ergeben sich jedoch zwei Probleme, die eng miteinander verknüpft sind: Das *erste Problem* entsteht daraus, dass Eltern gegenüber ihren Kindern Verpflichtungen haben, die sie gegenüber anderen nicht haben. Das *zweite Problem* ergibt sich daraus, dass die Eltern-Kind-Beziehung von starken emotionalen Bindungen geprägt ist oder sein sollte.

Zum ersten Problem: Der Begriff der Rollenverantwortung

Das erste Problem entsteht aus dem in der modernen Ethik vorherrschenden Grundsatz der moralischen Gleichheit, welcher eine unparteiliche Berücksichtigung der Interessen aller fordert.

Elterliche Verpflichtungen scheinen diesem Grundsatz auf den ersten Blick zu widersprechen. Nach alltäglicher Auffassung sind Eltern gegenüber ihren eigenen Kindern in weit höherem Masse verpflichtet als gegenüber den Nachbarskindern. Sie sind also in gewisser Weise zur *Bevorzugung* ihrer Kinder – zu *parteilichem* Handeln also – verpflichtet. Sind solche besonderen Verpflichtungen mit dem Grundsatz der moralischen Gleichheit, welcher auch der Ethik der Wertschätzung zu Grunde liegt, vereinbar?

Nach der soeben entwickelten Moralauffassung haben alle moralisch verletzlichen Wesen moralisch als gleich relevant zu gelten: Sie haben gleichen Wert. Um zu klären, was das bedeutet, werde ich zuerst sagen, was es nicht heissen kann.

Es kann nicht heissen, dass alle moralisch Handlungsfähigen gegenüber allen moralischen Adressaten die inhaltlich gleichen Verpflichtungen haben. Die Verpflichtungen gegenüber gewöhnlichen Erwachsenen unterscheiden sich von den Verpflichtungen gegenüber Kindern: Kinder sind in höherem Masse auf Betreuung angewiesen als Erwachsene, ihre Freiheit muss

stärker beschränkt werden als die Freiheit von Erwachsenen. Kinder und Erwachsene müssen also in gewisser Hinsicht ungleich behandelt werden. Im Rahmen meines Grundgedankens kann dies folgendermassen erklärt werden: Kinder und Erwachsene sind, um gut leben zu können, in unterschiedlicher Weise auf das Handeln anderer angewiesen. Sie haben gleichen Wert und deshalb ist ihr Wohl in gleichem Masse relevant. Es besteht die Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass es allen moralischen Adressaten gleichermassen gut geht. Formuliert man es in dieser allgemeinen Weise, so kann man sagen, dass allen moralischen Adressaten gegenüber die inhaltlich gleiche Verpflichtung besteht. Inhaltliche Unterschiede ergeben sich erst, wenn man versucht, diese Verpflichtung in unterschiedlichen Fällen zu konkretisieren.

Ich habe gesagt, moralische Subjekte seien gegenüber Erwachsenen in inhaltlich anderer Weise verpflichtet als gegenüber Kindern. Präziser sollte es heissen: Bestimmte Erwachsene sind gegenüber bestimmten Kindern in anderer Weise verpflichtet als gegenüber Erwachsenen und anderen Kindern. Eltern etwa haben besondere Verpflichtungen gegenüber ihren eigenen Kindern. Solche besonderen Verpflichtungen müssen unterschieden werden von allgemeinen Verpflichtungen, Verpflichtungen also, die moralische Subjekte gegenüber allen moralischen Adressaten haben. Moralische Subjekte sind beispielsweise verpflichtet, niemandem unnötig Schmerzen zuzufügen. Diese Verpflichtung haben Eltern auch gegenüber Kindern, die ihnen zufällig auf der Strasse begegnen. Andere Verpflichtungen, zum Beispiel für angemessene Ernährung zu sorgen, haben sie in besonderer Weise gegenüber ihren eigenen Kindern. Hier kann man auch den Begriff der Verantwortung ins Spiel bringen. Wir sagen, Eltern seien für ihre Kinder verantwortlich. Diese Aussage interpretiere ich folgendermassen: Eltern haben auf Grund ihrer Rolle besondere Verpflichtungen gegenüber ihren eigenen Kindern. Man kann hier von Rollenverpflichtungen sprechen, deren Grundlage die Rollenverantwortung der Eltern ist. Die elterliche Rollenverantwortung bringt es mit sich, dass Eltern verpflichtet sind, ihre Kinder anders zu behandeln als andere Kinder. Eltern sind verpflichtet, sich in weit stärkerem Masse für das Wohl ihrer eigenen Kinder einzusetzen, als für das Wohl anderer Kinder.

Die Frage ist, wie diese Verpflichtung mit dem Gleichheitsgedanken zu vereinbaren ist. Die oben vorgebrachte Erklärung dafür, dass die konkreten Verpflichtungen gegenüber verschiedenen moralischen Adressaten inhaltlich verschieden sein können, ist hier nicht ausreichend. Ich habe dort gesagt, dass wir uns gleichmässig um das Wohl aller zu kümmern hätten, dass

diese grundlegende Verpflichtung jedoch unterschiedlich konkretisiert werden muss. Eltern aber haben sich nicht in gleichem Masse um das Wohl der Nachbarskinder zu kümmern, wie um das Wohl der eigenen Kinder. Für sie haben die eigenen Kinder moralisch Vorrang. Diese Auffassung entspricht unseren moralischen Alltagseinstellungen, aber es stellt sich die Frage, ob sich im Rahmen einer Ethik der Gleichheit eine angemessene Begründung dafür finden lässt. Betrachten wir Jeffrey Blusteins Umschreibung der elterlichen Rollenverantwortung: „Parents in general, whether biological or another kind, are responsible for the upbringing of their charges because *they occupy a distinctive place in a social organization*, to which place specific duties are attached to provide for the welfare of young children.“¹⁴¹ Die Begriffe der Rolle und der Rollenverantwortung verweisen also auf eine grösseres Ganzes, eine soziale Organisation. Rollenverantwortung kommt uns nicht als isolierten Individuen zu, sondern als Gliedern eines *sozialen Beziehungsnetzes*.

Mit diesem schon früher skizzierten Bild der moralischen Gemeinschaft als eines Beziehungsnetzes im Hintergrund lässt sich das vorliegende Problem lösen. In diesem Netz sind nicht alle Beziehungen (empirisch) gleich geartet. Im Gegenteil, die moralische Gemeinschaft besteht aus höchst unterschiedlichen Beziehungstypen: Beziehungen zwischen ungefähr gleich Starken sind zu unterscheiden von Beziehungen zwischen Stärkeren und Schwächeren. Einige Beziehungen beruhen auf emotionaler Bindung – Freundschaften etwa, Liebesbeziehungen, aber auch die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern –, für andere gilt dies nicht. Beziehungen, die sich in relevanter Hinsicht empirisch unterscheiden, müssen moralisch unterschiedlich gestaltet werden. Die Beziehung zwischen zwei Menschen, die sich zufällig im Lift einer Parkgarage treffen, muss moralisch anders geregelt werden als die Beziehung zwischen Lehrerin und Schülerin. Jeder handlungsfähige Mensch ist also an vielen verschiedenartigen moralischen Beziehungen beteiligt, und die Verpflichtungen, die er in diesen verschiedenen Beziehungen hat, sind verschieden. In bestimmten Beziehungen hat er allgemeine Verpflichtungen, in anderen nimmt er eine bestimmte soziale Rolle wahr und hat entsprechende Rollenverpflichtungen.

¹⁴¹ Blustein 1982, 147 (Hervorhebung von mir).

Meiner Ansicht nach sollte die Gestaltung jeder einzelnen dieser Beziehungen sich am Grundgedanken der kommunikativen Moralauffassung orientieren: Alle Handelnden sollen den Personen, zu denen sie in Beziehung stehen, ihre Wertschätzung ausdrücken, indem sie ihre Interessen in angemessener Weise berücksichtigen. Wertschätzung kann unterschiedliche Formen annehmen; in der Eltern-Kind-Beziehung tritt sie als Elternliebe auf.

Damit ist aber das Problem der Gleichheit noch nicht gelöst. Dies ist mein Lösungsvorschlag für dieses Problem: Die *Gesamtheit* der moralischen Beziehungen sollte so gestaltet werden, dass alle Beteiligten in ihrem Wert geachtet werden. Dies möchte ich wiederum am Beispiel der Eltern-Kind-Beziehung erläutern: Eltern haben gegenüber ihren eigenen Kindern stärkere Verpflichtungen als gegenüber anderen Kindern. In der idealen moralischen Gemeinschaft nun haben alle Kinder (soziale) Eltern, welche Rollenverantwortung übernehmen, und deshalb erfahren alle Kinder angemessene Wertschätzung. Damit ist dem Grundsatz der Gleichheit Genüge getan – alle gelten als gleich wertvoll – und trotzdem erscheinen die besonderen elterlichen Verpflichtungen als moralisch begründet.

Aufgrund ihrer besonderen Verpflichtungen sind Eltern angehalten, ihre eigenen Kinder zu bevorzugen. Diese elterliche Parteilichkeit kann zum moralischen Problem werden, wenn das Ideal, dass jedes Kind von seinen Eltern bevorzugt wird, nicht erfüllt ist. Als Glieder eines solchen nicht-idealen Beziehungsnetzes können Eltern vor die Frage gestellt werden, ob sie ihre besonderen elterlichen Verpflichtungen gegenüber anderen Verpflichtungen zurückstellen müssen. Ob dies angebracht ist, kann meines Erachtens nicht allgemeingültig geklärt werden. Es wäre gewiss überhissen, den elterlichen Rollenverpflichtungen *absoluten* Vorrang einzuräumen. Auf der anderen Seite wäre es mit der Verbindlichkeit dieser Verpflichtungen nicht weit her, wenn sie sogleich ausser Kraft gesetzt würden, wenn dies etwa dem Gesamtwohl dienen würde.

Im Folgenden skizziere ich einen Fall, in dem meiner Meinung nach die elterlichen Rollenverpflichtungen Vorrang haben sollten: Eine Kinderchirurgin arbeitet Teilzeit, die restliche Zeit kümmert sie sich um ihre kleine Tochter. Sie ist geschieden und ihr ehemaliger Mann weigert sich, Betreuungsaufgaben zu übernehmen. Die Tochter wird in der Zeit, in der die Mutter arbeitet, von einer Tagesmutter betreut. Nun stellt sich heraus, dass diese Ärztin eine

bestimmte Herzoperation an kleinen Kindern sicherer und besser durchführen kann als all ihre Kollegen. Die Zahl derer, welche diese hochriskante Operation benötigen, nimmt ständig zu. Wird die Operation nicht oder nicht mit dem nötigen Können durchgeführt, so gehen die kranken Kinder dem sicheren Tod entgegen. Würde die Ärztin sich voll ihrem Beruf widmen und täglich acht oder mehr Stunden operieren, so könnte sie jedes Jahr Dutzende von Leben retten. Allerdings könnte sie ihre Rollenverpflichtungen gegenüber der Tochter nicht mehr wahrnehmen.

In diesem Beispiel konfliktieren die mütterlichen Rollenverpflichtungen der Frau mit ihren Verpflichtungen gegenüber den Herzkranken. Diese Verpflichtungen könnten als ärztliche Rollenverpflichtungen umschrieben werden. Im Gegensatz zu den mütterlichen Verpflichtungen beziehen sich diese aber nicht auf Personen, mit denen die Frau emotional verbunden ist. Ähnlich wie die Tochter sind diese Kinder darauf angewiesen, dass genau diese Frau sich um sie kümmert. Sie werden sterben, wenn dies nicht geschieht, wogegen die Tochter ein einigermaßen gutes Leben haben könnte, auch wenn sie die ganze Zeit von einer anderen Person betreut würde.

Aus konsequentialistischer Sicht ist die Frau verpflichtet, sich vollständig den kranken Kindern zu widmen – auf diese Weise kann das Gesamtwohl gesteigert werden. Das Merkwürdige ist, dass diese Verpflichtung allein aus den besonderen medizinischen Fähigkeiten der Ärztin entsteht. Nur weil sie eine gute, unersetzliche Chirurgin ist, soll sie nach konsequentialistischer Auffassung gezwungen sein, ihre emotionale Bindung an die Tochter hintanzustellen und ihre mütterlichen Rollenverpflichtungen zu übergehen. Die *Parteilichkeit* der Mutter zu Gunsten ihrer Tochter gilt als moralisch verwerflich; der Konsequentialismus verlangt stattdessen eine *unparteiliche* Aufrechnung aller involvierten Interessen.¹⁴²

¹⁴² Laura Purdy bestreitet, dass der Konsequentialismus (oder Utilitarismus) keinen angemessenen Umgang mit Fürsorge-Beziehungen finden kann. Sie wundert sich deshalb auch, dass Feministinnen, welche sich der Entwicklung einer Fürsorge-Ethik widmen, den Konsequentialismus ablehnen. Purdy schreibt: „(I)f, as recent feminist work has rightly emphasized, relationships are essential for survival (let alone happiness), then the practice of having relationships has utility“ (Purdy 1992, 241). Dies ist gewiss nicht falsch. Allerdings nimmt der Konsequentialismus nicht die Beziehung selbst in den Blick, sondern

Die kommunikative Moralauffassung enthält ebenfalls einen Drang zur Unparteilichkeit: Drückt die Ärztin nicht mangelnde Wertschätzung gegenüber den sterbenskranken Kindern aus, wenn sie ihnen die Behandlung verweigert? Die obige Formulierung, wonach das gesamte Beziehungsnetz so organisiert sein soll, dass alle angemessene Wertschätzung erfahren, stösst hier an Grenzen. Es ist nicht möglich, sowohl die Interessen der Herzkranken, als auch die Interessen der Tochter zu wahren.

Wie anfangs gesagt, meine ich, dass die Verpflichtungen gegenüber der Tochter hier Vorrang haben sollen. Als die Mutter diese Rollenverpflichtungen übernommen hat, hat sie sich auf Jahre hinaus verpflichtet; im Wissen darum, dass den Interessen ihrer Tochter nur Rechnung getragen werden kann, wenn über lange Zeit, während der ganzen Kindheit und Jugend, die gleichen Bezugspersonen für sie sorgen. Der Konsequentialismus möchte die Mutter dazu zwingen, die Erfüllung der übernommenen Aufgabe vorzeitig zu unterbrechen. Dies ist damit zu vergleichen, dass eine Ärztin in einer auf vier Stunden angelegten heiklen Operation nach einer Stunde den Operationssaal verlässt mit der Begründung, sie habe andere, gewichtigere Verpflichtungen. Auch hier ist es meines Erachtens moralisch unzulässig, dass diese Ärztin die zeitlich begrenzte Bevorzugung des Patienten, der gerade operiert wird, aufgibt, nur weil sie an anderer Stelle dringend benötigt wird. Vielleicht könnte sie fünf andere Menschen retten, wenn sie diesen einen sterben liesse, wer weiss. Trotzdem muss sie ihrer Verpflichtung, diesen einen Patienten fertig zu operieren, nachkommen. Es gibt also gewisse Verpflichtungen, deren Erfüllung eine gewisse Zeit beansprucht, und die – sobald jemand sie übernommen hat – nicht ohne Weiteres wieder aufgegeben werden dürfen. Das soll wiederum nicht heissen, dass sie *in keinem einzigen Fall* aufgegeben werden dürfen. Sie haben nicht absolute Geltung, aber die Schwelle für ihre Missachtung muss deutlich höher angesetzt werden als im Konsequentialismus vorgesehen.

Zum zweiten Problem: Elternliebe und moralische Wertschätzung

Um dieses Problem zu entfalten, können zunächst drei Typen von Wertschätzung unterschieden werden: Unter *moralischer Wertschätzung* wird, zumindest in der kantianisch beeinfluss-

verrechnet ihren Nutzen mit anderen Gütern. Deshalb ist die Stabilität und Konstanz von Fürsorgebeziehungen nicht gesichert.

ten Tradition, die Wertschätzung aller Menschen *als Personen* – oder als moralisch verletzliche Wesen – verstanden. Diese erste Art von Wertschätzung kommt allen Menschen zu, die zu uns in einer personalen Beziehung stehen; sie beruht nicht auf persönlicher Bindung oder Sympathie.

Die zweite Art von Wertschätzung bezieht sich nicht auf allen Menschen gemeinsame Eigenschaften. Unter *sozialer Wertschätzung* verstehe ich die Wertschätzung einer anderen Person auf Grund ihrer hervorragenden Eigenschaften, zum Beispiel ihres Aussehens, ihres handwerklichen Geschicks, ihrer Kreativität, ihrer politischen Fähigkeiten. Wieviel soziale Wertschätzung eine Person genießt, hängt also von ihren individuellen Eigenschaften ab, und davon, wie diese von anderen eingeschätzt werden.

Die dritte Art von Wertschätzung bezeichne ich als *individuelle Wertschätzung*, da sie sich, wie Liebe¹⁴³ oder Freundschaft, auf ein bestimmtes Individuum bezieht. Dieses wird nicht – oder nicht primär – auf Grund von positiv bewerteten Eigenschaften geliebt, sondern *als Individuum*¹⁴⁴. Liebe und Freundschaft stellen persönliche, emotionale Beziehungen zum Gegenüber dar.

Im vorliegenden Kontext sind der *erste* und der *dritte* der genannten Typen relevant: Betrachten wir die Eltern-Kind-Beziehung als *moralische Beziehung*, so scheint es, dass Eltern ihren Kindern mit moralischer Wertschätzung begegnen sollten. Damit stellt sich die Frage, welche Rolle die Elternliebe, die dem dritten Typ zuzuordnen ist, in dieser Beziehung spielen soll. Nach gängiger Auffassung sollte die Beziehung der Eltern zu ihren Kindern von dieser Art von individueller Wertschätzung bestimmt sein.

Die beiden genannten Typen von Wertschätzung weisen Gemeinsamkeiten auf, durch die sie sich vom zweiten Typ unterscheiden lassen: a) In beiden Fällen impliziert die Wertschätzung

¹⁴³ Gemeint ist hier und im Folgenden diejenige Art von Liebe, welche in der Tradition als *philia* bezeichnet wird. Die christliche Nächstenliebe (*agape*) ist im Gegensatz dazu universal und beruht nicht notwendig auf emotionaler Bindung.

¹⁴⁴ Vgl. Sousa 1997, 32f.

einer Person die Berücksichtigung ihrer Anliegen oder Interessen.¹⁴⁵ b) Und in beiden Fällen wird diese Person mit ihren Anliegen *um ihrer selbst willen* – als „Selbstzweck“ – berücksichtigt.¹⁴⁶

Diesen Gemeinsamkeiten stehen gewichtige Unterschiede gegenüber. Neben den bereits genannten – individuelle Wertschätzung ist im Gegensatz zu moralischer Wertschätzung partikular und emotional – muss der Aspekt der *Verpflichtung*, des *Sollens* genannt werden, der in moralischen Beziehungen eine wichtige Rolle spielt.

Im obigen Abschnitt ist deutlich geworden, dass die Eltern-Kind-Beziehung durchaus von Verpflichtungen, *Rollenverpflichtungen*, bestimmt ist. Rollenverpflichtungen sind *partikular*, da sie sich nicht auf alle Menschen gleichermaßen beziehen. Es muss aber betont werden, dass Rollenverantwortung nicht notwendig mit individueller Wertschätzung verbunden ist.¹⁴⁷ In welcher Beziehung also stehen die *Verpflichtungen* innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung und die *Elternliebe*?

Betrachtet man die kantische Ethik, so kann man diese Frage als Frage nach dem angemessenen *Motiv* elterlichen Handelns sehen: Geschieht dieses – in Kants Terminologie – „aus Pflicht“ oder „aus Neigung“? Echten moralischen Wert spricht Kant nur denjenigen Handlungen zu, die „aus Pflicht“ geschehen. Da Elternliebe als bloße „Neigung“ gilt, wird dieses Handlungsmotiv *moralisch* abgewertet.¹⁴⁸

Dies aber widerspricht der alltäglichen Sicht, nach der es *moralisch* angemessen ist, elterlichen Rollenverpflichtungen „aus Liebe“ nachzukommen: Wer seine Kinder aus Liebe angemessen ernährt, handelt in keiner Weise moralisch minderwertig. Es ist also kein Problem, Liebe als Motiv zur Erfüllung von Verpflichtungen anzunehmen. Man kann sogar sagen, dass liebende

¹⁴⁵ Vgl. LaFolette 1996, 11.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., 18. Die beiden Elemente sind auch bei Aristoteles verbunden; vgl. Aristoteles 1951, 1155b31.

¹⁴⁷ Die Spannung zwischen der Partikularität von Rollenverpflichtungen und der Universalität moralischer Wertschätzung war das Thema des letzten Abschnitts und muss uns hier nicht weiter beschäftigen.

¹⁴⁸ Kant 1977, Bd. 7, 22ff.

Eltern *auf Grund ihrer Liebe* die Verpflichtung *empfinden*, ihre Kinder angemessen zu ernähren.

Betrachten wir die Überlegungen Hugh LaFollettes, die auf Freundschaften oder Liebesbeziehungen zwischen Erwachsenen bezogen sind: „We do not want abstract respect from our friends, we want personal affirmation. We do not want friends to be kind to us of a sense of duty (...); we want them to be kind because they love us. (...) We do not want our friends motivated by a sense of justice, but by desire to promote our interests“¹⁴⁹. Im strengen Sinn moralische Motive („abstrakte“, allgemeine Wertschätzung, Pflicht, Gerechtigkeit) *verderben* nach LaFollette persönliche Beziehungen geradezu. Allgemeine Wertschätzung soll nach LaFollette in persönlichen Beziehungen überhaupt keine Rolle spielen, sondern sozusagen als „Sicherheitsnetz“ für das Scheitern von Nahbeziehungen dienen.¹⁵⁰

LaFollettes Aussagen beziehen sich auf die angemessenen Handlungsmotive in Nahbeziehungen – diese sollen nicht im kantischen Sinn „moralisch“ sein. Offen bleibt, inwiefern das Handeln innerhalb solcher Beziehungen *moralisch getadelt* werden kann. Eine mögliche Antwort ist, dass moralischer Tadel sich nur auf ein Fehlverhalten beziehen kann, dass den Geboten der allgemeinen moralischen Wertschätzung widerspricht. So wäre es tadelnswert, wenn jemand seine Partnerin körperlich verletzt, nicht jedoch, wenn er seine kranke Partnerin nicht im Spital besucht. Ein Liebender hat den *Wunsch*, seine Geliebte zu besuchen; ist dieser Wunsch nicht vorhanden, so wird man vermuten, dass die Liebe am Schwinden ist und als Motiv wegfällt. Für das Schwinden der Liebe, so die gängige Ansicht, ist moralischer Tadel unangebracht – ob es unter diesen Umständen dennoch tadelnswert ist, seine Partnerin nicht im Spital zu besuchen, kann ich offen lassen.

Hier wäre zu klären, inwiefern Liebespartner wechselseitig „Rollenverantwortung“ inne haben, und in welcher Weise diese mit der wechselseitigen Liebe verknüpft ist. In der Eltern-Kind-Beziehung jedenfalls ist klar, dass elterliche Rollenverpflichtungen, welche über die allgemeinen Verpflichtungen hinausgehen, nicht aufgehoben sind, wenn die Elterliebe erkaltet.

¹⁴⁹ LaFollette 1996, 145.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., 147.

Jedoch stellt sich die Frage, ob Eltern ihre Rollenverpflichtungen *ohne Liebe* überhaupt angemessen erfüllen können.

Diese Frage kann klar verneint werden, wenn man Liebe nicht nur als Handlungsmotiv betrachtet, sondern auch als inhaltliche elterliche Verpflichtung. Eine solche Verpflichtung kann damit begründet werden, dass elterliche Liebe ein grundlegendes kindliches Bedürfnis oder Interesse darstellt.¹⁵¹ Gegen die Sichtweise von Elternliebe *als Verpflichtung* kann eingewandt werden, dass sich Liebe nicht moralisch verordnen lässt. Trotzdem erscheint es mir nicht völlig unangemessen, Eltern zu tadeln, welche ihre Kinder nicht lieben.¹⁵²

In der Eltern-Kind-Beziehung verschmelzen zwei Arten von Wertschätzung – moralische und individuelle: *Individuelle Wertschätzung ist die moralisch angemessene elterliche Haltung.*

Diese Sichtweise nimmt LaFolettes Bedenken gegenüber einer Moralisierung persönlicher Nahbeziehungen auf, ohne eine scharfe Grenze zwischen „moralischen“ und „persönlichen“ Beziehungen zu ziehen.

3.2 Das Paradigma der moralischen Beziehung III

Die Besonderheiten der Eltern-Kind-Beziehung können also von der hier vertretenen kommunikativen Ethik aufgenommen werden. Allerdings erscheint dieser Beziehungstyp hier nicht als *Paradigma* der moralischen Beziehung. Damit unterscheidet sich dieses ethische Konzept von gewissen feministischen Ansätzen – etwa den Theorien von Nel Noddings¹⁵³, Annette Baier¹⁵⁴ oder Virginia Held¹⁵⁵. Held schreibt: „I shall try (...) to imagine what society would look like (...), if we replaced the paradigm of ‘economic man’ and substituted for it the paradigm of mother and child. I shall try to explore how society and our goals for it might appear if, instead

¹⁵¹ Vgl. Teil II, Kapitel 2.1.

¹⁵² Man kann sich fragen, ob solche Eltern ihre Rollenverantwortung nicht abgeben sollten. Im Einzelfall ist selbstverständlich zu prüfen, ob dies – aufs Ganze gesehen – im Interesse des Kindes ist.

¹⁵³ Vgl. Noddings 1993.

¹⁵⁴ Vgl. Baier 1987 und 1993.

¹⁵⁵ Vgl. Held 1987.

of thinking of human relations as contractual, we thought of them as *like* relations between mothers and children“¹⁵⁶. Held unterscheidet also hier zwei Typen sozialer Beziehungen: Mutter-Kind-Beziehungen und ökonomische Vertragsbeziehungen. Nach ihrer Interpretation gelten in der herkömmlichen Moraltheorie Vertragsbeziehungen als paradigmatisch – dies scheint ihrer Ansicht nach auch für den Kantianismus zu gelten, den Konsequentialismus hingegen erwähnt sie an keiner Stelle. Ihr Ansatzpunkt ist die Feststellung, dass die Eltern-Kind-Beziehung nicht *nach dem Muster* der Vertragsbeziehung interpretiert werden kann. So fragt Held: „(I)n the relation between mothering person and child, who are the contractors? Where is the rational self-interest?“¹⁵⁷ Und sie merkt an: „It stretches credulity (...) to imagine babies as little rational calculators contracting with their mothers for care.“¹⁵⁸

Helds Feststellung, wonach die Mutter-Kind-Beziehung in einem gewissen Sinn „*the primary social relation*“¹⁵⁹ – *die* grundlegende Beziehung – ist, kann zugestimmt werden. Es ist die *zeitlich erste* Beziehung, in der wir uns in unserem Leben wiederfinden. Zudem ist sie *vor-rangig* in dem Sinn, dass jedes erwachsene Individuum nur deshalb in andere Beziehungen – Vertragsbeziehungen – eintreten kann, weil es zuvor in einer Beziehung gelebt hat, in der es elterliche Fürsorge erfahren hat. Das Vorhandensein fürsorglicher Beziehungen ist eine *kausale* Bedingung für das Vorhandensein von Vertragsbeziehungen. Die Eltern-Kind-Beziehung kann zudem als *moralische* Grundbeziehung gesehen werden, weil sich in ihr wesentlich der Aufbau der moralischen Persönlichkeit des Kindes abspielt.

Dass die Eltern-Kind-Beziehung in den genannten Hinsichten *grundlegend* ist, bedeutet aber noch nicht, dass sie *als paradigmatische moralische Beziehung* zu gelten hat. Die Fürsorge-ethik betrachtet die „Sorge für die Schwachen“, diejenigen, die besonders auf Rücksicht angewiesen sind, als Pointe der Moral. Diese Moralauffassung hat, wie an früherer Stelle gesagt, gewisse unserer Alltagseinstellungen auf ihrer Seite. Die von mir vorgeschlagene Auffassung zum Paradigma der moralischen Beziehung kann die Anliegen der Fürsorgeethik insofern

¹⁵⁶ Ebd., 114.

¹⁵⁷ Ebd., 137.

¹⁵⁸ Ebd., 120.

aufnehmen, als Kinder in besonderem Masse sozial und moralisch verletzlich sind und deshalb besonderer Fürsorge bedürfen.

Gegen das feministische Ansinnen, die Eltern-Kind-Beziehung als „Ideal“ des Moralischen zu betrachten, spricht, dass diese Beziehung verschiedene Aspekte aufweist, welche es schwer machen, alle anderen Beziehungen *nach ihrem Muster* zu verstehen. Die Eltern-Kind-Beziehung verlangt den Eltern ein hohes Mass an Fürsorglichkeit auf der Basis einer emotionalen Bindung ab. Die elterliche Fürsorge muss konstant über einen langen Zeitraum geleistet werden, und sie ist *exklusiv*; den von Eltern erbrachten moralischen Aufwand kann niemand in einer grossen Zahl von Beziehungen oder gar gegenüber allen anderen erbringen. Auf Grund dieser Aspekte erscheint es mir nicht sinnvoll, eine Beziehung zwischen einander unbekannten Passanten, die weitgehend von „negativen“ Verpflichtungen bestimmt ist, nach dem Muster der Fürsorge-Beziehung zu interpretieren. Das in dieser Arbeit vertretene Modell der moralischen Beziehung trägt hingegen zu einem angemessenen Verständnis sowohl der Eltern-Kind-Beziehung, als auch der Beziehung zwischen Fremden bei.

Auch Held ist sich letztlich nicht sicher, ob Fürsorge tatsächlich als moralisches Muster für alles moralische Handeln genommen werden soll. Sie schreibt: „I doubt that we should take any one relation as paradigmatic for all the others“¹⁶⁰. Sie deutet an, dass in verschiedenen Bereichen unterschiedliche Moralauffassungen zum Tragen kommen sollten. Grob gesagt: Im öffentlichen Leben, in Politik und Wirtschaft, sollte eine auf den Tauschgedanken aufbauende Moralauffassung bestimmend sein. Die Familie dagegen ist der Ort der Fürsorgemoral. Mit dieser Trennung der Bereiche akzeptiert sie gewissermassen die Aufgabenteilung, die vielen Kantianern und Vertragstheoretikern vorschwebt – obwohl sie natürlich im Gegensatz zu diesen die mütterliche Fürsorglichkeit aufwertet. Mein Vorschlag ist demgegenüber, das moralische Handeln in *allen* sozialen Beziehungen auf der Grundlage der Wertschätzung zu sehen.

¹⁵⁹ Ebd., 114.

¹⁶⁰ Ebd.

3.3 Die Übernahme elterlicher Verantwortung

Elterliche Rollenverantwortung ist mit besonderen Verpflichtungen in einer besonderen Beziehung verbunden. Nicht alle Personen haben diese Art von Verpflichtungen, und diejenigen Personen, die sie haben, sind nur gegenüber bestimmten Kindern in dieser Weise verpflichtet. Es fragt sich deshalb, wie Personen zur Übernahme dieser Verpflichtungen gelangen.

In vielen anderen Fällen geht die Übernahme von Rollenverantwortung auf eine freie Entscheidung der betreffenden Person zurück. Eine Ärztin etwa ist für die Behandlung von Kranken verantwortlich, weil sie sich für diese berufliche Tätigkeit entschieden hat.¹⁶¹ Kann auch die elterliche Verantwortung nach diesem Modell der freien Entscheidung verstanden werden? Kant verneint diese Frage. Er vertritt vielmehr die Ansicht, die Verpflichtungen von Eltern ergäben sich unabhängig von deren Entscheidungen: In der „Rechtslehre“ der „Metaphysik der Sitten“ schreibt er: „Aus der *Zeugung*“ eines Kindes folgt demnach „eine Pflicht der Erhaltung und Versorgung in Absicht auf ihr *Erzeugnis*“, das heisst „die Kinder, als Personen haben hiermit zugleich ein ursprünglich angebornes (...) Recht auf ihre Versorgung durch die Eltern, bis sie vermögend sind, sich selbst zu erhalten (...): so ist es eine in *praktischer Hinsicht* ganz richtige und auch notwendige Idee, den Akt der Zeugung als einen solchen zu sehen, wodurch eine Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt, und eigenmächtig in sie herübergebracht haben; für welche Tat auf den Eltern nun auch die Verbindlichkeit haftet, sie, so viel in ihren Kräften ist, mit diesem Zustande zufrieden zu machen.“¹⁶²

Dieser Text enthält verschiedene Aspekte:

1. Grundlage ist die kausale Beziehung der Eltern zu ihrem Erzeugnis, dem Kind. Die Eltern sind die Verursacher der Existenz ihres Kindes. Dessen Existenz ist eine Folge des elterlichen Handelns.
2. Die Eltern verursachen die Existenz des Kindes *ohne Zustimmung* des Kindes.

¹⁶¹ Als zusätzliche Faktoren kommen hinzu, a) dass sie von ihren Vorgesetzten als *geeignet* angesehen wird, diese Rollenverantwortung zu übernehmen und b) dass ein *sozialer Bedarf* danach besteht, dass jemand diese Rolle übernimmt.

¹⁶² Kant 1977, Bd. 8, 393f. Otfried Höffe vertritt diese Argumentation in Kurzform und ohne Verweis auf Kant (vgl. Höffe 1999, 78).

3. Aus dieser eigenmächtigen Handlung der Eltern, der Missachtung der kindlichen Freiheit sozusagen, entsteht den Eltern eine Verpflichtung gegenüber dem Kind.

4. Diese Verpflichtung wird von Kant inhaltlich präzisiert: Die Eltern müssen das Kind mit dem Leben „zufrieden“ machen.

Betrachten wir zunächst die entscheidenden Aspekte 2 und 3: Nach Dieter Thomäs Interpretation ergibt sich die elterliche Verpflichtung aus einem Fehlverhalten der Eltern: Die elterliche Verpflichtung „ist die Bringschuld nach einem zugefügten Schaden, ein im Grunde zivilrechtlich zu wertender Ausgleich“. Sie wird „den Eltern wie eine Strafe auferlegt (...). Der Schadensfall ist schon eingetreten.“¹⁶³ Das Kind wird dadurch geschädigt, dass die Eltern über seinen Kopf hinweg gehandelt und seine Freiheit nicht respektiert haben.

Wie ist Kants Argument zu beurteilen? Es ist eine Tatsache, dass Eltern ihr Kind nicht fragen, ob es gezeugt und geboren werden will – sie *können* es *nicht* fragen und seine Zustimmung einholen. Weil Sollen Können impliziert, kann ihnen kein moralischer Vorwurf für ihre „Eigenmächtigkeit“ gemacht werden. Da den Eltern kein Fehlverhalten anzulasten ist, besteht auch kein Grund für Schadenersatzforderungen seitens des Kindes.

Ein Grund für solche Forderungen würde vielleicht bestehen, wenn es für das Kind einen Schaden bedeuten würde, geboren zu werden und zu leben. Obwohl Kant dieses Argument nicht verwendet hat, lohnt es sich doch, es kurz zu prüfen – vielleicht kann es zur Verbesserung von Kants Gedankengang dienen. Ohne direkte Bezugnahme auf Kant zieht Onora O’Neill ein derartiges Argument in Betracht, wobei sie es auf Menschen zuspitzt, die *unabsichtlich* zu Eltern werden: „One model for thinking about the obligation of unintended begitters and bearers might be by analogy with the strict liability often imputed to persons who have unintentionally caused harm by foreseeably risky actions.“¹⁶⁴ Ein Autounfall, so O’Neill, geschieht gewöhnlich *unabsichtlich*, aber jeder Autofahrer weiss, dass er das *Risiko* eines Unfalls eingeht. Wenn er einen Schaden verursacht, muss er, beziehungsweise seine Versicherung, den Opfern Kompensation für die ihnen zugefügten Leiden zahlen. Bei der Übertragung dieses

¹⁶³ Thomä 1992, 119.

¹⁶⁴ O’Neill 1979, 28.

Modells auf ungewollte Schwangerschaften stellen sich allerdings Probleme. Bei Autounfällen ist klar, worin der Schaden besteht: In einer *Verschlechterung* des Lebens der Opfer. Eine solche Verschlechterung des Lebens ist aber im Fall ungeplanter Kinder nicht festzustellen; hier kann nicht ein besseres mit einem schlechteren Leben verglichen werden, sondern die *Nicht-Existenz* der Kinder steht ihrer *Existenz* gegenüber. Nur wenn ihre Existenz *schlechter* ist als ihre Nicht-Existenz, kann von einem Schaden gesprochen werden. O'Neill merkt an: „(T)he comparison between the merits of not existing and of particular lives seems thoroughly obscure“¹⁶⁵. Wenn ein Wertvergleich von Existenz und Nicht-Existenz unmöglich ist, kann nicht festgestellt werden, ob ein Schaden vorliegt. Deshalb verwirft O'Neill die Idee, die elterlichen Verpflichtungen auf Schadenersatzforderungen zu gründen.

Kants Schadenersatz-Modell kann nicht verbessert, sondern muss aufgegeben werden. Dieser Ansicht ist auch Thomä, der allerdings der Auffassung zu sein scheint, dass der *erste* der genannten Aspekte von Kants Argumentation in einer Weise weiterentwickelt werden kann, dass er die Last der Begründung elterlicher Verpflichtungen allein tragen kann. Sein Grundgedanke ist, dass wir für die Konsequenzen unseres Handelns geradestehen müssen: „Diese Konsequenz ist im Falle werdender Eltern zunächst einmal nichts anderes als ein Kind. Und auch die Bedürfnisse, die dieses Kind haben wird, gehören mit zu den Folgen von deren Tun. Sie haben insofern auch automatisch einen Adressaten, an den sie gerichtet sind: nämlich die Eltern. Diese sind, so wird jetzt deutlich, für die Pflege und Erziehung ihres Kindes nicht deshalb verantwortlich, weil sie ihm – mit Kant – bei der Geburt etwas antun, das sie hinterher wieder gutzumachen haben. Im Prinzip ist die Verpflichtung, für die Kinder zu sorgen, der handlungstheoretische Normalfall, dass man für die Folgen seines Tuns einzustehen hat.“¹⁶⁶ Nach Thomä also ergibt sich die elterliche Rollenverantwortung aus der moralischen Verantwortung von Eltern für die Folgen ihres Handelns. O'Neill kann dem insofern zustimmen, als sie meint, die *Entscheidung* für ein Kind komme der Übernahme von elterlichen Verpflichtungen gleich.¹⁶⁷ Thomä allerdings vertritt die Auffassung, sein Argument gelte auch in Fällen,

¹⁶⁵ Ebd., 29.

¹⁶⁶ Thomä 1992, 124.

¹⁶⁷ O'Neill 1979, 26.

in denen ein Kind unabsichtlich entsteht. Schliesslich, so Thomä, werden wir auch für fahrlässiges Handeln moralisch verantwortlich gemacht. Was er ausser Acht lässt, ist die Tatsache, dass in bestimmten Fällen mindestens einer der biologischen Elternteile nicht für die Schwangerschaft verantwortlich gemacht werden kann, so etwa bei einer Vergewaltigung, oder wenn die Frau dem Mann vortäuscht, für sichere Verhütung gesorgt zu haben.

Jeffrey Blustein wendet sich grundsätzlich dagegen, dass die Verursachung der Existenz eines Kindes elterliche Verpflichtungen nach sich zieht: „(T)he biological fact that parents have caused their child to exist is not in itself morally decisive. The moral issue is not who caused the child to exist but who is to bear primary responsibility for preventing harm or suffering that might come to this needy being. (...) The fact that parents have caused the needy being to exist does not in itself imply that they have any more of a duty to prevent harm and suffering coming to that child than anyone else. Some additional premise is needed to reach this conclusion.“¹⁶⁸

Eine solche zusätzliche Prämisse könnte sein, dass die Eltern mit ihrem Tun einen Schaden anrichten, den sie zu kompensieren haben. Dieser Gedanke aber wurde bereits verworfen.

Blustein unterscheidet strikt zwischen biologischer Fortpflanzung auf der einen und sozialen Arrangements zur Kinderbetreuung auf der anderen Seite. Elterliche Verpflichtungen gründen seiner Ansicht nach auf sozialen Praktiken. Es ist nicht zwingend, dass die biologischen Eltern die Kinderbetreuung hauptsächlich übernehmen, andere Formen – kollektive Erziehung etwa oder die Betreuung durch Pflegeeltern – sind möglich. Ob ein soziales Arrangement zur Kinderbetreuung moralisch gerechtfertigt ist, hängt nach Blustein davon ab, ob es die Interessen aller Beteiligten – die Interessen des Kindes, der Eltern oder Betreuer und der Gesellschaft – in angemessener Weise berücksichtigt.¹⁶⁹

Diese Trennung von biologischer und sozialer Elternschaft ist meiner Ansicht durchaus sinnvoll. Stimmt es aber, dass biologischen Eltern daraus, dass sie die Ursache der Geburt eines Kindes sind, (unabhängig von sozialen Praktiken) keinerlei Verpflichtungen gegenüber dem Kind entstehen?

¹⁶⁸ Blustein 1979, 116.

¹⁶⁹ Ebd., 119.

Betrachten wir dazu das Beispiel einer Frau, die im neunten Monat schwanger ist und sich allein auf eine Bergtour begibt – obwohl ihr alle davon abraten, dies zu tun. In einem abgelegenen Berggebiet setzen die Wehen ein, und das Kind kommt ohne Hilfe heil auf die Welt. Diese Frau hat natürlich die Verpflichtung, ihr Kind in den ersten Stunden zu betreuen und, sofern sie dazu in der Lage ist, es ins Tal zu bringen. Diese Verpflichtung allerdings muss nicht als besondere, als elterliche Verpflichtung gesehen werden; sie kann auch als allgemeine Verpflichtung interpretiert werden. Die Frau hätte die gleichen Verpflichtungen gegenüber einem fremden Säugling, der von seinem Eltern in den Bergen ausgesetzt worden ist. Die Verpflichtung entsteht aus der Hilfsbedürftigkeit des Kindes, nicht daraus, dass die Frau biologische Ursache seiner Existenz ist.

Nehmen wir nun an, die Frau erreicht mit ihrem Kind das Tal oder wird von Rettungskräften gefunden. Hat sie nun die Verpflichtung, weiter für das Kind zu sorgen? Nehmen wir an, sie und ihr Partner haben sich dazu entschieden, ein Kind zu bekommen. Nach O'Neill und Thomä erwächst aus dieser Entscheidung die Verpflichtung, das Kind aufzuziehen. Tatsächlich wird es in unserer Gesellschaft auf moralische Ablehnung stossen, wenn ein Paar sich bewusst für ein Kind entscheidet und danach jede elterliche Rollenverantwortung ablehnt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Kinderbetreuung bei uns primär in den Händen der biologischen Eltern liegt. Es ist aber wichtig zu sehen, dass es sich hierbei um ein *soziales* Arrangement handelt. Weil bei uns Kinderbetreuung so organisiert ist, haben Paare mit Tadel zu rechnen, welche sich diesem Arrangement widersetzen. In einer Gesellschaft, in der die Aufzucht von Kindern zum Beispiel kollektiv organisiert ist, wird von biologischen Eltern erwartet, dass sie ihre Kinder nach der Geburt oder zu einem späteren Zeitpunkt in die Hände der von der Gemeinschaft bestimmten Betreuerinnen und Betreuer geben. Auch in unserer Gesellschaft sind Arrangements für den Fall vorgesehen, dass biologische Eltern ihre Kinder nicht betreuen können oder wollen: So gilt es zum Beispiel gemeinhin nicht als moralisch verwerflich, ein Kind zur Adoption freizugeben, sofern gute Gründe dafür vorliegen. Können Eltern einsichtig machen, dass sie den Interessen eines Kindes nicht gerecht werden können, werden sie für die Delegation der elterlichen Verantwortung nicht getadelt.

Ich stimme Blustein zu, dass aus moralischer Sicht unterschiedliche soziale Praktiken der Kinderbetreuung möglich sind. Nach der kommunikativen Moralauffassung müssen sie sich daran messen lassen, ob sie die Wertschätzung und die Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten sicherstellen. Die Praxis, die Betreuung primär in die Hände der biologischen Eltern zu legen, hat diesbezüglich Vor- und Nachteile: Es kann davon ausgegangen werden, dass Menschen, die den Wunsch haben, ein Kind zu bekommen, auch in besonderer Weise motiviert sind, dieses gut zu versorgen. Ob diese Motivation evolutionsbiologische Grundlagen hat, bleibe dahingestellt. Auch wenn die biologische *Erklärung*, wonach Eltern durch die Betreuung ihres Nachwuchses den Fortbestand ihrer Gene sicherstellen wollen, zutrifft, heisst dies noch nicht, dass biologische Eltern *verpflichtet* sind, für ihre eigenen Kinder zu sorgen. Eine Schwäche der biologischen Erklärung ist, dass sie nicht verständlich macht, warum beispielsweise Adoptiveltern den Interessen der ihnen anvertrauten Kinder nicht schlechter gerecht werden als biologische Eltern. Dass die Praxis der Adoption so gut akzeptiert ist, hängt unter anderem mit der Annahme zusammen, dass es für einige Kinder besser ist, nicht von ihren biologischen, sondern von Adoptiveltern aufgezogen zu werden.

Hier wird nun eine Schwäche der bei uns vorherrschenden Praxis der Kinderbetreuung sichtbar: Biologische Eltern sind in vielen Fällen nicht fähig, eine angemessene Berücksichtigung der Interessen ihrer Kinder zu gewährleisten; sie sind als *soziale* Eltern ungeeignet. Eine soziale Praxis, welche biologische Eltern – abgesehen von wenigen Ausnahmen – „automatisch“¹⁷⁰ zu sozialen Eltern werden lässt, wird den kindlichen Interessen in vielen Fällen nicht gerecht. Eine solche Praxis muss dadurch ergänzt werden, dass biologischen Eltern in bestimmten Fällen die elterliche Rollenverantwortung entzogen werden kann.

Zum Schluss muss noch die am Anfang gestellte Frage geklärt werden, welche Bedeutung die *freie Entscheidung* bei der Übernahme elterlicher Rollenverpflichtungen hat. Aus den obigen Überlegungen ergibt sich, dass diese Frage nicht universal – das heisst für alle kulturellen Kontexte – beantwortet werden kann. Verschiedene soziale Arrangements zur Kinderbetreuung räumen individuellen Entscheidungen unterschiedliches Gewicht ein. Wie gesagt,

¹⁷⁰ Thomä 1992, 124.

müssen solche Arrangements die Belange aller Betroffenen – also auch der biologischen Eltern – berücksichtigen. Aus unserer kulturellen Perspektive scheint es fraglich, ob ein Arrangement, welches die Wünsche und Entscheidungen von Eltern nicht in Betracht zieht, deren Belange angemessen berücksichtigt. Es ist, zumindest in unserer Gesellschaft, eine Tatsache, dass biologische Eltern gewöhnlich selbst die Hauptverantwortung für die Betreuung ihrer Kinder übernehmen wollen. Die Missachtung dieses Wunsches würde von den meisten Eltern als gravierender Eingriff in ihre Lebensgestaltung empfunden.

Die starke Gewichtung der elterlichen Wünsche und Entscheidungen erscheint auch deshalb angebracht, da die *willentliche Übernahme* von Verpflichtungen wohl die beste Voraussetzung für deren Erfüllung ist. Wenn also diejenigen elterliche Verantwortung übernehmen, welche dies auch wollen, so ist nicht nur den Interessen dieser Personen, sondern auch den Interessen der von ihnen aufgezogenen Kinder gedient. Nicht im Interesse der Kinder ist hingegen eine Praxis, welche biologische Eltern dazu verpflichtet, ihre Kinder aufzuziehen, auch wenn diese den Wunsch haben, dies nicht tun zu müssen. Die Praxis, elterliche Verantwortung in hohem Masse auf die *Entscheidung* zu deren Übernahme zu gründen, lockert also die Verknüpfung von biologischer und sozialer Elternschaft. Zugleich führt sie aber in unserer Gesellschaft dazu, dass in der Regel die biologischen Eltern elterliche Verantwortung übernehmen werden. Wie bereits gesagt, ist aber die Berücksichtigung der kindlichen Interessen nur dann zu gewährleisten, wenn die Entscheidung biologischer Eltern, ihre Kinder zu betreuen, in einigen Fällen übergangen werden kann, nämlich in den Fällen, in denen die Eltern nicht fähig sind, ihren Verpflichtungen nachzukommen.

Teil I: Zusammenfassung

Die Zusammenfassung des ersten Teils strukturiere ich entlang der Begriffe *Autonomie* und *Verletzlichkeit*. Im ethischen Kantianismus, wie in der Vertragstheorie, erscheint die moralische Welt als „Welt von Erwachsenen“: Dieser Aussage liegt ein „rationalistisches“ Verständnis der Unterscheidung in Kinder und Erwachsene zu Grunde: Die Kantianerin Schapiro setzt die Schwelle zwischen diesen beiden Gruppen dort an, wo eine bestimmte Schwelle in der Entwicklung von Autonomie überschritten wird. In der moralischen Welt der autonomen Erwachsenen haben Kinder, wenn überhaupt, als „noch-nicht-autonome Wesen“ Platz, als Wesen also, die erst einen Mangel überwinden müssen, bevor sie als vollwertige Mitglieder der moralischen Gemeinschaft angesehen werden können.

Das alternative Bild der moralischen Beziehung hebt die *Verletzlichkeit* des Menschen hervor: Während der Begriff der Autonomie die aktive Seite des Menschen betont, die Fähigkeit, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen, wird mit dem Begriff der Verletzlichkeit seine passive Seite angesprochen, seine Angewiesenheit auf Rücksicht und Unterstützung. Diese Seite fehlt auch autonomen Personen nicht, aber Kinder können als im besonderem Masse verletzlich gelten: Auf Grund ihrer körperlichen und kognitiven Schwäche sind sie Erwachsenen faktisch unterlegen und werden deshalb leicht Opfer der Rücksichtslosigkeit oder des Egoismus der „Starken“.

In diesem ersten Teil wird ein Bild der moralischen Beziehung gezeichnet, das die Aspekte der Autonomie und der Verletzlichkeit integriert: Grundlage ist die entwicklungspsychologische Feststellung, dass Kinder am Ende des ersten Lebensjahres einen Entwicklungsschritt vollziehen, der die Ausbildung verschiedener, eng miteinander verknüpfter Fähigkeiten möglich macht. Zu diesem Zeitpunkt beginnen Kinder, andere als intentionale Akteure zu verstehen. Dies ermöglicht eine spezifisch menschliche Form von *Sozialität*, die auch eine besondere Art von Verletzlichkeit impliziert (*moralische Verletzlichkeit*). Die Ausbildung dieser Verletzlichkeit wiederum ist mit der Entwicklung von *Selbstachtung* verbunden. Im Zuge dieser Entwicklung gewinnt das Kind ein neues Verhältnis zu anderen *und zu sich selbst*. Indem es sich selbst zunehmend als intentionalen Akteur wahrnimmt, entwickelt es seine Handlungsfähigkeit oder *Autonomie*. Der genaue empirische und theoretische Zusammenhang der genannten Eigenschaften kann im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht befriedigend geklärt

werden, aber es scheint doch offensichtlich, dass sich die „aktive Seite“ (Autonomie) und die „passive Seite“ (Verletzlichkeit) parallel entwickeln.

Die Unterscheidung in Wesen, die moralisch verletzlich sind und Wesen, die in diesem Sinne unverletzlich sind, entspricht nicht der rationalistischen Unterscheidung in Kinder und Erwachsene. Vielmehr verläuft die Grenze zwischen den Menschen, die im Lateinischen als „infans“ („sprachlos“) und denjenigen, die als „puer“ oder „puella“ (Junge/Mädchen) bezeichnet werden. Trotzdem habe ich vorgeschlagen, die Beziehung zwischen voll entwickelten „Erwachsenen“ als Paradigma des Moralischen zu nehmen: Diese sind fähig, sich wechselseitig mit Wertschätzung zu begegnen und stellen aneinander bestimmte moralische Erwartungen, deren Enttäuschung sie auf Grund ihrer Selbstachtung zurückweisen.

Im letzten Kapitel des ersten Teils wende ich mich der Eltern-Kind-Beziehung zu: Die Notwendigkeit, bestimmten handlungsfähigen Personen elterliche Rollenverantwortung zuzuweisen, hängt mit der umfassenden, nicht nur moralischen Verletzlichkeit von Kindern zusammen. Auf Grund der kindlichen Bedürfnisse ist es nötig, hier den moralischen Begriff der *Verpflichtung* nicht fallen zu lassen. Dieser steht aber in einer Spannung zum Begriff der *Elternliebe*, die man als „natürliches“ Gefühl betrachten könnte, das sich einer moralischen Zählung widersetzt: Ich unternehme den Versuch einer Versöhnung von Elternliebe und moralischer Wertschätzung, indem ich Elternliebe als die moralisch angemessene Form von Wertschätzung in der Eltern-Kind-Beziehung bezeichne.

Teil II: Paternalismus und Erziehung

1 Paternalismus und Erziehung: Modelle der Rechtfertigung

Thema dieser Arbeit ist die ethische Rechtfertigung von elterlicher Bevormundung und Erziehung. Die angelsächsische Paternalismus-Debatte hat verschiedene Rechtfertigungsmodelle hervorgebracht, deren Behandlung entlang der im ersten Teil diskutierten ethischen Standardtheorien (Kantianismus, Konsequentialismus) erfolgen kann. Diese Modelle beziehen sich hauptsächlich auf nicht-pädagogische Formen von Bevormundung, die der Förderung des Guten dienen sollen; sie können aber auch zur Rechtfertigung von pädagogischem Paternalismus herangezogen werden. Ich gehe also die verschiedenen Begründungsmöglichkeiten durch, um im Anschluss daran eine eigene Rechtfertigung vorzuschlagen, die verschiedene der behandelten Elemente integriert.

Eine derartige Rechtfertigung muss insbesondere auch klar machen, dass elterlicher Paternalismus keine *Diskriminierung* von Kindern impliziert. Diskriminierend wären Paternalismus und Erziehung, wenn sie nicht damit vereinbar wären, Kinder als „moralisch vollwertig“ zu betrachten, sondern sie zu „zweitklassigen Bürgern der moralischen Gemeinschaft“ stempeln würde. Betrachten wir dazu die Überlegungen des Erziehungsphilosophen Aharon Aviram, welcher den „*inferior moral and legal status*“¹⁷¹ von Kindern in unserer Gesellschaft beklagt. Ein Beispiel dafür, dass Bevormundung und moralische Diskriminierung von Kindern Hand in Hand gehen, findet Aviram in John Stewart Mills „On Liberty“ („Über die Freiheit“), demjenigen klassischen Text also, welcher einen wichtigen Bezugspunkt der neueren Paternalismusdebatte bildet.

Mills Grundgedanke ist, dass die Beschränkung der Freiheit einer Person nur dann gerechtfertigt ist, wenn diese andere zu schädigen droht, nicht aber, wenn sie ihr eigenes Wohl gefährdet: „Über sich selbst, über seinen eigenen Körper und Geist ist der einzelne souveräner Herrscher“¹⁷². Mill schränkt aber sogleich ein, dies gelte nur für Menschen „mit völlig ausge-

¹⁷¹ Aviram 1990, 214.

¹⁷² Mill 1988, 17.

reiften Fähigkeiten“¹⁷³, nicht für Kinder und Jugendliche. An anderer Stelle merkt er an: „Die Gemeinschaft hat unumschränkte Gewalt über (die Menschen) während ihrer ganzen frühen Entwicklungsperiode, sie hat also die ganze Kindheit und frühe Jugend zur Verfügung, um zu versuchen, ob sie sie zu vernünftigem Verhalten im Leben tauglich machen kann“¹⁷⁴. Die Gesellschaft soll ihre Mitglieder in der Kindheit zu vernünftigen Menschen *erziehen*, anstatt sie im Erwachsenenalter zu bevormunden. Was also Erwachsenen zukommt – Herrscher über den eigenen Leib und die eigene Seele zu sein –, gilt für Kinder gerade nicht: Über ihren Leib und ihre Seele haben andere Personen „absolute Macht“.

Aviram schreibt zu diesen Ausführungen: „Mill’s (...) attitude is characterized, on the one hand, by a moderate anti-paternalism towards adults (...) and, on the other hand, by endorsement of a justification of paternalism towards children which is *automatic* (i.e. not based on the need of specific justification), and *universal* (i.e. not distinguishing between different individuals)“¹⁷⁵.

Muss dieser automatische und universale Paternalismus, wie Aviram meint, als *diskriminierend* angesehen werden? Für diese Ansicht spricht, dass nach Mill letztlich das *Lebensalter* eines Menschen, und nicht seine tatsächlichen Fähigkeiten, dafür ausschlaggebend ist, ob er bevormundet werden darf. *Alle* Menschen bis zu einem bestimmten Alter, so scheint Mill anzunehmen, haben nicht die Fähigkeit, ihr eigenes Gutes zu verfolgen. Sofern diese (empirische) Annahme falsch ist, sofern also gewisse Individuen bereits als Kinder oder Jugendliche die geforderten Fähigkeiten haben, so werden diese Individuen durch Mills pauschale Regelung, wie ich meine, tatsächlich diskriminiert.

¹⁷³ Ebd. Mill schreibt: „Wir reden nicht von Kindern oder jungen Leuten, die noch nicht das Alter erreicht haben, wo sie das Gesetz als Mann und Frau mündig spricht. Wer sich noch in einem Stande befindet, wo andere für ihn sorgen müssen, den muss man gegen seine eigenen Handlungen ebenso schützen wie gegen äussere Unbill“ (ebd.).

¹⁷⁴ Ebd., 113. Diese Aussage Mills ist primär deskriptiv gemeint – das Beschriebene wird aber nicht negativ beurteilt.

¹⁷⁵ Aviram, 1990, 215 (Hervorhebungen von mir).

Allerdings sind alle rechtlichen Regelungen, die ein Mindestalter festlegen, auf diese Weise pauschalisierend: zum Beispiel wird das Recht auf politische Beteiligung erst von einem gewissen Alter an gewährt. Auf solche allgemeinen Regelungen kann im rechtlichen Bereich wohl schon aus pragmatischen Gründen nicht verzichtet werden – eine verlässliche Prüfung der politischen Urteilsfähigkeit aller Individuen wäre äusserst schwierig und aufwendig.¹⁷⁶

In persönlichen, familiären Beziehungen jedoch, in denen der Entwicklungsstand eines Kindes täglich beobachtet werden kann, ist eine automatische umfassende Paternalisierung von Kindern meiner Ansicht nach tatsächlich nicht zu rechtfertigen. *Nicht diskriminierend* ist es demgegenüber, bestimmte allgemeine Bedingungen zu formulieren, unter denen Paternalismus bei Kindern *und* Erwachsenen gerechtfertigt ist. Dies stellt auch dann keine Diskriminierung von Kindern dar, wenn es dazu führt, dass Paternalismus gegenüber Kindern *in mehr Fällen* gerechtfertigt ist als gegenüber Erwachsenen.¹⁷⁷ An Kinder sollten, insbesondere in der Frage der Bevormundung, die *gleichen Massstäbe* angelegt werden wie an Erwachsene. Wenn einzelne Kinder diesen Massstäben mehr genügen als gewisse Erwachsene, so sollten jene weniger bevormundet werden als diese Erwachsenen.¹⁷⁸

Um allgemeine Massstäbe zur Beurteilung von Paternalismus und Erziehung formulieren zu können, betrachte ich also kantianische (Kapitel 1.2) und konsequenzialistische (Kapitel 1.3.) Rechtfertigungen. Zuvor aber (Kapitel 1.1) gehe ich näher auf denjenigen Wert ein, der durch die genannten Praktiken angegriffen wird: Autonomie.

¹⁷⁶ Gegen ein solches Verfahren sprechen nicht nur pragmatische, sondern auch politisch-moralische Gründe: Es wäre zu erwarten, dass der Wunsch und die Fähigkeit, den Test zu bestehen, stark von der sozialen Herkunft eines Kindes abhängig wäre. Jugendliche aus „bildungsfernen“ Schichten wären länger von politischen Rechten ausgeschlossen als andere.

¹⁷⁷ Dass dies vermutlich so sein wird, anerkennt auch Aviram (vgl. ebd., 216).

¹⁷⁸ Diese Überlegung werden Kinderrechtler selbstverständlich durch das bekannte empirische Argument ergänzen, das bei Aviram folgendermassen tönt: „(W)e have good scientific reasons for believing that around the age of seven most children reach a level of rationality (...) sufficient for avoiding harm“ (ebd., 217).

1.1 Autonomie

Wunscherfüllung und Handlungsfreiheit

Säuglinge haben Wünsche, deren Nicht-Erfüllung sie als frustrierend empfinden: Zunächst handelt es sich um Wünsche, etwas zu *bekommen*; mit der Entwicklung motorischer Fähigkeiten kommen Wünsche, etwas zu *tun*, hinzu. Kann jemand *tun, was er will*, so besitzt er nach gängiger Definition *Handlungsfreiheit* oder *äussere Freiheit*. Diese äussere Freiheit, ebenso wie die Wunscherfüllung, sind unabdingbar sowohl für das momentane Wohlbefinden, als auch für die Entwicklung von Fähigkeiten. Allerdings kann nicht die Erfüllung jedes beliebigen Wunsches bereits als wertvoll gelten.¹⁷⁹

Handeln und Gründe

Während von Säuglingen gesagt werden kann, dass sie *Wünsche* haben und sich entsprechend diesen Wünschen *verhalten*, zeigen sich im zweiten Lebensjahr die ersten Anzeichen von *Handlungsfähigkeit* (oder *innerer Autonomie*). An früherer Stelle wurde das Handeln als *ein Verhalten aus akzeptierten Gründen* definiert.¹⁸⁰ Dass jemand aus (von ihm selbst) akzeptierten Gründen handelt, erkennt man daran, dass er Gründe für sein Tun angeben kann. Dazu wird das Kleinkind fähig, kaum hat es die ersten Wörter gesprochen¹⁸¹. So kann ein zweijähriges Kind, nachdem es vor einem Hund zurückgewichen ist, sagen: „Angst haben“. Der weitere Prozess reflexiver Distanznahme wird dem Kind eine Bewertung seiner Gefühle, Wünsche und Überzeugungen ermöglichen und dazu führen, dass es in rationaler Weise erwägen kann, welche dieser Elemente *Handlungsgründe* darstellen: Ist etwa das Gefühl der Angst in der beschriebenen Situation wirklich angemessen? Stellt der Hund eine echte Bedrohung dar? Ist das Zurückweichen die beste Reaktion?

Wer fähig ist, aus akzeptierten Gründen zu handeln, handelt – so die weit verbreitete Terminologie – nicht einfach nach dem stärksten Wunsch, sondern bildet einen *Willen* aus. Mit den

¹⁷⁹ Vgl. Teil II, Kapitel 1.4.

¹⁸⁰ Vgl. Teil I, Kapitel 2.2.

¹⁸¹ Nida-Rümelin 2001, 142.

bereits genannten Elementen – Handeln, Gründe, Wille – ist ein weiterer Begriff eng verbunden: Verantwortung. So schreibt Nida-Rümelin: „Eine Person ist genau für diejenigen Verhaltensbestandteile verantwortlich, die unter ihrer Kontrolle sind. Sie hat genau diejenigen Verhaltensbestandteile unter Kontrolle, die Handlungen sind“¹⁸². Indem man handelt, legt man sich auf bestimmte Gründe fest und wird auf diese behaftbar. Man verpflichtet sich selbst auf diese Gründe und muss bereit sein, sie gegenüber anderen Personen anzugeben und rational zu verteidigen.

Handeln und praktische Identität

Die bei Kleinkindern entstehende Fähigkeit, von den eigenen Impulsen zurückzutreten und kontrolliert zu handeln, stellt, wie Christine Korsgaard betont, ein Problem dar: „It is the problem of the normative. (...) I desire and I find myself with a powerful impulse to act. Shall I act? Is this desire really a *reason* to act? The reflective mind cannot settle for (...) desire, not as such. It needs a *reason*“¹⁸³. Der rationale Mensch steht also vor dem Problem, zu Gründen für sein Handeln zu gelangen. Dies gilt in besonderem Masse dann, wenn verschiedene Impulse konfliktieren: Hier kann man sich entweder vom zufällig stärksten Impuls treiben lassen, oder man kann einen Willen ausbilden, indem man Gründe sucht.

Um das von ihr beschriebene Problem zu lösen, führt Korsgaard mit dem Begriff der *praktischen Identität* oder des *normativen Selbstverständnisses* ein weiteres Element ein: Nach ihrer Auffassung ist es dieses Selbstverständnis – ein Konzept davon, was für eine Person wir sein wollen – welches Gründe für unser Handeln bereit stellt. Meines Erachtens wäre es übertrieben zu behaupten, dass Handeln ohne eine entwickelte praktische Identität unmöglich ist: Es ist möglich, punktuelle Handlungsgründe aus situationsbezogenen Überlegungen zu gewinnen. Die Bedeutung des Begriffs der praktischen Identität wird jedoch deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass Menschen in der Zeit lebende Wesen sind, die sich ihrer eigenen Zeitlichkeit bewusst sind. Menschen *erinnern* sich an frühere Handlungen und Erfahrungen und sind mit ihren Wünschen, Absichten und Plänen auf die Zukunft ausgerichtet. Menschen erinnern sich

¹⁸² Ebd., 144.

¹⁸³ Korsgaard 1996b, 93. Vgl. auch Schapiro 1999, 728ff; sowie Hügli 1999, 71ff.

also an ihre durch Handeln ausgedrückten normativen Stellungnahmen der Vergangenheit; sie fühlen sich an diese Stellungnahmen weiterhin gebunden. Eine aktuelle Handlung stellt kein isoliertes Element dar, sondern findet vor dem Hintergrund einer Geschichte von Handlungen statt.

Im Laufe unsere persönlichen Geschichte haben wir uns auf bestimmte Handlungsweisen und Gründe festgelegt. Diese früheren Festlegungen, so meine Grundidee, machen unsere praktische Identität aus, welche Gründe für unser gegenwärtiges Handeln bereitstellt. Es wäre falsch anzunehmen, dass frühere Festlegungen unser aktuelles Handeln kausal determinieren. Unser aktuelles Handeln wäre kein Handeln mehr, sondern blosses Verhalten, wenn unsere Identität es wie ein Computerprogramm steuern würde. Wir sind in jedem Moment unserer Geschichte fähig, anders zu handeln als bisher. Eine rationale, aus akzeptierten Gründen vollzogene Handlung, die unserer bisherigen Identität widerspricht, verändert diese in kontrollierter Weise. Die praktische Identität als die Gesamtheit normativer Festlegungen ist einem ständigen Wandel unterworfen; rationale Veränderungen unserer Handlungsweise bedrohen uns nicht in unserem Selbst.

Hingegen ist eine innere Abwehrreaktion zu erwarten, wenn wir unserer Identität in unkontrollierter Weise zuwiderhandeln. Nehmen wir an, jemand hat sich auf die Vaterrolle festgelegt und vernachlässigt nun, da seine eigenen künstlerischen Projekte so viel Zeit in Anspruch nehmen, seine väterlichen Verpflichtungen. Diese Verletzung der elterlichen Rollenidentität, die nicht auf einer kontrollierten Entscheidung beruhen, wird wohl Schuldgefühle nach sich ziehen. Solche selbst-reaktiven Gefühle machen den verpflichtenden Charakter unserer normativen Festlegungen deutlich. Korsgaard sagt: „Our identity can take a few knocks, and we know it“¹⁸⁴. Das heisst, dass nicht jeder Fehltritt unsere Identität zerstört. Wiederholtes Zuwiderhandeln gegen zentrale Elemente unseres Selbstverständnisses jedoch kann dieses in eine Krise führen.

¹⁸⁴ Korsgaard 1996b, 103.

Identität und Autorschaft

Die praktische Identität von Personen kann, wie ich meine, in Analogie zur „Identität“ oder dem „Charakter“ von Figuren in Erzählungen gesehen werden.¹⁸⁵ Um dies klar zu machen, muss zunächst ein einfacher Begriff des Narrativen skizziert werden. Dieter Thomä schreibt: „Die Erzählung ist (...) unterschieden sowohl von einer logisch verknüpften Folge von Sätzen wie auch von zusammenhanglos aufgereihten sprachlichen Entitäten.“¹⁸⁶ Thomä spricht vage von einer „interne(n) sprachliche(n) ‚Konsekution‘“ in der Erzählung und schreibt: „(E)in Satz steht bei ihr nicht allein – und dessen Bedeutung ist von jenem Zusammenhang, jener Kohärenz abhängig“¹⁸⁷. Worin aber besteht die spezifische *narrative Kohärenz*? In welcher Weise sind die einzelnen Elemente (oder Sätze) einer Erzählung verbunden, wenn nicht durch logische Verknüpfung? Antworten auf diese Fragen findet man am leichtesten, wenn man sich vor Augen führt, wie Narrationen *rezipiert* werden. Betrachten wir dazu den Anfang des Grimm-Märchens „Hänsel und Gretel“: In einem nächtlichen Gespräch überredet die Stiefmutter den Vater, die beiden Kinder im Wald auszusetzen, da die Nahrungsmittel nicht mehr für alle reichen. Der Vater, der die Kinder liebt, widersetzt sich zunächst, beugt sich dann aber dem Druck der Frau. Hänsel und Gretel hören dieses Gespräch mit, und als die Eltern schlafen, schleicht Hänsel aus dem Haus, um glänzende Kieselsteine zu sammeln. Als die Kinder am nächsten Tag von den Eltern in den Wald geführt werden, markiert Hänsel den Weg mit diesen Steinen. Dies wird den Geschwistern später ermöglichen, den Heimweg zu finden.

Eine einfache Geschichte wie diese verstehen wir, indem wir die *Handlungen* der Akteure in ihrer zeitlichen Abfolge verstehen; Handlungen verstehen wir, indem wir Gründe der Handlungen verstehen. Dieses Verständnis von Narrativität, welches den Begriff des Handelns ins Zentrum stellt, wird etwa von Teun van Dijk gestützt, der schreibt: „(O)ne of the characteristics of narrative discourse is that it contains action descriptions“¹⁸⁸. Aber auch Lessing teilt

¹⁸⁵ Diese Ansicht vertrete ich erstmals in Giesinger 2004b.

¹⁸⁶ Thomä 1998, 25.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Dijk 1975, 273.

diese Auffassung. Da die Sprache selbst, so Lessing, ein zeitliches Medium ist, eignet sie sich in hervorragender Weise zur Darstellung von zeitlichen Handlungsstrukturen. Während die Malerei nebeneinander bestehende Körper darstellt, stellt die Poesie aufeinander folgende Handlungen dar: „Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie“¹⁸⁹. Die in Narrationen dargestellten Handlungen verstehen wir, wie gesagt, indem wir die Gründe der handelnden Personen verstehen: Der Wunsch der Stiefmutter, die Kinder auszusetzen, ist zum einen verständlich, wenn man den von ihr angegebenen Grund – die Nahrungsmittelknappheit – in Rechnung stellt. Zum andern wird man ihr aber auch mangelnde Liebe unterstellen. Liebe und Mitleid sind die Gründe für den Widerstand des Vaters. Hänsels Handeln stellt eine Reaktion auf den Plan seiner Eltern dar. Er schmiedet einen eigenen Plan, um den Plan der Eltern zu durchkreuzen: Dies gibt ihm Gründe für verschiedene einzelne Handlungen. Wenn wir diese Struktur der Gründe nicht verstehen, werden wir nicht verstehen, warum Hänsel am nächsten Morgen auf dem Weg gelegentlich Steine fallen lässt, und warum er dies heimlich tut. Narrative Kohärenz wird also tatsächlich nicht durch Logik im strengen Sinn garantiert, sondern sozusagen durch die „Logik des Handelns“¹⁹⁰. Sind die Elemente einer Narration nicht durch einsichtige Handlungsgründe verknüpft, bleibt sie unverständlich. Die Handlungen eines einzelnen Akteurs müssen in zweifacher Hinsicht verständlich sein: Erstens muss das Handeln angesichts der Umstände – angesichts natürlicher Ereignisse oder Handlungen anderer Personen – nachvollziehbar erscheinen. Hänsels Handeln etwa ist nur angesichts des Planes seiner Eltern verständlich. Zweitens muss sich das Handeln einer Person kohärent in die Reihe ihrer früheren Handlungen einreihen. Nachdem sich der Vater – in Übereinstimmung mit seinen früheren Einstellungen – über die Rückkehr der Kinder gefreut hatte, wird er von seiner Frau erneut unter Druck gesetzt. In diesem Konflikt spielen die Eheleute die bereits von der ersten

¹⁸⁹ Lessing 1964, 114.

¹⁹⁰ Tomasello schreibt: In einer Erzählung „bleiben typischerweise einer oder mehrere Mitspieler über verschiedene Ereignisse hinweg gleich, und *kausale oder intentionale* Verbindungen geben der gesamten Abfolge die rationale Kohärenz, die eine ‘Geschichte’ von einer zufälligen Folge von Ereignissen unterscheidet“ (Tomasello 2002, 169; Hervorhebung von mir). Die hier vertretene Theorie des Narrativen bestreitet nicht, dass in Narrationen *auch* kausale Abläufe geschildert werden; die These ist aber, dass Erzählungen primär durch intentionale Handlungsabläufe charakterisiert sind.

Auseinandersetzung bekannten Rollen, und auch Hänsel reagiert auf die von ihm bekannte Weise. Die Figuren handeln nach den bekannten Gründen, und auf diese Weise festigen die Erzähler ihren „Charakter“, ihre „Identität“.

Da der hier vertretene Begriff des Narrativen dem Begriff des Handlungsgrundes einen hohen Stellenwert beimisst, liegt die Verbindung zum Bereich des menschlichen Handelns und der Autonomie nahe. Timothy Chapell schreibt: „As much as with any other narrative you might write, you *can* be the writer of your own life’s narrative, *and* also its main character“¹⁹¹. Diese Bemerkung muss sogleich modifiziert werden: Nicht der Autor der eigenen *Lebensgeschichte* können wir sein, sondern der Autor unseres *Handelns*. Der Verlauf unseres Lebens wird von vielen anderen Faktoren mitbestimmt, die wir handelnd nicht beeinflussen können. So hat etwa Hänsel kaum Einfluss auf die Umstände, in die sein Handeln eingebettet ist – den Hunger, die Lieblosigkeit der Stiefmutter, die Schwäche des Vaters. Die Analogie zwischen Narration und menschlichem Handeln ist also die folgende: Wie der Autor das Handeln seines Protagonisten fortschreibt, so schreiben wir die Geschichte unseres eigenen Handelns fort. Die Metaphern der *Autorschaft* und des *Fortschreibens* rechtfertigen sich aus dem Begriff des Handelns als eines rational kontrollierten Verhaltens: Als Autoren unseres Handelns wählen wir – kontrolliert wie der literarische Autor – den nächsten „narrativen Schritt“: Wir schreiben ihn nicht nieder, sondern leben ihn. Weitere Unterschiede des handelnden Autors zum schreibenden Autor sind die folgenden: *Erstens* fehlt dem Handelnden die „Allmacht“ des literarischen Autors, welcher über seine gesamte literarische Welt verfügt. Wie gesagt, bestimmt der Handelnde nur sein eigenes Handeln. *Zweitens* identifiziert sich der Handelnde mit seinen Gründen – er versteht sie nicht nur, sondern akzeptiert sie. Die Beziehung des Erzählers zu den Gründen seines Protagonisten jedoch ist offen; zwischen voller Akzeptanz und Ablehnung sind ganz unterschiedliche Einstellungen möglich.

Wie der literarische Autor muss der „Autor seines Handelns“ eine aktuelle Handlung kohärent in eine Handlungsreihe einordnen, in deren Verlauf der Protagonist eine praktische Identität herausgebildet hat. Der Rückgriff auf das Konzept des Narrativen erlaubt es also, die Ge-

¹⁹¹ Chapell 1998, 176. Zum Zusammenhang von Autorschaft und Autonomie vgl. auch Bouchard (2002), 409ff.

schichtlichkeit und Dynamik der praktischen Identität, die etwa bei Korsgaard als feste Grösse erscheint, hervorzuheben.

Der Wert von Autonomie

Für Korsgaard ist autonomes Handeln dadurch charakterisiert, dass es sich von Gründen leiten lässt, die in der praktischen Identität einer Person verankert sind. Dieses Verständnis von Autonomie legt auch eine bestimmte Auffassung vom *Wert der Autonomie* nahe: Autonomie ist wertvoll, weil sie uns ermöglicht, unser Selbst zu entwickeln und uns in unserem Willen und Handeln auszudrücken.

Um den Willen aber wirklich in die Tat umzusetzen, brauchen wir zusätzlich *äussere Autonomie*, das heisst, uns muss in Bezug auf unseren autonomen Willen *Handlungsfreiheit* gewährt werden. Wird die Bewegungsfreiheit eines einjährigen Kindes beschränkt, so wird dies unter Umständen Frustration hervorrufen. Die Beschränkung der äusseren Autonomie einer Person stellt hingegen zusätzlich eine Verletzung anderer Art dar: Da sie ihr Handeln als *Repräsentation* ihres Selbst – ihrer Identität – versteht, kann sie eine illegitime Beschränkung ihres Handelns als *Angriff auf ihr Selbst* interpretieren. Mit Thomas Scanlon kann man hier vom *repräsentativen Wert* von Autonomie sprechen.¹⁹²

Vom repräsentativen Wert ist nach Scanlon der *instrumentelle Wert* von Autonomie zu unterscheiden, der Wert, den sie für uns als Mittel zur Verwirklichung eines guten Lebens hat.¹⁹³

Innere Autonomie ist in diesem Sinn wertvoll, weil sie uns ermöglicht, spontane Wünsche darauf zu prüfen, ob deren Erfüllung unserem guten Leben dienlich ist.¹⁹⁴ Um diese Prüfung auf angemessene Weise durchführen zu können, brauchen wir allerdings die *Kompetenz* dazu: Wir müssen wissen oder herausfinden können, was für uns gut ist und wie wir es erreichen können.¹⁹⁵ Als innerlich autonome Personen sind wir zudem fähig, die für gut befundenen

¹⁹² „Representative value“ spricht Scanlon genaugenommen nicht der Autonomie zu; er benutzt den schlichteren Begriff „choice“, womit er aber ungefähr äussere Autonomie meint (Scanlon 1998, 252f).

¹⁹³ Vgl. ebd., 251f.

¹⁹⁴ Vgl. Schaber 1990, 43f.

¹⁹⁵ Zum Begriff der Kompetenz vgl. z.B. Drane 1985.

Wünsche zu unserem Willen zu machen und, äussere Autonomie vorausgesetzt, in die Tat umzusetzen. Dies ist wertvoll, weil wir so das von uns Erstrebte auch erreichen können.

Autonomie und Selbständigkeit

Autonomie ist von *Autarkie* zu unterscheiden: Ein vollständig autarker Mensch wäre jemand, der in keiner Weise auf andere Menschen angewiesen und von diesen abhängig wäre. Er könnte sich mit allen notwendigen Gütern selbst versorgen. Insbesondere wäre er nicht auf menschliche Bindungen angewiesen, auf Freundschaft oder Liebe. Eine solche vollständig unabhängige Existenzweise stellt allerdings eine Fiktion dar. Zwar ist es möglich, ausserhalb des gesellschaftlichen Systems wechselseitiger Abhängigkeiten zu leben. Jedoch war jeder Mensch, der sich einem vollständig unabhängigen Leben verschreiben will, zumindest in den ersten Jahren seines Leben in hohem Masse von anderen abhängig. Ohne deren Fürsorge hätte er gar nicht überlebt, und die Einführung in die menschliche Lebensform – etwa das Erlernen von Sprache – wäre ohne Kontakt zu anderen Menschen nicht möglich gewesen.

Vollständige Autarkie ist nicht möglich und auch nicht wünschenswert, sofern man den Wert sozialer Beziehungen nicht leugnen will. Allerdings kann abgeschwächten Formen von Autarkie – man könnte hier den Begriff der *Selbständigkeit* verwenden – durchaus ein Wert zugeschrieben werden. Wenn etwa kleine Kinder kriechen oder laufen lernen, so erhöhen sie ihre Selbständigkeit; sie können sich nun fortbewegen, ohne auf fremde Hilfe angewiesen zu sein. Umgekehrt stellt der Verlust der Fähigkeit zu gehen für alte und kranke Menschen einen Verlust an Selbständigkeit dar. So verstandene Selbständigkeit – die *Fähigkeit, gewisse intrinsisch oder instrumentell wertvolle Tätigkeiten selbst, also ohne Hilfe anderer, auszuführen* – ist nicht mit Autonomie gleichzusetzen. Verliert jemand durch Unfall oder Krankheit die Fähigkeit zur Fortbewegung, so ist seine *innere* Autonomie nicht angetastet. Zudem kann von einem zehnmonatigen Kind, das zu kriechen beginnt, gesagt werden, es sei jetzt selbständiger als zuvor, jedoch nicht, es sei autonom. Dennoch kann zwischen Selbständigkeit und Autonomie eine Verbindung hergestellt werden: Wer bestimmte Dinge nicht selbst tun kann, der kann sie nicht sinnvollerweise zum Gegenstand einer autonomen Entscheidung machen. Die innere Autonomie ist durch äussere Gegebenheiten, aber auch durch mangelnde eigene Fähigkeiten *begrenzt*. Zum Beispiel ist allen Menschen das

selbständige Fliegen unmöglich, einigen auch das selbständige Gehen. Zumindest im ersten Fall wird niemand von einem *Mangel* an Autonomie sprechen, sondern – wie gesagt – von einer Begrenzung. Der Verlust der Fähigkeit zu gehen hingegen kann als Verlust an *äusserer* Autonomie empfunden werden. Bezogen auf kleine Kinder kann gesagt werden, dass der Erwerb von Fähigkeiten eine Erhöhung der Möglichkeiten von äusserer Autonomie darstellt. Der Spielraum zur Gestaltung des eigenen Lebens kann dadurch ausgeweitet werden – bis an bestimmte natürliche Grenzen. Erziehung hat sich also nicht nur auf Wünsche oder Überzeugungen zu richten, sondern auch auf Fähigkeiten: Um das Gute zu *tun*, müssen Kinder es nicht nur *wollen*, sondern auch *tun können*.

Bis hierhin lässt sich der Begriff der Selbständigkeit mit der erforderlichen Schärfe vom Begriff der Autonomie unterscheiden. Die Klarheit droht verloren zu gehen, wenn zwei weitere Aspekte berücksichtigt werden: 1. Bisher wurde davon ausgegangen, dass Menschen Dinge selbst tun wollen, es aber nicht immer können. Dabei wurde ausgeblendet, dass Unselbständigkeit in manchen Fällen darin besteht, dass Menschen etwas gar nicht selbst tun wollen. Zum Beispiel kann es vorkommen, dass ein Kind gar nicht den Wunsch hat, seine Schuhe selbst zu schnüren oder sein Honigbrot selbst zu streichen. 2. Bisher war nur von Fällen die Rede, in denen ein Mensch eine Tätigkeit nicht selbst ausführen konnte, jedoch nicht von Fällen, in denen jemand eine *Entscheidung* nicht selbst fällen wollte oder konnte. Zum Beispiel würden wir einen dreissigjährigen Mann als unselbständig bezeichnen, der eine wichtige Berufsentscheidung seiner Mutter überlässt.

Betrachten wir zunächst den ersten der genannten Aspekte: Es ist nichts Aussergewöhnliches, dass jemand nicht alles selbst erledigt, was er selbst erledigen könnte. Jemand, der ein Restaurant besucht und sich dort bedienen lässt, obwohl er selbst sehr gut kochen kann, verhält sich nicht irrational. Gerade alltägliche Verrichtungen, etwa Tätigkeiten im Haushalt, überlassen viele Leute gerne anderen – in der Annahme, sie bräuchten ihre Zeit für Wichtigeres. Ein Mann, der seine Zeit für eine berufliche Karriere aufwendet, den Haushalt aber seiner Frau überlässt, fühlt sich keineswegs unselbständig. Steht er nach einer Scheidung plötzlich alleine da, so kann das Gefühl der Unselbständigkeit durchaus aufkommen, sofern er tatsächlich nicht in der Lage ist, Kaffee zu kochen und Wäsche zu waschen. Hier ist es aber wieder die *Unfä-*

higkeit, etwas selbst zu tun, die als Mangel empfunden wird. Der aus der Not geborene Wunsch, die Wäsche selbst zu waschen, kann wegen dieser Unfähigkeit nicht in die Tat umgesetzt werden. Dass der Wunsch nach Selbständigkeit in Haushaltsangelegenheiten zuvor nicht vorhanden war, hat natürlich die Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Führen des Haushalts verhindert. Ähnliches gilt für die kindliche Entwicklung: Haben Kinder nicht den Wunsch, Dinge selbst zu tun, so ist auch die Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten beeinträchtigt. Besteht Unselbständigkeit also allein im Mangel an Fähigkeiten, oder kann auch jemand als unselbständig gelten, der den Wunsch nicht hat, bestimmte Dinge selbst zu tun? Meines Erachtens kann der fehlende Wunsch, etwas selbst zu tun, es in gewissen – längst nicht in allen – Fällen rechtfertigen, jemanden als unselbständig zu bezeichnen: Ein Zwölfjähriger, der sich von seinen Eltern an- und auskleiden lässt, ist unselbständig – ob er sich selbst an- und auskleiden *könnte*, wenn er wollte, ist hier nebensächlich.

Ich komme zum zweiten der oben genannten Aspekte: Die Unselbständigkeit im Entscheiden ist meines Erachtens gleichzusetzen mit einem Mangel an innerer Autonomie. So gesehen ist Autonomie eine bestimmte Form von Selbständigkeit – aber nicht jeder Mangel an Selbständigkeit muss als Mangel an Autonomie betrachtet werden. Ein autonomer Mensch kann sich durchaus Rat bei anderen holen oder ihnen gar gewisse Entscheidungen bewusst überlassen. Wer aber zentrale Fragen der Lebensgestaltung nicht primär durch eigenes Überlegen beantwortet, sondern dadurch, dass er sich dem Willen anderer ganz unterwirft, kann nicht als innerlich autonom gelten.

Paternalismus, Erziehung und Autonomie

In der Einleitung wurde vorgeschlagen, (pädagogischen) Paternalismus als Eingriff in die Autonomiedomäne des Individuums zu verstehen. In diesem Kapitel, insbesondere in den Ausführungen zum Wert der Autonomie, ist klar geworden, warum dies moralisch problematisch ist: Aus einer kantianischen Perspektive stellt ein Eingriff in die Autonomie eine Verletzung des Selbst dar, aus einer konsequenzialistischen Perspektive hält er uns davon ab, unser Gutes selbst zu verfolgen. Kantianische und konsequenzialistische Herangehensweisen ans Paternalismusproblem werden in den nächsten Abschnitten behandelt.

Der letzte Abschnitt, die Differenzierung von Autonomie und Selbständigkeit, ermöglicht es, auf eine Handlungsweise hinzuweisen, die von Paternalismus und Erziehung klar abzugrenzen ist, und die man als „maternalistisch“ bezeichnen könnte.¹⁹⁶

Maternalistisches Handeln ist fürsorgliches Handeln, Handeln, dass dem andern gewisse Güter bereitstellt. Solches Handeln entspricht oft – nicht immer – den Wünschen des Gegenübers und ist dadurch von Paternalismus und Erziehung zu unterscheiden, welche nicht auf der Zustimmung des Gegenübers beruhen. Fürsorglichkeit ist grundsätzlich positiv einzuschätzen – umso mehr, wenn sie gewünscht wird. Sie ist moralisch richtig, wenn eine andere Person sie benötigt, da sie ohne Hilfe gewisse Dinge nicht tun oder erlangen könnte, wenn sie also *unselbständig* im oben erläuterten Sinn ist. Das trifft etwa auf Säuglinge, körperlich Behinderte, Kranke und alte Menschen zu. Gewisse fürsorgliche Handlungen können aber schädlich sein, selbst dann, wenn sie gewünscht werden. Wird ein Kind von den Eltern über das nötige Mass unterstützt, so werden Lernprozesse behindert, und das Kind entwickelt keine *Selbständigkeit*. Dies ist schlecht, weil es dadurch gewisse (instrumentell oder intrinsisch) wertvolle Fertigkeiten oder Fähigkeiten nicht erlernt, und weil dadurch die Möglichkeiten äusserer Autonomie eingeschränkt werden.

1.2 Kantianische Rechtfertigungen von Paternalismus

Der Kantianismus ist grundsätzlich *antipaternalistisch*: Er bekundet wenig Mühe bei der *Abwehr* paternalistischer Anmassungen – die Frage ist aber, ob er auch zu einer angemessenen Rechtfertigung von intuitiv legitimer Bevormundung in der Lage ist. Der kantianische Antipaternalismus lässt sich mit der zentralen Stellung der Werte der Autonomie und Freiheit begründen, wobei die *repräsentative Wertdimension* von Autonomie in den Vordergrund gerückt wird. Dworkin meint *diese* Wertdimension, wenn er vom „absolute value of the choice

¹⁹⁶ Diese Begriffswahl verweist auf traditionelle Rollenzuweisungen: „Mütterliches“ Verhalten gilt traditionell als fürsorglich. Damit soll keineswegs gesagt sein, dass Frauen oder Mütter „von Natur aus“ in höherem Masse „maternalistisch“ oder fürsorglich sind als Väter. Der Begriff Paternalismus verweist demgegenüber auf die autoritäre Strenge, die traditionell Vätern mehr zugeschrieben wird als Müttern. In Familien mit traditioneller Rollenverteilung allerdings ist auch paternalistisches Handeln vorwiegend Angelegenheit der Mütter, da diese den Alltag mit den Kindern verbringen.

itself“¹⁹⁷ spricht, dem Wert einer freien Wahl also, der *nicht relativ* zu ihren Folgen für das Wohl der betreffenden Person ist: „To be able to choose is a good that is independent of the wisdom of what is chosen“¹⁹⁸. Autonomie ist wertvoll, weil sie dem Individuum erlaubt, „sich selbst“ in Handlungen auszudrücken. Kann Bevormundung unter diesen Umständen überhaupt gerechtfertigt werden?

Beschränkung der Freiheit zur Förderung von Freiheit

Eine der von Dworkin – im Anschluss an Mill – vorgebrachten Rechtfertigungen lautet: „Paternalism is justified only to preserve a wider range of freedom for the individual in question“¹⁹⁹. Diese Argumentation beruht auf einem – sozusagen konsequenzialistischen – „Freiheitskalkül“: Die Einschränkung der Freiheit zu einem bestimmten Zeitpunkt ist legitim, wenn dadurch zu einem späteren Zeitpunkt ein grösseres Mass an Freiheit erlangt wird, wenn also die letztlich erreichte „Freiheitssumme“ positiv ist.

Mit dieser Überlegung lässt sich etwa das Verbot, sich freiwillig in die Sklaverei zu verkaufen, rechtfertigen. Aber auch in Bezug auf den (pädagogischen) Paternalismus gegenüber Kindern leistet sie gute Dienste: Durch Bevormundung und Erziehung von Kindern, so kann argumentiert werden, wird die Entwicklung von innerer Autonomie gefördert; dem Kind wird in der Zukunft ein autonomes Leben ermöglicht.

Es fragt sich allerdings, ob auf diese Weise alle intuitiv legitimen Bevormundungen eine Begründung erfahren. John Hodson bestreitet dies: „The protection of freedom is only one thing, for which paternalism may be acceptable“²⁰⁰. Wenn wir verhindern, dass ein Kind die heiße Herdplatte berührt, so Hodson, so hat dies wenig mit dem Wert der Freiheit oder Autonomie zu tun: In diesem Fall intervenieren wir, um das Kind vor Schmerzen und einer körperlichen Verletzung zu bewahren. Natürlich ist körperliche Unversehrtheit in gewisser Weise eine Voraussetzung von Freiheit: Wer ständig von Schmerzen gequält wird oder bestimmte kör-

¹⁹⁷ Dworkin 1983, 28.

¹⁹⁸ Ebd., 27.

¹⁹⁹ Ebd., 28.

²⁰⁰ Hodson 1977, 62.

perliche Fähigkeiten verloren hat, ist in seinem Handeln eingeschränkt. Jedoch wäre es meiner Ansicht nach falsch, den Wert von körperlicher Unversehrtheit *ausschliesslich instrumentell* – in Hinsicht auf ihren Beitrag zur Freiheit – zu bestimmen. Es erscheint mir durchaus sinnvoll, die erwähnte Bevormundung des kleinen Kindes *allein* mit dem Hinweis auf seine körperliche Unversehrtheit – ohne Bezugnahme auf Freiheit – zu rechtfertigen. Ähnlich kann man spezifisch *pädagogische* Ziele – wie die Fähigkeit zu gelingenden sozialen Beziehungen – angeben, deren Wert nicht auf den Wert von Autonomie oder Freiheit reduziert werden kann.

Beschränkung äusserer Autonomie auf Grund verminderter innerer Autonomie

Eine andere kantianische Argumentationslinie zur Rechtfertigung von Paternalismus verweist schlicht auf den Mangel an innerer Autonomie, den gewisse Menschen aufweisen. Ein missglücktes Beispiel für diese Strategie stellen die Überlegungen Alan Gewirths dar.²⁰¹ Er nährt die Befürchtungen der Kinderrechtler, welche die Ansicht vertreten, Bevormundung und Geringschätzung von Kindern gingen Hand in Hand. Auf Grund ihrer bloss partiellen oder potenziellen Handlungsfähigkeit (oder inneren Autonomie), so Gewirth, seien Kinder *moralisch weniger relevant* als Erwachsene und dürften bevormundet werden.

Auch Joel Feinberg stellt eine Verbindung her zwischen dem Mangel an innerer Autonomie und der Legitimität paternalistischer Eingriffe; allerdings sind seiner Ansicht nach partiell autonome Wesen *nicht* moralisch minderwertig. Feinberg verwendet nicht den Begriff der Autonomie, sondern stellt den Begriff der „voluntariness“ – der Freiwilligkeit also – in den

²⁰¹ Vgl. Gewirth 1978, 142. In Bezug auf partiell handlungsfähige Wesen gilt nach Gewirth das „Proportionalitätsprinzip“, welches den Umfang der moralischen Rechte eines Wesens vom Entwicklungsstand seiner Handlungsfähigkeit abhängig macht. Konkret heisst das für Gewirth, dass Kinder als partiell handlungsfähige Wesen über *weniger Freiheit* verfügen können. Allerdings begründet Gewirth diese Freiheitseinschränkung zusätzlich paternalistisch: Sie diene dem Wohl der Kinder. Hier wird also die Rechtfertigung des Paternalismus mit der Auffassung der moralischen Minderwertigkeit von Kindern verknüpft. Offen bleibt in Gewirths Argumentation, warum die moralische Minderwertigkeit nur im Bereich der Freiheit (und nicht z.B. bezüglich des Wohlergehens) zu Einschränkungen führen soll.

Vordergrund²⁰², welcher aber wohl mit Autonomie gleichzusetzen ist. Eine freiwillige Handlung beruht nach Feinberg auf einer *überlegten Entscheidung*: „Impulsive and emotional actions, and those of animals and infants (...) are not *chosen*. Chosen actions are those that are decided upon by *deliberation*, and that is a process that requires time, information, a clear head, and highly developed rational faculties. (...) Such acts not only have their origin ‘in the agent’, they also represent the agent faithfully in some important way; they express his or her settled values and preferences. In the fullest sense, therefore, they are actions for which the agent can take responsibility.“²⁰³ Feinberg vertritt die Ansicht, dass Bevormundung gerechtfertigt ist, wenn eine Entscheidung als *unfreiwillig* betrachtet werden muss.²⁰⁴ In diesen Fällen spricht Feinberg von *schwachem Paternalismus*, während die Intervention bei freiwilligen Handlungen ihm als *starker Paternalismus* gilt.²⁰⁵

Warum aber soll schwacher Paternalismus, im Gegensatz zu starkem Paternalismus, erlaubt sein? Auch freiwillige, autonome Entscheidungen können, wie Feinberg einräumt, zur Schädigung der betreffenden Person führen; es besteht also keine Garantie für den *instrumentellen Wert* von Autonomie. Im Vordergrund steht für Feinberg denn auch der *repräsentative Wert* freier Entscheidung, wie das obige Zitat belegt: Freiwillige Entscheidungen repräsentieren den Handelnden. Unfreiwillige Entscheidungen, Entscheidungen, die nicht durch angemessene Überlegung, unter Beizug relevanter Informationen, mit klarem Kopf, von einer Person mit den nötigen rationalen Fähigkeiten gefällt werden, können nicht als (voller) Ausdruck der praktischen Identität – Feinberg spricht von den stabilen Werten und Präferenzen einer Person – gelten. Folglich kann eine Bevormundung in diesem Fall auch nicht als „Verletzung des Selbst“ einer Person gesehen werden.

²⁰² Vgl. Feinberg 1983, 9.

²⁰³ Ebd., 7.

²⁰⁴ In seinem erziehungsphilosophischen Aufsatz „The Child’s Right to an Open Future“ allerdings benutzt Feinberg den Begriff der Freiwilligkeit nicht. Er rechtfertigt dort elterlichen Paternalismus mit dem „immature and uninformed judgement“ (Feinberg, 1980, 141) von Kindern, zwei Aspekten also, die durchaus Teil des Begriffs der Unfreiwilligkeit sind.

²⁰⁵ Vgl. Feinberg 1983, 9.

Schapiro legt folgende, an Kant und Korsgaard orientierte Formulierung dieser Überlegung vor: „Paternalism is prima facie wrong because it involves bypassing the will of another person. (...) But if the being whose will is bypassed does not really ‚have‘ a will, (...) then the objection to paternalism loses its force“²⁰⁶. Folglich, so Schapiro, sei die Bevormundung von Kindern „excusable“²⁰⁷, da sie zwar über Wünsche, nicht aber über einen stabilen, von einer ausgereiften praktischen Identität gestützten Willen verfügten.

Diese genuin kantianische Auffassung, welche den Aspekt der Folgen für das Glück der betroffenen Person in den Hintergrund drängt, hat tatsächlich einige unserer Intuitionen auf ihrer Seite: Nehmen wir etwa an, ein sechsjähriges Kind hat den starken Wunsch, Trompete zu spielen, und vergleichen wir diesen Wunsch mit dem Willen eines erfahrenen vierzigjährigen Trompeters, sich auf seinem Instrument zu vervollkommen. Intuitiv gesehen wäre es gewiss schlimmer für diesen Trompeter, wenn ihm das Spielen auf seinem Instrument verboten würde, als wenn dem Kind kein Trompetenunterricht gewährt würde. Beim Kind wird ein blosser Wunsch übergangen, der Trompeter hingegen kann diesen Eingriff als gravierende Verletzung seines Selbst empfinden, da das Spielen der Trompete ein zentraler Aspekt seiner praktischen Identität ist.

Zustimmung

Die wohl wichtigste kantianische (und vertragstheoretische) Argumentationslinie zum Problem des Paternalismus stellt den Begriff der *Zustimmung* in den Mittelpunkt.²⁰⁸ Diesem Begriff kommt im Kantianismus ein hoher Stellenwert zu, da die (rationale) Zustimmung einer Person als Ausdruck ihres autonomen Selbst gesehen werden kann. Grundsätzlich muss es also in kantianischer Perspektive als Verletzung dieses Selbst interpretiert werden, wenn die Zustimmung einer Person in einer sie betreffenden Angelegenheit nicht eingeholt oder wenn gar gegen den Willen dieser Person gehandelt wird.

²⁰⁶ Schapiro 1999, 730f.

²⁰⁷ Ebd., 730.

²⁰⁸ Wie Feinbergs Überlegungen zeigen, ist diese Argumentationslinie durchaus mit der im vorigen Abschnitt dargestellten Argumentation vereinbar (vgl. Feinberg 1983, 4ff).

Die hohe Bedeutsamkeit der Zustimmung führt zu einem grundsätzlichen *Antipaternalismus*; in Habermas' Diskurstheorie, welche auf dem Prinzip der rationalen Zustimmung beruht, scheint die Rechtfertigung von Paternalismus gar kaum mehr möglich.²⁰⁹ Rawls, auf den die erziehungsphilosophischen Konzepte von Gutmann und Blustein²¹⁰ aufbauen, erweist sich hier als flexibler: „Die Grundsätze des Paternalismus sind (...) diejenigen, die die Parteien im Urzustand anerkennen würden, um sich gegen Schwäche und Versagen ihrer Vernunft und ihres Willens in der Gesellschaft zu schützen. Andere erhalten das Recht und sind manchmal verpflichtet, an unserer Stelle zu handeln und das zu tun, was wir für uns tun würden, wenn wir vernünftig wären. (...) Paternalistische Entscheidungen haben sich von den stabilen Bedürfnissen der Betroffenen selbst leiten zu lassen, oder, wenn uns diese nicht bekannt sind, von der Theorie der Grundgüter“²¹¹. Nach Rawls erteilen die Parteien ihre *Zustimmung* nicht im realen Leben, sondern schon im Voraus unter den idealisierten Bedingungen des Urzustands. Durch diesen Kunstgriff können alle paternalistischen Handlungen sozusagen nach dem Muster der Geschichte von Odysseus interpretiert werden, welcher sich von seinen Gefährten festbinden liess, um nicht dem Locken der Syrenen zu erliegen. Odysseus *stimmte im Voraus* seiner eigenen Bevormundung *explizit zu*.²¹² Diese Willensbekundung kann, kantianisch gesprochen, als Ausdruck von Odysseus' autonomem Selbst betrachtet werden, während die anderslautenden Forderungen, die der festgebundene, von den Syrenen bezirzte Odysseus von sich gab, nicht als autonom gelten können. Liegt eine derartige ausdrückliche Zustimmung zur Bevormundung vor, kann sie im kantianischen Denken legitimiert werden.²¹³

²⁰⁹ Vgl. Teil I, Kapitel 1.2.

²¹⁰ Vgl. Gutmann 1980, 339f; Blustein 1982, 124f.

²¹¹ Rawls 1979, 281.

²¹² Vgl. Dworkin 1983, 29; Carter 1977, 136.

²¹³ Dies wird etwa von Haley Richmond in Frage gestellt: „Although prior consent is held to be some form of permission to interference, it is not the case that we can assume that consent still holds some time after it has been given. The possibility that the individual might have changed their mind must be taken into account“ (Richmond 1998, 240f). Dieses Problem wird entschärft, wenn man sich die frühere Zustimmung als *Vertrag* vorstellt, den man mit anderen Personen eingegangen ist. Es ist eine Eigenheit

Während Odysseus' Zustimmung im „realen Leben“ anzusiedeln ist, stimmen die Vertragsparteien bei Rawls in einem fiktiven Urzustand zu. Die reale Paternalisierung einer Person kann hier nicht damit gerechtfertigt werden, dass sie *faktisch* zugestimmt hat, sondern dass sie unter bestimmten idealen Bedingungen zustimmen *würde*. Rawls Rechtfertigung von Paternalismus beruht also auf der *hypothetischen* Zustimmung rationaler Personen. Eine solche Konzeption der hypothetischen rationalen Zustimmung ist mit einigen Schwierigkeiten behaftet:

1. Sofern die Zustimmung rein hypothetisch und in keiner Weise an eine empirische Willensbekundung gebunden ist, stellt sich die Frage, ob diese eine paternalistische Handlung noch legitimieren kann. Die rechtfertigende Kraft des Zustimmungsprinzips erwächst ja gerade daraus, dass sich eine Person *wirklich* mit einem Akt der Bevormundung einverstanden erklärt. Einer paternalisierten Person gegenüber kann die Bevormundung kaum dadurch gerechtfertigt werden, dass sie *fiktiv zugestimmt* habe.

2. Es muss befürchtet werden, dass unter Rückgriff auf eine rein fiktive Zustimmung mehr Bevormundung gerechtfertigt werden kann, als intuitiv angemessen erscheint. Hier besteht nämlich die Neigung, sich auf ein Ideal von Rationalität oder Autonomie zu stützen, dem nur wenige empirische Menschen gerecht werden. Empirische Menschen sind in der Regel nicht vollkommen rational und klug, und sie haben auch gar nicht den Wunsch, jede ihrer Handlungen von einer aussenstehenden Instanz unter Klugheitsgesichtspunkten überprüfen zu lassen. Donald VanDeVeer erläutert dies an Hand einer überzeugenden Analogie²¹⁴: Ein durchschnittlich kompetenter Mensch steht vor der Wahl, selbst eine Schachpartie zu spielen, oder an eine paternalistische Maschine angeschlossen zu sein, die ihn davon abhält, unkluge Züge zu machen. VanDeVeer nimmt an, dass kaum jemand die zweite Option wählen würde, da Menschen gewöhnlich selbst spielen, und das heisst selbst entscheiden wollen, auch wenn sie die Partie dadurch verlieren könnten. Entsprechend würden die meisten Menschen es vor-

von Verträgen, dass sie (unter normalen Umständen) weiterhin Geltung haben, auch wenn eine der Vertragsparteien sie momentan aufkündigen möchte. Wer einen derartigen „Paternalismus-Vertrag“ eingeht, tut dies gerade im Wissen darum, dass er es zu einem späteren Zeitpunkt bereuen könnte, ihn je unterschrieben zu haben.

ziehen, in ihrem Leben bisweilen Fehler zu machen, anstatt sich an eine „Entscheidungs-
maschine“²¹⁵ anschliessen zu lassen, welche sie davor bewahrt.

3. Zudem besteht eine starke Tendenz, die Frage, welchen paternalistischen Akten eine völlig rationale Person zustimmen würde, unter Rückgriff auf eine substanzielle Theorie des Guten zu beantworten. So schreibt etwa Dworkin: „It is reasonable to suppose that there are ‘goods’ such as health that any person would want to have in order to pursue his or her own good – no matter how that good is conceived. That is an argument that is used in connection with compulsory education for children, but it seems to me that it can be extended to other goods that have this character“²¹⁶. Diese auch von Rawls verfolgte Strategie, die im Übrigen dem traditionellen kantianisch-liberalen Denken widerspricht, lässt die Frage aufkommen, wozu das Prinzip der Zustimmung überhaupt noch nötig ist. Symptomatisch ist Gutmanns Interpretation von Rawls’ Ansatz. Sie scheint schlicht zu übersehen, dass Rawls mit dem Zustimmungsprinzip operiert. In vermeintlicher Übereinstimmung mit Rawls hält sie fest, dass das Zustimmungskriterium für die Rechtfertigung von Paternalismus gegenüber Kindern *untauglich* sei, da wir Kinder gewöhnlich nicht als rationale Wesen ansähen, und sie fährt fort: „Given the implausibility of basing paternalism toward children on consent, Rawls’ primary good standard provides an attractive alternative“²¹⁷. Gutmann nimmt die Gütertheorie nicht als Ergänzung, sondern als *Alternative* zum Zustimmungskriterium und verlässt damit den Rahmen des kantianischen Denkens.

Diese Schwierigkeiten lassen es meiner Ansicht nach für Kantianer ratsam erscheinen, das Zustimmungsprinzip empirisch anzubinden. Dabei bieten sich zwei Möglichkeiten, die etwa von Rosemary Carter kombiniert werden: Die *erste* stützt sich (wie im Odysseus-Beispiel) auf die *vorgängige* faktische Zustimmung der paternalisierten Person, die zweite auf deren *zu-*

²¹⁴ Vgl. VanDeVeer, 1980, 196.

²¹⁵ Wolf 1990, 59.

²¹⁶ Dworkin 1983, 30.

²¹⁷ Gutmann 1980, 339.

künftige Zustimmung.²¹⁸ Während die erste Möglichkeit in Bezug auf die Rechtfertigung der Bevormundung von Kindern kaum einen Nutzen bringt, erscheint die zweite vielversprechend: „(P)aternalism towards the child has a good chance of meeting with the subsequent approval of his adult self, since with the development of his abilities and judgement he will probably see the wisdom of our interference“²¹⁹. Gegen diese Argumentation wendet VanDeVeer ein: „If it is claimed that the interference is permissible if, and only if, subsequent consent occurs, then the permissibility of the interference is bizarrely contingent on chance occurrences, for example, whether a lightning bolt terminates the life of the subject before a time at which he would consent“²²⁰. Würde die paternalisierte Person vorzeitig sterben, so wäre ihre faktische Zustimmung nie mehr einzuholen und der paternalistische Akt bliebe sozusagen „ungerechtfertigt“. Ein solches überraschendes Ereignis bezeichnet Carter als „arbitrary from a moral point of view“²²¹; dennoch nimmt sie in der Folge Abstand von der Auffassung, Paternalismus müsse *immer* durch faktische Zustimmung gerechtfertigt werden. In einigen Fällen, so Carter, genüge eine „disposition to consent“²²²; über eine solche Disposition verfügt zum Beispiel jemand, der zustimmen *würde*, sofern er über eine bestimmte relevante Information verfügen würde. Damit nähert sich Carter der Theorie der *hypothetischen* Zustimmung an. Den meines Erachtens wichtigsten Einwand gegen das Prinzip der *künftigen* Zustimmung formuliert Carter gleich selbst: „(T)hose paternalistic measures directed towards his child-self which an adult comes to approve of, will depend in part on what beliefs and attitudes his parents attempted to instill, and on how successful they were doing so“²²³. Eltern können durch

²¹⁸ Vgl. Carter 1977, 136.

²¹⁹ Ebd., 141. Vgl. auch Dworkin 1983, 28: „Parental paternalism may be thought of as a wager on children’s subsequent recognition of the wisdom of the restrictions. There is emphasis on what could be called future-oriented consent – on what children will come to welcome, rather than on what they do welcome“.

²²⁰ Van DeVeer 1980, 193.

²²¹ Carter 1977, 135.

²²² Ebd., 136.

²²³ Ebd., 137. Vgl. auch Richmond 1998, 243.

Erziehung darauf hinzuwirken versuchen, dass ihr Kind gewisse pädagogisch-paternalistische Massnahmen befürwortet.²²⁴ Zudem, so Carter, führten bestimmte Bedingungen des Aufwachsens dazu, dass die Wünsche und Einstellungen einer Person *verzerrt* – „distorted“²²⁵ – würden. Die faktische Zustimmung einer Person mit verzerrten Wünschen kann nach Carter Paternalismus nicht rechtfertigen. Auch hier muss sich Carter letztlich auf die hypothetische Zustimmung abstützen: Sie muss die Frage stellen, welchen Akten der Bevormundung eine Person *zustimmen würde*, wenn sie in ihrer Kindheit keine psychische Schädigung erfahren hätte. Das Projekt, die Legitimation von Paternalismus auf faktische Zustimmung zu gründen, ist also – zumindest was die Frage des elterlichen Paternalismus betrifft – zum Scheitern verurteilt²²⁶; die Theorie der hypothetischen Zustimmung hat sich ebenfalls als unbefriedigend erwiesen.

Als vorläufiges Fazit kann festgehalten werden, dass die *zweite* der genannten kantianischen Strategien zur Rechtfertigung von Paternalismus die grösste Überzeugungskraft besitzt: Bezieht sich eine paternalistische Handlung auf einen Willen, der die praktische Identität der Person repräsentiert, so ist dies gravierender, als wenn die Erfüllung spontan auftretender

²²⁴ Herbart's bekannte Aussage, wonach der Erzieher *in der Gegenwart* die Zwecke verfolgen soll, welche der Zögling „künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird“ (Herbart 1964, Bd. 2, 27), unterliegt ebenfalls diesem Problem.

²²⁵ Ebd.

²²⁶ Dieser Ansicht ist auch Richmond (Richmond 1998, 246). Nach Richmond müssen zur Rechtfertigung von pädagogischem Paternalismus inhaltliche pädagogische Kriterien entwickelt werden, welche sich am kindlichen Guten orientieren (ebd., 247ff). Allerdings wendet sich Richmond gegen das Unterfangen, eine universale oder objektive Theorie des Guten zu entwickeln: „Rather than attempting to decide in advance what our children's good should consist in, we should instead direct our efforts to bringing them up to reason well and to choose well (...). For example, in overruling the decision of a child to eat only sweets and ice cream, we will nevertheless tend to bias them to our own preferences in that the variety of foods offered will tend to reflect our own tastes. However, the notion of autonomy as an educational ideal offers the promise toward overcoming of this problem“ (ebd., 248). Es fragt sich, ob Autonomie hier als objektiver, universaler Wert im Rahmen einer Auffassung vom Guten anzusehen ist.

Wünsche behindert wird. Im Folgenden wende ich mich der konsequenzialistischen Rechtfertigung von Paternalismus zu.

1.3 Konsequenzialistische Rechtfertigung von Paternalismus

„(T)he Principle of Consequentialist Paternalism is autonomy overriding“²²⁷, schreibt VanDeVeer, und er formuliert damit einen oft gehörten Einwand gegen den Konsequenzialismus. Der Verdacht, das konsequenzialistische Denken missachte den Wert der Autonomie, ist leicht nachvollziehbar: Die Forderung, das Wohl von Personen zu maximieren, scheint nicht mit der Forderung vereinbar, die Autonomie einer Person auch dann zu respektieren, wenn diese gegen ihr eigenes Wohl handelt. Paternalismus scheint also aus konsequenzialistischer Sicht immer dann gerechtfertigt, wenn eine Entscheidung oder Handlung nicht dem Wohl der betreffenden Person entspricht.²²⁸

Bemerkenswerterweise ist jedoch der bereits erwähnte liberale Antipaternalist John Stewart Mill einer der bedeutendsten konsequenzialistischen, genauer: utilitaristischen Moraltheoriker. Mill wird also die Auffassung vertreten, paternalistisches Handeln *widerstrebe* grundsätzlich der Maximierung des Gesamtwohls.²²⁹

Ich sehe hauptsächlich zwei konsequenzialistische Argumente gegen den Paternalismus: Das *erste* besagt, dass jede Person selbst am besten in der Lage ist, ihr eigenes Wohlergehen zu verfolgen. Zum einen hat sie, wie Mill sagt, ein grösseres Interesse als andere, dass es ihr gut geht, zum anderen weiss sie selbst am besten, was für sie gut ist.²³⁰ Diese Begründung mag in Bezug auf *staatliche* Eingriffe in die individuelle Autonomie plausibel sein. Der Staat hat gewiss ein geringeres Interesse am Wohlergehen eines Individuums als dieses selbst, und er kann zudem nur „allgemeine Annahmen“ über das gute Leben treffen, „die ganz falsch sein können. Selbst wenn sie richtig sein sollten, besteht noch die Möglichkeit, dass Personen, die mit den

²²⁷ VanDeVeer 1980, 198.

²²⁸ Es ist zudem zu beachten, dass nach konsequenzialistischer Auffassung eine selbstschädigende Handlung als *moralisch* verwerflich gilt, da sie das Gesamtwohl mindert.

²²⁹ Vgl. Mill 1988, 18.

²³⁰ Vgl. ebd., 105.

näheren Umständen nicht besser vertraut sind als Aussenstehende, diese Vermutungen auf den individuellen Fall falsch anwenden“²³¹. Beide genannten Aspekte treffen jedoch auf persönliche Beziehungen wie die Eltern-Kind-Beziehung weit weniger zu: Eltern haben gewöhnlich, wie auch Mill einräumen wird²³², ein grosses Interesse am Wohlergehen ihrer Kinder, und durch den täglichen Umgang mit diesen können sie auch deren individuelle Eigenschaften und Interessen kennen.²³³

Das *zweite Argument*, man kann es als *Lern-Argument* bezeichnen, besagt, dass Wesen, die noch nicht vollständig kompetent sind (und das Potenzial zu voller Kompetenz und Autonomie besitzen), durch übertriebene Bevormundung daran gehindert werden, Kompetenz (und andere Fähigkeiten) zu entwickeln. Hintergrund dieser Auffassung sind zwei empirische Annahmen: 1. Gewisse Fähigkeiten (auch die Fähigkeit, gut zu entscheiden), erwirbt man am besten dadurch, dass man die entsprechenden Tätigkeiten tatsächlich ausführt. 2. Fortschritte in der Entwicklung von Kompetenz können unter anderem durch Fehler, falsche Entscheidungen also, zu Stande kommen. Verhindert man, dass eine Person Fehler macht, so behindert man die Entwicklung von Kompetenz.

Stimmen diese Annahmen, so ist es in bestimmten Fällen nicht im Interesse einer Person, bevormundet zu werden, auch wenn das Resultat ihres Handelns noch zu wünschen übrig lässt.

Die konsequenzialistische Argumentation von Mill und anderen betont den *instrumentellen Wert* von Autonomie, den Wert, den (äussere) Autonomie bei der Verwirklichung eines guten Lebens hat. Dabei erstaunt, dass Mill meint voraussehen zu können, dass die Gewährung von Autonomie nicht nur oft, sondern *immer* bessere Folgen hat als paternalistisches Handeln. Wie hoch der instrumentelle Wert von Autonomie für eine Person ist, hängt sehr stark von ihren geistigen Fähigkeiten, ihrer *Kompetenz* zur Beurteilung des eigenen Guten, ab. Diese Auffassung teilt Mill in Bezug auf Kinder durchaus, ohne sie jedoch auf Erwachsene anzu-

²³¹ Ebd.

²³² Wie Mill sagt: Das Interesse, das ein anderer für das Wohl einer Person hegen kann, ist – „ausgenommen Fälle starker persönlicher Anhänglichkeit“ – nur gering (ebd.).

²³³ Vgl. Wolf 1990, 50.

wenden. Meiner Ansicht nach kann auch mit Hilfe des Lern-Arguments ein grundsätzlicher Antipaternalismus (gegenüber Erwachsenen oder Kindern) nicht sichergestellt werden.

Dworkin meint, Mills Antipaternalismus lasse sich nicht rein konsequenzialistisch rechtfertigen und tatsächlich verwende Mill zusätzlich zur konsequenzialistischen eine zweite, *kantianisch* angehauchte Argumentationslinie. Diese referiere auf den *repräsentativen (oder absoluten) Wert von Autonomie*²³⁴.

Diese Wertdimension von Autonomie scheint hingegen Dan Brock, der im Zusammenhang mit dem Problem des Paternalismus konsequenzialistisch argumentiert, völlig zu entgehen. Das zeigt sich vor allem in seiner Kritik kantianischer Ansätze, Brock selbst spricht von *Theorien moralischer Rechte*²³⁵. Er weist darauf hin, dass diese Theorien Paternalismus erlauben, wenn eine Person (oder eine ihrer Handlungen) nicht im vollen Sinne kompetent oder frei ist.²³⁶ Brock beachtet jedoch ausschliesslich den *instrumentellen* Wert dieser Eigenschaften, und aus dieser verkürzten Interpretation des kantianischen Denkens erwächst seine Kritik daran.

Er unterscheidet zwei Begriffe von Kompetenz: Zum einen kann Kompetenz *graduell* (oder *relativistisch*) verstanden werden, als Eigenschaft also, die bei einem Menschen mehr oder weniger ausgebildet ist. Im Kantianismus aber, so Brock, werde meist davon ausgegangen, dass jeder Mensch, der in seinen kognitiven Fähigkeiten eine bestimmte *Schwelle* überschritten habe, als kompetent zu gelten habe. Hat er diese Schwelle überschritten, so darf er nach kantianischer Auffassung nicht paternalisiert werden. Brock fragt sich, was eigentlich dafür spreche, *diese*, und nicht die graduelle Auffassung von Kompetenz in einer kantianischen Theorie moralischer Rechte zu verwenden.²³⁷ Um diese Frage beantworten zu können, muss zuerst eine Antwort auf die Frage gefunden werden, warum in solchen Theorien überhaupt von Kompetenz die Rede ist. Hier hat Brock klare Vorstellungen: „The most natural and plausible answer is that, when such a requirement is not satisfied, for persons to have moral rights that

²³⁴ Vgl. Dworkin 1983, 28.

²³⁵ Vgl. Brock 1983, 238.

²³⁶ Vgl. ebd., 239.

prohibit paternalistic interference with their actions would be contrary to their good by allowing them to cause significant preventable harm to themselves. The prevention of harm is the motivation for the moral-rights theorist allowing any paternalistic interference at all with persons acting as they wish“²³⁸. Die Eigenschaft der Kompetenz ist also laut Brock auf Grund ihres kausalen Zusammenhangs mit dem guten Leben einer Person von Belang. Wird diese Interpretation akzeptiert, so fragt es sich aber, warum die „Schwellentheorie“ von Kompetenz im Kantianismus gegenüber der „graduellen Theorie“ favorisiert wird: Das gute Leben wird durch *grösstmögliche* Kompetenz am meisten gefördert, und nicht dadurch, dass bezüglich der Kompetenz eine bestimmte Schwelle überschritten wird. Für Brock ist deshalb die kantianische Schwellentheorie unhaltbar. Er vertritt die Ansicht, dass seine Überlegungen eine konsequenzialistische Betrachtungsweise, welche den Begriff des Guten in den Mittelpunkt stellt, nahelegen: „When will the interference in fact maximize the subject’s good?“²³⁹ Kompetenz wäre also demnach nicht der primäre Begriff, ihr Wert wäre instrumenteller Art. Diese Schlussfolgerungen kommen aber vor allem deshalb zu Stande, weil Brock von Beginn weg die konsequenzialistische Denkweise, welche der Autonomie nur instrumentellen Wert beimisst, als „die natürlichste und plausibelste“ betrachtet.

Kantianische und konsequenzialistische Rechtfertigungsmodelle: Fazit

Das kantianische Denken hat eine antipaternalistische Tendenz, während der Konsequenzialismus eine Neigung zu Paternalismus zeigt. Folglich standen in Kapitel 1.2 Rechtfertigungen von Paternalismus und Erziehung im Vordergrund, während in Kapitel 1.3 vorwiegend konsequenzialistische Versuche zur Abwehr von Paternalismus besprochen wurden. Von den kantianischen Modellen hat sich insbesondere das zunächst attraktiv erscheinende *Zustimmungsmodell* als wenig brauchbar erwiesen. Im Zuge der Besprechung der konsequenzialistischen Denkmodelle hat sich wiederum erwiesen, dass wir kaum ohne die kantianische Betonung des *repräsentativen Werts von Autonomie* auskommen können, wenn wir

²³⁷ Vgl. ebd., 241.

²³⁸ Ebd., 242.

²³⁹ Ebd., 247.

paternalistische Anmassungen abwehren wollen. Weiter kann zu diesem Zweck das konsequenzialistische *Lern-Argument* beigezogen werden. Auf die grundsätzliche konsequenzialistische Auffassung von Paternalismus und Erziehung *als Beitrag zum Wohl des Betroffenen* kann meines Erachtens auch nicht verzichtet werden.

Die Bedeutung des Wohls ergibt sich aus der in Teil I vorgeschlagenen Moralauffassung, nach der die Kommunikation von Wertschätzung mit der Berücksichtigung des Wohls (der Interessen, des Guten) anderer Personen einhergeht. Ich werfe also im Folgenden, als letztes Element der Präsentation von Modellen der Rechtfertigung, einen Blick auf das Problem des Guten und konzentriere mich dabei auf die Frage, ob die wohl einflussreichste Theorie des Guten in den aktuellen angelsächsischen Moralthorien, die *Wunschtheorie*, in diesem Rahmen brauchbar ist. Anschliessend bespreche ich eine auf die Wunschtheorie aufbauende, in der Erziehungsphilosophie verbreitete Auffassung, die ich als „Substanziellen Subjektivismus“ bezeichne.

1.4 Subjektivismus und Paternalismus

Die Wunschtheorie

Die Wunschtheorie des Guten besagt im Grundsatz, dass für Menschen dasjenige gut ist, was ihren Wünschen oder Präferenzen entspricht. David Gauthier formuliert es folgendermassen: „What is good is good ultimately because it is preferred, and it is good from the standpoint of those and only of those, who prefer it.“²⁴⁰ Das Gute ist gut, *weil* es gewünscht wird; subjektiven Wünschen kommt also sozusagen *wertverleihende* Kraft zu. Einen von Wünschen unabhängigen Massstab des Guten gibt es nicht. Im Rahmen der konsequenzialistischen Tradition hat sich die Wunschtheorie als Alternative zum Hedonismus entwickelt, nach dem subjektives Wohlbefinden oder Lust als einziger intrinsischer Wert anzusehen ist. Nach hedonistischer Auffassung ist Wohlbefinden ein *objektiver* und *universaler* Wert, ein Wert also, der unabhängig von subjektiven Wünschen für alle Menschen gilt. Die Wunschtheorie ist im Gegensatz dazu *subjektivistisch*. Zudem kann sie, wiederum anders als der Hedonismus, als *relativistisch*

²⁴⁰ Gauthier 1987, 59.

bezeichnet werden, da das Gewünschte nur für diejenigen gut ist, welche die entsprechenden Wünsche haben. Eine universalistische, für alle Menschen gültige Theorie des Guten kann nicht formuliert werden.

Gegenüber dem Hedonismus hat die Wunschtheorie zwei entscheidende Vorteile: *Erstens* trägt sie der Tatsache Rechnung, dass Menschen nach ganz unterschiedlichen Dingen, also nicht nur nach Lust, streben.²⁴¹ *Zweitens* vermeidet sie den hedonistischen Fehler, nur mentalen Zuständen einen Eigenwert zuzuschreiben. Ein Wunsch nämlich zielt darauf, einen bestimmten *Zustand der Welt* herbeizuführen, nicht einen mentalen Zustand.²⁴² James Griffin gibt dazu folgendes Beispiel: „(I)f a father wants his children to be happy, what he wants, what is valuable to him, is *a state of the world*, not *a state of his mind*; merely to delude him into thinking that his children flourish, therefore, does not give him what he values“²⁴³.

Würde man die Wunschtheorie in die von mir vorgeschlagenen Moralauffassung integrieren, so könnte gesagt werden, dass moralische Wertschätzung durch die Berücksichtigung von Wünschen ausgedrückt wird.

Erste Bedenken gegen diese Auffassung können dadurch entkräftet werden, dass die Wunsch-erfüllung moralische Grenzen kennt, sofern die Wunschtheorie als Bestandteil einer Moral-konzeption vorgesehen ist, welche die Berücksichtigung des Glücks *aller* fordert. *Erstens* kann von den Eltern nicht verlangt werden, für die Erfüllung kindlicher Wünsche den Anspruch auf die Erfüllung eigener Wünsche vollständig aufzugeben; *zweitens* sind die Eltern nicht verpflichtet, den Kindern die Erfüllung von Wünschen zu erlauben, durch die Aussenstehende geschädigt würden.

Müssen Eltern also den Kindern jeden Wunsch erfüllen, der nicht moralisch schlecht ist? Wie steht es mit Wünschen, deren Erfüllung nicht andere Personen, sondern die Kinder selbst schädigen könnte?

²⁴¹ Vgl. ebd., 154.

²⁴² Ein Zustand der Welt enthält allerdings mentale Zustände.

²⁴³ Griffin 1986, 13 (Hervorhebungen von mir).

Die einfachste Version der Wunschtheorie ist solchen Wünschen hilflos ausgeliefert: Nach dieser Version sind es die *aktuellen Wünsche* einer Person, deren Befriedigung gut für sie sind. Ein Anhänger dieser Theorie müsste die wenig plausible Behauptung aufstellen, dass die Erfüllung aktueller Wünsche *nie schädlich* ist. Ansonsten wäre er zu der widersprüchlichen Aussage genötigt, dass ein Wunsch, der für mich schädlich (also *schlecht*) ist, *gut* für mich ist. Diese Theorie, die eine betont antipaternalistische (und antipädagogische) Haltung nach sich ziehen müsste, ist also keine angemessene Auffassung vom guten Leben.

Dass die eben besprochene Version der Wunschtheorie im pädagogisch-paternalistischen Kontext unbrauchbar ist, macht das folgende Zitat des erziehungsphilosophischen Wunschtheoretikers John White deutlich: „If one’s more important desires are to be fulfilled, one must *have* those desires in the first place. Although there is a biological basis for desiring, in that wanting to eat, drink, sleep and avoid danger is implanted in us innately, the desires we come to have are shaped by our culture. The first task of upbringing is to equip us with desires we previously did not have.“²⁴⁴ Erziehung soll demnach darauf gerichtet sein, bei Kindern Wünsche zu wecken, die sie zuvor nicht hatten. Will man die Wunschtheorie des Guten, wie White das vorschlägt, im pädagogischen Denken verwenden, so muss also eine Differenz hergestellt werden können zwischen den Wünschen, die ein Kind *tatsächlich hat* und den Wünschen, die es *haben sollte*.

Ich möchte darauf hinweisen, dass selbst die rousseauistische Tradition mit einer derartigen Unterscheidung arbeitet. Nach Jean-Jacques Rousseau ist das Kind „von Natur aus gut“ und seine „natürlichen Wünsche“ entsprechen dem Guten. Das heisst, dass die Erziehung sich an den kindlichen Wünschen zu orientieren hat, anstatt diese Wünsche zu kritisieren und pädagogisch zu verändern. Nicht jeder aktuelle Wunsch eines Kindes oder Erwachsenen kann aber als natürlicher Wunsch gelten – die natürlichen Wünsche könnten durch falsche Erziehung und Sozialisation verschüttet sein. Diese Wünsche treten nur in einer „natürlichen Entwicklung“ tatsächlich auf – sie sind also nicht genetisch determiniert. Die Begriffe der Natur oder des natürlichen Wunsches haben bei Rousseau *normativen Charakter*; sie dienen nicht zur

²⁴⁴ White 1990, 31.

Beschreibung der faktischen Entwicklung von Kindern, sondern legen eine *ideale* Entwicklung fest. Dieses Ideal ist „natürlich“ gegeben und damit unabhängig von tatsächlichen subjektiven Wünschen. Dem pädagogischen Rousseauismus muss also eine *objektivistische* Konzeption des Guten unterstellt werden. Dieser Interpretation rousseauistischen Denkens stimmt auch Oelkers zu: „Das Gute der Erziehung erwächst aus der Natur des Kindes, wer ihre Entwicklung beschreiben kann, beschreibt zugleich die Richtschnur des Guten“.²⁴⁵

Das Problem, das Wunschtheoretiker bei der Behandlung pädagogisch-paternalistischer Fragestellungen lösen müssen, hat sich deutlich gezeigt: Sie müssen eine Differenzierung ermöglichen zwischen den aktuellen Wünschen von Kindern und den Wünschen, die zu haben ihre Erziehungspersonen für angemessen hielten. Diese Differenzierung müssen sie sicherstellen, ohne durch die Hintertür objektive Massstäbe – wie zum Beispiel den Massstab der Natürlichkeit – einzuführen.

Dieses Problem versuchen Wunschtheoretiker zu lösen, indem sie von aktuellen Wünschen die *rationalen Wünsche* unterscheiden und nur diesen wertverleihenden Charakter zusprechen. Rationalitätskriterien sind normativ in dem Sinn, dass sich mit ihrer Hilfe entscheiden lässt, welche Wünsche eine Person *haben sollte*. Sie stellen also ein Ideal auf, dem wertverleihende Wünsche zu genügen haben: Genügen die Wünsche einer Person diesem Ideal, so sind die rationalen Wünsche ihre faktischen Wünsche. Ist dies nicht der Fall, so besteht eine *Kluft* zwischen den faktischen und den idealen Wünschen der Person – die rationalen Wünsche sind dann rein *hypothetischer* Natur. Diese Kluft scheint zwar unausweichlich, will man die unplausible Folgerung, wonach das Gute schädlich sein kann, vermeiden. Gleichzeitig stellt sie aber auch ein Problem für die Wunschtheorie dar: 1. Ist die Erfüllung unserer Wünsche für uns gut, so stellt sich die Frage, ob dies auch für hypothetische Wünsche gilt. Diese fiktiven Wünsche sind nicht wirklich *unsere*. 2. Eine Stärke der Wunschtheorie besteht darin, dass sie auf einfache Weise erläutert, warum wir *motiviert* sind, nach dem Guten (als dem Gewünschten) zu streben: Wünschen nämlich kommt eine motivierende Kraft zu. Dies gilt aber nur für die Wünsche, die wir *tatsächlich* haben.

²⁴⁵ Oelkers 1996, 144.

Vor diesem Hintergrund muss die Theorie David Gauthiers gesehen werden, der zwar Rationalitätskriterien einführt, der jedoch möglichst viel vom subjektivistisch-relativistischen Charakter der Wunsche Theorie bewahren will. Gauthier vertritt die Ansicht, dass ein Wunsch rational ist, wenn er mit anderen wichtigen Wünschen derselben Person kohärent ist und wenn er wohlüberlegt („considered“) ist.²⁴⁶ Diesen zweiten Punkt erläutert er folgendermassen: „Preferences are considered if and only if there is no conflict between their behavioural and attitudinal dimensions and they are stable under experience and reflection.“²⁴⁷ Meiner Ansicht nach sind diese Rationalitätskriterien, insbesondere für den Gebrauch im pädagogisch-paternalistischen Kontext, zu schwach, da sie gewisse schädliche Wünsche als wertverleihend auszeichnen. Der ersten Bedingung, der Übereinstimmung von Verhalten und expliziten Wünschen, können Kinder in vielen Fällen gerecht werden, ohne dass Selbstschädigung ausgeschlossen wäre. Um zu sehen, dass dies auch für die zweite und dritte Bedingung gilt, müssen Gauthiers Erläuterungen zu diesen Bedingungen herangezogen werden.

Die dritte Bedingung, nach der Wünsche *reflektiert* zu sein haben, soll nach Gauthier verhindern, dass voreilig geäusserte und völlig unüberlegte Wünsche als wertverleihend akzeptiert werden müssen. Das würde etwa für den Wunsch eines überdrehten und übermüdeten Kindes gelten, noch länger wach zu bleiben. Wünscht dagegen ein Kind mit kühlem Kopf und nach einiger Überlegung, den ganzen Tag und die halbe Nacht mit Computerspielen zu verbringen, so kann dieser Wunsch als reflektiert gelten.

Wenn dieses Kind sich diesen Wunsch erfüllen durfte und am nächsten Tag denselben Wunsch äussert, so kann dieser Wunsch zusätzlich als *stabil im Lichte von Erfahrung* gelten (Gauthiers zweite Bedingung). Die Erfahrungsbedingung nimmt nicht Bezug auf objektive Tatsacheninformationen, etwa Informationen über die Folgen einer Handlung. Sie orientiert sich, wie Gauthier hervorhebt, allein am subjektiven „state of belief or information“²⁴⁸. Kindliche Wünsche, die auf offensichtlich falschen Annahmen über die objektive Realität beruhen,

²⁴⁶ Gauthier 1987, 24.

²⁴⁷ Ebd., 32f.

²⁴⁸ Ebd., 29.

müssen also unter Umständen als wertverleihend gelten. Nehmen wir zum Beispiel an, ein Kind macht sich daran, eine Flasche Putzmittel auszutrinken. Es hat den Deckel der Flasche bereits geöffnet, als der Vater vorbeikommt und sagt: „Diese Flasche enthält Putzmittel. Das ist giftig!“ Auf diese Weise verändert der Vater, sofern das Kind seine Aussage versteht und glaubt, den subjektiven Informationsstand seines Kindes und bringt, so ist zu hoffen, seinen uninformierten Wunsch zum Verschwinden. Von nun an wäre es irrational und schlecht, wenn das Kind aus der Flasche trinken würde. Allerdings stellt sich die Frage, welchen Grund der Vater nach Gauthier haben kann, sein Kind über den wahren Sachverhalt aufzuklären. Welchen Grund kann es geben, die *rationale* Präferenz einer anderen Person verändern zu wollen? Die Veränderung dieser Präferenz kann schliesslich nicht als *Verbesserung* beschrieben werden, da sie kein bisschen weniger rational ist als eine allenfalls entstehende neue Präferenz.²⁴⁹

Wünsche, deren Erfüllung für das Kind schädlich ist, könnten mit Verweis auf die *zukünftigen Wünsche* des Kindes kritisiert werden. Dies allerdings lehnt Gauthier ab, sofern die betreffende Person nicht den gegenwärtigen Wunsch hat, seine zukünftigen Wünsche zu berücksichtigen.²⁵⁰

Richard Hare spricht demgegenüber von „Dann-für-dann-Präferenzen“²⁵¹, Präferenzen also, die wir zu einem späteren Zeitpunkt für jene Lebensphase haben werden. Von diesen Präferenzen sind zum einen die „Jetzt-für-jetzt-Präferenzen“ zu unterscheiden, zum anderen die „Jetzt-für-

²⁴⁹ Diesem Problem könnte nur begegnet werden, wenn man sagen würde, der kindliche Wunsch, die Flasche leer zu trinken, sei nicht „stable under experience“ und somit irrational. Allerdings vermeidet Gauthier diesen Schluss. Er bezeichnet Wünsche wie diejenigen des Kindes, aus der mit Gift gefüllten Flasche zu trinken, als „fatally mistaken“ (ebd., 29), aber nicht als irrational. Diese Auffassung ist in gewisser Hinsicht einleuchtend: Schliesslich ist es rational, nach den *verfügbaren* Informationen zu handeln und nicht nach Informationen, die man nicht hat und nicht haben kann. Problematisch wird Gauthiers Ansatz durch die Verknüpfung rationaler Wünsche mit dem *Guten*: Es ist schlicht *nicht gut* für ein Kind, Putzmittel zu trinken, auch wenn es vielleicht nicht wissen konnte, dass sich in der Flasche Putzmittel befand.

²⁵⁰ Vgl. ebd., 37.

²⁵¹ Vgl. Hare 1992, 160ff.

dann-Präferenzen“. Diese treten *jetzt* – also in der Gegenwart – auf, beziehen sich aber auf die Zukunft. Gauthier erklärt sich damit einverstanden, diese Art von Wünschen einzubeziehen: Wenn Paul *jetzt* den Wunsch hat, *später* gesund zu sein, so ist es durchaus rational, wenn Paul sein jetziges Handeln an dieser „Jetzt-für-dann-Präferenz“ orientiert. Präferenzen, die keinerlei Verankerung in der Gegenwart haben, sind aber nach Gauthier irrelevant.

Die Berücksichtigung von „Dann-für-dann-Präferenzen“ würde neue Möglichkeiten zur Kritik kindlicher Wünsche eröffnen. Aus pädagogischer Sicht entsteht hier aber das gleiche Problem, das bereits bei der Behandlung der Variante der Zustimmungstheorie sichtbar wurde, welche die zukünftige Zustimmung für relevant erklärt: Die zukünftigen Wünsche eines Kindes werden durch den Prozess des Aufwachsens, auch durch gezielte Erziehung, beeinflusst. Betrachten wir den Fall eines Kindes namens Jakob, das von seinen Eltern nicht zur Selbständigkeit erzogen, sondern in Abhängigkeit gehalten wird. Nehmen wir an, die Abhängigkeit ist so stark, dass Jakob noch im Alter von dreissig Jahren sich nicht fähig fühlt, ohne seine Mutter für längere Zeit zu verreisen. Bei gewöhnlichen Kindern wird man davon ausgehen, dass sie zwar *jetzt* den Wunsch haben, die Eltern immer bei sich zu haben und allenfalls auch eine entsprechende „Jetzt-für-dann-Präferenz“, das ganze Leben nicht von der Seite der Eltern zu weichen. In einem bestimmten Alter aber macht diese Präferenz dem Wunsch Platz, selbständig zu leben. Gewöhnlichen Kindern kann also eine „Dann-für-dann-Präferenz“ nach Selbständigkeit zugeschrieben werden. Wie der Fall von Jakob, dem abhängigen Dreissigjährigen, zeigt, tritt diese Präferenz nicht bei allen Menschen auf, und ob sie auftritt, hängt wohl auch vom Handeln der Eltern ab.

Würden sich Eltern ernsthaft fragen, ob es im Interesse ihres Kindes ist, später von ihnen abhängig zu sein oder selbständig leben zu können, so würde Hares Theorie sie ratlos zurücklassen: Die Berücksichtigung der „Dann-für-dann-Präferenz“ nach Selbständigkeit ist nur angebracht, wenn man gute Gründe hat anzunehmen, dass sie tatsächlich auftritt. Nehmen wir an, Jakobs Eltern haben beabsichtigt, ihren Sohn abhängig zu halten. Wenn nun Jakob mit dreissig den Wunsch hat, mit den Eltern in die Ferien zu fahren, so können die Eltern für sich in Anspruch nehmen, die zukünftigen Wünsche ihres Sohnes berücksichtigt zu haben. Hares Vorschlag, zukünftige Wünsche zu berücksichtigen, hat also aus ethisch-pädagogischer Sicht nur begrenzten Wert.

Einflussreiche Wunschtheoretiker wie Richard Brandt oder James Griffin, aber auch John White, ersetzen Gauthiers Erfahrungsbedingung durch eine Bedingung der objektiven Informiertheit. Den Prozess, in dem sich eine Person die objektiven Fakten vor Augen führt und so einen rationalen Wunsch ausbildet, bezeichnet Brandt als *kognitive Psychotherapie*.²⁵² Dies ist ein *pädagogisch* interessantes Konzept, können doch kindliche Wünsche sich tatsächlich in vielen Fällen durch neu gewonnene Erkenntnisse über Fakten verändern. Wenn Eltern ihren Kindern zum Beispiel regelmässig gewisse Gefahren vor Augen führen, so kann sich dadurch, wenn es „in an ideally vivid way, and at an appropriate time“²⁵³ geschieht, bei den Kindern der Wunsch bilden, diese Gefahren zu meiden. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn die Kinder die Fähigkeit haben, die ihnen dargebotenen Informationen angemessen zu verarbeiten. Der Besitz dieser Fähigkeit ist Bedingung einer erfolgreichen kognitiven Psychotherapie. Dieses Konzept kann also Lernprozesse in Fragen des Guten nur insofern erhellen, als diese Fähigkeit vorhanden ist. Es kann aber zugestanden werden, dass eine Person, welche diese Fähigkeit besitzt und umfassend informiert ist, kaum in Gefahr ist, etwas Schädliches zu wünschen. Die Lücke zwischen dem Gewünschten und dem Guten, die noch bei Gauthier festzustellen war, wird hier wohl weitgehend geschlossen. Der Preis ist allerdings, dass eine andere Kluft vergrößert wird: Diejenige zwischen faktischen und idealen Wünschen. Solange eine Person nicht alle relevanten Informationen besitzt und angemessen verarbeitet, sind die informierten Wünsche faktisch nicht *ihre* Wünsche, sondern stellen eine Hypothese über ihre Wünsche dar. Wenn wir also jemanden bevormunden, indem wir seinen informierten Wunsch zur Geltung bringen, können wir schwerlich behaupten, wir handelten *nach dem Wunsch der bevormundeten Person*. Diese Person wird das Handeln nach dem informierten Wunsch als etwas empfinden, das ihr von aussen aufgezwungen wird.

²⁵² Vgl. Brandt 1979, 113. Bei Brandt, wie auch bei Griffin, müssen Wünsche nicht nur im Licht von Tatsachen bestehen, sondern auch der Logik standhalten.

²⁵³ Ebd., 111.

Brandt, Griffin und auch White werden zugestehen, dass das Kriterium der Informiertheit die Verleihung von Wert von der subjektiven Perspektive loslöst. Sie werden aber darauf beharren, dass der *Akt des Bewertens* vollständig an die subjektive Perspektive gebunden bleibt. Das Bewerten geschieht dadurch, dass sich die *arationale Kraft des Wünschens* auf ein Objekt richtet. An welches Objekt sich ein Wunsch heftet, scheint beliebig und entzieht sich einer Begründung. Dies ist ein Bild des menschlichen Wertens, das an Kleinkinder erinnert, die ihr Interesse scheinbar beliebig auf diesen oder jenen Gegenstand richten. Tatsacheninformationen, so die wunschtheoretische Vorstellung, ergänzen das arationale Wünschen um ein rationales Element.

Während Erwachsene dieses Element in der Regel selbst ins Spiel bringen können, sind es bei Kleinkindern insbesondere die Eltern, welche auf Grund ihrer Überlegenheit im Umgang mit Informationen dem rational blinden kindlichen Wünschen Grenzen setzen können. Gerade bei der Erläuterung dieses stellvertretenden, paternalistischen Entscheidens von Eltern aber versagt die Wunschtheorie meines Erachtens.

Wenn nämlich das Bewerten ein genuin subjektiver, individueller und unbegründbarer Akt ist, so scheint es unmöglich, für eine andere Person eine Bewertung vorzunehmen. Natürlich verfügen Eltern über viele Tatsacheninformationen – über die Beschaffenheit eines gefährlichen Messers, die Fähigkeiten und Eigenschaften ihres Kindes. Können sie aber aus diesen Tatsachen allein schliessen, wie das Kind handeln sollte? Diese Frage bejahen hiesse, einen naturalistischen Realismus im Stile Peter Railtons zu vertreten, welcher die Position einnimmt, Werturteile seien auf Tatsachenurteile reduzierbar.²⁵⁴ Diese Theorie jedoch bildet eine der möglichen Gegenpositionen zur Wunschtheorie. Die Wunschtheorie kommt nicht ohne den subjektiv-wertenden Impuls aus, den nur das Kind selbst haben kann, und den die Eltern nicht „an Stelle des Kindes“ haben können. Da dieser Impuls arational ist, lässt er sich auch nicht rational rekonstruieren.

Eine angemessene Erläuterung des elterlichen Paternalismus muss meines Erachtens akzeptieren, dass Eltern *normative Überlegungen* anstellen, die Wünsche und Tatsachen berücksichtigen, die aber letztlich auf die Frage hinauslaufen, *was für das Kind gut ist*. Will man sinnvolles

²⁵⁴ Vgl. Railton 1986.

stellvertretendes Entscheiden nicht schlichtweg für unmöglich erklären, so muss man anerkennen, dass diese Frage ohne Umweg über den wertenden Impuls des Kindes beantwortet werden muss. Dass es für das Kind schlecht ist, sich mit dem Messer zu verletzen, kann unabhängig von diesem Impuls erkannt werden. Eine Verletzung ist nicht nur deshalb schlecht, weil sie nicht gewünscht wird.

Auch das praktische Überlegen *in eigener Sache* findet in wunschtheoretischen Begriffen keine befriedigende Erläuterung. Einer Person, die vor der Frage steht, ob sie Medizin oder Philosophie studieren will, gibt die Wunschtheorie den Rat, *zu tun, was sie will*. Möglicherweise ist sich diese Person aber gerade nicht klar über ihre Wünsche. Der nächste Rat wird sein, alle relevanten Tatsachen in Betracht zu ziehen und zu hoffen, dass das arationale Wollen dadurch eine klar erkennbare Richtung erhält. Unser Selbstverständnis beim praktischen Überlegen ist aber meist ein anderes: Wir wollen unseren Willen von normativen Überzeugungen und Überlegungen bestimmen lassen, die unsere subjektive Perspektive transzendieren. Wir wollen herausfinden, was wir wollen sollen. „Oft gehen normative Überzeugungen den Wünschen voraus“, so Nida-Rümelin, „das heisst, sie beschränken sich nicht darauf, einem bestehenden Wunsch eine Richtung zu geben und damit zur Handlungsorientierung beizutragen, sondern sie sind selbst der Grund dafür, einen Wunsch auszubilden“²⁵⁵.

Substanzieller Subjektivismus

Die Wunschtheorie sagt, was im Interesse von Personen ist, nämlich das, was *diese Personen* wünschen. In einen moraltheoretischen Rahmen wie den konsequenzialistischen integriert besagt die Wunschtheorie, dass wir die Wünsche anderer Personen befriedigen sollen. Eine solche Moraltheorie erlaubt die Rechtfertigung von Paternalismus nur dann, wenn gezeigt werden kann, dass dieser in irgendeiner Weise den Wünschen der paternalisierten Person entspricht. Die hier entstehenden Probleme ähneln denjenigen, die bereits im Zusammenhang mit dem kantianischen Zustimmungsprinzip aufgetreten sind: Bevormundung stellt sich häufig gerade gegen die aktuellen Wünsche und die faktische Zustimmung von Personen.

²⁵⁵ Nida-Rümelin 2001, 24.

Im Zusammenhang mit der Behandlung des Prinzips der *hypothetischen* Zustimmung wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Frage, welchen paternalistischen Akten eine Person unter idealen Bedingungen zustimmen würde, häufig unter Verweis auf eine substanzielle Gütertheorie beantwortet wird. Im wunschtheoretischen Denken findet sich ebenfalls eine derartige Lösung, welche folgende Vorteile aufweist:

1. Eltern, die stellvertretend für ihre Kinder entscheiden müssen, können sich auf eine solche inhaltliche Vorstellung vom kindlichen Guten stützen. Paternalismus, so scheint es, ist gerechtfertigt, wenn ein aktueller kindlicher Wunsch der substanziellen Gütertheorie entspricht.
2. Das stellvertretende Entscheiden wird vor allem auch in den Fällen ermöglicht, in denen gar keine Willensäußerung des Kindes vorliegt. Erziehung, aber auch nicht-pädagogischer Paternalismus gegenüber Kindern ist oft nicht konfrontativ, setzt sich also nicht einem bestehenden Wunsch entgegen. In solchen Fällen ist die gewöhnliche Wunschtheorie ratlos.
3. Eine inhaltliche Gütertheorie kann auch helfen, grundlegende von weniger wichtigen Wünschen zu unterscheiden. Der Wunsch nach einem Spielzeugauto mag in einem bestimmten Moment von einem Kind stärker empfunden werden als der Wunsch nach Nahrung. Trotzdem gilt der zweite Wunsch gemeinhin als wichtiger. Allerdings fällt es der Wunschtheorie nicht leicht, diesen intuitiven Unterschied theoretisch zu erläutern.

Es ist also nicht überraschend, dass gerade im Bereich der Erziehungsphilosophie häufig inhaltliche Güter, die aber subjektivistisch interpretiert werden, ins Spiel gebracht werden. Gewisse Güter, so kann man argumentieren, entsprechen den Wünschen vieler oder sogar aller Menschen. Zwar gehen gerade Wunschtheoretiker davon aus, dass bezüglich der subjektiven Wünsche sehr grosse individuelle Unterschiede bestehen, jedoch lässt sich wohl ein Grundbestand an Wünschen feststellen, welche die meisten Menschen teilen. Diesen Grundbestand, der zum Beispiel den Wunsch zu leben und gesund zu bleiben enthalten wird, kann mittels empirischer Untersuchungen eruiert werden. Auf diese Weise können die *aktuellen Wünsche* der Mehrheit gewonnen werden. Konsequenterweise müssten dann allerdings die Kinder selbst nach ihren faktischen Wünschen gefragt werden, und dies würde wiederum die Frage nach der Verlässlichkeit kindlicher Wünsche aufwerfen. Auch hier empfiehlt es sich wohl, ein Kriterium vorzusehen, welches gewisse Wünsche als irrelevant ausscheidet. Rawls etwa erstellt eine Liste

von Grundgütern und merkt dazu an, dabei handle es sich um „Dinge, von denen man annehmen kann, dass jeder vernünftige Mensch sie haben will“²⁵⁶. Nach Rawls sind also nur Wünsche zu betrachten, welche dem Kriterium der Vernünftigkeit genügen. Rawls' Ansatz in dieser Frage hat im Bereich der Erziehungsphilosophie, etwa bei Gutmann, Blustein oder Fuhr²⁵⁷, einen starken Nachhall gefunden. Gutmann schlägt eine Liste von Grundgütern vor, die speziell auf das Leben von Kindern zugeschnitten ist; sie enthält „adequate nutrition, health care, housing, familial affection, and an education adequate to choosing among available economic and social opportunities and to becoming informed democratic citizens“.²⁵⁸ Gutmann meint, diese Güter würden wir als *vernünftige Personen* in einem Urzustand wählen, in dem wir nicht wüssten, ob wir in der zukünftigen Gesellschaft *als Kinder* oder Erwachsene leben werden. Während Rawls seine Grundgüterliste *subjektivistisch*, aber *universalistisch* interpretiert, vertritt Gutmann für die von ihr genannten Güter nicht den Anspruch auf Universalität: „Primary goods on my interpretation are not timeless or universal. They reflect a common understanding within a society of what goods rational individuals, ignorant of their particular interests, would want provided for them within that society“²⁵⁹. Ein Problem dieser relativistischen Interpretation des Guten besteht darin, dass nicht klar bestimmbar ist, welche sozialen Entitäten als „society“ zu gelten haben: Kann sich nicht auch eine Familie oder eine soziale, ethnische oder religiöse Minderheit als Gesellschaft definieren? In diesem Fall könnte eine solche Gruppe beanspruchen, eigene Vorstellungen des Guten für ihre kleine Gesellschaft zu entwickeln, welche aus der Aussenperspektive nicht kritisierbar wären. Mit welchen Grundgütern Kinder ausgestattet werden müssten, wäre dann vollständig dem Belieben parti-

²⁵⁶ Rawls 1979, 83.

²⁵⁷ Vgl. Blustein 1982, 120; Fuhr 1998, 249.

²⁵⁸ Gutmann 1980, 340. Rawls ist sich bewusst, dass seine Theorie des Guten sich auf gesunde Erwachsene bezieht. Dies geht aus einem von Norman Daniels zitierten unveröffentlichten Vorlesungsmanuskript Rawls' hervor. Das Manuskript trägt den Titel „Responsibility for Ends“. Daniels schreibt: „(T)he theory is *idealized* to individuals who are ‚normal, active and fully cooperating members of society over the course of a complete life‘“ (Daniels 1996, 191).

²⁵⁹ Gutmann 1980, 341.

kularer Gemeinschaften überlassen. Gutmann versucht dieses Problem zu lösen, indem sie sagt, Eltern dürften ihre Kinder zwar in einem partikularen Wertesystem aufwachsen lassen, sie hätten aber die Verpflichtung, ihre Kinder auch mit anderen Konzeptionen des Guten bekannt zu machen: „(Parents) still have a duty to permit, if not prepare, their children to choose among a range of conceptions of the good life that differ substantially from those held by the family“²⁶⁰. Das heisst etwa, dass auch die Gemeinschaft der Amish nicht berechtigt ist, ihre Kinder isoliert von der übrigen amerikanischen Gesellschaft aufwachsen zu lassen.²⁶¹ Damit allerdings, so meine ich, verlässt Gutmann den Boden des Relativismus, da sie mindestens *einen* Aspekt des Guten als *universal* hinstellt: Zu einem guten Leben gehört es demnach, nicht von vornherein auf ein Wertesystem festgelegt zu sein, sondern zwischen verschiedenen Wertauffassungen wählen zu können.²⁶²

Führt also eine universalistische, wunschtheoretisch interpretierte Konzeption inhaltlicher Güter zu einem angemessenen Verständnis des elterlichen Paternalismus? Nach Carter kann eine solche Konzeption in den Fällen eine Rolle spielen, wo die Wünsche der zu bevormundenden Person nicht bekannt sind: „Because the primary goods will probably be among a subject’s permanent aims and preferences, it will be safest, in the absence of more accurate information, to use them as guidelines for interference“²⁶³. Auf Probleme dieses Ansatzes macht Carter aber selbst aufmerksam: „It is possible, of course, for one of the primary goods to actually be contrary to a subject’s preference, in which case, if the act is to be justified, the agent should act in accordance with his subject’s actual desire, and not in accordance with the primary good; his subject would rightly consider it irrelevant what *most* people want“²⁶⁴. Nach Carter kann Rawls’ Grundgütertheorie dort von Bedeutung sein, wo keine klaren Willens-

²⁶⁰ Ebd., 342.

²⁶¹ Vgl. ebd., 343.

²⁶² Die Fähigkeit zu wählen hebt Gutmann auch in ihrer „relativistischen“ Grundgüterliste hervor.

²⁶³ Carter 1977, 140.

²⁶⁴ Ebd.

äusserungen vorliegen. Sobald ein aktueller Wunsch den Grundgütern entgegensteht, verlieren diese sogleich ihre legitimierende Kraft. Dann nämlich stehen die subjektiven Wünsche der Mehrheit, die in der Grundgütertheorie zum Ausdruck kommen, den Wünschen eines einzelnen gegenüber, und es ist aus subjektivistischer Perspektive nicht einzusehen, warum die Mehrheitswünsche höher zu gewichten wären als die Wünsche eines Individuums. Schliesslich sind es die Wünsche dieses Individuums, welche dessen Wohl bestimmen, und die Wünsche der Mehrheit sind nicht *seine* Wünsche.

Der substanzielle Subjektivismus kann also etwa dabei helfen, das Gute eines Säuglings, dessen Wünsche in vielen Belangen unbekannt sind, zu bestimmen. Weil wir über seine Wünsche wenig wissen, ist es am sichersten, ihm die Wünsche eines durchschnittlichen Menschen zu unterstellen. Sobald er aber klare Wünsche artikuliert oder sogar nach seinen Wünschen gefragt werden kann, kann die Güterkonzeption nicht mehr zur Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung herangezogen werden, es sei denn, sie werde objektivistisch verstanden. Den Objektivismus des Guten lehnt Carter entschieden ab, da er ihrer Ansicht nach paternalistischen Anmassungen Vorschub leistet. Dieser Einwand muss ernst genommen werden. Ich sehe aber keine Möglichkeit, alle Formen intuitiv legitimer Bevormundung und Erziehung in der Eltern-Kind-Beziehung zu rechtfertigen, solange eine starke Bezugnahme auf die subjektive Perspektive des Kindes beibehalten wird. Gewisse Dinge, so meine Überzeugung, sind für Kinder gut, unabhängig davon, ob sie diese Dinge wünschen.

Subjektivismus und Paternalismus: Fazit

Wenn wir uns darauf verlassen können, dass die Wünsche einer Person mehr oder weniger ihr Wohl reflektieren, so ist diese Person wohl kaum eine angemessene Adressatin von Paternalismus oder gar Erziehung. Dort, wo diese Praktiken intuitiv angemessen erscheinen, besteht immer eine gewisse Kluft zwischen „aktuellen“ und „idealen“ Wünschen, Wünschen, deren Entstehung allenfalls durch Erziehung gefördert werden kann. Die Praxis des Erziehens impliziert als paternalistische Praxis eine normative Differenz zwischen den beteiligten Personen. Diese Differenz *spiegelt* sich sozusagen auf der Ebene der Auffassungen vom Guten: In der Differenz zwischen dem, was das Kind faktisch für gut hält und einem „idealen Guten“.

Wie oben deutlich wurde, brauchen Erziehende zumindest *inhaltliche* Vorstellungen darüber, was für Kinder gut ist. Die weitergehende These war aber, dass *subjektivistisch* verstandene inhaltliche Wertvorstellungen in diesem Zusammenhang ihren Dienst nicht tun.

Mit der Besprechung kantianischer und konsequenzialistischer Rechtfertigungsmodelle von Paternalismus und Erziehung (Teil II, Kapitel 1.2 und 1.3) und der Kritik der subjektivistischen Werttheorie (Teil II, Kapitel 1.4) ist der Weg geebnet für einen eigenen Rechtfertigungsversuch, der wichtige Elemente des eben Besprochenen berücksichtigt.

2 Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung: Wertschätzung und gutes Leben

Wir kommunizieren Wertschätzung gegenüber anderen Personen, indem wir deren Wohl berücksichtigen. Auf der Basis dieser in Teil I entwickelten Moralauffassung lässt sich eine einfache Antwort darauf geben, in welchen Fällen Paternalismus und Erziehung moralisch gerechtfertigt sind: *Wenn sie dem Wohl der betreffenden Person dienen.*

Worin aber besteht dieses Wohl? In einem ersten Schritt schlage ich eine Liste objektiver Güter vor, in einem zweiten zeige ich auf, wie auf dieser Basis das Problem von Paternalismus und Erziehung gelöst werden kann.

2.1 Liste objektiver Güter

Die im Folgenden vorzuschlagende Liste objektiver Güter ist *erstens* auf die Integration in eine Moralauffassung zugeschnitten, welche *zweitens* eine sinnvolle Behandlung des Problems des (pädagogischen) Paternalismus ermöglichen sollte.

Um theoretisch erläutern zu können, warum Bevormundung (als Eingriff in die Autonomie) überhaupt ein moralisches Problem darstellt, ist es nötig, dem Wert der *Autonomie* (vgl. Teil II, Kapitel 1.1) eine zentrale Stellung in der Auffassung vom Guten einzuräumen, und zwar nicht nur deren instrumentellem Wert, welcher etwa auch vom hedonistischen Konsequentialismus anerkannt werden kann, sondern insbesondere deren repräsentativem Wert. Aus kantianischer Sicht ist Autonomie kein prudenzieller Wert, sondern der *einzige* absolute Wert. Auf dieser Basis kann die Missachtung von Autonomie als *die* moralische Verletzung schlechthin erscheinen. Nach der hier vertretenen Moralauffassung hingegen wird Geringschätzung zum Beispiel auch durch das Zufügen einer körperlichen Verletzung ausgedrückt. Während der körperlichen Unversehrtheit und Gesundheit in gewissen kantianischen Theorien nur ein instrumenteller Wert (in Bezug auf Autonomie) zugeschrieben wird, wird sie hier als eigenständiger prudenzieller Wert aufgeführt. Dies geschieht nicht zuletzt im Hinblick auf das Paternalismusproblem: Der vielleicht häufigste Fall von elterlichen Paternalismus ist auf den

Schutz der Kinder vor körperlichen Verletzungen gerichtet.²⁶⁵ Die kantianischen Herangehensweisen an diesen Fall sind unbefriedigend: Es mutet merkwürdig an, hier ein „Autonomiekalkül“ durchführen zu wollen, um zu überprüfen, ob die paternalistische Freiheitsbeschränkung weniger schwer wiegt als die Förderung von Autonomie, welche durch die Sicherung des instrumentellen Werts der Unversehrtheit zu erwarten ist. Bedenklicher noch ist Schapiros Vorschlag, nach dem ein solches Kalkül überflüssig ist: Da das Kind nicht über einen ausgereiften Willen verfügt, sind paternalistische Eingriffe ohne weitere Rechtfertigung „entschuldbar“. Damit, so scheint mir, kann der grundsätzlich antipaternalistische Kantianismus in übertriebenen Paternalismus gegenüber Kindern umschlagen. Wenn nämlich Freiheitseinschränkungen ihnen gegenüber grundsätzlich unbedenklich sind, so darf wohl auch bei kindlichen Handlungen interveniert werden, die *weder fremd- noch selbstschädigend* sind. Dies scheint mir aber intuitiv wenig plausibel. Gegen Schapiro meine ich *erstens*, dass sich auch Kinder, obschon sie nicht über eine gefestigte Identität verfügen, „in ihrem Handeln ausdrücken“; Freiheitseinschränkungen können auch bei ihnen den repräsentativen Wert von Autonomie berühren. *Zweitens* vertrete ich die Position, dass Übergriffe auf Autonomie und Freiheit nicht gerechtfertigt sind, wenn sie nicht Schlechtes verhüten oder Gutes bewirken. Zu diesem Guten gehört, neben Autonomie und körperlicher Unversehrtheit (Gesundheit, Entwicklung körperlicher Fähigkeiten, Freiheit von Schmerzen) als grundlegender Wert das *Überleben*, welcher in dem Sinne *basal* ist, dass er die Realisierung anderer Güter allererst ermöglicht. Diese basale Bedeutung des Lebens wird oft, gerade in Bezug auf Kinder, zur Rechtfertigung von Paternalismus verwendet. Ein weniger gängiger Grund zur Einschränkung der Autonomie ist der Verweis auf den Wert *gelingender sozialer Beziehungen*: Wenn Eltern ihr einziges Kind, ohne dieses zu konsultieren, in einer Kinderkrippe anmelden, damit es dort seine sozialen Fähigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen entwickeln kann, so ist dies eine paternalistische Entscheidung. Die erste soziale Beziehung²⁶⁶, in der Kinder leben, ist jedoch gewöhnlich diejenige zu sozialen Eltern: Die *Liebe der Eltern* ist für Kinder ein grundlegendes prudenzielles Gut. Um gelingende Beziehungen, auch zu Aussenstehenden, haben zu können,

²⁶⁵ Vgl. Teil II, Kapitel 1.2, Abschnitt „Beschränkung der Freiheit zur Förderung von Freiheit“.

²⁶⁶ Vgl. Teil I, Kapitel 3.2.

muss sich zudem die *moralische Handlungsfähigkeit* bilden. Bekannt ist in diesem Zusammenhang die Argumentation Hares, derzufolge es nicht im Interesse eines Kindes ist, zum Egoisten erzogen zu werden.²⁶⁷ Der Grundgedanke, der von Hare übernommen werden kann, ist dieser: Obschon einige Amoralisten und Egoisten sozial und ökonomisch höchst erfolgreich sein können, ist das Risiko eines krassen Misserfolgs zu gross, als dass man ein Kind in dieser Weise erziehen sollte.²⁶⁸

Im pädagogisch-paternalistischen Kontext kann weiter die *kognitive und kreative Entfaltung* als wertvoll hervorgehoben werden, welche die Teilnahme am intellektuellen, künstlerischen oder religiösen Leben der Gemeinschaft ermöglicht. Stellvertretende Entscheidungen in diesem Bereich fällen Eltern etwa, wenn sie Spielzeug oder Bilderbücher für ihre Kinder auswählen. Schliesslich ist der Wert der *Selbstachtung* zu nennen, nach Rawls „vielleicht das wichtigste Grundgut“²⁶⁹.

²⁶⁷ Hare geht es an dieser Stelle nicht um die Beantwortung spezifisch pädagogischer Fragen, sondern um die allgemeine Frage, ob Egoismus Teil eines guten Lebens sein kann. Dazu betrachtet er „die Lage, in der wir wären, wenn wir ein Kind aufzögen und uns *nur* seine Interessen am Herzen lägen. Sagen wir einmal, dass es allein seine Präferenz-Erfüllungen wären, die wir, über den Verlauf seines ganzen Lebens, zu maximieren suchen würden. Mit anderen Worten, wir hätten, was das spätere Leben des Kindes betrifft, weder unser Eigeninteresse, noch die Interessen anderer Mitglieder der Gesellschaft im Blick, sondern nur die des Kindes selbst. Wie würden wir es erziehen?“ (Hare 1992, 261.)

²⁶⁸ Wörtlich schreibt Hare: „Wenn (...) behauptet wird, dass es Leute gegeben hat, die grosse Vermögen im Laufe von wahrlich nicht makellosen Karrieren angesammelt haben, so antworte ich, dass sie das Geld insgesamt nicht glücklich gemacht hat, und sie mit ihren Talenten mehr für sich selbst erreicht hätten, wenn sie weniger Geld mit einer sozial nützlicheren Karriere verdient hätten. Falls es hierzu Ausnahmen gibt, sind sie zu selten, als dass ein Erziehender sie voraussagen könnte“ (Hare 1992, 267). Mir scheint hier, wie gesagt, vor allem der letzte Satz von Bedeutung: Ob Leute wie Silvio Berlusconi, der es trotz vielfältiger Gesetzesverstösse zum italienischen Ministerpräsidenten gebracht hat, glücklich sind, müssen wir nicht beurteilen. Es genügt festzustellen, dass Berlusconis erfolgreiche Karriere unter ganz bestimmten historischen Bedingungen stattfand, die bei seiner Geburt nicht vorauszusagen waren.

²⁶⁹ Rawls 1979, 479. An früherer Stelle (Teil I, Kapitel 2.5) wurde angenommen, dass die Entwicklung von Selbstachtung in hohem Masse auf Fremdwertschätzung zurück geht. Hier kann hinzugefügt werden, dass dabei wohl alle der in Teil I, Kapitel 3.1 genannten Arten der Wertschätzung relevant sind. Rawls

Zu überlegen ist, ob auch der Wert des subjektiven Wohlbefindens in die Liste des Guten aufzunehmen ist. Ich betrachte diesen Wert, hauptsächlich als *Indikator* des guten Lebens. Während dieser Indikator wertvolle Tätigkeiten begleitet (oder allenfalls auf sie folgt), ist ein zweiter Indikator, nämlich das subjektive Wünschen, ihnen zeitlich vorgelagert. Wünsche und Wohlbefinden sind keine unfehlbaren Indikatoren von prudenziellem Wert, sie sollten aber gerade bei der Einschätzung des kindlichen Guten keinesfalls ignoriert werden.

Diese beiden Indikatoren können in eine Theorie des individuellen normativen Lernens einfließen, wie sie etwa von Peter Railton formuliert wird: „Consider what I will call the *wants/interests mechanism*, which permits individuals to achieve selfconscious and unselfconscious learning about their interests through experience. In the simplest sorts of cases, trial and error leads to the selective retention of wants that are satisfiable and lead to satisfactory results for the agents“²⁷⁰. Wenn also ein Kind einen *Wunsch* hat, diesen in die Tat umsetzt und die *Erfahrung* macht, dass sein *Wohlbefinden* geschmälert wird, so besteht die Chance eines Lernprozesses, in dem der ursprüngliche Wunsch in Richtung des objektiven kindlichen Guten modifiziert wird. Jedoch räumt Railton ein: „There is not guarantee that the desires ‘learned’ through such feedback will accurately reflect an individual’s good“²⁷¹. Obwohl solches „Feedback-Lernen“ also wenig verlässlich ist, ist es doch eine unbestreitbare Tatsache, dass auch Kinder durch derartige Prozesse gewisse Erkenntnisse über ihre wahren Interessen gewinnen. Die Möglichkeit individuellen Lernens aus Fehlern ist auch eine angemessene Basis für die Formulierung des *Lern-Arguments gegen Paternalismus*.²⁷²

betont insbesondere den Aspekt, den ich als soziale Wertschätzung bezeichnet habe (ebd., 481). Von mindestens ebenso grosser Bedeutung sind jedoch die allgemeine moralische und die individuelle Wertschätzung. Eine vollständige Theorie der Selbstachtung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht bereitgestellt werden.

²⁷⁰ Railton 1986, 179. Die Idee des „wants-interests mechanism“ kann auch unabhängig von Railtons naturalistisch-realistischen Überzeugungen verstanden und akzeptiert werden.

²⁷¹ Ebd., 180.

²⁷² Teil II, Kapitel 1.3.

Capabilities

An dieser Stelle muss kurz auf diejenige Konzeption eingegangen werden, welche eine der ersten Inspirationen für das hier verfolgte pädagogisch-ethische Projekt darstellte: Die von Martha Nussbaum vorgelegte Konzeption des Guten. Die Besonderheit von Nussbaums Liste von objektiven Gütern liegt darin, dass sie aus „capabilities“, aus Fähigkeiten, besteht, und dies hat aus pädagogischer Sicht mehrere Vorteile:

1. Im Gegensatz zu Rawls' Liste der Grundgüter besteht Nussbaums Konzeption nicht aus Gütern, die von *aussen* an den Menschen herangetragen werden und welche dieser – wie etwa Einkommen und Vermögen – *besitzen* kann. Über die von Rawls genannten Güter schreibt Nussbaum, sie seien „good only insofar they promote human functioning“²⁷³. Nussbaum richtet den Blick auf den Menschen selbst, darauf, was er *kann* und *tut*. Dies entspricht der pädagogischen Sichtweise: Da die erzieherische Tätigkeit auf die Förderung wertvoller menschlicher Charaktereigenschaften und Fähigkeiten gerichtet ist, kann Nussbaums Liste als Formulierung eines *Erziehungsziels* angesehen werden.

2. Nussbaum ist zwar der Ansicht, dass ein gutes Leben aus wertvollen *Tätigkeiten* besteht; dennoch stellt sie in ihrer Konzeption die *Fähigkeit*, diese Tätigkeiten auszuführen, in den Vordergrund. Dies hat aus pädagogischer Sicht den Vorteil, dass Erziehung nicht als *Festlegung* auf eine bestimmte Lebensform, sondern als *Befähigung* zu bestimmten Tätigkeiten, zu denen sich der Mensch im Erwachsenenalter autonom entscheiden kann, erscheint. Demnach schränkt Erziehung den Menschen nicht ein, sondern eröffnet ihm Möglichkeiten.

3. Eine solche Konzeption ist, obgleich sie inhaltliche Bestandteile eines guten Lebens enthält, kaum in Gefahr, die menschliche Autonomie zu missachten. Einer kantianisch angehauchten „Autonomieerziehung“, welche sich *allein* auf die Förderung von Autonomie konzentriert, ist sie hingegen meines Erachtens überlegen. Folgt man Nussbaum, so hat sich Erziehung auf die ganze Vielfalt menschlichen Könnens und Tuns zu richten. Auch aus liberaler oder kantianischer Sicht ist die Entwicklung von Fähigkeiten zu begrüßen, da dies die Handlungsmöglichkeiten, die äussere Autonomie erweitert: Die von Nussbaum genannten Fähigkeiten sind in diesem Sinne *instrumentell* wertvoll bezüglich der Autonomie. Es ist allerdings zu be-

²⁷³ Nussbaum 1995, 92.

achten, dass dies für *beliebige* – nicht nur wertvolle – Fähigkeiten gilt. Nussbaums Liste lässt sich zwar kantianisch interpretieren; sie lässt sich aber nicht aus dem Wert der Autonomie ableiten. Aus diesem Grunde ist Nussbaums eigenes Verständnis, wonach es sich bei den Fähigkeiten um intrinsisch wertvolle Bestandteile eines guten – nicht nur autonomen – Lebens handelt, der kantianischen Lesart vorzuziehen.

4. Grundlage für die Entwicklung von Fähigkeiten sind entsprechende *Potenziale*, Fähigkeiten zur Entwicklung von Fähigkeiten. Dieser theoretische Rahmen eignet sich zur Erläuterung des kindlichen Bildungsprozesses. Dieser besteht darin, Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen, die im Menschen potenziell angelegt sind.²⁷⁴

All dies spricht dafür, die oben vorgeschlagene Liste von objektiven Gütern in eine Liste von wertvollen Fähigkeiten umzuformulieren. Im Folgenden nenne ich Gründe, die im Rahmen einer pädagogischen Ethik *dagegen* sprechen, dem Begriff der *capabilities* eine zentrale Bedeutung beizumessen:

1. Die Liste der Fähigkeiten sagt, welchen Entwicklungsstand Kinder erreichen sollten. Wenn man aber fragt, wie man *in der Gegenwart* gegenüber Kindern handeln sollte, gibt Nussbaums Konzeption keine befriedigende Auskunft: Eine Antwort, die sich aus der Konzeption ableiten liesse, wäre, dass alles getan werden soll, um Kindern den Erwerb der wertvollen Fähigkeiten zu ermöglichen. Dies lässt offen, ob der pädagogische Paternalismus in irgendeiner Weise beschränkt sein soll, und ob gewisse Erziehungsmittel illegitim sind. Als pädagogische Theorie verstanden hat Nussbaums Konzeption einen zu starken Ziel- und Zukunftsbezug.²⁷⁵

Man könnte darauf hinweisen, dass gewisse der von Nussbaum genannten Elemente nicht nur zukünftige Ziele darstellen, sondern bereits in der Gegenwart des kindlichen Lebens verwirklicht sein können, zum Beispiel: „Being able to have good health; to be adequately nourished, to have adequate shelter“²⁷⁶.

²⁷⁴ Vgl. Teil I, Kapitel 2.5.

²⁷⁵ Dies bestätigt Madoka Saito in Bezug auf Amartya Sens Theorie, von der Nussbaum stark beeinflusst ist (vgl. Saito 2003, 25f).

²⁷⁶ Nussbaum 1995, 83.

2. Gerade dieses Beispiel zeigt aber, dass Nussbaums Liste nicht nur aus Elementen besteht, die *im strengen Sinn* als Fähigkeiten zu bezeichnen sind. Nussbaums Konzept der Fähigkeit sieht vor, dass diese sich 1. aus einem Potenzial entwickelt und 2. in einer Tätigkeit verwirklicht wird. Betrachten wir etwa folgende Fähigkeit: „Being able to live for and to others“²⁷⁷. Diese soziale Fähigkeit ist bei Säuglingen als Potenzial vorhanden, das sich im Laufe der ersten Lebensjahre entfaltet, und sie verwirklicht sich in sozialen Tätigkeiten. Die genannten Elemente (Potenzial, Tätigkeit) sind beim oben zitierten Punkt nur schwer auszumachen: Die „Fähigkeit“, bei guter Gesundheit zu sein, entwickelt sich nicht aus einem Potenzial – bereits Säuglinge können krank oder gesund sein; und „to have good health“ stellt keine Tätigkeit dar, auch wenn Gesundheit eine Voraussetzung für vielerlei Tätigkeiten ist.

Die Liste Nussbaums ist also nur oberflächlich gesehen, auf der sprachlichen Ebene, homogen. Bei genauerem Hinsehen wird etwa auch klar, dass nicht nur „innere“ Fähigkeiten aufgeführt sind, sondern auch „äussere“ Möglichkeiten oder Gelegenheiten. Um den Eindruck der Homogenität zu wahren, behilft sich Nussbaum mit dem Begriff der *external capabilities*, die sie von *internal capabilities* unterscheidet: „External capabilities are internal capabilities plus the external material and social conditions that make available to the individual the option of the valued function“²⁷⁸. David Crocker merkt hierzu kritisch an: „It would be more perspicuous if Nussbaum said that functioning both realizes internal capabilities and requires external opportunities“²⁷⁹. Der Begriff der *opportunity* kommt auf Nussbaums Liste vor: „...having opportunities for sexual satisfaction, and for choice in matters of reproduction“²⁸⁰. Zur „inneren“ Fähigkeit, ein befriedigendes Sexualleben zu führen – einer Fähigkeit, die Nussbaum nicht explizit erwähnt – muss also die „äussere“ Gelegenheit dazu kommen.

Aus pädagogischer Sicht stellt sich die Sache noch komplizierter dar: Betrachten wir etwa die bereits genannte soziale Fähigkeit. Hier könnte man zur inneren Fähigkeit die Möglichkeit hinzufügen, sie in Tätigkeiten umzusetzen. Bei einem Kind, dessen sozialen Fähigkeiten erst in

²⁷⁷ Ebd., 84.

²⁷⁸ Nussbaum 1990, 228.

²⁷⁹ Crocker 1995, 161f.

Entwicklung begriffen sind, müsste man aber eher von der (äusseren) Gelegenheit sprechen, *das entsprechende Potenzial zur Entfaltung zu bringen*.

Nussbaums Liste, so der zweite Kritikpunkt, erscheint auf der sprachlichen Ebene als homogen, enthält aber faktisch unterschiedliche Aspekte des menschlichen Guten.

3. Trotzdem, so ein weiterer Kritikpunkt, umfasst sie nicht alle Aspekte des Guten, welche im Rahmen einer pädagogischen Ethik relevant sind. Betrachten wir etwa das Gut der Elternliebe, welches aus Sicht des Kindes *im Passiv* formuliert werden muss: „Es ist gut für das Kind, geliebt zu werden“. Elternliebe fördert zwar, so ist anzunehmen, die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, ist aber nicht nur in diesem Sinne – nicht nur instrumentell – wertvoll. Güter dieser Art haben auf Nussbaums Liste von „Aktivitäten“ keinen Platz.

4. Betrachten wir einen weiteren Aspekt, der auf Nussbaums Liste keine explizite Erwähnung findet: *Motivationen* oder *Wünsche*. Nussbaum ist zwar der Ansicht, ein gutes Leben bestehe aus wertvollen *Tätigkeiten*; sie führt aber nur *Fähigkeiten* auf. Damit das *Können* in ein *Tun* mündet, muss das *Wollen* hinzukommen. Ein Grund dafür, dass Nussbaum darüber kein Wort verliert, ist wohl, dass sie den Vorwurf des Paternalismus abwenden will. Wie oben deutlich wurde, kann die Förderung von Fähigkeiten als Erweiterung des individuellen Handlungsspielraums gesehen werden; die Förderung der Entwicklung von Wünschen stellt hingegen eher eine Festlegung auf eine bestimmte Lebensform dar.

Wie gesagt, ist es auch aus pädagogischer Sicht attraktiv, die Förderung des Könnens in den Vordergrund zu rücken. Jedoch muss man sich fragen, ob es ein angemessenes Ziel der Erziehung sein kann, „für andere leben zu können“, ohne es zu wollen. Im Bildungsprozess sind Wollen und Können ohnehin eng verknüpft: Viele Fähigkeiten erwirbt man primär durch ein entsprechendes Tun; dieses aber setzt ein Wollen voraus.

Versteht man unter Erziehung eine Tätigkeit, die auf die Bildung des Charakters, der praktischen Identität oder des *Willens* gerichtet ist, so ist klar, dass Nussbaums Liste – als Erziehungsziel verstanden – zu kurz greift.

280 Nussbaum 1995, 83.

Auf diese Überlegungen geht meine Entscheidung zurück, die Konzeption des Guten nicht als Liste von Fähigkeiten zu formulieren, sondern in einer allgemeineren Form, welche alle relevanten Aspekte des Guten umfasst. Autonomie, körperliche Unversehrtheit und Gesundheit, Überleben, gelingende soziale Beziehungen, kreative und kognitive Entfaltung und Selbstachtung sind die oben genannten Punkte. Zu „gelingenden sozialen Beziehungen“ etwa sind nicht nur „innere“ Fähigkeiten vonnöten, sondern auch entsprechende Wünsche und äussere Umstände, welche soziales Handeln ermöglichen. Ob Beziehungen gelingen, hängt insbesondere vom Handeln des Gegenübers ab.

2.2 Autonomie, Kompetenz und objektive Güter

Auf „objektive Güter“ zu rekurrieren, hat sich als nötig erwiesen, da subjektive Wünsche, Überzeugungen und Einstellungen der Kinder (ebenso wie deren Zustimmung), obgleich im familiären Alltag von hoher Bedeutung, letztlich keine angemessene Grundlage von elterlichen Entscheidungen sein können. Die Hinwendung zum objektiv Guten scheint auf der anderen Seite der Bevormundung Tür und Tor zu öffnen. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an das Beispiel der Entscheidungsmaschine, die man sich jetzt so vorstellen kann, dass sie ihre Entscheidungen auf der Basis des objektiv Guten fällt.

Dieses Problem kann meines Erachtens mit zwei bereits erwähnten Überlegungen entschärft werden: *Zum einen* mit dem „Lern-Argument gegen Paternalismus“, *zum andern* mit dem Hinweis auf den repräsentativen Wert von Autonomie.

Eine Entscheidungsmaschine, so das Lern-Argument, würde zwar in gewisser Weise Schäden verhüten; auf der anderen Seite wäre sie aber auch schädlich, weil sie individuelle Lernprozesse behindert. Eltern, die alle Treppen für ihre kleinen Kinder unzugänglich machen, behindern die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit des Treppenlaufens, welche durch Übung und Lernen aus Fehlern (etwa aus schmerzhaften Stürzen) vorangebracht würde. Gebärden sich Eltern wie eine Entscheidungsmaschine, so verhindern sie nicht nur den Erwerb von konkreten Fähigkeiten oder Erkenntnissen, sie behindern insbesondere die Entwicklung von Selbstständigkeit und Autonomie. Dadurch kann bei den Kindern auch kaum ein Gefühl der Verantwortlichkeit für eigenes Handeln entstehen.

Dies führt zur *zweiten Überlegung*, welche den repräsentativen Wert von Autonomie betont. Gehört Autonomie nicht nur in seiner instrumentellen, sondern auch in seiner repräsentativen Wertdimension zu einem guten Leben, so kann nicht einfach jeder Eingriff in die Autonomie, welcher eines der anderen genannten Güter fördert, als gerechtfertigt gelten. Nach diesem Modell ist es möglich, dass bestimmte Handlungen einer Person nicht verhindert werden, obwohl sie hinsichtlich gewisser Güter schädlich sein mögen. Der Grund ist, dass der Eingriff in die Autonomie das gute Leben dieser Person mehr beeinträchtigen würde als die mögliche Schädigung.

So nimmt etwa ein Extrembergsteiger körperliche Risiken auf sich, um gewisse andere Güter zu erlangen. Die Entscheidung zu gefährlichen Bergtouren, so nehmen wir an, ist in seinem normativen Selbstverständnis verankert. Ein Verbot des Bergsteigens würde er als „Verletzung seines Selbst“ betrachten. Meines Erachtens wiegt die repräsentative Autonomie des Bergsteigers hier mehr als mögliche Gefahren.

Anders bei einem Kind, das auf einem gefährlichen Fels herumklettert. Die spontane Idee, auf den Fels zu steigen, ist weit weniger in seiner Identität verankert. Ein Verbot frustriert es zwar, aber kaum ist es mit etwas anderem beschäftigt, ist diese Frustration vergessen. Hier wiegt der Wert von Autonomie und Freiheit weniger als die körperlichen Schädigungen, die zu befürchten sind.

Angesichts dieses Hinweises auf den repräsentativen Wert von Autonomie stellt sich die Frage nach der Bedeutung von *Kompetenz* bei der Beurteilung von Paternalismus und Erziehung. Kompetenz wurde als „konsequenzialistischer“ Aspekt von Autonomie vorgestellt, als Fähigkeit, sein eigenes Gutes zu befördern (Teil II, Kapitel 1.1).

Bisweilen wird vorgeschlagen, die Rechtfertigung von Freiheitseingriffen daran zu binden, ob eine Person kompetent ist. Hier kann zwischen kompetenten *Personen* und kompetenten *Entscheidungen* unterschieden werden und es ist naheliegend, beides zu verknüpfen: Wird eine Person gewöhnlich nicht dann als kompetent angesehen, wenn ihre Entscheidungen in der Regel kompetent erscheinen?

Betrachten wir nun eine kompetente, „erwachsene“ Person, die eine Entscheidung trifft, welche aus der Aussenperspektive als inkompetent erscheint. In diesem Fall aber müssen wir uns

fragen, warum wir *nicht* paternalistisch gegen diese Entscheidung vorgehen sollen. Obwohl wir die Person als kompetent ansehen, ist diese eine Entscheidung für sie von *Nachteil*, und wenn wir ihr Wohl fördern wollten, müssten wir sie paternalisieren. Ein Grund zu Zurückhaltung ist, dass wir bei kompetenten Personen nie ausschliessen können, dass sie selbst ihr Wohl besser kennen als wir, dass wir also in unserer Beurteilung ihrer Handlung irren. Wenn wir dies ausschliessen könnten, kann die grundsätzliche Kompetenz einer Person sie nicht vor Bevormundung retten – ein Rückgriff auf den repräsentativen Wert von Autonomie ist hier unausweichlich.

Wenden wir uns der Frage zu, inwiefern Kinder als kompetent oder inkompetent einzustufen sind. In gewisser Hinsicht sind viele Wünsche von Säuglingen kompetent oder rational, obgleich sie nicht auf Überlegung beruhen: Der Wunsch nach Nahrung ist rational, da seine Erfüllung zum Wohl des Säuglings beiträgt.

Derartige Wünsche betrachtet Lawrence Houlgate allerdings nicht als „reasonable“: Dies kann nur von Entscheidungen gesagt werden, die zum einen *überlegt* („reasoned“, „thoughtful“) sind und die zusätzlich zu einem angemessenen Resultat führen. Er erläutert: „Let us suppose that survival is a proper end of human activity. Then we may refer to most choices that put a person in danger of losing his life or risking serious harm or injury as unreasonable choices“²⁸¹. Dass Kinder schon früh zu *überlegten* Entscheidungen fähig sind, dürfte klar sein – sind ihre Entscheidungen aber auch „vernünftig“ in Houlgates Sinn?

Houlgate hält fest, dass das vorhandene entwicklungspsychologische Wissen bei der Beantwortung dieser Frage nicht viel weiterhilft. Er vermutet, dass es vor allem drei empirische Urteile über Kinder sind, die zur Auffassung führen, Kinder seien unvernünftig oder inkompetent: 1. Kindern fehlen *relevante Informationen* über Risiken, die sie mit ihren Entscheidungen eingehen; 2. Kindern fehlt die *kognitive Fähigkeit*, um Risiken richtig einzuschätzen; 3. Kinder sind unfähig, die Befriedigung ihrer Wünsche für längere Zeit aufzuschieben.²⁸²

Zu Punkt 1 merkt Houlgate an, dass kaum präzise Angaben darüber gemacht werden können, von welchem Zeitpunkt an Kinder „ausreichend informiert“ sind. Es ist richtig, dass es sehr

²⁸¹ Ebd., 269.

²⁸² Vgl. ebd., 270.

stark vom Lebenskontext eines Kindes abhängt, über welche Informationen es verfügt und mit welchen Risiken es umgehen kann. Ein Bauernkind wird die Gefahren, die von Kühen ausgehen, schon früh einschätzen können, während ein Stadtkind früher lernen muss, mit den Gefahren des Strassenverkehrs umzugehen. Wenn dies zutrifft, so kann auch kaum *generell* gesagt werden, dass Kinder *unfähig* sind, Risiken richtig einzuschätzen: Die Gefahr, sich an der heissen Herdplatte zu verbrennen, können Kinder schon lange vor ihrem siebten Lebensjahr erkennen; insbesondere dann, wenn sie sich bereits einmal die Finger verbrannt haben. Zum dritten Punkt merkt Houlgate an, dass Kinder, die fähig sind, ein Spiel nach bestimmten Regeln zu spielen, auch in der Lage sind, spontan auftretende Wünsche zurückzudrängen.

Die drei Urteile, so Houlgate, treffen also nicht auf alle Kinder in allen Situationen zu. Folglich ist es unplausibel, Kinder generell als unvernünftig zu bezeichnen. Genauso unplausibel ist es jedoch, aus diesen Ausführungen Houlgates zu schliessen, dass Kinder generell vernünftig sind. Es ist aber richtig, und in diesem Kontext nicht sehr befriedigend, dass ein sicheres empirisches Urteil über die Kompetenz von Kindern in vielen Fällen mit grossen Schwierigkeiten verbunden ist.

Ein Vorteil des hier verfolgten Ansatzes ist denn auch, dass dem Begriff der Kompetenz keine Schlüsselrolle zukommt: Man könnte auch sagen, dass die Kompetenz einer Entscheidung aus dem objektiv Guten abgeleitet wird – ähnlich geht auch Houlgate vor. Die Frage, ob eine Person kompetent ist, kann, wie oben deutlich wurde, kaum eine relevante Rolle spielen.

2.3 Die narrative Konzeption des Guten

Bei der Rechtfertigung von Paternalismus müssen verschiedene auf der Liste aufgeführte Güter (etwa Autonomie und körperliches Wohlbefinden) gegeneinander abgewogen und in eine sinnvolle Ordnung gebracht werden. Griffin schreibt: „To some degree, estimating the value of these various ends is like determining the value of ingredients in cooking. We can measure the quantities of wine and beef and onions separately, but we can only measure their value to the dish by considering them in various combinations. With our different ends, too, the important estimate of how valuable they are is their contribution to a whole life“²⁸³. Die Grenzen dieser

²⁸³ Griffin 1986, 35f.

„Kochmetapher“ liegen, wie Griffin selbst bemerkt, darin, dass beim Kochen sozusagen ein übergeordneter Wert vorhanden ist, an dem verschiedene Kombinationen von Zutaten gemessen werden können: „how good they taste“²⁸⁴. In Bezug auf das gute Leben hingegen ist nach Griffin ein solcher Wert nicht auszumachen; auch die oben vorgeschlagene pluralistische Auffassung vom Guten weist keinen substanziellen Wert auf, auf den alle anderen (als instrumentelle Werte) bezogen werden könnten. Griffin betont, dass das gute Leben selbst *kein substanzieller* Wert ist: „All that we can appeal to, in the last analysis, is our notion of a ‘valuable life’. The form of the judgment is, *this* combination makes a more valuable life than *that*“²⁸⁵.

An der Kochmetapher lässt sich auch Griffins Abneigung gegen eine – wie er abschätzig sagt – „totting-up conception“²⁸⁶ des Guten erläutern. Griffin sieht die einzelnen Zutaten einer Speise (etwa Wein, Rindfleisch und Zwiebeln) in Analogie zu den Gütern in unserem Leben. Haben wir eine gekochte Speise vor uns, so werden wir deren Qualität nicht dadurch bestimmen wollen, dass wir die einzelnen Zutaten separat – in ihrer jeweiligen Quantität – betrachten. Ebenso wenig können wir die Qualität eines Lebens dadurch bestimmen, dass wir die einzelnen Realisierungen jedes Guts additiv kumulieren. Der Geschmack des Essens entsteht aus der richtigen Mischung und Zubereitung der Speisen; ähnlich ist ein Leben dadurch gekennzeichnet, wie die Güter angeordnet und untereinander gemischt sind. Griffin spricht davon, die einzelnen Güter (oder Wünsche) müssten in eine *Struktur*, ein *System* gebracht werden; er räumt aber ein: „Philosophy has not yet provided a fully satisfactory explanation of how we bring system to our various ends“²⁸⁷.

An diesem Punkt setzen die Überlegungen Chapells ein, der beansprucht, den Charakter der *Struktur eines guten Lebens* näher bestimmen zu können: „Aren’t there many ways in which a life might have structure? Perhaps; but the kind of structure that I have in mind is *narrative* structure. This is the kind of structure that is characteristically displayed by a coherent narra-

²⁸⁴ Ebd., 36.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Ebd., 35.

tive. The structure of a good life, as I use the phrase, just is the story of that life. Thus NCG (the Narrative Conception of the Good) says that a good life is structured by its pursuit of those goods which are such that the story of the agent's pursuit of them is the story of the agent's life²⁸⁸.

Obgleich Chapell selbst den Begriff des Narrativen nicht erläutert, nehme ich an, dass er keine grundsätzlichen Einwände gegen das an früherer Stelle vorgeschlagene Verständnis dieses Begriffs vorzubringen hätte.²⁸⁹ Auch er betont den narrativen Charakter des rationalen Handelns – „practical rationality can be narrative in its nature“²⁹⁰ – und sieht den Handelnden als „Autor seines Lebens“. Wie bereits früher kritisiert, übertreibt er damit allerdings die Rolle des Handelnden bei der Gestaltung seines Lebens: Der Handelnde ist nicht „Herr seines Lebens“, nicht „Herr seines Guten“, sondern *Autor seines Handelns*. Bei der Bewertung eines Lebens richten wir unseren Blick nicht nur auf den individuellen Handlungsstrang einer Person, sondern auch auf dessen Einbettung in die *natürlichen* und *sozialen* Umstände. Zu den *natürlichen Faktoren*, welche das Gute beeinflussen, sind etwa die genetischen Eigenschaften einer Person, ihre Krankheiten und die natürliche Beschaffenheit der Umgebung zu zählen. Unter die *sozialen Faktoren* rechne ich alles, was durch das Handeln anderer Menschen beeinflusst ist. Dieses kann uns die Erlangung von Gütern erleichtern oder erschweren. Moralisches Fehlverhalten anderer etwa beeinträchtigt uns in unserem Streben nach dem Guten; auf der anderen Seite kann das Handeln anderer uns in einem guten Leben unterstützen. Gewisse Güter erstreben wir am besten in Kooperation mit anderen Personen; Güter wie Liebe oder Freundschaft können überhaupt nur mit anderen zusammen realisiert werden. Die Geschichte eines individuellen Lebens ist eingebettet in kollektive Geschichten, welche sich auf einer natürlichen Grundlage abspielen.

²⁸⁷ Ebd.

²⁸⁸ Chapell 1998, 157.

²⁸⁹ Vgl. Teil II, Kapitel 3.

²⁹⁰ Chapell 1998, 145.

Die *narrative Konzeption des Guten* verlangt also, bei der Bewertung eines Lebens die intentionalen und kausalen Strukturen zu betrachten, welche die *narrative Gesamtstruktur* dieses Lebens ausmachen. Chapell verwendet das fiktive Beispiel eines „Pleasure Wizard“, um seine Argumente für die narrative Konzeption zu entfalten: „The Pleasure Wizard spends his early mornings poring over a menu of goods, picking out which ones he happens to fancy experiencing today. He spends the day experiencing these, goes to bed for eight hours dreamless sleep, and gets up tomorrow to do the same again. The Pleasure Wizard never has any bad experiences, any experiences of desire frustration or of pain or of unhappiness“²⁹¹. Dieses Beispiel lässt offen, wie die Wünsche des Pleasure Wizard befriedigt werden. Es ist unklar, inwiefern diese Figur selbst tätig sein muss, um gute Erfahrungen zu machen und auf welche Weise negative Erfahrungen verunmöglicht werden. Trotzdem ist klar, dass ein solches Leben, obgleich es eine grosse *Quantität* an bestimmten Gütern enthält, wenig Attraktivität besitzt. Damit kann diese Geschichte, wie dies auch bei Chapell geschieht, gegen eine „totting-up conception“ des Guten ins Feld geführt werden, nach der am Leben des „Pleasure Wizard“ kaum etwas auszusetzen sein kann. Warum aber würden die meisten Menschen nicht mit dieser Figur tauschen wollen? Chapell antwortet, deren Leben sei schlicht deshalb von geringer Qualität, weil ihm eine *Struktur* fehle²⁹². Hier könnte man die Frage stellen, inwiefern Strukturiertheit die Qualität eines Lebens erhöht. Ich möchte einen anderen Weg einschlagen und darauf hinweisen, dass *das Leben einer handelnden Person* in jedem Fall strukturiert ist. Diese nämlich steht vor der Aufgabe, in der Zeit eine Handlung nach der anderen auszuführen. Jede neue Handlung setzt eine Geschichte von Handlungen fort, an die sie sich erinnert und auf die sie sich verpflichtet fühlt. Das Leben des Handelnden folgt nicht notwendig einem „Lebensplan“, welcher die Eckpunkte des zukünftigen Lebens festlegt²⁹³. Es kann jedoch nicht in dem Sinne unstrukturiert sein wie das Leben des „Pleasure Wizard“; folglich ist dieser *keine handelnde Person*, obgleich er jeden Morgen eine (rationale) Wahl trifft. Diese Wahl jedoch ignoriert die Geschichte früherer Entscheidungen und Erfahrungen – vielleicht gehen die Erinnerungen

²⁹¹ Ebd., 153.

²⁹² Ebd., 158.

²⁹³ Der Begriff des Lebensplans wurde von Rawls geprägt (Rawls 1979, 445ff).

daran während der Nacht verloren. Der Handelnde entwickelt in einer Geschichte von Handlungen seine praktische Identität. Über eine solche jedoch verfügt der vergessliche „Pleasure Wizard“ nicht, und in diesem Sinne ist er ein „Niemand“. Dies mag ein Grund für die mangelnde Attraktivität seines Lebens sein; ein anderer ist, dass ihm gewisse Güter fehlen, die nur innerhalb zeitlicher Strukturen realisiert werden können: etwa die Ausbildung von Fähigkeiten oder die Entwicklung menschlicher Beziehungen.

Für die narrative Konzeption des Guten spricht meines Erachtens *hauptsächlich*, dass sie auf einem angemessenen Verständnis des tatsächlichen Lebens handelnder Personen beruht: Dieses weist narrative Struktur auf. Ein solches Leben, so kann man *zusätzlich* sagen, ist *besser* als das Leben eines „Pleasure Wizard“.

Weiter hält Chapell fest: „Two lifes, A and B, could differ in the amounts of good and evil in them, in simple quantitative terms. In those terms, A could have more good and less evil in it than B. We might it also allow that A and B were both structured lifes (...). For all that, B could be a better life than A“²⁹⁴. In diesem Fall ist das quantitativ bessere Leben A qualitativ schlechter, weil in ihm die Güter *schlechter angeordnet und gemischt* sind. Chapell macht es sich wohl zu einfach, wenn er ein tragisches Leben mit einem „Happy End“ schlicht als *besser* darstellt als ein glückliches Leben mit einer grossen Menge an Gutem, das ein tragisches Ende nimmt. Es ist aber richtig, bei der Bewertung eines Lebens seinen Verlauf, in ihm stattfindende Entwicklungen in Betracht zu ziehen. Im Verlauf des Leben verwirklicht sich das Gute; Güter mögen ausserhalb eines konkreten Lebens einen „*prima-facie*-Wert“ haben, ihren wahren Wert erhalten sie durch ihre Bedeutung in einem narrativen Ganzen. Krankheit zum Beispiel ist *prima facie* ein Übel. Ob eine Krankheit im Verlaufe einer Lebensgeschichte ausschliesslich negative Bedeutung hat, hängt unter anderem von der handelnden Reaktion der kranken Person ab. Auf der anderen Seite hängt der Wert einer überraschenden Millionenerbschaft – die *prima facie* ein instrumentelles Gut darstellt – davon ab, ob sie die Geschichte des Erben wirklich positiv zu beeinflussen vermag, oder ob auch negative Folgen zu verzeichnen sind.

²⁹⁴ Chapell 1998, 158.

2.4 Kriterien von *legitimem elterlichem Paternalismus*

Wenden wir uns wieder dem Problem des elterlichen Paternalismus zu. Wird das menschliche Leben als *Geschichte* gesehen, so stellt die Kindheit den *Anfang der Geschichte* dar. Moralisch richtiges, wertschätzendes elterliches Handeln strebt danach, dem Kind eine *gute* Lebensgeschichte – und einen guten Anfang – zu ermöglichen. Es stellt sich also die Frage, ob elterliche Bevormundung – welche zu den oben genannten „sozialen Faktoren“, die das individuelle Gute beeinflussen, zu zählen ist – diesen Zielen dient.

Betrachten wir dazu zunächst eine alltägliche Situation, die ich als *klaren Fall von legitimem Paternalismus* einstufe: Ein Vater hält seinen vierjährigen Sohn davon zurück, in eine stark befahrene Strasse zu laufen. Die Frage nach der Bedeutung dieses Akts der Bevormundung für die kindliche Lebensgeschichte kann – auf der Basis der obigen Ausführungen zum Paternalismusproblem – auf folgende Art geklärt werden:

Erstens ist der Blick auf die mögliche Schädigung zu richten, welche das Kind durch sein Tun zu erleiden droht. Die Schädigung muss mit Verweis auf eines der aufgeführten Güter spezifiziert werden, und es muss geprüft werden a) wie hoch die Wahrscheinlichkeit einer Schädigung ist, b) wie gravierend die Schädigung ausfallen würde, c) ob die Schädigung irreversibel wäre. In manchen Fällen wird durch eine Intervention nicht eine Schädigung abgewendet, sondern ein zusätzlicher Nutzen angestrebt.

Im geschilderten Fall muss von einer hohen Wahrscheinlichkeit einer gravierenden und vielleicht irreversiblen Schädigung hinsichtlich der Güter des Überlebens oder der körperlichen Unversehrtheit gerechnet werden. Eine solche Schädigung würde die Lebensgeschichte entweder ganz abbrechen lassen oder zumindest für längere Zeit stark beeinträchtigen.

Zweitens muss – gemäss dem Lern-Argument – geprüft werden, ob durch einen paternalistischen Eingriff individuelles Lernen behindert wird. Auf Prozesse von Feedback-Lernen ist zu hoffen, wenn a) die Art des zu erwartenden Feedbacks, das etwa die Form von Schmerzen annehmen kann, in einem erträglichen Rahmen²⁹⁵ bleibt und b) das Feedback in einem für das

²⁹⁵ Hier ist der erste Punkt beizuziehen: Die zu erwartende Schädigung sollte nicht gravierend und nicht irreversibel sein.

Kind erkennbaren kausalen Zusammenhang zu seiner Handlung steht. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn es unmittelbar auf die Handlung folgt.

Während Punkt b) in diesem Fall gewährleistet ist, gilt dies nicht für Punkt a), weil, wie gesagt, das Risiko einer schweren Verletzung gross ist. Der Freiheitseingriff muss also nicht auf Grund möglicher Lernprozesse, welche eine Bereicherung für die kindliche Lebensgeschichte darstellen würden, unterlassen werden.

Drittens muss einem Gut auf der Liste besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, dem Wert der Autonomie in seiner repräsentativen Dimension. Wird gegen eine Handlung vorgegangen, die aus einem stabilen und kohärenten Selbst entspringt, so kann die bevormundete Person dies als Verletzung ihres Selbst interpretieren. In diesem Fall wird sie daran gehindert, als Autorin ihres Handelns aufzutreten und ihre Lebensgeschichte in eigener Verantwortung fortzuschreiben.

Im beschriebenen klaren Fall kann das kindliche Verhalten kaum als Ausdruck eines autonomen Selbst verstanden werden. Da also dieser dritte Punkt, wie auch der zweite, in diesem Fall keine Rolle spielt, ist der erste Punkt – die Vermeidung einer Selbstschädigung – vorrangig.

Klaren Fällen wie diesem stehen Fälle gegenüber, deren intuitive Beurteilung weniger eindeutig ist. Wie soll man etwa die Frage eines dreijährigen Jungen beantworten, ob er sich seine Finger in der Türe einklemmen darf? Angenommen, eine Mutter antwortet mit ja und weist ihren Sohn gleichzeitig auf die negativen Folgen dieses Handelns hin. Klemmt der Junge seine Finger absichtlich ein, so ist mit momentanen Schmerzen, allenfalls einer leichten Verletzung zu rechnen, nicht aber mit einer gravierenden und irreversiblen Schädigung. Durch die schmerzhafteste Erfahrung wird der Junge aber mit hoher Wahrscheinlichkeit lernen, dass es besser ist, sich die Finger nicht absichtlich einzuklemmen. Deshalb halte ich es in diesem Fall für unangemessen, ihm solches Tun zu verbieten, obwohl sein Wunsch kaum als Ausdruck eines gefestigten Willens gesehen werden kann.

3 Besondere Probleme von pädagogischem Paternalismus

Die soeben genannten Beispiele sind nicht im engen Sinn pädagogisch, sondern werfen die Frage auf, ob Kinder *direkt* von einer (körperlichen) Selbstschädigung zurückgehalten werden sollen. Beschäftigt man sich mit pädagogischem Paternalismus, so bietet das bisher Erarbeitete meines Erachtens eine gute Grundlage, gewisse zusätzliche Probleme sind aber noch nicht angemessen in den Blick genommen worden:

Das *erste Problem* entsteht daraus, dass pädagogisches Handeln zu einem bestimmten Zeitpunkt (in der *Gegenwart*) stattfindet, aber auf die *Zukunft* hin angelegt ist. Die erwartete Wirkung wird in der Regel nicht im Moment der pädagogischen Intervention oder kurz danach sichtbar, sondern erst langfristig. Es ist zu betonen, dass dieses Problem nicht auf *pädagogisches* Handeln im strengen Sinn beschränkt ist, sondern auch die nicht-pädagogische Bevormundung von Kindern betreffen kann: Gewisse gesundheitliche Schäden etwa, vor denen Kinder geschützt werden sollen, zeigen sich erst langfristig. Pädagogische Theoretiker, angefangen bei Rousseau, haben sich gefragt, ob es (moralisch) legitim sei, Kinder mit Blick auf die Zukunft in der Gegenwart „pädagogischen Übeln“ auszusetzen. Diesem Problem wende ich mich in *Kapitel 3.1* zu.

Das *zweite Problem* hängt, so wird häufig angenommen, mit dem ersten zusammen: „Erziehungsmittel“ werden in der *Gegenwart* angewandt, sind aber auf *zukünftige* Zwecke („Erziehungsziele“) gerichtet. Das Problem ist, dass nach Ansicht vieler pädagogischer Theoretiker ein Mangel an Wissen um *kausale* Bezüge zwischen Erziehungsmitteln und Erziehungszielen besteht: Es fehlt an „Erziehungstechnologie“. Dieses „Technologieproblem“ verschärft das erstgenannte Problem: Wenn der zukünftige Nutzen gegenwärtiger Übel unsicher ist, scheint es kaum sinnvoll, Kindern diese Übel zuzufügen. Umgekehrt wird das Technologieproblem *teilweise* durch die Langfristigkeit des pädagogischen Unternehmens verursacht. Allerdings kann dieses zweite Problem auch vom ersten losgelöst werden: Der Hauptgrund für das pädagogische Technologieproblem liegt darin, dass Erziehung *nicht direkt* auf die Verhinderung von Selbstschädigung, sondern auf die „Bildung des Selbst“ gerichtet ist. Auf dem Technologieproblem basiert im ethischen Kontext das Problem der *pädagogischen Verantwortung*, welches in *Kapitel 3.2* thematisiert wird.

Ein *dritter Punkt* hängt eng mit dem eben genannten zusammen, muss aber doch klar von diesem unterschieden werden. Erziehung zielt auf charakterliche Bildung, und deshalb brauchen wir, um über die Legitimität von Erziehung entscheiden zu können, ein Bild davon, wie sich Charaktere bilden. In *Kapitel 3.3* verwende ich die in der Einleitung erwähnte Vorstellung von Erziehung als Initiation und verbinde sie mit den in Kapitel 1.1 von Teil II gemachten Überlegungen zur praktischen Identität, um den Bildungsprozess zu erläutern. Dies ermöglicht es, einerseits die Rolle des Kindes im Bildungsprozess – seine *Verantwortung* für die Bildung des Charakters – genauer auszuleuchten, andererseits aber nach der Rolle der Eltern in diesem Prozess zu fragen. Auf diesem Weg führt der Gedankengang zurück zur Kernfrage der Legitimität elterlicher Erziehung.

Aufbauend auf die in Kapitel 2.4 des zweiten Teils formulierten Kriterien von legitimem Paternalismus werden anschliessend „Kriterien legitimer Erziehung“ formuliert (*Kapitel 3.4*), und in *Kapitel 3.5* greife ich die in der Einleitung angeprochene Frage nach der Differenzierung von Erwachsenen und Kindern nochmals auf.

3.1 Gegenwart und Zukunft

Betrachten wir also zunächst das Problem der *Zukunftsbezogenheit* von pädagogischem (wie auch von manchen Formen von nicht-pädagogischem) Paternalismus: Inwiefern ist es moralisch akzeptabel, dem Kind in der Erwartung eines zukünftigen Guten in der Gegenwart ein Übel aufzuerlegen? Rousseaus Antwort ist bekannt: „Was soll man (...) von jener barbarischen Erziehung denken, die die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfert, die ein Kind mit allen möglichen Fesseln bindet und damit beginnt, es unglücklich zu machen, um ihm für die Zukunft ein angebliches Glück zu bereiten, das es vielleicht nie geniessen wird? Selbst wenn ich diese Erziehung in ihrem Ziel für vernünftig hielte, wie kann ich ohne Entrüstung mitansehen, wie diese Unglücklichen einem unerträglichen Joch unterworfen werden, und wie Galeerensträflinge zu dauernder Fron verurteilt sind, ohne jemals die Gewissheit zu haben, dass

ihnen soviel Leiden auch einmal nützt! So vergeht das Alter der Fröhlichkeit unter Tränen, Strafen, Drohungen und Sklaverei“²⁹⁶.

Rousseau betont, dass erzieherisches Handeln nicht schon als legitim gelten kann, wenn sich das *Ziel* dieses Handelns rational rechtfertigen lässt. Hintergrund seiner Kritik an der Zufügung „pädagogischer Übel“ ist die Überzeugung, dass diese für eine gute, „natürliche“ Entwicklung des Kindes weder nötig noch förderlich sind. Aus dem zitierten Text sind vor allem zwei Argumente gegen die „Aufopferung der Gegenwart“ herauszulesen. *Zum einen* ist diese unangemessen, da das Kind das zukünftige Glück „vielleicht nie geniessen wird“, da es womöglich vorher sterben wird – Rousseau erläutert: „Die Hälfte aller Neugeborenen erreicht höchstens das Jünglingsalter“²⁹⁷. *Zum anderen* meint er, es sei unsicher, ob das zugefügte Leiden tatsächlich den erwarteten Nutzen bringt.²⁹⁸ In dieses Argument kann ein Hinweis auf das Technologieproblem hineingelesen werden.

Eine Methode zur Prüfung solcher Argumente ist deren Übertragung vom pädagogischen Kontext in den Kontext der individuellen Rationalität: Inwiefern soll ein Individuum, das nach einem guten Leben strebt, gegenwärtige Übel zur Erreichung zukünftigen Glücks in Kauf nehmen?²⁹⁹

Das *erstgenannte Argument* ist, wie ich meine, auch in diesem Kontext – losgelöst von der historischen Tatsache der hohen Kindersterblichkeit – sinnvoll: Der Verzicht auf *jegliches* Glück – in der Hoffnung, dass sich dies in Zukunft auszahlen wird – erscheint angesichts der unsicheren Lebenserwartung des Menschen nicht angemessen. Daraus kann aber nicht gefolgert werden, dass zur Erreichung zukünftigen Glücks – oder zur Vermeidung von Übel – keinerlei Unannehmlichkeiten in Kauf genommen werden sollen. Es ist durchaus rational, sich

²⁹⁶ Rousseau 1971, 55.

²⁹⁷ Ebd.

²⁹⁸ Vgl. auch ebd., 56: „Warum tut ihr dem Kinde mehr Leid an, als sein Zustand selbst schon hat, ohne sicher zu sein, dass seine gegenwärtigen Leiden ihm zukünftige ersparen werden?“

²⁹⁹ Eine Antwort auf diese prudenzielle Frage kann aber nicht direkt für den Bereich von Paternalismus und Erziehung nutzbar gemacht werden.

vom Zahnarzt einen Zahn flicken zu lassen, auch wenn man nicht unter akuten Schmerzen leidet. Ähnliches gilt auch im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung: Gerade im medizinischen Bereich wird es kaum zu vermeiden sein, Kindern gewisse Übel zuzufügen.

Das *zweite Argument* betrifft den kausalen Zusammenhang zwischen derartigen Übeln und den erhofften positiven Folgen. Auch dieses Argument hat im prudenziellen Bereich eine gewisse Bedeutung: So ist es sicherlich irrational, ein gravierendes Übel für einen geringen Nutzen, der mit geringer Wahrscheinlichkeit eintreten wird, in Kauf zu nehmen. Eine allgemeine Antwort auf die Frage, in welchen Fällen es rational ist, in der Gegenwart ein Übel auf sich zu nehmen, dürfte aber schwierig sein.

Übertragen wir diese Überlegungen zurück in den pädagogischen Bereich, so sehen wir, dass Rousseaus Argumente zwar einiges für sich haben, dass sie aber nicht dazu taugen, die *generelle* Verwerflichkeit der Zufügung pädagogischen und paternalistischen Übels zu begründen.

Ein *drittes Argument* wird von Friedrich Schleiermacher vorgebracht. Seine Grundidee kommt bereits in der Fragestellung zum Ausdruck: „Darf man überhaupt zugestehen, dass ein Lebensaugenblick *als blosses Mittel* für einen anderen diesem anderen könne aufgeopfert werden?“³⁰⁰ Hier wird also sozusagen Kants kategorischer Imperativ, der sich gegen die Instrumentalisierung von *Personen* wendet, auf *Lebensaugenblicke* angewandt. Schleiermachers Antwort bewegt sich zunächst im prudenziellen Bereich; grundsätzlich hält er fest: „Unsere ganze Lebenstätigkeit zeigt ein beständiges Widerstreben gegen ein solches Verfahren“. Dann nimmt er sich eines Beispiels an: „Die Ernährung z.B. als ein Akt gedacht, der einen Moment ganz ausfüllt, nichts weiter, erscheint uns als eines Menschen unwürdig“³⁰¹. Wiederum leiht Schleiermacher einen Begriff bei Kant aus („unwürdig“), und wie bei Kant ist dieser Begriff mit demjenigen des Instrumentalisierens verknüpft: Nach Schleiermacher verletzt es die Würde des Menschen, sich in einem bestimmten Lebensaugenblick vollständig einer Tätigkeit hinzugeben, die bloss instrumentellen Wert hat. Die Nahrungsaufnahme ist für

³⁰⁰ Schleiermacher 1959, 82 (Hervorhebung von mir).

³⁰¹ Ebd.

Schleiermacher, biologisch gesehen, eine solche Tätigkeit: „Es darf dieser Akt nicht den ganzen Moment ausfüllen, wir verbinden damit die Unterhaltung und machen diese Momente der Ernährung zugleich zu geselligen, humanisieren auf diese Weise den Prozess“³⁰². Diese Äußerung kann auch aristotelisch interpretiert werden: Demnach konstituiert sich ein gutes Leben durch Tätigkeiten, die *in sich wertvoll* sind. In der Hierarchie der Werte stehen diese Tätigkeiten über den instrumentell wertvollen, da deren Wert sich aus in sich wertvollen Dingen und Tätigkeiten ableitet. Aus der Einsicht in die besondere Bedeutung, die intrinsisch wertvolle Tätigkeiten für ein gutes Leben haben, kann aber nicht geschlossen werden, dass instrumentelle Tätigkeiten ganz vermieden werden sollten.

In Schleiermachers weiterer Argumentation deutet sich ein *viertes Argument* an, welches ihm zur Stützung des dritten Arguments dient, das aber unabhängig von diesem betrachtet werden kann. Schleiermacher schreibt: „Der Mensch, in seiner Erscheinung gesehen, ist wie alles Zeitliche und Werdende in einer beständigen Veränderung begriffen und streng genommen in keinem Augenblick derselbe, der er vorher war (...). Nehmen wir nun zwei weit auseinanderliegende Momente, einen in der Kindheit und den anderen aus dem späteren Leben, wo die selbstbewusste Tätigkeit aufs bewusstste hervortritt: so wird jeder gestehen, dass diese Momente ganz verschieden sind“³⁰³. Eine bestimmte, nicht ganz korrekte Interpretation dieses Abschnitts lässt das obige Instrumentalisierungs-Argument in neuem Licht erscheinen. Demnach ist der Mensch im Erwachsenenalter *nicht derselbe*, der er im Kindesalter war. Damit wird nicht nur auf unterschiedliche Eigenschaften des Kindes und des Erwachsenen hingewiesen, nicht nur auf *qualitative* Verschiedenheit oder mangelnde *Gleichheit*. Vielmehr wird ausgesagt, dass Kind und Erwachsener *numerisch* verschieden sind, also *nicht ein und dieselbe* Person. Vor diesem Hintergrund könnte Schleiermachers Instrumentalisierungs-Argument so formuliert werden, dass der Rahmen des kategorischen Imperativs nicht verlassen wird: Die eine Person (das Kind) darf nicht als blosses Mittel zur Förderung des Glücks der anderen Person (des Erwachsenen) gebraucht werden.

³⁰² Ebd.

³⁰³ Ebd.

Diese Interpretation scheitert an Schleiermachers Unterscheidung zwischen der „Erscheinung“ und dem „Wesen“ des Menschen. Die Aussage, der Mensch sei „in keinem Augenblick derselbe“, bezieht sich auf den Menschen „in seiner Erscheinung“. Schleiermacher schreibt weiter: „Je vollständiger infolge dieser Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen grösseren Gebiete des menschlichen Lebens in jedem Moment des Lebens *das Wesen des Menschen* hervortritt: desto vollkommener ist das Leben.“³⁰⁴. Auch wenn der Begriff des menschlichen Wesens an dieser Stelle interpretationsbedürftig ist, kann davon ausgegangen werden, dass für Schleiermacher die (numerische) Identität des Menschen in der Zeit, die Einheit und Ganzheit des menschlichen Lebens nicht in Frage steht.

Ohne hier in eine Diskussion über personale Identität eintreten zu können, möchte ich kurz auf die Position Derek Parfits hinweisen, der – in Schleiermachers Begrifflichkeit – die Existenz eines in der Zeit bestehenden menschlichen „Wesens“ bestreitet. Parfits „Reduktionismus“ konzentriert sich auf die Ebene der „Erscheinung“, auf der ein ständiger Wandel im psychischen und physischen Bereich festzustellen ist. Menschen sind demnach zu vergleichen mit Nationen (oder Firmen oder Gebäuden), die nach gängiger Auffassung nicht über ein stabiles Wesen oder eine „Seele“ verfügen: „When we consider nations, most of us are Reductionists. We believe that the existence of a nation involves nothing more than the existence of its citizens, living together on its territory, and acting together in certain ways. In contrast, when considering persons, most of us believe the Non-Reductionist View. We believe that our identity must be determinate“³⁰⁵. Bei einer Firma, die mit einer anderen fusioniert oder bestimmte Geschäftsteile abstösst, die den Namen oder den Besitzer wechselt, ist die Frage nach deren Identität in der Zeit – nach dem stabilen Kern, der „Seele“ – normalerweise nicht drängend. Wir können damit leben, dass unklar ist, ob „Novartis“ *dieselbe* Firma ist wie „Ciba Geigy“. Parfit meint, dass wir auch in Bezug auf Menschen – in Bezug auf uns selbst – mit solchen Unklarheiten leben müssen. Wie bei Firmen bestehen vielfältige Kontinuitäten zwischen früheren und späteren Erscheinungsformen – bei Menschen sind es physische und psy-

³⁰⁴ Ebd., 83 (Hervorhebung von mir).

³⁰⁵ Parfit 1984, 322.

chische Kontinuitäten – , aber es existiert „hinter“ den psychischen und physischen Eigenschaften kein stabiles Ich.

Diese radikale Auffassung, welche eine gewisse Nähe zur buddhistischen Auffassung vom Selbst aufweist, wirft Fragen im Bereich der praktischen Rationalität und der Moral auf, die von Parfit in verwinkelten Diskussionen verfolgt werden. Eine Frage ist, ob man einen Menschen, der sein „zukünftiges Selbst“ zu schädigen droht, in seiner Autonomie beschränken darf. Auf diese Frage gibt Parfit eine klare Antwort: Da dieses zukünftige Selbst nicht *dieselbe* Person ist wie der Handelnde, macht sich dieser eines *moralischen* Vergehens schuldig: „We should claim that great imprudence is morally wrong. (...) We ought to prevent anyone from doing to his future self what it would be wrong to do to other people“³⁰⁶. Es scheint moralisch unproblematisch, die Autonomie einer Person zum Schutz einer anderen Person zu beschränken.

Rousseaus und Schleiermachers Kritik an der „Aufopferung der Gegenwart“ bezieht sich nicht nur auf die Beschränkung der Autonomie, sondern allgemein auf die Zufügung instrumentell (vermeintlich) wertvoller Übel. Unter dem Titel „A Child’s Burden“ diskutiert Parfit einen Fall, der in diesem Zusammenhang relevant ist: „We must decide whether to impose on some child some hardship. If we do this, this will either (i) be for this child’s own greater benefit in adult life, or (ii) for the similar benefit of someone else – such as this child’s younger brother“³⁰⁷. Die alltägliche Sichtweise ist, dass die Zufügung eines Übels weit weniger bedenklich ist, wenn die geschädigte Person – und nicht jemand anders – davon profitiert. Aus konsequenzialistischer Sicht hingegen erscheint es irrelevant, wem der erwartete Nutzen zu Gute kommen wird. Überraschenderweise meint Parfit, die reduktionistische Position unterstütze in diesem Fall *nicht* den Konsequenzialismus: „A Reductionist is more likely to regard this child’s relation to his adult self as being like a relation to a different person. He is thus more likely to claim that it is unfair to impose burdens on this child merely to benefit his adult self“³⁰⁸. Während es also aus reduktionistischer Sicht angemessen erscheint zu verhindern, dass jemand sein zukünftiges

³⁰⁶ Ebd., 321.

³⁰⁷ Ebd., 333.

³⁰⁸ Ebd., 335.

Selbst schädigt, ist der umgekehrte Fall – die Schädigung des gegenwärtigen Selbst eines Kindes zum Vorteil seines Erwachsenen-Selbst – nach Parfit moralisch verwerflich.³⁰⁹ Dies ergibt sich aus einer Erweiterung des Anwendungsbereichs (*scope*) von Verteilungsprinzipien: Während diese gewöhnlich die Verteilung von Gütern zwischen Personen regeln, werden sie von Parfit auf die Teile eines einzelnen Lebens angewandt.³¹⁰

Nach Parfit wird man auf der Basis des Nicht-Reduktionismus dazu tendieren, dem Kind in der Gegenwart Unannehmlichkeiten zu bereiten, wenn dies zu dessen langfristigem Vorteil ist: „It is on the Non-Reductionist View that we can plausibly reply, ‚This cannot be unfair, since it will be just as much *he* who will later benefit‘“.³¹¹ Dies ist, wie gesagt, nur eine Tendenz, nicht eine zwingende Konsequenz der nicht-reduktionistischen Position.

Schleiermacher nimmt – als Nicht-Reduktionist – eine reduktionistische Perspektive auf das menschliche Leben ein: Er betrachtet das Leben als Aneinanderreihung von „Lebensaugenblicken“, und diese Sichtweise widerstrebt – wie obige Überlegungen zeigen – dem Gedanken der Kompensation von Schlechtem durch (zu einem anderen Lebensaugenblick zu erwartendes) Gutes. Gesteht man der reduktionistischen Perspektive – innerhalb des Nicht-Reduktionismus – eine gewisse Berechtigung zu, so dürfte allerdings kaum eindeutig anzugeben sein, welche Konsequenzen daraus für praktische Rationalität und Erziehung zu ziehen sind.

³⁰⁹ Man kann sich fragen, ob die beiden Fälle wirklich derart verschieden beurteilt werden sollen. Im ersten Fall könnte der Freiheitseingriff, der die Schädigung des zukünftigen Selbst verhindern soll, selbst als Schädigung interpretiert werden, die dem zukünftigen Selbst einen Nutzen (in Form einer nicht erfolgten Schädigung) bringen soll. In dieser Sichtweise wären die beiden Fälle moralisch nicht unterscheidbar.

³¹⁰ In einem weiteren Schritt allerdings fragt sich Parfit, wieviel *Gewicht* man solchen Verteilungsprinzipien überhaupt zubilligen soll: „(If we give this principles *no* weight, it will make no difference that we have given them wider scope. This is how the net effect might be the Utilitarian view“ (ebd., 335).

³¹¹ Ebd., 335.

Schleiermachers Schluss ist bekannt: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben“³¹². Er merkt an, eine *Befriedigung in der Gegenwart* sei auch gegeben, wenn das Kind einer allenfalls unangenehmen Tätigkeit *zustimmt*: „Entweder liegt die Befriedigung unmittelbar in dem Moment oder in der Zustimmung“³¹³. Wie immer man diese Aussage genau interpretiert³¹⁴: Jetzt ist klar, dass das Problem der Instrumentalisierung (*drittes Argument*) nur bei mangelnder Zustimmung besteht.

Schleiermacher spricht, wie oben deutlich wurde, meist von der Instrumentalisierung von Lebensaugenblicken, nicht von *Personen*. Trotzdem scheint er der Auffassung zu sein, dass *ein Kind* instrumentalisiert wird, wenn ihm eine bloss instrumentell wertvolle Tätigkeit *ohne seine Zustimmung* auferlegt wird.³¹⁵ Es ist allerdings nicht einzusehen, warum von einer Instrumentalisierung des Kindes zu sprechen ist, wenn es gegen seinen Willen zum Zahnarzt

³¹² Schleiermacher 1959, 84.

³¹³ Ebd., 85.

³¹⁴ Am einleuchtendsten erscheint mir folgende Interpretation: Ältere Kinder sehen die Notwendigkeit eines momentanen Übels ein und können deshalb ihre Zustimmung dazu geben. Die Einsicht in den Sinn des Übels macht dieses erträglich oder „befriedigend“. Schleiermacher scheint darüber hinaus etwas Weiteres im Blick zu haben: Nicht allein die *Einsicht* bringt Befriedigung, sondern das Übel selbst beginnt einem Freude zu bereiten, wenn man seine Notwendigkeit erkennt. Hier ist anzumerken, dass Schleiermacher nicht an Übel wie z.B. Schmerzen denkt, sondern an eine (mühsame) „Übung“: „Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Momentes ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinn; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung. Soll also die Erziehung mit dem sittlichen Zweck vereinbar sein, so muss unsere Formel diese sein, Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Mass, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet. Letzteres nannten wir früher die Zustimmung des Zöglings“ (ebd., 86). Den Schluss dieses Zitats interpretiere ich folgendermassen: Das erste Element im Prozess der Zustimmung ist die Einsicht in den Sinn der Übung, das zweite die Freude an der Übung selbst. Das Zitat kann so interpretiert werden, dass diese Freude Zustimmung impliziert. Eine andere Interpretation ist, dass die Zustimmung sich aus der Freude ergibt.

³¹⁵ Jedenfalls sagt er, wenn die Zustimmung (zu einer „Übung“) vorliege, sei sichergestellt, dass das Kind „in jedem Augenblick als Mensch“ (ebd., 87) behandelt werde.

geschickt wird. Dieses Übel nützt – nach alltäglicher Auffassung – *ihm selbst*; von Instrumentalisierung könnte meines Erachtens nur gesprochen werden, wenn vor allem andere davon profitieren würden.³¹⁶

Nach der oben erwähnten *aristotelischen* Interpretation von Schleiermachers Überlegungen müsste dem Zustimmungsprinzip keine zentrale Bedeutung zugestanden werden. Diese Interpretation, welche die besondere Bedeutung in sich wertvoller Tätigkeiten hervorhebt, bewegt sich auf der Ebenen des guten Lebens. Was für die individuelle Klugheit gilt, gilt (nach der hier vertretenen Moralauffassung) auch für die Erziehung: Ein Leben, das in hohem Masse von instrumentell wertvollen Tätigkeiten bestimmt ist, soll vermieden werden. Meiner Auffassung nach ist das Instrumentalisierungs-Argument nur in dieser Version sinnvoll.

Wie das Argument der unsicheren Lebenserwartung (*erstes Argument*) und das Technologieargument (*zweites Argument*) spricht das aristotelisch verstandene Instrumentalisierungs-Argument gegen eine „Aufopferung der Gegenwart“. Nach keinem der Argumente aber erscheint es – im Bereich des individuellen Guten oder der Erziehung – als unangebracht, gewisse Übel durch spätere Güter zu kompensieren. Auch nach der an früherer Stelle vertretenen „narrativen Konzeption des Guten“ sind derartige Kompensationen nicht ausgeschlossen.³¹⁷

3.2 Pädagogische Verantwortung

Wenden wir uns jetzt dem zweiten der genannten Probleme zu: Das pädagogische Technologieproblem wirft die Frage nach der Verantwortlichkeit für pädagogisches Handeln auf: Wenn

³¹⁶ Um sagen zu können, dass durch den Zahnarztbesuch „jemand anders“ profitiert, müsste das dritte Argument, also das Identitätsargument, gestärkt werden. Genau dieses Argument verliert aber durch die starke Gewichtung der kindlichen Zustimmung seine Bedeutung. Nach Schleiermacher kann nicht von Instrumentalisierung gesprochen werden, wenn das Kind der Übung zustimmt. Übertragen auf den Bereich der individuellen Klugheit heisst das, dass gegen Kompensationen von Schlechtem durch Gutes nichts einzuwenden ist, sofern wir sie selbst beschliessen. Das Problem der Identität spielt hier keine Rolle mehr.

³¹⁷ Vgl. Teil II, Kapitel 2.3.

ich nicht sicher wissen kann, welche Folgen mein erzieherisches Tun haben wird, stellt sich die Frage, ob ich für diese Folgen zur Verantwortung gezogen werden kann.

Um diese Frage zu klären, nehme ich in einem *ersten Schritt* eine Klärung des Verantwortungsbegriffs vor, um in einem *zweiten Schritt* die Überlegungen Thomas Fuhrs zum Problem der pädagogischen Verantwortung unter die Lupe zu nehmen. Im *darauf folgenden Abschnitt* werden die Ursachen des Technologieproblems beleuchtet, bevor im *letzten Abschnitt* erläutert wird, welche Lösung das Problem der Verantwortung im Rahmen der in dieser Arbeit vorgeschlagenen theoretischen Modelle erfährt.

Rollenverantwortung und Zuschreibungsverantwortung

Thomas Scanlon unterscheidet „responsibility as attributability“ von „substantive responsibility“. Zum erstgenannten Verantwortungsbegriff schreibt er: „Questions of ‚moral responsibility‘ are most often questions about whether some actions can be attributed to an agent in the way that is required in order for it to be a basis for moral appraisal. I will call this sense of responsibility *responsibility as attributability*“³¹⁸. Die Grundlage dafür, einer Person Handlungen *zuschreiben* zu können, ist – wie an früherer Stelle gesagt – dass sie als eine aus akzeptierten Gründen handelnde angesehen werden kann. Wesen, bei denen diese Bedingung nicht erfüllt ist, etwa Tieren oder neugeborenen Menschen, schreiben wir keinerlei Verantwortung zu, da wir sie nicht als rationale Urheber ihres Tuns ansehen; sie haben Wünsche, aber keinen Willen. Bei solchen Wesen ist weder Lob noch Tadel angemessen. Auch bei Personen, denen wir grundsätzlich einen Willen zuschreiben, sehen wir bisweilen von der Zuschreibung von Verantwortung ab. Dies ist, grob gesagt, dann der Fall, wenn entweder a) die Fähigkeit zur Bildung des Willens oder b) die Fähigkeit zur Umsetzung des Willens in Handlungen mangelhaft ist.

Die *Bildung* eines rationalen Willens ist zum Beispiel behindert, wenn die kognitiven Fähigkeiten einer Person nicht voll entwickelt sind oder momentan nicht verfügbar sind. Dies behindert insbesondere die Fähigkeit zur Abwägung von Gründen. Ein weiteres wichtiges Hindernis stellt der Mangel an Wissen – Tatsachenwissen und normativem Wissen – dar. An der

³¹⁸ Scanlon 1998, 248.

Umsetzung des Willens wird eine Person durch einen Mangel an innerer oder äusserer Freiheit gehindert. Die äussere Freiheit (Handlungsfreiheit) ist beschränkt, wenn jemand durch äussere Einflüsse – das Handeln anderer oder Naturgegebenheiten – daran gehindert wird zu tun, was er will. Die innere Freiheit ist durch innere Zwänge behindert, die ihre Ursache etwa in psychischen Störungen oder Süchten haben. All diese Hindernisse also führen dazu, dass auf die Zuschreibung von Verantwortung – und auf Lob und Tadel – ganz oder teilweise verzichtet wird.

Von dieser „Zuschreibungsverantwortung“ oder „moralischen Verantwortung“ ist die substantielle oder inhaltliche Verantwortung zu unterscheiden. Scanlon gibt hier folgendes Beispiel: „(I)t might be asked whether it is a father’s responsibility to set up his estate in such a way as to prevent his grown son from making foolish financial decisions“³¹⁹. Hier stellen wir die Frage, ob der Vater *verpflichtet* ist, den erwachsenen Sohn von Fehlern abzuhalten. Es geht uns darum zu prüfen, welche inhaltlichen Verpflichtungen wir gegenüber einander haben – in Scanlons Worten: „Judgements of responsibility in the second sense (...) are substantive conclusions about what we owe to each other“³²⁰. In einem weiten Sinn kann dieser Verantwortungsbegriff nach Scanlon auf nahezu alle (moralischen) Verpflichtungen bezogen werden; enger gefasst bezieht er sich vor allem auf *Rollenverpflichtungen*³²¹. Diesem Begriff von Verantwortung entspricht also der früher eingeführte Begriff der (elterlichen) *Rollenverantwortung*.

Um Missverständnissen vorzubeugen, muss auf einen dritten Verantwortungsbegriff eingegangen werden, den Begriff der *Folgen-Verantwortung*. Diesem Begriff kommt meines Erachtens keine eigenständige Bedeutung zu; vielmehr kann die Frage nach der Verantwortung für Handlungsfolgen in Zusammenhang mit jedem der beiden genannten Verantwortungsbegriffe erfolgen: So kann man *erstens* fragen, ob bestimmte Folgen dem Handeln einer Person

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ Ebd., 290.

³²¹ Ebd., 249.

zugeschrieben werden können, und *zweitens* kann man die Frage stellen, ob man inhaltlich verpflichtet ist, bestimmte Folgen herbeizuführen.

Thomas Fuhr über pädagogische Verantwortung

Mit diesem begrifflichen Rüstzeug wende ich mich nun den Überlegungen Thomas Fuhrs zu, welcher in seiner pädagogischen Ethik einen undifferenzierten Verantwortungsbegriff verwendet. „Wir haben aufgezeigt“, so Fuhr, „dass Eltern für die Erziehung des Kindes verantwortlich sind, weil sie es erzeugt haben“³²². Hier verweist Fuhr auf die kantische Begründung elterlicher Verpflichtungen, die an früherer Stelle³²³ in Zusammenhang mit der Frage der Übernahme elterlicher *Rollenverantwortung* besprochen wurde. Fuhr fragt also im Kapitel mit dem Titel „Massgaben der elterlichen Verantwortung“ nach dem *Gehalt* der Rollenverantwortung von Eltern: „Eltern“, so Fuhr, „haben eine umfassende Verantwortung für ihre Kinder. Sie sind dafür verantwortlich, dass das Kind mit der Tatsache seines Lebens zufrieden sein kann. Die elterliche Erziehung als stellvertretendes Handeln hat die Interessen des Kindes zu befördern“³²⁴. Bei der Bestimmung der substanziellen elterlichen Verpflichtungen greift Fuhr auf die konsequenzialistische Moraltheorie zurück, derzufolge wir die Interessen oder das Glück anderer zu fördern haben. Merkwürdig mutet Fuhrs Begründung dieser moraltheoretischen Entscheidung an: Hier greift er nämlich auf Kant zurück, dessen Ethik als anti-konsequenzialistisch gilt. In seiner Begründung elterlicher Rollenverantwortung sagt Kant, die Eltern hätten darum besorgt zu sein, ihre Kinder mit dem Leben *zufrieden* zu machen. Daniel Tröhler merkt zu Fuhrs Vorhaben, sich stark auf das kantische „Zufriedenheits-Theorem“ zu stützen, kritisch an: „Dieses ‘Zufriedenheits-Theorem’ bildet (...) die axiomatische Basis der Arbeit, ohne dass dasselbe in irgendwelche Bezüge zur ‘Metaphysik der Sitten’ gesetzt

³²² Fuhr 1998, 253.

³²³ Vgl. Teil I, Kapitel 3.3.

³²⁴ Fuhr 1998, 243.

wird.“³²⁵ Die Frage nach der Stellung dieses „konsequenzialistischen“ Elements innerhalb der kantischen Ethik muss allerdings auch an Kant selbst gerichtet werden. Plausibel erscheint die Interpretation Thomäs, wonach die elterlichen Verpflichtungen bei Kant anders begründet sind als beispielsweise die Verpflichtung, ein Versprechen zu halten. Die elterliche Verpflichtung „entspringt nicht dem Befolgen eines Moralgesetzes, dem sich der Mensch unterstellt, sie ist keine Selbstverpflichtung“³²⁶. Wie oben deutlich wurde, ähnelt sie eher einer Strafe, welche den Eltern auf Grund eines Fehlverhaltens auferlegt wird. Diese kantische Überlegung ist, wie ich meine, ungeeignet, um als Begründung des ethisch-pädagogischen Konsequenzialismus zu dienen. Auf dieser Basis entsteht nämlich ein verzerrtes Bild dieser Moraltheorie: Aus Sicht gängiger konsequenzialistischer Theorien ist es ein absurder Gedanke, die Verpflichtung zur Mehrung des Glücks als *Kompensationsleistung für begangenes Unrecht* zu verstehen. Fuhr täte gut daran, seine Moraltheorie unabhängig von Kants Begründung elterlicher Verpflichtungen einzuführen.

Eltern sind also nach Fuhr verpflichtet, gute *Folgen* für die Interessen ihrer Kinder herbeizuführen. Auf dieser Grundlage mag folgende Aussage Fuhrs, welche wieder den Verantwortungsbegriff ins Spiel bringt, erstaunen: „Eine Verantwortung für die tatsächlichen Folgen des Handelns besteht nicht“³²⁷. Hier kommt also die erwähnte *Folgen-Verantwortung* ins Spiel, und Fuhr scheint diese primär im Sinne der Rollenverantwortung zu verstehen. Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass die zitierte Aussage Fuhrs nur dann angemessen eingeordnet werden kann, wenn auch der Begriff der „Zuschreibungsverantwortung“ beigezogen wird.

Grundlage von Fuhrs Aussage zur Folgen-Verantwortung ist die Feststellung eines Mangels an Erziehungstechnologie in der Pädagogik: „Eltern können wissen, wie bedeutsam ihre Erziehung für das Kind ist. Welche Erziehung richtig ist, können sie aber nicht sicher wissen. Sie

³²⁵ Tröhler 2000, 470. Tröhler selbst weist auf folgende Bemerkung Fuhrs hin: „Wir müssen hier Kants Aussagen nicht in ihrem Zusammenhang mit anderen Elementen seiner Rechtsphilosophie betrachten“ (Fuhr 1998, 168).

³²⁶ Thomä 1992, 119.

³²⁷ Fuhr 1998, 274.

wissen nicht, was sie tun sollen, damit die Kinder nicht zu schüchtern oder eingebildet werden, nicht zu Drogen greifen und keine puritanischen Verächter jeder Freude am Leben werden“³²⁸. Eltern, so scheint es, stehen vor einer unmöglichen moralischen Aufgabe: Ihre Verpflichtung, das Glück der Kinder zu fördern, können sie auf Grund mangelnden Wissens nicht erfüllen. Das Problem des mangelnden Wissens stellt sich dem konsequenzialistischen Denken insgesamt, wie diese Aussage Shelly Kagens zeigt: „Perhaps the most common objection to consequentialism is this: it is impossible to know the future. This means that you will never be absolutely certain to what all the consequences of your act will be.“³²⁹

Das hier vorliegende Problem liegt nach meiner Interpretation auf der Ebene der *Zuschreibungsverantwortung*: Einschränkungen bezüglich dieses Typs von Verantwortung machen wir unter anderem, wie im letzten Abschnitt deutlich wurde, wenn einer Person das nötige *Tatsachenwissen* fehlt. In diesem Fall sagen wir, dass eine Handlung oder deren Folgen der sie verursachenden Person nicht (oder nicht vollständig) zugeschrieben werden können. Eltern können also für die tatsächliche Entwicklung ihrer Kinder nicht (vollständig) verantwortlich gemacht werden. Dem trägt Fuhr Rechnung, wenn er sagt, dass eine Verantwortung für die *tatsächlichen* Folgen nicht besteht; er präzisiert: „Weil das Wissen begrenzt ist und für Reflexionen nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht, können Eltern für die Konsequenzen ihrer Erziehung nur dann verantwortlich gemacht werden, wo sie vorhandenes Wissen hätten berücksichtigen können oder die Absicht gefehlt hat, im Interesse des Kindes zu handeln“³³⁰. Die moralische Aufgabe der Eltern wird nur erfüllbar, wenn man sie nicht auf die tatsächlichen Folgen ihrer Erziehung behaftet, sondern auf die *voraussehbaren* oder *beabsichtigten* Folgen. Mit dieser Modifikation des „reinen“ oder „objektiven“ Konsequenzialismus schliesst sich Fuhr der vorherrschenden Position unter den Anhängern dieser ethischen Theorie an. Das Festhalten am reinen Konsequenzialismus würde zu Irrationalitäten führen: Als Beispiel könnte der Fall des Schmerzmittels Contergan angeführt werden, das von Ärzten ohne Wissen um die schädlichen Folgen für das Ungeborene an schwangere Frauen verschrieben wurde. Sollte hier

³²⁸ Fuhr 1998, 262.

³²⁹ Kagan 1998, 64.

³³⁰ Fuhr 1998, 292.

das Handeln der Ärzte nach dem objektiven Kriterium der faktischen Folgen oder dem subjektiven Kriterium der beabsichtigten oder voraussehbaren Folgen bewertet werden?

Für die objektive Bewertung spricht, dass diese auf die wirklichen Folgen abstellt, die das Handeln für die Opfer hat. *Gegen* die objektive Bewertung spricht jedoch, dass sie irrationales Handeln nahelegt. Der Arzt wäre im genannten Fall verpflichtet gewesen, *nicht* nach dem ihm verfügbaren Wissen zu handeln. Zu dem Zeitpunkt, als er das Medikament verschrieb, konnten ihm nämlich dessen schädliche Wirkungen nicht bekannt sein.

Wir können also nur für voraussehbare und beabsichtigte Handlungsfolgen verantwortlich gemacht werden, und eine konsequenzialistische Theorie, welche uns zur Herbeiführung nicht-voraussehbarer Folgen verpflichtet, ist absurd.

Hier wird deutlich, dass Überlegungen zur moralischen Verantwortung oder Zuschreibungsverantwortung Einfluss auf die inhaltliche Bestimmung von Verpflichtungen, also auch von Rollenverpflichtungen haben. Der Zusammenhang zwischen Verpflichtung und (moralischer) Verantwortung ist einfach zu beschreiben: Wir können zu nichts verpflichtet werden, wofür wir nicht verantwortlich gemacht werden können. Wir können nicht dazu verpflichtet sein, bestimmte Folgen herbeizuführen, deren Auftreten wir auf Grund mangelnden Wissens nicht kontrollieren können. Wenn wir unter Rückgriff auf moraltheoretische Überlegungen inhaltliche Verpflichtungen bestimmen, so müssen wir also die Grenze der moralischen Verantwortung als Grenze des Sollens anerkennen. Auch die pädagogische Rollenverantwortung bewegt sich innerhalb dieser Grenze.

Pädagogischer Konsequentialismus und kindliche Autonomie

Fuhr vertritt, wie wir gesehen haben, einen ethischen und auf dieser Basis einen pädagogischen Konsequentialismus. Eine erziehende Person erzielt durch die Wahl der richtigen Erziehungsmittel gewisse Wirkungen bei der zu erziehenden Person und erreicht dadurch bestimmte erzieherische Ziele oder Zwecke. Dieses in der pädagogischen Tradition verbreitete Bild von Erziehung stösst, wie gesagt, auf das Problem, dass klare kausale Beziehungen zwischen Erziehungsmitteln und Erziehungszielen kaum hergestellt werden können: Dem konsequenzialistischen Erzieher fehlt also weitgehend das Wissen, um seine Aufgabe erfüllen zu können, und diese Tatsache hat gravierende Konsequenzen für die Ethik der Erziehung.

Das „Technologieproblem“ in der Pädagogik ist, wie etwa Jan Masschelein oder Anton Hügli³³¹ betonen, grundsätzlicher Natur: Es ist die menschliche Reflexivität und Autonomie, welche der pädagogischen Einflussnahme im Wege steht. Der Wille und das Handeln, auf die sich Erziehung primär richtet, sind dem pädagogischen Zugriff letztlich entzogen: Eine Person bildet sich einen eigenen Willen und handelt selbst. Die vollständige Kontrolle des Willens und Handelns einer fremden Person hat einen hohen Preis: Diese andere Person wird selbst um die Kontrolle ihres Tuns gebracht. Peter Bieri nennt verschiedene Arten, wie eine Person das Wollen und Handeln einer anderen Person vollständig kontrollieren kann:³³² Bei der *Hypnose* wird die Reflexionsfähigkeit umgangen; einer Person wird von aussen ein Wille eingepflanzt, ohne dass diese die Möglichkeit der Kontrolle hat. Verliert die Hypnose ihre Wirkung, ist auch dieser fremde Wille verschwunden. Eine andere Möglichkeit zur Kontrolle einer anderen Person stellt die *Gehirnwäsche* dar. Dieses Phänomen beschreibt Bieri folgendermassen: „Mit sanfter, unsichtbarer Gewalt redet man Ihnen einen Willen ein. Sie haben – das ist das Tückische – nicht den Eindruck, als Überlegende übergangen zu werden. Sie fühlen sich respektiert als einer, der nachdenken und selbst entscheiden kann. In Wirklichkeit trichtert man Ihnen lauter ideologische Dinge ein, die schon bei der ersten kritischen Prüfung in sich zusammenfallen würden. Es sind nicht selbständige Überlegungen. (...) Es fehlt Ihnen jede kritische Distanz dazu. Sie sind nicht ihr Urheber, sondern nur der Ort des Geschehens.“³³³ Bei der Gehirnwäsche wird unsere Reflexionsfähigkeit nicht umgangen, sondern manipuliert. Wir fühlen uns als selbständig Entscheidende, obwohl wir von aussen gesteuert sind. Das Verhalten einer fremden Person könnte auch kontrolliert werden, wenn dieser ein *innerer Zwang* eingepflanzt werden könnte. Sie wäre dann unfähig, ihrem reflexiv gebildeten Willen zu folgen, da sie ihre zwanghaften Wünsche in die Tat umsetzen müsste. Dies ist etwa bei Drogensüchtigen der Fall, die von ihrer Droge loskommen wollen.³³⁴ Hypnose, Gehirnwäsche oder die Förderung innerer Zwänge oder Süchte sind als Erziehungsmethoden verpönt. Grund

³³¹ Masschelein 1991, 216; Hügli 1999, 96f.

³³² Vgl. Bieri 2001, 90ff.

³³³ Ebd., 94.

dafür ist zum einen, dass hier der Wert der Autonomie angegriffen wird. Zum anderen aber können die genannten Methoden, wie aus der Einleitung klar wird, *aus begrifflichen Gründen* nicht als Erziehung gelten.

Der pädagogische Konsequentialismus kann also, sofern er *pädagogisch* bleiben will, keinen direkten Eingriff in die Persönlichkeit eines Kindes fordern, keine Verhaltenssteuerung, welche die Autonomie übergeht.

Jan Masschelein meint aber, der konsequentialistische Erzieher trete dem Zögling mit einer „objektiven“ Haltung im Sinne Strawsons gegenüber: „In dieser Vorstellung herrscht die objektivierende Einstellung vor, in der andere als Wesen betrachtet werden, die in ihrem *eigenen* Interesse behandelt werden müssen. Eine solche objektivierende Einstellung, in der wir unsere normalen reaktiven Einstellungen und Gefühle ausschliessen, schliesst zugleich bestimmte Elemente des Begriffs einer pädagogischen Praxis aus“³³⁵. Diese Bemerkungen Masscheleins können mit den in dieser Arbeit vertretenen Positionen in Verbindung gebracht werden: Der Konsequentialismus, so ein Resultat der Untersuchungen in Teil I, konzipiert die moralische Beziehung als ausschliesslich *kausale* Beziehung und übersieht die *kommunikativen* Praktiken des normativen Erwartens und des Wertschätzens, welche unser moralisches Alltagslebens prägen. Folglich kann im konsequentialistischen Denken auch die pädagogische Beziehung nur als kausale, nicht als kommunikative Beziehung verstanden werden. In Kapitel 2.6 des ersten Teils habe ich dargelegt, dass die pädagogische Beziehung eine *kommunikative* moralische Beziehung darstellt, und das pädagogische Erwarten als eine Sonderform des moralischen Erwartens verstanden werden sollte. Als ein besonderes Merkmal des pädagogischen Erwartens hat sich dabei die *Zielorientiertheit* erwiesen. Dieses konsequentialistische, besser: *teleologische* Element kann im Rahmen der kommunikativen pädagogischen Beziehung zur Geltung gebracht werden, wie auch Masschelein meint: „Es wird nicht bezweifelt, dass Erziehung auch mit dem Erreichen von Zielen zu tun hat, dass unsere pädagogischen Reaktionen auch mit unserem Glauben an eine nützliche Wirkung bestimmter Praktiken verbunden sind. Aber die

³³⁴ Vgl. Frankfurt 1981, 293.

³³⁵ Ebd., 225.

ausschliessliche Rede von Mitteln und Zwecken vergisst, dass die pädagogische Rechtfertigung einer Handlungsweise nicht allein die Verwirklichung eines Ziels betrifft, sondern primär die Rechtfertigung bestimmter normativer Erwartungen“³³⁶. Dass unsere moralischen Reaktionen kausale Wirkungen – unter anderem pädagogische Wirkungen – entfalten, die von uns beabsichtigt sind, ist also selbstverständlich. Es ist aber unangemessen, die pädagogische Beziehung ausschliesslich als kausale Beziehung zu sehen.³³⁷

Wertschätzung und Verantwortung

Solange das teleologische Element nicht *vollständig* aus dem Erziehungsbegriff getilgt werden kann, bleibt das pädagogische Technologieproblem erhalten.³³⁸ Auch die hier vertretene, auf dem Grundbegriff der normativen Kommunikation aufbauende ethisch-pädagogische Konzeption, entledigt sich dieses Problems nicht, sondern schwächt es nur ab. Moralisches Handeln nämlich wird nicht nach seinen *faktischen Folgen* beurteilt, sondern nach den *Zielen*, die der Handelnde verfolgt. Auch der modifizierte Konsequentialismus wendet sich von den objektiven Folgen ab und dem Handelnden – seinen Absichten, seinem Wissensstand – zu. Allerdings geschieht dieser Blickwechsel hier nur aus Not, aus der Einsicht nämlich, dass der reine Konsequentialismus zu irrationalem Handeln führen würde. Die in dieser Arbeit vertretene Moralauffassung vollzieht den Schritt weg von den Folgen, da diese *moralisch nicht interpretierbar* sind: Sie sagen, im Gegensatz zu Handlungszielen, nichts darüber aus, ob der Handelnde dem Gegenüber mit Wert- oder Geringschätzung begegnet. *Deshalb sind sie moralisch irrelevant.*

³³⁶ Masschelein 1992, 225f.

³³⁷ In diesem grundsätzlichen Punkt stimme ich mit Masschelein überein. Um die Unterschiede zu seiner Sichtweise herauszuarbeiten, wäre eine genaue Analyse von Habermas' Begriff kommunikativen Handelns und ein genauer Vergleich dieses Begriffs mit den in dieser Arbeit gemachten Äusserungen zur kommunikativen Beziehung nötig.

³³⁸ Ein Versuch, die Zielorientierung ganz aus dem Erziehungsbegriff zu verbannen, stellt Hügli Idee einer „Autonomiepädagogik“ dar (Hügli 1999, 71ff).

Die für die Eltern-Kind-Beziehung spezifische Form von Wertschätzung ist die *Elternliebe*. Dass Eltern ihre Kinder lieben und wertschätzen, impliziert, dass sie zum *Ziel* haben, deren Gutes zu fördern. Ein weiteres Erziehungsziel ist die, auch in der Liste der prudenziellen Güter enthaltene, *moralische Handlungsfähigkeit*. Für ihre Einstellungen und Ziele gegenüber den Kindern können Eltern normalerweise verantwortlich gemacht werden; diese können ihnen zugeschrieben werden. Moralische Wertschätzung oder Liebe kann also als Grundlage der elterlichen Rollenverantwortung angenommen werden. Eltern, die ihre Kinder lieben, streben stellvertretend für diese nach den grundlegenden Elementen eines objektiv guten Lebens. Für ihr Streben – in dem sie sich vom verfügbaren alltagspädagogischen Wissen leiten lassen – sind sie verantwortlich, nicht aber für dessen tatsächliche Resultate.

3.3 Erziehung als Initiation und die Bildung des Selbst

Elterliche Erziehung als normatives Erwarten soll, wie in der Einleitung angedeutet, den *Initiationsprozess* des Kindes in eine *Lebensform* unterstützen.

Eine Lebensform verstehe ich als ein System von *Handlungsgründen*³³⁹ und damit ergibt sich ein Bezug zum Begriff der *praktischen Identität*. Unser normatives Selbstverständnis stellt ein System von Handlungsgründen dar, auf die wir uns im Laufe unserer Geschichte festgelegt haben und mit dem wir uns identifizieren. Die praktische Identität, so kann man sagen, gibt uns Gründe, in einer bestimmten Lebensform zu leben. Das System von Tätigkeiten, welche die Lebensform ausmacht, spiegelt sich also sozusagen in den Charakteren der Individuen. Die *pädagogische* Grundidee ist, dass Individuen, die in eine solche Lebensform hineinwachsen, eine Identität ausbilden, welche ihnen Gründe gibt, in der Lebensform zu leben und die entsprechenden Handlungen auszuführen.³⁴⁰

³³⁹ Die Frage, ob Wittgenstein dieses Verständnis des von ihm übernommenen Begriffs einer Lebensform teilt, wäre eine eigene Untersuchung wert. In seinen Ausführungen zum Problem des Regelfolgens jedenfalls äussert er sich an verschiedenen Stellen skeptisch zur Frage des Angebens von Gründens (vgl. z.B. Wittgenstein 1971, §211, §212 oder §217).

³⁴⁰ Damit ergibt sich eine Auffassung von der Entwicklung des menschlichen Selbst, die mit derjenigen Jean-Paul Sartres kontrastiert werden kann. Annemarie Pieper schreibt: „Sartre verwendet den

In einem *ersten Schritt* erläutere ich, unter Rückgriff auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse, dass der Initiationsprozess als Prozess des *Verstehens* einer Lebensform gesehen werden muss. In einem *zweiten Schritt* frage ich danach, inwiefern das Kind in diesem Prozess als *handelndes* und damit *verantwortliches* Wesen gesehen werden kann. In einem *dritten Schritt* frage ich nach der Rolle der Eltern in diesem Initiationsprozess und gelange damit wieder zur Kernfrage der Rechtfertigung von Erziehung. *Abschliessend* erläutere ich die elterlichen Möglichkeiten zur indirekten Erziehung.

Initiation als Prozess des Verstehens

Das Kind wird in die Lebensform einer Familie eingeführt, indem es die zu dieser Lebensform gehörenden Verhaltensweisen selbst ausführt und sich daran gewöhnt. Gewöhnung kann eintreten, ohne dass die jeweiligen Abläufe *verstanden* werden: So kann sich etwa ein kleines Kind daran gewöhnen, dass nach dem Essen die Zähne geputzt werden, ohne dass es den Sinn des Zähneputzens versteht. Diese Regelmässigkeit im Tagesablauf führt zu der *deskriptiven Erwartung*, dass nach dem Essen die Zähne geputzt werden. Die deskriptive Erwartung dessen, was der Fall sein *wird*, kann sich zu einer *normativen Erwartung* entwickeln, einer Erwartung dessen, was der Fall sein *soll*. Das kann daran erkannt werden, dass ein Kind *protestiert*, wenn man es ohne Zähneputzen zu Bett bringen will.

Ausdruck *Wahl*, um noch einmal klarzustellen, dass alles, was ein Mensch *ist*, Produkt seiner Freiheit ist. Er hat sich gewissermassen selbst erhandelt und damit als Person gewählt, die er ist. Alle einzelnen Handlungen gehen auf einen Selbst-Entwurf zurück, durch den sich ein Mensch in seinem Leben festgelegt und zu dem besonderen Individuum gemacht hat, als das er existiert“ (Pieper 2003, 200). Die Übereinstimmung zwischen der in dieser Arbeit vertretenen Position mit derjenigen Sartres besteht in der Auffassung, dass sich das Selbst durch Handeln bildet (vgl. Teil II, Kapitel 1.1). Im Gegensatz zu Sartre wird hier aber betont, dass die zeitlich ersten Handlungsgründe, die das Leben des Menschen leiten, aus der sozialen Umgebung übernommen werden, in die er hineinwächst. Pieper vergleicht Sartres Auffassung mit derjenigen von Aristoteles, welche gewisse Gemeinsamkeiten mit der hier vertretenen hat: „Im Unterschied (...) zu Aristoteles vollzieht sich das Streben (...) nicht auf dem Boden eines bereits vorgegebenen Ethos, das sich im Polisverband über viele Generationen herausgebildet hat und zu Werthaltungen geführt hat, die es handelnd je und je zu konkretisieren gilt“ (ebd.,198).

Ein Kind kann derartige deskriptive und normative Erwartungen ausbilden, ohne dass es *im vollen Sinn* an der Lebensform beteiligt ist. Als Beteiligte an einer Lebensform können nach meinem Verständnis nur diejenigen gelten, welche die Lebensform *verstehen*. Eine Lebensform versteht man, wenn man die zu ihr gehörigen Handlungen und deren Zusammenhang versteht. Handlungen versteht man, wie aus früheren Ausführungen hervorgeht, wenn man deren *Gründe* versteht. Eine Lebensform konstituiert sich durch Gründe, die man verstehen muss, um daran teilnehmen zu können. Wie bereits deutlich wurde, beginnen Kinder am Ende des ersten Lebensjahres, Handlungsgründe zu verstehen. Zu diesem Zeitpunkt beginnt also deren Einführung in die Lebensform, auch wenn früher stattfindende Gewöhnungsprozesse gewiss nicht bedeutungslos sind.

Wie Michael Tomasello sagt, werden Kinder in diesem Alter zu *kulturellem Lernen* fähig. Unter diesem Begriff versteht er die Fähigkeit, von anderen zu lernen, und diese Fähigkeit wiederum beruht auf der Fähigkeit, andere Personen als intentionale Akteure zu verstehen³⁴¹. Diese menschlichen Eigenheiten ermöglichen es dem heranwachsenden Kind, in eine bereits bestehende *Kultur* oder Lebensform einzutreten. Der Mensch ist auf diese Weise in der Lage, an kulturellen Errungenschaften teilzuhaben, die Generationen vor ihm entwickelt haben. Der Eintritt in die Lebensform erfolgt zuerst durch das sogenannte „Imitationslernen“: „Das bedeutet, dass das Kleinkind mit neun Monaten beginnt, die intentionalen Handlungen der Erwachsenen gegenüber äusseren Gegenständen zu reproduzieren, während es in der frühen Kindheit nur eine dyadische Nachahmung des Verhaltens von Angesicht zu Angesicht gab. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, den konventionellen Gebrauch von Werkzeugen und Artefakten verschiedener Art zu erwerben und es stellt somit das erste wirklich kulturelle Lernen gemäss meiner engeren Definition des Begriffs dar“³⁴². Vor diesem Zeitpunkt sind Kinder also zu „dyadischer Nachahmung“ fähig, aber auch zu *individuellem Lernen* – Lernen im direkten Umgang mit Gegenständen –, sowie zu sogenanntem *Emulationslernen*. Dieser Typ des Lernens ist dadurch charakterisiert, dass Kinder, aber auch Primaten, durch die Beobachtung des Verhaltens anderer Akteure Erkenntnisse über die Umwelt gewinnen, ohne dass sie

³⁴¹ Vgl. Tomasello 2002, 100.

³⁴² Ebd.

aber die Intentionalität dieser Akteure verstehen.³⁴³ Durch Imitationslernen verstehen Kinder insbesondere den Sinn von kulturellen Artefakten als Produkten intentionalen Handelns: „Wenn Kinder andere Menschen dabei beobachten, wie sie Kulturwerkzeuge und Artefakte gebrauchen, durchlaufen sie oft einen Prozess des Imitationslernens, bei dem sie versuchen, sich in den ‘intentionalen Raum’ des Benutzers zu versetzen, und sein Ziel zu erkennen, d.h. ‘wozu’ er das Artefakt benutzt“³⁴⁴. Was für Bleistifte und Hämmer gilt, gilt in ähnlicher Weise für alle Kulturprodukte, etwa Sprache oder Moral. Das Kind schafft sich also zunächst durch eigene imitative Aktivität einen Zugang zur Lebensform mit ihren sprachlichen und normativen Eigenheiten. Wie insbesondere der Spracherwerb zeigt, ist der Eintritt in eine Lebensform *ohne* spezifisch pädagogisches Handeln von Erwachsenen möglich.³⁴⁵

³⁴³ Imitationslernen muss also einerseits von dyadischer Nachahmung, andererseits von Emulationslernen unterschieden werden. Tomasello schildert dazu folgendes Experiment: 14 Monate alte Kinder beobachteten einen Erwachsenen, der sich mit dem Oberkörper nach vorne beugt, mit seinem Kopf eine Schalttafel berührt und dadurch ein Licht einschaltet. Die meisten Kinder imitierten dieses Verhalten, schalteten das Licht also auf die gleiche ungewöhnliche Weise ein. In diesem Fall handelt es sich nach Tomasello um Imitationslernen: „Eine Deutung dieses Verhaltens ist, dass die Kinder verstanden, dass (a) der Erwachsene das Ziel hatte, das Licht anzuschalten, (b) er eines von mehreren Mitteln wählte, um dieses Ziel zu erreichen, und (c) sie dasselbe Mittel wählen könnten, wenn sie dasselbe Ziel hätten – eine Handlung, bei der sich das Kind in die Lage des anderen versetzt“ (ebd., 101). Einer blossen *dyadischen Nachahmung* hätte, so Tomasello, die zielgerichtete Struktur des Handelns gefehlt. Von *Emulationslernen* hätte man sprechen können, wenn etwa ein Kind das Licht schlicht mit der Hand eingeschaltet hätte. In diesem Fall hätte es nach Tomasellos Interpretation aus dem Verhalten des Erwachsenen etwas über die Umgebung gelernt, ohne dessen Intentionalität zu verstehen.

³⁴⁴ Ebd., 104.

³⁴⁵ Sigal Benporath vergleicht die Initiation des Kindes in eine Lebensform mit der Einführung eines Erwachsenen in eine ihm fremde Kultur: „Being a stranger in a strange land offers a partial opportunity to experience what it means to be a child in an adult world. At first, you cannot understand the language. For a long time after you get a hold of the words, it is hard to communicate your exact thoughts and meanings. Most of the time you miss social cues and fail to realise common wisdom and practices“ (Benporath 2003, 136). Der entscheidende Unterschied zwischen kindlicher Initiation und der Einführung Erwachsener in fremde Kulturen ist, dass diese bereits über eine Sprache, eine Kultur und eine Identität verfügen, während Kinder diese allererst aufbauen. Während der Initiationsprozess von

Initiation und kindliches Handeln

Das Kind verschafft sich also in einem Prozess des Verstehens, der „verstehenden Habitualisierung“, Zugang zu einer Lebensform. Die Entwicklungsschritte, welche dieses Verstehen (von Handlungen) ermöglichen, führen auch zur Ausbildung von Handlungsfähigkeit. Es stellt sich die Frage, inwiefern das Kind in seinem Initiationsprozess als *handelndes* verstanden werden kann. An die Frage des Handelns ist die Frage der kindlichen *Verantwortlichkeit* für sein Tun und seinen Bildungsprozess geknüpft.³⁴⁶

Diese Frage ist relevant für die Rechtfertigung von Erziehung: Die Bildung des eigenen Charakters, so wurde in der Einleitung gesagt, gehört zum Autonomiebereich und zur *substantziellen* Verantwortung gewöhnlicher Erwachsener – aus diesem Grund ist Erziehung bevormundend. Substanzielle Verantwortung in diesem Bereich überlassen wir Personen, insofern wir ihnen die entsprechenden Handlungen (im Sinne der „Zuschreibungsverantwortung“) zuschreiben können. Erwachsenen, so nehmen wir an, können die Handlungen zugeschrieben werden, die ihr Selbst bilden. Könnte dies auch von Kindern gesagt werden, so wäre ihre Erziehung kaum zu rechtfertigen.

„Warum“, fragt Nida-Rümelin, „machen wir Kleinkinder für das, was sie tun, nicht verantwortlich? Eine Antwort lautet, ihnen fehle es noch an der notwendigen Einsicht. Ihrem Tun gehe keine Abwägung von Gründen voraus. Sie zur Verantwortung zu ziehen hiesse, sie zu befragen, welche Gründe ihre Handlungen geleitet haben. Sie könnten auf diese Frage keine Antwort geben. Etwa in der Zeit des ersten Spracherlernens beginnen kleine Kinder auf Fragen dieser Art jedoch durchaus Antworten zu geben. Sie benennen das Ziel, das sie erreichen wollen, zu Beginn dieser Phase, oft nur durch einen Fingerzeig, aus dem hervorgeht, was erstrebt wurde“³⁴⁷. Folglich, so Nida-Rümelin, hat das kindliche Verhalten Handlungscharakter,

Erwachsenen als Prozess der Gewinnung von *Kenntnissen* über die fremde Kultur verstanden werden kann, ist dieses Verständnis in Bezug auf Kinder unzureichend.

³⁴⁶ Vgl. dazu Oelkers 2002, 556.

³⁴⁷ Nida-Rümelin 2001, 142.

und auch wenn dieser noch „schwach ausgeprägt“³⁴⁸ ist, können die Handlungen dem Kind doch *zugeschrieben* werden; das Kind kann für sie verantwortlich gemacht werden. Also scheint es nicht völlig abwegig, dem Kind Verantwortung für seine Erziehung, seine Entwicklung oder seinen Charakter zuzuschreiben.

Ein erster Einwand gegen den Gedanken, Kinder für ihre charakterliche Entwicklung verantwortlich zu machen, könnte folgendermassen lauten: Wir können einer Person die *Folgen* einer Handlung nur dann *zuschreiben*, wenn sie die Folgen zum Zeitpunkt der Handlung kennen kann. Das Kind aber verfügt über das notwendige Tatsachenwissen nicht, und auch nicht über die Kompetenz zu dessen angemessener Verarbeitung. Selbst Erwachsene, denen man diese Kompetenz nicht absprechen mag, können kaum zu verlässlichem Wissen über die Folgen bestimmter Handlungen für ihren eigenen Charakter gelangen: Was hat es zum Beispiel für Folgen für den Charakter eines Mannes, wenn er regelmässig Prostituierte besucht? Es scheint, als könnten wir selbst Erwachsene nur in geringem Masse für ihre charakterliche Entwicklung verantwortlich machen.

Das Problem dieses Einwandes ist, dass er stillschweigend eine *konsequenzialistische* Denkweise voraussetzt. Nach den in Kapitel 1.1 des zweiten Teils vorgestellten Überlegungen zur praktischen Identität ist es aber falsch zu denken, dass der Charakter durch *Folgen* unseres Handelns entsteht. Der Charakter entsteht vielmehr durch die normativen Festlegungen, die wir in unserem Handeln nicht umhin kommen zu machen, *also durch das Handeln selbst*. Wenn wir dies oder jenes (regelmässig) getan haben, sind wir „eine Person, welche dies oder jenes tut“. Der Freier legt sich durch seine Besuche in Bordellen darauf fest, ein Freier zu sein. Dieses Handeln wird zum Teil seiner Identität. Sofern dieser Freier seine Bordellbesuche bei der Formulierung eines expliziten Selbstverständnisses nicht einbezieht, so können wir ihm keine kohärente Identität zugestehen: Sein Handeln und sein bewusstes Selbstbild klaffen auseinander. Auch Kinder, sofern man ihrem Verhalten Handlungscharakter zusprechen kann, legen sich in dieser Weise fest, und folglich müssen sie für ihren Charakter verantwortlich gemacht werden.

³⁴⁸ Ebd., 143.

Gegen diese Auffassung kann *zweitens* eingewandt werden, dass Kinder zwar Ansätze von Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit zeigen, dass diese aber zu wenig ausgeprägt sind, um ihnen Verantwortung für ihre Erziehung und Entwicklung zuzuschreiben.

Hier kann darauf hingewiesen werden, dass sowohl die kindliche Fähigkeit zur Bildung eines rationalen Willens, als auch die Fähigkeit zu dessen Umsetzung beschränkt ist³⁴⁹. Schapiro, welche diesen Einwand unterstützt, schreibt: „The immediate problem is that (...) the immature agent has to adjudicate her conflicting motivational claims on the basis of something like principle; because she is reflective, being a wanton is not an option. But she cannot adjudicate her conflicting motivational claims in a truly authoritative way for lack of (...) a principled perspective which would count as the law of her will. Thus the condition of childhood is one in which the agent is not yet in a position to speak in her own voice because there is no voice which counts as hers“³⁵⁰. Dies ganz im Gegensatz zum Erwachsenen, der über eine *eigene Stimme* verfügt: „The adult *qua* adult (...) is already governed by (...) a unified, regulative perspective which counts as the expression of her will“³⁵¹. Schapiro hält klar fest, dass Kinder nicht „wantons“ sind, triebhafte Wesen im Sinne Harry Frankfurts³⁵²: Kinder lassen sich bereits im Alter von zwei oder drei Jahren nicht vom stärksten Wunsch treiben, sondern können *reflexiv* von ihren Impulsen zurücktreten und *Gründe* für ihr Tun angeben. Jedoch haben sie keinen *eigenen* Willen, keine gefestigte praktische Identität, die ihnen Handlungsgründe bereitstellen würde. Die Gründe, nach denen sie handeln, so interpretiere ich, sind nicht wirklich *ihre* Gründe, da sie nicht in einem stabilen Selbst verankert sind, sondern situativ akzeptiert und wieder verworfen werden: „Ihr Verhalten“, so Nida-Rümelin, „ergibt sich aus dem Augenblick, sie reagieren auf äussere Veränderungen, indem sie ihre bisherigen Ziele aufgeben bzw. vergessen, sie verzweifeln rasch, wenn sie etwas nicht erreichen, ihre Stimmungen können sich schlagartig ändern. Kindliches Verhalten ist willensschwach, ihm fehlt die Struktu-

³⁴⁹ Vgl. Teil II, Kapitel 3.2, Abschnitt „Rollenverantwortung und Zuschreibungsverantwortung“.

³⁵⁰ Schapiro 1999, 729.

³⁵¹ Ebd.

³⁵² Vgl. Frankfurt 1981, 293.

rierung durch Handlungsgründe über längere Zeiträume hinweg³⁵³. Eine solche langfristige Strukturierung des Handelns wird erst durch ein stabiles und kohärentes normatives Selbstverständnis ermöglicht. Trotzdem können Kinder – und hier stimmt auch Nida-Rümelin zu – als *Handelnde* beschrieben werden.

Verstehend und *handelnd* treten Kinder in eine Lebensform ein. Sie sind aber für diesen *rationalen* Prozess nicht voll verantwortlich zu machen, da sie ihn, wie ich im Folgenden präzisieren möchte, *nicht rational kontrollieren*.

Betrachten wir dazu zunächst die aristotelisch beeinflusste Auffassung John McDowells, der eine „erste Natur“ – unsere biologische Konstitution – von der „zweiten Natur“ unterscheidet, die er als „Kulturprodukt“³⁵⁴ bezeichnet und dem Bereich der Vernunft zuordnet. McDowell schreibt: „In acquiring one’s second nature – that is, in acquiring *logos* – one learned to take a distinctive pleasure in acting in certain ways, and one acquired conceptual equipment suited to characterize a distinctive worthwileness one learned to see in such actions, that is, a distinctive range of reasons one learned to see for acting in those ways. (...) Any second nature, not just virtue, will seem to its possessor to open his eyes to reasons for acting“³⁵⁵. Der Erwerb der zweiten Natur, der mit dem Verstehen und Akzeptieren von Handlungsgründen verbunden ist, geschieht nach McDowell in der moralischen Erziehung.³⁵⁶ In diesem Bildungsprozess stehen Kinder als rationale, als verstehende Handelnde. Dieser Prozess, der als wichtiges Element die

³⁵³ Nida-Rümelin 2001, 142.

³⁵⁴ McDowell 1998, 194. Eine tiefgreifende Beschäftigung mit der Philosophie McDowells ist an dieser Stelle nicht möglich. Zur bildungsphilosophischen Bedeutung von McDowells Philosophie vgl. Carr 2003, 262.

³⁵⁵ McDowell 1998, 188f.

³⁵⁶ Vgl. ebd., 188. An anderer Stelle verwendet McDowell in diesem Zusammenhang den deutschen Begriff der Bildung: „If we generalize the way Aristotle conceives the moulding of ethical character, we arrive at the notion of having one’s eyes opened to reasons at large by acquiring a second nature. I cannot think of a good short English expression for this, but it is what figures in German philosophy as *Bildung*“ (McDowell 1994, 84).

imitative Tätigkeit des Kindes enthält, ist in weiten Teilen *nicht* reflexiv kontrolliert: Das Kind muss eine andere Person zwar verstehen, um sie zu imitieren, jedoch trifft es gewöhnlich keine bewusste Entscheidung zur Imitation. Um eine solche Entscheidung qualifiziert treffen zu können, müsste es bereits über gefestigte normative Massstäbe verfügen, an Hand welcher nachahmenswerte von anderen Handlungsweisen unterschieden werden könnten. Solche Massstäbe aber sind erst vorhanden, wenn die zweite Natur – die praktische Identität – entwickelt ist.

An dieser Stelle ist Herbart's Differenzierung des Charakterbegriffs hilfreich: Herbart unterscheidet einen *subjektiven* – bewusst reflektierenden – von einem *objektiven* Charakterteil.³⁵⁷ Schon vor der Reflexion, so Herbart, hat der Mensch „einen Willen, und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge“³⁵⁸. Dieser objektive Charakter ist es, „welchem das beschauende Subjekt durch einen neuen, in ganz anderer Gemüthslage erzeugten Willen entweder zustimmt oder widerstreitet“³⁵⁹. Die Erziehung, so Herbart, habe sich primär auf den objektiven Charakter zu richten, „der sich ja unter ihren Augen, unter ihrem Einflusse, langsam genug erhebt und formt!“³⁶⁰ Der objektive Charakterteil ist also kein Naturprodukt, ist nicht der „ersten Natur“ zuzuordnen, sondern hat Anteil am praktischen Logos³⁶¹. Jedoch ist es der subjektive, bewusst reflektierende Charakter, der eine autonome Kontrolle des Handelns ermöglicht. An der Bildung des objektiven Charakters nehmen die Kinder als handelnde Personen Teil. Insofern sie handeln, sind sie Urheber, „Autoren“ ihres Tuns. Jedoch, um in der Metaphorik der Autorschaft zu bleiben, *schreiben sie weite Teile ihrer frühen Lebensgeschichte ab*. Das Ab-

³⁵⁷ McDowell würde, wenn ich ihn richtig verstehe, auch den objektiven Charakterteil als reflexiv bezeichnen, als reflexiv in dem Sinne, dass er eine Distanzierung von der ersten Natur ermöglicht.

³⁵⁸ Herbart 1964, Bd. 2, 91.

³⁵⁹ Ebd.

³⁶⁰ Ebd.

³⁶¹ Vgl. McDowell 1998, 188.

schreiben, die Imitation also, ist ein rationaler Prozess, der nicht reflexiv kontrolliert ist. Also sind Kinder für ihr Tun und ihre Entwicklung nicht voll verantwortlich zu machen.³⁶²

Die Rolle der Eltern im kindlichen Initiationsprozess

Welche Rolle sollen Eltern – pädagogische Akteure – in diesem Bildungsprozess übernehmen? Inwiefern sollen sie den Prozess der Einführung in eine Lebensform aktiv unterstützen?

Es ist festzuhalten, dass gewisse Praktiken in diesem Zusammenhang moralisch unproblematisch sind und selbst von Antipädagogen nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden, zum Beispiel *Unterricht*.³⁶³ Erste Formen des Unterrichtens sind bereits in der Beziehung zu kleinen Kindern anzutreffen; Tomasello schreibt: „Obwohl es nur wenige systematische Daten zu dieser Frage gibt, wurde von manchen die Vermutung geäußert, dass im Gegensatz zur vorherrschenden Meinung ganz junge Kinder die Verhaltensweisen der Erwachsenen nicht so häufig imitieren, wenn diese sich nicht um jene kümmern, sondern viel häufiger Verhaltensweisen imitieren, die die Erwachsenen ihnen eigens vormachen. Wenn das stimmt, würde darin

³⁶² Vgl. dazu auch Giesinger 2004b, 403f. Auf S. 404 bezeichne ich das „handelnde Kind“ als „(h)auptverantwortlich“ für seine Entwicklung. Diese Aussage halte ich inzwischen für überzogen, auch wenn sie so verstanden wird, dass Kinder, wiewohl nicht „voll verantwortlich“, doch mehr als andere Personen für ihre Entwicklung verantwortlich sind. Karl-Heinz Dehn kritisiert meinen Ansatz folgendermassen: „Inwieweit (der) handlungsrationale Ansatz, wie ihn Geisinger aus erziehungsphilosophischer Sicht vorträgt, lebenswirklich ist, mag aus entwicklungspädagogischer Sicht in Zweifel gezogen werden“ (Dehn 2005, 182). Nach Dehn vertrete ich die Auffassung, „dass (auch schon) Kinder nicht nur Gründe für ihre Handlungen angeben können (müssen), also Sinn und Bedeutung für sich geklärt haben müssen, bevor (!) sie handeln, sondern dass sie sich auch für ihre Handlungen rechtfertigen können müssen“ (ebd.). Die Stossrichtung im von Dehn kritisierten Aufsatz ist nicht primär normativ, wie hier suggeriert wird, sondern deskriptiv: Das Angeben von Gründen, das Rechtfertigen von Handlungen gehört zum Alltag von Kindern. Jedoch behaupte ich nicht, dass Kinder *im Voraus* ein klares und explizites Verständnis ihrer Handlungsgründe haben können oder müssen – dies gilt auch für Erwachsene nicht. In Anlehnung an Tomasello behaupte ich, dass Kinder andere Personen nicht imitieren können, wenn sie deren Gründe nicht *verstehen*, aber das bedeutet nicht unbedingt, dass sie diese Gründe *vor* dem Akt der Imitation sprachlich ausdrücken könnten.

³⁶³ Aus antipädagogischer Sicht treten moralische Probleme erst auf, wenn der Besuch des Unterrichts erzwungen wird, etwa durch die allgemeine Schulpflicht.

ein interessantes und relativ direktes Verbindungsglied zwischen der aktiven Anweisung von Kindern und den frühesten Formen des kulturellen Lernens bestehen“³⁶⁴. Unbestritten ist, dass bestimmte kulturelle Wissensbestände fast ausschliesslich durch Unterricht vermittelt werden können; so schreibt Peters: „Further differentiation develops as the boy becomes initiated more deeply into distinctive forms of knowledge such as science, history, mathematics, religious and aesthetic appreciation“³⁶⁵.

Neben dem Unterrichten, oder als Bestandteil des Unterrichtens, bietet sich das *Argumentieren* als unproblematische Form von aktiver pädagogischer Initiation an. Zwei in dieser Arbeit vertretene theoretische Elemente legen es nahe, dem Argumentieren im Erziehungsprozess eine bedeutende Stellung einzuräumen:

Das Angeben von Gründen erscheint *zum ersten* deshalb sinnvoll, weil Erziehung als Einführung in eine kulturelle Lebensform als ein System von *Handlungsgründen* beschrieben werden kann. Argumentation dient der Erläuterung und Rechtfertigung der Lebensform, in welche das Kind eingeführt wird. Dies ist – *zum zweiten* – notwendig, da die pädagogische Tätigkeit auf das autonome Handeln der zu erziehenden Person gerichtet ist.³⁶⁶ Diese soll also letztlich nicht nur auf Grund äusseren Drucks, sondern aus eigener Einsicht in die jeweiligen Gründe in bestimmter Weise handeln. Das aber, so scheint es, wird am ehesten durch das Angeben von Gründen und das Argumentieren mit dem Gegenüber erreicht.

Praktiken wie Unterrichten und Argumentieren sind moralisch unkontrovers, da sie auch in Beziehungen zwischen normativ Gleichen auftreten können.³⁶⁷ In diesem Zusammenhang ist Anton Hügli „autonomiepädagogischer“ Ansatz, der eine gewisse Nähe zu antipädagogischem Gedankengut aufweist, beachtenswert. Hügli meint nämlich, die pädagogische Interaktion als

³⁶⁴ Tomasello 2002, 100.

³⁶⁵ Peters 1965, 103.

³⁶⁶ Vgl. Einleitung, Kapitel 1.1.

³⁶⁷ Die Praxis des Unterrichtens impliziert zwar eine normative Differenz: Die Beteiligten nehmen gewöhnlich unterschiedliche Rollen ein (Lehrerin/Schüler o.ä.). Diese Beziehungen müssen jedoch nicht als bevormundend gesehen werden, insbesondere dann nicht, wenn jemand dem Unterricht freiwillig beiwohnt.

gemeinsames Handeln von normativ Gleichen beschreiben zu können, als Geschehen, das aus Praktiken wie den eben genannten besteht: „Was autonomiepädagogisch zu geschehen hätte, ist in den nicht durch Pädagogik ‘verseuchten’ Kontexten eine vertraute Erscheinung. Es ist die Art und Weise, wie man – idealiter allerdings – unter Erwachsenen miteinander umzugehen pflegt: Man weist auf Sachverhalte hin, informiert und erklärt Zusammenhänge, man spricht und streitet miteinander, man gibt Ratschläge, argumentiert und debattiert, kurzum, man teilt sich mit und nimmt am Leben und Denken anderer teil.“³⁶⁸ In diesem Konzept verschwindet die pädagogische Differenz in ihrer problematischen Form. Sofern eine normative Differenz zwischen den Beteiligten auftritt, so handelt es sich um einen Rollenunterschied, wie er auch in einem Volkshochschulkurs – zwischen Referentin und Kursteilnehmern – bestehen kann. Bei der *begrifflichen* Frage, ob man solche weitgehend egalitäre Beziehungen noch als *erzieherische* bezeichnen kann, möchte ich mich nicht aufhalten.³⁶⁹

Die Frage ist vielmehr, ob das von Hügli vorgeschlagene Modell der Eltern-Kind-Beziehung, sei es pädagogisch zu nennen oder allenfalls antipädagogisch, *aus moralischen Gründen* dem paternalistischen Beziehungsmodell vorzuziehen ist.³⁷⁰ Diese Frage – die Grundfrage dieser

³⁶⁸ Hügli 1999, 73. Hügli betont, diese Grundidee sei mit der Auffassung von Erziehung als Initiation kompatibel (ebd., 108).

³⁶⁹ Nimmt man den in dieser Arbeit verwendeten Erziehungsbegriff zum Massstab, so ist dies nicht der Fall. Hier wird die paternalistische Differenz als zentraler Bestandteil dieses Begriffs angesehen. Die Alltagssprache allerdings erlaubt es, auch gewisse Beziehungen als pädagogisch zu bezeichnen, in denen eine starke normative Differenz fehlt.

³⁷⁰ Hügli selbst argumentiert nicht ethisch. Er stellt sein Konzept einer Autonomiepädagogik nicht primär als *moralisches Programm* (im Sinne der Antipädagogik) dar, sondern als Reaktion auf die Probleme der technologisch oder zumindest teleologisch orientierten „Kontrollpädagogik“: „Der Wunschtraum des Kontrollpädagogen, es am Ende gewesen zu sein, scheitert am Willen des Kontrollierten, selber darüber zu befinden, was denn nun eigentlich der Fall gewesen sein soll. Und die Kontrolle findet spätestens dann ein Ende, wenn der Kontrollierte entdeckt, dass man ihn kontrollieren will. Die einzig vernünftige Konsequenz aus diesem Debakel: Man setzt schon gar nicht erst auf die Kontroll-Strategie und wendet sich besser gleich der zweiten möglichen Strategie, der Autonomie-Strategie zu: der Kunst, es nicht gewesen zu sein“ (ebd., 69). Hügli stellt also fest, dass die kindliche Autonomie eine faktische Grenze

Arbeit – kann auch in Strawsons Terminologie formuliert werden, als Frage nach den angemessenen Haltungen, Erwartungen und Reaktionen in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Hügli's normativ symmetrisches Beziehungsmodell legt nahe, dass Eltern gegenüber ihren Kindern wie gegenüber gewöhnlichen Erwachsenen reagieren sollten. Gewöhnliche moralische Reaktionen drücken aus, dass wir das Gegenüber für voll verantwortlich halten. Wenn es richtig ist, Kindern *keine* volle Verantwortlichkeit für ihr Tun zuzuschreiben, so sind gewöhnliche moralische Erwartungen und Reaktionen in der Eltern-Kind-Beziehung fehl am Platz. Dieser alltäglichen – theoretisch fundierten – Ansicht stellt sich Hügli, mit anderen Vertretern einer egalitären Pädagogik, entgegen.

Die Alternativen zur gewöhnlichen reaktiven Haltung sind: a) die objektive Haltung, b) eine abgeschwächte moralische Haltung, c) die pädagogische Haltung.

Die objektive Haltung mag gegenüber einem Säugling, der einem die Brille wegreisst, angemessen sein, nicht jedoch gegenüber einem Zweijährigen, dem bereits in Ansätzen Handlungsfähigkeit zugesprochen werden kann. Die verminderte Handlungsfähigkeit von Kindern könnte berücksichtigt werden, indem man allgemein weniger hart auf ihre Verfehlungen reagiert und sie in bestimmten Fällen mit Aussagen wie „Sie konnte die Folgen nicht abschätzen“ *entschuldigt*³⁷¹. Die Frage ist, ob Eltern³⁷² es bei dieser Haltung bewenden lassen sollten oder ob sie pädagogische Einstellungen – Einstellungen, welche auf die charakterliche Entwicklung der Kinder gerichtet sind – haben sollten.³⁷³

pädagogischen Einflusses darstellt und entwickelt aus dieser Feststellung heraus ein normativ zu verstehendes Modell der pädagogischen Beziehung.

³⁷¹ Punktueller Entschuldigen von Handlungen ist ohne Einnahme der objektiven Haltung möglich (Strawson 1978, 208f).

³⁷² Eine andere Frage ist, ob Aussenstehende die genannte oder die pädagogische Haltung einnehmen sollen. Gewöhnlich wird angenommen, dass Eltern in der Erziehung ihrer Kinder ein gewisses Mass an Rollenautonomie zukommt. Aussenstehende sind demnach nicht berechtigt, in die Erziehung einzugreifen.

³⁷³ Auch gewöhnliche moralische Reaktionen, eventuell in abgeschwächter Form, können pädagogische *Folgen* haben, Folgen für die Charakterentwicklung. Als *bevormundend* kann die Erzeugung derartiger Folgen aber nicht gelten, das Verfolgen pädagogischer *Ziele* hingegen schon.

Die theoretische Erläuterung des kindlichen Bildungsprozesses in den letzten Abschnitten hat aufgezeigt, warum eine derartige pädagogische Bevormundung aus moralischer Sicht notwendig ist: Kinder gestalten ihre Identität nicht bewusst und kontrolliert, ihnen fehlen verlässliche normative Massstäbe, um dies tun zu können. Sie brauchen also jemanden, der sie in der Entwicklung solcher Massstäbe anleitet – also *erzieht*. Das kindliche Selbst bildet sich in jedem Fall, auch wenn niemand sich darum kümmert. Das pädagogisch vernachlässigte Kind ist aber dem Einfluss unterschiedlicher Lebensformen und Wertsysteme hilflos ausgeliefert: Es ist überfordert mit der Aufgabe, „selbst zu entscheiden“, welche Tätigkeiten es imitieren soll.

Aus diesem Grund muss die Verpflichtung zu erziehen als Bestandteil der elterlichen Rollenverantwortung angenommen werden.

Indirekte Erziehung und Familienkultur

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die pädagogische Aufgabe nicht nur durch direkte pädagogische Kommunikation, sondern auch auf indirekte Weise erfüllt werden kann. Wie gesagt, wachsen Kinder in einem Prozess sozialen Lernens in eine bestehende Lebensform hinein und bilden dadurch handelnd ihre praktische Identität. Das heisst, dass die Bildung des Selbst abhängig ist von der normativen Gestaltung dieser Lebensform: Die Kinder tun, was „man in dieser Lebensform tut“, und legen sich auf entsprechende Handlungsgründe fest. Als primäre *Gestalter* der familiären Lebensform können Eltern also indirekt die Charakterbildung ihrer Kinder beeinflussen.

Eingebettet in einen sozialen und kulturellen Kontext treffen Eltern wichtige Entscheidungen zur Gestaltung der gemeinsamen Lebensform der Familie. Übernehmen Erwachsene elterliche Rollenverantwortung, so sind sie moralisch verpflichtet, ihre Lebensform an dieser neuen Rolle auszurichten. Sie haben die Lebensform so zu gestalten, dass alle, *auch sie selbst*, in ihr gut leben können. Bei der Wahrnehmung ihrer Rollenverantwortung geniessen sie eine gewisse *Rollenautonomie*, die aber durch die in dieser Arbeit vorgeschlagenen normativen Massstäbe,

insbesondere die Auffassung vom Guten, begrenzt wird.³⁷⁴ Da die Auffassung vom Guten „vage“ bleibt und in vielfältiger Weise spezifiziert werden kann, besteht die Möglichkeit, auf der Basis der *universalen* Massstäbe eine *partikulare* „Familienkultur“ aufzubauen. So sind Eltern verpflichtet, für eine angemessene Ernährung ihrer Kinder zu sorgen; wie sie aber die „Koch-“ und „Esskultur“ ihrer Familie gestalten, liegt in ihrer Rollenautonomie. Die Gestaltung der Esskultur – der ganzen Familienkultur – kann als *paternalistisch* angesehen werden: Eltern entscheiden stellvertretend für die Kinder über deren alltägliches Leben; sie treffen Entscheidungen, die der autonomen Entscheidung gewöhnlicher Erwachsener überlassen sind. Dies kann mit *pädagogischen* Zielen verbunden werden, und hier ergibt sich, wie gesagt, die Möglichkeit indirekter Erziehung.³⁷⁵ Die Gestaltung der familiären Lebensform stellt also einen Teil der *pädagogischen* Rollenverantwortung von Eltern dar. Den Eltern können die

³⁷⁴ Auf diesen Grundgedanken zur elterlichen Rollenautonomie könnte eine Konzeption zur Beziehung von Staat und Familie aufgebaut werden, insbesondere zur Frage, in welchen Fällen staatliche Institutionen berechtigt sind, in Familien zu intervenieren. Es sind die Fälle, in denen Eltern ihre grundlegenden Rollenverpflichtungen, also die Verpflichtungen, die sich aus der Konzeption des Guten ergeben, missachten.

³⁷⁵ Betrachtet man die Geschichte der Pädagogik, so wird das grundlegende Konzept indirekter Erziehung von Rousseau bereitgestellt. Der grösste Unterschied des hier vertretenen Konzepts zu demjenigen Rousseaus besteht darin, dass Rousseau eine „natürliche“ Erziehung propagiert, wogegen hier ein Konzept „kultureller“ und „sozialer“ Erziehung vorgeschlagen wird. Rousseaus Begriff der Natur hat verschiedene Facetten: Die Natur des Menschen – sein *Wesen* – stellt für Rousseau den *objektiven normativen Massstab* der Erziehung dar. Zudem verwendet Rousseau den Naturbegriff als Gegensatz zum Begriff der *Kultur*: Das Wesen des Menschen ist a-kulturell und a-sozial. Durch indirekte Erziehung, durch Kontrolle der sozialen und natürlichen Umgebung, soll der Erzieher nach Rousseau dafür sorgen, dass sich der Mensch „seiner Natur gemäss“ – und ohne die Beeinträchtigung durch Gesellschaft und Kultur – entfalten kann. In seiner Schrift „Über die Ungleichheit unter den Menschen“ (Rousseau 1995, 61ff) zeichnet Rousseau den „Naturmenschen“ als weitgehend autarkes, asoziales Wesen. Diese Bild ist auch für die Pädagogik prägend, kann aber hier nicht durchgehalten werden: Der Zögling Emile ist stets in Gesellschaft anderer Menschen. Wäre es anders, so wäre nicht nur sein nacktes Überleben gefährdet, sondern die Entwicklung grundlegender menschlicher Fähigkeiten – etwa der Spracherwerb – würde verunmöglicht. Auch bei Rousseau ist der Zögling also faktisch auf kulturelle Interaktion angewiesen, um sich angemessen entwickeln zu können.

Entscheidungen zur Gestaltung der familiären Lebensform zugeschrieben werden, nicht jedoch der tatsächliche Charakter des Kindes. Ob das Kind die in der Familienkultur verkörperten Handlungsgründe tatsächlich in ihr Selbst aufnehmen, entzieht sich letztlich der pädagogischen Kontrolle. Auch wenn das Technologieproblem in dieser Sichtweise von Erziehung nicht verschwindet, erscheint die pädagogische Aufgabe doch als lösbar: Sie besteht in der Gestaltung der Familienkultur, welche das kindliche Handeln strukturiert; durch dieses Handeln bildet sich das kindliche Selbst.³⁷⁶

3.4 Kriterien legitimer Erziehung

Direktes und indirektes pädagogisches Handeln gehört zu den elterlichen Rollenverpflichtungen, aber nicht jedes pädagogische Handeln ist legitim. Betrachten wir dazu nochmals die Kriterien von legitimem Paternalismus³⁷⁷.

Das *dritte Kriterium* hält fest, dass von einer Verletzung des Selbst gesprochen werden muss, wenn Paternalismus gegen einen ausgereiften Willen vorgeht. Der kindliche Wille ist, wie die Erläuterung des Initiationsprozesses aufgezeigt hat, in Entwicklung begriffen; Bevormundung stellt also keinen illegitimen Angriff auf das kindliche Selbst dar.

³⁷⁶ Von diesen Überlegungen könnte eine Verbindung zur Kommunitarismusdebatte hergestellt werden. Als „kommunitaristisch“ kann die Forderung nach einer normativ homogenen Lebensform bezeichnet werden, einer „Gemeinschaftskultur“, die von einem „gemeinsamen Guten“ getragen wird. Aus pädagogischer Sicht, so scheint es, muss eine solche Forderung unterstützt werden, da sie eine Ausweitung des „Raums indirekter Erziehung“ über die Familie hinaus ermöglicht. Konflikte zwischen der Familienkultur und andersartigen Wertsystemen, welchen die Kinder ausserhalb der Familie ausgesetzt sind, würden weitgehend verschwinden. Der Preis für diesen Zuwachs an pädagogischer Kontrolle wäre jedoch eine Verminderung der persönlichen Autonomie aller, vor allem der erwachsenen Gemeinschaftsmitglieder. Aus liberaler Sicht trägt eine solche Gemeinschaftskultur, welche die gesamte Lebensform der Individuen prägt, paternalistische Züge. Die in dieser Arbeit vertretenen Auffassungen sind bezüglich der Familie kommunitaristisch, jedoch nicht bezüglich der gesamten Gesellschaft. Durch das Hineinwachsen in eine partikulare Familienkultur bildet sich die charakterliche Basis, die eine autonome Gestaltung der eigenen Lebensform ermöglichen soll.

³⁷⁷ Teil II, Kapitel 2.4.

Dieses bildet sich, wie ebenfalls deutlich wurde, nicht „aus sich heraus“, sondern in einem Prozess der *sozialen* Initiation. Es ist in seinem Bildungsprozess in jedem Fall auf soziale Einflüsse angewiesen. Wäre es fähig, diesen Prozess *autonom* zu gestalten, so wäre Erziehung weder nötig noch legitim. Eine derartige autonome Gestaltung der Charakterbildung, würde aber bereits stabile normative Massstäbe, einen stabilen Charakter, voraussetzen.

Das *erste Kriterium* hebt das Gute hervor, das durch Paternalismus erreicht, beziehungsweise das Übel, das dadurch vermieden werden kann. Die Erlangung von Gutem oder die Vermeidung von Übel ist das *Ziel*, um dessentwillen Paternalismus überhaupt in Betracht gezogen wird.

Demgegenüber weist das *zweite Kriterium* auf Nachteile hin, die dem Kind durch Bevormundung entstehen könnten: Paternalismus kann Lernprozesse behindern.

Versuchen wir, die beiden letztgenannten Kriterien auf den Fall des *pädagogischen* Paternalismus anzuwenden: Kann sich Erziehung negativ auf kindliches Lernen, auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse auswirken? Hier muss nochmals betont werden, dass pädagogisches Handeln nicht in jedem Fall in kindliche Handlungsabläufe interveniert. Wenn *Unterlassen*, also gezieltes Nichtstun³⁷⁸, der kindlichen Bildung und dem Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten förderlich zu sein verspricht, so ist dieses pädagogisch angemessen. Erziehung kann Raum schaffen für *individuelle Lernprozesse* im Sinne Tomasellos. Im Gegensatz zu individuellem Lernen bei Primaten oder Säuglingen finden solche Prozesse bei älteren Kindern stets in einem kulturellen Kontext – auf der Basis von *sozial* Erlerntem – statt. Das „Lern-Argument“ gegen Paternalismus verliert also seine Kraft, wenn es auf pädagogischen Paternalismus bezogen wird. In gewissen Fällen kann es *aus pädagogischer* Sicht angemessen sein, auf einen direkten paternalistischen Eingriff zu verzichten, auch wenn das Kind sich dadurch eine leichte Schädigung zuzieht. Dieser gezielte Verzicht auf Intervention kann aber seinerseits als paternalistisch bezeichnet werden, wenn er, wie angenommen, aus pädagogischen Gründen geschieht, also mit dem Ziel der Ermöglichung von Bildungsprozessen.

³⁷⁸ Vgl. dazu Rousseau 1971, 72f.

Es muss gefragt werden, ob diese Überlegungen auch für die Entwicklung der Fähigkeit, kompetent und autonom zu entscheiden, gelten. Beeinträchtigt es die Entwicklung der praktisch-rationalen Fähigkeiten einer Person, wenn *an ihrer Stelle* Entscheidungen über ihre Charakterentwicklung getroffen werden? Gemäss der Konzeption des objektiv Guten müssen gerade diese Fähigkeiten durch Erziehung gefördert werden, und da auch in diesem Bereich Prozesse individuellen Lernens zu erwarten sind, erscheint es aus pädagogischer Sicht angemessen, Kindern gewisse wichtige Entscheidungen zu überlassen – selbst wenn sie diese nicht in voller Kompetenz fällen können. Die Entscheidung, welche Entscheidungen das sein sollen, ist paternalistisch zu nennen. Es ist meines Erachtens aber nicht einzusehen, inwiefern diese Art von Bevormundung Lernprozesse behindern sollte: Wenn ein Vater an einem Regentag seinem dreijährigen Sohn die Entscheidung überlässt, Gummistiefel oder gewöhnliche Schuhe anzuziehen, so besteht die Chance, dass der Sohn aus einer falschen Entscheidung lernen wird. Die Tatsache, dass der Vater aus pädagogischen Gründen entschieden hat, ihm diese Entscheidung zu überlassen, dürfte aber kaum negative Effekte haben.

Betrachten wir schliesslich das *erste Kriterium*, welches auf die *Ziele* Bezug nimmt, welche das paternalistische Handeln leiten. Die Ziele des *pädagogischen* Paternalismus liegen primär in der Förderung des guten Lebens und der Moralität des Kindes. Die Legitimität von Erziehung hängt von der Korrektheit der normativen Massstäbe ab, um derentwillen sie unternommen wird – seien es prudenzielle oder moralische Massstäbe. Nur wenn wir überzeugt sind, dass es „wirklich“ gut für ein Kind ist, sich kreativ zu entfalten, werden wir entsprechende pädagogische Bemühungen moralisch akzeptieren. Und nur wenn wir von der moralischen Verwerflichkeit von Rassismus überzeugt sind, werden wir es legitim finden, wenn Eltern pädagogisch gegen rassistische Bemerkungen ihrer Kinder vorgehen. Ohne verlässliche normative Massstäbe lässt sich Erziehung nicht rechtfertigen.

Abschliessend nehme in die eingangs angerissene Debatte zur Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen wieder auf.

3.5 Kinder und Erwachsene

In seinem Buch „Kinder und Erwachsene“ fragt Rolf Nemitz, ob die „pädagogische Differenz“³⁷⁹, die in der Regel als Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen gefasst wird, sich begründen lässt. Bei der Suche nach Unterschieden zwischen diesen beiden Gruppen von Menschen stösst er auf zwei leicht fassbare Differenzen, *physische* und *rechtliche*.

Bezüglich der physischen Unterschiede hebt er zwei Aspekte hervor: Geschlechtsentwicklung und Körpergrösse: „Binär ist erstens die Entwicklung der Geschlechtsorgane. Man darf jedoch nicht (...) nach deren Funktion fragen; man muss sich an die Oberfläche halten, an die sichtbare Erscheinung. In der Pubertät kommt es bekanntlich zu einer schubhaften Veränderung der Genitalien; das Auftreten der Schambehaarung erzeugt eine Zweiteilung menschlicher Wesen in, wenn man so will, Behaarte und Nackte“³⁸⁰. Die Fortpflanzungsfähigkeit (die „Zeugungs- und Gebärfähigkeit“³⁸¹) als Unterscheidungskriterium lehnt Nemitz ab, da nach diesem Kriterium der weibliche Lebenslauf nicht in zwei, sondern in drei Phasen zerfällt: „(D)ie Zeit vor dem Erreichen der Gebärfähigkeit, die Zeit der Gebärfähigkeit, die Zeit danach“³⁸². Die Fortpflanzungsfähigkeit kann also nicht als Unterscheidungskriterium zwischen Kindern und Erwachsenen gelten, da gewisse erwachsene Frauen nicht mehr fortpflanzungsfähig sind. Es ist aber meines Erachtens dennoch sinnvoll, den *Beginn* der Fortpflanzungsfähigkeit als Kriterium bei der Bestimmung des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenenalter beizuziehen.

Bezüglich der unterschiedlichen Körpergrösse präzisiert Nemitz: „Binär strukturiert ist nicht die wahrnehmbare Grösse, sondern das Wachstum; einige Jahre nach dem Durchlaufen der Pubertät kommt das Längenwachstum bekanntlich zum Abschluss, die Etymologie von ‘erwachsen’ verweist auf diesen Zusammenhang. Den Unterschied zwischen ‘noch wachsend’ und ‘nicht mehr wachsend’ kann man nicht erblicken, man kann ihn nur wissen“³⁸³. Diese beiden

³⁷⁹ Der Untertitel von Nemitz’ Buch lautet: „Zur Kritik der pädagogischen Differenz“.

³⁸⁰ Nemitz 1996, 126.

³⁸¹ Ebd., 28.

³⁸² Ebd., 106.

³⁸³ Ebd.

Einschnitte in der physischen Entwicklung finden im Abstand von wenigen Jahren statt, und in diesem Zeitraum kann nach Nemitz der Beginn des Erwachsenenalters situiert werden.³⁸⁴

Wenig überzeugend sind Nemitz' Bemerkungen zur rechtlichen Differenzierung von „Minderjährigen“ und „Volljährigen“³⁸⁵. Nach Nemitz ist das Merkmal, das diese beiden Gruppen unterscheidet, ihr *Alter*.³⁸⁶ Tatsächlich verweisen die verwendeten Begriffe auf das Lebensalter von Personen; trotzdem ist es verwunderlich, dass Nemitz andere Begründungen für die rechtliche Differenzierung von Kindern und Erwachsenen gar nicht in Betracht zieht, so etwa ihr unterschiedlicher Entwicklungsstand im Bereich der praktischen Rationalität.³⁸⁷

Nach Nemitz sind die von ihm aufgespürten Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen *für das pädagogische Denken* nicht von Bedeutung³⁸⁸: „Meine Schlussfolgerung lautet (...): Der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen entspricht *im Rahmen der Pädagogik* kein wirklicher Sachverhalt. Es handelt sich tatsächlich um ein Konstrukt, aber in einem radikaleren Sinne, als dies bisher angenommen wurde. Erstens ist nicht nur das Kind ein Konstrukt, sondern die Kind-Erwachsenen-Differenz insgesamt. Und zweitens handelt (es) sich nicht nur insofern um eine Konstruktion, als die Prädikate, die Kindern und Erwachsenen im Rahmen der Pädagogik zugeschrieben werden, normativ und interessendeterminiert sind. Darüber hinaus gilt vielmehr: Die mit der Unterscheidung verknüpfte Existenzbehauptung ist eine kontingente Setzung. Die Unterscheidung markiert keinen wirklichen Unterschied (...). Innerhalb der

³⁸⁴ Ebd.

³⁸⁵ Vgl. ebd., 127. Nemitz hebt hervor, die Minderjährigen stünden nicht ausserhalb des Rechts, sondern seien „rechtsfähig“, ohne aber rechtlich „handlungsfähig“ zu sein (ebd.).

³⁸⁶ Vgl. ebd., 129.

³⁸⁷ Der Begriff der „Mündigkeit“, auf den Nemitz nicht näher eingeht, verweist auf diese Dimension.

³⁸⁸ Vgl. ebd., 139. Nemitz' Argument ist hier, dass die pädagogische Differenz sich auf „Dispositionen“ („Fähigkeiten und Bereitschaften“) beziehen muss, welche das Kind durch eigene Aktivität entwickeln kann. Dies trifft weder auf die biologischen Merkmale, noch auf den rechtlichen Status zu – sofern man den rechtlichen Status nicht auf sich entwickelnde Fähigkeiten abstützt.

Pädagogik bezieht sich die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen nicht einmal auf einen Rest von Realität“³⁸⁹.

Nemitz verneint also seine anfangs gestellte Frage: „Kinder und Erwachsene – gibt’s die?“³⁹⁰

An dieser Stelle ziehe ich die in der Einleitung gemachten Unterscheidungen bei: Dort spreche ich von *empirischen*, *realen* und *normativen* Unterschieden. Nemitz’ Redeweise lässt unklar, ob er selbst zwischen empirischen und realen Unterschieden unterscheidet: Ist der im obigen Zitat verwendete Begriff „wirklich“ („Realität“) mit „empirisch“ gleichzusetzen? Oder kann Nemitz’ Schlussfolgerung folgendermassen verstanden werden: „Zwischen Kindern und Erwachsenen besteht kein *Wesensunterschied*“?

In der Einleitung habe ich vorgeschlagen, die unklare Frage nach „realen“ Unterschieden oder Wesensunterschieden beiseite zu lassen und stattdessen nach der *normativen* Relevanz empirischer Unterschiede zu fragen. Nemitz selbst sagt, die „Prädikate“, die Kindern und Erwachsenen im pädagogischen Denken zugeschrieben würden, seien „normativ und interessendeteterminiert“. Wie genau er den Begriff des Normativen hier versteht, bleibt unklar; jedenfalls zieht er eine rationale Prüfung der normativen Angemessenheit der Unterscheidung in Kinder und Erwachsene nicht in Betracht.

Untersuchen wir den Gebrauch der Ausdrücke „Kind“ und „Erwachsener“ in der Sprache, so sind verschiedene Aspekte von Bedeutung:

Erstens bezieht sich die Unterscheidung auf unterschiedliche Lebensalter. Als Kinder gelten Menschen in den ersten Lebensjahren – mindestens bis zum zehnten oder zwölften Lebensjahr, als erwachsen werden Menschen bezeichnet, die über sechzehn oder zwanzig Jahre alt sind. Eine scharfe Grenze lässt sich hier kaum ziehen.

Zweitens ist der körperliche Entwicklungsstand relevant. Die Ausprägung der sekundären Geschlechtsmerkmale und die Entwicklung der Fortpflanzungsfähigkeit, sowie der Abschluss des körperlichen Wachstums markieren die Grenze zwischen Kindheit und Erwachsenenalter.

³⁸⁹ Ebd., 141.

³⁹⁰ Ebd., 9.

Während Nemitz die ersten beiden Punkte hervorhebt, wird ein *dritter Punkt* von ihm in den Hintergrund gedrängt: Die Unterscheidung in Kinder und Erwachsene weist auf Unterschiede bezüglich der „kognitiven Reife“ oder der Fähigkeit zur (praktischen) Rationalität hin. Erwachsenen wird nicht nur eine höhere „Kompetenz“ zur Verfolgung ihres eigenen Guten zugeschrieben; es wird auch angenommen, dass sie über einen „eigenen Willen“, eine gefestigte praktischen Identität verfügen.

Angefügt werden kann ein *vierter Aspekt*, der sich aus den genannten Punkten ergibt: Kinder sind charakterisiert als Menschen, die *noch nicht* erwachsen sind, die es aber mit hoher Wahrscheinlichkeit einmal sein werden. Kindheit ist eine zeitliche Vorstufe zum Erwachsenenalter (erster Aspekt), in der sich die körperlichen (zweiter Aspekt) und kognitiven (dritter Aspekt) Eigenschaften in Entwicklung befinden: Kinder sind potenzielle Erwachsene.

Aus dieser Liste von Unterschieden sollte keine *Definition* von „Kind“ oder „Erwachsener“ abgeleitet werden. Im Sprachgebrauch gelten meines Erachtens auch Menschen als Kinder oder Erwachsene, auf die nicht *alle* genannten Merkmale zutreffen. Es ist sinnvoll, die obige Liste im Sinne von Ludwig Wittgensteins Ausführungen zu den „Familienähnlichkeiten“ zu verstehen.³⁹¹ Demnach steht hinter dem Begriff „Erwachsener“ nicht eine zentrale Gemeinsamkeit – eine „Idee“ des Erwachsenen. Der Begriff ist vielmehr auf eine Gruppe von Menschen anwendbar, auf die gewisse der genannten Merkmale zutreffen.

Betrachten wir etwa einen dreissigjährigen Mann mit Down Syndrom. Er ist bezüglich des *dritten* Punktes wohl nicht vollständig erwachsen, bezüglich der *ersten beiden* Punkte aber schon. Auf dieser Grundlage ist es wohl angemessen, ihn als erwachsen zu bezeichnen. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein weiterer Punkt: Betrachten wir den erwähnten Mann im Alter von drei Jahren, so werden wir ihn ohne Zweifel als Kind bezeichnen. Er ist bezüglich der ersten drei Aspekte auf der Stufe eines Kindes, erfüllt aber den vierten Punkt nicht

³⁹¹ So erläutert Wittgenstein am Beispiel der Spiele: „Sag nicht: ‚Es *muss* ihnen etwas gemeinsam sein, sonst hiessen sie nicht ‚Spiele‘, sondern *schau*, ob ihnen allen etwas gemeinsam ist. – Denn wenn du sie anschaust, wirst du zwar nicht etwas sehen, was allen gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten,

vollständig: Er besitzt nicht das gleiche kognitive Potenzial wie ein gewöhnliches Kind, wird aber dennoch zu Recht als Kind bezeichnet.

Weiter kann das Beispiel eines zwölfjährigen Mädchens herangezogen werden, dessen Entscheidungen als nicht weniger reif oder kompetent erscheinen als die Entscheidungen von gewissen Erwachsenen. Das Mädchen erfüllt die *ersten beiden Punkte* nicht, den *dritten* aber schon. Werden wir dieses Mädchen als erwachsen bezeichnen? Ich neige zu der Ansicht, dass wir eher sagen werden, sie „entscheide wie eine Erwachsene“.

Stützt man sich auf den Sprachgebrauch ab, so lässt sich keine scharfe Grenze zwischen Kindern und Erwachsenen ziehen. Wie man eine Antwort auf die Frage nach dem Wesensunterschied zwischen beiden Gruppen finden könnte, ist ohnehin unklar.

Wir fragen also nach der normativen Relevanz der genannten Merkmale im argumentativen Kontext einer Rechtfertigung von Erziehung. Der erste Punkt, das Alter, scheint für sich genommen keinerlei normative Bedeutung zu haben, und auch das zweite – der körperliche Entwicklungsstand – ist in diesem Kontext normativ irrelevant. In dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass die Fähigkeiten der praktischen Rationalität – der dritte Punkt also – besondere Relevanz beanspruchen können. Die Unterscheidung von Menschen nach ihren praktisch-rationalen Fähigkeiten ist nach dem oben Gesagten *nicht deckungsgleich* mit der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen. Deshalb scheint es mir sinnvoll, der letztgenannten Unterscheidung im Rahmen einer pädagogischen Ethik bloss *untergeordnete Bedeutung* zuzuschreiben und sich auf die Frage der praktischen Rationalität zu konzentrieren.

Die *pädagogische Differenz* ist also nicht gleichzusetzen mit der Unterscheidung in Kinder und Erwachsene. Moralisch angemessene Adressaten von Erziehung sind nicht „Kinder“, sondern *Menschen, deren rationale Fähigkeiten nicht voll entwickelt sind, die aber über das Potenzial verfügen, diese zu entwickeln.*

Verwandtschaften sehen, und zwar eine ganze Reihe. (...) Ich kann diese Ähnlichkeiten nicht besser charakterisieren als durch das Wort ‚Familienähnlichkeiten‘“ (Wittgenstein 1971, §66/67).

Obwohl der Entwicklungsstand der rationalen Fähigkeiten als Unterscheidungsmerkmal zwischen Erwachsenen und Kindern naheliegend ist, wird dieser Punkt von Nemitz erst ganz am Schluss seines Buches behandelt. Dort schreibt er: „Die philosophischen Konzeptionen der Moral und des Handelns orientieren sich an der Unterscheidung von Vernünftigen und Unvernünftigen, von Handlungsfähigen und Handlungsunfähigen. Diese Unterscheidung kann aber nicht mehr vernünftig begründet werden.“³⁹² Dies erläutert er am Beispiel von Habermas’ Diskurstheorie: Darüber, ob ein Wesen „diskursfähig“ (also „vernünftig“) ist oder nicht, kann *in Diskursen* nicht entschieden werden, da die diskursunfähigen Wesen aus Diskursen ausgeschlossen sind. Deren rationale Zustimmung zu ihrem Ausschluss kann nicht eingeholt werden. Damit lässt sich zu dieser Frage kein Konsens *aller Betroffenen* herstellen: „Es gibt zumindest eine Norm, die diskursiv niemals begründet werden kann, nämlich diejenige, nach der über die Zulassung zum Diskurs entschieden wird“³⁹³.

Aus diesen Ausführungen, die meines Erachtens eine Schwachstelle der Diskurstheorie treffen, kann aber nicht geschlossen werden, dass die Unterscheidung in Vernünftige und Unvernünftige bei der Begründung der pädagogischen Differenz irrelevant ist.

Die Unterscheidung in Vernünftige und Unvernünftige lässt sich grundsätzlich *empirisch* begründen³⁹⁴: Es ist eine offensichtliche *Tatsache*, dass sich ein dreijähriges Kind von einem Erwachsenen hinsichtlich gewisser Fähigkeiten, die unter dem Begriff Rationalität zusammengefasst werden können, unterscheidet.³⁹⁵ Die obigen Ausführungen zur sprachlichen Differenzierung von Kindern und Erwachsenen lassen allerdings die Möglichkeit offen, dass ein vierzigjähriger „Erwachsener“ einem zwölfjährigen „Kind“ in dieser Hinsicht unterlegen ist.

³⁹² Ebd., 173.

³⁹³ Ebd., 176f.

³⁹⁴ Damit ist nicht gesagt, dass sich jede von Philosophen hervorgebrachte Auffassung von Rationalität empirisch exakt nachweisen lässt.

³⁹⁵ Soweit ich sehe, bestreitet Nemitz diese Tatsache an keiner Stelle explizit.

Inwiefern aber sind diese faktischen Unterschiede *normativ relevant*? In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass diese Fakten im Rahmen von Auffassungen der Moral und des guten Lebens von Bedeutung sind.

Zum einen ist von Bedeutung, ob eine Person *kompetent* ist, also fähig, ihr eigenes Gutes zu verfolgen. In dieser Arbeit wurde allerdings vorgeschlagen, das Hauptaugenmerk nicht darauf zu richten, ob eine Person Kompetenz „als Eigenschaft besitzt“, sondern darauf, ob ihr Tun ihrem eigenen Guten (gemäss der objektiven Theorie des Guten) förderlich ist. Dies ist moralisch relevant, da wir – gemäss der hier vertretenen Moralauffassung – moralische Wertschätzung durch Berücksichtigung des Guten anderer Personen ausdrücken.

Zum anderen ist von Bedeutung, ob eine Person über einen eigenen, gefestigten Willen verfügt. Es gehört zu einem guten Leben, „sich selbst“ in Handlungen ausdrücken zu können, auch wenn diese bisweilen inkompetent sein mögen. Autonomie in ihrer repräsentativen Dimension bildet eine normative Grenze pädagogisch-paternalistischer Intervention.

Die genannten Punkte begründen meines Erachtens die normative Asymmetrie zwischen Akteuren und Adressaten pädagogischen Handelns – in der Regel handelt es sich dabei um Erwachsene und Kinder.

Abschliessend wende ich mich den Überlegungen Sigal Benporaths zu, die „the dichotomous view of ‘childhood’ and ‘adulthood’“ aufgeben möchte³⁹⁶, ohne aber zu bestreiten, dass zwischen Kindern und Erwachsenen normativ relevante Unterschiede bestehen. Benporath bestreitet nicht, dass sich die beiden Gruppen bezüglich Rationalität oder Autonomie unterscheiden, und sie hält diese Differenzen in moralischer Hinsicht nicht für irrelevant.³⁹⁷ Trotzdem schlägt sie vor, sich bei der normativen Differenzierung von Kindern und Erwachsenen nicht auf diese Eigenschaften zu konzentrieren, sondern den Aspekt der kindlichen *Verletzlichkeit* in den Mittelpunkt zu stellen. „The establishment of just and moral relations between adults and children requires an acknowledgment of the relevant traits that signify each of these stages of human life. The single most relevant trait is vulnerability during these years – the

³⁹⁶ Benporath 2003, 131.

³⁹⁷ Vgl. z.B. ebd.

vulnerability of children's lives and of their well-being. This vulnerability creates immanent inequality between children and adults³⁹⁸. Die besondere Schwäche, Abhängigkeit und Verletzlichkeit von Kindern ist ein normativ relevantes Faktum, ein Faktum, welches moralische Verpflichtungen auf Seiten Erwachsener nach sich zieht.

Diese Konzentration auf die kindliche Verletzlichkeit soll eine sinnvolle Differenzierung der beiden Gruppen ermöglichen, ohne in die traditionelle „dichotome“ Konzeption ihrer Beziehungen zu verfallen, die Benporath etwa in Schapiros Kantianismus am Werke sieht: „Most of the theoretical discussion of childhood in educational and political theory tends to regard childhood not only as *distinct* from adulthood, but also as *inferior* to it“³⁹⁹. Benporath würde wohl zugestehen, dass mit der *scharfen Differenzierung* der beiden Gruppen nicht schon deren unterschiedliche *Bewertung* gegeben ist. Jedoch stellt sie fest, dass beides oft zusammen auftritt: Kindheit wird als minderwertige Vorstufe zum Erwachsenenalter betrachtet, dieses gilt als Standard eines vollkommenen menschlichen Lebens. Ein solches Bild ergibt sich nach Benporath etwa, wenn man – wie dies im Kantianismus geschieht – die Eigenschaften der Rationalität oder Autonomie in den Mittelpunkt stellt: „The Kantian conception of humanity as based on rationality and autonomy leads to focus on the shortcomings of childhood. In working with the Kantian framework, Schapiro has to give precedence to (a Kantian form of) rationality, autonomy and morality, and to examine children in light of their (in)capacity, or mere potential, to exhibit these traits“⁴⁰⁰. Benporath bestreitet nicht die faktischen Mängel von Kindern in diesem Bereich, sondern kritisiert, dass Schapiro sich in ihrer Konzeption von Kindheit auf sie konzentriert.

Mit der Betonung der Verletzlichkeit will Benporath einen Mittelweg gehen zwischen dem kantianischen Modell einerseits und der Aufgabe der Differenzierung von Kindheit und Erwachsenenalter andererseits: Auch Erwachsene – besonders gewisse Gruppen von Erwachsenen – sind verletzlich, aber auf Kinder trifft dies in besonderer Weise und in besonderem Masse zu.

³⁹⁸ Ebd., 128.

³⁹⁹ Ebd., 131 (Hervorhebungen von mir).

⁴⁰⁰ Ebd.

Die besondere kindliche Verletzlichkeit ergibt sich, wie ich meine, in hohem Masse aus ihrem Mangel an Rationalität und Autonomie.⁴⁰¹ Beginnt man seine Überlegungen beim Begriff der Verletzlichkeit, gelangt man also sogleich zu den zuvor in den Hintergrund gedrängten Begriffen. Analog ist der Gedankengang in dieser Arbeit: Ausgehend vom Begriff der (moralischen) Verletzlichkeit von Kindern wird die elterliche Wertschätzung als grundlegend herausgestellt; diese drückt sich in der Berücksichtigung des kindlichen Wohls aus: Auf Grund ihrer moralischen Verletzlichkeit haben Kinder Anspruch, als (im umfassenden Sinn) schwache und verletzbare Wesen berücksichtigt zu werden. *Erst in einem zweiten Schritt* werden die Begriffe der Autonomie und Kompetenz relevant: Mangelnde Handlungsfähigkeit oder Rationalität von Kindern ist der Grund dafür, dass Bevormundung und Erziehung im Sinne ihres Guten sind. Ausgehend vom Benporaths Begriff der Verletzlichkeit kann man, soweit ich sehe, zu ähnlichen Auffassungen bezüglich des pädagogischen Paternalismus gelangen, wie sie in dieser Arbeit vertreten werden. Benporath selbst, die gemässigt rousseauistische Positionen vertritt, ist hier anderer Meinung. Sie fordert, die Eltern-Kind-Beziehung müsse von einem „beschützenden“ Paternalismus geprägt sein: „This weaker form of paternalism – protective rather than directive – can shield children from various violations of their interests and well-being, while allowing them to grow at their own place“⁴⁰². Der genaue Gehalt dieses beschützenden Paternalismus, im Gegensatz zu einem „lenkenden“ („directive“) Paternalismus, bleibt unklar. Benporath geht es wohl primär darum, die Eltern-Kind-Beziehung als „Fürsorgebeziehung“ – anstatt als „Herrschaftsbeziehung“ – zu konzipieren. Benporath bestreitet nicht, dass elterliche Fürsorge – im Gegensatz etwa zur Fürsorge zu körperlich kranken Erwachsenen – Elemente

⁴⁰¹ Soweit ich sehe, bestreitet Benporath dies nicht. Vgl. z.B. ebd., 132.

⁴⁰² Ebd., 136.

von Bevormundung⁴⁰³ enthalten soll. Die These der vorliegenden Arbeit ist, dass die Sorge um das kindliche Wohl nicht nur zur Abwendung momentaner Gefahren führt, sondern auch zu einer Sorge um die charakterliche Entwicklung des Kindes. In diesem Sinne sprengt pädagogischer Paternalismus den Rahmen der elterlichen Fürsorge nicht.

⁴⁰³ Benporath schliesst selbst „lenkenden Paternalismus“ nicht aus (ebd., 135).

Schluss

Die elterliche Verpflichtung zu erziehen

Nur wenige teilen die Auffassungen radikaler Antipädagogen, aber es gibt, wie anfangs erläutert, eine weit verbreite Tendenz, paternalistische Erziehung als „schmutziges Geschäft“ zu betrachten, als Praxis, die „eigentlich schlecht“ ist. In der vorliegenden Arbeit findet diese moralische Intuition eine Erläuterung: Erziehung stellt einen Eingriff in die Autonomie des Gegenübers dar und ist in diesem Sinne schlecht.

Die hier dargelegten Überlegungen bleiben aber nicht an diesem Punkt stehen. Es wird vielmehr versucht, der pädagogischen Praxis den Ruch des Übels zu nehmen. Erziehung, so die These, ist mit einer auf *gleiche* Wertschätzung angelegten Moralauffassung durchaus vereinbar. Auf den ersten Blick stellt sich dieser Ansicht eine *kohärentistisch* fundierte Auffassung gegenüber: Demnach ist es inkohärent, das weitherum anerkannte liberale Gleichheitsprinzip *nicht* auf Kinder anzuwenden.⁴⁰⁴

Die Position dieser Arbeit ist, dass die durch Erziehung etablierte Ungleichheit sich aus dem Ideal der moralischen Gleichheit ergibt. Moralische Wertschätzung drücken wir durch die Berücksichtigung des *Guten* anderer Personen aus. Die Forderung, eine pädagogische Differenz zu etablieren, ergibt sich aus der elterlichen Rollenverpflichtung, das Wohl der Kinder zu suchen: Selbstverständlich sind liebende Eltern zu Fürsorglichkeit verpflichtet, also dazu, grundlegende Interessen ihrer Kinder direkt zu befriedigen. Betrachten wir den Alltag mit Kindern, so ist klar, dass „beschützender Paternalismus“ ein Aspekt fürsorglichen Handelns ist: Es ist eine absurde Vorstellung, dass Eltern ihre Kinder angemessen ernähren, aber nicht vor dem Konsum krankmachender Speisen zurückhalten sollten. Von hier ist es nur ein kleiner Schritt zum pädagogischen Paternalismus: Warum sollten Eltern, die ihre Kinder durch

⁴⁰⁴ Diese Argumentation hat ohne Zweifel eine grosse Überzeugungskraft, wie auch Laura Purdy, eine Gegnerin der Kinderrechtsbewegung, zugeben muss: „One source of its power is that it appears to be a logical extension of principles already widely accepted, an extension we would have thought of ourselves if we had been more imaginative or even just more consistent“ (Purdy 1992, 9).

Interventionen vor gravierender Selbstschädigung bewahren, von der pädagogischen Sorge um deren praktische Identität Abstand nehmen? Warum sollten Eltern sich der Intention enthalten, den Charakter ihrer Kinder so zu bilden, dass diese autonom ein gutes Leben führen können, ohne dass sie ständig beaufsichtigt und beschützt werden müssen? Und warum sollten Eltern vor Moralerziehung zurückschrecken, also vor dem Bemühen, das kindliche Handeln so zu bilden, dass es berechtigten moralischen Erwartungen – Erwartungen, die an gewöhnliche Erwachsene ständig gestellt werden – entsprechen kann?

Hierauf sind verschiedene Entgegnungen zu erwarten; die vier meines Erachtens stärksten Einwände möchte ich hier nochmals kurz aufnehmen:

Vier Einwände

Nach dem *ersten Einwand* stellt Erziehung einen gravierenden Eingriff in die Autonomie von Kindern dar und hat deshalb, ungeachtet allfälliger positiver Folgen pädagogischen Handelns, zu unterbleiben. Dieser Auffassung, die durch eine kantische Theorie „transzendentaler Autonomie“ gestützt werden könnte, stelle ich die Ansicht gegenüber, dass sich das autonome Selbst in der Einführung in eine Lebensform bildet. Das Kind entnimmt den sozialen Praktiken, an denen es beteiligt ist, Handlungsgründe, welche den Grundstein der Bildung eines stabilen Selbst darstellen. Dass Handlungsgründe „von aussen“ an das Kind gelangen, verletzt es nicht in seinem Selbst, sondern ermöglicht ihm den Aufbau einer praktischen Identität. Diese kann es nicht allein „aus sich heraus“ entwickeln, wie es sich gewisse Rousseauisten oder Existenzialisten vorstellen. Da es diesen Prozess der „sozialen Ich-Werdung“ nicht autonom gestalten kann, muss es darin angeleitet, also erzogen werden.

Der *zweite Einwand* besagt, dass Eltern oder andere pädagogische Praktiker keine Möglichkeit haben, die Ziele ihres Handelns verlässlich („objektiv“, „allgemeingültig“, „universal“) zu bestimmen. Dem stelle ich eine universalistische und objektivistische Auffassung von der Moral und vom guten Leben gegenüber, ohne die „Objektivität des Guten“ aber letztgültig beweisen zu können. Meine These, dass sich auf der Basis eines ethischen Subjektivismus Erziehung nicht rechtfertigen lässt, lädt die Gegenseite geradezu dazu ein, den hier vorgetragenen Rechtfertigungsversuch mit einem Beharren auf subjektivistischen oder relativistischen

Positionen zu kontern. Diese sind aber keineswegs so selbstverständlich, wie es im Lichte „postmodernen Denkens“ bisweilen erscheint: Der Subjektivismus ist fern davon, wie wir im Rahmen alltäglicher Praktiken mit moralischen oder prudenziellen Werten umgehen.⁴⁰⁵ Anhänger rousseauistischer, antipädagogischer oder kinderrechtlicher Positionen können sich dieses Einwands ohnehin nicht ernsthaft bedienen, da ihre Argumente selbst einen objektivistischen Hintergrund haben.

Der *dritte Einwand* beruht auf dem Problem der unzureichend vorhandenen „Erziehungstechnologie“, also des Wissens über angemessene Erziehungsmittel. Demnach sind es nicht primär die Erziehungsziele, die unsicher sind, sondern die Mittel, die zur Erreichung dieser Ziele beitragen. Wie soll Erziehung zu rechtfertigen sein, wenn gar nicht klar ist, *wie* wir erziehen sollen? Auf dieses Problem kann man reagieren, indem man das teleologische Element vollständig aus dem Erziehungsverständnis tilgt, aber dies ist nicht die Strategie dieser Arbeit. Allerdings können zwei theoretische Elemente genannt werden, durch die das Technologieproblem entschärft wird:

a) Bei der Beurteilung moralischer (und damit auch pädagogischer) Handlungen sind nach der hier vertretenen „kommunikativen Moralauffassung“ nicht die Folgen, sondern die Ziele (die Gründe, der Wille) relevant, da wir durch unsere Ziele Wert- und Geringschätzung ausdrücken. Nur durch diese Abkehr vom Konsequentialismus wird die pädagogische Aufgabe handhabbar: Eltern werden nicht an den faktischen Resultaten ihrer Erziehung gemessen, sondern an ihren Einstellungen und Handlungen.

b) Die pädagogische Aufgabe erscheint kaum lösbar, wenn man sie sich folgendermassen vorstellt: Eltern müssen durch ihr gegenwärtiges Handeln sicherstellen, dass ihr Kind in Zukunft (im Erwachsenenalter) einen guten Charakter hat und gut handelt. In dieser Arbeit wird eine

⁴⁰⁵ Als Variante dieses Einwands kann das „Argument der unsicheren Zukunft“ betrachtet werden: Demnach können wir die Erziehungsziele nicht verlässlich bestimmen, weil wir angesichts des rasanten sozialen Wandels nicht wissen können, welchen Herausforderungen sich das Kind in seinem zukünftigen Leben stellen müssen. Diesem Einwand begegnet die von mir vorgeschlagene allgemein gehaltene, „vage“ Konzeption des Guten.

andere Sichtweise nahegelegt: Das Selbst des Kindes bildet sich durch dessen eigenes Handeln in der Gegenwart. Auf dieses kindliche Handeln also muss das pädagogische Handeln gerichtet sein, nicht auf den in ferner Zukunft liegenden Charakter des Erwachsenen. Diese Sichtweise von Erziehung entschärft meines Erachtens das Technologieproblem ebenfalls, obgleich sich immer noch die Frage stellt, wie das gegenwärtige Handeln des Kindes geleitet werden kann. Eine Antwort habe ich in einem der letzten Abschnitte dieser Arbeit gegeben: Durch die Gestaltung der Familienkultur.

Der *vierte Einwand* betrifft die Differenzierung von Erwachsenen und Kindern und beruht auf alltäglichen Erfahrungen: Wir sehen zum einen „Erwachsene“, die ständig irrationale und inkompetente Entscheidungen treffen, sei es in der Partnerwahl oder im Umgang mit Drogen und Geld. Auf der anderen Seite sehen wir Zehnjährige, die mit grosser Sorgfalt überlegte Entscheidungen fällen, welche in keiner Weise als inkompetent abqualifiziert werden können. Diese Erfahrung, so scheint es, bringt das normative Fundament dieser Arbeit ins Wanken. Es ist nicht zu bestreiten, dass die hier vertretene rationalistische Differenzierung von Kindern und Erwachsenen keine scharfe Unterscheidung dieser Gruppen ermöglicht. Daraus ist aber nicht zu schliessen, dass die Unterscheidung obsolet ist. In unserer alltäglichen moralischen Praxis unterscheiden wir zwischen verschiedenen Gruppen von Menschen, etwa Säuglingen, Kindern und Erwachsenen: An Säuglinge stellen wir keine moralischen Erwartungen, gewöhnliche Erwachsene halten wir unter normalen Umständen für voll verantwortlich, und im Falle von Kindern zwischen zwei und zwölf Jahren schwanken wir zwischen verschiedenen Haltungen, von denen eine die pädagogische Haltung ist. Die Tatsache von Zweifelsfällen und unklaren Übergängen sollte uns keinesfalls dazu bringen, relevante Differenzen, die wir im Alltag selbstverständlich beachten, in der Theorie zu leugnen.

Literatur

- Aiken, William/LaFollette, Hugh, Hrsg. (1980): *Whose Child – Children's Rights. Parental Authority and State Power*, Totowa.
- Archambault, Reginald D., Hrsg. (1965): *Philosophical Analysis and Education*, London.
- Aristoteles (1951): *Nikomachische Ethik*, übers. v. Olof Gigon, Zürich/Stuttgart.
- Aristoteles (⁴1981): *Politik*, übers. v. Eugen Rolfes, Hamburg.
- Aviram, Aharon (1990): The Subjection of Children, in: *Journal of Philosophy of Education* 24, 213-234.
- Baier, Annette C. (1987): The Need for More Than Justice, in: Hanen/Nielsen 1987, 41-56.
- Baier, Annette C. (1993): Hume, der Moraltheoriker der Frauen? in: Nagl-Docekal/Pauer-Studer 1993, 105-134.
- Benporath, Sigal (2003): Autonomy and Vulnerability: On Just Relations Between Adults and Children, in: *Journal of Philosophy of Education* 37, 127-145.
- Bieri, Peter, Hrsg. (1981): *Analytische Philosophie des Geistes*, Königstein.
- Bieri, Peter (2001): *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*, München/Wien.
- Blustein, Jeffrey (1979): Child Rearing and Family Interests, in: Ruddick/O'Neill 1979, 115-122.
- Blustein, Jeffrey (1982): *Parents and Children. The Ethics of the Family*, Oxford/New York.
- Bouchard, Nancy (2002): A Narrative Approach to Moral Experience Using Dramatic Play and Writing, in: *Journal of Moral Education* 31, 407-422.
- Brandt, Richard (1979): *A Theory of the Good and the Right*, Oxford.
- Braunmühl, Ekkehard von (⁴1983): *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim/Basel.
- Brock, Dan (1983): Paternalism and Promoting the Good, in: Sartorius 1983, 237-260.
- Brumlik, Micha (1992): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*, Bielefeld.
- Buchanan, Allen (1983): Medical Paternalism, in: Sartorius 1983, 61-82.
- Buckle, Stephen (1990): Arguing from Potential, in: *Bioethics* 2, 227-253.

- Carr, David (2003): Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching, in: *Journal of Philosophy of Education* 37, 253-266.
- Carruthers, Peter (1992): *The Animals Issue*, Cambridge.
- Carter, Rosemary (1977): Justifying Paternalism, in: *Canadian Journal of Philosophy* 7, 133-145.
- Chapell, Timothy D. J. (1998): *Understanding Human Goods. A Theory of Ethics*, Edinburgh.
- Crocker, David A. (1995): Functioning and Capability: The Foundations of Sen's and Nussbaum's Development Ethic, Part 2, in: *Nussbaum/Glover 1995*, 153-198.
- Daniels, Norman (1996): *Justice and Justification. Reflective Equilibrium in Theory and Practice*, Cambridge.
- Dehn, Karl-Heinz (2005): Erzählung – Wirklichkeit – Identität, in: *Gollnick 2005*, 159-183.
- De Sousa, Ronald (1997): *Die Rationalität des Gefühls*, Frankfurt a. M.
- Dijk, Teun van (1975): Action, Action Description and Narrative. In: *New Literary History* 6, 273-294.
- Dilthey, Wilhelm (1924ff): *Gesammelte Schriften*, Leipzig/Berlin.
- Douglass, R. Bruce/Mara, Gerald M./Richardson, Henry S., Hrsg. (1990): *Liberalism and the Good*, New York.
- Drane, James F. (1985): The Many Faces of Competency, in: *Hastings Center Report* 15, 17-25.
- Dworkin, Gerald (1983): Paternalism, in: *Sartorius 1983*, 19-34.
- Elgin, Catherine (1996): *Considered Judgment*, Princeton.
- Feinberg, Joel (1980): The Child's Right to an Open Future, in: *Aiken/LaFollette 1980*, 124-153.
- Feinberg, Joel (1983): Legal Paternalism, in: *Sartorius 1983*, 3-18.
- Frankfurt, Harry (1981): Willensfreiheit und der Begriff der Person, in: *Bieri 1981*, 287-302.
- Fuhr, Thomas (1998): *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung*, Weinheim.
- Gauthier, David (1987): *Morals by Agreement*, Oxford.
- Gewirth, Alan (1978): *Reason and Morality*, Chicago.

- Giesinger, Johannes (2004a): Leben und Tod. Zur Methode des Überlegungsgleichgewichts, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 1, 30-37.
- Giesinger, Johannes (2004b): Der Anfang der Geschichte, Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns, in: Zeitschrift für Pädagogik 50, 392-405.
- Gollnick, Rüdiger (2005): Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien. Unter Mitarbeit von Tina Böcker, Karl-Heinz Dehn, Sabrina Schroeder, Münster.
- Griffin, James (1986): Well-Being. Its Meaning, Measurement, and Moral Importance, Oxford.
- Gutmann, Amy (1980): Children, Paternalism, and Education: A Liberal Argument, in: Philosophy and Public Affairs 9, 338-358.
- Habermas, Jürgen (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M.
- Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt a.M.
- Hanen, Marsha/Nielsen, Kai, Hrsg. (1987): Science, Morality and Feminist Theory, Calgary.
- Haugeland, John (1998): Having Thought. Essays in the Metaphysics of Mind, Cambridge/London.
- Held, Virginia (1987): Non-Contractual Society: A Feminist View, in: Hanen/Nielsen 1987, 111-137.
- Herbart, Johann Friedrich (1964): Sämtliche Werke, hrsg. v. Karl Kehrbach und Otto Flügel, Aalen.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Weilerswist.
- Hobbes, Thomas (1996): Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates, Hamburg.
- Hodson, John (1977): The Principle of Paternalism, in: American Philosophical Quarterly 14, 61-69.
- Höffe, Otfried (1999): Demokratie im Zeitalter der Globalisierung, München.
- Houlgate, Lawrence D. (1979): Children, Paternalism, and Rights to Liberty, in: Rudick/O'Neill 1979, 266-278.
- Hügli, Anton (1999): Philosophie und Pädagogik, Darmstadt.
- Kagan, Shelly (1998): Normative Ethics, Boulder.
- Kant, Immanuel (1977): Werkausgabe, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M.

- Korsgaard, Christine (1996a): *Creating the Kingdom of Ends*, Cambridge.
- Korsgaard, Christine (1996b): *The Sources of Normativity*, Cambridge.
- LaFollette, Hugh (1996): *Personal Relationships*, Oxford.
- Lessing, Gotthold E. (1964): *Laokoon oder die Grenzen der Malerei und Poesie*, Stuttgart.
- MacIntyre, Alasdair (2001): *Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden*, Hamburg.
- Mackie John L. (1981): *Ethik. Auf der Suche nach dem Richtigen und Falschen*, Stuttgart.
- Masschelein, Jan (1991): *Kommunikatives und pädagogisches Handeln: die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*, Weinheim.
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2003): *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?* in: *Educational Philosophy and Theory* 35, 139-154.
- McDowell, John (1994): *Mind and World*, Cambridge MA.
- McDowell, John (1998): *Mind, Value, and Reality*, Cambridge MA.
- Mill, John S. (1988): *Über die Freiheit*, Stuttgart.
- Mill; John S. (1985): *Der Utilitarismus*, Stuttgart.
- Murphy, Jeffrie G./Hampton, Jean (1988): *Forgiveness and Mercy*, Cambridge.
- Nagl-Docekal, Herta/Pauer-Studer, Herlinde, Hrsg. (1993): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik*, Frankfurt a.M.
- Nemitz, Rolf (1996): *Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz*, Berlin.
- Nida-Rümelin, Julian (2001): *Strukturelle Rationalität. Ein philosophischer Essay über praktische Rationalität*, Stuttgart.
- Nida-Rümelin, Julian (2002): *Ethische Essays*, Frankfurt a.M.
- Nida-Rümelin, Julian, Hrsg. (1996): *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung: ein Handbuch*, Stuttgart.
- Noddings, Nel (1993): *Warum sollten wir uns ums Sorgen sorgen?* in: Nagl-Docekal/Pauer-Studer 1993, 135-171.
- Nussbaum, Martha C. (1990): *Aristotelian Social Democracy*, in: Douglass/Mara/Richardson 1990, 203-252.
- Nussbaum, Martha C. (1995): *Human Capabilities, Female Human Beings*, in: Nussbaum/Glover 1995, 61-104.

- Nussbaum, Martha C./Glover, Jonathan, Hrsg. (1995): *Women, Culture and Development. A Study of Human Capabilities*, Oxford 1995.
- O'Neill, Onora (1979): *Begetting, Bearing, and Rearing*, in: Ruddick/O'Neill 1979, 25-38.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*, Weinheim.
- Oelkers, Jürgen (1996): *Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale allgemeiner Pädagogik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, 235-254.
- Oelkers, Jürgen (2002): *Kindheit – Glück – Kommerz*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 553-570.
- Oelkers, Jürgen/Lehmann, Thomas (²1990): *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*, Weinheim/Basel.
- Palmeri, Ann: *Childhood's End: Toward the Liberation of Children*, in Aiken/LaFollette 1980, 105-123.
- Parfit, Derek (1984): *Reasons and Persons*, Oxford.
- Peters, Richard S. (1965): *Education as Initiation*, in: Archambault 1965, 87-112.
- Pieper, Annemarie (2003): *Freiheit als Selbstinitiation*, in Schumacher 2003, 195-210.
- Pothast, Ulrich, Hrsg. (1978): *Seminar: Freies Handeln und Determinismus*, Frankfurt a. M.
- Purdy, Laura (1992): *In their Best Interest? The Case Against Equal Rights for Children*, Ithaca.
- Railton, Peter (1986): *Moral Realism*, in: *The Philosophical Review* 95, 163-207.
- Rawls, John (1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt a.M.
- Richmond, Haley (1998): *Paternalism and Consent: Some Educational Problems*, in: *Journal of Philosophy of Education* 32, 239-251.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971): *Emil oder über die Erziehung*, Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Rousseau, Jean-Jacques (⁵1995): *Schriften zur Kulturkritik*, Hamburg.
- Ruddick, Sara/O'Neill, Onora, Hrsg. (1979): *Having Children – Philosophical and Legal Reflections on Parenthood*, Oxford.
- Saito, Madoka (2003): *Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration*, in: *Journal of Philosophy of Education* 37, 17-33.

- Sartorius, Rolf, Hrsg. (1983): *Paternalism*, Minneapolis.
- Scanlon, Thomas M. (1998): *What We Owe to Each Other*, Cambridge.
- Schaber, Peter (1990): Der Wert von Autonomie, in: *Studia Philosophica* 49, 39-48.
- Schaber, Peter (1997): *Moralischer Realismus*, Freiburg/München.
- Schaber, Peter (1998): Gründe für eine objektive Theorie des menschlichen Wohls, in: *Steinfath* 1998, 149-165.
- Schapiro, Tamar (1999): What is a Child? In: *Ethics* 109, 715-738.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. (1959): *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Paderborn.
- Schumacher, Bernard N., Hrsg. (2003): *Jean-Paul Sartre, Das Sein und das Nichts*, Berlin.
- Seel, Martin (1995): *Versuch über die Form des Glücks*, Frankfurt a.M.
- Shiffrin, Seana V. (2000): Paternalism, Unconscionability Doctrine, and Accommodation, in: *Philosophy and Public Affairs* 29, 205-250.
- Singer, Peter (1984): *Praktische Ethik*, Stuttgart.
- Singer, Peter/Dawson Karen (1988): IVF Technology and the Argument from Potential, in: *Philosophy and Public Affairs* 17, 87-104.
- Sloterdijk, Peter (1999): Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus – die Elmauer Rede, in: *Die Zeit*, Nr. 38, 16. September.
- Steinfath, Holmer, Hrsg. (1998): *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen*, Frankfurt a.M.
- Stone, Jim (1987): Why Potentiality Matters, in: *Canadian Journal of Philosophy* 17, 815-830.
- Strawson, Peter F. (1975): *The Bounds of Sense. An Essay on Kant's Critique of Pure Reason*, London/New York.
- Strawson, Peter F. (1978): Freiheit und Übelnehmen, in: *Pothast* 1978, 201-233.
- Sumner, L. Wayne (1981): *Abortion and Moral Theory*, Princeton N.J.
- Thomä, Dieter (1992): *Eltern. Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform*, München.
- Thomä, Dieter (1998): *Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem*, München.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*, Frankfurt a. M.

Tröhler, Daniel (2000): Besprechung von: Thomas Fuhr: Ethik des Erziehens, in: Zeitschrift für Pädagogik 46, 467-471.

Tugendhat, Ernst (1989): Die Hilflosigkeit der Philosophen, in: Die neue Gesellschaft 36, 927-935.

Tugendhat, Ernst (1993): Vorlesungen über Ethik, Frankfurt a.M.

VandeVeer, Donald (1980): Autonomy Respecting Paternalism, in: Social Theory and Practice 6, 187-207.

Warren, Mary A. (1977): Do Potential People Have Moral Rights? in: Canadian Journal of Philosophy 7, 275-289.

White, John (1990): Education and the Good Life. Beyond the National Curriculum, London.

Wittgenstein, Ludwig (1971): Philosophische Untersuchungen, Frankfurt a.M.

Wolf, Jean-Claude (1990): Paternalismus, in: Studia Philosophica 49, 49-59.

Worsfold, Victor (1980): Student's Rights: Education in the Just Society, in: Aiken/LaFollette 1980, 254-273.

Biographische Notiz

Geboren 1972, aufgewachsen im St.Galler Rheintal. Matura (Typus B) an der Kantonsschule Heerbrugg. Studium der Philosophie, Pädagogik und der deutschen Sprachwissenschaft an der Universität Zürich, Lizentiat 1998. Seit 2000 Gymnasiallehrer für Philosophie und Ethik. Verheiratet, zwei Kinder.