

H 53868

edition ethik kontrovers

Jahrespublikation der Zeitschrift ETHIK & UNTERRICHT 2004

EU

12

Richard Breun, Hans-Peter Mahnke

Ethik macht Schule II



FRIEDRICH

PHILIPP THOMAS **Kulturelle Werte reflektieren
und verlebendigen**

Lebenspraktische Orientierung als Aufgabe des Ethikunterrichts

Zum Autor:

*Dr. Philipp Thomas,
geb. 1965, ist Wissen-
schaftlicher Mitarbeiter
im Fach Philosophie/
Ethik an der Pädagogi-
schen Hochschule
Schwäbisch Gmünd.*

Einleitung

Wie können wir lebenspraktische Orientierung als ein Element des Ethikunterrichts etablieren? Sollen wir als Ethiklehrkräfte in bestimmte Werte unserer Kultur einführen? Oder sollen wir nur Verfahren ethischer Entscheidungsfindung und Urteilsbegründung vermitteln? Auf diese Grundfrage möchte ich in meinem Beitrag eine philosophisch und fachdidaktisch fundierte Antwort finden. Dazu gehört auch folgendes Problem: Jugendliche haben stets schon diverse soziale Imperative verinnerlicht, das heißt, sie verfügen jeweils schon über eine lebenspraktische Orientierung. Gehen wir von dieser Beobachtung aus – muss dann ein zeitgemäßer Begriff philosophischer Orientierung nicht notwendig prozedural sein? Denn wenn schon vorhandenes, plurales Orientierungswissen kritisch reflektiert werden soll, braucht man dazu offensichtlich ein Prüfverfahren, das den (kriteriengeleiteten) Vergleich zwischen verschiedenen Handlungsoptionen ermöglicht. Und über ein solches Verfahren verfügt in erster Linie die Verfahrensethik. Kann Orientierung im Pluralismus, will man eine naive Wertevermittlung vermeiden, überhaupt anders als formal-ethisch erfolgen? Ja, ich bin dieser Meinung und möchte im Folgenden die These vertreten, dass philosophische Orientierung heute besonders im Kontext materialer Ethik geleistet werden kann. Ich trete für einen Ethikunterricht ein (und versuche, ihn fachdidaktisch zu begründen), der Schülerinnen und Schülern eine Ahnung davon vermittelt, was es eigentlich ist, das unsere Kultur für das Gute hält, der also in die grundlegenden Werte unserer Kultur einführt. Und dieser Unterricht, so meine These weiter, kann genau durch diese Verlebendigung kultureller Werte eine lebenspraktische Orientierung bieten. Hinter diesem Konzept steht aber, dies möchte ich philosophisch ausweisen, keineswegs die Figur der Unmittelbarkeit (der unreflektierten Sittlichkeit), es handelt sich mithin nicht um den Vorschlag einer naiven und unphilosophischen Wertevermittlung.

In welchem Verhältnis stehen meine Überlegungen zur Fachdidaktik Ethik? Für das Fach Ethik ist die Frage nach der Orientierung vor allem eine fachdidaktische Frage, denn einerseits muss die konkrete gesellschaftliche Situation, in welcher der Unterricht stattfindet und die für die Orientierungsbedürfnisse der Jugendlichen entscheidend ist, reflektiert werden. Was macht die spezifische Orientierungsproblematik aus, was bedeutet Orientierung heute? Und andererseits müssen sich die Überlegungen zur Orientie-

rungsfrage fachphilosophisch ausweisen lassen. Wenn man sagen will, auf welche Orientierung es einem letztlich ankommt, welcher Orientierungsbegriff philosophischen Anforderungen genügt, dann kann man sich nicht einfach auf den Common Sense berufen. Entsprechend sollen meine Überlegungen eine fachdidaktische Grundlegung leisten, nämlich die Grundlegung *einer* bestimmten Aufgabe des Ethikunterrichts, eben der lebenspraktischen Orientierung.¹ Im Folgenden möchte ich zunächst (1.) die problematische Tendenz der formalen Ethik kritisieren, jegliche Alternative zu ihr als unphilosophische Wertevermittlung zu diffamieren. Bei dieser Diffamierung wird der Orientierungsbegriff zugleich entleert und verzerrt. Dagegen, so lässt sich (2.) plausibel machen, fordert ein Orientierungsbegriff, der reich, historisch angemessen und zudem philosophisch befriedigend ist, heute selbst nach einem Konzept materialer Ethik. Ein solches Konzept kann, so möchte ich (3.) zeigen, für die Unterrichtspraxis die Möglichkeit bieten, kulturelle Werte zu reflektieren und zu verlebendigen. Dies wiederum eröffnet die Möglichkeit, faktische soziale Imperative zu kritisieren und Jugendlichen dabei lebenspraktische Orientierung zu geben. Am Beispiel des Freiheitsideals sei dies schließlich unterrichtspraktisch erläutert (4.).

**1. Wertevermittlung oder Begründungs-
reflexion – die richtige Alternative?**

Die Frage nach lebenspraktischer Orientierung läuft Gefahr, vorschnell in das Raster einer ungunstigen Dichotomie eingeordnet zu werden. Gemäß dieser Dichotomie kann Orientierung nur entweder Wertevermittlung, genauer: ein unphilosophisches, unemanzipatives und zudem statisches Erlernen von Tugenden bedeuten oder aber die Reflexion der Begründung ethischen Handelns meinen, genauer: eine philosophische, weil selbständige, autoritätsresistente und rein vernünftige Selbstbestimmung des Handelnden. Ist diese verkürzende denkerische Dichotomie erst einmal etabliert, bietet sich in Bildungsprozessen wie von selbst der Prozeduralismus an. Wenn dieser dann durch die Anwendung auf aktuelle Entscheidungsfragen (etwa aus dem Bereich der Gentechnik) praktikabel gemacht ist, scheint Orientierung hinreichend bestimmt zu sein: Sie bedeutet entsprechend die selbständige Anwendung von Prüfverfahren auf praktische Fragen (»Was würde Kant zum Klonen sagen?«). Dass meine Beschreibung dieser

¹ Neben dieser Aufgabe gibt es selbstverständlich noch andere, nicht weniger wichtige Ziele des Ethikunterrichts, etwa die Förderung der Toleranz durch die Vermittlung der Kenntnis fremder Kulturen, Religionen und Werte oder etwa die Sensibilisierung für die Thematik der Gewalt, des Kriegs, ja des Bösen, um nur zwei weitere wichtige Ziele zu nennen.

unter Philosophen verbreiteten dichotomischen Sicht der Dinge keine Karikatur ist, zeigt sich etwa daran, dass kein Geringerer als Richard M. Hare eine ganz ähnliche Position in der Orientierungsfrage vertreten hat.² In der Schule sollte kein Wertekanon vermittelt werden, eingeübt werden sollten dagegen Methoden, mit deren Hilfe selbständig über moralische Fragen nachgedacht werden kann und Diskussionen geführt werden können, welche eine praktische Einigung ermöglichen. Hare unterscheidet methodische und substanzielle Werte – erstere sollen vermittelt werden, letztere dagegen nicht.³ Es ist aber leicht einsehbar, dass in einem solchen Orientierungsbegriff die ursprüngliche Bedeutung genuin lebenspraktischer Orientierungsfragen (vom Typ: »Worauf kommt es eigentlich wirklich an im Leben, was ist gut?«) weitgehend verloren gegangen ist. Im Folgenden muss geklärt werden, wie diese Gehalte wiedergewonnen werden können, ohne dass man dabei in unreflektierte Wertevermittlung zurückfällt.

2. Moderne philosophische Orientierung verlangt nach einem Konzept materialer Ethik.

Vergegenwärtigen wir uns einige zu kurz greifende Orientierungsbegriffe, um so besser die Anforderungen an einen reflektierten und reichen Orientierungsbegriff formulieren zu können. Zu einfach fällt etwa jener Begriff von Orientierung aus, demzufolge es sich hier vor allem um ein menschliches Bedürfnis im Sinne einer anthropologischen Konstante handelt (»Der Mensch fragt nach dem Sinn«, »Der Mensch stellt letzte Fragen«). In der Philosophie- und Ethikdidaktik ist ein solcher Orientierungsbegriff durch Ruth Dölle-Oelmüller einflussreich geworden.⁴ Allzu sehr begreift er den Einzelnen als kontextfreies Wesen und übersieht die konkreten gesellschaftlichen Anforderungen.

In anderer Weise ungenügend ist jener Begriff von Orientierung, welcher von der verbreiteten diffusen und kulturkritischen Diagnose einer allgemeinen Orientierungslosigkeit ausgeht und verschiedene Orientierungsangebote an die Jugendlichen herantragen möchte. Hier werden die mächtigen implizit und explizit vermittelten sozialen Imperative an die Adresse der Jugendlichen übersehen, jene gesellschaftlichen Ideale von Erfolg, Selbstverwirklichung, Lebenskunst usw., welche den aus den Traditionen entlassenen modernen Einzelnen vor jeder Reflexion immer schon beschäftigt und dadurch orientieren.

Schließlich ist auch ein Orientierungsbegriff ungenügend, der ohne kritische philosophische Reflexion die Diagnose- und Therapieansätze der Sozialpsychologie (Identitätsarbeit, Patchwork-Identität) oder der Lebenskunstphilosophie (Identitätskonstruktion durch Gestaltung des Lebens als Kunst) übernimmt.⁵ Hier besteht der begründete Verdacht, dass gesell-

schaftlich produzierten Orientierungsbedürfnissen unkritisch entsprochen wird bzw. diese unkritisch kompensiert werden. Das Ungenügen der genannten Orientierungsbegriffe besteht gerade darin, dass sie kulturell nicht genügend reflektiert sind.

Ein philosophisch befriedigender Begriff von Orientierung muss demgegenüber dem Umstand Rechnung tragen, dass sowohl bestimmte Orientierungsbedürfnisse als auch ein entsprechendes Orientierungswissen gesellschaftlich produziert werden, er muss bei der Kritik dieser Bedürfnisse und dieses Wissens ansetzen, und das kann er nur, wenn er die Kulturalität der Orientierungsproblematik selbst theoretisch einholen kann. Um welche Orientierungsbedürfnisse geht es heute? Schon die klassische Modernisierungstheorie konnte zeigen, wie in modernen Gesellschaften durch institutionelle Ausdifferenzierungen das Individuum bestimmte Aufgaben der Orientierung und Sinnfindung selbst übernehmen musste, die in der Vormoderne vom gesellschaftlichen Ganzen geleistet wurden.⁶ Zeitgenössische Soziologen machen sodann im Kontext der Theorie der reflexiven Modernisierung spezifisch spätmoderne Orientierungsbedürfnisse sichtbar, und zwar als gesellschaftlich produzierte Orientierungsbedürfnisse.⁷ Nur ein Beispiel für eine Orientierungsfragen produzierende gesellschaftliche Entwicklung sei genannt, nämlich die Individualisierung. Auf Jugendliche kommt heute die Anforderung zu, ein eigenes Leben nicht nur führen zu dürfen, sondern es auch führen zu müssen, das heißt, sie müssen zwischen Optionen wählen, ihre Möglichkeiten nutzen, ihre Standpunkte begründet wählen, ihr Leben organisieren, ja, sie müssen sich sogar selbst managen, wenn sie ihre Chancen nicht verspielen wollen. Diese Herausforderungen lassen Orientierungsfragen nach der eigenen Identität und nach dem Guten in Bezug auf das eigene Leben aufkommen, sie bedingen mithin ein bestimmtes, gesellschaftlich produziertes Orientierungsbedürfnis.

Gleichzeitig werden aber auch laufend soziale Praktiken, Strategien und Theorien zu einer erfolgreichen Lebensführung, das heißt, es wird spezifisches Orientierungswissen vermittelt. So lässt sich etwa zeigen, dass viele soziale Imperative heute mit dem Konzept eines instrumentalistischen Selbstverhältnisses operieren, zum Beispiel der Imperativ des Selbstmanagements oder der Imperativ der Nutzung der eigenen Ressourcen im Sinne von Kapital, wenn etwa (ein extremes Beispiel) einem Schüler nahe gelegt wird, er solle sich nach dem Schulabschluss als Unternehmer seiner selbst wie ein neues Produkt auf den (Arbeits-)Markt bringen und sein Kapital (seine Bildung) realisieren.⁸ Mitunter folgen auch hoch differenzierte und reflektierte Konzepte von Lebenspraxis diesem instrumentalistisch eingefärbten freiheitlichen und individualistischen Ideal, etwa die Philosophie der Lebenskunst oder das Konzept der Patchwork-Identität und der Identitätsarbeit.⁹

2 Richard M. Hare, Values Education in a Pluralistic Society, in: Matthew Lipman/Ann Margaret Sharp (ed.), Growing up with Philosophy, Dubuque: Kendall 1994, pp. 376–391.

3 Ebd., S. 382.

4 Vgl. z.B. Ruth Dölle-Oelmüller, Philosophisches Orientierungswissen in Erziehung und Bildung, in: Friedrich Hermann/Volker Steenblock (Hg.), Philosophische Orientierung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Willi Oelmüller, München: Fink 1995, S. 163–186.

5 Vgl. Wilhelm Schmid, Philosophie der Lebenskunst, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998; Heiner Keupp (u. a.), Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek: Rowohlt 1999.

6 Vgl. z.B. Thomas Luckmann, Persönliche Identität, soziale Rolle und Rollendistanz, in: Odo Marquard/Karlheinz Stierle (Hg.): Identität. Poetik und Hermeneutik VIII, München: Fink 1979, S. 293–313.

7 Vgl. z.B. Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash, Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996; Ulrich Beck/Wolfgang Bonß (Hg.): Die Modernisierung der Moderne, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001.

8 Vgl. Thomas Ahbe, Ressourcen – Transformationen – Identität, in: Heiner Keupp/Renate Höfer (Hg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Positionen der Identitätsforschung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998, S. 207–226, hier 217.

9 Vgl. Anm. 6.

Angesichts der aufgezeigten, durch und durch kulturellen Prägung der Orientierungsproblematik und damit jeder konkreten lebenspraktischen Orientierungsfrage muss ein philosophisch angemessener Orientierungsbegriff also *erstens* Fragen vom Typ »Worauf kommt es eigentlich im Leben an, was ist gut?« in sich aufnehmen können, er muss *zweitens* der Kulturalität der Orientierungsbedürfnisse und -angebote konzeptionell Rechnung tragen, und er muss *drittens* begründete Unterscheidungen zwischen faktisch vorliegenden Optionen sowie die Revision bestehender Moralvorstellungen möglich machen.

3. Reflexion und Verlebendigung kultureller Werte im Kontext einer materialen Ethik

Im Sinne eines materialen Orientierungsbegriffs, der die genannten Kriterien zu erfüllen vermag, sei hier Charles Taylors Ethik vorgestellt, besonders seine Theorie der Artikulation grundlegender Werte in kulturellen Praktiken und seine Theorie transzendierender Güter.¹⁰ Für Taylors Ansatz ist zunächst die Annahme leitend, dass der moralischen Identität der Zeitgenossen bestimmte grundsätzliche Entscheidungen über das Gute zugrunde liegen. Diese Entscheidungen sind aber in ihrem tiefsten Sinn nicht individuell, vielmehr handelt es sich um die für die moderne Kultur konstitutiven Werte und Ideale, wie etwa Autonomie und Authentizität, die ihrerseits ältere Vorstellungen vom unhintergebar Guten abgelöst haben. Diese sehr allgemeinen konstitutiven Güter als materiale Begriffe des Guten stehen für den Einzelnen durchschnittlich nicht zur Disposition. In den kulturellen Praktiken und Institutionen (etwa auch jenen der Erziehung) werden sie vielmehr laufend implizit und explizit vermittelt, sie existieren ähnlich wie sprachliche Bedeutungen überindividuell und gleichzeitig kulturell. Kulturelle Praktiken artikulieren demnach stets konstitutive Güter. Dass diese konstitutiven Güter nun, so Taylors These weiter, die konkreten Praktiken und Institutionen stets transzendieren, bedeutet, dass die grundlegenden Werte und Ideale unserer Kultur nicht voll in unseren Lebenspraktiken aufgehen, sondern nur unvollkommen, ja mitunter verflacht oder verzerrt zum Ausdruck kommen.¹¹ Taylors ethisch-kulturtheoretischer Ansatz kann den verschiedenen Anforderungen an einen philosophisch befriedigenden Orientierungsbegriff gerecht werden. Diese Möglichkeit sei zunächst theoretisch aufgewiesen, anschließend unterrichtspraktisch veranschaulicht. Beginnen wir mit der *dritten* Anforderung, der Möglichkeit der Revision faktisch vorfindlicher normativer Modelle und der begründeten Wahl zwischen Handlungsoptionen. Im Kontext der Figur des Transzendierens besteht das Kriterium für Kritik im Nachweis, dass faktische Normativität kulturell konstitutive Werte und Ideale nur verflacht oder verzerrt

repräsentiert. Und das Kriterium für die Diskussion von Alternativen besteht entsprechend in dem Versuch einer tiefen Auslegung dieser konstitutiven Werte und Ideale, also in der Differenzierung und Verlebendigung ihrer verschiedenen Facetten und ihres potenziellen Reichtums.

Zur *zweiten* Forderung, ein zeitgemäßer Orientierungsbegriff müsse in der Lage sein, die spezifische Kulturalität der Orientierungsfragen theoretisch einzuholen: Von Taylor aus lässt sich sagen, dass hinter gesellschaftlich produzierten Orientierungsbedürfnissen sowie hinter gesellschaftlich produziertem Orientierungswissen bestimmte kulturell konstitutive Werte stehen, die ganz offensichtlich auch sehr problematische Artikulationen zulassen. Die in aktuellen Entwicklungen (wie etwa der Individualisierung) liegenden lebenspraktischen Aufgaben und die in entsprechenden sozialen Imperativen transportierten Vorstellungen vom anzustrebenden guten Leben lassen sich letztlich wohl auf moderne Ideale wie Freiheit, Autonomie, Authentizität, Individualismus und Selbstverwirklichung zurückführen, nur dass, so ließe sich sagen, mit diesen Idealen der Moderne eigentlich ein viel größerer Reichtum gemeint ist, bzw. dass in vielen sozialen Imperativen, mit denen uns die kulturelle Praxis laufend konfrontiert, dieser Reichtum verflacht, vereinseitigt oder verarmt ist. Auch das Diktat der totalen Konkurrenz und der undelegierbaren Verantwortung für das eigene Glück, auch die Aufforderung, seine Möglichkeiten (bei Strafe des persönlichen Scheiterns) optimal zu nutzen, ja sogar, sich ständig neu zu erfinden, lassen sich als verzerrte Artikulationen klassisch moderner Ideale (individuelle Freiheit, authentische Selbstentfaltung) verstehen.

Wie wird der hier vorgeschlagene materiale Orientierungsbegriff schließlich jener *ersten* Forderung gerecht, er müsse besonders auch persönlich, ja existenziell orientieren? Insofern es sich bei den Werten, die in den bestehenden kulturellen Praktiken zum Ausdruck kommen, letztlich um die Werte unserer Kultur handelt, geht es einem Ethik- und Philosophieunterricht, der sich des Kriteriums der transzendierenden Güter bedient, auch um eine Kulturhermeneutik, um das best- und tiefstmögliche Verständnis der grundlegenden Güter und Ideale, vielleicht gar der Träume und Visionen unserer Kultur. Konkret geht es um das antike und das jüdisch-christliche Erbe, besonders auch darum, wie dieses in die Werte der Moderne, in die moderne (westliche) Kultur eingegangen ist. Es geht also um Ideale wie Gerechtigkeit, Humanität, Erkenntnis, Freiheit, Autonomie, Fortschritt. Wollen wir lebenspraktische Orientierung als ein Element des Ethikunterrichts etablieren, dürfen wir der konkreten Frage nach dem Guten nicht ausweichen. Vielmehr ist die Frage, worauf es im Leben letztlich ankommt, auch eine Frage der Jugendlichen an uns Ethiklehrkräfte. Es ist denn auch nicht zuletzt diese Frage, die den Standpunkt einer vermeintlich philo-

¹⁰ Vgl. Charles Taylor, *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996 (*Sources of the Self. The Making of the modern Identity*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1989); vgl. ders., *Die Motive einer Verfahrensethik*, in: Wolfgang Kuhlmann (Hg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986, S. 101–135.

¹¹ Vgl. Taylor 1986 (wie Anm. 10), S. 128 f.

sophischen, vor allem aber wohl bequemen künstlichen Neutralität, wie sie Richard M. Hare für die Lehrkräfte fordert (s. o.), so fragwürdig macht. Persönliche, lebenspraktische Orientierung bedeutet im Rahmen des hier vertretenen Konzepts, Kontakt aufzunehmen zu jenen Gütern, zu jenen Idealen und zu jenen Visionen des Guten, die hinter den bestehenden kulturellen und gesellschaftlichen Praktiken und Institutionen stehen. Orientierung bedeutet, die Quellen unseres kulturellen Selbst zu ergründen, unsere kulturellen Werte zu reflektieren und zu verlebendigen. Indem dabei eine Orientierungskompetenz angestrebt wird, welche stets auch in der Fähigkeit besteht, eine kritische Distanz zu bestehenden Normen einzunehmen und begründet Alternativen zu diskutieren, handelt es sich bei diesem Ansatz gerade nicht um eine unreflektierte Werteerziehung, vor der etwa Hare zu Recht warnt.

4. Lebenspraktische Orientierung in der Unterrichtspraxis – das Beispiel Freiheit

Das Common-Sense-Verständnis von Freiheit betrifft vor allem die Freiheit *von*, besonders Jugendlichen wird es wichtig sein, frei zu sein, frei gelassen zu werden usw. Obgleich diese negative Freiheit auch ein wichtiges Ideal unserer Kultur darstellt, umfasst der klassische Begriff der Freiheit stets auch die Freiheit *zu*, die Freiheit also, freiwillig und selbstbestimmt sich einer Sache oder einem Menschen zu widmen. Hier geht es darum, den Zustand der Unbestimmtheit zugunsten einer selbst gewählten Bestimmtheit (einer Bindung, eines Engagements) aufzugeben. Den Freiheitsbegriff in dieser Weise zu differenzieren, ihn zu reflektieren und zu verlebendigen (vgl. den Titel des Beitrags) kann das Lernziel einer Unterrichtssequenz sein. Es geht darum, einen wichtigen Wert (Freiheit) überhaupt als kulturelles Ideal sichtbar zu machen und seine tiefen Bedeutungsschichten (etwa Freiheit *zu was?*) auszuleuchten. Dabei wird auch die Kritik an verflachten oder konsumistisch verzerrten Artikulationen des Freiheitsideals (nur Freiheit *von*) eingeübt.

In einem *ersten Schritt* sollen die Jugendlichen ihr Verständnis von Freiheit erkunden. Dabei werden auch Klischees und (teilweise überfordernde) soziale Imperative im Sinne der Freiheit *von* sichtbar. Da gibt es die (oft medial vermittelte) Wahlfreiheit, die verschiedene Produkte, aber auch verschiedene Tätigkeiten, verschiedene Lebensformen, Optionen oder Ziele betrifft. Und Freiheit im Sinne von Befreiung meint Freiheit von Bevormundung – niemand soll einem vorschreiben, niemanden soll es interessieren, wie man leben möchte. Die so verbreitete Auffassung »Das muss jeder selbst wissen!« beschreibt den Wunsch nach Meinungsfreiheit und Meinungsgleichwertigkeit, auch nach Freiheit von Autoritäten, die Meinungen diktieren. Und der individualistische Traum

vom völlig unabhängigen Leben propagiert eine radikale Selbstbestimmung, die Freiheit von Rücksichten, von Ansprüchen durch andere.

In einem *zweiten Schritt* soll der Freiheitsbegriff dann so ausgelotet werden, dass die Bedeutung der Freiheit *zu* als eine weitere (und wesentliche) Schicht sichtbar wird, als eine Schicht, die unbedingt zum vollen Ideal der Freiheit dazugehört. In der Sekundarstufe II kann der große moderne Traum von der Autonomie in Originaltexten studiert werden: Kants Vision einer menschlichen Vernunft etwa, die Autonomie gerade in dem Maße verwirklicht, in dem sie sich freiwillig eigenen ethischen Gesetzen unterwirft. Oder die Hoffnung der modernen Vertragstheorien, ein größtmögliches Maß an Freiheit dadurch zu erreichen, dass Bürger einen Teil ihrer Freiheit freiwillig an das Kollektiv abtreten. Und dass es wahre Freiheit nicht für ein einzelnes Individuum gibt, sondern dass sie erst besteht, wenn sie für alle Menschen gilt und für alle erreicht ist: Dieses Ideal beflügelt die modernen politischen Utopien. Für die Sekundarstufe I lässt sich die Bedeutungsschicht der Freiheit *zu* besser an konkreten Beispielen veranschaulichen: Zur menschlichen Freiheit gehört die Möglichkeit, diese in geringerem oder größerem Ausmaß freiwillig aufzugeben. Dies ist etwa bei jedem grundsätzlichen Versprechen der Fall, ob es sich dabei um das Versprechen der Treue handelt oder um das Versprechen der Sorge für einen Menschen, zum Beispiel für ein Kind, oder um das Versprechen, das der Künstler dem zu gestaltenden Werk gibt. Seine Freiheit zu verwirklichen, das kann gerade bedeuten, sich durch das Andere bestimmen zu lassen, sich jemandem oder einer Sache zu widmen oder sich für etwas zu engagieren.¹²

Mit der dargestellten Reflexion und Verlebendigung eines kulturellen Ideals (hier Freiheit) möchte ich erreichen, dass die jeweils faktisch vorfindlichen sozialen Ideale und Imperative vor einem weiteren Horizont in ihrer Verkürzung und Eindimensionalität besser sichtbar werden. Ein kollektiver Traum soll lebendig werden, der sich nicht in den faktischen Verhältnissen erschöpft, der vielmehr durchaus einen Gegensatz zu diesen bildet. In der Reflexion sollen sich die jeweils schon bestehenden Wertvorstellungen im Lichte der sie transzendierenden Güter zeigen (mit welchen sie gleichwohl im Innersten zusammenhängen). Im besten Fall ist dies die Bedingung dafür, dass Jugendliche eine kritische Distanz zu konkreten sozialen Praktiken einnehmen.

Jetzt beginnt die Frage und Suche nach Alternativen, welche bestimmten tiefen Bedeutungen des kulturellen Ideals, ja des kollektiven Traums näher kommen können als die jeweils schon bekannten Praktiken. Eine solche Suche aber stellt selbst ein Stück lebenspraktischer Orientierung dar – eine Orientierung, die von einem Konzept materialer Ethik getragen wird und doch jede naive oder unreflektierte Wertevermittlung vermeidet.

¹² Für den Unterricht wähle ich Materialien, die diese spezifische Bedeutung der Freiheit *zu* vermitteln können. Vieles ist hier geeignet, vgl. z. B. »Ich bin gefragt« Ethik 9/10 Gymnasium, Berlin: Volk und Wissen 2001, S. 36 f. (Sorge für ein Kind), S. 172 f. (soziales Engagement).