

Georg und Otfried Lind

Demokratie und Moralische Urteilskompetenz: Über Grundlagen und empirische Befunde öffentlicher Moral in demokratischen Industriegesellschaften.

I Vorüberlegungen

Artikel 1

(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

Artikel 2

(1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt. (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.)

»Bonn ist nicht Weimar.« Dieses viel bemühte Zitat wurde in den fünfziger Jahren geprägt. Damals, als die Institutionen der Republik noch jung und demokratische Verhaltensweisen einzuüben waren, hatte das Schlagwort einen beschwörenden Klang. Das Schicksal der Weimarer Republik sollte sich nicht wiederholen. Später wurde es im Brustton der Überzeugung gebraucht. Doch seltsam, bei aufkommenden Problemen, tatsächlichen oder nur scheinbaren, wurde dem Schlagwort wieder ein bängliches Fragezeichen angehängt. Wieder sah man eine »Herausforderung des demokratischen Staates« oder konstatierte eine »Legitimationskrise des politischen Systems«. Wieder taucht die Frage auf: Was macht einen demokratischen Staat aus? Seine Festigkeit, seine Wehrhaftigkeit? Sind es die unverrückbaren Normen und Gesetze, denen sich alle zu beugen haben, über die eine hohe Gerichtsbarkeit wacht?

Weimar hat uns gelehrt, daß allein die Existenz einer formalen Verfassung den Fortbestand einer Demokratie nicht garantieren kann. Schließlich vollzog sich der Übergang vom demokratischen Staat zum totalitären Führerregime in legalen Formen.¹ Ein Parteiengefüge, das sich im Konsens weiß in der Bejahung der demokratischen Grundsätze, ein Staatsvolk, das sich zu demokratischen Institutionen und Mechanismen bekennt, sind notwendige Bedingungen für die Stabilität einer demokratischen Staatsform – doch hinreichend sind sie nicht.

Roland Wakenhut
Mit Ausnahme der Unteroffiziere sehen alle Gruppen im militärischen Bereich weniger Raum für postkonventionelle und damit auch demokratischen Regeln verpflichtete Argumentation. S. 31 ff.

Eine demokratische Verfassung muß, soll sie Bestand haben, mehr als einen formalen Rahmen bilden, sie muß durch das Verhalten jedes einzelnen Bürgers gelebt werden. Die immer wieder sich wandelnden Bedingungen des Lebens ebenso wie die Dynamik von Interessen und Bedürfnissen verlangen einen ständigen Prozeß der Anpassung der staatlichen Ordnung, soll sie nicht in Widerspruch zu den historischen Gegebenheiten geraten und an ihnen scheitern. Dieser Wandel verlangt allgemein gültige, unveränderliche Maximen der Gerechtigkeit und Humanität, an denen die Richtung der Veränderung gemessen und beurteilt werden kann, und die kritische Teilhabe der Bürger an ihrem Staat. »Der im geschichtlichen Prozeß der Verwirklichung universalistischer Verfassungsprinzipien auftretende Falibilismus, von dem die gewählten und bestellten Repräsentanten des Staates nicht ausgenommen sind, findet,« so Habermas, »ein Gegengewicht allein im nichtinstitutionalisierbaren Mißtrauen von Bürgern einer reifen politischen Kultur.«² Dafür ist individueller Sachverstand, aber auch die Fähigkeit des einzelnen zum rationalen, an ethischen Prinzipien orientierten Diskurs unerläßliche Voraussetzung. Die Fähigkeit des einzelnen zum Urteil nach moralischen Maximen ist notwendig, soll ein friedliches Zusammenleben auf der Basis gegenseitiger Achtung und Gerechtigkeit, soll wirkliche Demokratie gelingen.

Wir wollen im folgenden die individuelle Grundlage eines demokratischen Systems näher untersuchen, die Fähigkeit des Bürgers zum kritischen, moralischen Urteilen, wie sie sich in empirischen Studien dokumentiert. Aus dem Wahlverhalten und den demoskopischen Umfragen wissen wir um eine kontinuierlich wachsende Akzeptanz der Demokratie und ihrer Institutionen seit der Gründung dieses Staates.³ Wenig untersucht ist bislang die Fähigkeit zum Konsens, die moralische Urteilskompetenz, auf die letzten Endes die Aufrechterhaltung und Fortentwicklung des demokratischen Systems entscheidend angewiesen ist. In diesem Zusammenhang denken wir an eine Reihe von Fragen, zu denen außer punktuellen Eindrücken bislang kaum systematische Informationen vorliegen:

1 Vgl. Jürgen Habermas: Recht und Gewalt – Ein deutsches Trauma. Merkur, Heft 1, 1984, S. 19. Dazu auch Gustav Radbruch: Rechtsphilosophie. 8. Auflage. Stuttgart: Koehler 1973, S. 327 ff. Otfried Höffe: Sittlich-politische Diskurse. Frankfurt 1981, S. 45 ff., S. 67 ff., 88.
2 Habermas 1984 (Anmerkung 1) S. 25.
3 Vgl. die Reihe Jahrbuch der öffentlichen Meinung (1947–), hrsg. von Elisabeth Noelle und Erich Peter Neumann, Allensbach; später Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie (1976–). Zusammenfassend: Noelle-Neumann: Der Staatsbürger und sein Staat; in: Hamerschmidt, Hrsg., Zwanzig Jahre danach. München: Kurt Desch, 1965, S. 79–104.

- Inwieweit werden moralische Maximen, an die rationale Kritik »mit Einverständnis appellieren kann« (Habermas), nicht nur abstrakt, sondern auch in konkreten Problemkontexten akzeptiert?
- Inwieweit determinieren diese Maximen tatsächlich das Urteilsverhalten des einzelnen?
- Wie entwickeln sich diese beiden Aspekte, die moralische Sensibilität und die moralische Urteilskompetenz beim einzelnen?
- Inwieweit fördern Bildungs- und andere Institutionen unserer Gesellschaft die Entwicklung dieser Kompetenz?
- Steht die Fähigkeit zum moralischen Urteil in konkreten Problemsituationen in einem empirischen Zusammenhang mit der Einstellung zu demokratischen Grundwerten?
- Und schließlich, fördert die moralische Urteilskompetenz tatsächlich die konsensuelle, gewaltvermeidende Konfliktlösung, wie die politische Ethiktheorie vermutet?

2 Zur Theorie der Moralischen Urteilskompetenz

»Moralisches Handeln steht unter dem Anspruch, daß sich die Beilegung von Handlungskonflikten allein auf begründete Urteile stützt – es ist ein durch moralische Einsichten geleitetes Handeln.«⁴ Einen Handlungskonsens durch normenregelte, gewaltfreie Konfliktlösungen zu erreichen setzt voraus, daß ein Prinzipienkonsens tatsächlich besteht, auf dessen Basis sich auch historische und soziale Verschiedenheiten von Normen kommunikativ überbrücken lassen. *Moralisches Verhalten* kann also zum einen heißen, daß sich das Verhalten objektiv, durch soziale Sanktionen konditioniert, in Übereinstimmung mit sozialen Normen befindet. Es kann aber auch ein Verhalten bedeuten, das sich nicht nur objektiv in den Grenzen sozialer Normen bewegt, sondern das sich auch subjektiv an ihnen orientiert, das diese verinnerlicht und zu eigen gemacht hat. Und moralisches Verhalten kann schließlich heißen, daß der Handelnde nicht nur ein *judikatives* Gewissen ausgebildet hat, das Regelübertretungen mit Schuldgefühlen zuverlässig registriert, sondern auch ein *moralisches* Gewissen, das zum autonomen Urteil fähig ist und mit Kritik auf ungerechte, unmenschliche Normen und Gesetze reagiert. Erst diese Form moralischen Verhaltens ermöglicht »politische Kultur« (Habermas), »wo sich der Legitimitätsglaube der Bürger aus moralischen Überzeugungen regeneriert.«⁵

Diese drei *kognitiven* Formen oder Strukturen des moralischen Handelns bilden, wie wir seit *Piaget* wissen, eine Sequenz von drei Entwicklungsphasen:⁶ (1) Die Phase der Nachahmung und Habitualisierung von Verhalten mit objektivem, jedoch nicht subjektiv internalisiertem Bezug zu sozialen Normen (*A-nomie*).⁷ (2) Die Phase, in der das Kind sich die sozialen Regeln als naturhaft gegeben, absolut, unveränderbar und heilig vorstellt und diese daher unbedingten Gehorsam abverlangen (*Hetero-nomie*). (3) Die Phase, in der das Individuum ein selbständiges, kritisches Urteil gegenüber sozial vorgefundenen Normen erwirbt (*Auto-nomie*).

Für diese »kognitiven« Phasen der Moralentwicklung muß die Geordnetheit des Ablaufs angenommen werden. Die innere Logik des Begriffs Autonomie impliziert, daß bevor diese erreicht ist, eine Phase der Abwesenheit des Nomos und eine Phase der unreflektierten Übernahme und Verinnerlichung von sozialen Normen vorausgegangen sind. Das Auftreten dieser Phasen ist jedoch nicht notwendigerweise an bestimmte Lebensalter geknüpft. Das Kind kann bezüglich der (Spiel-)Regeln einer Kindergruppe Autonomie entwickeln, ohne gleichzeitig bezüglich der Regeln des Familienlebens oder der Normen des Staates »nomische« Mündigkeit zu erlangen.⁸ Die moralische Entwicklung ist auch kein sprunghafter, alle Normen und Regeln gleichzeitig umfassender Prozeß. Die Entwicklung kognitiv-moralischer Strukturen ist inhaltsdefinit, d. h. sie bezieht sich auf bestimmte moralische Inhalte, die im Leben des einzelnen durchaus zu verschiedenen Zeitpunkten thematisiert werden.

Andererseits lassen sich auch bezüglich dieser moralischen Themen (»issues«) Ordnungsfolgen der sozialen Entwicklung denken, die nicht logisch, aber empirisch an bestimmte Lebensalter geknüpft sind. An das Alter ist die körperlich-geistige Entwicklung und der Eintritt in altersmäßig gestufte soziale, Lebenskontexte (Familie, Schule, Hochschule, Beruf, Alter) gebunden und damit auch die Thematisierung bestimmter moralischer Fragen (Sexualität, Freundschaft, Gemeinschaft, Liebe, Bürgerpflicht etc.). Hierauf hat vor allem Lawrence *Kohlberg* hingewiesen, der beide Entwicklungslinien in einem Sechs-Stufen-Modell der Moralentwicklung zu vereinigen sucht.⁹

Auf *Stufe 1* orientieren sich Kinder in ihrem Verhalten an Strafe und Autorität, auf *Stufe 2* an Lustmaximierung und Interessenausgleich. Auf *Stufe 3* determiniert die Orientierung an den absolut gesetzten Normen und Rollenerwartungen der unmittelbaren Bezugspersonen das Verhalten;

4 *Habermas*: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln; Frankfurt 1983, S. 174.

5 *Habermas*: 1984 (Anmerkung 1) S. 22.

6 Vgl. *Jean Piaget*: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1973. Die Piaget-Phasen gründen auf älteren Theorien, u. a. auf den Arbeiten von Durkheim und Janet. Sie haben ihrerseits auf vielfältige Weise Eingang in die Sozialphilosophie und die politische Theorie gefunden: *J. Habermas*: Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976. *Hans-Christian Harten*: Kognitive Sozialisation und politische Erkenntnis. Weinheim 1977. Ein ähnliches Drei-Phasen-Modell hat *Theodor Geiger* für die Entwicklung der Rechtskompetenz vorgelegt; vgl. *Gerhard Deimling*: Recht und Moral; Neuwied 1972, S. 46–47.

7 »Gut« ist, was der regelmäßigen Wiederholung des eingespielten Verhaltensmodells dient; *Deimling* 1972 (Anmerkung 6) S. 46.

8 Zu diesem Standpunkt vgl. *Piaget*: Psychologie der Intelligenz. München 1976, S. 69–76. *Georg Lind*: Entwicklung des moralischen Urteilens – Leistungen und Problemzonen der Theorien von Piaget und Kohlberg; in: G. Lind, H. A. Hartmann, R. Wakenhut, Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. München 1983, S. 36.

9 *Lawrence Kohlberg*: Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialization; in: D. Goslin, Hrsg., *Handbook of socialization theory and research*. Chicago 1969, S. 347–480. Dt. in: *Kohlberg*, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt 1974. Für eine aktuelle Stellungnahme vgl. *Kohlberg, Levine & Hewer*: *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. New York: Karger 1983.

man will in den Augen der anderen ein »guter Mensch« sein. Auf *Stufe 4* treffen wir einen breiteren Bezugshorizont an; Verhaltensweisen und Normen sind dann gut und richtig, wenn sie den Gesetzen der Gesellschaft entsprechen und geeignet sind, diese zu bewahren. Mit dem Übergang auf *Stufe 5* wird sich das Individuum des Unterschieds zwischen historisch-relativen Normen und allgemeingültigen moralischen Prinzipien bewußt; hier fragt der Bürger, ob Gesetze und Normen durch verfassungsgemäße Verfahren der demokratischen Willensbildung legitimiert sind. Auf *Stufe 6* fragt er darüber hinaus, ob sie universellen, ethischen Prinzipien der Gerechtigkeit und der Menschenwürde genügen, wie sie in demokratischen Verfassungen und in internationalen Menschenrechtsdeklarationen niedergelegt sind.

Stufe 5 und 6, die wir mit Piaget als Ebene der moralischen Autonomie, der Postkonventionalität (Kohlberg) oder der kommunikativen Kompetenz (Habermas) bezeichnen können, sind charakterisiert durch die Fähigkeit zur »Dezentrierung«, d. h. durch das Bewußtsein der Hinfälligkeit des eigenen Standpunktes und der Möglichkeit des moralischen Irrtums.¹⁰ Sie bedeuten »Rationalität« im Sinne einer »Tilgung der Gewaltverhältnisse, die in die Kommunikationsstrukturen unauffällig eingelassen sind, und die eine konsensuelle Konfliktlösung verhindern.«¹¹ Was moralische Urteilsfähigkeit meint, ist ebenso in dem psychoanalytischen Konzept des »Ich« enthalten, dessen Aufgabe in der Integration widerstreitender physischer Bedürfnisse (»Es«) und sozialer Normen (»Über-Ich«) liegt. Ich-Schwäche »kommt in der Unfähigkeit zum Ausdruck, innerhalb der Charakterstruktur ein konsistentes und dauerhaftes System moralischer Werte zu errichten, und augenscheinlich ist es diese Situation, die das Individuum nötigt, nach einer organisierenden und koordinierenden Kraft außerhalb seiner selbst zu suchen.«¹²

Gleichwohl sind Konsistenz und Dauerhaftigkeit strikt vom *moralischen Rigorismus* zu unterscheiden, der einzelne Werte monomanisch, ohne Rücksicht auf Handlungskontexte durchzusetzen versucht. Moralische Prinzipien sind kein Ersatz für spezifische soziale Normen und kulturell tradierte Werte, sie sind deren kritische Instanz. Ebenso schließt die Definition einer entwickelten Moralkompetenz den bloß intellektualisierenden oder rationalisierenden Gebrauch moralischer Argumente aus.¹³ Rationalisierung meint die nachträgliche Rechtfertigung von Meinungen und Handlungen durch »Prinzipien«; Rationalität demgegenüber die konsequente Anwendung von Maximen auf (eigene oder fremde) Meinungen und Handlungen dann auch, wenn aus jenen eine Verwerfung folgt. Die Übereinstimmung von moralischer Einsicht und Urteilen ist ein unabdingbares Zeichen für wirkliche Moralkompetenz. »Kompetenzen (können) immer nur an ihren greifbaren Äußerungsformen dingfest gemacht werden.«¹⁴

3 Zur Empirie der moralischen Urteilskompetenz

Im Rahmen des Konstanzer Forschungsprojekts Hochschulsozialisation¹⁵ untersucht der Erstautor seit einigen

Jahren die empirischen Bedingungen und Folgen der moralischen Urteilskompetenz als Grundlage demokratischer Handlungsfähigkeit bei zukünftigen Mitgliedern der gesellschaftlichen »Funktionselite« (Dahrendorf), denen allgemein eine besondere soziale Verantwortung zugeordnet ist.¹⁶ Die Gesamtstudie umfaßt den Zeitraum vom Abitur bis in die Anfangsjahre der Berufstätigkeit. Wir können hier hauptsächlich über Abiturienten und Studierende im ersten Semester berichten. Auf ausführliche Ergebnisdarstellungen und auf ergänzende Befunde aus anderen Untersuchungen wird jeweils verwiesen.

3.1 *Moralische Affekte.* Die Untersuchung von Abiturienten und Studierenden gibt Gelegenheit zur Klärung der Frage, ob von ihnen tatsächlich »undemokratische Tendenzen« ausgehen, ob ihre Einstellung zum positiven Recht und zur Verfassung wirklich »gebrochen« ist, wie ihnen gelegentlich vorgehalten wird. Sie wirft gleichzeitig Licht auf die Frage, inwieweit die Prinzipien der Gerechtigkeit und der Menschenrechte als höchste Grundrechte und als Ziel der moralischen Entwicklung nicht bloße sozialphilosophische Konstruktion sind, sondern die affektiven Bindungen des Bürgers spiegeln. Die empirischen Befunde zeigen: Abiturienten weisen durchweg ein Wertemuster auf, das mit den Anforderungen eines demokratischen Systems verträglich ist. An der Spitze ihrer Wertpräferenzen stehen weniger materielles Wohlergehen und Anspruchsdenken als die »postmateriellen Werte« (Inglehart) Freiheit und Friede, Freundschaft und Liebe.¹⁷ In der direkten Abwägung der drei – auch wieder abstrakt gefaßten – Werte Freiheit, Gleichheit und Wohlstand tritt *soziale Gleichheit* als wichtigster Wert hervor, am stärksten übrigens dann, wenn Freiheit in Abhängigkeit von und nicht als Gegensatz zu Gleichheit gesehen wird.¹⁸

Das konkrete Urteilsverhalten in Test-Konfliktsituationen (Moralisches-Urteil-Test MUT) zeigt übereinstimmend bei

10 Piaget 1973 (Anmerkung 6) S. 222 und S. 400.

11 Habermas 1976 (Anmerkung 6) S. 34.

12 Theodor W. Adorno: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt 1973, S. 53.

13 Zur Intellektualisierung als Problem der mangelhaften motivationalen Verankerung vgl. Habermas 1983 (Anmerkung 4) S. 195.

14 Habermas 1983 (Anmerkung 4) S. 199.

15 Der Forschungsgruppe gehören an: T. Bargel, B. Dippelhof-Stiem, G. Framhein, G. Lind, H. Peisert (Projektleiter), J.-U. Sandberger und H. G. Walter. Über die Anlage der Längsschnittuntersuchungen und den internationalen Vergleich informieren u. a.: *Zentrum 1 Bildungsforschung: Wissenschaftlicher Arbeits- und Ergebnisbericht 1979-82*, Universität Konstanz 1982, S. 25-99; J. Langer & G. Framhein Hrsg. Student und Studium im interkulturellen Vergleich, Klagenfurt 1983.

16 Vgl. T. Bargel, W. Markiewicz & H. Peisert: University graduates: Study experience and social role; in: M. Niessen & J. Peschar, Hrsg., Comparative research on education. London: Pergamon, S. 55-78. J.-U. Sandberger & P. Kellermann: Vorstellungen zur sozialen Verantwortung von Akademikern. Mimeo, Konstanz 1975.

17 Tino Bargel: Überlegungen und Materialien zu Wertedisparität und Wertewandel in der BRD; in: H. Klages & P. Kmiecik, Hrsg., Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt 1979, S. 147-184.

18 Johann-Ulrich Sandberger: Zur Struktur und Relevanz von soziopolitischen Grundwerten – Am Beispiel von Abiturienten, S. 390 und 401; in: H. Klages & P. Kmiecik 1979, (Anmerkung 17) S. 381-415.

fast allen Befragten, bei Abiturienten und Studierenden, aber auch bei jüngeren Oberschülern, Berufsschülern, Soldaten und sogar bei jugendlichen Strafgefangenen, daß die entwicklungstypisch unterschiedenen Stufen des moralischen Urteils genau in der Reihenfolge präferiert werden, in die sie von der Theorie gebracht sind. Das heißt, daß Normen der Primärgruppe allgemein höher geschätzt werden als die rein interessengeleitete, machtorientierte Konfliktregelung, daß den Gesetzen des Staates ein höherer Rang als Gruppenbindungen eingeräumt wird, und daß schließlich die der Demokratie vorangestellten Grundsätze auf die höchste Akzeptanz treffen.¹⁹ Diese Präferenzrangordnung der Kohlbergschen Moralstufen²⁰ ist für die USA schon länger bestätigt.²¹ Weitere Analysen zeigen, daß auch in anderen Ländern mit gleicher und mit verschiedener staatlicher Ordnung dieselbe Rangreihe der Orientierungskriterien vorherrscht.²²

3.2 Moralische Urteilskompetenz. Daß sich im konkreten Urteilsverhalten eine solche Differenzierung nach Moralstufen zeigt, ist bereits ein Hinweis darauf, daß dieses sich auch an moralischen Prinzipien orientiert. Die Frage jedoch, wie stark diese Orientierung gegenüber der Bindung des Urteils an die Meinungskonformität der Argumentation bei den einzelnen ist und wie die Stärkegrade verteilt sind, ist damit noch nicht beantwortet. Die Untersuchungen ergaben folgendes Bild: Viele Befragte haben die Gruppe der Argumente durchschnittlich stärker akzeptiert, die ihrer Meinung entsprachen. Das ist durchaus plausibel und dem engagierten Diskurs nicht abträglich – wenn gleichzeitig die Gegenargumente Gehör finden. Und dies scheint auch überwiegend der Fall zu sein. Stärker als zwischen meinungskonformen und meinungskonträren Argumenten unterschieden die Befragten zwischen der moralischen Stufe der Argumentation – auch dann, wenn die Argumente ihrer bekundeten Meinung entgegenstehen. Zumindest bei Abiturienten und Studierenden finden wir demnach eine entwickelte moralische Urteilskompetenz sowohl in bezug auf die affektive Seite, die Präferenz für Prinzipien der Gerechtigkeit und der Menschlichkeit, als auch in bezug auf die kognitive Seite, die Fähigkeit zur kritischen Reflexion der eigenen Meinung zu konkreten Handlungskonflikten.²³

3.3 Entwicklungslinien. Mit der überraschend eindeutigen Präferenzrangordnung der Moralstufen beim Bürger ist eine wichtige Erklärung gefunden für die Tatsache, daß sich auch der vorwiegende Gebrauch dieser Urteilsstufen im moralischen Diskurs dieser Stufenordnung folgend entwickelt.²⁴ Die moralische Sensibilität, die sich unter günstigen Bedingungen früh offenbart, zeichnet offenbar den Weg vor, den die Entwicklung jener Fähigkeiten nehmen muß, die kompetentes moralisches Urteilen und Handeln ausmachen. Das gilt auch für die Fähigkeit zum moralorientierten Urteilen (im MUT als Grad der Determination des Urteilens durch moralische statt durch Meinungskriterien definiert), die einen ebenso deutlichen Entwicklungstrend aufweist. Jüngere Personen haben noch häufiger die Tendenz, nicht nach moralischen Inhalten zu differenzieren und Argumente allein danach zu beurteilen, ob sie ihre einmal

gefaßte Meinung zu dem jeweiligen Problem stützen oder ihr widersprechen.²⁵

3.4 Moralische Entwicklung und Bildung. Wie schnell und wie weit sich die Entwicklung der Urteilsfähigkeit in moralischen Fragen vollzieht, liegt, so die Theorie, in Umfang und Qualität der sozialen Interaktionen begründet, die den kognitiven Aspekt des moralischen Urteilens stimulieren.²⁶ In der Tat gibt es inzwischen viele empirische Hinweise dafür, daß, während die moralischen Affekte bereits früh angelegt und gegenüber sozialen Beeinflussungen weitgehend stabil sind, die Entwicklung des kognitiven oder Fähigkeitsaspekts sehr stark auf die pädagogische Förderung durch soziale Institutionen angewiesen ist. Die großen Unterschiede bezüglich der Urteilskompetenz zwischen Wissenschaftlern, Studierenden, Abiturienten, Berufsschülern und jugendlichen Straftätern, über die uns Befunde vorliegen, können sicher nicht allein auf altersmäßige Unterschiede zurückgeführt werden. Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der moralischen Kompetenz und allgemeiner Bildung hat sich immer wieder bestätigt.²⁷ Auch die Urteilsentwicklung von Auszubildenden weist auf Bildungseffekte hin: Dem geringen Anteil an allgemeinbildenden Elementen in der »dualen« Berufsbildung entspricht eine vergleichsweise geringe Zunahme der Urteilskompetenz vom ersten zum dritten Lehrjahr. Bei gleichem Eintrittsalter waren die durch unterschiedliche schulische Vorbildung bedingten Differenzen deutlich größer.²⁸ Im dun-

- 19 Vgl. G. Lind: Theorie und Validität des »Moralisches-Urteil-Test« ..., in: J. Langer & G. Framhein (Anmerkung 15) S. 182 ff. G. Lind: Moralische Urteilskompetenz und berufliche Ausbildung. Bericht aus dem Pädag. Institut der Universität Fribourg, Schweiz 1983, S. 35. Bernd Wischka: Moralisches Bewußtsein und Empathie bei Straftätern. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Marburg 1982, S. 127. Thomas Krämer-Badoni & Roland Wakenhut: Moral und militärische Lebenswelt, S. 188; in: G. Lind, H. A. Hartmann 1983 (Anmerkung 8) S. 179–192.
- 20 Ann Colby et al.: A longitudinal study of moral judgment. Monographs of the Soc. Res. Child Development, 1983. Zur kritischen Würdigung der Kohlberg-Methode vgl. G. Lind & R. Wakenhut: Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz, S. 60–61; in: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Weinheim 1983, S. 59–80.
- 21 James Rest: The hierarchical nature of moral judgment. Journal of Personality, 41, 1973, S. 86–109.
- 22 Vgl. Mordechai Nisan & L. Kohlberg: Universality and variation in morality: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. Child Development, 53, 1982, S. 865–877. Für Befunde über Studierende in Österreich, den Niederlanden, Polen und Jugoslawien vgl. G. Lind: Theorie und Validität ... 1983 (Anmerkung 19) S. 185–186.
- 23 G. Lind, J.-U. Sandberger & T. Barget: Moral judgment, ego-strength, and democratic orientations – some theoretical contingencies and empirical findings, S. 91; in: Political Psychology, Heft 3/4, 1981–82, S. 70–110.
- 24 Für einen eindrucksvollen Beleg dieser Entwicklungsgesetzlichkeit vgl. Colby et al. 1983 (Anmerkung 20).
- 25 Vgl. G. Lind: Inhalt und Struktur des moralischen Urteilsverhaltens. Universität Konstanz 1984.
- 26 Vgl. Fritz Oser: Moralische Erziehung als Intervention; in: Unterrichtswissenschaft, Heft 9, 1981.
- 27 Vgl. Colby et al. 1983 (Anmerkung 20). J. Rest: Development in judging moral issues; Minneapolis 1979, S. 111. G. Lind 1984 (Anmerkung 25).
- 28 G. Lind: Moralische Urteilskompetenz und berufliche Ausbildung, (Anmerkung 19) 1983, S. 66.

kein liegt jedoch noch immer, welche Merkmale ein Bildungsprozeß aufweisen muß, um fördernd zu wirken. Spezielle Unterrichtseinheiten zur Förderung der Moralkompetenz haben unterschiedlichen Erfolg erbracht. Langfristig wirksame Effekte sind noch unbekannt.²⁹

3.5 Urteilskompetenz und politische Orientierungen.

Die Erörterung des Themas Demokratie und moralische Urteilskompetenz impliziert, daß der hypostasierte Zusammenhang zwischen moralischem Urteilsverhalten und politischem Verhalten auch empirisch gegeben ist. Es ist eine zentrale These dieses Essays, daß für die Stabilität des demokratischen Systems nicht nur die Akzeptanz und Kenntnis seiner Institutionen wichtig sind, sondern zumindest im gleichen Maße die Fähigkeit zum demokratischen Verhalten in sozialen Konfliktsituationen.³⁰ Tatsächlich zeigen sich zwischen beiden Bereichen auffallende Korrelationen: Eine positive Haltung gegenüber der Verringerung sozialer Ungleichheiten, die Unterstützung humanistischer Zielsetzungen in der Gesellschaftspolitik, die Bereitschaft zur politischen Partizipation und insbesondere die Forderung nach der Demokratisierung aller Lebensbereiche sind bei denen mit hoher moralischer Urteilskompetenz häufiger anzutreffen als bei denen mit geringer Orientierung des Urteilens an moralischen Kategorien.³¹

3.6 *Moral und innerer Frieden.* Wie eine repräsentative Umfrage aus den sechziger Jahren zeigt, wird Demokratie in erster Linie mit innerer Sicherheit, Gerechtigkeit, Gemeinwohl und der Abwesenheit von Gewaltherrschaft in Verbindung gebracht.³² Auf der anderen Seite steht aber gerade »Moral« manchmal in dem Geruch, die Begründung für die gewalttätige Verletzung demokratischer Gesetze und Normen zu liefern. Wie wir gesehen haben, kommt ein solcher Zusammenhang nur der »vorkonventionellen« Moralität der Stufen 1 und 2 zu. Die entwickelte, »postkonventionelle« Moralität schließt Gewalt aus, weil hier Gewalt als Abweichung von den Grundsätzen demokratischer Konfliktregelung definiert ist. Das bestätigt sich auch empirisch im moralischen Urteilsverhalten von Abiturienten. Wer sich auf einen moralischen Diskurs über die Lösung eines Konfliktes einließ (aufgrund seiner Entwicklung einlassen konnte), lehnte entschiedenere gewaltsame Mittel der politischen Auseinandersetzung ab als der, der in seinem konkreten Urteilen eine geringe Fähigkeit zur kritisch-moralischen Reflexion zeigte und moralische Argumente allenfalls zur nachträglichen Rechtfertigung seiner Meinung zuließ.

4 Einige Schlußüberlegungen

Wenn es richtig ist, daß ein hoher Grad an moralischer Urteilskompetenz Voraussetzung ist für das optimale »Funktionieren« eines demokratischen Systems, dann muß die Förderung dieser Kompetenz ständige Aufgabe der gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen sein. Zuvorderst denkt man dabei an die Schule und die politische Sozialisation, die sie vermittelt. Hier wird oft die Bedeutung des Sozialkundeunterrichts hervorgehoben. Die Theorie und

Praxis der politischen Bildung ist, nicht erst seit heute, durch eine äußerst kontrovers geführte Diskussion gekennzeichnet. Fordern die einen »Mut zur Erziehung« und beklagen die »verhängnisvollen Auswirkungen« der sogenannten Konfliktpädagogik, so sehen die anderen in einer konventionellen, der moralischen Kritik entzogenen Fixierung von »Normen und Werten« die Gefahr, daß die unvermeidlichen Interessen- und Normenkonflikte einer pluralistischen Gesellschaft nur noch einseitig entschieden statt konsensuell geregelt werden können.

Die Politische Psychologie hat nun mit ihren Fragen nach der moralischen Urteilskompetenz empirische Argumente in die Diskussion eingebracht, die für die Didaktik der politischen Bildung fruchtbar gemacht werden sollen.³³ Neue Meßverfahren erlauben es, die verschiedenen pädagogischen Konzepte auf ihre Wirksamkeit und ihre Wirkungen, was nicht dasselbe sein muß, hin zu untersuchen. Aus der Vielfalt der Hinweise treten einige mit immer wiederkehrender Deutlichkeit hervor.

Die Fähigkeit zur Orientierung des eigenen Handelns an universell gültigen moralischen Maximen, zur Regulierung von Konflikten »nicht nach den jeweiligen Machtverhältnissen, sondern aufgrund allgemeiner Grundsätze, die der gleichen und wechselseitigen Einschränkung und Sicherung freier Lebensräume der Individuen und Gruppen dienen«,³⁴ scheint in entscheidendem Maße von der Möglichkeit allgemeiner Bildung abzuhängen. Man darf dabei nicht dem Mißverständnis unterliegen, daß der im Lehrplan ausgewiesene politische Unterricht allein bestimmend wäre für die demokratische Sozialisation, und ihm die Hauptaufgabe zuwächst für die Förderung der moralischen Urteilskompetenz. Politische Bildung ist sicher ein wichtiges Element; aber ihre Wirkung entfaltet sie erst im weiteren Kontext: Durch gelehrtes Fachwissen und durch die schulisch ermöglichten und geforderten Interaktionen, durch Sachverstand und Mitverantwortung (der »versteckte Lehrplan«). Kohlberg hat zu Recht darauf hingewiesen (und in den USA wurden seine Thesen an Modellschulen überprüft), daß es die gesamte »moralische Atmosphäre« einer Schule ist, die die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz prägt.³⁵

29 Vgl. Fritz Oser & Andre Schläfli: Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. Bericht des Pädagogischen Instituts der Universität Fribourg, Schweiz, 1984.

30 Gertrud Nunner-Winkler: Struktur und Inhalt politischer Orientierungen; in: Akademie für politische Bildung Tutzing, Hrsg., Individuum und Gesellschaft in der Politischen Sozialisation. Tutzing 1980, S. 221–241.

31 Vgl. G. Lind, J.-U. Sandberger & T. Bargel 1981–82. (Anmerkung 23) S. 98. G. Lind: Moralische Urteilskompetenz und berufliche Ausbildung 1983 (Anmerkung 19) S. 55–57.

32 Klaus Eberlein: Was die Deutschen möchten. Hamburg 1968, S. 100.

33 Vgl. Politische Didaktik, Heft 3, 1977. Akademie für politische Bildung Tutzing 1980 (Anmerkung 30).

34 Höffe: Grundwerte als verbindliche Erziehungsziele; in: ders., Sittlich-politische Diskurse. Frankfurt 1981, S. 88.

35 Vgl. dazu Clark Power: Die moralische Atmosphäre der Schule: Eine Analyse demokratischer Versammlungen; in: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut 1983 (Anmerkung 8) S. 123–137.

Jedoch ist damit das Bildungssystem nicht von seiner Verantwortung für die Förderung der individuellen Voraussetzungen der Demokratie entbunden. Wie die Schule, so zeigt auch die Universität einen fördernden Einfluß auf die Entwicklung der Urteilsfähigkeit. Im Lichte der drängenden sozialen und ökonomischen Probleme unserer Gesellschaft, aber auch im Lichte von Overkill-Kapazitäten, Folter und Hunger in der Welt könnten sich diese sozialisatorischen Leistungen als zu gering erweisen; viele Studierende, und nicht nur sie, empfinden sie auch tatsächlich als zu gering und fordern einen stärkeren Einbezug von ethischen Grundfragen in das Fachstudium.³⁶ In der beruflichen Ausbildung haben Allgemeinbildung und, so ist zu vermuten, deshalb auch die moralisch-kognitive Entwicklung geringen Umfang. Die Sozialisation in der Bundeswehr, schon als »Schule der Nation« apostrophiert, hat keinen nachweisbaren fördernden Effekt auf die Moralkompetenz; ihr kommt offenbar eher eine selektive Funktion zu, was die integrative Aufgabe der »inneren Führung« ohne Zweifel erschwert. Der Wehrdienst ist besonders stark von der »konventionellen« Moralorientierung geprägt, die den Konflikt zwischen den Normen der zivilen und der militäri-

schen Lebenswelt nur dadurch zu lösen vermag, daß sie das moralische Bewußtsein analog dazu »segmentiert.«³⁷

Den hier vorgestellten Befunden mag als ermutigendes Zeichen entnommen werden, daß die affektiven Voraussetzungen moralischer Entwicklung, die Sensibilität für allgemein gültige ethische Maximen der Gerechtigkeit und der Menschenachtung in mehr oder minder ausgeprägter Form bei allen befragten Personengruppen anzutreffen sind. Merkwürdig ist, daß zwischen dieser moralischen Sensibilität und dem moralkompetenten Urteilen und Verhalten ein schwieriger und – zumal in einer komplexen Lebenswelt – ein der größtmöglichen Förderung bedürftiger Weg liegt.

36 *Barbara Dippelhofer-Stiem*: Hochschule als Umwelt. Weinheim 1983.

37 Für empirische Hinweise vgl. die vortrefflichen Analysen von *Krämer-Badoni & Wakenhut*: Moral und militärische Lebenswelt; und *Rainer Senger*: Segmentierung des moralischen Bewußtseins bei Soldaten; beide in: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut 1983 (Anmerkung 8) S. 179–192 und 193–210. *Detlev Bald, Krämer-Badoni & Wakenhut*: Innere Führung und Sozialisation. Ein Beitrag zur Sozio-Psychologie des Militärs; in: *Unsere Bundeswehr? Zum 25jährigen Bestehen einer umstrittenen Institution*. Frankfurt 1981.