

Georg Hans Neuweg

# Von den Brüchen und den Brücken zwischen Vernunft und Moral<sup>1</sup>

## *1. Die Dichotomie von Wissen und Glauben als Ausgangspunkt der Rationalismuskritik*

Im Denken vieler Menschen scheint sich ein neuer Antirationalismus breit zu machen, eine Sehnsucht nach Orientierung und Gewissheit. Es scheint kaum mehr ein Problem zu geben, für das man nicht schon „den Rationalismus“ und den seiner moralischen Intuitionen und Glaubensüberzeugungen verlustig gewordenen Menschen verantwortlich gemacht hätte. Moralische Handlungsfähigkeit, liest man zum Beispiel bei Wolfgang BREZINKA (1992, S. 5), sei durch kritisches Denken allein nicht zu gewinnen, sondern wurzele in Werterlebnissen und Glaubensüberzeugungen. Viel Wissen, so dürfe man nicht übersehen, sei auch viel Leiden und führe in Wertunsicherheit: „Allzu viel Wissen über die Verschiedenheit der Menschen, ihrer Ideen und Einrichtungen schwächt die Bindungen an die eigenen Lebensformen. (...) Die wissenschaftsgläubigen Rationalisten haben übersehen, dass auch das Vielwissen seinen Preis hat. (...) Zu den Leiden, die durch übermäßiges Wissen vermehrt werden, gehört neben vielem anderen auch die Wertunsicherheit.“ (BREZINKA 1993, S. 18 f.)

Ausgangspunkt der Vernunftschelte ist meist die Feststellung, dass Gegenstand vernünftiger Behandlung nur entweder logische oder empirische Fragen sein können. Über die Zwecke aber, die anzustreben sind, vermag die Vernunft keine Aussagen zu treffen, weil Soll-Seins-Aussagen aus So-Seins-Aussagen nicht zu gewinnen sind. Wer daher Handlungsfähigkeit herstellen will, kann sich nicht darauf beschränken mitzuteilen, was man tun *kann*, er muss auch mitteilen, was man tun *soll*. Daher müsse Erziehung, will sie Lebenshilfe sein, immer auch Werte-Erziehung sein, Glaubensüberzeugungen vermitteln, „die verhindern, dass das Bewusstsein ausschließlich vom Geist der Aufklärung, der Wissenschaft, der analytischen Vernunft, der kritischen Rationalität bestimmt wird.“ (BREZINKA 1992, S. 58).

Max WEBER dagegen hatte aus der wichtigen Unterscheidung zwischen Logik und Empirie einerseits, Normen und Idealen andererseits keineswegs den Schluss gezogen, „dass Werturteile deshalb, weil sie in letzter Instanz auf bestimmten Idealen fußen und

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist eine für den „Linzer Kreis“ stark gekürzte und überarbeitete Fassung des im Jahre 1997 in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienenen Aufsatzes „Kritische Rationalität und ‚Werte-Erziehung‘“. Sie entstand im Gefolge einer Diskussion über ein Referat von H. Renöckl am 21. Januar 2010.

daher ‚subjektiven‘ Ursprungs sind, der wissenschaftlichen Diskussion überhaupt *entzogen* seien.“ (WEBER 1968, S. 149). Im Gegenteil: Gerade Wissenschaft ist prädestiniert für Wertklärung und scharfe Kritik an Idealen und Werturteilen. Auf wertfreiem Boden nämlich kann aufgewiesen werden (vgl. WEBER 1968, S. 149 ff. und 510 f.): (a) welche Mittel geeignet sind, einen gegebenen Zweck zu verwirklichen (im Kritischen Rationalismus sollte dies später Praktikabilitätsprinzip oder Realisierbarkeitspostulat genannt werden: „Sollen impliziert Können.“); (b) welche Nebenwirkungen bei Anwendung der erforderlichen Mittel in Kauf genommen werden müssen, was somit die Erreichung eines Zwecks in Gestalt der Verletzung anderer Werte kostet (im Kritischen Rationalismus erkennt man darin zwei weitere Brückenprinzipien: das Verknüpfungsprinzip, demzufolge Sollen die Inkaufnahme notwendiger Bedingungen und Konsequenzen impliziert, und das Prinzip der komparativen Beurteilungen, demzufolge Normen im Lichte von Alternativen zu beurteilen sind); (c) die logische und/oder empirische Kompatibilität von Zwecken; (d) die Implikationen des Gewollten selbst, die letzten Axiome, die dem Inhalt des Wollens zugrunde liegen.

Aus einem solchen Konzept der rationalen Wertediskussion lassen sich Schlussfolgerungen ableiten, die für die Pädagogik sehr bedeutsam sind:

(1) Werte-Erziehung kann vorschnell sein, wenn sie verkennt, dass in vielen Fällen als normativer Dissens erscheint, was eigentlich ein Dissens über die Tatsachen oder Ergebnis eines Denkfehlers ist. Es ist anzunehmen, dass ontologische Rationalität als die Bereitschaft, sich zumindest während des Gesprächs von bisher unbekanntem Argumenten überzeugen zu lassen, viele vermeintliche Wertkonflikte vermeiden hilft. Zu vermitteln wären den Lernenden also die Fähigkeit und die Bereitschaft, außer Streit zu stellen, was die Vernunft außer Streit stellen kann, und sich nicht frühzeitig auf Glaubensstandpunkte zurückzuziehen, wo die Vernunft als Schlichtungsinstrument noch greifen kann. Im Gegensatz dazu unterbindet eine primär auf den Aufbau von Glaubensüberzeugungen abstellende Werte-Erziehung mit einiger Wahrscheinlichkeit die Diskursbereitschaft schon zu einem Zeitpunkt, wo die Vernunft noch Aussicht auf Einigung bieten kann.

(2) Rationale Wertklärung zeichnet sich vor allem durch Güterabwägung aus. Dieses Abwägen ist einem von der Vernunft separierten Glauben fremd, der seinem Wesen nach immer total ist, keine Nuancen kennt. „Wo es kein Argument gibt, da bleibt nichts übrig als völlige Annahme oder vollständige Ablehnung“, hat Karl POPPER (1992b, S. 280) festgestellt. Ein bisschen glauben kann man eben nicht. Dagegen begünstigt der Rationalismus immer auch Toleranz, weil er danach fragt, was „die Erreichung des gewollten Zweckes in Gestalt der voraussichtlich eintretenden Verletzung *anderer* Werte“, insbesondere der Werte anderer Menschen, kostet, weswegen WEBER die „Selbstbesinnung verantwortlich handelnder Menschen“ aus solchen Abwägungspflichten auch nicht entlassen wollte (1968, S. 150). Nicht nur, wie NIEMANN (1993, S. 90) herausstellt, „irrational“, sondern auch unmoralisch ist demnach „jede Metaphysik, die von vornherein die Suche nach Alternativen diskreditiert, sie als Glaubensschwäche oder kränkelnde Intellektualität diffamiert und die umgekehrt das Festhalten an gemein-

samen Überzeugungen als Charakterstärke, Linientreue, Solidarität oder Glaubenskraft auszeichnet.“

(3) Neben der Erziehung zur ontologischen Rationalität besteht die unbedingte Verpflichtung, Wertefindungsprozesse durch die Beistellung möglichst umfassender Information zu unterstützen. Es genügt nicht, „gut“ sein zu wollen. Durchaus offen ist nämlich die Frage, „ob gute Absichten + Dummheit“ oder „schlechte Absichten + Intelligenz“ mehr Unheil in die Welt gebracht haben. Denn Leute mit guten Absichten haben gewöhnlich nur geringe Hemmungen, die Realisierung ihrer Ziele in Angriff zu nehmen. Auf diese Weise wird Unvermögen, welches sonst verborgen bliebe, gefährlich, und am Ende steht dann der erstaunt-verzweifelte Ausruf: „Das haben wir nicht gewollt!“ (...) Es ist oft gesagt, aber selten gehört worden, dass der abstrakte Wunsch, allen Menschen das Paradies zu bereiten, der beste Weg zur Erzeugung einer konkreten Hölle ist. Das hängt mit den „guten Absichten“, die auch ohne jede Kompetenz zum Handeln antreiben, eng zusammen.“ (DÖRNER 1992, S. 16). Die Vermittlung kognitiv-informativer Aussagen steht der Moralisierung der Subjekte daher nicht nur nicht entgegen, sie ist im Gegenteil unabdingbare Voraussetzung jeder moralisch relevanten Erziehung, so wie umgekehrt mit Helmut HEID (1991, S. 475) „Wissenslimitierung und -segmentierung (...) zu den besonders wirksamen Maßnahmen auch einer Willens- und Handlungsbeeinflussung“ zu rechnen sein werden.

(4) WEBERS Gedankenführung macht außerdem klar, dass es möglich ist, Gründe für Wertsetzungen anzugeben, indem beispielsweise auf ihre Konsistenz mit einem gemeinsam akzeptierten Oberziel oder auf ihre Eignung zur Hintanhaltung unerwünschter Nebenwirkungen verwiesen wird. Der Rationalismus verweist also auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, Gründe für den Geltungsanspruch einer Norm anzuführen.

Damit wird deutlich, dass und inwiefern es sich die Szientismus-Kritik zu leicht macht. Was der Forderung nach Werte-Erziehung zunächst Plausibilität verleiht, ist im Kern ein argumentativer Taschenspielertrick: Man verkürzt die Reichweite der Vernunft so weit, bis ihr mit gutem Grund vorgeworfen werden kann, sie vermöge zur Lösung der normativen Problematik nichts beizutragen, weswegen „Entscheidungen gegen den Szientismus und gegen den Rationalismus“ (BREZINKA 1994a, S. 650) und der Rekurs auf die Irrationalität subjektiver und mehr oder weniger kritikimmuner Wertsetzung zwingend geboten seien.

WEBER hat solchen Missverständnissen einen gewissen Vorschub geleistet, obwohl er das mit Sicherheit nicht wollte. Was nach der rationalen Argumentation nämlich noch bleibt, sind die letzten „Wertaxiome“ der Gesprächspartner, die ihrerseits nicht mehr einer rationalen Diskussion und Kritik zugänglich sind. Sie bleiben subjektiv und sind bei WEBER (1968, S. 152) echte Glaubensentscheidungen, zwischen denen man sich entscheiden muss, ohne dafür die Hilfe der Wissenschaften in Anspruch nehmen zu können, ja mehr noch: der rationale Mensch würde erkennen, dass zwischen ihnen „unüberbrückbar tödlicher Kampf“ herrscht, bei dem es dem Sinn nach „keine Relativierungen und Kompromisse“ gibt (WEBER, 1968, S. 507). Dieser Wertsubjektivismus als Kehrseite des WEBERSchen Rationalismus scheint es zu sein, der manchen Pädagogen

Angst macht und sie mit dem Fundamentalismus kokettieren lässt. Wenn Werte im letzten subjektiv sind, so wohl die Befürchtung, dann tauchen wir ein in eine Welt, in der alles gleich viel wert und damit gleich wertlos ist.

Gerade aus pädagogischer Perspektive aber lässt sich dem Wertsubjektivismus einiges abgewinnen:

(1) Für persönliche Prophetie, hielt WEBER (1968, S. 491 ff.) fest, gibt es im Unterschied zur Fach- und Sachkompetenz keine Fachqualifikation. Es gibt demnach keinen ethischen archimedischen Punkt, von dem her man den Individuen ihr Sollen vorgeben könnte. WEBER (1968, S. 491 ff.) hatte sich daher mit Nachdruck gegen „Kathederwertungen“ und „Professoren-Prophetie“ gewendet und dem moralisierenden Lehrer einen Platz „in den Gassen“ zugewiesen, nicht im Hörsaal. Dort nämlich sei wenigstens Kritik möglich. Im Hörsaal aber hätten, schreibt WEBER (1968, S. 602), die Studenten „zu schweigen und der Lehrer zu reden, und ich halte es für unverantwortlich, diesen Umstand, dass die Studenten um ihres Fortkommens willen das Kolleg eines Lehrers besuchen müssen, und dass dort niemand zugegen ist, der diesem mit Kritik entgegentritt, auszunützen, um den Hörern nicht, wie es seine Aufgabe ist, mit seinen Kenntnissen und wissenschaftlichen Erfahrungen nützlich zu sein, sondern sie zu stempeln nach seiner persönlichen politischen Anschauung.“ Nicht als Führer, als Lehrer sind wir auf das Katheder gestellt, mahnte WEBER (ebd., S. 605).

(2) Fremdbestimmung ist begründbar, insoweit sie darauf abzielt, sich selbst überflüssig zu machen, zur Freiheit und zur Selbstbestimmung zu führen. Wer nun die ihm Anvertrauten zu verantwortlichen Entscheidungen führen will, der muss sich davor hüten, ihnen diese Verantwortung durch Werte-Erziehung abnehmen zu wollen. Herbert KEUTH (1994, S. 300) verweist auf eine wesentliche Implikation des Wertsubjektivismus, die jenen Pädagogen entgegenzuhalten sein wird, die darin nichts anderes zu erkennen vermögen als Relativismus: „*Weil wir also nicht wissen können, was wir tun sollen, bleibt uns nur zu entscheiden, was wir tun wollen.*“ Erst wenn niemand uns verbindlich sagen kann, was richtig ist, rückt moralisches Verantwortungsbewusstsein als Eigenschaft frei entscheidender Individuen in den Blick, erst dann wird ein Begriff von moralischer Bildung überhaupt möglich, der an die Tradition des Aufklärungsgedankens anknüpft.

(3) Der Wertsubjektivismus mündet in einen normativen Individualismus, wenn man seine politische Implikation zu Ende denkt. Wer Werte-Erziehung propagiert, unterstellt, im Besitz der richtigen Werte zu sein, und macht es sich zur Pflicht, die moralisch Unaufgeklärten aufzuklären. Demokratie aber fußt auf der Idee, dass das Wollen des einzelnen alleine als Quelle von Werten gilt. Es gibt in einem demokratischen Denkraum keinen Glauben an eine auserwählte Schar, die stellvertretend für andere weiß, was richtig ist, keinen Glauben an externe Autoritäten oder moralische Eliten, die mit dem Charisma der Unfehlbarkeit ausgestattet und im Besitz der Offenbarung sind. Man wird sich vor der Versuchung hüten müssen, Autonomie an Bedingungen, an die entsprechende „Reife“ etwa, zu knüpfen, Menschen in Freiheit nur dann zu entlassen, wenn sie aus freien Stücken „das Richtige“ wollen, denn wer grundsätzlich in Erwä-

gung zieht, dass der autonome Mensch irren kann, der muss auch für sich selbst und seine gutgemeinten Wertevorgaben den Irrtum erwägen. Wer moralische Selbstbestimmung mit dem Hinweis außer Kraft setzen will, manche wüssten eben nicht, welche Werte die richtige sind, wer etwa glaubt, man solle die Stimmen wägen und nicht zählen, der muss konsequent die Diktatur der moralischen Eliten fordern.

## 2. *Der universale Kritizismus und sein pädagogischer Gehalt*

Karl POPPER und Hans ALBERT haben sich um eine komparative Beurteilung von Rationalismus und Irrationalismus mit dem Ergebnis bemüht, dass WEBERS Fundamentalismus überwunden werden muss, wenn der „unüberbrückbar tödliche Kampf“ vermieden werden soll. Die Leitidee des Kritischen Rationalismus besteht darin, dass es *keine* letzten Voraussetzungen per se gibt. Alle, auch praktische Problemlösungsversuche, sind prinzipiell fallibel, der Kritizismus universales Prinzip, das nicht auf epistemologische Fragen beschränkt bleibt. Ein Paarlauf zwischen strenger wissenschaftlicher Disziplin und radikalem Werte-Bewusstsein – „so als ob die Annäherung an die Wahrheit oder die Eliminierung von Irrtümern, Fehlern und Missverständnissen im einen Falle durch Kritik gefördert werden könne, während im anderen Falle kritisches Denken eher schädlich sein müsse oder jedenfalls nur von begrenztem Nutzen sein könne“ (ALBERT 1991, S. 124) – ist dann nicht mehr zu begründen. Die WEBER-Kritik ALBERTS macht deutlich, dass im Kritischen Rationalismus auch die bei WEBER nicht mehr diskursfähigen Letztstandpunkte noch Gegenstand der kritischen Prüfung sein können (vgl. z. B. ALBERT 1972, S. 41 ff., v. a. S. 67 ff., und 1991, S. 83 ff.). Denn die von WEBER ins Auge gefassten Partner in der Wertediskussion erweisen sich einer sachlichen und logischen Kritik ihrer Standpunkte ja durchaus zugänglich, während eine Kritik der „letzten Voraussetzungen“ auf ihren Widerstand stößt. Das wirft die Frage auf, warum sie gerade die WEBERSchen „letzten Wertaxiome“ als immun erklären und damit dogmatisieren sollten, obwohl ihnen diese Möglichkeit ja an jeder Stelle des eigenen Glaubenssystems offensteht. Es ist demnach „objektiv“ überhaupt nicht entscheidbar, auf welcher Ebene eines Glaubenssystems zwingend Dogmatisierung greifen muss; vielmehr ist es auf allen Ebenen der persönlichen Wertsetzung eine Frage des Willens, ja „eine Frage der Moral“ (ALBERT 1991, S. 88), ob man die eigene Position dem Gegenargument öffnet oder nicht. Aussagen *sind* keine letzten Voraussetzungen, sondern werden als solche durch Willensentscheid *deklariert*. Dogmatisierung ist auf allen Ebenen *möglich*, aber auf keiner Ebene *zwingend*.

Damit ist zunächst gezeigt, dass Menschen sich auch dort, wo es um vermeintlich letzte Wertstandpunkte geht, noch vernünftig einigen können, wenn sie das *wollen*. Warum aber *sollen* sie das auch?

Der unbedingte und totale Glaube ist solange unproblematisch, als es keine Wertkonflikte gibt. Aber wir leben heute in einer pluralistischen Gesellschaft, in der es kaum mehr allgemeinverbindliche und allgemein anerkannte Werte gibt, in der Bedürfnisse

und Interessen, Geschmäcker, Welt- und Selbstverständnisse unterschiedlicher denn je sind. Diese Wertevielfalt kann zu einem akzeptierten Nebeneinander von Weltanschauungen und persönlichen Lebensgestaltungen führen, zu einer friedlichen Ideenkonkurrenz. Er meinte damit, dass Vielfalt die Aussicht auf gute Lösungen bieten kann. Sie kann aber auch zu Missionseifer und zu Fanatismus führen, zum Kampf gegen die Andersdenkenden und Andersgläubigen, der sich nicht nur mit dem Gewissen gut vereinbaren lässt, sondern der sogar zur moralischen Pflicht wird.

Der unbedingte Glaube, und das ist die eigentliche Begründung dafür, jede Form des Dogmatismus abzulehnen, neigt immer zur Radikalisierung und im Konfliktfall zur Gewaltanwendung. So spricht Günter HOLE (1995, S. 149) von der „Destruktivität des Ideals unter dem Zwang zur Konsequenz“ und ortet die eigentliche Gefahr des Fanatismus „im Bereich der höchsten Werte, im Drang nach der Reinheit einer Lehre, nach der Verbindlichkeit ethischer Normen, nach der Verwirklichung von menscheitsbeglückenden Ideen.“ Eine sozialverträgliche Austragung von Wertkonflikten erfordert die Bereitschaft, sich für Gegenargumente zu öffnen, die eigenen Auffassungen nicht zu dogmatisieren und sie offenzuhalten für Korrekturen auf Grund von Einsicht.

Welche intellektuelle Haltung sichert, dass das Gespräch nicht abbricht, wenn Menschen uneins sind? Es ist die Einstellung, dass – wie POPPER (1992b, S. 263, i. Orig. kursiv ) formuliert hat – „ich mich irren kann, dass du recht haben kannst und dass wir zusammen vielleicht der Wahrheit auf die Spur kommen werden.“ Es ist die Einstellung, dass kein Fürwahrhalten, auch nicht moralisches Fürwahrhalten, und keine Instanz vor Irrtum gefeit sind. So wie wir uns über die Tatsachen täuschen können, und unsere Tatsachenüberzeugungen daher ständig der Kritik aussetzen müssen, so können wir uns auch in moralischen Fragen täuschen und müssen hier die Kritik und das Gegenargument suchen. Moralische Aussagen sind als prinzipiell kritisierbare Annahmen, als moralische Ideen zu verstehen, die gegebenenfalls in experimenteller Haltung auf ihre Auswirkungen hin zu prüfen sind, und die man in Ansehung ihrer Konsequenzen bereit sein muss zu revidieren.

POPPER (1992b, S. 279) hat es noch schärfer formuliert: „Man tötet keinen Menschen, wenn man gewöhnt ist, zuerst seine Argumente anzuhören.“ Der letzte Richter in einer Auseinandersetzung, die von Glaubensgrundsätzen geprägt und in der die Vernunft suspendiert ist, ist immer die Gewalt. Für Karl POPPER war das Bekenntnis zum Rationalismus, verstanden als Gegenpol zu einem gefühlsgetränkten, glaubensdurchsetzten Irrationalismus, deshalb eine moralische Entscheidung, der von Kritik abgeschirmte dogmatische Glaube galt ihm dagegen als Laster. Wer die Vernunft abschafft und auf das Gefühl setzt, spaltet die Menschen in Freund und Feind, „in die wenigen, die uns nahestehen, und die vielen, die uns ferne stehen; in diejenigen, die die unübersetzbare Sprache unserer eigenen Gefühle und Leidenschaften sprechen, und in die übrigen, deren Sprache nicht die unsere ist. Und wenn das einmal geschehen ist, dann ist politische Gleichberechtigung praktisch unmöglich geworden.“ (POPPER 1992b, S. 276).

Die Wertevielfalt in einer pluralistischen Gesellschaft ist also selbst ein sittlicher

Wert, weil erstens, wie Günter HOLE (1995, S. 163 f.) in seiner psychologischen Analyse des Fanatismusproblems feststellt, der „gewollte und deklarierte Verzicht auf strikte Allgemeingültigkeit, Absolutheitsanspruch und rigoristische Konsequenz in Wahrheitsfragen und Lebensformen“ als „direkte Gegenstrategie gegen Fanatismus“ gelten kann, und weil zweitens die „Abschirmung gegen Minderwertiges“ (BREZINKA 1994a, S. 651) potentiell immer auch gegen die bessere Problemlösung abschirmt.

Aber was ist mit der Entscheidung für den Kritischen Rationalismus gegenüber WEBER letztlich gewonnen? Welchen Sinn hat die kritische, vernünftige Prüfung von Wertefragen im Falle eines Dissenses? Sie hat, so ließe sich argumentieren, nur dann Sinn, wenn sich Wertkonzeptionen in Bezug *auf etwas* rational miteinander vergleichen lassen – und zwar etwas, das prinzipiell nicht strittig ist. WENDEL (1994) gelangt daher zu der vernichtenden Schlussfolgerung, dass der Kritische Rationalismus über WEBER in einem entscheidenden Punkt nicht hinausgelangt. Möglich sei wohl die Beurteilung der inneren Kohärenz eines Wertstandpunktes und seiner Verträglichkeit mit alternativen Auffassungen, aber: „Es fehlt an einer Konzeption, die klärt, worin die *mögliche* Berechtigung wertender Ansinnen zu sehen ist und im Hinblick auf die man sie zurückweisen könnte. Ohne sie bleiben alternative Wertsysteme gleichermaßen akzeptabel, weil nämlich im Grunde beliebig.“ (WENDEL 1994, S. 351). Noch schärfer gefasst: Die Idee der Kritik ist in erkenntnistheoretischen Fragen sinnvoll, weil man auf der Grundlage eines metaphysischen Realismus den Grad der relativen Annäherung an die Wirklichkeit als Maßstab der Kritik heranziehen kann. Diese faktualistische Wahrheitskonzeption existiert in moralphilosophischen Fragen aber gerade nicht, so dass unklar wird, was unter Fehlbarkeit in Fragen der normativen Richtigkeit zu verstehen sein soll. Einigung in Wertefragen können auch ontologisch rationale Individuen genau dann nicht erzielen, wenn sie über keine gemeinsame Konzeption ethischer Richtigkeit verfügen. Das Problem, dass es *neben* den Kriterien der logischen Konsistenz und der empirischen Bewährung noch einen anderen Maßstab der Kritik geben muss, lässt sich auch dadurch nicht lösen, dass man den Kritischen Rationalismus als Problemlösekonzeption auffasst und meint, den Maßstab liefere das Verschwinden des Problems selbst (so NIEMANN 1993, S. 15). Dann nämlich muss zumindest unstrittig sein, was als gemeinsames Problem anerkannt ist. Auch das setzt aber im letzten nicht-rational gewonnene, zumindest implizite und jedenfalls gemeinsame ethische Richtigkeitsüberzeugungen voraus. Eine Beilegung von Dissensen wäre demnach nur zu erwarten, wenn in der Mehrzahl der Fälle eigentlich Denkfehler oder Irrtum über die Tatsachen zum Dissens geführt haben, es daneben aber gemeinsam akzeptierte regulative Ideen gibt.

Das ist nun gar nicht so unwahrscheinlich, wenn man gemeinsame Richtigkeitsüberzeugungen auf einer sehr hohen Abstraktionsstufe sucht und dabei etwa an Freiheit, Menschenwürde, Gleichberechtigung, Frieden oder an „die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, die Erfüllung menschlicher Wünsche, die Vermeidung unnötigen menschlichen Leidens, die intrasubjektive und intersubjektive Harmonisierung menschlicher Bestrebungen“ (ALBERT 1972, S. 163) denkt. Dass der Kritische Rationalismus gemeinsame ethische Richtigkeitsüberzeugungen im Konkreten nicht angibt, sondern

letztlich einer sozialen Veranstaltung überantwortet, ist zwar richtig, aber gerade seine moralphilosophische Pointe. Was man zeigen kann, ist, dass Menschen in normativen Fragen auf Dogmatismus verzichten *können*, wenn sie das *wollen*, und man kann mit Gründen argumentieren, dass sie das auch *sollen*. Ob sie das tatsächlich tun, bleibt freilich ungewiss – nur ist diese Ungewissheit das Schicksal jeder Erziehung, die nicht in totaler Außensteuerung aufgeht.

Deutlich wird nun aber auch, dass sich Kritische Rationalität, will sie praktisch wirksam werden, einer Ethik rückverpflichtet wissen muss. Der Kritische Rationalismus führt uns dann nicht in den Relativismus, wenn wir das, was pluralisierbar ist, was der Entscheidung des einzelnen überantwortet werden kann, von dem trennen, was nicht pluralisierbar ist: der Verpflichtung zur sozialverträglichen Einigung im Falle von Wertkonflikten. Hinter dem Kritischen Rationalismus muss demnach eine deontologische Ethik stehen, weil andernfalls nicht argumentierbar ist, warum Menschen überhaupt sich gemeinsam um Problemlösungen bemühen sollten. Eine solche Ethik aber ist nicht wertrealistisch in dem Sinne, dass sie als objektiv richtig oder beweisbar gilt. Sie ist eher eine moralische Hypothese, die nach dem Prinzip der komparativen Beurteilung ausgewählt wird: Mit ihr verbinden sich, so die Annahme, die besseren Konsequenzen, namentlich sozialer Frieden in einer Welt prinzipiell gleichberechtigter Menschen. Zu vermitteln wären demnach keine inhaltlich festgeschriebenen Werte, sondern Meta-Werte, die regulieren, wie die Subjekte selbst zu Kriterien normativer Richtigkeit gelangen und ihre Problemlösungsversuche evaluieren können. Gebildet ist dann nicht, wer sich für die „richtigen“ Werte entscheidet, sondern wer in rationaler Haltung sich gemeinsam mit anderen auf das Bestimmen von Werten einlassen kann. Als für den Kritischen Rationalismus bedeutsame Werte listet Hans-Joachim NIEMANN (1993, S. 143 f.) beispielsweise auf: Das Bemühen um die richtige Darstellung der Wirklichkeit, die Suche nach Wahrheit; eine Einstellung, die sich von Leidenschaften und Gefühlen freimacht und sich zu Erfahrung und klarem Denken bekennt; eine positive Einstellung zu den Wissenschaften; eine Haltung, die Kritik sucht; die intellektuelle Bescheidenheit im Bewusstsein der eigenen Fehlbarkeit; die Einstellung, mit unvermeidbaren Fehlern zu rechnen; die Verpflichtung, Meinungen und Theorien von einer von uns unabhängigen Wirklichkeit korrigieren zu lassen; Toleranz, die Konflikte durch Argumentation zu lösen bereit ist; das Denken in Alternativen und schließlich: die Entschlossenheit, nach umfassenden, alle Betroffenen berücksichtigenden Problemlösungen zu suchen.

Rationalität, die auf diesem Boden gedeiht, ist ersichtlich mehr als „situationsbezogene, egoistische Klugheit“ (NIEMANN, 1993, S. 26). Sie äußert sich in der Bereitschaft, die zunächst autonom gesetzten Zwecke jederzeit aufgrund besserer Einsicht, etwa in die Nebenfolgen der zu ihrer Realisierung erforderlichen Mittel und damit in ihr Verhältnis zu konkurrierenden Zielen oder in ihre Relation zu Oberzielen, zu revidieren.



### 3. Zweifel am Programm des Zweifels

Sind damit aber alle Zweifel an der pädagogischen Fruchtbarkeit der Idee der kritischen Rationalität ausgeräumt?

(1) Wie jeder Argumentationsprozess braucht auch eine kritisch-rationale Pro- und Contra-Argumentation Zeit. Wird daher in der Praxis nicht jeder Dissens durch Dezi- sion entschieden werden müssen? Diese Rückfrage ist wenig beunruhigend, weil die Pointe des Kritischen Rationalismus ja gerade darin besteht, dass ein aus welchen Gründen auch immer abgebrochener Diskussionsprozess jederzeit wieder neu aufge- nommen werden kann, muss und von kritisch-rationale erzogenen Menschen auch wird. Gerade der Kritische Rationalismus ist nicht auf das Konzept eines „idealen“ Diskurses angewiesen, weil das Ziel ja nicht darin besteht, Normen letztzubegründen. Wer sich in undogmatischer Haltung darauf einlassen kann, mit einer vorläufig „begründeten“ Norm zu experimentieren, wird auch den bloß faktischen Diskurs jeder dogmatischen Verordnung des Richtigen vorziehen. Wesentlich ist nicht, dass der Rechtfertigungspro- zess irgendwo per Konvention abgebrochen werden muss, sondern dass er an jeder Stelle und immer wieder neu aufgenommen werden kann, insbesondere auch dort, wo Diskursergebnisse institutionell eingefroren werden, um vom Zwang der permanenten Neuaushandlung von Werten zu entlasten. Auch der Rationalismus kann natürlich nicht garantieren, dass Diskurse zum Kompromiss oder gar zum Konsens führen. Das könnte im letzten nur eine flächendeckende normative Gleichschaltung junger Menschen, die unter Preisgabe des Autonomie-, ja des Bildungsideals kein anderes Ziel mehr kennt als normative Sozialintegration. Wo diese Gleichschaltung aber nicht total ist, da ist der Rationalismus dem Normativismus wohl vorzuziehen, bietet letzterer doch, weil er die kritische Prüfung durch den unerschütterlichen Glauben ersetzt, überhaupt kein Terrain, auf dem Menschen sich näher kommen könnten, wenn sie nicht a priori des gleichen Glaubens sind.

(2) In aller Regel gilt es zu sichern, dass der je einzelne unter Inkaufnahme persön- licher Nachteile und gewisser Freiheitseinbußen bereit ist, moralische Leistungen – in einem freilich zunächst zu bestimmenden – gemeinsamen Interesse zu erbringen. Was im Anschluss an einen kritisch-rationale Argumentationsprozess bleibt, ist daher si- cherlich ein Implementationsproblem. Vom Konzept der Entscheidungsfindung unter dem RAWLschen Schleier der Ungewissheit einmal abgesehen, ist es dann vermutlich nicht die Formel „Kritizismus, Rationalität und sonst nichts“, die hier weiterhilft. Hin- zutreten muss die Bereitschaft, nach Problemlösungen zu suchen, die allen Beteiligten gerecht werden, einschließlich der Bereitschaft, sich einer aus Vernunftgründen akzep- tierten Beschneidung persönlicher Freiheiten dann auch tatsächlich zu fügen. In der Tat: „Diese moralische Entscheidung, Probleme unparteiisch im Sinne eines Kompro- misses für alle Betroffenen zu lösen, zu der sich der Rationalist aufrufen muss, wird ihm durch keine ableitende und keine konsequentialistische Begründung abgenom- men.“ (NIEMANN 1993, S. 21). Damit ist ein Lernziel angesprochen, das sich nur schwerlich der kognitiven Dimension wird zuordnen lassen: Moral als die Bereitschaft,

das Eigeninteresse dort hinten zu halten, wo es zu unvernünftigen Ergebnissen führt. Richtig ist sicherlich, dass der Kritische Rationalismus dieses Implementationsproblem nicht löst, und so einfach auch nicht lösen kann, wenn POPPER (1992b, S. 275) mit seiner Behauptung recht hat, dass wir nicht in abstracto, sondern nur jene Menschen lieben können, die wir kennen.

Wer also das Subjekt als letzte Quelle von Wertentscheidungen voraussetzt, wer von einer prinzipiellen *Gleichberechtigung* aller Menschen ausgeht, gleichzeitig aber nicht *Gleichheit*, sondern *Verschiedenheit* der Interessen und Geschmäcker annimmt, so dass die Wertentscheidungen also konfliktieren können, wer für diesen Fall sozialverträgliche Konflikteinigung der Gewalt vorzieht, wer ferner die Überzeugung vertritt, dass Wirklichkeit geordnet ist und daher die Wirkungen von Handlungen bis zu einem gewissen Grade vorhersehbar sind, wer prinzipielle Irrtumsanfälligkeit unterstellt und daher für sozialen und politischen Pluralismus optiert, der müsste dem Kritischen Rationalismus erziehungsphilosophisch einiges abgewinnen können. Er wird so umfassend wie möglich über Wirklichkeit informieren, zur Bereitschaft erziehen, klar zu denken, für die eigenen Auffassungen den Irrtum zu erwägen und sie daher korrekturoffen zu halten, schließlich zur Bereitschaft, nach alle Betroffenen berücksichtigenden Problemlösungen zu suchen. Er wird sich schließlich auch davor hüten, seine darüber hinausgehenden inhaltlichen Wertüberzeugungen zu vermitteln, jedenfalls – und das führt zu einer entscheidenden weiteren Rückfrage – sofern er sicher ist, dass der Mensch das erträgt.

(3) Um jeder materialen Ethik den Boden zu entziehen, bedürfte es des Nachweises, dass die Subjekte in Welten der Beliebigkeit handlungsfähig, ja überhaupt psychisch stabil bleiben. Wenn wir unseren Informationshorizont erweitern, und damit unsere Urteile und Entscheidungen in zunehmend weiter ausgreifenden Bezügen reflektieren, dann tun wir das letztlich im Vertrauen, unsere Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu erhöhen, nicht sie zu verlieren. Wenn zu befürchten ist, dass der Mensch eine erzieherische Umwelt, die ihn letztlich konsequent auf sich selbst zurückwirft, nicht erträgt, dann muss Erziehung nicht nur Aufklärung, sondern auch Komplexitätsreduktion, Identitätsstiftung und Orientierung leisten. Das könnte die Quadratur des Kreises sein, denn Aufklärung, die ihren Namen verdient, ist immer total. Nichts, sozusagen, ist vor ihr sicher (außer – vielleicht – sie selbst).

In der Nacht-Szene im GOETHE-Faust zeigt sich der Gelehrte in seiner Suche nach Sinn enttäuscht und erwägt den Selbstmord – nicht trotz, sondern gerade wegen seines Wissens. Es ist der sentimentale Anflug beim Klang der Osterglocken, der ihn errettet: Sie erwecken in ihm die Erinnerung an Jugend und Lebensfreude. Kühn wohl, wer in dieser Situation die Osterglocken durch Brückenprinzipien ersetzt sehen will. In diesem Sinne (für jenes private Ringen um Sinn also, das so intim ist, dass pädagogische Einmischung sich vielleicht von vornherein verbietet) hat BREZINKA (1994a, S. 651) vielleicht recht, wenn er auf die Notwendigkeit hinweist, sich anthropologischen Befunden nicht zu verschließen, und darauf, dass „es der Natur des Menschen angemessener ist, die Spannung zwischen sinnsicherndem Glauben und dem Streben nach Erkenntniswahrheit auszuhalten“. Er hätte dann Recht gegen POPPER (1992a, S. 238), der fest-

hielt: „Für die, welche vom Baume der Erkenntnis gekostet haben, ist das Paradies verloren.“

Ein sicheres Fundament gibt es nicht. Das ist fürwahr eine Nachricht, für deren Auswirkungen der Überbringer Verantwortung trägt. Ob Menschen eine Welt ertragen können, die kognitive Dissonanz nicht ausräumt, sondern immer wieder aufs Neue erzeugt, und die ihnen abverlangt, mühsam errungene Gewissheit als bloß vorläufig anzuerkennen, ist letztlich eine empirische und wohl auch nur für den je konkreten Einzelmenschen beantwortbare Frage. So mag es denn sein, dass die empirisch-psychologische komparative Beurteilung von Vernunft und Gefühl, Wissen und Glauben, letztlich gegen den Kritischen Rationalismus ausgeht, weil die „rationale Einheit der Menschheit“ (POPPER 1992b, S. 264) den Subjekten ein zu schwacher Trost ist. Wolfgang BREZINKA hat die Frage vielleicht völlig richtig formuliert: „Man muss abschätzen, ob die pragmatische Auffassung (nach der es nicht um die Wahrheitsfähigkeit oder Wahrheit von Glaubensüberzeugungen geht, sondern um ihren Nutzen für Lebenstüchtigkeit und Sozialintegration, G. H. N.) samt ihren pädagogischen Konsequenzen mit dem Wohl der Educanden und mit dem Gemeinwohl besser oder schlechter vereinbar ist als ihr Gegenspieler: der Rationalismus in der modernen Erscheinungsform des Szientismus.“ (1992, S. 92.)

Sicherlich, die Frage drängt: Was bedeutet der logische Fluch des infiniten Regresses auf immer umfassendere Ziel- und Zweckbezüge psychologisch? Was im letzten ist es, was uns hilft, wieder Gewissheit zu erlangen? Danach zu suchen, ist mit Ludwig WITTGENSTEIN (1989: 19) „Zeugnis eines Drangs im menschlichen Bewusstsein, das ich für meinen Teil nicht anders als hochachten kann und um keinen Preis lächerlich machen würde.“ Andererseits: Wer verspürt schon den Drang zur Suche in einer Welt der Werte-Erzieher, die uns ihre je persönlichen Gewissheiten als Fundstücke feilbieten?

## *Literatur*

ALBERT, H.: Marktsoziologie und Entscheidungslogik. Ökonomische Probleme in soziologischer Perspektive. Neuwied/Rhein und Berlin 1967.

ALBERT, H.: Plädoyer für kritischen Rationalismus. München 1971.

ALBERT, H.: Konstruktion und Kritik. Aufsätze zur Philosophie des kritischen Rationalismus. Hamburg 1972.

ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1991.

BREZINKA, W.: Glaube, Moral und Erziehung. München, Basel 1992.

BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. München, Basel 1993.

BREZINKA, W.: Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 48 (1994), S. 639-654 (a).

- BREZINKA, W.: "Werteerziehung" in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau 48 (1994), S. 47-60 (b).
- DÖRNER, D.: Die Logik des Mißlingens. Reinbek bei Hamburg 1992.
- HABERMAS, J.: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16 (1964), S. 636-659.
- HEID, Helmut: Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 459-481.
- HEID, Helmut: Ökologie als Bildungsfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 113-138.
- HOLE, G.: Fanatismus. Der Drang zum Extrem und seine psychologischen Wurzeln. Freiburg, Basel, Wien 1995.
- KEUTH, H.: Ist eine rationale Ethik möglich? In: Logos. Zeitschrift für systematische Philosophie. Neue Folge 1 (1994), S. 288-305.
- KLIEMT, H.: Normbegründung und Normbefolgung in Ethik und Ökonomik. In: Unternehmensethik. Konzepte - Grenzen - Perspektiven. Hrsg. v. H. ALBACH. Wiesbaden 1992, S. 93-107.
- KOSLOWSKI, P.: Prinzipien der Ethischen Ökonomie. Tübingen 1988.
- MYRDAL, G.: Das politische Element in der nationalökonomischen Doktrinbildung. Hannover 1963.
- NEUWEG, G. H.: Zur Grundlegung ethischer Bezüge in der Didaktik der Wirtschaftslehre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995), S. 337-351.
- NIEMANN, H.-J.: Die Strategie der Vernunft. Rationalität in Erkenntnis, Moral und Metaphysik. Braunschweig, Wiesbaden 1993.
- POPPER, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band I: Der Zauber Platons. Tübingen <sup>7</sup>1992 (a).
- POPPER, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band II: Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. Tübingen <sup>7</sup>1992 (b).
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt <sup>5</sup>1990.
- REUTH, Ralf Georg: Goebbels. München, Zürich <sup>2</sup>1991.
- SPINNER, H. F.: Popper als Erzieher? Fortschritte und Fehlentwicklungen des Kritischen Rationalismus. Von der Wissenschaftstheorie zur Politik und Pädagogik. In: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Hrsg. v. G. POLLACK und H. HEID. Weinheim 1994, S. 355-406.
- WEBER, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre von Max WEBER. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Tübingen <sup>3</sup>1968.
- WENDEL, H. J.: Selbstbestimmung und Ethik. In: Logos. Zeitschrift für systematische Philosophie. Neue Folge 1(1994), S. 334-360.
- WITTGENSTEIN, L.: Vortrag über Ethik. In: Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften. Hrsg. v. J. SCHULTE. Frankfurt a. M. 1989.