

- Jefferson, G. (1978): What's in a 'nyem'? *Sociology* 12, S. 135-139.
- Joyce, J. (1939): *Finnegans Wake*. New York: Viking.
- Iser, W. (1975): The pattern of negativity in Beckett's prose. *Georgia Review* 29, S. 706-719.
- Lave, J./McDermott, R. (2002): Estranged labor learning. *Outlines* 4, S. 19-48.
- Lévi-Strauss, C. (1955/1961): *Tristes tropiques*. New York: Atheneum.
- Lopes, L.M. (1980): Problem solving in a human relationship. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 3, S. 1-5.
- McDermott, J.J. (1976): *The Culture of Experience: Philosophical Essays in the American Grain*. New York: New York University Press.
- McDermott, J.J. (1986): Streams of Experience: Reflections on the History and Philosophy of American Culture. Amherst: University of Massachusetts Press.
- McDermott, J.J. (2004): Afterward. In: Skrupskelis, I./Berkeley, E. (eds.): *The Correspondence of William James*, vol. 12: April 1908-August 1910. Charlottesville: University Press of Virginia, S. 577-579
- McDermott, R. (1988): Inarticulateness. In: Tannen, D. (ed.): *Linguistics in Context*. Norwood: Ablex, S. 37-68.
- McDermott, R. (1993): The acquisition of a child by a Learning Disability. In: Chaiklin, S./Lave, J. (eds.): *Understanding Practice*. London: Cambridge University Press, S. 269-305.
- McDermott, R./Tylbor, H. (1995): The necessity of collusion in conversation. In: Tedlock, D./Mannheim, B. (eds.): *The Dialogic Emergence of Culture*. Champaign: University of Illinois Press, S. 218-236.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercier, V. (1977): Beckett/Beckett. London: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1969/1973): *Prose of the World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Plath, D. (1980): Long Engagements. Stanford: Stanford University Press.
- Pomerantz, A. (1978): Compliment responses. In: Shenkein, J. (ed.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, S. 79-112.
- Radin, S. (1927/1957): *Primitive Man as Philosopher*. New York: Dover.
- Rossi-Landi, E. (1983): *Language as Work and Trade*. New York: Bergin and Garvey.
- Schegloff, E. (1979): The relevance of repair to syntax-for-conversation. In: Givon, T. (ed.): *Syntax and Semantics*, vol. 12: *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, S. 261-286.
- Schegloff, E. (1992): Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. In: *American Journal of Sociology* 97, S. 1295-1345.
- Sleeper, R.W. (1988): *The Necessity of Pragmatism*. New Haven: Yale University Press.
- Shinran. (1958): *Selections from the Tannisho*. In: Tsunoda R./de Bary, W.T./Keene, D. (eds.): *Sources of Japanese Tradition*. New York: Columbia University Press, S. 216-218.
- Varenne, H./McDermott, R. (1998): *Successful Failure*. Boulder: Westview Press.
- Whyte, W. (1943): *Street Corner Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, S. (1977): *Learning to Labor*. London: Saxon House.

Anschrift des Autors:

Prof. Ray McDermott, Stanford University, School of Education, 485 Lasuen Mall, Stanford, CA 94305-3096, USA, E-Mail: rpmcdq@Stanford.edu.

Fritz Oser

Negatives Wissen und Moral

1. Begriffsklärungen

„Dieser Mensch ist wirklich gut“, ist eine Aussage, die impliziert, dass der Sprecher weiß und erfahren hat, dass Menschen nicht gut, nicht gerecht, nicht moralisch sind. Was gerecht ist, weiß nur, wer Ungerechtes erlitten und im Erleiden Entrüstung erlebt, oder unter bestimmten Voraussetzungen Ungerechtes getan hat und in diesem Tun sanktioniert worden ist, was zu einer Selbstentristung geführt haben könnte. Indem wir urteilen, setzen wir voraus, dass wir und die andern wissen, was gut und sein Gegenteil ist, gerecht und sein Gegenteil, ungerecht, fürsorglich oder nicht fürsorglich ist. Und dieses Präsupponieren bezieht sich auf alles, was mit der Moral einer Gesellschaft oder der Moralität einer einzelnen Person zu tun hat.

Moralische Urteile und selbst Beschwörungen von Recht und Gerechtigkeit, wie wir sie in Diskursen und Verhandlungen erleben, sind stets dahingehend voraussetzungsreich, dass ihr Gegenteil oft nicht ausgesprochen wird. Zudem ist die wichtige Frage, wie diese Urteile situativ und entwicklungsmäßig zustande kommen und wie ihre Wirkung ausgemacht werden kann, noch wenig untersucht worden. Wir nehmen an, dass frühkindliche Erfahrungen von Ungerechtigkeiten in Verteilungs- oder Berechtigungsprozessen genau dieses bewirken, nämlich dass durch Normen ihr Gegenteil in Zukunft aufrechterhalten bleibt. „Ich hatte erfahren, dass Karl nicht zur Schulreise mitdurfte, weil er eine schlechte Kleidung trug und oft ungewaschen zur Schule kam. Die Lehrerin wollte ihn nicht mitnehmen und hatte deswegen irgendwelche finanzielle Ausreden. Ich hätte die Reise leicht zahlen können. Aber nachher ärgerte ich mich über die Lehrerin. Ich war elendiglich entristet. Wie kann ein Mensch eine solche Ungerechtigkeit vornehmen, sie mit Ausreden abtun und dabei noch ruhig schlafen“. Die Erfahrung des Negativen in diesem Interview macht das Gegenteil erst deutlich, nämlich die Norm, für alle in der Klasse in gleicher Weise fürsorglich zu sein und denjenigen, die weniger haben, auch, unter dem Gesichtspunkt der Billigkeit, Gleiches zuzubilligen. Solche Erfahrung führt zudem, was wir an anderer Stelle als Negatives moralisches Wissen bezeichnen (vgl. Oser/Spychiger 2005, im Druck).

Negatives moralisches Wissen ist Wissen darüber, was ungerecht, unwahrhaftig, korrupt, katastrophal nachlässig, trivial böse, irreversibel hässlich, unsozial, Vorteil ausnützend, unsolidarisch, untreu, parteiisch etc. und dies auf der deklarativen wie der prozeduralen Ebene ist. Jeder dieser Bereiche ist sowohl in der Literatur, in der Kunst, in Märchen, in fein ziselierten Romanen, in Filmen situativ und in der Weltliteratur Universalität erheischend abgearbeitet und unzählige Male und immer wieder neu dargestellt und reflexiv erhellt worden. Es ist tatsächlich das Negative, das uns aufhorchen lässt, weil es nebst den Nebengeräuschen wie Rache oder Vergeltung oder Schadenfreude immer auch Exempel dafür ist, wie sich die Moral in einer Gesellschaft oder eben die Moralität

in einer einzelnen Person herauskristallisiert hat. Die Gegenstimmen derer, die dieses oder jenes als unmoralisch ansehen treten auf den Plan, und der Kampf um das, was bestehen kann, ist entbrannt, bevor eindeutige Antworten auf dem Tische liegen. Die entscheidende Frage ist immer, was selbst erlebt worden sein muss, damit der Mensch für dieses, das nicht sein und nicht geschehen soll, genügend sensibel wird und in der Gefahr seines Entstehens nicht darin umkommt. Wie viel muss ein Kind an ungerechten Verfahren erlebt haben, damit es einen Sinn für Gerechtigkeit herausbildet, der dazu beiträgt, dass es selber den Gefahren jener, die Ungerechtigkeit mit schnödem Gewinn verbinden, nicht anheim fällt, oder noch mehr, damit es selber in Situationen, die Mut erheischen und mit Nachteilen verbunden sind, mit einer moralischen Vision vorangeht (vgl. Benner 2005 in diesem Heft).

2. Funktionen des Negativen moralischen Wissens

Die Funktionen Negativen moralischen Wissens sind noch keineswegs genügend ausbuchstabiert worden (vgl. Oser/Spychiger 2005, im Druck). Man kann sich vorstellen, dass eine erste Funktion die Orientierung im moralischen Kosmos ist. Dieser Aspekt wird in der Durkheim'schen Formel der Erziehung zur Disziplin, die sich in den sozialen Regeln einer Gesellschaft niederschlägt, schon vor 100 Jahren zur Sprache gebracht. »Das Wesentliche des Verhaltens wird von der Regel bestimmt. Mehr noch: In dem Maß, in dem uns die Regel frei lässt, in dem Maß, in dem sie uns nicht im Einzelnen vorschreibt, was wir zu tun haben, und in dem unsere Handlung von unserer Entscheidung abhängt, in dem Maß hängt sie auch nicht von der moralischen Wertung ab. Darüber sind wir ihr keine Rechenschaft schuldig, aufgrund der Freiheit selbst, die uns gewährt ist. So wie eine Handlung noch kein Vergehen ist im gewöhnlichen Sinn des Wortes, sobald sie nicht durch ein Gesetz verboten ist, so ist sie nicht unmoralisch, wenn sie nicht einer vorherbestimmten Regel widerspricht. Wir können also sagen, dass die Moral ein System von Handlungsregeln ist, die das Verhalten bestimmen. Sie bestimmen, wie man sich in bestimmten Fällen verhalten muss: Gut handeln heißt, gut gehorchen« (Durkheim 1973, S. 78). Negatives moralisches Wissen meint diesen Widerspruch, diese Orientierung vom Gegenteil des Richtigen her, von den Übertretungen, die sanktioniert werden oder Furcht vor Sanktionen hervorrufen. Die Orientierung kommt nicht allein dadurch zustande, dass die Normtransparenz mehr oder weniger hoch ist. Es geht damit auch die Folge von gesehenen oder erfahrenen Übertretungen einher; auch diese sind Teil des moralischen Kosmos, und ohne ihre Analyse wäre dieser in wesentlichen Bereichen unverstehbar.

Eine zweite Funktion besteht darin, dass Negatives moralisches Wissen dazu beiträgt, dass Menschen Sicherheit in moralischen Entscheidungen erlangen. Wir haben an anderer Stelle (Oser/Spychiger, 2005, im Druck) dargestellt, dass Negatives Wissen eine andere Art von Sicherheit entstehen lässt als eine faktische Tatsache. Mit Wittgenstein haben wir von Sicherheit 2 gesprochen, die eben darin besteht zu wissen, was nicht ist, nicht funktioniert oder was als Konzept oder als Strategie falsch ist. Wenn wir wissen,

was nicht moralisch ist (vgl. die Aufzählung weiter oben), sind wir sicherer in Bezug auf Handlungen, die im Grenz- oder Skandalbereich der Moral liegen. Das Negative sagt uns, was das Richtige sei. Das Negative nicht tun, wird zu einer gleich wichtigen Strategie wie das Tun des Positiven. Die negativen Pflichten steuern das Handeln genau so zuverlässig wie die positiven; die Ersteren zählen zu den vollkommenen, die Zweiten zu den unvollkommenen Pflichten. »Der Charakter verpflichtender Nötigung ist anderer Art als der eines rationalen Begehrens, das um langfristiger und übergeordneter Ziele Willen die Verfolgung damit nicht kompatibler Wünsche beschränkt« (Höffe 1980, S. 189/190). Wer etwas mit Sicherheit nicht tut, weil er Negatives moralisches Wissen aufgebaut hat, hat eine größere Stabilität, als wenn er nur das tut, was seine Neigung an Positivem von ihm verlangt.

Moralisches Handeln – und dies eine dritte Funktion Negativen moralischen Wissens – steht in direktem Zusammenhang mit der Normtransparenz in einem System (Berufswelt, Familie, Schule, Freizeit). Die Analyse von Normwirkungen von Popitz (1980) mit den Kriterien Sanktion, desiderative Erwartung, Orientierung am andern und Verallgemeinerung für einen bestimmten Bereich, oder mit Popitz Worten: »ein Verhalten, das wir als zukünftiges Verhalten erwarten können; ein Verhalten, das bestimmten Verhaltensregelmäßigkeiten entspricht; ein gesolltes, desideratives Verhalten; ein Verhalten, das mit einem Sanktionsrisiko bei Abweichungen verbunden ist« (ebd., S. 10), muss nochmals um das Element des Negativen Wissens erweitert werden. Das Sanktionsrisiko bezieht sich darauf, dass es ein Wissen darüber enthält, was Menschen schon vorher von innen und von außen zugestoßen ist, als sie die Norm übertraten. Die Verpflichtungsstruktur, die Sanktionsstruktur und der Geltungsbereich müssen je nochmals mit dem Normbruch als Wissen über unmoralisches Verhalten in Zusammenhang mit der Norm gekoppelt werden. Normtransparenz bedeutet aber nicht bloß, dass die Reichweite geklärt ist und Sanktionen damit verbunden werden, es muss gewusst werden, wie es Menschen ergangen ist, die übertreten haben, es muss gewusst werden, wie viel Leid man sich selber durch Übertretung zugemutet hat oder herbeiführen konnte. Es muss die Narrativität der schmerzlichen Konsequenzen der Übertretung mitgeliefert sein. Oder anders dargestellt: Es nützt nichts, die Norm zu kennen und zu wissen, dass mit mir dieses und jenes bei Übertretung geschieht; es ist auch notwendig die Geschichte und Geschichten des Übertretens kennen zu lernen, Fluchten, Zugestoßenes, Schmerzliches, nicht zu Vergessendes. All das wird mit der moralischen Norm mitgeliefert, damit Menschen die Erinnerung an das Leid, das Übertretungen hervorrufen, wach halten. Die Intellektuellen Europas wollen die Erinnerung an Holocaust wach halten, weil der Verstoß gegen die Menschlichkeit genau jenes Unbehagen mitliefert, das in Tausenden von Leidenden oder Sterbenden zum Ausdruck gekommen ist. Tschernobyl ist ein Menschheitstrauma, das unvergessen sein soll. Nicht bloß die Norm mit ihren Kriterien ist wichtig, die Geschichte der Widernisse beim Verstoß gehört dazu. Man muss in der Tat nicht alles Böse nochmals tun, um das Moralische der Moral in sich aufnehmen zu können (vgl. Oser 1999), wenn die Erinnerung advokatorisch auftaucht.

Eine weitere Funktion nennen wir Negatives Wissen als Schutz. Indem wir wissen, was wir nicht tun sollen, welche Strategien wir nicht wählen sollen, welche Dinge nicht

richtig oder welche Zustände nicht gerecht sind, sind wir vor uns selber oder vor anderen in dem Sinne geschützt, dass wir in einer neuen Situation Diagnosen dahin aufstellen, was geschehen würde, wenn wir oder andere es doch wagen würden. Menschen, die Schutzwissen aufgebaut haben, verhalten sich in kritischen Situationen viel vorsichtiger. Das soll an einigen Beispielen erläutert werden:

Menschen haben erfahren, dass Rechtsradikalismus zu beeinträchtigenden Verhaltensweisen eskalieren kann. Jene, die Verantwortung haben, stehen vor der Frage der Tolerierung solcher Vereinigungen. Negatives moralisches Wissen über die Verhältnisse in Diktaturen des letzten Jahrhunderts legen es nahe, solche Vereinigungen zu verbieten. Es ist das Lernen aus der Geschichte von geschlossenen Gesellschaften, dass solches Unheil führen muss. – Jugendliche haben gelernt, dass die Wiederholung von Diebstählen zu Problemen mit ihrer Karriere führt; sie nehmen das Wissen von Beschämungen durch Erwischt werden durch eigene Erfahrung oder durch Erfahrung von andern auf. – Kinder erfahren, dass Reizwörter zu Abbruch von Freundschaften führen, die oft schmerzhaft sind. Sie nehmen dieses Wissen als Schutz mit auf den Lebensweg. – In Fahrschulen werden heute für die Anfänger vor ihren Prüfungen Bilder und Filme von Unfällen, die selbstverschuldet sind und schreckliche Konsequenzen haben, gezeigt. Man erhofft sich dadurch eine Warnung vor Leichtfertigkeit und einen Schutz vor unbedachtem Risiko. – Piloten lernen in Simulatoren Grenzsituationen kennen, wo sie erfahren, was sie nicht tun dürfen, um das Leben vieler Menschen zu retten etc. Menschen bauen auf ihrem Lebensweg allüberall, durch Eigenerfahrung, aber auch stellvertretend Negatives Wissen auf, das ihnen Sicherheit, Schutz und Orientierung gewährt. Von besonderer Bedeutung sind die Warnungen der moralischen Skandale, der Prozesse gegen Fehlbare in Politik, Militär, im Bankwesen, in Spitälern.

Negatives moralisches Wissen ist mehr als ein Normsystem, ist mehr als ein Maßstab. Es ist das mit diesen Maßstäben gekoppelte Erfahren von Ab- und Zuwendungen, von Konsequenzen, von Schicksalen, die existenziell verwundet worden oder gar umgekommen sind. Die Geschichte des Bösen macht uns erst bewusst, was das Gute sein könnte. Es ist die dem guten Leben quer gestellte Erinnerung an getanes Schlechtes oder verhindertes Gutes, das nie hätten stattfinden sollen. (Die Unterscheidungen zwischen sozialen und moralischen Normen und ihre Übertretung ist praktisch philosophisch von grosser Bedeutung; unter dem Gesichtspunkt des Aufbaus von Negativem sozial-moralischem Wissen werden damit aber nur Grade der Insistenz von Übertretungsverhinderungen angedeutet. Soziale Normen korrespondieren meistens mit nicht notwendigen Pflichten. Ihre Bedeutung für die Entstehung des Negativen sozialen Wissens ist aber derjenigen der Moral gleichgestellt.)

3. Drei Studien

In einer ersten Studie (vgl. Villiger 2002) wurde der Zusammenhang von moralischer Sensibilität und negativem moralischem Wissen untersucht. Es wurde gezeigt, dass gesamthaft gesehen das Handlungs- und das Schutzwissen der Person mit einzelnen As-

pekten der moralischen Sensibilität wie Schuldgefühl, Reue, Verzeihung und mit der Intensität deren Verarbeitungstiefe korreliert. – In einer zweiten Studie konnte Barske 1999 herausfinden, dass von 16 erwachsenen Personen im Alter von 23–55 Jahren das Negative Wissen in der Tat eine Quelle des moralischen Urteils und ihrer moralischen Überzeugung ist, wobei allerdings auch andere Quellen genannt worden sind wie Vorbilder, Gesetze, Erziehungsstile etc. Umgekehrt konnte die Autorin zeigen, dass Negatives moralisches Wissen, welches durch erlebtes Scheitern erworben wurde, nicht immer dazu führt, dass Menschen in ähnlichen Situationen anders handeln. Es wird nicht automatisch aus Fehlern gelernt. Und die Konstellation von Variablen, die dazu führen, dass Menschen sich systematisch verändern, ist noch nicht eindeutig klar. Bedeutungsvoll ist jedenfalls eine hohe Belastung durch das Ereignis und eine hohe emotionale Reaktion.

In einer dritten Studie zum Negativen moralischen Wissen wurde von Kuster 2004 untersucht, ob die Normtransparenz positiv mit dem Fehlerkulturwert korreliert, ob Lehrpersonen mit geringem Normbewusstsein tiefe Werte in der Fehlerkultur aufweisen, ferner ob Schulen mit hohem Ausländeranteil andere Werte hinsichtlich Normtransparenz und Einschätzung der Fehlerkultur aufweisen, als solche mit tiefem Ausländeranteil, und schliesslich ob es einen Unterschied gibt zwischen Migranten/Migrantinnen, die nicht in der Schweiz geboren sind, und solchen, die in der Schweiz geboren sind hinsichtlich derselben Variablen. In einer Vorstudie wurden auf Fragebogenebene fünf Hauptfaktoren aus 98 Items extrahiert, nämlich Faktor 1: Unverständnis bzw. mangelnde Transparenz von Normen und Erwartungen im Schulunterricht (16 Items; Cronbach Alpha = .87), Faktor 2: Klarheit von Normen und Erwartungen innerhalb und außerhalb der Schule (16 Items; Cronbach Alpha = .81), Faktor 3: Ermutigung und Fürsorge (9 Items; Cronbach Alpha = .80), Faktor 4: Emotionen (7 Items; Cronbach Alpha = .73) und schliesslich Faktor 5: Regeln und Umgang mit Multikulturalität (13 Items; Cronbach Alpha = .72) (vgl. S. 104). Bei dem von Oser und Spychiger übernommenen Fragebogen zur Erfassung der Fehlerkultur wurden wiederum wie im Original, drei Komponenten herauskristallisiert, nämlich 1. die Komponente Lehrerverhalten (Cronbach Alpha = .81); 2. die Komponente Selbstfaktor kognitiv (Cronbach Alpha = .71), und 3. die Komponente Selbstfaktor emotional (Cronbach Alpha = .78). Ein Beispiel zur Komponente Lehrerverhalten lautet: „Die Lehrerin ist geduldig, wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht etwas nicht versteht“. Ein Beispiel der Komponente Selbstfaktor kognitiv lautet: „Fehler, die ich während des Unterrichts gemacht habe, schaue ich mir zu Hause ganz genau an“. Ein Beispiel aus der dritten Komponente Selbstfaktor emotional lautet: „Ich schäme mich im Unterricht, wenn ich vor der Klasse Fehler mache“. Der Autor untersuchte 18 Schulklassen der ersten Realschule aus dem Kanton St. Gallen mit einem Total-N von 304 Schülern mit 18 Lehrkräften. 6 der 18 Klassen hatten einen tiefen Ausländeranteil (< 20 %), sieben Klassen hatten einen mittleren Ausländeranteil (20 – 50 %) und fünf Klassen aus multikulturellen Schulen hatten einen hohen Ausländeranteil (über 50 %). – Die Resultate sind überzeugend. Die Korrelationen zwischen der durch die Schüler eingeschätzten Normtransparenz und dem Lehrerverhalten fällt mit $r = .61$; $p = .00$ und mit einer Varianzaufklärung von

37 % höchst signifikant aus. Ebenfalls fallen die Zusammenhänge zwischen dem Grad der Normtransparenz und dem Selbstfaktor kognitiv, aber auch mit dem Selbstfaktor emotional je signifikant aus. Die Ergebnisse bedeuten, dass die Kenntnis der Normen im Allgemeinen und der moralischen Normen im Speziellen, der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen mit der Fehlerkultur ihrer Klasse bzw. diesen Komponenten. Ebenfalls schätzen Schüler von Lehrpersonen, deren Normbewusstsein tief ist, die Fehlerkultur tiefer ein, als Schüler von Lehrpersonen mit mittlerem oder hohem Normbewusstsein. Interessant ist auch der Zusammenhang zwischen Schulen mit unterschiedlichem Ausländeranteil. Schulen mit mittlerem Ausländeranteil schätzen die Normtransparenz der Schule signifikant tiefer ein als Schulen mit hohem Ausländeranteil bzw. Schulen mit tiefem Ausländeranteil. Ebenfalls wird die Fehlerkultur höher eingeschätzt bei Schulen mit tiefem oder Schulen mit hohem Ausländeranteil. Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf die drei Komponenten der Fehlerkultur. Interessant ist, dass Lehrpersonen selber mit je höherem Ausländeranteil in ihrer Klasse ebenfalls ein je höheres Normbewusstsein annehmen. Schließlich wird gezeigt, dass Schweizer und Migrantinnen, die in der Schweiz geboren sind, ein höheres Normbewusstsein haben als Migrantinnen und Migrantinnen, die im Ausland geboren worden sind. Hingegen ist die jeweilige Fehlerreaktion bezüglich dieser Gruppen (Faktor Lehrer, Faktor emotional, Faktor kognitiv) je unterschiedlich und nicht immer signifikant. – Die Studie macht gesamthaft deutlich, dass für eine Verbesserung der Fehlerkultur in der Schule die Normtransparenz eine entscheidende Rolle spielt. Schülerinnen und Schüler, die soziale und moralische Normen, insbesondere aber auch Normen in Bezug auf das Verhalten im Unterricht und in der Pause kennen, haben ein anderes Verhältnis zum Umgang mit Übertretungen (Fehlern), und sie wollen dieses Verhältnis auch lernorientiert gestalten. »Schüler, welche die Transparenz sozialer Normen hoch einschätzen, entwickeln in Fehler-situationen deutlich weniger negative Emotionen als Schüler, welche eine tiefe Normtransparenz wahrnehmen. ... Normen vermitteln Orientierung und die Möglichkeit, das zukünftige Handeln der Anderen im Voraus einzuschätzen. Geringere Angst und weniger Unsicherheiten sind die möglichen Folgen.“ (Kuster 2004, S. 161) Bei Lehrpersonen mit tiefem Normbewusstsein ist die Fehlerkultur nicht so eindeutig festzumachen. Hingegen schätzen Schüler und Schülerinnen aus Schulen mit mittlerem Ausländeranteil die Fehlerkultur signifikant tiefer ein als Schüler und Schülerinnen aus Schulen mit tiefem oder hohem Ausländeranteil. Dies ist ein eigenartiges Resultat, das aber erklärbar ist. »Betrachtet man die Schulen mit geringem Ausländeranteil genauer, so stellt man fest, dass sie sich ausnahmslos in Dörfern auf dem Lande oder in Berggebieten befinden, wo die Einwohnerzahl sehr gering ist. Es kann angenommen werden, dass in einer solchen Umgebung der Geltungsgrad von Normen einerseits durch die Schule, andererseits aber auch durch das soziale Umfeld (wie z.B. Dorfgemeinschaft, Familien oder Vereine) besonders ausgeprägt gestützt wird“ (ebd. S. 162). Bei hohem Ausländeranteil in diesem multikulturellen Kontext scheinen Lehrkräfte eine besondere Sensibilität für die bewusste Schaffung von Normtransparenz zu entwickeln. Schulen mit mittlerem Ausländeranteil schneiden hierin bedeutend schlechter ab. Dies weist darauf hin, dass Integrationsleistungen in Zusammenhang mit der bewussten Schaffung von Normen stehen.

4. Erzieherische Komponenten

Die Moralerziehung hat, ohne es oft zu wissen, die Entwicklung von Negativem moralischem Wissen im Zusammenhang mit didaktischen Maßnahmen oder mit der Einführung von spezifischen Schulprogrammen vorangetrieben. Es gibt verschiedene Formen, in denen die Praxis auf Fehlverhalten oder auf Irrtümer in fruchtbarer Weise reagieren kann. Mit fruchtbar meinen wir, dass Negatives moralisches Wissen so aufgebaut wird, dass es a) die oben genannten Funktionen unterstützt, b) dass die Person von diesem Negativen Wissen nicht erdrückt wird, und c) dass sie die Chance hat, bisheriges Fehlverhalten in richtiges Verhalten umzuwandeln und dabei eine gewisse Art von Remediation zu ermöglichen im Stände ist.

Eine erste Form dieser Auseinandersetzung ist die Rekonstruktion von negativem Verhalten unter dem Gesichtspunkt der Einführung normativer Konzepte, die ein Umlernen ermöglichen. Dazu eine Zusammenfassung eines Interviews mit einer Lehrerin: »Vor fünf Jahren hatte sie wieder ein sehr schwieriges Kind. Sie führte eine Forschungs-klasse. Der Bub spuckte, raufte, boxte und schimpfte mit der Lehrerin. Er verließ den Schulhof nicht mit den anderen, sodass die Mutter ihn selbst holen musste. Auf Strafe und ähnliches reagierte er nicht. Zweimal wöchentlich berieten sich die Eltern mit der Lehrerin, was zu tun sei. Für einen Test oder eine medizinische Behandlung gaben sie jedoch kein Einverständnis. Sie behaupteten, dass ihr Kind eine Therapie mache. Obwohl das Kind für die Lehrerin eine enorme Belastung darstellte, konnte sie selbst nichts tun. Erst als sich die Eltern der Mitschüler an die Direktion wandten, wurde ein Termin mit dem Inspektor vereinbart. Bei einem schulpсихologischen Gutachten stellte sich heraus, dass der Schüler „geistig nicht normal“ sei. Der Inspektor versprach den Schüler in eine öffentliche Schule, aber nicht in die vis-à-vis Schule zuzuteilen. Dies wäre für das Verhältnis der beiden Nachbarschulen schlecht.

Umso größer war die Enttäuschung der Lehrerin, dass der Inspektor sein Versprechen nicht einhielt. Der Schüler wurde der öffentlichen Nachbarschule zugeteilt“ (Interviewzusammenfassung aus einem Seminar zum »Negativen Wissen“). Es ist von Bedeutung, über die Rekonstruktion solcher Fälle zu sprechen. Fachleute tauschen sich über unerwünschte Verhaltensweisen, die bis ins Kleinste analysiert werden, aus, und sie entwickeln eine Diagnostik des Richtigen auf dem Hintergrund des Falschen oder Bösen. Diese Diagnostik des Richtigen ist stets bezogen auf die von der Gesellschaft erwarteten Normeinrichtungen bzw. Verhaltensweisen, die in einer Person und den entsprechenden Situationen eine Umkehrung erfahren hat. Darin spiegelt sich eine Vorstellung davon, was die Motivation zum Richtigen und unter Umständen zum moralisch Richtigen sein könnte. Diese moralische Motivation hat mit den Schattenseiten des Moralischen zu tun, die überwunden werden müssen, damit man zu dem kommt, was man als gutes Leben bezeichnen könnte. Tugendhat sagt im Zusammenhang mit der Frage nach der Motivation zur Moral: »Es war klar, dass diese Frage nur anzugehen ist, wenn man eine Vorstellung von subjektivem Wohlergehen hat. Der Diskurs, ob und warum ich moralisch sein will, kann sinnvollerweise auf dieser abstrakten Ebene geführt werden, das heißt es muss von einer bestimmten plausibel erscheinenden Annahme über das

Wohlergehen ausgegangen werden, und darüber hinaus könnte, muss aber nicht, nach den sozialen Bedingungen für dieses Wohlergehen (und damit für die Ausbildung der moralischen Motivation) gefragt werden“ (Tugendhat 1993, S. 271). In diesen Darlegungen wird das Ziel auf zweierlei Ebenen anvisiert, einmal als Produkt, das Wohlergehen soll eintreten, und einmal als Prozess, wobei dieser Prozess fast überall nur als Streben nach dem Guten bezeichnet wird. Es wird aber zu wenig dargestellt, dass, wie im obigen Beispiel, Fachleute der Verhaltenstherapie, wie auch Menschen in privaten Situationen, eigentlich nur durch ihre Konstruktion des Bösen oder des Verhaltensauffälligen oder der Verhaltensübertretung ein Gutes anstreben und damit auch eine Motivation für das Gute erreichen können. Die Überwindung des Bösen ist somit ein Gutes, das durch dieses Böse hindurch geht. Und dies unabhängig, in welcher Form man eine Gerechtigkeits- bzw. Fürsorglichkeitsbalance anstrebt. Diese Idee wird auch von Montada und Kals in Bezug auf die verschiedenen Formen von Gerechtigkeit vorgestellt (Gerechtigkeit als Gleichheit, Verteilungsgerechtigkeit, Austauschgerechtigkeit, Vergeltungsgerechtigkeit, Verfahrenserechtigkeit u.a.) Sie stellen dar, dass Interessenkonflikte dann heftig werden, wenn Ungerechtigkeit erlebt und durchgearbeitet wird. „Auf Märkten entsteht Empörung erst dann, wenn die vereinbarte Leistung nicht erbracht wird, der vereinbarte Preis nicht eingehalten wird, Enttäuschung über die Qualität von Waren und Leistungen unterstellt wird oder wenn ein Akteur eine aktuelle Notlage eines anderen oder dessen Uniformiertheit ausgenutzt hat. Im Sport und im Spiel entsteht Empörung meist erst bei Regelverstößen. Es gibt Regeln des Wettbewerbs, Regeln der Fairness. Solange sie eingehalten werden, bleibt der Wettbewerb friedlich. Eine Verletzung der Regel wird als Ungerechtigkeit wahrgenommen, was den Konflikt anheizt“ (Montada/Kals 2001, S. 100). Es wird aber auch hier wenig dargestellt, wie sehr das Durchgehen durch diese Fälle von negativer Moral die Strukturen des Richtigen erst sichtbar werden und die moralische Motivation einen starken Anspruch erhält (vgl. Koch 1995).

Eine zweite Form des Durcharbeitens des Bösen ist gegeben durch das Erleben und Rekonstruieren von Märchen. Die Märchen sind so aufgebaut, dass nicht das Gute allein Richtmass für das Wohlergehen des Menschen ist, sondern dass das Gute nur angesichts des Bösen, das seine spiegelbildliche Verkehrung auf Schritt und Tritt findet, zum Ausdruck kommen kann. Kinder erleben eine überzeugende Orientierung, indem die Gegenüberstellung spiegelbildlicher gut/böser Elemente und ihr emotionaler Handlungsvollzug durch die Narrativität der Ereignisse erst möglich werden. Im Märchen kommen deshalb die moralischen Gefühle, wie sie von Nunner-Winkler 1998 in anderem Kontext untersucht worden sind, zum Vorschein. In der Gegenüberstellung der gut/böse, richtig/falsch, weiß/schwarz Elemente wird Entrüstung erzeugt. Kinder erleben die Entrüstung in Bezug auf die Opfer, auch wenn sie noch nicht fähig sind, sich in das happy-victimizer Phänomen der Täter hineinzudenken. Nunner-Winkler konnte zeigen, dass Untaten bis gegen das zwölfte Lebensjahr bestehen bleibt. In Märchen wird aber deutlich, dass Menschen nur über die Entrüstung, über die Taten von anderen überhaupt erst moralisch werden können. In einer unserer ersten Untersuchungen haben wir Menschen über deren moralische Fehler in ihrer Kindheit befragt. Es kam hervor, dass Eltern

sich über Kinder entrüstet haben, ältere Geschwister über jüngere Geschwister, Freunde über Freunde, Lehrpersonen über Schüler etc. Die Einwirkung der Fremdenrüstung bei voller Akzeptanz der Persönlichkeit des Kindes scheint ein wichtiger Motor für moralische Veränderungen zu sein. Es zeigte sich, dass im moralischen Bereich die Einsicht in das Gute nicht nur über die Logik des Guten zustande kommt, sondern über das moralische Gefühl der Entrüstung, das anschließend in der Spiegelbildlichkeit ein geordnetes Urteil hervorruft. Dies wird durch folgende Passage deutlich: „Die subjektive Unmöglichkeit, die Freiheit des Willens zu erklären, ist mit der Unmöglichkeit, ein Interesse ausfindig und begreiflich zu machen, welches der Mensch an moralischen Gesetzen nehmen könne, einerlei; und gleichwohl nimmt er wirklich daran ein Interesse, wozu wir die Grundlage in uns das moralische Gefühl nennen, welches fälschlich für das Richtmass unserer sittlichen Beurteilung von einigen ausgegeben worden, da es vielmehr als die subjektive Wirkung, die das Gesetz auf den Willen ausübt, angesehen werden muss, wozu Vernunft allein die objektiven Gründe hergibt“ (Kant 1785, S. 122ff.). Es wird deutlich, dass die moralische Motivation über das Gefühl der Entrüstung und der Selbstinterpretation der Person darin nur zu einem Urteil werden kann, wenn die gut-bös-Dichotomie, wie sie in den Märchen zum Ausdruck kommt, durch die Narrativität der Ereignisse eine „vernünftige“ Ordnung schafft. Gefühle der Entrüstung werden zum Mittel im Durchgang zur moralischen Vernunft.

Ein drittes Beispiel für die Rekonstruktion des moralisch Negativen und des entsprechenden Aufbaus Negativen moralischen Wissens stellt das so genannte Just Community Modell dar, das parlamentarische Formen zur Gestaltung des Schullebens, der Schulkultur und der Schulaesthetik einführt. Der Kern dieses Unterfangens ist die Vollversammlung, an der Lehrpersonen und Schüler/Schülerinnen regelmäßig und obligatorisch teilnehmen, und wo Beschlüsse zur Regulierung des Schullebens gefällt werden. Der Hauptteil dieses Verfahrens besteht darin, dass eine Vorbereitungsgruppe jeweils aktuelle Problemfelder, Regelübertretungen, Konflikte, negatives Verhalten u. Ä., vor die Versammlung bringen und so fehlerhaftes moralisches Verhalten, das den Erwartungen der Schule, der Eltern oder der Gesellschaft allgemein entgegensteht, rekonstruiert. Ein solches Beispiel war etwa der Konflikt, dass ältere Schütler während der Pausenzeit bestimmte Plätze der Schule belegten, ohne dass jüngere Schütler/Schülerinnen die Möglichkeit hatten, hier überhaupt durchzugehen oder sich irgendwie zu beteiligen. Auf den ersten Blick scheint dies eine harmlose Geschichte zu sein. Wenn man aber die Entrüstung der jüngeren Schütler/Schülerinnen, ihre Storys über Belästigungen der Älteren hörte, so wurde man den Eindruck nicht los, dass hier intensivste Gerechtigkeitsarbeit über den Prozess des Aufbaus von Negativem moralischem Wissen geschah. Die Lösung des Problems, die sich in einer moralischen Regel oder Norm herauskristallisierte und die gemeinsam beschlossen wurde, lief über die Rekonstruktion des moralisch Falschen, benötigte die Schattenseiten des Guten und beinhaltete die Einsicht in das Gegenteil dessen, was erwartet worden war.

Diese Prozesse sind in ihrer ganzen Dynamik so ausgerichtet, dass die Festlegung des Guten nicht voraus bestimmt ist, sondern erst durch den Prozess der Erarbeitung von Lösungen möglich wird. Und was sich im episodischen Gedächtnis des Menschen abla-

gert, sind Erinnerungen an das, was nicht mehr getan werden soll, und dadurch auch nicht getan werden darf. Es ist Negatives moralisches Wissen. Die Rekonstruktion des moralischen Urteils in den Entwicklungslinien nach Kohlberg lässt genau diesen Aspekt des Negativen moralischen Wissens beiseite. Kohlberg ist nicht daran interessiert, dass Menschen schon Ähnliches, das sich in seinen Dilemmas abspielt, erfahren haben. Es gibt da keine Interessen an der Lebensgeschichte der Menschen, aber es sind genau diese Lebensgeschichten, die mit dem moralischen Urteil zu tun haben. Unsere Identitäten sind Narben des Lebens als persönlicher Reichtum. Unsere Identitäten sind in Bezug auf das moralische vor allem negative Identitäten. Was uns beschäftigt, sind nicht unsere moralischen Heldentaten, das, was wir einmal Gutes getan haben, dort, wo wir einmal Gerechtigkeit erzwungen haben. Was uns beschäftigt sind unsere Versagen, unsere moralischen Fehler. Und diese erzeugen das moralisch Negative Wissen, das Schutzwissen ist und zugleich Ordnung in unserem moralischen Kosmos schafft. Wenn Moralität, wie Turiel es 2002 darstellt, einerseits im Denken und in der Rationalität verwurzelt ist, andererseits aber eine Balance von Verpflichtungen und persönlichen Präferenzen darstellt, so ist beides mit jener Verantwortung verbunden, die aus den Übertretungen das Gute macht, weil Menschen diese Übertretungen als schlecht empfinden, und der Widerspruch, der in ihnen zum Ausdruck kommt, die Entrüstung anderer, die Erwartungen an ein Wohlbefinden im Leben haben, damit gekoppelt. Erziehung zum Moralischen heißt immer auch bewusst machen des nicht-Moralischen, und es heißt auch Gelegenheit geben, dieses nicht Moralische emotional zum Ausdruck zu bringen und in Moralisches überzuführen. Korczak's Diktum, dass ein Kind, das nie gestohlen, gelogen, unrecht getan hat, kein moralischer Mensch werden könne, muss uns zur Frage verleiten, wie viel von all dem notwendig sei. Oder anders formuliert, die Frage, wie viel Unmoral ein Mensch braucht, um moralisch zu werden, oder, wie viel Negatives moralisches Wissen aufgebaut werden muss, hat noch keine Antwort gefunden.

Literatur

- Barske, N. (1999): Quellen der Moral – Ursprung und Entstehung des moralischen Urteils und der moralischen Überzeugung. Freiburg, Schweiz: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften.
- Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7-21.
- Durkheim, E. (1978): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Höffe, O. (1980): Lexikon der Ethik. München: C.H. Beck.
- Kant, I. (1785/1970): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.
- Koch, L. (1995): Bildung und Negativität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Küster, R. (2004): Die Bedeutung sozialer Normen für die Fehlerkultur. Eine Anwendung in multikulturellen Schulen. Lizentiatsarbeit. Freiburg, Schweiz: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften.
- Montada, L./Kals, E. (2001): Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Nunner-Winkler, G. (1998): The development of moral understanding and moral motivation. International Journal of Educational Research 27, S. 587-604.

Oser, F. (1999): Wir müssen nicht alles Böse nochmals tun, um es zu verstehen. Konstruktivismus im Unterricht. In: Grundmann, M. (Hrsg.) Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 208-227.

Oser, F./Spychiger, M. (2005, im Druck): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie der Fehlerkultur und zur Praxis des Negativen Wissens. Weinheim: Beltz.

Popitz, H. (1980): Die normative Konstruktion von Gesellschaft. Tübingen: Mohr.

Tugendhat, E. (1993): Vorlesungen über Ethik. Frankfurt: Suhrkamp.

Turiel, E. (2002): The culture of morality. Social development, context, and conflict. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Villiger, C. (2002): Wenn Fehler Früchte tragen. Zur Verarbeitung von Schuld im pädagogischen Kontext. Freiburg, Schweiz: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser, Université de Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg.