

Claudia Gerdenitsch

# Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral

Bedingungen der Möglichkeit von Moralerziehung

## Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben von Johanna Hopfner

Band 6



**PETER LANG**

Internationaler Verlag der Wissenschaften

## Einleitung: Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral?

Die ‚Erziehung der nachwachsenden Generation‘ steht gesellschaftlich, individuell und fachlich unter Ansprüchen, die entlang gesellschaftlich brennender Fragen, Themen und Problemen entstehen. Zu diesen zählen gegenwärtig – wie auch historisch – Fragen moralischer Lebensführung und Verantwortung. Die Forderung nach Moralerziehung ist daher zu allen Zeiten beinahe ungebrochen. Allerdings scheinen die in diesem Rahmen gestellten Ansprüche hoch gesteckt zu sein: die ‚nachwachsende Generation‘ solle (wieder) Werte wie Disziplin und Selbstdisziplin, Respekt und Verantwortungsbewusstsein, Anstand und Zivilcourage vermittelt bekommen. Elternhaus und Schule sollen ‚die Jugend‘ moralisch, anständig und zugleich selbstbewusst couragiert *machen*. Diese Werte sollen sie in die Lage versetzen, ihr Leben in die Hand zu nehmen und die sozialen Strukturen auch zukünftig zu stützen.

Gleichzeitig verunsichern die Fragen, ob denn ‚Moral‘ überhaupt (noch) Gegenstand bzw. Orientierungspunkt der Erziehung sein dürfe. Was ist unter Moral zu verstehen? Kann Erziehung überhaupt einen Beitrag zur ‚Moralisierung‘ Einzelner und der Gesellschaft leisten? Verbergen sich hinter diesen Ansprüchen kirchliche bzw. religiöse Autoritäten? Gibt es allgemein verbindliche Normen? Wie soll man mit ‚fremden‘ kulturellen, religiösen und – daraus wird geschlossen – ethischen Ansichten umgehen? Untergräbt die technische Entwicklung nicht alle ethischen Grundlegungsversuche?

Ergänzt werden die Probleme, die gegensätzliche und widersprüchliche Ansprüche an Erziehung bereiten, durch die Universalisierung kontingenter (Wert-) Entscheidungen. Diese werden als sicherer und fester Boden für die Erziehung ausgegeben. Zugleich beobachtet man die normative Orientierung der Erziehung und der Erziehungswissenschaft zunehmend skeptisch. Quantifizierung und begriffliche Verschiebungen hin zu den Phänomenen ‚Lernen‘ und ‚Bildung‘<sup>1</sup> machen sie auf den ersten Blick unsichtbar, verdrängen aber auch viele der brennenden Fragen aus dem Untersuchungsfeld.

Angeichts der – auch medial – massiv auftretenden Fürsprecher für die Notwendigkeit und Dringlichkeit der Vermittlung moralischer Werte und Normen und angesichts der weit verbreiteten Einschätzung der Ästhetik als unernster Vergnügung, die Pflichtbewusstsein und Verantwortung verdränge, erscheint der Titel überraschend: *Erst* kommt die Ästhetik, *dann* kommt die Moral?!

---

<sup>1</sup> So stellt zum Beispiel Gerhard Velthaus kritisch fest: „Die Frage der Moral ist in eine spezielle Erziehungsfrage eingebettet. Die allgemeine Bildungsdiskussion dagegen wird offensichtlich von Fragen pädagogischer Effizienz dominiert, die eine Neuordnung des gesamten Bildungssystems anmahnen“ (Velthaus 2006, S. 415).

Mit dieser Überraschung spielte auch Bertold Brecht, der Pate steht für den hier vorzustellenden Gedanken. In der Ballade *Wovon lebt der Mensch*, die Teil der 1928 in Berlin uraufgeführten Dreigroschenoper ist, legt er Macheath und Jenny den berühmt gewordenen Ausspruch in den Mund: „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral“. Er ist Provokation der anständigen Herren ebenso wie zielgenauer Fingerzeig auf Doppelmoral und Doppelbödigkeit von moralischen Urteilskriterien. Die Strophen kreisen um die Frage ‚Womit fängt es an?‘ – im Leben, in der Entwicklung der Persönlichkeit, in der Erziehung. Brecht setzt in einem provokanten Gestus die Physis an den Anfang. Die Verkehrung des Verhältnisses von *niedrigem, dunklem, ungebändigtem, rohem* Bedürfnis und dem *hohen, hellen, vernünftigen* Sittlich-Guten überrascht. An diesem Effekt wird die Selbstverständlichkeit deutlich, mit der die traditionsreiche Figur der Abwertung des Sinnlichen, der Gefühle und der Leiblichkeit in unserem Denken verankert ist. Eben diese Abwertung zeigt sich auch in der Abwertung des Ästhetischen als des Unernten, Unklaren, Verworrenen. Brecht hat diese hierarchische Ordnung aber auch in ihrer Übertragung auf gesellschaftliche Gruppen und die Geschlechter im Visier, wenn der Gauner Macheath und die Hure Jenny die *Herren* als *Lehrmeister* ansprechen, die gleichzeitig moralische *Autorität* und Urteilshoheit beanspruchen.

Alle diese Momente bleiben erhalten, wenn man in pädagogischer Absicht die Ästhetik anstelle des sinnlichen Bedürfnisses an den Anfang setzt: Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral. Der Vorrang der Ästhetik bringt einerseits, wie sich zeigen wird, eine Anerkennung und Wertschätzung der Sinnlichkeit mit sich, er untergräbt damit auch die auf der Abwertung der Sinnlichkeit beruhende Hierarchisierung der Geschlechter und gesellschaftlicher Gruppen. Er entbindet die Lehrmeister von der Verantwortung, moralische Normen auch aufstellen zu müssen und kommt damit dem moralisierenden Missbrauch von pädagogischer Autorität zuvor, wie er überhaupt das autoritäre Verhältnis von ‚Erzieher‘ und ‚Zögling‘ in Frage stellt. Vier ausgewählte Autoren – Größen ihrer Zeit und ihrer Disziplinen – werden im Folgenden für eine ungewohnte und überraschende Position auftreten: *ohne* die Orientierung an ästhetischen Denkformen und Erfahrungen, *ohne* den Einbezug von Sinnlichkeit und Gefühl, *ohne* die Zurücknahme des Gewichts und des Drängens auf den ‚höchsten Zweck der Erziehung‘ muss gerade dieser pädagogisch verfehlt werden. Als Anwälte für die These von der pädagogischen *Umkehrung* des Verhältnisses von Ästhetik und Moral kommen Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762), Immanuel Kant (1724–1804), Friedrich Schiller (1759–1805) und Johann Friedrich Herbart (1776–1841) ausführlich zu Wort. Die ausgewählten Autoren positionieren die Ästhetik als einen wesentlichen Türöffner für Moralerziehung, mit dem das ganze Ge-

schäft der (Moral-)Erziehung steht oder fällt. Mit anderen Worten: nur im Gang durch die Ästhetik wird Moralerziehung möglich – und sinnvoll.<sup>2</sup>

Der flüchtige Blick auf die Lebensdaten der Protagonisten verrät zweierlei: einerseits die methodische Orientierung der vorliegenden Arbeit, die sich als hermeneutisch-kritische und vergleichende Analyse des historischen Diskurses über Moralerziehung versteht und andererseits die Wichtigkeit und den Stellenwert historischer und systematischer Studien für das kritische Verhältnis der Disziplin zu sich selbst. Wenn die oben knapp als landläufige Ausgangslage referierte Position (‚Erst kommt die Moral, dann kommt das Vergnügen‘) hinter Einsichten zurückfällt, die etwa 200 Jahre alt sind, dann ist es wert und an der Zeit, diese *alten Einsichten* zu erinnern und in Beziehung zu einander zu setzen.

Aber auch in der Fachdiskussion hat sich die Einsicht in die Bedeutung der Ästhetik für die Moralerziehung nicht durchgängig niedergeschlagen. Einerseits sprechen die Identifizierung oder die direkte Verbindung von Schönerem und Gutem, sowie die Autonomie der Kunst vordergründig gegen die moralpädagogische Auseinandersetzung mit Ästhetik (vgl. Parmentier 1993, S. 303); andererseits konzentriert man sich häufig auf Schiller, der zu Recht als erster in die Diskussion eingebracht wird. Schiller steht mit seiner „Theorie einer ästhetischen Erziehung des Menschen“ (Koch 2003, S. 316) an der Spitze einer Bewegung, die sich etwa zur Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert vollzogen und das Ästhetische ausdrücklich ins Zentrum der bildungstheoretischen Überlegungen gerückt hat (vgl. Parmentier 2004, S. 19; vgl. Lassahn 1978, S. 33). Dieser „Spitzenposition“ wird in ausführlichen und eingehenden Analysen in der einschlägigen Literatur (vgl. u.a. Rittelmeyer 2005; Ehrenspeck 2008) ebenso Rechnung getragen wie durch Verweise in fast allen Auseinandersetzungen zur ästhetischen Erziehung. Um nicht über das Notwendige hinaus zu wiederholen, was andere schon ausführlich dargelegt haben, sollen hier Schillers Überlegungen nur im Rahmen von Seitenblicken berücksichtigt werden. Damit liegt der

---

<sup>2</sup> Gegenwärtig werden diese Potentiale vereinzelt in – vor allem englischsprachigen – Publikationen zur Moralerziehung diskutiert. Neben Bruce Maxwell und Roland Reichenbach, die auf die Erziehung moralischer Gefühle fokussieren (vgl. Maxwell/Reichenbach 2005; vgl. Reichenbach/Maxwell 2007), setzen sich Constantijn Koopman und Robi Kroflić kritisch und differenziert mit der Rolle der Kunst in Erziehung und Bildung auseinander (vgl. Koopman 2005; vgl. Kroflić 2008) und Joe Winston reflektiert das Verhältnis von Schönheit, Gutem und Erziehung (vgl. Winston 2006). Während aber in der philosophischen Ästhetik von einer *neuen* Blüte und Rehabilitierung der Ästhetik gesprochen wird (vgl. Früchtel 1996, S. 12ff.) und die ‚Postmoderne‘ überhaupt als „Fortführung der *ästhetischen* Moderne“ (Früchtel 1996, S. 23) erscheint, ist die theoretische Verbindung von philosophischer Ästhetik und Bildungstheorie schwach: „Die Bildungstheorie streift ästhetische Problemstellungen nur noch en passant, in Fußnoten und Nebensätzen, und die ästhetischen Theorien, von denen es gegenwärtig ja wieder einmal – wie zu Zeiten Schiller – wimmelt, wissen, auf Simulation und Design fixiert, meist schon gar nicht mehr genau, was ein bildungstheoretisches Problem überhaupt ist“ (Parmentier 1993, S. 304).

Fokus bei denjenigen, die Schiller das Feld bereitet bzw. die ähnliche Auffassungen vertreten haben, deren Veröffentlichungen zum Thema der ästhetisch-moralischen Erziehung aber nicht im gleichen Maße populär sind, und die häufig hinter Schiller zurück treten. Schon vor Schiller haben, wenig beachtet, Baumgarten und Kant auf die Bedeutung der Ästhetik für die Moralerziehung hingewiesen. Nur unter Einbeziehung dieses Kontextes lässt sich die Bedeutung von Schillers Briefen abschätzen und verstehen und die Breitenwirkung von Schillers Ideen nachvollziehen. Herbart entwickelte sein Konzept der Moralerziehung auf ästhetischer Grundlage zwar zeitlich nach dem Erscheinen von Schillers Briefen, dennoch aber in grundlegend anderer Richtung. Sein (nicht nur kritischer) Bezug auf die Kantische Philosophie ist weitgehend bekannt; kaum erforscht dagegen ist sein Verhältnis zu Baumgarten, auf den er sich ausdrücklich bezieht. Herbart tritt in den Darstellungen häufig in den Schatten des vielseitigen und bunten Schiller, wenngleich sein Modell weitreichenden praktischen Einfluss auf die Gestaltung der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich hatte und auch die theoretische Reflexion innerhalb der Disziplin nachhaltig beeinflusste.

Die momentane Forschungslage muss daher vielschichtig eingeschätzt werden: Eine Vielzahl von Veröffentlichungen befasst sich mit Moralerziehung und angrenzenden Phänomenen, was die Aktualität und den Stellenwert des Themas im erziehungswissenschaftlichen Diskurs belegt. Besonders an einigen jüngeren Werken zeigt sich, dass auch das *historische* Interesse an Moralerziehung einerseits und ästhetischer Bildung andererseits wach ist: Es handelt sich einerseits um *Tugend und Erziehung* von Timo Hoyer (2005), andererseits um den Band 1 der von Jörg Zirfas, Leopold Klepacki, Johannes Bilstein und Eckart Liebau verfassten *Geschichte der Ästhetischen Bildung* (2009). Beide Bücher befassen sich vordringlich mit der antiken Erziehungsphilosophie. Timo Hoyer stellt einleitend ausführlich und überzeugend die Konjunkturen der moralpädagogischen Grundbegrifflichkeiten vor, auf die er den Rückgang der Auseinandersetzung im 20. Jahrhundert zurückführt. Zirfas, Klepacki und Kollegen geben einen einleitenden Überblick über die Grundlagen von Bildung und Ästhetik und stellen in einem der zukünftig geplanten Bänden die Auseinandersetzung mit den vorliegend interessanten historischen Zeiträumen in Aussicht. Zu erwähnen sind weiters die Studien von Christiane Ruberg (2002) und Andrea Thimm (2007), die sich mit Fragen der moralischen Erziehung bei Kant und Herbart auseinandersetzen. Christiane Ruberg nimmt dabei besonders die Zugänge der pädagogischen Kantianer in den Blick, während Andrea Thimm interessante Einsichten in das Verhältnis von Herbart, *Aristoteles* und Kant vermittelt.

Allerdings zeugen nicht alle Publikationen von einem solch ausgeprägten Bewusstsein für die historisch-systematischen Zusammenhänge: Nicht erst seit dem „Standardwerk“ zur Werteerziehung von Hartmut von Hentig wissen wir, dass ohne Erfahrung die „Erziehung zu moralischer Urteilsfähigkeit und Stärke,

zu Verantwortungsbewußtsein und Tatkraft [...] überhaupt nichts [taugt]“ (Hentig 2001, S. 82) und dass „erdachte Geschichten und die vergangene Geschichte“ (Hentig 2001, S. 80) probate Mittel der Moralerziehung sind. Herbart (vgl. 1804/1982) hätte sie bloß nicht als „ebenso listige[...] wie unschuldige[...] Mittel“ (Hentig 2001, S. 80) bezeichnet.

Aber auch in umfassend grundlegenden und sorgfältigen historisch angelegten Werken, wie es zweifelsfrei das von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers 2004 herausgegebene *Historische Wörterbuch der Pädagogik* ist, findet die Auseinandersetzung mit Herbart, Baumgarten und Kant auffälligerweise bloß in eingeschränkter Form statt: Unter dem Stichwort ‚Ästhetische Bildung‘ befasst sich dort Michael Parmentier (2004, S. 17f.) zwar mit Kants dritter Kritik, konzentriert sich aber nicht auf (moral-)pädagogische Implikationen und Konsequenzen, sondern bloß auf theoretische Charakteristika ästhetischer Urteile und die Rolle der Kantischen „Autonomieästhetik“, aus der in Verbindung „mit dem bildungstheoretischen Denken seit Rousseau [...] die moderne Theorie der ästhetischen Bildung hervorgegangen“ sei (Parmentier 2004, S. 19). Diese „kündigte sich schon an in den Schriften Herders, den Romanen Goethes und den Salonkritiken Diderots, aber erst in Schillers Briefen ‚Über die ästhetische Erziehung des Menschen‘ (1795) wurde sie in einer metaphernreichen Sprache zum ersten Mal systematisch entfaltet“ (Parmentier 2004, S. 19). Im Folgenden wird sich zeigen, dass eine „moderne Theorie der ästhetischen Bildung“ sich nicht erst bei Herder, sondern *schon in Baumgartens ‚Aesthetica‘* ankündigte und auch bei *Kant selbst* zu finden ist und dass sich zweitens Schiller nur im Bezug auf Baumgarten und Kant gedanklich aufschließt. Darüber hinaus ist man überrascht, dass Parmentier überhaupt ohne Hinweis auf Herbart auskommt, der *ästhetische Darstellungen* immerhin das *Hauptgeschäft der Erziehung* nennt und dessen Ausführungen nicht minder systematisch oder bedeutend für die Entwicklung der Disziplin sind. Überblättert man einige hundert Seiten, findet man den für den vorliegenden Zusammenhang ebenso interessanten Beitrag von Alfred Langewand zum Stichwort ‚Moralerziehung/Tugendbildung‘ (Langewand 2004). Hier wiederum wird auf die Bedeutung der Ästhetik nur am Rande der Darstellungen von Herbarts Position hingewiesen (vgl. Langewand 2004, S. 678ff.); im Kontext der pädagogischen Überlegungen von Kant bleiben die Einsichten der Kritik der Urteilskraft unbemerkt (vgl. Langewand 2004, S. 676f.).

Mit Bezug auf die philosophische Rezeption von Baumgartens *Aesthetica* bemerkt Hans Rudolf Schweizer (vgl. 1988, S. IX), dass von Baumgarten ganz generell in der Diskussion nicht viel mehr übrig geblieben zu sein scheint, als die *Bezeichnung* ‚Ästhetik‘. Diese Einschätzung lässt sich bis auf vereinzelte Ausnahmen, wie Steffen W. Groß’ Auseinandersetzung mit dem *felix aestheticus* (Groß 2001), auch auf die Pädagogik übertragen und ist ob der interessanten

und fundamentalen Zusammenhänge, die Baumgarten zwischen Ästhetik und Pädagogik herstellt, zu bedauern.<sup>3</sup>

Auch im Umfeld der feministischen Studien zu Moral und Moralerziehung (vgl. u.a. Nunner-Winkler 1991; Nagl-Docekal/Pauer-Studer 1993; Horster 1998) sucht man vergeblich nach einem Hinweis auf die Bedeutung der Ästhetik für die heiß diskutierten Fragen nach geschlechtersensibler Moralerziehung und für die Reflexionen der zugrunde liegenden Zusammenhänge: ob es eine, zwei, viele oder überhaupt keine Moral(en) gibt, in welchem Verhältnis Situationsgebundenheit und Prinzipienorientierung stehen, wie historische Positionen zum Thema eingeschätzt werden können.

Wenn auch nicht alle der angedeuteten Problemfelder hier ausführlich thematisiert und aufgearbeitet werden können, sollen diese Bemerkungen exemplarisch zeigen, dass Baumgarten, Kant, Schiller und Herbart aus unterschiedlichen Gründen zum Thema der Moralerziehung unter ästhetischen Vorzeichen unzureichend zu Wort kommen, obgleich sich *erst aus der Zusammenschau* aller vier Denker Einsichten in den fundamentalen Zusammenhang von Ästhetik, Ethik und Pädagogik und in die Eigentümlichkeiten von Moralerziehung überhaupt gewinnen lassen.

Diese These wird im Folgenden untermauert und belegt: Die Darstellung nimmt ihren Anfang bei Baumgartens *Aesthetica* (1750). Die dort gezeichnete Idealfigur des *felix aestheticus*, des glücklichen Ästheten, lässt die Ästhetik als Lebens-Kunst-Theorie mit sehr konkreten pädagogischen und moralpädagogischen Momenten erscheinen (Kapitel 1). Die Auseinandersetzung mit Kants Reflexionen zur ästhetisch-moralischen Erziehung erfordert eine detailliertere Analyse seiner praktisch-philosophischen und ästhetischen Positionen, die außergewöhnliche pädagogische Verbindungen von Ethik und Ästhetik in Erscheinung treten lässt und einen ungewohnten Blick auf Kant freigibt (Kapitel 2). In diesem Rahmen muss auch die verbreitete Gegenüberstellung von Kant und Herbart als Widerstreiter und Gegner, kaum aber als Denker, die an ähnlichen Problemen mit teils ähnlichen Lösungsansätzen arbeiteten, relativiert werden. In Kapitel 3 wird der angesprochene Seitenblick auf Schillers ästhetische Briefe gerichtet. Ausgehend von der Kantischen Moralphilosophie bemüht er sich um alternative Lösungsmöglichkeiten des Problems der moralischen Erziehung und Entwicklung. Die Argumentation zur Verbindung von Ästhetik, Ethik und Pädagogik gipfelt schließlich in J. Fr. Herbarts zentraler These, Erziehung sei nicht anders denn als Moralerziehung und diese nicht ohne ästhetische Grundlagen zu verstehen (Kapitel 4).

---

<sup>3</sup> Die mangelnde Auseinandersetzung mit Baumgartens *Aesthetica* mag auch daran liegen, dass die auszugsweisen Übersetzungen der *Aesthetica* meist die pädagogisch relevanten Paragraphen als in philosophischer Hinsicht unwesentlich übergehen (vgl. Schweizer 1973; vgl. Baumgarten 1750/1988).

Die ungleiche Gewichtung der Teile ist der Genese der Studie geschuldet, die von einer vergleichenden Konfrontation von Herbart und Kant und der Ambition ihren Ausgang nahm, die Verträglichkeit der Kantischen Moralphilosophie mit Herbarts moralpädagogischen Anliegen, sowie die Verwandtschaft der Resultate nachzuweisen. Im vorliegenden, auf den Bedingungs Zusammenhang von Ethik – Ästhetik – Pädagogik erweiterten, Rahmen spielt dieses Interesse freilich nur mehr eine beiläufige Rolle. Dennoch sollte diesem erwünschten Nebeneffekt der Studie nicht der Boden entzogen werden, woraus sich die Ausführlichkeit der Darstellung der moralphilosophischen Grundlagen bei Kant erklärt. Diese mag vielleicht zum Schaden der ästhetischen Gestalt der Arbeit sein, der fachlichen Auseinandersetzung aber durchaus nutzen.