

Georg Lind
Gundula Pollitt-Gerlach (Hrsg.)

Moral in »unmoralischer« Zeit

Zu einer partnerschaftlichen Ethik
in Erziehung und Gesellschaft

Heidelberg: Roland Asanger Verlag

1989

Die deutsche Ausgabe erschien 1989 unter dem Titel:

Lind, Georg & Pollitt-Gerlach (Hrsg.), Moral in »unmoralischer Zeit«. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Geschlecht, Heidelberg 1989, Roland Asanger Verlag, ISBN 3-89334-155-2.

Kontakt:

apl. Prof. Dr. Georg Lind

Konstanz

E-Mail: Georg.Lind@moralcompetence.net

Weitere Informationen und Publikationen des Erstherausgebers zu diesem Thema finden sie im Internet unter <http://moralcompetence.net>

Die Schöpfung kann nicht nur widerrufen,
sondern, in weltweiter demokratischer Kommunikation,
auch vervollkommnet werden.

Walter Jens (1988)

<i>Vorwort zur Neuauflage</i>	6
<i>Vorwort der Originalausgabe</i>	7
<i>1. Georg Lind</i> ¹ Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog	10
<i>5. Ann Higgins</i> Das Erziehungsprogramm der Gerechten Gemeinschaft: Die Entwicklung moralischer Sensibilität als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fürsorge	33
<i>6. Günter Schreiner</i> Demokratische Erziehung muß über den Horizont der Kleingruppe hinausgehen! Zu einem Vergleich des Team-Kleingruppen-Modells mit der Gerechten Schulgemeinschaft	55
<i>7. Wolfgang Lempert</i> Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit	74
<i>8. Roland Wakenhut</i> Militär und moralischer Diskurs	88
Autoren	112
Literatur	113

¹ Die Kapitelnummern beziehen sich auf die Nummerierung der Originalausgabe.

Vorwort zur Neuauflage

“Sapere aude!” rief *Immanuel Kant* seinen Mitmenschen zu; “wage es, zu denken!” Dieser Schlachtruf der Aufklärung hatte – in konsequenter Fortsetzung des Reformationsdenkens – eine enorme Veränderung des moralischen Denkens ausgelöst – weg einer autoritären Moral hin zu einer individuell-freiheitlichen Moral, auf der unser modernes Demokratieverständnis beruht. Der Prozess der Aufklärung ist jedoch damit nicht abgeschlossen und kann es vielleicht auch niemals sein. Die Unzulänglichkeiten eines rein individuell-monologischen Moralbegriffs und eine individualistischen Freiheitsbegriffs haben sich in den letzten zweihundert Jahren nur zu deutlich gezeigt. Denken erfordert mehr als den Willen zum Denken – es muss geübt werden. Denken ist auch kein rein individueller Vorgang. Nach Lev Vygotskij, Michael Billig und anderen ist Denken verinnerlichtes Sprechen und Argumentieren.² Demnach dürfen Vernunft und Moral nicht nur monologisch gedacht, sondern müssen in den Kontext einer universellen Kommunikationsgemeinschaft gestellt werden.³

In dem vorliegenden, erstmals 1989 publizierten Buch sollten konkrete Projekte zu Wort kommen, die sich an dieser “dialogischen” Fortsetzung des Projekts der Aufklärung beteiligten. Mehrfach wird darin Bezug genommen auf die methodischen Konzepte “Dilemma-Diskussion” und “Just Community”, die beide auf den exzeptionellen Psychologen und Pädagogen Lawrence Kohlberg und seine Mitarbeiter an der Harvard Universität zurück gehen. Kohlberg hat wie kein anderer den Weg für eine dialogische Moral und Pädagogik geebnet. In meinem Einleitungskapitel “Entwicklung der Gefühle durch Vernunft und Dialog” zeige ich anhand von Beispielen auf, wie sich die Moralpsychologie dialogisch fortentwickelt hat von einer rein persönlichkeits-theoretischen zu einer mehr sozialpsychologischen Betrachtungsweise. Es geht nicht mehr allein um die Psychologie und die Förderung der individuellen Urteilsfähigkeit, sondern der Urteils- und *Diskursfähigkeit*.

Mein besonderer Dank gilt *Patricia Knoop*, die diese Neuauflage korrigiert hat.

Konstanz, Dez. 2021

Georg Lind

Vorwort

² Vygotskij, Lev S. (1991). Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag. M. Billig (1996). *Arguing and Thinking: a rhetorical approach to social psychology*, revised edition. Cambridge: Cambridge University Press.

³ Siehe J. Habermas (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. J. Habermas (1999). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Alte Werte, neue Werte, geistig-moralische Wende, Rückbesinnung, Aufbruch, Umkehr, New Age, Tradition, Dialog ... Ein ganzer Kanon moralischer und moralisierender Begriffe geistert durch die Medien.

Moral hat Hochkonjunktur! Die einen beklagen den Verfall der guten alten Sitten, die anderen das starre Festhalten an überkommenen gesellschaftlichen Normen. Man fordert, je nach Standort, Rückkehr oder Neubeginn, die Wahrung des Bestehenden oder die radikale Wandlung unserer Einstellungen zu Mensch und Natur.

Was also muß man tun?

Was darf man tun?

Was kann man tun?

Reicht es, nach mehr, anderer, neuer Moral zu rufen?

Der Ruf nach moralischen Normen ist das Einfache, die Umsetzung in konkretes Verhalten das Komplizierte. Handeln im Alltag ist an vielerlei Gewohnheiten und Fertigkeiten gebunden. Wenn mehrere Verhaltensregeln zu beachten sind, fordert das vernünftige Überlegung und den Dialog mit anderen.

Angesichts eines beschleunigten technologischen Wandels und den daraus resultierenden neuen Möglichkeiten, menschliches Leben zu heilen oder zu bedrohen, unsere Umwelt zu verbessern oder zu zerstören, erscheinen viele der bisherigen sozialen und moralischen Normen als überholt. Tschernobyl und Robbensterben zeigen die Begrenztheit nationaler Gesetze. Die Produktion menschlichen Lebens im Reagenzglas, Gentechnologie und die Produktion chemischer, biologischer und atomarer Waffen mit einer Vernichtungskapazität von einem Vielfachen der Erdbevölkerung werfen völlig neue Fragen der Verantwortung und des Sinnes menschlichen Tuns auf. Die Begeisterung für politische Führer wie Gorbatschow und Reagan, die Anziehungskraft von Heilsverkündern wie Billy Graham und Baghwan zeigen deutlich, wie sehr die Menschen nach jemandem suchen, der ihnen Antwort auf diese moralischen Fragen geben und ihr Vertrauen in die Zukunft erhalten kann. Im Gegensatz zu früheren Zeiten, in denen die Religion die Antworten gab oder ein autoritärer Staat einen Handlungskodex zu vermitteln versuchte, muß moralisches Verhalten heute in jeder Situation neu definiert werden.

Moral erschöpft sich nicht, wie ältere Theorien lehren, in dem Gehorsam gegenüber Vorgesetzten und auch nicht in der Beachtung sozialer Normen. Gebote und Normen müssen gerecht sein und in den Augen des einzelnen einen moralischen Zweck erfüllen, sonst verlieren sie jede Autorität und können nur noch mit Gewalt - zur Wahrung partikularer Interessen - durchgesetzt werden.

Moral fängt nicht bei Null an. Wir können weder von existierenden sozialen Normen absehen noch von unserer genetischen Ausstattung. Die Leugnung von Tatsachen führt meist zu moralistischem Terror.

Moral bedeutet aber auch nicht die bloße Anerkennung des Natürlichen. Wäre das Natürliche immer gut, bräuchte es keine Moral und damit auch nicht den Versuch, Moral durch den Verweis auf die Natur zu begründen, abgesehen von der Frage, was als natürlich anzusehen ist. Moral kann weder dem guten Willen oder der Verantwortung des einzelnen anheim gestellt werden, noch kann sie sich allein auf die staatliche Gesetzgebung und Kontrolle beschränken.

Moral ist eine Verbindung von vernünftigem Denken und Dialog (vgl. Habermas 1983, Wellmer 1986). Je mehr eigene und fremde Bedürfnisse, Erwartungen nahestehender Menschen, soziale Normen und Gesetze und moralische Prinzipien wir in unserem Handeln berücksichtigen müssen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit von Konflikten und umso größer ist die Schwierigkeit, sich so zu verhalten, dass all diese Anforderungen angemessen berücksichtigt werden. Wie finden wir eine gerechte und dauerhafte Lösung? Wer hat die Verantwortung für die Entscheidung? Gefühle helfen bei der Orientierung in solchen Momenten, aber es liegt an der Fähigkeit des Einzelnen zum vernünftigen Denken und zur vernünftigen Auseinandersetzung mit anderen Beteiligten, eine gute Lösung zu finden. Gefühle können zu sehr ungerechten Entscheidungen führen. Dies sind keine trivialen Aufgaben, wie am Beispiel die Anwendung des Grundrechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit zu sehen ist, das im Grundgesetz (Artikel 2 Absatz 1) garantiert wird. Was bedeutet dieses Recht im Fall eines Schwangerschaftsabbruchs für die Frau ("mein Bauch gehört mir"), das ungeborene Kind und den Vater des Kindes? Schützt er im Fall des privaten Autoverkehrs den Autofahrer ("freie Fahrt für freie Bürger" den Arbeiter in der Autofabrik oder die von Verletzung und Tod bedrohten Fußgänger oder den an Pseudo-Krupp erkrankten Menschen?

Dieses Buch bietet keine Lösungen für konkrete moralische Probleme an, sondern Möglichkeiten und Hilfen, um solche Lösungen selbst anzugehen, und um Pflichten und Verantwortungen vernünftig und gerecht zu verteilen. Die Autoren vertreten unterschiedliche moral-wissenschaftliche Perspektiven, aber eine gemeinsame Überzeugung: dass moralische Probleme partnerschaftlich, mit Mitteln der Vernunft, statt mit Gewalt gelöst werden müssen. Im Mittelpunkt des Buches stehen wissenschaftliche Erkenntnisse aus Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie über die Natur und die Entwicklung menschlicher Moral, insbesondere die Theorien von Kohlberg, Gilligan, Habermas und Jonas, und Ansätze zur Förderung von moralischen Fähigkeiten. Die Beiträge behandeln die Entwicklung von moralischem Gefühl und Vernunft (Lind), die Verteilung von Pflichten und Verantwortung zwischen Individuum und Gesellschaft (Nunner-Winkler, Pollitt-Gerlach), moralische Aspekte von Partnerschafts- und Ehekonflikten (Steinert) und die Grenzen und Möglichkeiten der Förderung der moralisch-kognitiven Entwicklung in industriellen Betrieben (Lempert), in der Bundeswehr (Wakenhut) und vor allem in der Schule (Higgins, Schreiner). Der Beitrag von Bertram schließlich beleuchtet eine neue moralische Aufgabe: das Verhältnis der Generationen in einer immer älter werdenden Gesellschaft.

Danksagung

Die Idee zu diesem Buch ist auf der Tagung der Arbeitsgruppe "Politische Psychologie" im Deutschen Berufsverband für Psychologie vom 18. bis 20. November 1987 an der Universität Konstanz entstanden. Die meisten Beiträge wurden auf der Grundlage von Vorträgen verfaßt, einige sind für diesen Band neu erstellt worden. Als Herausgeber möchten wir daher zuerst den Autoren für die Bereitschaft zur Bearbeitung ihrer Vorlagen danken. Unser Dank gilt ferner den ungenannten Kollegen und Freunden, die durch ihre Anregungen und Kritik Beiträge geleistet haben, Heinz Dippelhofer für die Anfertigung der Abbildungen im Schreiner-Beitrag, Karin Gauggel und Doris Lang für ihre Hilfe bei der Texterfassung und Regina Müller für die Übersetzung des Higgins-Aufsatzes. Unserem Verleger, Herrn Roland Asanger, danken für seine Geduld und Kooperation.

Schließlich möchten wir unsere Familien erwähnen, die an unserer Tätigkeit als Herausgeber und Autoren für dieses Buch während der vergangenen eineinhalb Jahre immer irgendwie beteiligt waren. Wir sind sicher, dass dieses Büchlein über partnerschaftliche Perspektiven der Ethik ohne unsere Familien arbeits-theoretisch schneller, in Wirklichkeit wohl aber nie fertig geworden wäre.

Konstanz, im August 1989

*Georg Lind
Gundula Pollitt-Gerlach*

Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog

Georg Lind

Wie läßt sich die Welt moralischer machen? Eine Antwort fällt heute schwer. Früher sagten die einen: durch die Stärkung des religiösen Glaubens; die anderen: durch mehr staatliche Sanktionen. Aber religiöser Glaube und staatliche Regeln reichen für moralisches Handeln nicht aus. Sie sind, woran uns Freud in seinem Essay über das *Unbehagen in der Kultur*¹ erinnert, in der Geschichte vielfach selbst zur Quelle von Leid und Unmoral geworden. Oft wurden moralische Bewegungen in Gang gesetzt mit dem Ziel, Gerechtigkeit und Frieden herzustellen – und oft sind solche Bewegungen schon nach kurzer Zeit in ihr Gegenteil umgeschlagen: Religionen, die Liebe verkündet und ganze Völker mit missionarischem Eifer ausgerottet haben; Revolutionen, die mehr Menschlichkeit angestrebt und die Guillotine und Folter hervorgebracht haben; Regierungen, die von einer Woge der moralischen Erneuerung an die Macht getragen wurden und schon in den Tagen der Machtübernahme ihre moralischen Grundsätze brachen; Gewerkschaften, die ihren Zweck in der Abwehr von Ausbeutung haben und selbst in betrügerische Geschäfte verwickelt sind; der "ethische Imperialismus", in dessen Zeichen die blutige Kolonialisierung Südamerikas und Afrikas stand (Monk 1972). Es gab immer auch bewundernswerte, moralische Menschen wie Jesus, Gandhi, Florence Nightingale, Albert Schweitzer oder Rosa Luxemburg, die Gesundheit und Leben riskiert haben, um ihren moralischen Überzeugungen treu zu bleiben. Aber diese Menschen werden nicht zuletzt deshalb bewundert, weil sie so selten sind.

Eine Antwort zu finden wird heute auch dadurch erschwert, dass sie nicht mehr nach der Methode des Versuch und Irrtums gefunden werden kann. Mit der Entwicklung immer umfassenderer und perfekterer Formen der sozialen Organisation und der Naturbeherrschung wuchs für moralische Irrtümer die Wahrscheinlichkeit, dass sie in sozialen Katastrophen und in der Selbstausrottung der Menschheit enden.

Wäre es nicht richtiger mit Voltaire dafür zu plädieren, jeder möge nach seiner *Façon* glücklich werden? Wenn es keine allgemein gültigen moralischen Prinzipien, sondern nur eine Vielfalt von Moralien gibt, müßten alle Moralien als relativ und gleichermaßen gültig angesehen werden. Unsere negativen Erfahrungen mit moralischen Bewegungen lassen solche Argumente auf den ersten Blick überzeugend erscheinen. Könnte denn nicht gerade das Ablassen von jeder –

allgemein verbindlichen – Moral größere Toleranz, weniger Gewalt und mehr Frieden für die Menschen bedeuten? Angesichts dieser Verheißungen hat der moralische Relativismus in der Moralerziehung einige Bedeutung gewonnen. Da dieser Ansatz moralische Entwicklung allein als Entwicklung moralischer Klugheit (*moral sophistication*) ansieht, besteht für ihn Moralerziehung hauptsächlich in der Förderung des Wissens, “wie man die eigenen langfristigen Interessen wirksam verfolgt”, und dazu gehört vor allem das “Lernen, was die moralischen Regeln und Normen der eigenen Gesellschaft sind, und wie und wann, von wem und an wem und mit welchen kurz- und langfristigen Folgen sie angewandt werden”.²

Näher besehen bietet der moralische Pluralismus oder Relativismus keine akzeptable Antwort auf die Frage, wie Kriege verhindert und Gewalt als Mittel der sozialen Auseinandersetzung überwunden werden können. Zum einen ist der moralische Relativismus ein Widerspruch in sich selbst. Er lehnt universell gültige Moralen ab, erhebt aber für sich den Anspruch universeller Gültigkeit: *alle* Menschen sollen sich nur an ihren eigenen Interessen und an den Normen der Gesellschaft orientieren, zu der man gehört.

Zum anderen bietet der moralische Relativismus keine Orientierung, wenn die Normen der Gesellschaft selbst unmoralisch und ungerecht sind, wie etwa die Rassen- und Euthanasiegesetze im Dritten Reich, oder wenn sie in Konflikt miteinander geraten. Wer es zum Leiter eines KZ gebracht hatte, zeigte damit, dass er oder sie die sozialen Normen gut kannte und die eigenen Interessen langfristig verfolgen konnte. Falls ein Teilnehmer an den Massenmorden einen Gewissenskonflikt verspürt hatte, sagte ihm die Moral des klugen Selbstinteresses, dass es besser war, die Verantwortung für eine Lösung den Vorgesetzten zu überlassen, als den Konflikt auf der Grundlage moralischer Prinzipien zu lösen. Durch Auferlegung einer Schweigepflicht und Zensur der Massenmedien hatte es der NS-Staat zudem verstanden, die moralische Kraft des öffentlichen Dialogs zu unterbinden.

Der moralische Relativismus scheint mir auf einer problematische Gleichsetzung von Werthaltungen und Moral zu beruhen. Mit der Industrialisierung der Gesellschaften und der Bildung multikultureller Staaten ist ein großer Wertepluralismus entstanden. Aus dieser Tatsache läßt sich jedoch kein moralischer Pluralismus ableiten, ohne einen naturalistischen Fehlschluß zu begehen, und auch nicht die Überflüssigkeit universeller moralischer Prinzipien begründen. Im Gegenteil, in Zeiten, in denen ein großer Wertepluralismus herrscht, das heißt die Wert- und Interessenlagen der Menschen sich stark unterscheiden und daher die Wahrscheinlichkeit von Konflikten groß ist, ist eine Gesellschaft ganz besonders auf gemeinsame, von allen anerkannte moralische Grundsätze angewiesen, wenn Konflikte friedlich und nicht mit Gewalt gelöst werden sollen. Gesellschaften mit stark partikularisierten Werten und geringem

moralischen Konsens wirken wie ein Vakuum, das moralische Bewegungen mit extremen Universalitätsansprüchen und geringer Toleranz begünstigt. Sie können solchen Bewegungen kaum standhalten, wenn jene eine moralische Erneuerung versprechen. Moralisch stark fragmentierte Gesellschaften wie Deutschland zur Zeit der Weimarer Republik, der Iran unter dem Schah und das vom Somoza-Clan beherrschte Nicaragua wurden von moralisch-politischen Bewegungen mit nur geringen militärischen Kräften zerstört. Moralische Fragmentierung oder Anomie, wie sie nach Durkheim (1988) in modernen, arbeitsteiligen Industriegesellschaften allgemein zu finden ist, zeigt sich in hohen Raten von Kriminalität, Selbstmord, Alkohol- und Drogensucht, aber auch in einem "verdruckstem Nationalgefühl" (Honolka 1987), Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus und in der Bildung autoritärer Sekten und Parteien. Unsere Gesellschaft ist davon nicht verschont.

Ein moralischer Relativismus kann angesichts der Probleme und Gefahren unserer Zeit nicht mehr mit kulturellen oder nationalen Besonderheiten begründet werden. Die Menschheit besitzt heute Waffen von ungeheurer Destruktivität; jeder Fehler in den Verteidigungssystemen kann die globale Katastrophe auslösen (Hesse 1984). Kriminalität und Drogensucht sind längst internationalisiert und können nicht allein mit nationalen Normen bekämpft werden (Spiegel 1989). Durch die wirtschaftliche und informationelle Verflechtung können die Probleme der Armut, Umweltzerstörung und Lebenserhaltung nicht mehr allein in Bezug zu einzelnen Gesellschaften zu lösen versucht werden.

Wir können die Moral-Frage auch nicht dadurch umgehen, indem wir sie ignorieren. Grenzfragen nach der Schutzwürdigkeit und Bestimmung menschlichen Lebens drängen, wie die öffentliche Diskussion um Abtreibung, Gentechnologie, Wehrdienstverweigerung und Euthanasie zeigt, immer stärker auf eine Antwort.³ Es scheint, dass keines dieser Probleme von Gesellschaften und von Individuen auf der Ebene von partikularen Eigeninteressen und singulären Verantwortlichkeiten gelöst werden können. Notwendig ist, wie mir scheint, eine über-individuelle, partnerschaftliche Perspektive.⁴

Ich möchte hier die Bedingungen einer partnerschaftlichen Ethik untersuchen. Als Ausgangspunkt wähle ich die Diskussion verschiedener, gängiger Vorstellungen über die Wurzeln von Moral und Unmoral. Es soll untersucht werden, inwiefern sie unseren heutigen Erkenntnissen noch entsprechen. Ich werde mich dabei auf Untersuchungen zum "prosozialen" Verhalten stützen, das oft als Gegenspieler des Eigeninteresses und als anthropologische Wurzel der Moralität oder gar identisch mit ihr angesehen wird. Auch wenn dies nicht zutreffen sollte, so sind Hilfeverhalten und andere Formen des *prosozialen* Verhaltens doch gute Beispiele für die Moral – und für die Schwierigkeiten der Wissenschaften, die sich mit der Moral befassen.

In den letzten Dekaden sind in Moralforschung und Moralphädagogik wichtige Erkenntnisfortschritte gelungen, die zur Förderung der individuellen und der gesellschaftlichen Moral beitragen können. Hier sind vor allem die bahnbrechenden Arbeiten von Jean Piaget (1973) und Lawrence Kohlberg (1981, 1984) zu nennen, die in der Forschung breites Ansehen erworben haben, deren Bedeutung für Erziehung und Politik jedoch noch unterschätzt wird. Diese Fortschritte sind nicht allein dem Einsatz exakterer Methoden und größerer Forschungsmittel zu verdanken, sondern auch dem Wandel von ethisch-politischen Vorstellungen und Zielsetzungen in Teilen der Moralwissenschaft. Wurden früher nur genetische Anlagen und soziale Normen als Determinanten des moralischen Verhaltens des Menschen in Betracht gezogen, so stehen seit den Untersuchungen von Piaget und Kohlberg die komplexen Prozesse der individuellen kognitiven Entwicklung und deren Wechselbeziehung mit der sozialen Umwelt als dritte Einflußgröße im Blickpunkt der Forschung. Moral wird nicht mehr bloß als Ausdruck der (angeborenen oder gelernten) moralischen Prinzipien des Einzelnen angesehen, sondern als Ergebnis des Zusammenwirkens von individuellen Prinzipien und Fähigkeiten und von sozialen Einwirkungen. Voraussetzung für die neuen Erkenntnisse war auch der Wandel der moralischen Einstellung des experimentell arbeitenden Wissenschaftlers zum Menschen, der "Versuchsperson", zur Gesellschaft und zur Funktion wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Zur Moral der Moralwissenschaften

"Ich schwanke hin und her zwischen Optimismus und Pessimismus, was unsere Fähigkeit anbelangt, die Art der Beziehungen zwischen Menschen zu beeinflussen, doch welch ein phantastisches Abenteuer wäre es, wenn wir es tatsächlich versuchten." (Staub 1981, S. 329).

Viele Wissenschaftler schwanken in der Frage, ob und was sie zum "positiven" Verhalten des Menschen beitragen können, nicht nur zwischen Optimismus und Pessimismus, sondern auch zwischen den Extremen moralistischer Forschung und völligem Moralrelativismus, zwischen hoffnungsvoller Moral-Technologie und Ablehnung jeder Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse auf Probleme der Moral. Der Widerstreit der Standpunkte reicht weit zurück in die Zeit, in der die Wissenschaft begann, auch auf dem Gebiet moralischer Fragen nach Antworten zu suchen.

Optimistische Moraltechnologie

Das 17. Jahrhundert hat in Europa nicht nur einen enormen Aufschwung der Naturwissenschaften und ihrer Grundlagen, der Algebra und Geometrie, hervorgebracht, sondern auch die Hoffnung, dass es gelänge, durch Einsicht in die Natur des Menschen und der Gesellschaft eine Besserung des moralischen Zustandes unserer Welt herbeizuführen. Der gemeinsame Glauben war in jener Zeit in einer Reihe von Reformationen und Kirchenspaltungen zerbrochen, große Teile Europas wurden jahrzehntelang von Kriege – vom Kampf jeder gegen jeden – heimgesucht. Gleichzeitig brachten wichtige Entdeckungen in der Mathematik und der Physik durch Galileo (1564-1642), Kepler (1571-1630) und Descartes (1596-1650) den Beweis für den Wert schlußfolgernden Denkens und des Experiments. Die Hoffnungen, die in dieser Zeit in die Vernunft als Grundlage von Moralphilosophie und Moral gesetzt wurden, finden Ausdruck in der Theorie von Thomas Hobbes (1608/1651) über die Natur des Menschen und des Staates. Hobbes' anthropologische Grundannahme war optimistischer als es erscheinen mag. Zwar zeichnete er – angesichts des in damals England tobenden Bürgerkriegs – ein düsteres Bild vom Hauptmotiv menschlichen Handelns: Alle Menschen tendieren zur Macht über andere und deren Eigentum. Dadurch komme es unvermeidbar zu Kriegen zwischen ihnen, was ihrem Wohlergehen schadet und sie mit Tod bedroht. Der Mensch sei jedoch auch mit der Fähigkeit des Überlegens (*deliberation*) ausgestattet, mittels derer er seine langfristigen Interessen erkennen könne und bewogen werde, einen Teil seiner Macht freiwillig an ein höheres Wesen, den Staat abzugeben, der Gesetze erläßt, die den sozialen Frieden sichern, und der dafür sorgt, dass diese Gesetze eingehalten werden.

Diese optimistische Sicht von der Kraft der Vernunft und ihrer Beziehung zur Moral fand über England hinaus großen Widerhall bei aufgeklärten Zeitgenossen und beeinflusste die modernen Staatsideen. Sie hat in neuerer Zeit zu großen Anstrengungen auf dem Sektor der Bildung und der Moralforschung, speziell der sogenannten *Moralstatistik* geführt, in deren Zusammenhang Namen wie Dufau, Drobisch, Durkheim, Laplace und Quetelet zu nennen sind. Moralphädagogik und Moralforschung wurden durch die Hoffnung genährt, dass mehr Wissen über die menschliche Natur den Staat als Garanten des sozialen Friedens und Wohlergehens stärken und den Menschen befähigen würde, durch Einsicht in die Notwendigkeit der sozialen Ordnung zu einem moralischen (im Sinne von gesetzestreu) Bürger zu machen. Diese Zielsetzung war Grundlage verschiedener (extrem linker bis gemäßigter) Ansätze zur wissenschaftlichen Fundierung von Staat und Erziehung. So erhoffte sich Emile Durkheim (1859, 1886) durch eine Erziehung zur Einsicht in die gesellschaftlichen Notwendigkeiten die Überwindung des Individualismus und eine Stärkung der *organischen Solidarität* der Gesellschaft. Er stützte sich dabei auf August Comte (1789/1859), der für die Selbstlosigkeit des Individuums gegenüber der Gemein-

schaft plädierte und dafür den Begriff "Altruismus" prägte. Alexis de Tocqueville (1766/1835) forderte in seiner Studie über die Demokratie in Amerika hohe Priorität für die Bildung, damit die Menschen ihre wahren Interessen zu erkennen vermögen: "Ich sehe die Zeit kommen, da Freiheit, der öffentliche Friede und selbst die soziale Ordnung ohne Bildung nicht mehr bestehen können" (S. 613). Die dreifache Überzeugung, dass erstens die Wissenschaft den Menschen hinreichend ergründen könne, zweitens der Staat dieses Wissen willig und unverfälscht aufgreifen würde und drittens der Bürger durch die Vermittlung "richtiger" Einsichten zu einem moralisch besseren Wesen "gemacht" werden könne, beflügelt noch immer die Moralforschung.

Skeptische Wissenschaft

Kritische Einwände gegen diese Überzeugung setzen an mehreren Punkten an. Sieht man von traditionsverhafteten Einwänden gegen Hobbes' Theorie ab, so richtet sich von Anfang an der Kern der Kritik auf seine Annahme von der Fähigkeit des Menschen zur Einsicht in die eigenen wahren Bedürfnisse. Schopenhauer, einer der schärfsten Kritiker Hobbes, spricht der Förderung der kognitiven Fähigkeiten des Menschen jede moralische Qualität ab ("der Kopf wird aufgehellert, das Herz bleibt unverbessert"). In der menschlichen Fähigkeit zum Mitleiden, zur Empathie sieht er die "allein ächte moralische Triebfeder". Seine *Maxime des Mitleids* lautet: "Betreibe dein Wohlsein so, dass die anderen möglichst wenig darunter leiden" (Schopenhauer 1977/1840, S. 288). Dieser Streit über das "wahre" Fundament der Moral – aufgeklärter Eigennutz versus Empathie – dauert bis heute fort. Carol Gilligan (1985) beruft sich auf Schopenhauer in ihrer Kritik der kognitiven Entwicklungstheorie der Moral von Piaget und Kohlberg.⁵ John Rawls (1975) versucht in seiner *Theorie der Gerechtigkeit* mit dem "Unterschiedsprinzip" eine Verbindung zwischen den Prinzipien Eigennutz und Altruismus herzustellen: "Strebe keine Vorteile an, die nicht auch weniger Begünstigten zugute kommen". Kritik wird auch durch die Tatsache herausgefordert, dass die Postulate über die menschliche von Schopenhauer bis Rawls, was oft übersehen wird, zumeist auf Gedankenexperimenten und selten auf Beobachtungen beruhen. Erst in neuerer Zeit, beginnend mit den großangelegten empirischen Studien von Hartshorne und May (1928-30) über die Natur des Charakters und der Organisation der Persönlichkeit wurde versucht, diese Behauptungen auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen:

"Fortschritte [in der Moralforschung] können nur erzielt werden, wenn das offenliegende Verhalten *ohne* Bezugnahme auf seine Motive oder seine Richtigkeit oder Falschheit beobachtet und gemessen werden kann."⁶

Aber auch solche, radikal empirischen Ansätze zur Ableitung von Zielen und Methoden der Moralpädagogik sind nicht ohne Widerspruch geblieben. Der Versuch, aus Erkenntnissen über die Natur des Menschen Ziele und Prinzipien für die Moralerziehung abzuleiten, erliegt einem "naturalistischen Fehlschluß" (Moore 1970/1903, S. 79 ff.). Das, was sein soll, kann nicht aus dem abgeleitet werden, was ist.

Dagegen setzen die Methoden der Moralerziehung gültige und zuverlässige empirische Erkenntnisse über das moralische Verhalten und die Moralentwicklung von Menschen und Gesellschaften voraus. Aber die Grundannahmen der einschlägigen Moralforschung sind oft problematisch. Sie basieren, worauf schon Piaget (1973) hinwies, überwiegend auf *konventionellen* Definitionen und Kriterien für moralisches Verhalten, die sich an den in einer bestimmten Gesellschaft herrschenden sozialen Normen und an den subjektiven Vorstellungen des Forschers orientieren und sich damit einer kritischen Überprüfung aufgrund allgemeiner moralischer Grundsätze entziehen. Verhalten wird hier ohne Rücksicht auf die Motive und Vorstellungen des Subjekts und die situativen Umstände als moralisch (oder als das Gegenteil hierzu) zu klassifizieren versucht. Diese *konventionelle* Bestimmung der Moral übersieht, dass moralisches Verhalten nicht ohne Bezug auf Intentionen und Folgen beobachtet oder gemessen werden kann und dass ein und dasselbe Verhalten aus verschiedenen moralischen Perspektiven, völlig unterschiedlich beurteilt werden kann:

“Wie schwierig es ist, hier eine Beurteilung zu treffen, läßt sich an der Streitfrage, ob man bedürftigen Nationen Nahrungsmittel geben soll oder nicht, demonstrieren: Manche argumentieren, dass dies zwar auf kurze Sicht Leid verringern mag, es aber andererseits ein weiteres Anwachsen der Bevölkerung ohne die Schaffung einer Selbstversorgung zuläßt und damit auf lange Sicht zu noch größerem menschlichen Leid führt.”⁷

Eine Forschung, die sich bewusst vor dem Problem einer eindeutigen Bestimmung der Moralität "moralischen" Verhaltens verschließt, ist kaum geeignet, Erziehung, Therapie und Politik über wirksame und moralisch vertretbare Methoden der Moralerziehung zu informieren. Konventionelle Vorstellungen vom Verhältnis einer normbestimmender Moralforschung auf der einen und dem Individuum als Objekt von Forschung und Erziehung auf der anderen Seite stehen in Widerspruch zu den Grundprinzipien einer demokratischen Gesellschaft, in der jeder das gleiche Recht haben soll, am öffentlichen Diskurs über Normen und Prinzipien des Zusammenlebens teilzuhaben.

Ethisch-politische Wissenschaft

Gesucht ist ein neuer ethisch-politischer Standpunkt der Moralwissenschaften. Die Moralforschung kann, um objektiv zu sein, der Definition ihres Gegenstandes, dem moralischen Verhalten, nicht ausweichen. Sie muß sie aber neu überdenken. Dabei kann sie am ethisch-politischen Standpunkt Hobbes anknüpfen: Wie ist die Erhaltung des sozialen Friedens und das Zurückdrängen der Gewalt als Mittel der sozialen Konfliktlösung möglich?⁸ Darum geht es auch heute. "Das praktische Ziel des Friedens," so Paul Lorenzen (1989), "begründet ethisch-politische Wissenschaften" (S. 40). Es begründet auch eine neue Beziehung zwischen dem Wissenschaftler und seinen Mitmenschen, seinen "Versuchspersonen". Der Wissenschaftler darf die Absichten und Beweggründe seiner Mitmenschen nicht als unerhebliche Phänomene übergehen und diesen nicht *a priori* jene Erkenntnisfähigkeit absprechen, die er bei sich selbst für gegeben halten muß. Der Laie muß am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess beteiligt werden, insbesondere dann, wenn es sich um Fragen der Moral handelt. Die Moralwissenschaft steht nicht *außer-* oder *oberhalb* gesellschaftlicher Prozesse, sondern ist *Teil* davon.

Eine neue, ethische Haltung der Moralforschung gegenüber den "Beforschten" drückt der Titel einer Untersuchung von Kohlberg und Gilligan (1971) aus: "Der Jugendliche als Philosoph". In Kohlbergs späteren Arbeiten rückt ein noch umfassenderes Bild des Menschen in den Vordergrund: der Einzelne als aktives Mitglied einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Kohlberg 1986, 1987). Früher war die Meinung weit verbreitet, dass streng experimentelle Forschung den Menschen nur als passiven Gegenstand biologischer oder sozialer Wirkungsgesetze untersuchen könne. Ethisch-politische Wissenschaft muß weder auf methodische Strenge verzichten⁹ noch die Bedeutung leugnen, die angeborene Instinkte und sozial verstärkte Gefühle für das moralische Verhalten haben können. Es muß dieser Wissenschaft aber darum gehen, den Menschen auch als vernunftbegabtes Wesen zu verstehen und die unterschiedlichen Quellen der Moralität unvoreingenommen zu studieren.

Zur Entwicklung von Instinkt, Gefühl und Erkennen im Bereich des Hilfeverhaltens

Das Verhalten von Tieren und auch von Menschen in den ersten Phasen ihrer Entwicklung wird fast ausschließlich durch angeborene Instinkte geleitet. Eine Hundemutter hilft "instinktiv" ihrem Welpen bei der Beschaffung der Nahrung.¹⁰ Ein Menschenbaby zeigt schon in den ersten Lebenstagen instinktive Formen des Mitleidens.¹¹ Dieses Mitleiden ist, wie viele Untersuchungen belegen, ein wichtiges Vorstadium der Entwicklung von Empathie und Hilfeverhalten.¹² Instinktreaktionen setzen bereits Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse voraus, was manche Forscher veranlaßt, hierin bereits Ansätze von Erkenntnisprozessen ("Kognitionen") und subjektiver Theoriebildung zu sehen. Zumal schon bei Tieren und Kleinkindern Entscheidungskonflikte beobachtet werden können. Ihnen fehlt jedoch die Fähigkeiten des Erkennens und Entscheidens, die für das reflektierte Abwägen zwischen widerstrebenden eigenen oder fremden Bedürfnissen notwendig sind.

Erst im Alter von 6 Monaten setzt beim Menschen das Erkennen von Gegenständen als konstante und distinkte Phänomene ein. Welche Freude und welche Probleme die Entdeckung der Objektkonstanz mit sich bringt, zeigt das bei Kindern so beliebte Versteckspielen. Obwohl die gefühlsmäßigen Prozesse vom Kind nicht verbal repräsentiert werden können, liegt hier "Erkennen" oder "Kognition" vor. Es handelt sich um "stille" Kognitionen, die aus dem Zusammenwirken von angeborenen Instinkten und sozialen Erfahrungen hervorgehen und nach und nach die Instinkte modifizieren, ergänzen und in vielen Bereichen offenbar ganz ablösen. Wir nennen diese Kognitionen "still", weil ihnen ein wichtiges Merkmal der höchsten Ebene der kognitiv-moralischen Entwicklung fehlt: die Fähigkeit zur bewußten, kritischen Reflexion über die Gefühlsgrundlagen des eigenen und fremden Verhaltens.

Die Fähigkeit zum bewußten moralischen Urteil in eigener oder fremder Sache setzt die Entwicklung "formal-operationaler" kognitiver Fähigkeiten voraus, die sich gewöhnlich erst ab dem zwölften Lebensjahr bilden.¹³ (Bei diesen Altersangaben handelt es sich immer um sehr grobe Markierungen.) Erst ab dieser Entwicklungsphase kann sich der Mensch für sein Verhalten im wirklichen Sinne des Wortes verantworten, das heißt bewusst Auskunft geben über die Motive oder Gründe seines Verhaltens. Wenn wir sagen, dass Menschen ab dieser Stufe der Entwicklung immer nur moralisch oder *unmoralisch*, aber nicht *nicht-moralisch* handeln können, dann meint dies: der Mensch ist, sofern seine Fähigkeiten der Sprache, des Denkens und der sozialen Interaktion voll entfaltet sind, ein moralisches Wesen, das sich prinzipiell auf die Richtigkeit seines Tuns hin befragen lassen muß.

Auch der moralisch mündige Mensch ist in seinen Wahrnehmungen und Entscheidungen auf Gefühle oder gefühlsmäßige Überzeugungen angewiesen. Die Mehrzahl unserer Handlungen wird durch gefühlsmäßige Reaktionen auf bestimmte Ereignisse ausgelöst und orientiert sich an gefühlsmäßigen Einschätzungen. Ein Beispiel: Eine andere Person fällt neben uns hin; wir helfen spontan und breiten schnell unsere Arme aus, um sie aufzufangen. Ein anderer bedroht uns; wir erschrecken, verspüren Wut oder Angst und reagieren entsprechend, ohne dass wir, so scheint es, reflexives oder dialogisches Denken einsetzen. Aber diese Gefühle sind durch langjährige Lernerfahrungen und Denkprozesse geformt und gebildet worden. Die Schnelligkeit der Reaktion ist nicht, wie Hoffman (1975) meinte, ein sicheres Zeichen für die Instinktnatur altruistischer Gefühle. Auch bewusst erworbene, durch Übung zur Gewohnheit gemachte Reaktionsweisen können sehr schnell ablaufen.

Die Forschung zum Hilfeverhalten hat – entgegen des Eindrucks, den wir aus den Medien beziehen – erbracht, dass Menschen aller Altersstufen überwiegend hilfsbereit sind, insbesondere, wenn die Notlage eines anderen klar zutage tritt und sie sich als einzige sehen, die helfen können. Der Prozentsatz der Hilfswilligen liegt unter diesen Bedingungen in allen Studien – im Labor wie in natürlichen Umgebungen – nahezu bei 100%. Das klassische Beispiel für solche Untersuchungen ist die Simulation eines epileptischen Anfalls auf offener Straße, bei der fast alle Passanten sofort ihre Hilfe anbieten. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass das Hilfe-Motiv offensichtlich unabhängig von egoistischen Bedürfnissen nach sozialer Anerkennung ist. Im Gegenteil, Menschen sind eher bereit zu helfen, wenn ihr Bedürfnis nach Anerkennung befriedigt ist. Zum Beispiel sind Kinder, die beliebt, emotional stabil und selbstsicher sind, eher zu helfen bereit als Kinder, denen soziale Anerkennung fehlt (vgl. Hoffman 1975, S. 608).

Wie sehr gefühlsgesteuert wirkendes Verhalten von stillen oder bewußten Urteilsprozessen des Handelnden beeinflusst ist, zeigen andere Untersuchungen zum Hilfeverhalten.¹⁴ Danach ergeben sich für eine Person in einer moralisch relevanten Situation vielfältige Probleme, die sie auf dem Hintergrund ihrer moralischen Prinzipien und ihrer moralisch-kognitiven Fähigkeiten zu lösen versucht:

Das Problem der Klarheit und Dringlichkeit der Situation: Handelt es sich um eine akute Notsituation, in der irgend jemand dringend helfen muß? Oder hat die Hilfe Zeit?

Das Problem des Randereignisses: Sind die anderen Personen, die eine kleine Hilfe erbitten, einem bekannt oder fremd, sympathisch oder unsympathisch?

Das Problem der Verantwortung: Bin ich verpflichtet, in dieser Situation zu helfen? Ist der oder die andere aufgrund einer bestimmten sozialen Beziehung zu mir (zum Beispiel als Kind) auf meine Hilfe angewiesen?

Das Problem der Reziprozität: Hat die andere Person etwas gut bei mir? Oder hat sie mir mal geschadet? Fühlt sie sich durch meine Hilfe vielleicht gedemütigt oder wird sie mir dankbar sein?

Das Problem der moralischen Bilanz: Sollte ich nicht mal wieder etwas Gutes tun? Menschen zeigen oft eine größere Hilfsbereitschaft, nachdem sie, wie ihnen bewusst ist, ein moralisches Vergehen begangen haben.¹⁵

Das Problem der gemeinsamen Ziele: Fördere ich eine gute Sache, wenn ich dieser Person helfe, oder schade ich ihr?

Das Problem des Selbstvertrauens und der Kompetenz: Kann ich in dieser Situation überhaupt helfen oder übersteigt dies meine Fähigkeiten? Würde ich dem Notleidenden möglicherweise durch meine Hilfe mehr schaden als nützen? Beispiel: Kinder sitzen beim Spielen zusammen. In einem Nebenraum weisen Geräusche und Stöhnen und Weinen darauf hin, dass ein Kind vom Stuhl gefallen ist. Kinder im zweiten Schuljahr, die das miterleben, reagieren etwa doppelt so häufig mit Hilfeverhalten als Kinder im Vorschulalter.¹⁶ Es scheint, dass die älteren Kinder sich in dieser Situation eher zutrauen zu helfen. Andere Experimente stützen diese Interpretation (vgl. Midlarsky 1984).

Das Problem der Belastung: Fühle ich mich wohl und kräftig genug, um zu helfen? Beispiel: Eine Person mit einem Gipsverband am Arm belädt ihr Auto mit Büchern. Sie verliert, gerade als ein Passant vorbei geht, einige Bücher. Unter "normalen" Umständen hilft fast jeder Passant. Wenn aber in der Nähe ein Motorrasenmäher durch lauten Lärm das Wohlbefinden der Passanten vermindert, hilft nur noch jeder zehnte Passant!¹⁷

Das Problem der sozialen Einwirkung: Sind andere Menschen da, die auch helfen könnten? Werde ich von anderen beobachtet? Wer von den Anwesenden kann die notwendige Hilfe am besten erbringen?

Das Problem der pluralistischen Ignoranz: Was weiß ich von dem, dem ich helfen will? Würde er oder sie mir in einer ähnlichen Situation auch helfen? Würden die anderen Anwesenden diese Situation genauso wie ich beurteilen? Würden sie helfen? Die Antwort auf diese Fragen ist oft

entscheidend für die Wahl des Hilfeverhaltens (Bierhoff 1980). In vielen Situationen läßt sich das, was andere meinen und wollen, nicht oder nur unvollständig ermitteln. Dies kann daran liegen, dass die Situation es nicht zuläßt, entsprechende Informationen bei den Beteiligten einzuholen oder dass dem Akteur die Vorinformationen oder die Fähigkeit fehlt, sich Kenntnisse über Mitmenschen zu erschließen. Die Diskrepanz zwischen der Meinung, was die anderen meinen, und deren tatsächlichen Meinung wird als *pluralistische Ignoranz* bezeichnet. Wie die Untersuchungen von Higgins, Power und Kohlberg (1984) zeigen, besteht unter den Schülern an normalen Schulen oft große pluralistische Ignoranz. Wir konnten dieses Phänomen auch an bundesdeutschen Schulen finden:¹⁸ die Schüler glauben die meisten, dass weniger als die Hälfte ihrer Mitschüler in bestimmten Situationen bereit wäre, ihnen zu helfen. Aber mehr als achtzig Prozent sagen von sich selbst, dass sie tatsächlich helfen würden. (Ob pluralistische Ignoranz durch die Massenmedien gefördert oder verringert wird, wäre eine reizvolle Forschungsfrage.) Higgins und ihre Kollegen fanden aber auch, dass pluralistische Ignoranz durch eine Verstärkung der demokratischen Kooperation in der Schule deutlich reduziert werden kann.¹⁹

Das Problem der sozialen Macht: Wer gibt mir die Anweisung zu helfen?
Beispiel: Ein Autofahrer hat kein Kleingeld für die Parkuhr. Eine andere Person spricht Passanten an: "Der Mann da hat kein Kleingeld dabei. Geben Sie ihm bitte einen Zehner!" Kam diese Aufforderung von einem Zivilisten, folgten ihr 33% der Passanten, kam sie von einem an seiner Jacke erkennbaren Milchmann, folgten ihr 57%, und war es ein uniformierter Wachmann, gaben 89% dem Autobesitzer das Geld.²⁰

Das Problem der eigenen Prinzipien: Soll ich an meinem Versprechen festhalten, auch wenn der andere sich nicht mehr daran zu halten scheint?
Kathryn Jacobs hat dieses Problem mit Hilfe des Gefangenen-Dilemma-Spiels untersucht.²¹ In diesem Zwei-Personen-Spiel hängt für beide der Gewinn vom Verhalten *beider* Spieler ab: spielen beide kooperativ, gewinnen beide einen kleinen Betrag. Spielt eine Person egoistisch und die andere kooperativ, gewinnt die eine viel, die andere nichts. Das besondere an dem Experiment von Jacobs war, dass die 127 Spielpaare, die an mehreren Spielrunden teilnahmen, vorher kooperatives Spielen vereinbarten, aber dann nicht mehr miteinander sprechen konnten. Jeweils eine der beiden Spielerinnen war in den Versuch eingeweiht. In einer Teilgruppe sollte diese sich immer an die Vereinbarung halten, in einer zweiten Gruppe das Versprechen bei jedem zweiten Spiel brechen, in einer dritten Gruppe das Versprechen dauernd brechen. Würde die nichteingeweihte Mitspielerin nun auch ihr Versprechen brechen und

egoistisch spielen oder würde sie sich weiterhin an ihr Versprechen halten? Die Studentinnen reagierten sehr unterschiedlich: Diejenigen, die in einem Vortest eine hohe moralische Urteilsfähigkeit aufwiesen, sahen sich, wie eine Nachbefragung ergab, stärker als die mehr konventionell-moralischen Spielerinnen an ihr Versprechen gebunden; sie erlebten das Verhalten der andern stärker als inneren Konflikt, sie waren weniger ums Gewinnen besorgt – und sie hielten sich auch tatsächlich überwiegend an das Versprechen, das sie ihrer Mitspielerin gaben, obwohl sie dadurch Nachteile erleiden mußten.²²

Aus diesen vielfältigen Problemen, denen sich Menschen in moralischen Dilemma-Situationen konfrontiert sehen, und aus den Untersuchungen hierzu können einige Schlußfolgerungen gezogen werden: Menschen reagieren auf akute Notsituationen fast alle gleich hilfsbereit. Wie sie ihre Hilfe im einzelnen ausführen, ist jedoch oft sehr unterschiedlich. Es ist offensichtlich (und auch glücklicherweise so), dass Menschen auf jede Situation in differenzierter Weise reagieren und dass mit wachsendem Alter Wahrnehmungs- und Denkprozesse sowie soziale Kenntnisse eine immer wichtigere Rolle spielen. Dadurch fallen auch ihre Reaktionen auf eine (von außen betrachtet) ähnliche Situation trotz gleicher moralischer Grundsätze manchmal höchst unterschiedlich aus. Dies könnte auch die Tatsache erklären, dass es sehr viele widersprüchliche Befunde zu den Determinanten bestimmten Hilfeverhaltens gibt (Bar-Tal 1984, S. 9-11). Kognitive Leistungen sind vom Einzelnen vor allem zu erbringen, wenn verschiedene Handlungsnormen Entscheidungen verlangen, die sich gegenseitig ausschließen würden. Typischerweise wird das bewußte Nachdenken über moralische Prinzipien durch solche Dilemma-Situationen in Gang gesetzt. In Konfliktsituationen, in denen verschiedene Personen und deren Interessen einbezogen sind, wird die vernünftige, argumentative Auseinandersetzung stimuliert.²³ Zunehmende moralische und demokratische Fähigkeiten ermöglichen dem Heranwachsenden die Vorbereitung und die Durchführung immer komplexerer und angemessenerer Handlungsabläufe in sozialen Kontexten. Sie erlauben ihm darüberhinaus durch Selbststeuerung und Gewohnheitsbildung die Beeinflussung seiner *eigenen* moralischen Gefühle und die anderer Menschen (Montada 1989). Dieser Einfluß der bewußten Vernunft auf unsere Gefühle kann sich auf kurze Episoden beziehen (zum Beispiel auf eine Gefahrensituation, in der ich versuche, meine Gefühle zu beherrschen und ruhig und überlegt zu handeln), oder auf größere Abschnitte der Lebensspanne. Durch die Entscheidung für eine bestimmte Bildungs- und Berufslaufbahn, den Lebenspartner und den Wohnort werden langfristig wirksame Entwicklungsmilieus gewählt, die ihrerseits Rückwirkungen auf die Entwicklung moralischer Kognitionen und Gefühle haben können. Moralisch-kognitive Entwicklung gleicht dem "Sich-selbst-am-

Schopf-aus-dem-Sumpf-Ziehen". Kohlberg nennt sie deshalb einen "bootstrapping"-Prozeß. Tatsächlich laufen diese Prozesse, worauf wir noch zu sprechen kommen, nicht immer konfliktfrei ab.

Kognitive und soziale Konflikte wirken aber nur dann entwicklungsfördernd, wenn der Heranwachsende die dafür notwendigen Fähigkeiten aktivieren, verschiedene Lösungen – zumindest gedanklich oder argumentativ – ausprobieren und Erfolg oder Mißerfolg seinen eigenen Bemühungen zuschreiben kann. Restriktive soziale Situationen, in denen Konflikte durch Einsatz von Machtmitteln "gelöst" werden, verhindern moralisch-kognitive Entwicklung.²⁴ Aber auch intra-psychische Bedingungen können die Entwicklung fördern oder verzögern.

Entwicklungskrisen als Anzeichen für strukturelle Änderungen in der Moralentwicklung

Der Einfluß, den das Lernen und die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt während des gesamten Lebensspanne auf die Bildung moralischer Gefühle haben, ist noch nicht eindeutig geklärt. Außer vereinzelten Befunden fehlt eine systematische Forschung auf diesem Gebiet. Es gibt jedoch viele Hinweise dafür, *dass* Instinkte, Gefühle und Vernunft komplexe Beziehungen eingehen, und dass es bezüglich dieser Verhältnisse im Laufe der menschlichen Entwicklung zu tiefgreifenden strukturellen Änderungen kommt, die manchmal dramatische Formen annehmen können – und daher dem Dramenspiel oft als Gegenstand dienen.

Erste Krise: Die Ablösung der Instinkte durch das Gefühl

Die Ablösung der Instinkte durch die Gefühle beim Kind ist nicht auf den moralischen Bereich beschränkt. Vielen Eltern sind die Probleme vertraut, die aus dem Versiegen des instinktiven Eßtriebs resultieren. Während der Eßrhythmus in den ersten Lebensmonaten fast völlig genetisch bestimmt ist, muß dieser Steuerungsmechanismus beim Einjährigen durch ein bis dahin zu entwickelndes Hunger- und Zeitgefühl übernommen werden. Sind diese Gefühle noch nicht hinreichend entwickelt, wenn die Instinkte versiegen, ergeben sich Eßstörungen: das Kind zeigt sich lustlos, es spielt mit dem Essen, statt zu essen.

Im Bereich der moralischen Instinkte wird die strukturelle Veränderung durch "Fremdeln", Trotzverhalten und erstaunliche Formen des Hilfeverhaltens

angezeigt.²⁵ Kinder reagieren, wie bereits erwähnt, schon kurz nach der Geburt instinktiv auf das Leiden anderer mit Unwohlsein und Weinen. Sie können dabei klar zwischen Leiden anzeigenden und neutralen Geräuschen unterscheiden. Aber ihre Reaktion ist auf Mitheulen begrenzt. Nach einem halben Jahr wird diese einfache Reiz-Reaktionsbindung schwächer und im Alter von vier Jahren tritt sie nur noch gelegentlich auf. Statt dessen lernt das Kind – vor allem durch Imitation anderer Menschen in seiner Umgebung – differenziert auf das Leiden anderer zu reagieren. In der ersten Zeit zeigen die Reaktionen des Kindes an, wie wenig es zwischen sich und dem Leidenden unterscheiden kann. Es sucht selbst Trost bei der Pflegeperson und reibt sich beim Anblick einer weinenden Person die Augen, obwohl darin keine Tränen sind. Mit 1 bis 1,5 Jahren, wenn die Unterscheidung zwischen Ich und anderen Personen gefestigt ist, kommt es zu starken Änderungen im Verhalten. Kinder zeigen differenzierte “prosoziale” Reaktionen (sie streicheln die weinende Person, schenken ihr zum Trost etwas und geben Ratschläge). In einigen wenigen Fällen kann es jedoch wie beim Eßverhalten zu einer Lücke zwischen dem Versiegen der sozialen Instinkte und dem Aufbau empathischer Gefühle kommen. Diese Lücke könnte für vorübergehende Erscheinungen wie die “kindliche Grausamkeit” gegenüber nahestehenden Menschen und Tieren verantwortlich sein. Bei Autismus liegt offensichtlich ein chronischer Mangel an sozial-moralischer Empfindung vor, über dessen Ursachen allerdings noch wenig bekannt ist.

Zweite Krise: Die Überforderung der Gefühle durch moralische Konflikte

Bei manchen Kindern kommt es zu unerwarteten Reaktionen. Statt mit Helfen reagieren sie auf die Not anderer mit Aggressionen. Es deuten sich hier die Grenzen der kindlichen Gefühle als Basis moralischer Problemlösungen an. Das moralische Verhalten des älteren Kindes wird offenbar nicht mehr (jedenfalls nicht mehr vorwiegend) durch Instinkte gesteuert, sondern durch Lern- und Denkvorgänge, durch Nachahmen und konkrete kognitive Operationen. Das Weinen eines anderen Kindes löst in dieser Entwicklungsphase nicht mehr automatisch Mitleidsregungen aus, sondern nur vermittelt über die gefühlsgesteuerte Koordination äußerer und innerer Anforderungen.

In der Phase der kindlichen Entwicklung, in der die moralischen Gefühle noch wenig differenziert und integriert sind, kommt es häufig zu Gefühlskonflikten. Das Weinen eines anderen Kindes erzeugt außer dem Gefühl des Mitleids auch die Gefühle der Hilflosigkeit und des Gestörtseins. Die eigenen Verhaltenstendenzen geben Anlaß für weitere Gefühle: zum Beispiel Schuldgefühle, wenn das

Verhalten, zu dem das Kind neigt, von den Eltern verboten wurde, oder Scheu, wenn es glaubt, dass seine Hilfe gar nicht willkommen ist. Wenn diese verschiedenen, gleichzeitig aktivierten Gefühle entgegengesetzte Entscheidungen verlangen, erlebt das Kind einen moralischen Konflikt.

Die anfängliche Zunahme des Hilfeverhaltens kann daher, wie Untersuchungen an Kinder verschiedener Altersstufen ergaben, plötzlich in eine drastische Abnahme umschlagen, wenn das Kind auf Schwierigkeiten oder entgegenstehende soziale Normen stößt. Wenn ein Kind befürchtet, dass es wegen seines Verhaltens getadelt wird, unterläßt es oft jede Hilfeleistung.²⁶ Dieses Verhalten ist typisch für die Stufen 1 und 2 der sozio-moralischen Entwicklung, wie sie Kohlberg (1984) definiert hat: Handeln aus Angst vor Strafe oder Erwartung von Lob. Die Ablösung der Instinkte durch Gefühle bedeutet also, dass neben dem Mitleidsgefühl andere, kognitive und soziale Faktoren größeres Gewicht gewinnen. Im Falle von Gefühlskonflikten müssen die Gefühle durch die Tätigkeit der Vernunft, das heißt vor allem durch inneres Abwägen und durch argumentative Auseinandersetzung mit anderen Menschen ergänzt werden. Für die Lösung von Gefühlskonflikten erhält der Heranwachsende Hilfen und Hinweise aus der sozialen Umwelt: vor allem von Eltern und Lehrern, Geschwistern und Freunden²⁷, zunehmend aber auch von den Massenmedien. Unter ihrem Einfluß formt sich die *konventionelle* moralische Denk- und Handlungsstruktur der Stufen 3 und 4 (nach Kohlberg's Modell). Die konventionelle Moral setzt sich aus von der Gesellschaft übernommenen, aber vom Handelnden selbst nicht geprüften Problemdefinitionen, Motivzuschreibungen und Gerechtigkeitsvorstellungen zusammen. Ohne die Mittel der Vernunft und der sozialen Verständigung auf der Grundlage gemeinsamer moralischer Prinzipien würden moralische Gefühlskonflikte in Bewältigungs- und Verständigungsverlust und in gewalttätige Lösungsversuche münden.²⁸ Die "Maßlosigkeit der Gefühle" ist nach Hannah Arendt (1974) die Ursache für gewalttätige Revolutionen:

"Eines steht fest: Wo immer man die Tugend aus dem Mitleid abgeleitet hat, haben sich Grausamkeiten ergeben, die unschwer mit den grausamsten Gwalt herrschaften der Geschichte aufnehmen können" (S. 114).

Nicht minder zerstörerisch wirken sich Konflikte aus, die aus einem – im Vergleich zu dem zur Verfügung stehenden Vernunftpotential – überstarken Gerechtigkeitsgefühl erwachsen. In seinem acht Jahre währenden Kampf um die Gerechtigkeit verliert Michael Kohlhaas (in der Novelle von Heinrich von Kleist und im richtigen Leben) seine beiden Pferde, um die der Streit ursprünglich ging, sein ganzes Hab' und Gut und schließlich sein Leben. Ein übergroßes Gerechtigkeitsgefühl scheint auch verantwortlich für die Suche nach "Sündenbö-

cken” und die Schuldzuweisung an die Opfer einer Ungerechtigkeit. In einer Serie von sehr instruktiven Experimenten haben Melvin Lerner (1980) und seine Mitarbeiter aufgezeigt, wie bei vielen Menschen der Glaube an eine gerechte Welt dadurch aufrechterhalten wird, dass sie die Wirklichkeit uminterpretieren, statt zu versuchen, die Ungerechtigkeit effektiv zu mindern. Das starke (aber kognitiv wenig entwickelte) Gefühl für Gerechtigkeit hat den scheinbar paradoxen Effekt, dass dem Opfer einer Ungerechtigkeit nicht geholfen, sondern es verächtlich und für seine Lage selbst verantwortlich gemacht wird.

Dritte Krise: Die Ablösung der Gefühle durch die Vernunft

Wenn die Vernunft nicht mehr allein dafür da ist, Konflikte zwischen Gefühlen zu lösen, sondern selbst zur motivierenden Kraft für das Verhalten wird, kommt es nicht selten zur dritten strukturellen Krise: die Vernunft kommt in Widerspruch zu den Gefühlen und gefährdet so die subjektive Identität. Das zentrale Problem der moralisch-kognitiven Entwicklung von der instinktgeleiteten Reaktion über das gefühlsgesteuerte Verhalten im Rahmen sozialer Konventionen zum vernunftbestimmten Handeln ist die Wahrung und Entwicklung der eigenen *Identität*. In der Phase der Ablösung konventioneller Gefühle durch den Einsatz der eigenen Vernunft im Jugendalter ist, wie Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler (1975) zeigten, diese Identität besonders gefährdet:

“Vor allem in hochkomplexen Gesellschaften markiert die Adoleszenzphase einen für die Persönlichkeitsentwicklung besonders prekären Einschnitt, weil sie nicht mehr wie in traditionellen und archaischen Gesellschaften in Form einer klar definierten und zeitlich genau festgelegten Statuspassage organisiert ist” (S. 85).

Die Anfänge der Vernunft reichen in die frühen Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen des Kleinkindes zurück, aber erst spät, im zweiten Lebensjahrzehnt gewinnt die Vernunft autonome Kraft. Mit dem Erwerb der Sprache erhält das Kind erste wichtige Mittel für kognitive Operationen – es kann sich bestimmte Handlungen nun hypothetisch, das heißt ohne tatsächliche Ausführung vorstellen und Folgen abschätzen – und für die Einbeziehung der sozialen Umgebung in die Lösung moralischer Konflikte. Von der sprachlich formulierten Hilfeaufforderung an die Eltern bis zur Orientierung des moralischen Verhaltens an einer universalistischen Vernunftethik ist jedoch ein weiter Weg. Rationalität ist oft schwer von Rationalisierungen zu unterscheiden. Jugendliche scheinen schon früh über ihre moralischen Problemlösungen “vernünftig” reden und komplexe moralische Argumentationen geben zu können. Aber ihre Argumente sind selten

widerspruchsfrei, universell und konsistent und auch selten tatsächlich das Motiv für ihr Handeln. Begründungen für das eigene Handeln stellen in dieser Entwicklungsphase eine nachträgliche Rationalisierung von Entscheidungen dar, die in Wirklichkeit von Gefühlen und Konventionen und nicht von der Vernunft bestimmt sind. Verschiedene Studien zeigen, dass die Fähigkeit zum konsistenten moralischen Urteil sich nur langsam entwickelt und – wo die Stimulation durch Bildungserfahrungen fehlt – bei vielen Erwachsenen nicht erreicht wird.²⁹ Die dritte strukturelle Krise der Persönlichkeitsentwicklung drückt sich bei Jugendlichen oft im sogenannten Protest-Instrumentalismus aus, bei dem durch den Gebrauch hedonistischer Argumente und einer zynischen Überdistanzierung von tradierten Werten und Normen “die Strukturen der konventionellen Moral zu überwinden” versucht werden (Döbert & Nunner-Winkler 1975, S. 129). Die Krise äußert sich umso heftiger, je weniger es dem Jugendlichen gelingt, die gefühlsmäßigen Bindungen an moralische Prinzipien und an andere Menschen untereinander in Einklang zu bringen. Manche sehen einen Ausweg in dem Versuch, die Bindung an Gefühle gänzlich zu überwinden bzw. sie vollständig der Macht der Vernunft zu unterwerfen: “Wir sollten erkennen, dass wir Optionen haben, wann wir in der Tat gewählt haben, dass wir uns für Gefühle entschieden haben.” (Montada 1989, S. 307). Dieser rationalistische Lösungsversuch und die damit verbundene “Zuschreibung von Verantwortlichkeit [birgt] für das Gefühlssubjekt und das soziale Umfeld im Falle belastender Gefühle auch Gefahren. Wenn die Kontrolle nicht im erwarteten Maße gelingt, können daraus beim Gefühlssubjekt sekundär Schuld- und Schamgefühle entstehen, im sozialen Umfeld Ärger und Schuldvorwürfe.” (Montada 1989, S. 308). Wie schon Raskolnikow in Dostojewskis Roman *Schuld und Sühne* erfahren mußte, gelingt die “Kontrolle” der Gefühle durch die Vernunft nicht immer – und es ist zweifelhaft, ob eine solche Kontrolle gelingen kann oder gelingen sollte.³⁰ Raskolnikow versucht, das Gefühl als Grundlage des eigenen Handelns zugunsten des Verstandes auszuschalten. Er hat das ihm nutzlos erscheinende Studium abgebrochen und sich von den Menschen zurückgezogen. Ihn quält das Unrecht, das anderen Menschen (seiner Mutter, seiner Schwester, aber auch einer Wildfremden) widerfährt, und die eigene Unentschlossenheit, etwas dagegen zu tun. Um sich der Macht des Verstandes über die eigenen Gefühle zu vergewissern, beschließt er, einen Mord zu begehen und führt ihn auch aus. Aber sein Verstand wird den Gefühlen nicht Herr. Seine Schuldgefühle drängen zur Sühne. Dostojewski nimmt mit diesem Roman Stellung gegen den Rationalismus und Utilitarismus seiner Zeit, gegen die Dominanz der Vernunft gegenüber den Gefühlen bei moralisch-politischen Entscheidungen.

Die Integration von Vernunft und Gefühl als Ziel der moralischen Entwicklung

Was not tut ist eine Integration von Vernunft und Gefühl in der moralischen Entwicklung. Die hier geschilderten Krisen sind Anzeichen für tiefgreifende, strukturelle Entwicklungen einer Person, an deren ideales Endziel die gelungene Abstimmung zwischen Gefühlen und Vernunft steht. Dies ist die Voraussetzung für die von Kohlberg beschriebene Stufe der Prinzipien-Moral: Die universelle und konsistente Orientierung des eigenen Handelns an den Prinzipien der Gerechtigkeit und der gleichen Achtung vor der Würde des anderen. Vernünftige, moralische Argumente müssen neben Instinkten und Gefühlen zur wirklichen Triebkraft des Verhaltens entwickelt werden, ohne dass sie jene gänzlich ausschalten. Das Ideal einer moralischen Vernunft drückt sich am offenkundigsten in der Bereitschaft aus, "in einen Dialog gerade mit denjenigen einzutreten, mit denen man sich im Streit befindet" (Kohlberg et al. 1986, S. 238-239). Moralische Gefühle stellen die Kontinuität der Person sicher; sie sind in den meisten Alltagssituationen die einzig sichere Grundlage für komplexe Entscheidungen. Die Vernunft ist gefordert, zwischen Gefühlen zu vermitteln; sie dient als Appellations- und Revisionsinstanz, wenn Entscheidungen sich einseitig an bestimmten Gefühle orientieren, andere aber vernachlässigen; die Vernunft stellt die Weichen für die Differenzierung und Integration der moralischen Gefühle im Laufe der individuellen Entwicklung; und sie ist die Voraussetzung für eine gewaltfreie und gerechte Lösung von Konflikten zwischen Personen mit gegensätzlichen Interessen durch den Dialog.

Resumé

In der Förderung der Fähigkeit, Dilemmas und Konflikte zwischen widerstreitenden Normen und Interessen auf der Basis der universellen moralischen Prinzipien der Achtung vor dem Menschen und der Natur und der Gerechtigkeit vernünftig und im partnerschaftlichen Dialog zu lösen, liegt, so scheint es, die einzige Chance, das Zusammenleben in einer Welt mit sehr unterschiedlichen Überzeugungen und Bedürfnisse moralischer zu gestalten. Die Aufklärung über das wohlverstandene Eigeninteresse oder der Appell an altruistische Gefühle können in vielen Fällen zu Ergebnissen führen, sie sind jedoch jede für sich genommen nicht geeignet, die moralischen Probleme unserer Zeit zu lösen. Beide stellen keine unverrückbaren Instinkte dar. Sie unterliegen im Lauf der Entwicklung vom Säugling bis zum Erwachsenen vielfältigen strukturellen Wandlungen. Vor allem aber: sie bieten keine ausreichende Grundlage für die Lösung von

moralischen Problemen. Nehmen wir zum Beispiel das Problem der Euthanasie. Kann eine gerechte und moralisch rechtfertigbare Lösung darin bestehen, dass der Arzt seinen "wohlverstandenen Eigennutz" kalkuliert? Oder: können in diesem Fall allein altruistische Gefühle – ohne Bezug auf die spezifischen Umstände, in der sich die Not leidende Person befindet, und ohne Bezug auf universell gültige ethische Prinzipien wie das der Achtung vor dem Leben des anderen – die Basis einer moralischen Lösung sein?

Schließlich legt uns unsere eigene Erfahrung die Vermutung nahe, dass sehr selten nur *eine* Norm für unser Handeln bedeutsam ist, sondern dass wir zumeist versuchen müssen, in einer Situation mehrere moralische Maximen "unter einen Hut" zu bringen, um allen Normen und allen Beteiligten – der eigenen Person, dem Gegenüber und Dritten – gerecht zu werden. Dale T. Miller hat die alltägliche Erfahrung, dass Menschen weder bloß eigennützig noch bloß altruistisch sind, sondern versuchen, eine differenzierte Vorstellung von Gerechtigkeit zu realisieren, in einem Experiment deutlich bestätigt gefunden.³¹ Er hat Hilfskräften verschieden hohe Entlohnungen kombiniert mit einer Spende für wohltätige Zwecke angeboten und gefragt, wieviele Stunden sie bei diesen Bedingungen bereit wären, für ihn zu arbeiten. Es ergab sich: die Höhe der Entlohnung hat fast keinen Einfluß auf die Bereitschaft, den Job anzunehmen. Sollte jedoch ein Teil der Entlohnung für wohltätige Zwecke einbehalten werden, dann spielte die Höhe der Entlohnung eine dramatische Rolle. Wenn die Belohnung der Arbeit als gerade angemessen bezeichnet wurde, verringerte der Spendenabzug die Arbeitsbereitschaft. Wenn der Lohn unverdient hoch war, steigerte jedoch die Möglichkeit, eine Spende für gute Zwecke zu geben, die Bereitschaft zu arbeiten im Vergleich zu der Gruppe, die netto den gleichen Lohn erhalten sollte, aber keinen Spendenabzug hatte. Ein Nachfolgeexperiment ist noch erwähnenswert, weil es ein Licht auf die Ausdauer wirft, mit der – manchmal auch in der Wissenschaft – trotz gegenteiliger Befunde an einem bestimmten Menschenbild festgehalten wird. Wenn Versuchspersonen gebeten wurden, das wahrscheinliche Verhalten anderer Personen in dem Experiment von Miller vorherzusagen, waren sich fast alle Befragten darin einig, dass der Spendenabzug sich auch dann *negativ* auf die Bereitschaft zur Mitarbeit auswirken würde, wenn sich im Endeffekt keine Lohninbuße ergibt. Ist möglicherweise auch die Lehre vom Eigennutz ein Ausdruck pluralistischer Ignoranz?

Durch die Verschiedenartigkeit der Prinzipien und Bedürfnisse, die in einer Situation zu berücksichtigen sind, ist jeder Konflikt und jedes Problem einzigartig und stellt die betroffenen Personen immer wieder vor eine einzigartige Entscheidung. Eine gerechte und friedliche Lösung von Konflikten zwischen den Interessen verschiedener Personen oder Gesellschaften kann nur gefunden werden, wenn die Beteiligten alle in einer Konfliktsituation beteiligten

Werte und Prinzipien vernünftig gegeneinander abwägen und mit den Konfliktpartnern einen Dialog auf der Basis gegenseitiger Achtung und Verständigung führen. Die moralische Verantwortung für die eigene Entscheidung und den Diskurs über politische Gerechtigkeit kann dem einzelnen weder vom Staat noch von der Wissenschaft abgenommen werden.

Moralwissenschaft und Moralpädagogik können dennoch dazu beitragen, im Einzelnen und in der Gesellschaft die *Fähigkeiten* zu fördern, die für die Lösung komplexer moralischer Aufgaben im Leben notwendig sind. Sie können dazu beitragen, dass pluralistische Ignoranz abgebaut wird indem Menschen lernen, adäquate Informationen über eine Dilemma-Situationen zu erlangen. Sie können – und sollten – vor allem dazu beitragen, dass auch in Spannungssituationen mit großen Interessengegensätzen die Bereitschaft und Fähigkeit erhalten bleibt, einen moralischen Diskurs zu führen, das heißt, die Argumente des anderen auch dann anzuhören und in die eigenen Erwägungen einzubeziehen, wenn diese den eigenen Interessen zuwiderlaufen. Dies ist nur ein erster Schritt in Richtung auf einen friedlichen Ausgleich der Interessen – aber ohne diesen Schritt sind nur Gewaltlösungen möglich.

Es ist inzwischen eine gut belegte Tatsache, dass die Schule wie keine andere Institution in der Lage ist, die Fähigkeit zur moralischen Reflexion und zum demokratischen Dialog zu fördern. Die Schule bietet nicht nur ein gutes Forum für den Erwerb von Kenntnissen für die Lösung *sachlicher* Aufgaben. Durch die Tatsache, dass Lernen immer ein sozialer Prozeß ist, stellt sie auch ein wichtiges, bislang oft unterschätztes Lernfeld für die Lösung moralisch-sozialer Aufgaben dar.³² Dies gilt auch für andere Institutionen der Gesellschaft wie zum Beispiel der Bundeswehr³³ und dem Strafvollzug, bei denen noch immer die Vermittlung sozialer Normen als einzige Aufgabe gesehen wird. Es wäre wichtig zu erkennen, dass im Ausbau und in der Qualität von Bildungsinstitutionen nicht nur die Einsicht in die langfristigen Eigeninteressen gefördert wird, sondern auch die moralisch-demokratischen Kompetenzen des Einzelnen und der Gesellschaft, die wir für eine friedliche Entwicklung benötigen.

Anmerkungen

1. Freud (1963), S. 361.
2. Liebert (1984), S. 184-, Übersetzung des Verfassers. Vgl. auch den value clarification-Ansatz von Simon et al. (1972) und die Diskussion dieses Ansatzes bei Higgins in diesem Band.
3. Einige Schlagzeilen aus der Zeit aus diesem Jahr (1989): "Aids-Mäuse und Schlimmeres" (J. Albrecht, Nr. 14), "Der Streit um Leben und Tod" (R. Merkel, Nr. 26), "Exzeß der Vernunft oder Ethik der Erlösung" (Nr. 29).
4. Vgl. Bertram, Nunner-Winkler, Pollitt-Gerlach und Steinert in diesem Band.
5. Zu Gilligans Thesen vgl. Higgins, Pollitt-Gerlach und Steinert in diesem Band.
6. Hartshorne & May (1928) S. 10, Hervorhebung und Übersetzung durch den Verfasser.
7. Staub (1981) S. 2. Fehler in der Entwicklungshilfe haben nach Meinung von Experten nachhaltigen Schaden in den betroffenen Ländern angerichtet. Vgl. den Weltwoche-Beitrag von Toni Hagen vom 30.8.85: "Wie den Hungerländern zu Tode geholfen wird".
8. Vgl. Macpherson (1968), S. 2 1.
9. Vgl. Edelstein und Müller-Brettel(1988).
Zu Untersuchungen über empathisches und helfendes Verhalten bei Tieren vgl. Staub (1981), S. 39-43.
11. Sagi & Hoffman (1976) konnten Mitleidensreaktionen bereits bei 36 Stunden alten Neugeborenen nachweisen.
12. Vgl. Bierhoff (1980)-, Hoffmann (1975); Staub (198 1) und Nunner-Winkler in diesem Band.
13. Zum Verhältnis der Entwicklung im logischen und moralischen Bereich vgl. Kohlberg (1984, S. 170 ff) und Walker (1980).
14. Die nachfolgenden Beispiele für experimentelle Untersuchungen sind größtenteils dem hervorragenden Überblick von Bierhoff (1980) entnommen.
15. Vgl. Nisan (1986). Die Idee der moralischen Bilanz findet sich in den Regeln der Pfadfinder (Jeden Tag eine gute Tat) ebenso wie in der Aufrechnung von Sünden gegen gute Taten in der jüdischen Religion und im Katholizismus.
16. Staub (1982), S. 109. Vgl. auch Bierhoff (1980) S. 44-45.
17. Das Experiment wurde von Mathews und Canon durchgeführt (vgl. Bierhoff 1980, S. 14-15).
18. Dieser Befund bezieht sich auf eine unveröffentlichte Erhebung des Verfassers aus dem Jahr 1987 an 200 Schülern im Alter von 13 bis 18 Jahren aus allen Schulformen.
19. Vgl. die Beiträge von Higgins und Schreiner in diesem Band.
20. Das Experiment wurde von Bickman durchgeführt (vgl. Bierhoff, 1980, S. 107).
21. Zitiert nach Rest (1979), S. 181-185.
22. Die gemeinsame Varianz zwischen dem moralischem Urteilsniveau, gemessen mit dem DIT von James Rest, und dem Festhalten am

- kooperativen Verhalten betrug 39% (Berechnung des Verf.). Vgl. Rest (1979), S. 183.
23. Zur eminenten Bedeutung von moralischen Konflikten für die Entwicklung der moralischen Entwicklung vgl. Kohlberg (1984) und Walker (1980).
 24. Vgl. Lempert in diesem Band.
 25. Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf die Untersuchungen von Simmer (1971) und Radge-Yarrow & Zahn-Waxler (1985).
 26. Siehe Staub (1982), S. 109, und Bierhoff (1980), S. 45.
 27. Wie Stolz (1987) gefunden hat, scheinen ältere Jugendliche und Erwachsene, die nicht wie Eltern und Lehrer eine Autoritätsfunktion besitzen, eine besondere Bedeutung für die moralische Entwicklung zu haben.
 28. Vgl. Heitmeyer et al. (1989), Döbert & Nunner-Winkler (1975).
 29. Vgl. Kohlberg (1984), Lind (1985 a), Lind (1987 b).
 30. Vgl. Dostojewski (1860/1980) mit Erläuterung von Natalie Rieber.
 31. Für die Darstellung der Experimente von Miller vgl. Lerner 1980, S. 187-190.
 32. Vgl. Lind (1987b), Oser (1988), und Higgins und Schreiner in diesem Band.
 33. Vgl. Wakenhut in diesem Band.

Gerechtigkeit und Partnerschaft: Frauen zwischen Familie und Beruf

Gundula Pollitt-Gerlach

"Ich möchte meinem Kind keine Mutter sein, deren Existenz allein durch das Kind definiert ist, sondern ein Mensch, eine Persönlichkeit, die ihren Wert auch für sich allein hat. Ich kann nichts weitergeben, was ich nicht selbst habe und bin".¹

Ist eine Frau, die ihr Kind in fremde Hände gibt, um einem Beruf nachzugehen, unmoralisch, oder ist die Mutter als Hausfrau das traditionelle Heimchen am Herd? Je nach Standpunkt werden diese Fragen mit ja oder nein beantwortet. Dabei denken nur wenige an die individuelle Situation der Frauen, sondern reden einer bestimmten Ideologie und Vorstellung das Wort. Die einen sehen in der zunehmenden Erwerbstätigkeit der "Familien"-Frauen einen immer bedrohlicher werdenden Sittenverfall, das Auseinanderbrechen der Familien, den Egoismus der Frauen; die anderen beklagen die mangelhafte Partnerschaftlichkeit der Männer, die verkrustete männlich-traditionelle Gesellschaft und fordern die Selbstverwirklichung der Frau in der Erwerbsarbeit.

Die Wahlfreiheit zwischen Beruf und Familie beziehungsweise die Verbindung von beidem, die seit 1976 juristisch garantiert ist (§ 1356 BGB), birgt unter den gegebenen Bedingungen die Gefahr in sich, "die bestehenden Probleme zu privatisieren, d.h. die individuelle Entscheidung weitgehend losgelöst von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als eine persönliche Angelegenheit zu betrachten" (Süßmuth 1985, S. 110). An die Probleme alleinerziehender Mütter und Väter wird ebensowenig gedacht wie an die der anderen. Das eigentliche Problem in diesem Dilemma Beruf und Familie ist ganz anders geartet und viel diffiziler als es in der allgemeinen gesellschaftlichen Diskussion erscheint.

Es sind im Prinzip drei Ebenen, auf denen die Entscheidung von Frauen und Männern zu Beruf und Familie beeinflusst wird, die gesellschaftliche, die individuelle und die partnerschaftliche oder familiäre Ebene. Das Dilemma Beruf und Familie läßt sich aus diesem Grund nicht allein im politisch-rechtlichen Bereich lösen. Die bloße Veränderung gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen verändert nicht automatisch starre ideologische Haltungen

von Individuen. Das zeigt zum Beispiel die Änderung des Namenrechts bei Heirat. Nach wie vor wählt die große Mehrheit als gemeinsamen Ehenamen den Namen des Mannes. Es läßt sich aber auch nicht als bloß individuelle moralische Frage beantworten. Veränderte individuelle Rollenvorstellungen werden oft durch Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Lebens an der Umsetzung gehindert.

Die gesellschaftliche Ebene - Frauenalltag und Männerwelt

In der bundesdeutschen Gesellschaft gibt es zum einen die Arbeitswelt mit ihrem Leistungsprinzip und ihrer Öffentlichkeit und zum anderen den Familienalltag als private Welt, als Freizeitwelt. Damit ist neben dem biologischen einer der wichtigsten Unterschiede zwischen weiblicher und männlicher Lebenswelt umschrieben. Die Organisation der Erwerbsarbeit wird immer noch wesentlich durch den für den Arbeitsmarkt frei verfügbaren erwerbstätigen Mann bestimmt, dem die Ehefrau die Unbilden des Alltags zuhause fernhält und abnimmt. Das Familienleben bleibt Sache der Frauen.

Die industrielle Revolution und die Entwicklung des technischen Zeitalters mit den Veränderungen in der Arbeitswelt hat die Familienstruktur verändert. Das soziale Umfeld von Frauen und Kindern ist nicht mehr in der "Großfamilie mit dörflichem Charakter" zu finden. Vielmehr ist eine Kernfamilie aus Mutter, Vater und Kind übriggeblieben, in der das Wissen über den Beruf des Vaters und/oder der Mutter im allgemeinen auf die Berufsbezeichnung und das Hörensagen beschränkt bleibt. Überdies sind durch die Erkenntnisse der Psychologie über die besonderen Bedürfnisse des Kleinkindes für seine Sozialisation die Anforderungen an die Kernfamilie enorm gestiegen. Der Status eines Menschen in unserem Sozialsystem ist zudem abhängig von der eigenen Leistung im Erwerbsleben und nicht mehr, wie in früheren Jahrhunderten, von seiner Standes- oder Klassenzugehörigkeit bestimmt; das Sozialsystem baut darauf auf, daß jeder und jede einzelne sich durch Erwerbsarbeit einen Anspruch auf Versorgung (Rente, Krankenversicherung u.ä.) durch die Gesellschaft erarbeitet. Gemessen an diesen Leistungsnormen wird Haus- und Familienarbeit heute aus gesellschaftlicher Sicht nicht als Arbeit eingeschätzt. Dies drückt sich schon im Gegenüberstellen der "Nur"-Hausfrau und der "Frau, die arbeiten geht", aus. So führt Hausarbeit und Familienfürsorge nicht zu eigener sozialer Absicherung, obwohl gerade die Hausfrauen und Mütter eine wichtige Arbeit für die Gesellschaft leisten. Nur was letztlich bezahlt wird und sichtbar Geld einbringt, ist im landläufigen Sinn Arbeit, alles andere mehr oder weniger

Privatvergnügen, obwohl die Gesellschaft auf die kostenlose und ehrenamtliche Arbeit von Müttern und anderen Frauen angewiesen ist. Es gibt neuerdings Ansätze, dieses zu ändern, so zum Beispiel durch die Einführung des Erziehungsurlaubes und die Anrechnung von Rentenbeitragszeiten für Kindererziehungszeiten, die der Arbeit der Mütter etwas Anerkennung zukommen lassen sollen.

Die Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen und die Ansprüche einer Familie ergänzen sich nicht, sie schließen sich oftmals gegenseitig aus. Ungünstigen Öffnungszeiten von Kindergärten, Pflegebedürftigkeit von Familienangehörigen, Bedürfnisse des Säuglings, fehlende Ganztagschulen stehen einer Erwerbstätigkeit der Frau oft im Weg. Frauen werden noch immer als Zuverdienende und Arbeitsmarktreserve auf Haushalt und Familie festgelegt. Männer gelten als die Ernährer, Haushaltsvorstände und wirtschaftlichen Leistungsträger.

Die Expansion der Bildungsmöglichkeiten und der verbesserte Zugang an Bildungschancen für Mädchen, der Wandel in den Beziehungen von Frau und Mann und das veränderte Selbstverständnis der Frauen, nicht zuletzt durch die schlechter gewordene Situation auf dem Arbeitsmarkt auch für Männer, führt diese Art der gesellschaftlichen Zweiteilung ad absurdum. So bleiben auch Frauen mit Kindern zunehmend erwerbstätig. Viele Frauen sind auf ihren Verdienst angewiesen und können gar nicht anders handeln, selbst wenn sie es anders wollten. Das Argument, Frauen nähmen den Männern die Arbeitsplätze weg, läuft ins Leere, wenn man sich die männlichen Arbeitslosen genauer anschaut. Frauen haben mehrheitlich ganz andere Jobs als die Männer und bei Männern sind vornehmlich die Unqualifizierten von der Arbeitslosigkeit betroffen. (Das Argument geht hier übrigens ähnlich am tatsächlichen Sachverhalt vorbei wie in der Frage der Beschäftigung von Ausländern.) Die bundesdeutsche Gesellschaft ist in der Behandlung von Müttern schizophren: einerseits sollen sie keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, andererseits werden sie wegen dieser Ausfallzeiten im Rentenrecht erheblich benachteiligt beziehungsweise bei Verlust des "Ernährers", aus welchen Gründen auch immer, an den Rand eines Sozialhilfeempfängers gedrängt; einerseits verlangt man von ihnen Selbständigkeit in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben als Familienfrau, andererseits erwartet man ein sich Fügen in materielle Abhängigkeit. Überspitzt ausgedrückt bedeutet das für Frauen, wie Pross (1970) feststellt, daß sie nicht erwerbstätig sein dürfen, wenn sie es wollen, aber müssen, wenn sie es nicht wollen. Das heißt, das Grundrecht auf freie Berufswahl wird Müttern auf ideologischem Weg wieder abgesprochen.

Die individuelle Ebene -
Verantwortungsbewußtsein und Gerechtigkeit

Zuletzt muß jeder und jede einzelne für sich allein entscheiden, wie sie das Dilemma zwischen Familienarbeit und Berufswelt aufzulösen versuchen, auch wenn der mögliche Kompromiß, der daraus entsteht, nicht allein dem Individuum angelastet werden kann. Das Verhalten der einzelnen Frau wird nicht nur durch die eigene Persönlichkeitsstruktur, die Bildungsvoraussetzungen, den eigenen Wünschen für das eigene Leben und der individuellen Belastbarkeit bestimmt, sondern hängt auch vom Verhalten des Partners und vor allem von den Wahlmöglichkeiten ab, die ihr die Gesellschaft läßt und bietet. So wird das Leben der Frauen viel einheitlicher durch familiäre Faktoren bestimmt als das der Männer. Eine Frau muß sich sehr viel früher dafür entscheiden, ob sie Kinder will oder nicht, da ihr biologische Grenzen gezogen sind. Zudem ist Mutterschaft ein weit einschneidenderes Ereignis als die Vaterschaft. Allein die Tatsache, daß Frauen überhaupt Kinder bekommen können, bestimmt in dieser Gesellschaft ihre Zukunftschancen (Ausbildungs-, Berufs- und Altersausichten).

Die einzelne Frau ist jedoch gezwungen, eine der Familie und sich selbst gegenüber gerechte und verantwortungsbewußte Entscheidung zu treffen, mit der sie sich immer zwischen alle gesellschaftlichen Stühle setzen wird. Das eine Mal vernachlässigt sie in den Augen vieler die Kinder, das andere Mal ist sie in der Meinung von Leuten und nach den Buchstaben des Gesetzes selbst schuld, wenn sie die Erwerbstätigkeit unterbricht und damit eine ungenügende soziale Absicherung erhält oder mit 40 Jahren nicht mehr in einen Beruf zurückfindet; oder ihr wird angelastet, sie setze sich nicht genügend am Arbeitsplatz ein, was schlechtere Jobs, geringere Bezahlung, wenig Karrieremöglichkeiten quasi im Nachhinein rechtfertigt. Die Lebensplanung der Mädchen und Frauen wird dadurch stark belastet, "daß von ihnen einerseits Ausbildungs- und Berufsengagement erwartet wird, ihnen aber andererseits die Probleme der Vereinbarkeit von Beruf und Familie selbst überlassen bleiben" (Süßmuth 1985, S. 98). Männer hingegen können normalerweise beides verwirklichen können, ohne ihre Berufschancen oder Karrierewünsche einzubüßen, da im Zweifelsfall die Ehefrau verzichtet und für die Familie einspringt. Vergessen werden in diesem Zusammenhang auch die Frauen, die gern zuhause bleiben wollen, aber aus finanziellen Gründen nicht können und diejenigen, die es wollen und können, aber wie alle anderen Frauen auch im Ernstfall die wirtschaftlichen und finanziellen Folgen und Nachteile zu tragen haben (zum Beispiel als Witwe). Die Rolle des Ehepartners liegt nun zumeist darin, ob er der Frau aus ihrem Dilemma herauszuhelfen versucht, auch über eigene ideologische Schatten springt und sie im Alltag unterstützt, oder ob er die Lage durch häusliches Desinteresse noch verschärft.

"Die Entscheidung für oder gegen die Familie mag eines Tages bei größeren Gruppen davon abhängig werden, ob die Frau erwarten muß, daß die Familie ihr Lebensberuf wird oder nicht. Wenn ja, mögen mehr Frauen als heute gegen sie votieren; wenn nein, könnte es zu einer Intensivierung der Familienbejahung kommen, weil die Familie als temporäre Aufgabe, erkennbar befristet und deshalb verstärkt als Daseinsbereicherung, als Erfahrungserweiterung erlebbar wird." (Pross 1976, S. 213).

Die partnerschaftliche oder familiäre Ebene - Tradition und Dialog

Das Dilemma der Frau zwischen Familie und Beruf wird nicht nur durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Arbeitsmarktgesetze und der eigenen Persönlichkeit beeinflusst, sondern auch durch das Verhältnis zum Partner und dessen Einstellung zu Beruf und Familie. Denkt er traditionell, dann ist sie auf sich allein gestellt, unterstützt er ihre Bemühungen, dann kann sie auf Hilfe bauen. Die positive Einstellung beider Teile zur Berufstätigkeit der Mutter wirkt sich wiederum positiv auf das Verhältnis zu den Kindern aus. Ebenso ist nur die positive Einstellung zum Hausfrauenstatus eine gute Voraussetzung zu einer positiven Beziehung von Mutter und Kind.

Das klingt, als wäre die Lösung einfach; leider ist sie es nicht. Der gute Wille beider Partner ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Lösung des Dilemmas. Die Wünsche der einzelnen Individuen können konträr zu den gesellschaftlichen Erwartungen stehen, oder allein organisatorische Probleme wie Kindergartenöffnungszeiten, fehlende Kindertagesstätten und ähnliches machen einen Strich durch die eigenen Wünsche. Wenn ein Vater wegen des Kindes gern Teilzeit arbeiten möchte, was Frauen - zumindest theoretisch - zugestanden wird, legt man ihm das oft als Drückebergerei aus. Es hat fast immer einen negativen Einfluß auf die persönlichen Karriereaussichten. Zudem sind qualifizierte Teilzeitarbeitsplätze immer noch äußerst rar. Dabei stellte das Institut der deutschen Wirtschaft fest, daß die "Produktivitätseffekte der Teilzeitbeschäftigung gewöhnlich um ein Vielfaches größer [sind] als die zusätzlichen Kostenbelastungen" (iwd 1987, S. 2). Einem ähnlichen Druck ausgesetzt sind Männer im Fall der eigenen Arbeitslosigkeit. Zwar belastet sie Frauen gleichermaßen wie die Männer, aber während bei Frauen der Ausweg ins Hausfrauendasein als Lösung gesellschaftlich respektiert, wenn nicht sogar gefordert und gefördert wird, wird er bei Männern höchstens als kurzfristige Überbrückung akzeptiert.

Ebensowenig werden die darausfolgenden sozialen und psychischen Probleme (Ausfälle bei der Rente, Verlust des sozialen Umfeldes) bei arbeitslosen Frauen thematisiert oder aufgefangen. Problematisch wird die Situation

nach einer mehrjährigen Familienpause (richtiger wäre der Begriff "Berufspause") bei qualifizierten Arbeitsplätzen, wo schon der kurzfristige Ausstieg aus der Erwerbstätigkeit praktisch unmöglich ist, wenn man nicht den Anschluß an den neuesten Stand des beruflichen Wissens verlieren möchte. So kann dem begonnenen Dialog über neue Formen des Zusammenlebens in der Praxis sehr schnell wieder die Rückkehr zu traditionellen Rollenverteilungen folgen, wodurch die Frau, die sich freiwillig oder eher gezwungenermaßen für das reine Hausfrauendasein entscheidet, vollkommen abhängig vom Status und beruflich-finanziellem Erfolg des Mannes wird. Zwei Menschen können sich also in ihrer Entscheidung zu Familie und Beruf einig sein und dennoch in einem Dilemma stehen. Wenn die sozialen Rahmenbedingungen dem gefaßten Entschluß entgegenstehen, dann kann ihnen ein Weg aufgezwungen werden, den sie eigentlich so nicht gehen wollten.

Partnerschaftlichkeit muß daher auf zwei Ebenen ansetzen. Erstens auf der Ebene der Beziehungen innerhalb der Familie: Die Ehepartner und (die größeren) Kinder müssen gemeinsam eine moralische Entscheidung bezüglich der gerechten Aufteilung der Rollen und Entfaltungsmöglichkeiten jedes Mitgliedes der Familie treffen. Zweitens bedarf es Partnerschaftlichkeit auf der Ebene des Berufslebens und der Gesellschaft.

Ein moralisches oder ein soziales
Dilemma?

Welche Voraussetzungen für eine partnerschaftliche Lösung des Dilemmas der Frau zwischen Familie und Beruf sind heute gegeben? Wie entscheiden und handeln Frauen und Männer in einem solchen Dilemma? Die Antwort auf diese Frage ist zum Gegenstand einer heftigen Kontroverse geworden. Inwieweit beruht das Dilemma auf einem grundlegenden Konflikt zwischen zwei moralischen Grundhaltungen, nämlich zwischen einer (nach Gilligan männlichen) Ethik der Gerechtigkeit und einer (weiblichen) Ethik der Anteilnahme und des Verantwortungsbewußtseins? In diesem Fall wäre eine partnerschaftliche Lösung der Problematik schwer vorstellbar, wenn nicht aussichtslos. Oder liegen diesem Dilemma "nur" rollen- und sozialisationsbedingte Interessenkonflikte zugrunde, die zum Gegenstand einer partnerschaftlichen Auseinandersetzung auf der Grundlage gemeinsamer moralischer Prinzipien gemacht werden können?

Der wissenschaftliche Ausgangspunkt der Diskussion ist die These von Carol Gilligan, daß die Konflikte zwischen den Geschlechtern im wesentlichen aus der Dominanz einer männlich geprägten Gerechtigkeits-Moral resultierten. Diese Moral sieht sie vor allem in der Stufentheorie der moralisch-kognitiven

Entwicklung von Kohlberg (1981) repräsentiert, die ihre Ursprünge in der Entwicklungstheorie von Piaget und der Moralphilosophie Kants hat. Kohlberg beschreibt sechs Stufen der moralischen Entwicklung von Handeln aus Angst vor Strafe und Gehorsam (Stufe 1) bis zum Handeln nach universellen ethischen Prinzipien (Stufe 6). Gilligan wirft Kohlbergs Theorie vor, daß in diesem Stufenmodell Frauen auf eine niedrigere moralische Ebene gestellt würden als Männer, da er die Orientierung an Personen und Beziehungen niedriger bewerte (Stufe 3) als die Orientierung an Rechten und Pflichten (Stufe 4). Nämlich gerade hierin läge der entscheidende Unterschied zwischen Männern und Frauen, daß Frauen sich mehr auf eine Moral der Fürsorglichkeit stützten, während Männer eher nach den Prinzipien der Gerechtigkeit, der Einhaltung von Rechten, handelten. Die Stufentheorie (wie auch Freuds Theorie des Ödipuskomplexes) vernachlässige bzw. ignoriere die Lebenswelt und Lebenserfahrungen von Frauen. Der Unterschied im moralischen Verhalten von Frauen zur allgemeinen Darstellung menschlicher Entwicklung und Erfahrung sei nicht ein defizitäres Entwicklungsphänomen der Frauen, sondern entspringt aus der einseitigen Betrachtung und Darstellungsweise von menschlicher Geschichte und Sozialisation als Entwicklungsphasen von Jungen und Männern.

Nach Gilligan betont Kohlbergs Theorie die Achtung vor Rechten und gegenseitigen Pflichten zu Lasten von Beziehungsstrukturen und vernachlässigt damit die entscheidenden Voraussetzungen der weiblichen Moral. Die "Ethik der Anteilnahme und Verantwortung" bedeutet ein zunehmendes Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungsstrukturen durch ein wachsendes Bewußtsein des eigenen Selbst und das des anderen und durch ein größer werdendes Verständnis sozialer Interaktionen. Die Ursache dieser unterschiedlichen moralischen Haltung von Frauen und Männern liegt für Gilligan darin begründet, daß der Junge nur dann erwachsen wird, wenn er sich von der Mutter löst, um seine Geschlechtsidentität zu finden; das Mädchen dagegen entwickle sich ohne Trennung von der Mutter zur Frau. Frauen definieren sich deshalb nach der Beziehung zu anderen Menschen und der Fähigkeit der Anteilnahme bei anderen; Männer finden ihr Bewußtsein über sich selbst in der Distanz zu anderen. Daher urteilten Frauen nach ihrem Verantwortungsbewußtsein für andere, Männer suchten die Gerechtigkeit für jeden.

Wie sich in verschiedenen Untersuchungen aber gezeigt hat, kann die Behauptung Gilligans, Frauen und Männer urteilten nach unterschiedlichen moralischen Prinzipien, kaum aufrechterhalten werden. Der Vorwurf Gilligans, Kohlberg benachteilige mit seiner Stufentheorie die Frauen, hat sich nicht belegen lassen. Im Gegenteil die Frauen zeigen sich in bezug auf den von Kohlberg definierten Moralstufen sogar als etwas urteilsfähiger als Männer, sofern die Bildungsvoraussetzungen gleich sind. So fanden Lind, Grochowska und Langer (1987) in ihrer Untersuchung von Studierenden in der Bundesre-

publik, Österreich und Polen bei Männern und Frauen gleichermaßen eine Orientierung an universalistischen Prinzipien der Gerechtigkeit. Zudem wiesen beide Gruppen eine ähnlich hohe Fähigkeit auf, moralische Argumente konsistent nach moralischen Kriterien zu beurteilen. Jyotsna Vasudev (1988) weist auf erhebliche methodische Mängel der Studien von Gilligan und ihren Kolleginnen hin, wodurch, wie sie feststellt, eine gute Idee zunichte gemacht werde. Althof und Garz (1988) kritisieren die mangelnde theoretisch philosophische Begründung der Gilliganschen Behauptung. Sie befürchten eine moraltheoretische Beliebigkeit und in der Folge Verlust der Aussagekraft von moralischen Argumenten.

Kohlberg und seine Mitarbeiter akzeptieren Fürsorglichkeit als weiteres Grundprinzip der Moral neben dem Prinzip der Gerechtigkeit, lehnen aber die These von Gilligan ab, daß Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit gegensätzliche oder geschlechtsspezifische Moralprinzipien seien. Sie verweisen auf die Tatsache, daß nicht das Geschlecht, sondern im wesentlichen das Bildungsniveau und die mit dem Alter zunehmenden Gelegenheiten zur Rollenübernahme die entscheidende Rolle bei der Moralentwicklung spielen.

Gertrud Nunner-Winkler hält die These von einer männlichen und einer weiblichen Moral (und damit auch Gilligans Kritik an Kohlberg) für ein Mißverständnis von Begriffen und Definitionen. Nach ihrer Meinung geht es nicht um zwei unterschiedliche ethische Positionen, sondern um zwei verschiedene Formen von moralischen Ansprüchen und Pflichten. Zum einen handele es sich um Pflichten, die absolute Priorität in ihren Erfüllungsansprüchen einforderten, wie zum Beispiel "Du sollst nicht töten"; zum anderen gehe es um Verhaltenserwartungen, die je nach Kontext, also Lebenssituation, Sozialisationserfahrungen usw. erfüllt werden können, aber nicht müssen, wie zum Beispiel "Rücksicht nehmen, Gutes tun" usw. In diesem Bereich können Frauen und Männer zu unterschiedlichen Lösungsansätzen aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisations- und Alltagserfahrungen und der daraus resultierenden unterschiedlichen Betroffenheit kommen. Nunner-Winkler sieht allerdings an diesem Punkt ebenfalls ein Problem der Kohlbergschen Stufentheorie der moralischen Entwicklung, die diesem Problem zu wenig Beachtung schenkt.

Die Thesen Gilligans reichen weit in das alltägliche Leben hinein. Sie sind in ihren Konsequenzen für das Zusammenleben der Menschen, insbesondere für das Verhältnis von Frauen und Männern, vor allem auch in der Politik, verschieden ausbeutbar. Die einen können daraus schließen, daß Frauen nicht geeignet seien für die sachliche technische Arbeitswelt und daher besser in der Familie aufgehoben seien, die anderen kommen dadurch zu der Meinung, Frauen seien die besseren Menschen. Insofern sollte man sich vor allzu eifrigem

unkritischen Enthusiasmus gegenüber Gilligan hüten, wie umgekehrt vor allzu schneller Kritik und Verdammung ihrer Thesen.

Wesentlicher erscheint mir jedoch die Frage, inwieweit Frauen und Männer nach universalistisch ethischen Prinzipien agieren und reagieren, d.h. inwieweit ihr Denken und Handeln durch ihr Sein bestimmt wird, und inwieweit dabei rollentypische und geschlechtsbezogene Faktoren mit im Spiel sind. Zwei Behauptungen stehen im Raum: Erstens, Konflikte zwischen den Geschlechtern in Partnerbeziehungen und Gesellschaft basieren auf strukturell unterschiedlichen Moralprinzipien: Frauen und Männer urteilen auf der Grundlage unterschiedlicher, wenn nicht widerstreitender Moralprinzipien (Gerechtigkeit versus Fürsorglichkeit). Das läuft zwangsläufig auf einen Streit über die moralische Überlegenheit des einen oder anderen Geschlechts hinaus. Damit wäre eine partnerschaftliche Ethik am Ende.

Zweitens, Frauen und Männer urteilen prinzipiell nach den gleichen Moralprinzipien; Konflikte beruhen primär auf sozialisations- und rollenbedingten Interessengegensätzen. Der Ausgleich dieser Interessen bedarf einer Ethik, die auf Partnerschaft und Dialog aufbaut. Er erfordert die Annahme, daß geschlechtsspezifische Interessenskonflikte auf der Grundlage gemeinsamer Prinzipien diskutiert und gelöst werden, eben moralisches Urteilsvermögen. Der Kern dieses Vermögens ist die Fähigkeit, "die eigene Meinung um der moralischen Reflektion willen zeitweise zu suspendieren" (Lind 1984, S. 171), was wohl als eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine demokratische Willensbildung gelten muß.

Verantwortungsbewußtsein und Gerechtigkeit - Interessen und Moral

Ein gewisser Mangel in der Diskussion um Gilligans Thesen besteht darin, daß es wenige Untersuchungen gibt, in denen beide Positionen direkt miteinander konfrontiert wurden. Um die Frage der Ebene der Auseinandersetzung zwischen Frauen und Männern zu untersuchen, möchte ich hier die Analyse des zentralen Partnerkonfliktes vornehmen, nämlich des Dilemmas der Frau zwischen Kind und Familie auf der einen Seite und beruflicher Karriere auf der anderen. Ich stützte mich dabei auf meine Analyse der Daten aus dem Forschungsprojekt Hochschulsozialisation. Die Daten entstammen der Befragung von Studentinnen und Studenten im achten bis neunten Semester zu Fragen des Übergangs vom Studium in den Beruf. In dieser Untersuchung wurden die Studierenden auch zu geschlechtsspezifischen Themen befragt. Insbesondere wurde ihnen das Dilemma einer Frau vorgelegt, die sich zwischen Kind und Beruf entscheiden mußte. Die Befragten sollten die Entscheidung der Frau und eine Reihe von Argumenten für und gegen diese Entscheidung beurteilen. Außerdem wurde in ähnlicher Weise

die Beurteilung eines geschlechtsunspezifischen moralischen Dilemmas, nämlich zum Problem des Tötens auf Verlangen erfragt.

Die Ergebnisse stützen die oben zitierten Befunde und differenzieren sie. Frauen und Männer weisen in beiden Dilemmata eine gleich hohe moralische Urteilskompetenz auf. Sie beurteilen die vorgegebenen Argumente in beiden Fällen nach moralischen Prinzipien. Auch akzeptieren Frauen und Männer in gleicher Weise am stärksten die auf der Kohlberg-Skala am höchsten eingestuften Prinzipien der Gerechtigkeit und Vernunft.

Dieses Ergebnis ist insofern bedeutsam, als die Frauen und Männer, die kurz vor Abschluß ihres Studiums und damit potentiell vor einem ähnlichen Problem stehen, sich auf der konkreten Entscheidungsebene in der Einschätzung von Beruf, Kind und Familie und der Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft deutlich unterscheiden.

Bei der Frage nach der Definition der beiden Konfliktfälle ergaben sich interessante Unterschiede, die sich allerdings nicht eindeutig im Sinne einer Stützung oder Widerlegung der These Gilligans interpretieren lassen. Studentinnen betonen beim Dilemma Sterbehilfe häufiger den humanitären als den moralisch-rechtlichen Aspekt. Beim Thema Vereinbarung von Beruf und Familie betonen jedoch die Männer eher den fürsorglich-familiären Aspekt, während die Frauen (durchaus zu Recht, wie ich meine) das Problem eher als ein gesellschaftspolitisches definieren (Pollitt-Gerlach 1985).

Die Divergenzen zwischen den Geschlechtern treten jedoch deutlich und konsistent hervor, wenn man die Einstellungen der Befragten zum Thema Frau und Beruf generell betrachtet. Frauen sehen wesentlich größere Schwierigkeiten als Männer, nach dem Studium überhaupt Arbeit zu bekommen oder eine Arbeit, die den eigenen Neigungen entspricht, Beruf und Familienleben zu vereinbaren. Frauen möchten nach der Geburt eines Kindes früher in den Beruf zurück als ihre männlichen Partner es sie tun lassen möchten (Pollitt-Gerlach 1985).

Dieser Befund stützt die Vermutung von Nunner-Winkler, daß die Unterschiede zwischen Frauen und Männern nicht, wie Gilligan annimmt, auf der moralischen Urteilebene sondern auf der Rollen- und Interessenebene zu lokalisieren sind. Frauen und Männer agieren und reagieren in moralischen Situationen nach den gleichen ethischen Prinzipien, dagegen wird das Denken umso mehr von ihrer persönlichen Situation bestimmt, je mehr persönliche Betroffenheit im Spiel ist. Die geschlechtsspezifischen Faktoren der unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Sozialisation spielen umso mehr dann eine Rolle, je stärker das Urteil auf konkrete Entscheidungen bezogen und subjektive Betroffenheit im Spiel ist. Aus dieser wie aus anderen Untersuchungen (einschließlich denen von Gilligan) kann man den Schluß ziehen, daß sich Frauen nicht in ihrem moralischen Denken von Männern unterscheiden, daß sich

jedoch bei konkreten, rollenbezogenen Entscheidungen zwischen beiden große Meinungsdiskrepanzen aufzutun können (Abb. 1).

 Meinungsdiskrepanz
zwischen Männer und Frauen

Universelle moralische Prinzipien	GERING
Konkrete, rollenbezogene Entscheidungen	GROSS

 Gerechtigkeit und Fürsorge als
Prinzipien der Moral

Gilligans Verdienst ist es, darauf hingewiesen zu haben, daß in der Forschung über Moral dem Aspekt der Verantwortung für konkrete Mitmenschen und speziell der zwischengeschlechtlichen Partnerschaft größere Aufmerksamkeit gebührt und dieser theoretisch und praktisch aufgearbeitet werden muß. Kohlberg (1981) selbst hatte schon in diese Richtung gewiesen, indem er Albert Schweitzer und Janusz Korczak, als beispielhafte Vertreter der Stufe 6 seiner Moraltheorie anführte. Seine theoretischen Arbeiten zur Moral drehten sich aber fast ausschließlich um die Frage der Gerechtigkeit.

Gilligans These von zwei Moralformen, einer männlichen Gerechtigkeitsmoral und einer weiblichen Fürsorglichkeitsmoral läßt sich weder empirisch noch theoretisch aufrechterhalten. Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit dürfen nicht, wie Gilligan das getan hat, als Gegensätze betrachtet werden. Sie müssen vielmehr in einer Ethik der Partnerschaftlichkeit zusammengefaßt werden. Frauen bieten sich, oberflächlich betrachtet, aufgrund ihres üblichen Lebenszusammenhangs, vor allem als Mütter, geradezu als ideale Vertreterinnen einer Ethik der Fürsorge und Anteilnahme an. Allerdings beinhaltet das einen Trugschluß: die Tatsache allein, die Verantwortung für ein Kind oder die Familie zu haben, bedeutet noch nicht einen verantwortungsbewußten und fürsorglichen Umgang mit diesen. Die Mutter kann durch Überfürsorglichkeit das Kind in seinen Entwicklungschancen hemmen, ihm nicht den Freiraum zugestehen, um es zu einer eigenen Persönlichkeit werden zu lassen. Aus Anteilnahme an der eigenen Familie muß nicht folgen, daß sie Fremden gegenüber, Erwachsenen oder Kindern, eine ähnliche Fürsorglichkeit andeuten läßt. Die Mißachtung und Benachteiligung als Frau

setzt sich ebenfalls nicht automatisch in Solidarität mit anderen Frauen um, wie man zum Beispiel an den Mitgiftmorden in Indien sieht. Ein bewußterer Umgang mit der Natur folgt auch nicht allein aus der Tatsache, Frau zu sein. Der breite Einsatz von umweltschädlichen Chemikalien im Haushalt wie Weichspüler und Spraydosen durch Frauen ist hierfür nur ein Zeichen. Es muß also etwas anderes dazukommen als allein die bloße Tatsache, daß Frauen ihre Kinder versorgen und in Beziehungsstrukturen denken und handeln.

Eine weitere Problematik sind die möglichen politischen Folgen, die aus der Annahme zweier unterschiedlicher Ethiken bei Männern und Frauen entstehen können. Die Behauptung, universelle Moralprinzipien wie Gerechtigkeit entsprächen nicht der weiblichen Lebenswelt, kann im Extremfall als Argument dafür dienen, Frauen aus der Arbeitswelt und der Öffentlichkeit auszuschließen. Es könnte dann zu Recht gefragt werden, was dann eigentlich noch falsch an der gesellschaftlichen Rollenverteilung, wenn die Frau vor allem "in der Konkretheit ihres Denkens, in der emotionalen Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit, in der sorgenden Zuwendung für andere Menschen" sozusagen zuhause ist (Althof & Garz 1988, S. 65).

Eine weitere Behauptung über das moralische Wesen der Frau besagt, daß sie von Natur aus friedfertiger als der Mann sei. Auch dies erscheint mehr einem Wunschdenken als der Realität zu entsprechen. Zwar wird das Mädchen von klein auf angehalten, sich nicht zu prügeln, aber Gewalt kann sich lautlos Bahn brechen. Allein der Satz "was habe ich alles für Dich getan und jetzt das...", den Mütter ihren Kindern gegenüber anbringen, kann Ausdruck von psychischer Gewalt sein.

Das bedeutet nicht, daß Frauen und Männer vollkommen gleich sind oder es sein sollen in ihrem Verhalten. Von völliger Gleichheit auszugehen, würde zu gravierenden Ungerechtigkeiten in der Praxis führen (BMJFG 1988, S. 26). So trifft es zum Beispiel Frauen unverhältnismäßig härter als Männer, wenn unregelmäßige oder befristete Arbeitsverhältnisse und Ausfallzeiten zu Benachteiligungen bei der Rente oder in bezug auf das Arbeitsförderungsgesetzes führen. Frauen haben allein durch die Möglichkeit, schwanger zu werden, ob sie es nun werden oder nicht, einen anderen Lebensablauf und damit auch ein anderes Verhältnis zum Leben und zur Berufswelt, ob nun in positiver oder negativer Beziehung. Eine Frau muß sich, mit allen Konsequenzen für die weitere familiäre und berufliche Entwicklung, in der ersten Hälfte ihres Lebens für oder gegen Kinder entscheiden, während Männer im Normalfall keine beruflichen Nachteile zu tragen haben und auch noch bis ins hohe Alter hinein, zumindest theoretisch, Vater werden können. Das heißt, das Leben von Frauen hängt sehr viel mehr von der Tatsache ab, Frau zu sein, als das der Männer, das eher von Bildung und Ausbildung abhängt.

Ist die Trennung zwischen einer Ethik der Anteilnahme und einer Ethik der Gerechtigkeit überhaupt möglich? Einerseits ist es wohl richtig, daß ohne Fürsorglichkeit füreinander und das gleichzeitige Achten der persönlichen Rechte und der Bedürfnisse des einzelnen, auch sich selbst gegenüber, man niemandem gerecht werden kann. So ist die selbstverleugnende Opferbereitschaft von Müttern nicht immer Ausdruck verantwortungsvollen Handelns. Andererseits ist das bloße Pochen auf Gerechtigkeit nicht schon moralisch hochstehend. Das formale Einhalten von Rechten kann zu ungerechten Handlungen führen, wenn es nicht von der Achtung vor den Menschen getragen ist.

Das Denken in Beziehungsstrukturen allein begründet nicht das Akzeptieren und Respektieren der Persönlichkeit anderer. Denn dadurch würden alle, die eine Außenseiterposition einnehmen aus dem Prinzip der Fürsorglichkeit ausgenommen werden. Der erste Schritt muß die Anerkennung ihrer Rechte und Bedürfnisse sein, sonst hat sich "Moral" ihnen gegenüber praktisch erledigt. Die Erfahrung der wechselseitigen Beziehungen und Zusammenhänge und daraus folgendem verantwortlichem Handeln setzt voraus, daß man sich und dem Partner bzw. den Kindern jeweils das gleiche Recht zur Bedürfnisbefriedigung und Lebensansprüche zugesteht. Der Gedanke, die Welt als ein gemeinsames Boot, in dem wir sitzen, zu betrachten, muß, wie Ostner schreibt, durch "alle Differenzierungen hindurch an der Idee von Gesellschaft als - wenn auch widersprüchliche - Einheit" festhalten; "es geht um die schwierige Politik, das eine zu tun - z.B. Besonderheit berücksichtigen - und zugleich das andere nicht zu lassen - auf Gleichheit hinzuwirken".

Die Dialogfähigkeit der Gesellschaft im ganzen und der Individuen im einzelnen ist die Voraussetzung für verantwortungsvolle Anteilnahme und Gerechtigkeit gegenüber den Bedürfnissen und Wünschen anderer und insbesondere auch gegenüber Andersartigen. Die traditionelle Vorstellung von weiblicher Fürsorglichkeit darf nicht verwechselt werden mit der Vorstellung einer Ethik der Fürsorge. Gerade im Dilemma zwischen Beruf und Familie zeigen sich die beiden menschlichen Seiten Verstand und Gefühl, die heute immer noch eher zum einen von Männern in der Arbeitswelt und zum anderen von Frauen in der Familie repräsentiert werden. Es liegt darin aber auch die Chance der Gesellschaft als Ganzes, die Lebenschancen und -bereiche der einzelnen Mitglieder zu erweitern und zu bereichern zum gegenseitigen Nutzen. Das heißt auch, den Männern sind zum Beispiel mehr Möglichkeiten für das Leben mit Kindern zu geben, und den Frauen ist die Chance zu lassen, ihre beruflichen Fähigkeiten auszubauen.

In der allgemeinen Diskussion zum Thema Abtreibung ("Mord an ungeborenem Leben", Klage gegen die Krankenkassenfinanzierung usw.) wird der Eindruck erweckt, Frauen würden eine Schwangerschaft aus "Jux und

Dollerei" abbrechen. Dabei wird unterschlagen, daß die Lebenschancen der Ungeborenen von denen der Mutter abhängen und damit davon, was die Gesellschaft der Mutter in Zukunft zumutet. So wird zwar die Schwangere scheinbar mit offenen Armen empfangen, ist sie aber dann Mutter mit Kind, knallen die Türen zu (ein Beispiel ist der Wohnungsmarkt, wo man mit Hund leichter eine Wohnung findet als mit Kindern). Gefordert ist also nicht nur Verantwortungsbewußtsein der Mutter und mehr Partnerschaft in der Familie, sondern in hohem Maße auch partnerschaftliche Dialogbereitschaft und Teilnahme an der gesamten Gesellschaft. Es ist an der Zeit, eine neue partnerschaftliche Ethik zu entwickeln, die auf der verantwortungsbereiten Dialogfähigkeit und Mitarbeit aller aufbaut.

"Frauenfragen beschränken sich nicht auf die Chancen im Erwerbsleben, nicht nur auf den beruflichen Ersteinstieg und die berufliche Wiedereingliederung, sondern es geht um die Mitverantwortung und Mitbestimmung der Frauen zur Humanisierung der Arbeitswelt und der Lebensbedingungen von Menschen außerhalb der Arbeitswelt. Es geht um lebenswichtige Entscheidungen für Erwachsene und Kinder. Frauen sind mitverantwortlich für die Zukunft unserer Lebenswelt, für die Umwelt, Wohnung und Freizeit, für unsere Kultur und damit für unsere Wertewelt. Diese Verantwortung setzt mehr politische Beteiligung und Mitentscheidung voraus." (Süßmuth 1985, S. 320).

Anmerkungen

¹ Hedi Robitzsch-Klee (1979), S. 231.

5.

Das Erziehungsprogramm der Gerechten Gemeinschaft: Die Entwicklung moralischer Sensibilität als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fürsorge

Ann Higgins

“Es ist Fürsorge füreinander, das Aufstehen und Sagen, was ich denke, denn ohne meine Meinung zu äußern und ohne Fürsorge füreinander wäre ich nicht ich. Ich glaube, es gibt keine Fürsorge ohne Ehrlichkeit und umgekehrt. Ich brauche beides, um ich zu sein. Ohne das bin ich nicht ich, ich handle wie jemand anderes.”

Eine 17-jährige junge Frau aus der Süd-Bronx, 1986.

Gerechtigkeit und Fürsorge stehen im Blickpunkt des Erziehungsprogramms der Gerechten Gemeinschaft, wie es von Lawrence Kohlberg und seinen Kollegen entwickelt wurde. Über die Beziehung dieser beiden moralischen Werte gab es in der Vergangenheit unterschiedliche Ansichten. Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur Rolle dieser Werte in der Erziehung soll die These sein, dass Gerechtigkeit und Fürsorge untrennbar sind insoweit beide moralischer Natur sind. Obwohl ich anerkenne, dass möglicherweise psychologische Geschlechtsunterschiede im Umgang mit sich selbst und anderen existieren, will ich hier die Angemessenheit erzieherischer Maßnahmen in Frage stellen, die auf eben diesen vermuteten psychologischen Geschlechtsunterschieden basieren. Ich werde Beispiele dafür geben, dass das Erziehungsprogramm der *Gerechten Gemeinschaft* dem Konzept von Gerechtigkeit und Fürsorge als untrennbarer Einheit entspricht. Ich werde ferner zu zeigen versuchen, dass dieser Ansatz den grundlegenden Zielen des Feminismus entspricht, sofern letzterer als soziale Bewegung aufgefaßt wird, die die Eliminierung sozialer Ungerechtigkeit zum Ziel hat. Der Gerechte-Gemeinschaft-Ansatz fördert die ganzheitliche, moralische Entwicklung männlicher und weiblicher Schüler durch die Praktizierung moralischer Rollenübernahme.

Gerechtigkeit und Fürsorge: Eine untrennbare Einheit

Der Idee der Einheit von Fürsorge¹ und Gerechtigkeit liegt der Gedanke zugrunde, dass wir Fürsorge nur im Zusammenhang mit Gerechtigkeit kennen. Hier ein praktisches Beispiel²: Stellen Sie sich einen Vater, eine Mutter und deren drei Kinder vor. Der Erstgeborene bekommt Liebe, Fürsorge und Nahrung; seine sich entwickelnden emotionalen Bedürfnisse werden befriedigt. Sein wachsendes Selbst, seine Fähigkeiten und seine Selbstachtung werden von beiden Elternteilen gefördert. Das Leben der beiden anderen Kinder ist frei von körperlichen und materiellen Nöten, jedoch verhalten sich die Eltern gegenüber deren emotionalem Wohlergehen äußerst unsensibel und tun wenig, um ihre wachsenden Persönlichkeiten, ihre Fähigkeiten und Selbstachtung zu fördern.

Würden wir diese Eltern kritisieren? Würden wir sagen, sie handeln unfair? Ja, das zumindest würden wir alle sagen. Würden wir auch sagen, sie handeln nicht fürsorglich? Ja, die meisten von uns würden das wohl tun. Wir könnten versuchen, die unterschiedliche Behandlung der Kinder zu rechtfertigen, indem wir sagten, der Ältere sei sensibler, fröhlicher, kooperativer, etc.. Jedoch stoßen diese Rechtfertigungsversuche schnell an ihre Grenzen: Keiner von uns würde behaupten, diese unterschiedliche Behandlung sei gut und richtig oder gar sie sei moralisch.

Was wäre, wenn die Eltern offen zugäben, dass sie ihr ältestes Kind am meisten liebten und es daher schwierig fänden, ihr zweites und drittes Kind ebenso liebevoll zu behandeln wie das erste und an deren Entwicklung und Wohlergehen ebenso interessiert zu sein. Würden wir sagen, dass die Gefühle dieser Eltern eine moralische oder legitime Basis für die unterschiedliche Behandlung ihrer Kinder seien? Nein. Wir würden die Eltern ermutigen, ihre anderen Kinder im gleichen Licht zu sehen wie ihr erstes, so dass sie ihnen gegenüber die gleichen Gefühle entwickeln können. Würde die unterschiedliche Behandlung fortgesetzt, so würden wir behaupten, die Liebe der Eltern gegenüber ihrem Erstgeborenen sei zügellos und moralisch unverantwortlich, sie als Bevormundung bezeichnen und damit die Tugend Liebe zum Laster erklären. Die gezeigte Fürsorge würde hier zum Ausdruck eines psychologischen, unmoralischen Bedürfnisses der Eltern, das den Begriff Fürsorge nicht mehr verdiente.

Die folgenden Punkte verdeutlichen dies (sie sind aber kein philosophischer Beweis): Erstens, wir kennen Fürsorge nur im Zusammenhang mit Gerechtigkeit. Die Ungerechtigkeit und Ungleichheit dieser Situation verleitet uns, nach anderweitigen Erklärungen für das Verhalten der Eltern zu suchen.

Fürsorge außerhalb eines gerechten Rahmens wird im Allgemeinen nicht als moralisch angesehen. Soll also Fürsorge das sein, was wir – auch emotional – da-

runter verstehen, so muß sie gleichverteilt und gerecht sein. Das führt zu der philosophischen Aussage, dass Fürsorge als moralisches Konzept von der Idee der Gerechtigkeit insofern ableitbar sein muß, als sie deren Universalisierbarkeit und gleiche Verteilung einschließt.

Zweitens, ein problematischerer Punkt ist das Verhältnis zwischen Liebe (oder dem Gefühl von Liebe) und tätiger Fürsorge. Wir erlauben uns, bestimmte Personen zu lieben und andere nicht, und wir wissen darum. Wir wissen, dass Eltern oft eines ihrer Kinder mehr lieben als die anderen. Und wir erleben, dass sie oft nicht in der Lage sind, diese unterschiedlichen Gefühle zu ändern oder zu kontrollieren. Jedoch erachten wir solche Gefühle nicht als legitime oder moralische Grundlage für die Fürsorge gegenüber Kindern. Unsere moralische Erwartung ist, dass sich Eltern um alle ihre Kinder gleichermaßen kümmern, und zwar unabhängig von ihren Gefühlen. Mit anderen Worten: Wir erwarten, dass Eltern ihre Vorurteile, die auf Gefühlen von Liebe basieren, überwinden und moralisch handeln, indem sie sich trotz dieser Gefühle und Präferenzen um alle ihre Kinder kümmern. Daher ist Liebe allein keine ausreichende Basis für Fürsorge, wenn diese Liebe nur als positives Gefühl eines Menschen gegenüber einem anderen definiert wird. Diese Gefühle müssen mit einer übergeordneten Form von Sensibilität oder Rollenübernahme kombiniert sein, um als moralische Grundlage für Fürsorgetätigkeiten in Frage zu kommen.

Über Liebe und ihre unterschiedlichen Formen ist viel geschrieben worden. Liebe als moralische Handlung trägt normalerweise andere Namen: *Agape*, Wohl-tätigkeit, Wohlwollen und Barmherzigkeit. In diesem Beitrag möchte ich Ihnen die Idee der moralischen Rollenübernahme näherbringen. Auf der Basis dieser sozialen und psychologischen Erfahrung entwickeln sich Gefühle der Liebe im Sinne von *Agape*, Barmherzigkeit, Güte oder dem, was wir als soziale Verantwortung und Gemeinschaftswerte beschrieben haben.³ Ich glaube, dass das aktive Praktizieren moralischer Rollenübernahme in Menschen die Erfahrung ihrer Selbst als moralische Wesen erzeugt, die in der Lage sind, das zu tun, was sowohl richtig als auch gut für andere ist. Diese fruchtbare Idee des moralischen Selbst ist ein zentraler Punkt unseres Erziehungsprogramms der Gerechten Gemeinschaft in der Bronx. Durch die Ausarbeitung dieser Idee wird die Untrennbarkeit von Gerechtigkeit und Fürsorge deutlich: Die Idee des moralischen Selbst als beides, gerecht und fürsorglich, wird von der 17-jährigen Frau ausgedrückt, die wir zu Beginn dieses Beitrags zitierten.

Um auf die Idee der Einheit von Gerechtigkeit und Fürsorge als Gebiet der psychologischen Forschung zu sprechen zu kommen, möchte ich die Übereinstimmung betonen, die unter Psychologen herrscht, die die Entwicklung moralischer Argumentation einerseits und die Entwicklung moralischer Gefühle oder Empathie andererseits untersuchen. Basierend auf den Theorien Piagets und Kohlbergs bestätigen Sozialwissenschaftler (z.B. Selman 1980; Walker 1980), dass

die Übernahme der Rolle oder Perspektive eines anderen ein entscheidender Aspekt für die Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens ist. Ebenso stellten Psychologen, die Empathie und Sympathie und deren Entwicklung bei Kindern und Erwachsenen untersuchten, fest, dass der Perspektivenwechsel eine zentrale Aufgabe bei der Entwicklung dieser Gefühle innehat.⁴ Die gängige Idee der Entwicklung der Perspektivenübernahme zieht sich auch durch die Unterschiede, die von den Befürwortern geschlechtabhängiger Moral berichtet werden.⁵

Statt irgendwelche möglichen Unterschiede in der Entwicklung des Ich-Bewusstseins und der Rollenübernahme bei Mädchen und Jungen zu betonen, möchte ich auf die bekannte Tatsache hinweisen, dass sowohl Mädchen als auch Jungen lernen, die Sicht des anderen einzunehmen. Ich denke, so wird der Wagen, wie es sich gehört, hinter das Pferd gespannt. Um die Unterschiede in den moralischen Handlungen von Menschen zu verstehen, müssen wir uns zunächst über einige zugrundeliegende Begriffe verständigen. Danach können wir uns überlegen, ob und wie sie sich in den verschiedenen Erfahrungen von Männern und Frauen manifestieren, was zu unterschiedlichen Vorstellungen vom Selbst, von Moral und Welt führen kann.

Das Verständnis der Prozesse, die der Entwicklung einer moralischen Persönlichkeit zugrunde liegen, ist auch eine praktische Notwendigkeit. Es ist nötig als adäquate Basis für eine Theorie der Moralerziehung aller Gruppen von Menschen. Es ist aber auch aus einem zweiten Grund eine praktische Notwendigkeit. Diese Begründung läuft parallel zur Definition des Feminismus als soziale Bewegung, im Unterschied zum Feminismus als eine Ideologie, Philosophie oder Psychologie. Der Mensch ist eine schwache Kreatur, die Vorurteilen und Ethnozentrismus ausgesetzt ist. Wir haben mangelhafte soziale Strukturen geschaffen, die unseren Sinn für Gemeinschaft einerseits, aber auch Mißtrauen, Befremdung und Machtstreben andererseits ausdrücken. Um uns zu moralischen Persönlichkeiten, Gemeinschaften und Gesellschaften zu entwickeln, müssen wir gegen Vorurteile und Machtmißbrauch auf zwei Ebenen gleichzeitig vorgehen: auf der Ebene individueller und sozialer Veränderungen. Feminismus als soziale Bewegung fordert, dass Ungerechtigkeit aus der Welt geschafft wird; er zielt auf den sozialen Bereich ab. Auf der individuellen Ebene schafft die Entwicklung von Moralerziehungsprogrammen Gerechtigkeit und Fürsorge. In ihnen lernen Mädchen und Jungen gleichermaßen, sich gegenseitig zu respektieren, die Anschauungen der anderen zu sehen und anzuerkennen und die anderen bei der Entscheidungsfindung und dem Erarbeiten von Lösungen voll zu berücksichtigen.

Auf der jetzigen Entwicklungsstufe unserer selbst und unserer Kulturen erscheint es sehr schwierig, Unterschiede zu betonen und gleichzeitig eine gleiche und gerechte Behandlung von Individuen und Gruppen durchzusetzen. Die Betonung

und Glorifizierung von Unterschieden führt schnell zu Stereotypen, dazu Menschen in Kategorien zu pressen und zu Fehlinterpretationen bezüglich Leben und Fähigkeiten von Menschen, da sie schnell in Relation gesetzt werden zum durchschnittlichen Vorkommen der jeweiligen Fähigkeit in einer bestimmten Gruppe (z.B.: Geschlecht, Rasse, ethnische oder soziale Gruppe). Betrachten Sie doch zum Beispiel die diversen Reaktionen Weißer auf die Black Power Bewegung in Amerika während der 60er und 70er Jahre. Viele dieser Reaktionen basierten auf den dualistischen Stereotypen über Schwarze. In einem Kapitel ihres Buches *Ain't I a woman? Feminist Truth and Moral Values* berichtete Toinette Eugene über den Kampf schwarzer Frauen in Amerika gegen die entmenschlichende Institution der Sklaverei, ihre Praktiken und ihr Nachspiel. Sie beschreibt das demoralisierende Stereotyp, das Weiße von schwarzen Frauen haben, und erzählt von der Komplexität des Selbstbildes schwarzer Frauen und ihrem Platz in der Kultur der Schwarzen und der Amerikas. Die Wirklichkeit der schwarzen Frauen mag sich in der Black Power Bewegung nicht ganz ausgedrückt haben, aber die Reaktionen der Weißen bezüglich Stereotypen zeigte uns, dass wir der Wirklichkeit der Schwarzen und besonders der schwarzen Frauen äußerst unwissend gegenüberstehen.

Unabhängig von Einstellung und Glauben wurde von Weißen durch die gesellschaftliche Meinung darüber, was moralisch gut und richtig ist, erwartet, dass sie das Civil Rights Movement anerkennen und dessen Bemühungen unterstützen, indem neue Gesetze erlassen wurden, um ungleiche Behandlung aufgrund von Vorurteilen zu eliminieren. Ich will mich nicht gegen den Stolz der Schwarzen oder irgendeiner anderen Gruppe stellen und Unterschiede zwischen Menschen oder Kulturen vertuschen. Ich möchte jedoch deutlich machen, dass der Kampf um die Anerkennung möglicher Unterschiede zwischen uns auf der Grundlage von Gerechtigkeit und der Anerkennung unseres gemeinsamen Menschseins stattfinden sollte. Wir müssen weiter darum kämpfen, diese fundamentalen Aspekte in unserem Zusammenleben zu behaupten.

Eine Definition von Feminismus als Sozialpolitik

In *The Skeptical Feminist* argumentiert Janet Radcliffe Richards (1980), dass sich der Feminismus nicht mit Frauen per se beschäftigen sollte, sondern vielmehr mit einer Art von Ungerechtigkeit, die auszumerzen sein Ziel ist: Es handelt sich um die Ungerechtigkeit, die Frauen erleiden, weil sie Frauen sind. Darüberhinaus argumentiert Richards, dass die Lage der Frauen gegenwärtig immer härter wird als für Männer mit gleichen Positionen und identischen Fähigkeiten.

Frauen werden diskriminiert, und diese Diskriminierung geht sowohl vom Einzelnen als auch von Institutionen aus. Richards Programm für die gegenwärtige und zukünftige feministische Arbeit umfaßt daher auch die Veränderung institutioneller Strukturen, um Gleichheit, Fairness und die individuelle Entwicklung zu fördern.

Richards sagt, wir müssen nicht akzeptieren, dass irgend etwas in einer bestimmten Weise bestehen bleibt, nur weil es in der Vergangenheit so war. Das Radikale, das wir tun müssen, ist stückchenweise sorgfältig zu untersuchen, was an den Institutionen der Vergangenheit gut und was schlecht ist. Das Gute muß, wo immer möglich, erhalten bleiben. Es ist nicht die Aufgabe des Feminismus, sich einfach gegen die Vergangenheit aufzulehnen und alles zu verwerfen, was männliche Fingerabdrücke trägt. In dem Ausmaß, in dem dies geschieht, entziehen uns diese Feministinnen die guten Dinge, die möglich gewesen wären, wenn diese Leute nur einfallsreicher gewesen wären. Damit erlauben sie geradezu der Vergangenheit, in der Zukunft Unheil zu stiften. Damit, so Richards, versagen diese Feministinnen in ihrem Radikalismus und beschreiten durch ihren Mangel an Sorgfalt in ihrer Arbeit einen Pfad, der genau zum Gegenteil dessen führt, was sie an Gutem eigentlich erreichen wollten.

Ich möchte behaupten, dass die Gerechte Gemeinschaft erzieherische Strukturen auf derart radikale Weise verändert, dass sie die gesamte Entwicklung aller ihrer Schüler fördert. Ehe ich beschreibe, weshalb der Gerechte-Gemeinschaft-Ansatz einen guten Weg zur Entwicklungsförderung von Schülern darstellt, möchte ich zwei weitere Richtungen der Moralerziehung, die Charaktererziehung und die Wertklärung und deren Grenzen besprechen. Viele Feministinnen, die an der Reformierung erzieherischer Methoden interessiert sind, um die Gleichheit der Geschlechter zu verbessern und weibliche Tugenden einzuschließen, haben – implizit und vielleicht ohne sich dessen bewusst zu sein – ihre Argumente auf die Annahmen dieser zwei Ansätze gegründet. Ich glaube jedoch, dass die Wertannahmen dieser Ansätze zur Schaffung begrenzter und nicht wirklich verändernder erzieherischer Praktiken führen. Daher möchte ich Feministinnen, die an einer wirklichen erzieherischen Reform interessiert sind, dazu bringen, ihre Ideen auf Moraltheorien zu gründen, die auch wirklich die Macht zur Veränderung besitzen. Ich werde argumentieren, dass Theorien über Moralität, die auf der Entwicklungspsychologie basieren und einen universellen Kern moralischer Belange anerkennen, eine bessere Basis für die von Feministinnen gesuchten erzieherischen Reformen bilden als diejenigen, die auf psychologischen Lerntheorien und moralischen Theorien der Wertrelativität basieren. Die transformierende Kraft der Methoden des Gerechte-Gemeinschaft-Ansatzes liegt in dessen psychologischen und philosophischen Voraussetzungen.

Feminismus, Charaktererziehung und

Wertklärung

Betrachten wir mit diesen Gedanken im Hintergrund zwei gegenwärtige Ansätze der Moralerziehung: In den 20er und 30er Jahren, wie auch jetzt wieder in den 80ern, herrscht in den staatlichen Schulen Amerikas der Ansatz der Charaktererziehung vor. Die Erzieher und Psychologen, die diese Ansätze entwickelten, definierten Charakter als die Gesamtsumme eines Bündels von denjenigen Persönlichkeitseigenschaften, die Gegenstand moralischer Sanktionen in der Gesellschaft sind (Havighurst und Taba 1949). Für Hartshorne und May (1928) beinhalteten die Eigenschaften Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstbeherrschung. Für Havighurst und Taba (1949) waren es Ehrlichkeit, Loyalität, Verantwortlichkeit, moralischer Mut und Freundlichkeit. Diese Eigenschaften ähneln denen des Aristoteles: Mäßigung, Großzügigkeit, Stolz, ein gutes Wesen, Wahrheitsliebe und Gerechtigkeit, und auch denen, die von den Pfadfindern gefördert werden: Ehrlichkeit, Loyalität, Ehrfurcht, Sauberkeit und Tapferkeit. Eine Hauptschwierigkeit dieses Ansatzes liegt in seiner Wertrelativität: Die Zusammenstellung der Liste von Tugenden und deren Prioritäten variiert von Theorie zu Theorie, wie auch innerhalb verschiedener Zeitalter und Gesellschaften.

Das Problem der Wertrelativität in den Ansätzen zur Charaktererziehung wurde zum Vorteil für die Wertklärungsansätze. In der neueren US-Geschichte tauchten die Wertklärungsansätze als Antwort auf die Erkenntnis auf, dass unsere Gesellschaft ein komplexer Verband verschiedener ethnischer und rassischer Gruppen ist, die in sozialen Institutionen mit unterschiedlichen normativen Strukturen leben und die unterschiedliche Werte aufrechterhalten. Mit dem Ansatz der Wertrelativität in der Moralerziehung nähern wir uns dem Problem der Vielfalt in unserer Gesellschaft: Lass jeden das seine tun. Engel faßt diese Position wie folgt zusammen: Bei der Betrachtung von Werten gibt es nicht die eine richtige Antwort, aber Wertklärung ist extrem wichtig.⁶ Der Wertklärungsansatz ist weitverbreitet, und ich denke, er stellt eine wertvolle Komponente im pädagogischen Lehrplan dar. Dennoch sollten wir seine Grenzen kennen: Erstens bietet der Wertklärungsansatz keine Lösung des Problems der Wertrelativität, und zweitens ist das Lehren von Relativität bereits eine Indoktrination, die Lehre eines bestimmten Glaubens.

Feminismus, wie ich ihn hier definiert habe, ist mit Wertklärung und den meisten Programmen zur Charaktererziehung unvereinbar. Ein feministischer Standpunkt kann die Annahme, dass Werte relativ seien, nicht akzeptieren, da er die Gleichheit der Geschlechter als universellen, also nicht relativen Wert ansieht. Ebenso wird es im Feminismus als absolut positiv (und damit nicht relativ) angesehen, geschlechtsspezifische Unterschiede auszumerzen. Aus der Sorge um

die Respektierung individueller Rechte befürwortet die Wertklärung den Gebrauch rationaler Strategien. Dies ist der Kern des prozeduralen Gerechtigkeitssystems. Feministinnen müssen jedoch darauf bestehen, dass prozedurale Gerechtigkeit alleine keine angemessene Reaktion auf Ungerechtigkeit und Vorurteile darstellt. Probleme sozialer Ungerechtigkeit und der Verletzung individueller Rechte müssen als inhaltlicher Aspekt von Gerechtigkeit angepackt werden. Wertklärungsansätze ermöglichen es hingegen jungen – weiblichen wie männlichen – Sexisten, in konventionellen Vorurteilen verhaftet zu bleiben, während die Lehrenden keine solide Basis und keine überzeugenden Prinzipien bieten, mit denen stereotypes Denken in Frage gestellt werden kann.

Ich habe in Übereinstimmung mit Richards behauptet, dass es die zentrale Aufgabe des Feminismus sei, einzig aufgrund ihres Geschlechtsunterschiedes existierende Ungerechtigkeiten gegenüber Frauen auszumerzen. Ein Ansatz zur Charaktererziehung (Havighurst und Taba 1949), der sich auf den Inhalt des menschlichen Charakter konzentriert, kann einen Bezug zu diesem primären Ziel des Feminismus haben – oder auch nicht. Ein derartiges Curriculum definiert und formt Tugenden und Laster; der Ansatz kann zentrale Belange des Feminismus erforschen, obwohl keine seiner Hauptannahmen diese Erforschung notwendig macht. So haben beispielsweise einige Theoretiker⁷ eine neue Art der Charaktererziehung vorgeschlagen. Sie diskutieren die Veränderung von Moralerziehung im Licht dessen, was jeder von ihnen, wenn auch unterschiedlich, als weibliche Wesensmerkmale beschreibt. Martin nennt Fürsorge, Besorgnis und Bindungsgefühl geschlechtsspezifische weibliche Merkmale, die durch Erziehung bei allen Schülern entwickelt werden sollen. Noddings fordert, weibliche Erfahrungen und das mütterliche Modell in den Lehrplan zur Moralerziehung einzubeziehen.

Meiner Meinung nach versuchen Martin und Noddings eine grundsätzliche Generalüberholung des Erziehungssystems. Sie unterscheiden sich damit stark von den traditionellen Ansätzen zur Charaktererziehung, beinhalten aber nicht die Neustrukturierung von Schule, wie sie Richards empfiehlt. Ich stimme mit ihrer Forderung überein, die geschichtliche und gegenwärtige Erfahrung von Frauen in Erziehungsprogramme einzubeziehen, zögere jedoch, weibliche Erfahrung als eine die Männer ausschließende zu interpretieren, und bin vorsichtig gegenüber Theorien, die psychologische oder biologische Grundsätze postulieren, um die Ursache von Geschlechtsunterschieden zu erklären.

Ein Großteil der Geschlechterforschung bezüglich Erziehung⁸ hat gezeigt, dass die Konstellationen sogenannter männlicher und weiblicher Eigenschaften aus bestimmten sozialen Interaktionen und Situationen heraus entstehen. Sie sind daher komplexer und variabler als manche theoretische Arbeit es vermuten lässt. Der Versuch, Erziehungsprogramme zu erstellen, die Jungen wie Mädchen die positiven “weiblichen” Eigenschaften vermitteln, wird vermutlich weniger

erfolgreich sein, als traditionelle Charaktererziehungsprogramme, bei ihrem Versuch, nicht geschlechtsspezifische Tugenden zu vermitteln, da diese erst noch zu erstellenden Programme durch den in unserer Gesellschaft existierenden Sexismus behindert würden. Jungen werden Mitgefühl und Kindererziehung nicht höher bewerten als bisher, nur weil sie etwas darüber gelernt haben. Um weibliche Tugenden zu vermitteln und die von Martin, Noddings und anderen geforderten Veränderungen von Erziehung zu erreichen, müssen Veränderungen im Lehrplan von strukturellen Veränderungen in der Schule begleitet werden, die zur Formierung neuer Normen und Wertstrukturen führen.

Wir nennen diese Strukturen einer Schule ihre moralische Atmosphäre oder moralische Kultur und versuchen, ein gerechteres Schulklima mit mehr Fürsorge füreinander zu schaffen, indem wir Strukturen des Gerechte-Gemeinschaft-Programms einführen.⁹ In dem danach folgenden Abschnitt werde ich die Veränderungen des moralischen Schulklimas durch die Einführung dieses an einer innerstädtischen Schule zusammenfassen.

In einem neueren Überblick über die geschlechtsbezogene Erziehungsforschung schloß Tittle (1986), dass geschlechtsspezifische Wahrnehmungen und Verhaltensweisen die verschiedenen erzieherischen und beruflichen Erfolge von Frauen und Männern beeinflussen würden. Sie argumentierte, die Forschung lasse vermuten, dass diese Unterschiede mit sozialen Interaktionen unter Gleichaltrigen und mit Lehrenden an der Schule zusammenhängen. Unter anderem empfiehlt Tittle der geschlechtsspezifischen Forschung im Bereich der Erziehung, sich auf Studien über die Schule als sozialer Institution zu konzentrieren. Sie betont, diese Forschung sei notwendig, um diejenigen Schulen und Programme ausfindig zu machen, die tatsächlich größere Fairness zwischen beiden Geschlechtern erreichten.

Obwohl wir die Auswirkungen des Gerechte-Gemeinschaft-Ansatzes auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Wahrnehmung von Geschlechterrollen oder geschlechtsspezifischem Verhalten nicht systematisch erforscht haben, ist ein derartiges Unterfangen sicher wertvoll und auch möglich. In diesem Abschnitt will ich zeigen, wie eine solche Forschung aussehen könnte, indem ich Beispiele für das Wachstum einer sozialen Perspektivenübernahme und moralischen Sensibilität bei Lernenden gebe. Ich möchte auch darauf hinweisen, dass die Gerechte Gemeinschaft ein Ansatz zur Moralerziehung ist, der idealiter das feministische Ziel, soziale Ungerechtigkeit aufgrund des Geschlechts auszumerzen, veranschaulicht. Beide teilen die moralphilosophische Annahme gleichen Respekts gegenüber der Würde und dem Wert jedes Menschen.

Der Gerechte-Gemeinschaft-Ansatz

Im Gegensatz zur Wertklärung und zur Charaktererziehung veranschaulicht der Gerechte-Gemeinschaft-Ansatz meines Erachtens Richards Ruf nach einer radikalen Umstrukturierung erzieherischer Strukturen mit dem Ziel, soziale Gerechtigkeit zu erreichen. Diese Richtung der Moralerziehung wurde basierend auf der kognitiven Entwicklungstheorie zuerst von John Dewey (1959) ausführlich dargelegt. Sie ist kognitiv, weil sie erkannt hat, dass moralische, ebenso wie intellektuelle Erziehung auf der Stimulierung eigenen, aktiven Nachdenkens über moralische Belange beim Kind basiert. Ein Entwicklungsansatz ist es deshalb, weil er als zentrales Ziel der Moralerziehung die Bewegung durch verschiedene moralische Stufen ansieht.

Gerechte-Gemeinschaft-Programme gibt es seit über einem Jahrzehnt. Sie unterscheiden sich von in Kleingruppen stattfindenden moralischen Dilemma-Diskussionen dadurch, dass sie versuchen, die moralische Atmosphäre einer Schule zu beeinflussen. Das höchste Ziel dieses Ansatzes ist es, eine Umgebung zu schaffen, in der Probleme der Fairness, Gerechtigkeit, Gemeinschaft und Fürsorge demokratisch diskutiert und gelöst werden.

Regeln werden gemeinsam festgelegt und durch die aktive Teilnahme aller Mitglieder – Lehrer und Schüler haben jeweils eine Stimme – durchgesetzt. Wir erachten die aktive Teilnahme von Lehrenden und Lernenden in einer solchen komplexen, demokratischen und regelgeleiteten Organisation als angemessenes Mittel, um einerseits die soziale und moralische Entwicklung der einzelnen Lernenden zu fördern und ebenso als Weg, um die Schule selbst zu einer faireren, gerechteren Institution mit mehr Fürsorge füreinander zu machen.¹⁰

Dieses Programm stellt den Versuch dar, Gerechtigkeit und Gemeinschaft ins Gleichgewicht zu bringen, die machtvolle Anziehungskraft des Kollektivs in die Schule einzubringen und zugleich die Rechte des Einzelnen zu schützen und sein moralisches Wachstum zu fördern. Der Gerechtigkeitsaspekt des Programms liegt im demokratischen Prozeß durch moralische Diskussionen, die Themen wie Fairness, Rechte und Pflichten beinhalten. In einem idealen derartigen Programm entwickeln Lehrende und Lernende ihre eigenen Werthaltungen durch moralische Diskussionen und übersetzen diese Haltungen über demokratische Entscheidungsfindung in Regeln und Normen für das Gruppenverhalten. Diese Regeln und Normen bilden die Basis der Institution. Die Lehrkräfte ermöglichen diese Diskussionen unter Lernenden nicht nur, sie führen diese auch zur Entscheidungsfindung, indem sie Wertpositionen befürworten, die sie für die besten im Sinne der Gruppe halten (ohne diese jedoch zu erzwingen oder gänzlich neutral zu bleiben). Hier muß streng darauf geachtet werden, dass diese Beratung den demokratischen Prozeß nicht unterbindet und so zur Indoktrination

wird. Der demokratische Prozeß muß strukturiert sein, um zu vermeiden, dass er von einer physisch oder verbal starken Gruppe dominiert wird.

Der Gemeinschaftsaspekt des Programms wird durch den Versuch verkörpert, innerhalb der Schule eine idealere Gesellschaftsform zu schaffen. Hier werden die pragmatischen Aspekte des Schullebens (z.B. die Pflicht, den Unterricht zu besuchen, Lehren und Lernen, das Einhalten von Ordnung, die Bildung von Cliques etc.) umgestaltet, weil ein von den Mitgliedern getragener "Sinn für Gemeinschaft" die Umgebung bildet, in der Schule stattfindet. Statt schulischer Routine und Zwangsmaßnahmen werden diese Aspekte Teil eines gesellschaftlichen Lebens. Der Gemeinschaftsaspekt bildet die motivierende Kraft der Gruppe; hier werden die Schüler ermutigt, nach ihren verbesserten moralischen Urteilen zu handeln und moralische Vernunft, wie auch moralische Gefühle in moralisches Handeln umzusetzen. Die Gemeinschaft bildet eine Herausforderung für Schüler und Lehrer, an der Schule in fürsorglicher Weise teilzunehmen, so dass Regeln und Belange des Programms zu persönlich empfundenen und von der Gemeinschaft geteilten Verantwortlichkeiten für alle Mitglieder werden. Gemeinschaft und Gerechtigkeit sind daher die hauptsächlichlichen moralischen Inhalte, für die dieser Ansatz Partei ergreift.

Die Beschreibung einer Gerechten Gemeinschaft anhand erster Forschungsergebnisse und Interviews mit Schülern zeigt, wie diese Gemeinschaftstreffen abgehalten werden, um die Pflichten und Verantwortlichkeiten der Gemeinschaftsmitglieder zu bestimmen. Die zwei Programme begannen 1985 an zwei New Yorker Stadtschulen mit Lawrence Kohlberg als Hauptberater. Eine der Schulen bezieht ihre ein hohes akademisches Niveau anstrebenden Schüler aus allen fünf Bezirken der Stadt, die andere Schule ist eine innerstädtische Arbeiterschule mit einer ärmlichen Umgebung in der Bronx. Letztere soll hier im Zentrum der Diskussion stehen. Aus der Gesamtschülerschaft von 3 500 wurden hundert freiwillige Mitglieder für das Gerechte Gemeinschaft-Programm ausgewählt. Fast alle Schüler dieser Schule sind Schwarze oder spanischer Herkunft, einige Asiaten und Weiße sind auch dabei. Die Mehrheit der Lehrerschaft stammt aus der weißen Mittelschicht. Viele Schüler schwänzen die Schule. Mindestens ein Drittel macht keinen Schulabschluß, und ein großer Teil von ihnen nimmt soziale Dienste in Anspruch. Die Gesamtgemeinschaft von hundert Schülerinnen und Schülern, wie auch die vier Lehrenden, trifft sich einmal pro Woche für zwei Stunden; Beratungs- und Diskussionsgruppen mit je 25 Schülern und einer Lehrkraft treffen sich an einem anderen Tag, Komitees an einem dritten und Mitarbeiter an einem vierten Tag. Eine Fachklasse, in der Englisch, Gemeinschaftskunde und moralische Diskussionen kombiniert werden, trifft sich viermal pro Woche für eine der zwei Unterrichtseinheiten. Trotz der sehr kurzen gemeinsam verbrachten Zeit haben Lehrende und Lernende eine von ihnen sehr hoch geschätzte Gemeinschaft geschaffen.

Erste Untersuchungen über die Förderung der moralischen Vernunft in diesem Gerechte-Gemeinschaft-Programm (Higgins 1987) zeigen einen ähnlichen Aufwärtstrend in der moralischen Stufenzugehörigkeit der Schüler, wie er oft in moralischen Diskussionen (Higgins 1980) und in anderen Gerechte-Gemeinschaft-Programmen (Power, Higgins und Kohlberg 1989) vorkommt. An beiden Schulen konnte bei den Teilnehmern am Programm während des ersten Jahres eine durchschnittliche Steigerung des moralischen Urteilsvermögens von einer viertel Stufe festgestellt werden.¹¹ Eine Kontrollgruppe aus der ursprünglichen Schule zeigte während derselben Zeit keine Veränderungen. Zu Beginn des Untersuchungszeitraums argumentierten die benachteiligten Schüler der Nachbarschule durchschnittlich auf Übergangsstufe 2-3 oder auf einer präkonventionellen Stufe (1 oder 2); dies gilt sowohl für die Untersuchungs- wie auch für die Kontrollgruppe. Beide Gruppen der anderen Schule argumentierten durchschnittlich auf Stufe 3, also auf der ersten konventionellen Stufe. Die Tatsache, dass die Veränderungen an beiden Schulen gleich stark ausfielen, zeigt, dass das Gerechte-Gemeinschaft-Programm einerseits den Trend vom präkonventionellen zum konventionellen Niveau bei Jugendlichen fördern kann, die auf einer für ihr Alter unterdurchschnittlichen Stufe stehen, dass es aber andererseits auch auf der ihrem Alter angemessenen Stufe stehende Schüler in ihrem moralischen Urteil fördern kann.

Diese Ergebnisse sind aus zwei Gründen bemerkenswert: Erstens ist dies die erste Studie, die eine signifikante Entwicklung der moralischen Stufenzugehörigkeit bei einer Gerechte-Gemeinschaft-Erfahrung von weniger als einem halben Schuljahr zeigt, und das bei Jugendlichen, die im wesentlichen noch auf einer präkonventionellen Stufe argumentieren.

Wir glauben, dass die Neustrukturierung der Schule – ausgehend von einem hierarchischen Modell in den zur Kontrolle untersuchten Schülern in traditionell geführten Klassen hin zu dem demokratischen Modell der Gerechten Gemeinschaft – die Wahrnehmungen der Schüler bezüglich der moralischen Atmosphäre ihrer Schule verändert. Mit Hilfe eines Moralischen-Atmosphäre-Fragebogens verglichen wir über zwei Jahre hinweg die Aussagen von Schülern, die an einem Gerechte-Gemeinschaft-Programm teilnahmen, mit denen der Kontrollgruppe. Wir stellten fest, dass diese Schüler durchweg über viele Aspekte der moralischen Atmosphäre in ihrem Programm eine signifikant positivere Meinung über die Atmosphäre an ihrer Schule haben als die Schüler aus der Kontrollgruppe. Gerechte-Gemeinschaft-Schüler halten ihre Regeln für fairer, haben eine bessere Beziehung zu ihren Mitschülern und Lehrenden, haben einen stärkeren Gemeinschaftssinn und sind stolzer auf ihr Programm als die Schüler der Kontrollgruppe auf ihre Schule. Die Gerechte-Gemeinschaft-Schüler gaben auch signifikant weniger Fälle von Streitigkeiten und Vandalismus an, dafür mehr Fälle gegenseitiger Hilfe als die Kontrollgruppe der regulären High School. Was noch

wichtiger ist: Die Gerechte-Gemeinschaft-Schüler berichten über starke soziale Normen an ihren Schulen. Dazu zählen: Fürsorge füreinander, gegenseitiges Zuhören, die Rolle des anderen einnehmen, erst denken, dann handeln, lernen, die eigene Meinung auszudrücken und an der Gruppe aktiv teilzunehmen.

Diese Ergebnisse zeigen, dass eine radikale Umstrukturierung fairere Regeln und stärkere prosoziale Normen schaffen kann; dies spiegelt sich auch in unserem Moralischen-Atmosphäre-Fragebogen wider.¹² Wir haben behauptet, dass das demokratische Führungsmodell der Gerechten Gemeinschaft den philosophischen Gedanken des gleichen Respekts gegenüber der Würde des anderen verkörpert. Hier möchte ich spezifischer werden und behaupten, dass die Erfahrung der demokratischen Selbstverwaltung, eingebettet in dieses universelle Prinzip, eine Möglichkeit zur Eliminierung von Sexismus an Schulen darstellt, wie sie Richards (1980) empfiehlt. Dazu möchte ich Ausschnitte von Interviews mit Schülern zitieren; sie zeigen, wie diese Menschen gelernt haben, an einer demokratischen Gemeinschaft teilzunehmen.

Hazel, eine junge Schwarze, die im Süden der Vereinigten Staaten aufwuchs und als Jugendliche nach New York zog, beschreibt die funktionierende Demokratie eines Gerechte-Gemeinschaft-Treffens folgendermaßen:

Der Vorsitzende sorgt für Ordnung und sagt: "Warte, du kannst jetzt nicht reden." Er erteilt auch das Wort. Er ist wie ein Friedensstifter, wissen Sie. Wenn ich sage, jeder half zuvor mit, meine ich, jeder macht die Regeln. Wenn ich eine Bemerkung mache, hat jeder, der möchte, die Chance darauf zu sagen: "Moment mal, ich habe dabei dieses oder jenes Gefühl. Das ist keine gute Idee." Ein anderer sagt vielleicht: "Das ist das Gute dran." Weil wir alle die Regeln gemacht haben, ist es nicht wie sonst, wo die einen sagen: "Hört mal zu, wir haben die Regel aufgestellt, dass ihr dies oder jenes nicht tun sollt, und deshalb werdet ihr es nicht tun, ganz egal, wie ihr darüber denkt." Jeder macht die Regeln.

Hazel erzählt auch, dass es nicht immer ordentlich und freundlich zugeht. Manchmal herrscht auch Chaos, oder es gibt Streit und Respektlosigkeit. Aber das sind genau die Punkte, an denen wir beginnen, die Gemeinschaft und eine funktionierende demokratische Arbeitsweise aufzubauen. *Hazel* beschreibt ein Treffen, in dem Regeln gegen das Beschimpfen anderer und das Verlassen der Treffen festgelegt wurden:

Man gerät einfach ins Streiten über ein paar verrückte Dinge, die die Leute sagen, und über die Ungerechtigkeit dabei. Am Schluß stellt sich immer heraus, dass es ein gutes Treffen war, aber wir argumentieren viel, und es gibt eine Menge Tagesordnungspunkte. Es gab viele Beschimpfungen und viel Lärm, aber nachher sagt man: "Halt, was haben wir erreicht? Wir haben

gemeinsam festgestellt, dass man nicht einfach andere beschimpfen oder in einem Treffen aufstehen und gehen kann.”

Die Idee gegenseitigen Respekts und fairer Behandlung wird in dem Programm getragen durch den Gedanken von Gemeinschaft, Verantwortlichkeit untereinander und der ganzen Gruppe gegenüber. *Hazel* erklärt, was sie unter der Verantwortlichkeit jedes einzelnen gegenüber der Gruppe versteht:

Ein gutes Mitglied der Gerechten Gemeinschaft ist jemand, der zu den Treffen kommt und jeden beim Treffen respektiert. Jeder gibt dem anderen die Chance, zu sagen, was er sagen möchte. Aber, wenn du bei einem Treffen dabei bist und still bleibst, nichts sagst, wenn eine Regel aufgestellt wird, und du bist am Schluß unzufrieden damit, obwohl du die Chance hattest, die Regel zu ändern, dann beschwere dich auch nicht. Du hast die Pflicht, an den Treffen aktiv teilzunehmen.

Hazels Beschreibung konzentriert sich bei der Verantwortung des einzelnen gegenüber der Gemeinschaft auf zwei Dinge: darauf, die Verantwortung, Gerechtigkeit und Fairness aufrechtzuerhalten, und auf die Verantwortung, Beziehungen aufzubauen und zu erhalten. *Roberto*, ein hispanischer Jugendlicher, erzählt, wie sich diese zwei Aspekte der Verantwortlichkeit gegenseitig bedingen, wie die Art der moralischen Erziehung die offene Diskussion unter Schülern erfordert. Auf die Frage, ob die Leute in der Gerechten Gemeinschaft sich von denen im anderen Teil der Schule unterscheiden, antwortet er:

Ja, denn, obwohl sie (die Gerechte-Gemeinschaft-Schüler) vielleicht ein bißchen verrückt sind, haben sie einen Sinn für Einigkeit und Verantwortung. Sie alle, viele von ihnen, beginnen, einen guten Sinn für moralische Verantwortung zu entwickeln. ... Alle darinnen sind füreinander verantwortlich und, weil jeder sich wirklich aussprechen möchte, kommt es einfach raus, und dann ist das Vertrauen da. Du hast das Vertrauen und die Gemeinschaft, und so kannst du moralische Feststellungen treffen. Sie entwickeln das, und das ist, glaube ich, der Unterschied zum Rest der Schule.

Die Interviews mit den Schülern der Kontrollgruppe an der gleichen Schule zeigten, dass die moralische Atmosphäre der großen Schule recht schlecht war. Die Kontrollgruppe beschrieb die Normen der High School so: respektlos sein, niemandem, außer guten Freunden helfen, akzeptieren, dass Eigentum gestohlen wird und durch die Halle gehen mit niedergeschlagenen Augen, um Beleidigungen zu vermeiden, die zu physischen Auseinandersetzungen führen könnten. Die am häufigsten formulierte Regel lautete: Sieh nur niemanden schräg an, sonst wirst du zusammengeschlagen. Im Gegensatz dazu bringen die Beschreibungen von *Hazel* und *Roberto* – übereinstimmend mit den Antworten auf

den moralischen Atmosphäre-Fragebogen – Kooperation und Verantwortung gegenüber der Gruppe als Normen innerhalb des Gerechte-Gemeinschaft-Programms zum Ausdruck.

Moralische Rollenübernahme¹³

Wie *Hazel* und *Roberto* schon sagten, herrscht in einem Gerechte-Gemeinschaft-Programm auch die Erwartung vor, dass die Mitglieder aktiv an der Gruppe teilnehmen. Die Erwartung basiert jedoch auf der Annahme, dass alle Mitglieder teilnehmen können. Das heißt, dass alle die nötigen verbalen und sozialen Fähigkeiten besitzen, dass sie motiviert sind, dass es die Gelegenheit dazu gibt, und dass sie alle den notwendigen Mut und das Selbstbewußtsein haben, um vor Hunderten von Lehrenden und Lernenden zu sprechen. Das trifft natürlich – besonders zu Beginn des Programms – für viele Schüler nicht zu. Einige müssen erst lernen, sich zu disziplinieren, nicht einfach loszuplappern, anderen zuzuhören und die Perspektive des anderen einzunehmen. Diese Lektion mußten viele der stärksten Gruppenanführer im Verlauf des ersten Programmjahres lernen. Für andere galt es, Interesse zu entwickeln, zu glauben, dass man der Gruppe etwas bieten kann, die eigene Meinung ebenso ernst zu nehmen, wie die anderer und schließlich die eigene Meinung zu äußern und aktiv an Diskussionen teilzunehmen. Ein grundlegender Prozeß, die moralische Rollenübernahme, ist in beiden Lernzielen, zuhören und die eigene Meinung sagen zu können, enthalten. Moralische Rollenübernahme bildet die aktuelle Erfahrung von Menschen in einer Interaktion gegenseitigen Respekts. Sie endet mit einer Lösung von Konflikten, die als moralisch beste anerkannt wird. Es ist diese moralische Rollenübernahme, die bei den Mitgliedern eines Gerechte-Gemeinschaft-Programms Sexismus und Vorurteile eliminiert.¹⁴ Moralische Rollenübernahme wird durch moralische Diskussionen gefördert. Exzellente Arbeitsbücher zur Anleitung von moralischen Dilemmadiskussionen und der Förderung von Rollenübernahme bei Schülern führen Gomberg (1980) und Wasserman und Fenton (1982) an.

Pedro, ein hispanischer Jugendlicher, versprach sich von der Teilnahme am Programm zu Beginn Folgendes: Ansehen, einige Freundinnen und beliebt zu werden. *Pedro* wurde in der Gerechten Gemeinschaft wie auch in der großen High School bekannt. Er lernte auch, den Standpunkt anderer einzunehmen, ihnen zuzuhören; ein Resultat, das er nicht im voraus absehen konnte, und eine Aufgabe, die er lange Zeit schwierig fand. Er beschreibt eine Situation, in der er sich dieser neuen Art von Beziehung zu Menschen bewusst wurde:

Ich merkte, dass Joe mir die Schau stehlen wollte, indem er mich zur Ordnung rief und vor das Disziplin Komitee zitierte. Aber worüber wollte ich

mich beschweren? Es war genau das, was ich wollte: andere aus ihrem Schneckenhaus herauslocken. Ich glaube, ich verstehe jetzt, dass er mir nicht den Rücken zukehren wollte. Er sorgt sich einfach und tut alles, um die Gerechte-Gemeinschaft zum Funktionieren zu bringen. Ich war anfangs ein bißchen eifersüchtig, aber jetzt weiß ich, dass sich die Gerechte-Gemeinschaft nicht nur um mich dreht.

Für *Pedro* ist die Gerechte-Gemeinschaft eindeutig eine gute Erfahrung, durch die sein moralisches Wachstum und sein Selbstverständnis gefördert werden. Als er gefragt wurde, weshalb er für den Vorsitz der Schülerorganisation kandidiert hatte, sprach er zunächst von seinen politischen Ambitionen und dann von der Rolle, die das Gerechte-Gemeinschaft-Programm bei seiner Entscheidung spielte. Zu Beginn sagte er, er wolle Übung haben, um später für die Politik zu kandidieren.

Einige meiner Lehrer nannten mich einen versierten Vertreter. Ich rede ständig, seit ich mich erinnern kann. Früher habe ich im Unterricht geschwätzt, Probleme gekriegt, usw. Die Lehrer meinten, ich hätte überhaupt nichts zu sagen, und das stimmte damals vermutlich auch. Aber heute habe ich etwas zu sagen. Vor einem Jahr noch verbreitete ich nichts als dummes Gerede über Lehrer und Angestellte, ich wollte die Klasse auf Hochtouren halten und nichts arbeiten. Ich stellte ein paar dumme Fragen und verträdelte damit meine Zeit. In der Gerechten Gemeinschaft arbeitet mein Kopf, während mein Mund still ist. Vor sechs Monaten haben sich ein paar meiner Ansichten geändert. Jetzt höre ich mir an, was andere Leute denken. Ich nehme etwas davon auf, übernehme Teile davon und setze sie zusammen. Es hat meine Gedanken verändert. Ich höre jetzt mehr zu.

Pedro beschreibt den Prozeß seiner Veränderung durch demokratische Diskussionen: einen Gedanken äußern, anderen zuhören, die derselben oder anderer Meinung sind, die Perspektive der anderen einnehmen, deren Ideen in Betracht ziehen, die eigenen modifizieren, sie umformulieren und wieder zuhören. Bei Diskussionen über Fairness und Gemeinschaft sank die Häufigkeit von Strategien wie Schwätzen, Vom-Thema-Ablenken, Nicht-Mitdenken und Abschalten, drastisch mit dem wachsenden Gefühl der Schüler, dass sie zusammen mit den Lehrenden eine positive, normative Gemeinschaft bilden müssen, um zu einer Gruppe zusammenzuwachsen und als Programm zu überleben. Das Aufbauen einer Schulgemeinschaft bedeutete für *Hazel*, *Pedro* und andere, den Standpunkt anderer einzunehmen, nicht immer die eigene Meinung in den Vordergrund zu stellen, anderen zuzuhören und die eigene und anderer Leute Meinung ernsthafter zu überdenken.

Die moralische Rollenübernahme, das aktive Einnehmen anderer Perspektiven und das ernsthafte Nachdenken über andere Anschauungen bilden die kritische Komponente der moralischen Erziehung. Diese Handlungen bilden den Kern von

Respekt, den Kern von Handeln aus einem Anliegen der Fairness und Fürsorge heraus. Sie versetzen uns in die Lage, eine Verbindung zu den Gedanken, Gefühlen und dem Glauben anderer Gemeinschaftsmitglieder herzustellen. Aber der Prozeß der moralischen Erziehung ist nicht für alle Schüler gleich, obwohl sie gemeinsame Erfahrungen teilen und in denselben demokratischen Gemeinschaftstreffen sitzen. Sie unterscheiden sich darin, ob und wie sie zu aktiven Teilnehmern werden. Ich möchte hier zwei Beispiele von Schülern aufzeigen, die sich selbst als ruhig beschreiben. Unseren Beobachtungen und denen anderer Wissenschaftler¹⁵ zufolge handelt es sich bei diesen ruhigen Schülern mit größerer Wahrscheinlichkeit um Mädchen als um Jungen. Für diese Schüler und Schülerinnen ist der Weg der moralischen Erziehung fast konträr zu dem, was *Pedro* sagte. Diese Mädchen äußern Veränderungen, ausgehend von einem Gefühl, Außenseiter zu sein: Sie entwickeln Interesse, entscheiden dann, dass sie vor der Gruppe die Verantwortung haben, ihre Meinung zu äußern, und schließlich beginnen sie, aktiv zu werden. *Maria*, eine hispanische Schülerin, sagt, ihre Haupteigenschaft sei ihre Schüchternheit. Sie analysiert ihre Verhaltensänderungen und führt sie auf ihre Teilnahme an dem Gerechte-Gemeinschaft-Programm zurück. Die Frage, ob sie innerhalb des Programms anders sei als in der großen High School, bejaht sie.

Ich bin im Gerechte-Gemeinschaft-Programm sehr ruhig. Ich würde nichts sagen. Ich höre mir an, was die anderen sagen, äußere aber keine eigene Meinung. Der Grund dafür, dass ich nichts sage, ist: Ich will nicht. Ich höre gern unterschiedliche Ansichten, weshalb jemand meint, man sollte etwas so oder anders tun. Ich mag es hören. Man sollte wissen, was los ist, damit man nicht total blank dasteht. Du hast deine eigenen Gefühle dabei, und wenn dich z.B. nachher jemand fragt, weißt du, du hast eine Meinung dazu. Du sitzt nicht da mit einem Kloß im Hals. [. . .] Bei den großen Treffen sage ich nichts, aber in den kleinen Gruppen (Beratungs- und Diskussionsgruppen mit 25 Schülern und einer Lehrkraft), da rede ich schon.

Maria ist nicht nur daran interessiert, anderen zuzuhören, sie hält es auch für die Pflicht jeden guten Mitgliedes. Der in den großen Gemeinschaftstreffen häufige, heftige Enthusiasmus hinderte *Maria* jedoch während des gesamten ersten Jahres daran, selbst etwas beizutragen (1985). Im Herbst 1986 erklärte sich *Maria* freiwillig bereit, vor achtzig Neuntklässlern ihrer High School, die die Klasse wiederholten und ein neues Gerechte-Gemeinschaft-Programm durchlaufen sollten, zu sprechen. Sie entschloß sich, darüber zu sprechen, wie sie ihre Schüchternheit bewältigte:

Als ich in die Gerechte-Gemeinschaft kam, sprachen wir über viele Themen, über die ich eine Menge wußte. Ich wollte, ich hätte den Mut gehabt, die Hand zu heben und meine Meinung zu sagen, aber ich saß da und schwieg.

Ich begann zu begreifen, dass es einfacher wird, vor einer großen Gruppe wie dieser zu sprechen, wenn man erst mal den Vorsitz in einer kleinen Gruppe hat. Fürchtet euch nicht davor, eure Meinung zu sagen. Vielleicht hat keiner in der Gruppe an das gedacht, was du gerade sagen willst. Vielleicht ist deine Meinung genau das, wonach die Gruppe sucht.

Marias Sinn für Verantwortung der Gerechten Gemeinschaft gegenüber, ergänzt durch die Möglichkeit in einer Kleingruppe zu reden, in der sie jeden einzelnen kannte, überzeugte sie, dass Verantwortlichsein heißt, ihren ureigensten Standpunkt in die Diskussion einzubringen. Sie erkannte tatsächlich, dass dies zum Besten der Gruppe war. Die aktive Teilnahme unterstützte *Marias* Überwindung der Angst, im Rampenlicht zu stehen, und ihren Wunsch, zur Diskussion beitragen zu können. *Marias* Entwicklung ist ein Beispiel für fürsorgliches und verantwortliches Handeln. Es entstand aus der Erkenntnis heraus, dass die Forderung der Gruppe an jeden einzelnen, aktiv teilzunehmen, eine gerechte Forderung im Umfeld einer gerechten Gruppe darstellt.

Der Gerechte-Gemeinschaft-Ansatz ist geprägt durch die Grundsätze: ein Mensch – eine Stimme, durch offene, demokratische Diskussion und den bewußten Versuch, eine Gemeinschaft zu bilden. Deshalb ist es ein Programm, das das Potential haben müßte, Gleichheit und Gerechtigkeit unter den teilnehmenden Lernenden zu fördern. Schüler berichten, dass dies in der Gerechten Gemeinschaft der Fall ist.

Doris, ein schwarzes Mädchen, beschreibt sich selbst als launisch. Sie hat das Gefühl, etwas abseits der anderen Schüler und der Schule zu stehen, und das trifft auch zu. Sie sagt: Ich bin unpersönlich, ich mag nicht mit anderen kommunizieren. Die Ursache für *Doris* Bild ihrer selbst als privat und zugeknöpft liegt in ihrem Wunsch, respektiert zu werden, und in ihrem Gefühl, es nicht zu sein. In einem Interview definiert sie Moral als "Respekt".

Ich habe selten Respekt vor anderen, weil ich nicht respektiert werde. Es hängt alles von dem Menschen ab, mit dem ich rede. Wenn ich mich mit jemandem unterhalte, der mir das Gefühl gibt, Frauen nicht zu respektieren, respektiere ich ihn auch nicht. Aber wenn ich mit jemandem spreche, der mich respektiert, dann hoppla.

Die Gerechte-Gemeinschaft ist der Ort, an dem *Doris* das Gefühl gegenseitigen Respekts unter den Mitgliedern hat, und deshalb ist sie auch bereit, ihre Meinung zu sagen und sich aus Respekt gegenüber den Mitgliedern um die Gruppe zu sorgen.

In der Gerechten Gemeinschaft mußt du andere respektieren. Du mußt eine sehr verantwortliche Person sein. Du mußt reif genug sein, um damit fertig zu werden. In diesem Programm ist das sicherlich der Fall. [. . .] Ich bin nicht sehr gesprächig, aber ich kann ein gutes Gespräch führen, wenn es wirklich gut ist. Wenn ich z.B. im Programm bin, stehe ich in der Menge auf und rede zu den Leuten; normalerweise mache ich das nicht. Ich bin im Grunde genommen eine ruhige Person. In der Gerechte-Gemeinschaft lerne ich zu sagen, "he, du kannst dich nicht einfach zurücklehnen, du mußt reagieren." Früher habe ich nie etwas getan. Die Gerechte-Gemeinschaft hat mir da geholfen. Verstehst du, die Leute brauchen einfach ein bißchen Hilfe.

Ihre Mitgliedschaft in der Gerechten Gemeinschaft motivierte *Doris*, in der Schule aktiver zu arbeiten, und gab ihr das Gefühl, zu einer Gemeinschaft zu gehören, deren Mitglieder sich gegenseitig respektieren und helfen.

Das moralische Selbst und moralisches Handeln

Jedes Programm zur moralischen Erziehung will das Verhalten der Teilnehmer verändern. Wir sorgen uns, dass Lernende ihr Verhalten ändern, aber uns beschäftigt auch, warum sie es ändern und wie sie diese Veränderung verstehen. Theoretisch sehen wir moralisches Handeln als das Resultat verschiedener Variablen an¹⁶: das individuelle moralische Urteil, einschließlich dem eigenen Verständnis von moralischen Verpflichtungen, die moralische Kultur in einer Situation oder Gruppe, der Wille des einzelnen und das moralische Selbstkonzept einer Person. Unsere neueren Forschungen über die moralische Situation an High Schools zeigen, dass das moralische Handeln des einzelnen sehr stark von den Normen und Werten der Gruppe, der die betreffende Person angehört, beeinflusst, ja sogar determiniert wird.¹⁷ Außerdem erachten wir eine positive moralische Kultur einer Gruppe oder Schule nicht nur für notwendig, um gegenseitigen Respekt, Kooperation und Verantwortung unter den Mitgliedern zu schaffen. Sie ist auch für jeden einzelnen nötig, soll dieser überhaupt ein moralisches Selbst, das sich in der Jugendzeit entwickelt, aufbauen.

Ich möchte hier den Beweis erbringen, dass die Tatsache, dass sich jemand als moralisch betrachtet, ein wichtiger Indikator für moralisches Handeln ist. Übereinstimmend mit den Theorien von Piaget (1965), G.H. Mead (1934) und J.M. Baldwin (1913) sind wir der Meinung, dass reziproke Interaktionen mit anderen "Selbst", aber auch Interaktionen mit einer Gruppe oder die Mitgliedschaft in ihr das Selbst ausmachen. Wir möchten die Idee unterstützen, dass während der Jugend die Entwicklung eines allgemeinen Selbst stattfindet, die in Beziehung zu einem "verallgemeinerten Anderen" (Mead) oder einem "idealen Selbst" (Bald-

win) steht.¹⁸ Dieses allgemeine Ich besteht aus moralischen Regeln und Prinzipien und stammt weder aus einer konkreten Interaktion, noch wird es von irgendeiner tatsächlichen Gruppe genau so verkörpert. Vielmehr entwickelt sich das allgemeine oder moralische Selbst aus den Interaktionen der Jugendlichen mit einer Gruppe, da das Individuum einerseits versucht, die Gruppe nach seinen Idealen zu formen, während es andererseits die Mitgliedschaft in der Gruppe schätzt und daher deren Regeln, Normen und Werte zumindest teilweise übernimmt. Dieses Konzept der Entwicklung des moralischen Selbst läuft parallel zu Eriksons Idee der Identitätsbildung während der Adoleszenz. Aus unterschiedlichen Gründen halten beide Teile – wir mit unserer symbolisch-interaktionistischen und Erikson mit ihrer psychodynamischen Anschauung – die Adoleszenz für die erste und wichtigste Periode zur Entwicklung von Identität oder Charakter.

In einer mit einer kleinen Gruppe von 36 Schülern unseres Programms durchgeführten Analyse bewertete Diessner (1988) die bereits oben geschilderten Erfolge des Gerechte-Gemeinschaft-Programms an beiden Schulen. Er konzentrierte sich auf den Zusammenhang vom Gebrauch moralischer Begriffe bei der Selbstbeschreibung und dem Einhalten eines Versprechens, also einer moralischen Handlung. Schüler, die die Frage, welche ihrer Eigenschaften sie für die wichtigsten hielten, mittels moralischer Begriffe beantworteten, hielten ein Versprechen gegenüber unserem Forschungsteam signifikant häufiger ein. Die Schüler bekamen zwei Dollar und wurden gebeten, ein Fragebogenpaket innerhalb von zwei Wochen ausgefüllt zurückzusenden. Schüler, die in ihren Selbstbeschreibungen keine moralischen Ausdrücke verwendeten, sandten die Pakete signifikant weniger häufig zurück. Ungefähr ein Drittel der Schüler konnte keiner der beiden Kategorien eindeutig zugeordnet werden. Sie benutzten in ihren anfänglichen Beschreibungen wohl einige moralische Begriffe, jedoch nicht in ihrer Antwort auf die Frage nach ihren wesentlichen oder wichtigsten Eigenschaften. Ungefähr die Hälfte dieser Gruppe sandte das Paket zurück, die andere Hälfte nicht.

Diese Ergebnisse zeigen uns zusammen mit vielen Interviews von Schülern, dass sich Lernende selbst mit dem Verhältnis von ihren Gefühlen (oder Urteilen) und ihren Handlungen beschäftigen und prüfen, ob dieses stimmig ist. Wir würden sagen, sie sind mit der Entwicklung ihres moralischen Selbst und ihres Charakters beschäftigt.

Zusammenfassung

Die zu Beginn dieses Beitrags zitierte Bemerkung zeigt die subjektive Erfahrung einer jungen Frau über die Untrennbarkeit von Gerechtigkeit und Fürsorge und die Notwendigkeit dieser Einheit für die Bestimmung ihres Selbst. Mit der Darstellung unserer Forschungsergebnisse und den Ausschnitten aus Interviews mit Schülern habe ich versucht, die Vorläufer der Entwicklung zu einem moralischen Selbst darzustellen. Ich habe behauptet, dass das Lernen, die Perspektive des anderen zu übernehmen (als Vorbedingung für die moralische Urteilsentwicklung) zu moralischer Rollenübernahme führt, nämlich zuzuhören und ernsthaft mit anderen zu diskutieren, um Entscheidungen zum Besten aller zu treffen. Moralische Rollenübernahme wiederum fördert die Entwicklung des Verantwortungsbewußtseins hin zu Fürsorge und aktiver Teilnahme, eine notwendige Bedingung moralischen Handelns.

Ich habe hier zu zeigen versucht, dass Lernen, zuzuhören und den Standpunkt des anderen einzunehmen, einen Sinn für Verantwortlichkeit zu entwickeln, seine Gedanken und Ideen auszusprechen, durch offene, demokratische Diskussionen innerhalb einer geschlossenen Gruppe gefördert werden kann. Was noch wichtiger ist: Ich versuchte zu zeigen, dass innerhalb der Gerechte-Gemeinschaft-Strukturen der Prozeß des Lernens von Schüler zu Schüler verschieden ist. Dennoch lernen alle – sofern Gleichheit und Fairness als Normen der Gruppe existieren, sich gegenseitig mit Respekt und Fürsorge zu behandeln und aktiv an der Gemeinschaft teilzunehmen.

Schließlich habe ich von einer feministischen Perspektive aus behauptet, dass Erziehungsprogramme, die die Erfahrung von Gleichheit und gegenseitigem Respekt unter den Schülern und auch zwischen Lehrenden und Lernenden schaffen und ausdrücklich fördern, mit dem Hauptziel des Feminismus übereinstimmen: der Eliminierung sozialer Ungerechtigkeit gegenüber Frauen und Mädchen allein auf Grund ihres Geschlechts. Der Gerechte-Gemeinschaft-Ansatz mit seinen Strukturen einer demokratischen Gemeinschaft ist ein Programm, das das natürliche Potential besitzt, dieses Hauptziel des Feminismus zu verwirklichen.

(Übersetzung aus dem Amerikanischen von Regina Müller)

Anmerkungen

1. Anmerkung der Übersetzerin – Im Amerikanischen Original wird der Ausdruck “care” benutzt.
2. Mein besonderer Dank gilt Professor Israel Sheffler, Harvard Graduate School of Education, der dieses Beispiel vorschlug. Für seine Ausarbeitung und Schlußfolgerungen übernehme ich die Verantwortung.
3. Power, Higgins & Kohlberg (1989).
4. Siehe Hoffman (1979); Eisenberg (1986).
5. Zum Beispiel Chodorow (1978), Gilligan (1982), Lyons (1983).
6. Simon et al. (1972) S. 902.
7. Martin (1985), Noddings (1984).
8. Vgl. Tittle (1986), Dweck (1986).
9. Power, Higgins & Kohlberg (1989).
10. Higgins, Power & Kohlberg (1984), Power (1986).
11. Das Stufenmaß bezieht sich auf die von Kohlberg beschriebenen sechs Stufen der Moralentwicklung (vgl. Kohlberg 1984; Kohlberg et al. 1986).
12. Anm. d. Herausgeber: Eine deutsche Version des moralische AtmosphäreFragebogen wurde von Lind und Link (1986) für das Projekt “Demokratie und Erziehung in der Schule” in Nordrhein-Westfalen entwickelt.
13. Anm. d. Übersetzerin: “Moralische Sensibilität” und “moralische Rollenübernahme” (im amerikanischen Original: moral role-taking) werden hier gleichbedeutend gebraucht.
14. Power, Higgins & Kohlberg (1989).
15. Zum Beispiel Eakins & Eakins (1978).
16. Kohlberg (1984) und Power, Higgins & Kohlberg (1989) bieten eine ausführliche Diskussion des Themas.
17. Higgins, Power & Kohlberg (1984).
18. Kohlberg & Higgins (1987).

**Demokratische Erziehung
muß über den Horizont
der Kleingruppe hinausgehen!
Zu einem Vergleich des
Team-Kleingruppen-Modells mit der
Gerechten Schulgemeinschaft**

Günter Schreiner

“Das Lernen und die Entwicklung demokratischen Regierens verlangt das Mit-Regieren, das heißt die aktive Teilnahme am Regieren und Macht und Einfluß auf die Regierung, um diese zu mehr Gerechtigkeit zu bewegen. Der einzige Weg der Schule, aus Schulabgängern Persönlichkeiten zu machen, die aus einer Gesellschaft eine gerechte Gemeinschaft machen können, besteht darin, sie auf experimentelle Weise Schule selbst gestalten zu lassen.” *Lawrence Kohlberg.*¹

Die Betrachtung der Schule unter dem Gesichtspunkt des sozialen und politischen Lernens hat – vorzüglich in den sechziger und siebziger Jahren – in den westlichen Demokratien zu einer Reihe von sehr kritischen Darstellungen, Analysen und Untersuchungen des Lebens und Lernens in der Schule geführt. Diese wurden häufig unter dem Begriff des “heimlichen Lehrplans” zusammengefaßt, um auf latente Lernprozesse hinzuweisen, die sich “aus den immanenten organisationssoziologischen Bedingungen des Schulsystems”² ergeben und deren Ergebnisse häufig den hehren Zielvorstellungen widersprechen, die sich in offiziellen schulischen Präambel-Texten finden. Als “heimliche Lernziele” wurden “Gewöhnung an entfremdetes Lernen und Arbeiten”, “Einpassung in hierarchische Sozialstrukturen”, “Konkurrenzlernen” und anderes mehr herausgestellt.³

Aber die Entdeckung des “heimlichen Lehrplans” führte nicht nur zu einer scharfen Schulkritik in demokratischer Perspektive, sondern auch zu Versuchen, die Organisationsstruktur der Schule effektiv zu verändern, und zwar so, dass die demokratischen Grundwertvorstellungen der Freiheit, Gleichheit und Solidarität auch auf pädagogischer Ebene stärker zu operativen Werten werden sollten.

Ich will im folgenden zwei solcher alternativer Schulversuche vergleichend vorstellen und abzuschätzen versuchen, inwieweit es in ihnen gelungen ist, dem “heimlichen Lehrplan” entgegengesetzte, alternative sozio-moralische Lern- bzw. Entwicklungsprozesse zu initiieren. Der Vergleich der beiden Schul-

versuche soll auf den engen Zusammenhang zwischen moralischer Erziehung und praktischer politischer Bildung aufmerksam machen. Insbesondere soll durch den Vergleich deutlich werden, dass eine schulische Erziehung und Sozialisation, die demokratisch zu sein beansprucht, sich nicht auf die – wie auch immer partnerschaftliche und sozial-integrative – Beziehungsgestaltung in der Schüler-Kleingruppe beschränken darf, sondern auch sozio-moralische Lern- und Entwicklungsprozesse in der Großgruppe anregen und fördern muß. Verglichen werden sollen deutsche Schulen, die nach dem Team-Kleingruppen-Modell (TKM) arbeiten, deren Organisationsstruktur, wie der Name sagt, vor allem auf die Schüler-Kleingruppe ausgerichtet ist, mit amerikanischen “just communities”, deren institutionelle Struktur in stärkerem Ausmaß auf die größere Schulgemeinschaft ausgerichtet ist. Die Auswirkungen dieser beiden alternativen Schultypen wurden – vergleichsweise intensiv und umfassend – empirisch untersucht, so dass der Vergleich keineswegs nur impressionistisch und spekulativ bleiben muß, auch wenn er nicht auf unmittelbarer empirischer Basis erfolgen kann.

Das Team-Kleingruppen-Modell (TKM)

Das TKM wurde im Rahmen der bundesdeutschen Gesamtschulbewegung in den siebziger Jahren konzipiert, und zwar ausdrücklich gegen Tendenzen, innerhalb der Gesamtschule vor allem durch Fachleistungsdifferenzierung das alte dreigliedrige Schulsystem zu reetablieren. Eine Geburtsstätte des TKMs war Göttingen und die dortige Gesamtschulplanungsgruppe, die 1971 ihre Arbeit begann und 1975 dann zur Gründung der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen-Geismar führte. Ähnliche frühe Entwicklungen fanden an einem Gymnasium in Köln-Holweide statt, das sich in eine Gesamtschule transformierte, und an der Gesamtschule Hannover-Linden. Inzwischen haben viele Gesamtschulen Komponenten des Team-Kleingruppen-Modells übernommen. In einer Broschüre der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule von 1979 werden bereits 21 Schulen aufgeführt, “in denen nach Prinzipien des TKM gearbeitet wird”, und zwar insbesondere in den fünften und sechsten Jahrgangsstufen. In den späteren Jahrgangsstufen der Gesamtschulen verhindern die Vereinbarungen der Kultusminister von 1982 über die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an Gesamtschulen derartige – die Selektionsfunktion der Schule gefährdende – Veränderungen der Schulorganisation. Die Gesamtschulen Köln-Holweide und Göttingen-Geismar wurden als “Schulen besonderer pädagogischer Prägung” in die Aufnahmeliste der Kultusminister

aufgenommen und konnten daher ihre "abweichende" Praxis bis zum heutigen Tage relativ ungeschoren fortsetzen. Insbesondere an der Gesamtschule Göttingen-Geismar konnten die Intentionen des Team-Kleingruppen-Modells von Anfang an mit vergleichsweise geringen Auflagen und Einschränkungen seitens der Schulverwaltung realisiert werden. Sie soll deshalb im folgenden auch im Zentrum der Darstellung stehen.

Das programmatische Konzept der Göttinger TKM-Schule war von Anfang an dem herkömmlichen "heimlichen Lehrplan" entgegengesetzt. Das machen etwa die folgenden Zielvorstellungen deutlich, die 1974 von der wissenschaftlichen Begleitung der Göttinger Gesamtschul-Planungsgruppe sozusagen als Richtlinien für den Schulversuch veröffentlicht wurden:

"Die Schüler sollen

- zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden,
 - zu Selbst- und Mitbestimmung befähigt werden,
 - ihre Interessen und Bedürfnisse in den Unterricht einbringen können,
 - im Lernprozeß emotionale Stützung erfahren können,
 - stabile soziale Beziehungen untereinander aufbauen können."
- (Schlömerkemper, 1987, S. 21).

Die Realisierung dieser außerordentlich anspruchsvollen Zielsetzungen sollte vor allem durch eine veränderte Interaktionsstruktur aller in der Schule tätigen Personengruppen erreicht werden. Zu diesem Zweck wurde die Organisationsstruktur der Gesamtschule wie in Abb. 1 dargestellt.

Gemäß des TKM ist die Gesamtschule unterteilt in eine Reihe von Kleinschulen, die als "pädagogische Einheiten" bezeichnet werden und im Gesamtgefüge der Schule durch übergreifende Gremien und koordinierende Instanzen verankert sind. Jede pädagogische Einheit umfaßt einen halben Schülerjahrgang, das sind drei Stammgruppen (Klassen) mit insgesamt etwa 90 Schülern. Ihr ist ein Team von sechs bis acht Lehrern fest zugeordnet. Jede Stammgruppe teilt sich in fünf oder mehr Tischgruppen (TGn) auf, die vom fünften bis zum zehnten Schuljahr nach Möglichkeit konstante Lerngruppen bilden sollen. Diese Kleingruppen stellen sozusagen das pädagogische Herzstück des TKM dar, das Schüler aus verschiedenen Sozialschichten oder/und mit unterschiedlichen Begabungen zusammenführen, ihnen Geborgenheit gewähren, ihre Beziehungswünsche befriedigen und sie zu prosozialem Lernen anreizen soll. Die Unterrichtsorganisation soll weitgehend auf die Arbeit in diesen Kleingruppen ausgerichtet werden. An die Stelle des Klassenlehrers treten pro Stammgruppe zwei bis drei Tutoren aus dem zugeordneten Lehrer-Team, die die ganze Stammgruppe als Ensemble oder Teilgruppen daraus betreuen, wofür im Stundenplan auch besondere – wöchentlich oder 14-tägig stattfindende – Tutorienstunden bzw. – Nachmittage vorgesehen sind.

Als wichtige Errungenschaft werden von den Theoretikern des Team-Kleingruppen-Modells auch die sogenannten Lernentwicklungsberichte ("LEBs") betrachtet, die vom fünften bis zum achten Schuljahr an die Stelle der interindividuell ausgerichteten und normorientierten Ziffernzeugnisse treten und den Schülern (und in zweiter Linie auch ihren Eltern) vor allem intraindividuelle, erfolgsorientierte Rückmeldungen in Hinsicht auf ihre fachliche und soziale Lernentwicklung geben sollen. In Göttingen-Geismar haben auch die Schüler ihrerseits die Möglichkeit, ihren Lehrern schriftliche Rückmeldungen zu geben.⁴ Ist es in den TKM-Schulen gelungen, ein "anderes soziales Lernen" zu initiieren? Vor allem eine umfassende Befragung von großen Schüler- und Elterngruppen der Gesamtschule Göttingen-Geismar kann Hinweise auf Antworten auf diese Frage ergeben. Die Befragung der ca. 500 Schüler und Schülerinnen wird von Brandt und Schlömerkemper wie folgt zusammengefaßt⁵:

"Insgesamt ist festzuhalten, dass fast alle Schüler diese Schule gern besuchen. Sie haben vielfältige Lernmöglichkeiten in fachlicher und sozialer Hinsicht. Zwischen Lehrern und Schülern bestehen intensive persönliche Beziehungen. Die Schüler erhalten Förderung nicht nur bei Fachleistungsdefiziten, sondern ebenso Anregungen zur intensiven Auseinandersetzung mit Fragen, die über den verbindlichen "Lehrstoff" hinausgehen. Wenn man allerdings als Maßstab zur Bewertung die anspruchsvollen Intentionen des Team-Kleingruppen-Modells anlegt, dann mögen durchaus einige Wünsche offenbleiben: Es gibt auch an dieser Schule noch "Haupt- und Nebenfächer"; es gibt Schüler, die die fachlichen und sozialen Möglichkeiten weniger gut nutzen können als die Mehrheit der Schüler; es gibt Schüler, die Lernschwierigkeiten nicht zugeben mögen; es gibt Schüler, denen die Rückmeldungen über ihre Fachleistungen nicht deutlich genug sind, und es gibt zwischen den Stammgruppen Unterschiede in der Intensität der fördernden und integrierenden Maßnahmen."

Besonders bemerkenswert erscheinen mir die Einschätzungen der Tischgruppen durch die Schüler selbst:

- Neun von zehn Schüler/innen fühlen sich in der TG wohl, der sie zur Zeit der Befragung angehören;
- 65% der Schüler/innen meinen uneingeschränkt, sie hätten in der TG "gelernt, mit anderen besser zusammenzuarbeiten";

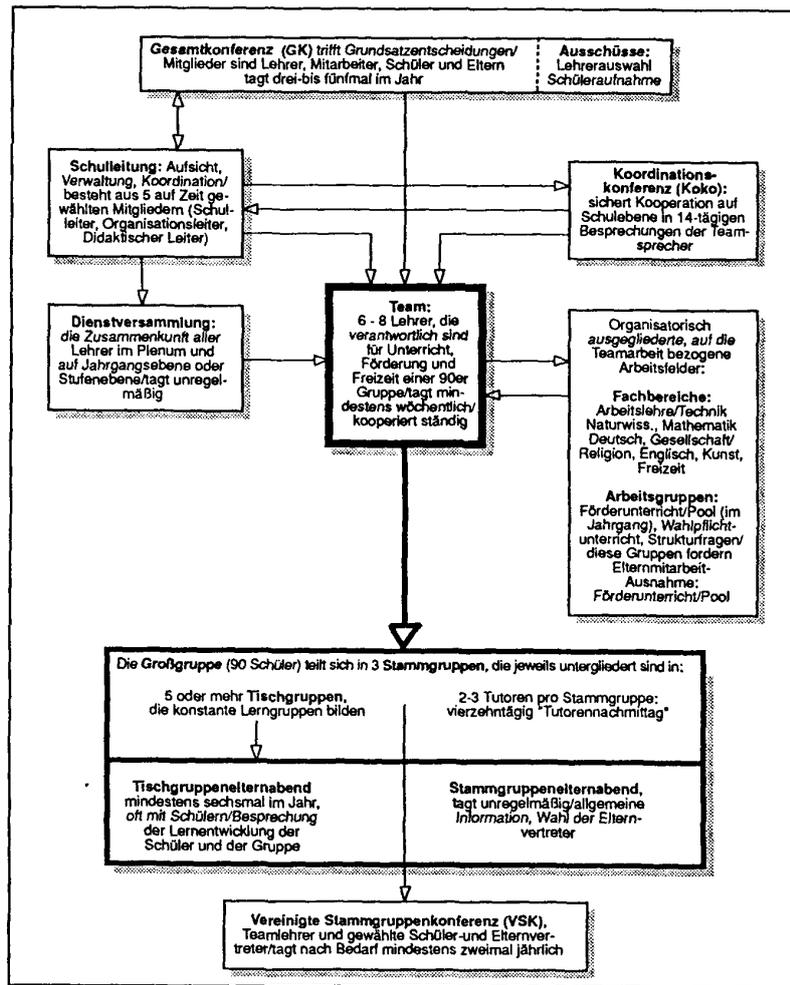


Abb. 1 Das Team-Kleingruppen-Modell an der integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismas [aus: Brandt & Liebau (1978), s. 124].

- Mehr als die Hälfte der Schüler/innen stimmt der Aussage zu, sich in den TGn "meistens vor anderen Schülern und Lehrern geschützt zu fühlen";
- Vier Fünftel der Schüler/innen stimmen der Aussage zu "Bei uns in der TG kann jeder jedem helfen".

Geborgenheit, Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe kennzeichnen für den größten Teil der Schüler also ihre TG-Erfahrungen. Ähnliche Aussagen finden sich in einem evaluativen Bericht zu zwei Berliner TKM-Schulen⁶: "Lehrer und vor allem auch die Schüler selbst erleben und erinnern die Tischgruppe mehrheitlich als eine 'Wärmezone', in der sie vor allem Sozialkontakte und Hilfe erfahren haben." Insbesondere den türkischen Schülern, die an den Berliner Schulen eine starke Minderheit darstellen, erleichtere diese Organisationsform Kontakte zu deutschen Schülern. Allerdings wird dort auch festgestellt: "Teilweise bleiben Tischgruppen notgedrungen auch bloße Sitzordnungen vereinzelter Schüler, da weder Gesellung noch Kooperation zu erzwingen sind".

Auch erscheint das Verhältnis von Tischgruppen und Stammgruppen keineswegs unproblematisch. Dass den TGn von etlichen Göttinger Schülern eine Schutzfunktion auch gegenüber den Mitschülern aus der Stammgruppe zugesprochen wurde, habe ich schon berichtet. Auf die Desintegration von TGn und Stammgruppe weisen außerdem folgende Zuschreibungen der Göttinger Schüler hin:

- Vier von fünf Schüler/innen meinen, in der TG "besser reden und ihre Meinung aussprechen zu können als in der ganzen Stammgruppe";
- Nach dem Eindruck von zwei Drittel der Schüler/innen haben sich in den Stammgruppen bald Cliquen gebildet, die oft mit den TGn übereinstimmten und dort unter sich bleiben wollten;
- Und auch der Aussage, dass sich "im Laufe der Zeit gute Schüler einerseits und schlechte Schüler andererseits in eigenen TGn gesammelt haben", stimmt ein großer Teil der befragten Schüler/innen mehr oder weniger zu.⁷

Um die Bedeutung, die die Tischgruppe für das einzelne Mitglied haben kann, noch mehr zu verdeutlichen, sei im folgenden die "Tischgruppen"-Laufbahn von *Carola*, einer Schülerin der Göttinger TKM-Schule skizziert:⁸

"Im ersten Lernentwicklungsbericht bescheinigen die Tutoren *Carolas* Tischgruppe, 'dass die Mädchen sehr gut zusammenarbeiten', und im zweiten LEB wird dies verstärkt: Sie haben eine Regelung geschaffen, nach der sie sich in regelmäßigen Abständen umsetzen und für eine begrenzte Zeit einen Tischgruppensprecher wählen."

Diese Fähigkeit der Tischgruppe zusammenzuarbeiten, hat auch zu einem tollen Ergebnis der Gruppe bei der Unterrichtseinheit 'Leben an der Küste' im Fachbereich Gesellschaft geführt. Die Mädchen haben ein Lexikon über Meerestiere

(erstes IGS-Buch) verfaßt und über eine lange Zeitdauer intensiv und sorgfältig gearbeitet. 'Aber dieser Prozeß ist keineswegs gradlinig und frei von Konflikten. Es ist in dieser Stammgruppe offenbar schwierig, die Cliques-Struktur, die sich von Anfang an gebildet hat, zu durchbrechen. *Carola* stimmt im Fragebogen der Aussage voll zu, dass sich 'bald Cliques herausgebildet haben, die sich nicht sehr um andere Schüler gekümmert haben.' Diese Cliques sind zum Teil mit den Tischgruppen identisch. *Carola* selbst gehört einer solchen Gruppe an. In den ersten Lernentwicklungsberichten schreiben die Tutoren von Schwierigkeiten der Gruppe, zu gemeinsamer Arbeit und entsprechenden Ergebnissen zu kommen. Eine Ursache dafür sei das dominante Verhalten Karins, das besonders *Carola* zu schaffen mache. [...] Diese Dominanz habe manchmal zu bösen Streitereien in der Tischgruppe geführt, berichtet *Carola* im Interview. [...] Noch im Verlauf des ersten Halbjahres verläßt Karin die Tischgruppe, und nun fühlt sich *Carola* wohler, sie 'kann sich gut mit ihren Vorschlägen und Ideen in die Gruppe einbringen und wird auch von allen akzeptiert.' Die Gruppe kommt insgesamt besser zurecht. *Carola* bestätigt dies in ihrem Teil des Lernentwicklungsberichts: Wir helfen uns gegenseitig. Seit Karin nicht mehr in unserer Tischgruppe ist, fühle ich mich wohler. Vorher fühlte ich mich unterdrückt. Dabei reißt die Beziehung zwischen *Carola* und Karin keineswegs ab, was die Tutoren aufmerksam registrieren. [...] In den letzten drei Jahren entwickelt sich *Carolas* Tischgruppe zu einer homogenen Arbeitsgruppe, die sich erfolgreich und solidarisch um gute Leistungen bemüht. Zu diesen guten Leistungen gehört es, einer Schülerin zu helfen, die mit den sozialen und fachlichen Anforderungen der Schule kaum zurechtkommt. *Carola* setzt sich zu Beginn des achten Schuljahres neben sie und unterstützt sie lange Zeit mit sehr viel Geduld, bis sie merkt, dass diese Schülerin Anforderungen an ihre Hilfsbereitschaft stellt, die sie nicht erfüllen kann. Am Ende des achten Schuljahres verläßt die leistungsschwache Schülerin die Gruppe, und zwei starke Schülerinnen kommen hinzu. Der Tutor interpretiert diesen Wechsel in der Tischgruppe als konsequenten Schritt zur homogenen Leistungsgruppe.

Über die Tischgruppe hinaus arbeitet *Carola* insbesondere mit drei anderen Mädchen intensiv zusammen. Diese Zusammenarbeit geht über das übliche Maß hinaus. Sie besuchen z.B. zusammen einen Sprachkurs in England, auf den sie sich auch gemeinsam intensiv vorbereiten. [...] Die Tischgruppe wird für *Carola* [...] zu einer Interessengemeinschaft, in der sie gemeinsam für gute Leistungen und Zensuren arbeiten. Die persönlichen Beziehungen zu anderen Mädchen sind für *Carola* in der Schule nicht mehr so wichtig wie in den ersten Jahren. Die emotionale Offenheit, die in ihrer Tischgruppe herrscht, kann *Carola* nutzen, um erneut Kontakte zu Karin zu knüpfen, mit der sie sich bald wieder gut versteht: Beide Mädchen schreiben eine Jahresarbeit zusammen und sind dabei die einzigen, die ihre Partnerin nicht in ihrer jeweiligen Tischgruppe haben. [...] In

den letzten Schuljahren ist *Carolas* Tischgruppe eine funktionale Leistungsgruppe, die in ihren Leistungen homogen und in ihrer auf schulischen Erfolg gerichteten Zielsetzung konform ist. Emotionale Bindungen, gemeinsame Freizeit und Wochenendunternehmungen ohne schulische Zielsetzung gibt es kaum, wohl aber Solidarität in den schulischen Dingen. Es ist insofern eine harmonische Gruppe. [...] Bei der Befragung beurteilt *Carola* die Tischgruppe recht positiv: Sie kann in ihrer Tischgruppe 'Spielen und Lernen gut vereinbaren'. In ihrer Tischgruppe konnte 'jeder jedem helfen', und ihre Tischgruppe ist 'auch in Projekten in der Regel zusammengeblieben'. Sie stimmt sogar teilweise der Aussage zu, 'ohne Tischgruppe in dieser Schule nicht zurechtgekommen zu sein'. Sie kann 'in der Tischgruppe besser reden als in der Stammgruppe', sie hat 'gelernt, mit anderen besser zusammenzuarbeiten' und gelernt, Hilfe anzunehmen.' Die Tischgruppe war für sie zum Teil auch ein 'Schutz vor anderen Schülern und Lehrern'. Im Interview sagt sie:

"Ja, die Tischgruppe hat für mich die Bedeutung gehabt, dass ich die Leute da besser kannte und um Rat fragen konnte, dass ich nicht immer gleich den Lehrer fragen mußte, und irgendwie kannte man die Leute besser und traute sich auch eher zu fragen; und die Gruppe war auch dazu da, dass man sich zurückziehen konnte."

Als persönliche Bilanz fügt sie jedoch einschränkend hinzu:

"Ich find' das [Arbeiten in Tischgruppen] gut. Aber ich habe bei mir gemerkt in den letzten Jahren, dass ich irgendwie Angst hatte, irgendwas allein zu arbeiten. Ich weiß auch nicht – wenn es darum geht, eine größere Arbeit zu machen, [...] bei größeren Themen suche ich eigentlich immer irgend jemand, der etwas mit mir zusammen macht. Ich meine, ich finde Gruppenarbeit sehr gut."

Die Gerechte Schulgemeinschaft

Das Konzept der Gerechten Schulgemeinschaft kann als Reaktion auf massive Disziplinprobleme und Entfremdungserscheinungen an den großen amerikanischen High Schools verstanden werden. Entwickelt wurde es von Lawrence Kohlberg und seinen Mitarbeitern vom Center for Moral Education an der Harvard University, Massachusetts.⁹ Eine entscheidende Rolle spielte dabei die Entwicklungstheorie moralischer Urteilsfähigkeit, die von der Kohlberg-Gruppe über Jahrzehnte hinweg erarbeitet, überprüft und revidiert worden war. Nach dieser Theorie erweitert der Mensch in stufenförmiger Weise die Wahrnehmung seiner sozialen Bezugsräume und wird innerhalb dieser zunehmend fähiger,

moralische Probleme durch ausgewogene, gerechte Berücksichtigung der Interessen aller Betroffenen zu lösen. Die Anwendung der Kohlberg-Theorie in der Schule beschränkte sich zunächst nur auf die entwicklungsgerechte und -fördernde Moderation von Diskussionen über moralische Problemgeschichten. Obgleich diese Anwendung meßbare Entwicklungsfortschritte der moralischen Urteilsfähigkeit erbrachte, wurde sie von Kohlberg und seinen Mitarbeitern bald als unzureichend eingeschätzt. Auch sie entdeckten, dass die Schule als Institution erzieht. Sie versuchten Schulen daher als ganze in gerechte Gemeinschaften zu transformieren. Als Hauptziel bei der Schaffung einer Gerechten Schulgemeinschaft kann nach Ann Higgins angesehen werden, "eine Umwelt zur Verfügung zu stellen, in der Fragen der Fairneß, der Gerechtigkeit und der Gemeinschaft erörtert und Regeln mittels aktiver Beteiligung aller Mitglieder – Lehrer wie Schüler, jeder mit dem gleichen Stimmrecht – eingeführt und durchgesetzt werden."¹⁰

Die Kohlberg-Gruppe versuchte, diese Idee einer partizipatorischen Demokratie zunächst in Teilen von größeren Schulsystemen – *schools-within-schools* – mit 50 bis 100 Schülern und acht bis zwölf Lehrern zu realisieren. Der erste dieser Versuche begann 1974 mit der Cambridge Cluster School. Bei ihr handelte es sich in doppeltem Sinn um eine Teilschule: sie stellte räumlich und administrativ gesehen einen Teil einer größeren High School dar und bestand aus einem Lehrprogramm, an dem Schüler und Lehrer nur während der Hälfte des Schultages teilnahmen. Die Cambridge Cluster School enthielt aber bereits alle wesentlichen institutionellen Komponenten einer Gerechten Schulgemeinschaft und kann deshalb exemplarisch diese verdeutlichen (siehe). Es sei aber ergänzend darauf hingewiesen, dass das Konzept der Gerechten Schulgemeinschaft an anderer Stelle¹¹ zeitlich und unterrichtsmäßig weniger eingeschränkt realisiert wurde und, wenn ich richtig informiert bin, auch noch realisiert wird, und dass versucht wurde, eine große öffentliche High School als ganze in eine Gerechte – oder zumindest in eine gerechtere – Schulgemeinschaft zu transformieren, wobei Komponenten partizipatorischer Demokratie mit solchen repräsentativer Demokratie kombiniert wurden.¹²

Kennzeichnend für die Gerechte Schulgemeinschaft in Cambridge ist die organisatorische Verzahnung von Kleingruppen und kleingruppenübergreifenden Instanzen und Ausschüssen. Die Tutorengruppen stellen konstante Kleingruppen dar, die sich aus zehn bis 15 Schülern zusammensetzen und denen ein Lehrer als Berater zugeordnet ist. Die Funktionen dieser Kleingruppen sind: Beratung der einzelnen Schüler, Aufbau fester sozialer Beziehungen, Einübung sozialer Fertigkeiten und Vorbereitung der Gemeinschaftsversammlung. Die wöchentlich stattfindende Gemeinschaftsversammlung ("community meeting") stellte das organisatorische Zentrum der Gerechten Schulgemeinschaft dar. Die Teilnahme an dieser Versammlung war an der Cambridge Cluster School (CS) für Lehrer

und Schüler obligatorisch. Die hier zu behandelnden Angelegenheiten wurden in der Lehrerversammlung und in den Tutorengruppen vorbesprochen. Abwechselnd wurden einzelne Schüler bestimmt, die Stellungnahmen der einzelnen Tutorengruppen zu vorher bekannten Tagesordnungspunkten darzulegen. Verhandelt wurden im Community Meeting Regelsetzungen, Disziplinarprobleme, Konfliktfälle und auch unterrichtliche Angelegenheiten (z.B. Kriterien für die Zensurenggebung, Stoffpläne etc.) sowie außerunterrichtliche Tätigkeiten, die der "community building" dienen sollten (z.B. gemeinsame Ausflüge).

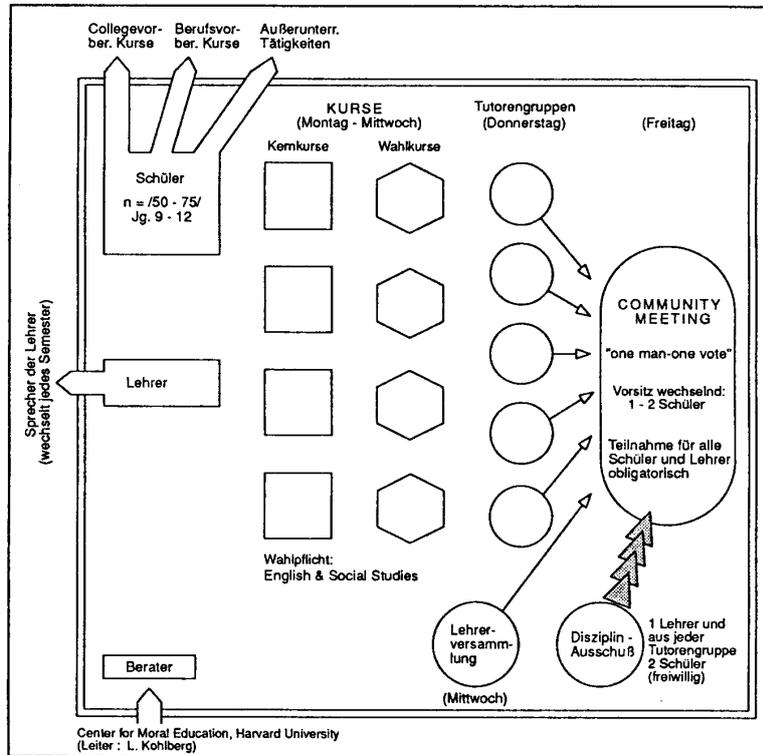


Abb. 2 Die Cambridge Cluster School 1974-1978 [aus Schreiner 1987, S. 16].

Nach der vierjährigen teilnehmenden Beobachtung von Power (1979) beschäftigte sich das Community Meeting der CS hauptsächlich mit Disziplinarproblemen (Schwänzen, Stehlen, Marihuana-Rauchen) und mit besonderen Problemen der Gemeinschaftsentwicklung (Rassenintegration, Schülercliquen).

Besonders interessant erscheint mir das Verfahren der Beschlußfassung im Community Meeting der CS. Bei einem Beschlußantrag wurde zunächst eine Probeabstimmung durchgeführt. Wenn diese Probeabstimmung einstimmig ausfiel, wurde sie als endgültig akzeptiert. Bei einem nicht eindeutigen Stimmenbild wurde zunächst der Minorität das Recht zugestanden, ihren Standpunkt darzulegen. Danach erfolgte die Debatte und dann erst die endgültige Abstimmung. Beschlüsse wurden mit einfacher Mehrheit gefaßt. Dieses Verfahren war von Kohlberg eingeführt worden, um voreilige Abstimmungen zu verhindern und um die Rechte von Minderheiten zu schützen.

Einen besonderen Stellenwert im Gefüge der Cambridge Cluster School hatte der Disziplin-Ausschuss, an anderer Stelle auch "Fairneß-Komitee" genannt. Dieses Komitee wurde von ein bis zwei Lehrern und sechs bis acht Schülern (aus jeder Tutorengruppe) gebildet. In ihm wurden die moralischen und pragmatischen Seiten von Streitfällen und Disziplinkonflikten erörtert und unter Umständen auch Sanktionen verhängt (und zwar auch über Lehrer!). Allerdings beschränkte sich die Funktion dieses Gremiums keineswegs auf die sozusagen juristische Seite eines Disziplinkonflikts: "Mitglieder des Disziplin-Ausschusses sind oft bereit, dem Regelübertreter zu helfen, künftig mit den Regeln klarzukommen".¹³

In der Cambridge Cluster School mußten die Beschlüsse des Disziplin-Ausschusses von der Gemeinschaftsversammlung bestätigt werden.

Die im Sinne der Kohlbergschen Stufentheorie entwicklungsgerecht geführte Moraldiskussion spielt im Unterricht der Gerechten Schulgemeinschaft eine wichtige Rolle.

Evaluative Daten zur Gerechten Schulgemeinschaft liegen bisher aus einer Längsschnittstudie und mehreren Vergleichsuntersuchungen zwischen Schülerstichproben aus den alternativen Kleinschulen und den sie umfassenden größeren *high schools* veröffentlicht vor. Diese lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen.¹⁴

- Das schulbezogene moralische Urteilen ist bei den Schülern der Gerechten Schulgemeinschaften deutlich weiter entwickelt als das der Vergleichsgruppen, und zwar insbesondere hinsichtlich der Verantwortlichkeitsdimension;
- Schulnormen werden dort in stärkerem Ausmaß als Kollektivnormen angesehen und als verbindlich betrachtet;
- die Schulgemeinschaft wird in den *schools-within-schools* von wesentlich mehr Schülern als beziehungsbestimmt und auch eher systemorientiert wahrgenommen;

- die Schüler dort sehen die Schulgemeinschaft eher als Ort, in dem Vertrauen und Sorge füreinander gefördert werden, und erwarten von ihren Mitschülern in größerem Ausmaß prosoziales Verhalten, und zwar auch gegenüber unbeliebten Mitschülern.

Um zu verdeutlichen, was die Zugehörigkeit zu einer Gerechten Schulgemeinschaft für das einzelne Mitglied bedeuten kann, sei hier die Entwicklung von *Jane*, einer Schülerin aus der Cambridge Cluster School skizziert:¹⁵

“*Jane* trat im zweiten Jahr des Bestehens der Cluster School (CS) als Neuntklässlerin in die Schule ein. Sie kam von einer Konfessionsschule, wo sie – wie sie gestand – wegen ihres undisziplinierten Verhaltens häufig Auseinandersetzungen mit den Schwestern gehabt hatte. [...] In ihrem ersten CS-Jahr befaßte sich *Jane* mit dem Gemeinschaftsverständnis in ihrem Kernkurs. Als wir sie baten, uns zu sagen, was sie unter Gemeinschaft versteht, bot sie uns eine Unterscheidung zwischen einer Gemeinschaft und einer Vereinigung an: ‘In eine Vereinigung, wie z.B. zu den Anonymen Alkoholikern, geht man mit einer bestimmten Absicht, in einer Gemeinschaft, da unternehmen wir vieles. In einer Gemeinschaft reden wir nicht nur über eine Sache, sondern über eine ganze Reihe von Angelegenheiten.’ Das entscheidende Charakteristikum einer Gemeinschaft war für *Jane*, dass man in ihr eine angenehme Zeit verbringt. [...]

Als wir sie fragten, ob die CS tatsächlich als Demokratie funktioniere, sagte sie: ‘Bis jetzt wußte ich gar nicht, dass die Schule demokratisch sein soll.’ Allerdings war sie von der Möglichkeit, in der CS frei zu sprechen, sehr angetan: ‘Du kannst hier sagen, was du willst, und niemand fühlt sich dadurch beleidigt.’ Für *Jane* bedeutete das konkret, dass man im Unterricht fluchen konnte, ohne dadurch Probleme zu bekommen.

Jane schätzte die Freiheit in der Schule, obgleich sie auch das Bedürfnis nach Regeln anerkannte: ‘Ohne sie käme niemand zum Unterricht [...] die “kids” würden ihm entfliehen.’ Man beachte, dass *Jane* die Regeln als noch etwas ansah, was von “oben” kam, und nicht von den Schülern selbst. *Jane* bekannte, dass sie – obgleich sie die CS mochte – die Regeln übertreten würde, wenn sie wüßte, dass sie nicht erwischt würde.

In ihrem zweiten Jahr in der CS entwickelte *Jane* eine andere Auffassung von Gemeinschaft. Jetzt bedeutete für sie, Mitglied einer Gemeinschaft zu sein, sich mit anderen für das gemeinsame Ziel einzusetzen, ‘als eine gute und faire Schule bekannt zu werden.’

Janes Denken über freies Reden entwickelte sich in zweifacher Weise. Währenddessen sie in ihrem ersten Interview nur das konkrete Recht dazu sah, nahm sie jetzt auch die damit verknüpfte Pflicht gegenüber anderen wahr. Freies Reden bedeutete jetzt für sie, in ihren eigenen Worten, ‘Respekt zu zeigen und Respekt zu erhalten.’ [...] *Janes* Verhalten änderte sich in ihren eigenen Augen

nach einem Jahr beträchtlich. Im ersten Interview hatte sie gestanden: 'Ich schlängele mich so durch.' Jetzt berichtete sie, dass sie sich voll für die Schule einsetze: 'Du kannst sagen, ich bin ein 'Cluster Freak'. In ihrem dritten Interview begann *Jane* die Gemeinschaft als ein 'Ganzes' von der Summe ihrer individuellen Mitglieder zu unterscheiden, indem sie einen Begriff des allgemeinen Willens entwickelte: 'Ich denke, eine Gemeinschaft existiert dann, wenn alle zusammenkommen und jede einzelne Person spricht aus, was er oder sie fühlt. Und wenn jeder gesprochen hat, und es zu einer Entscheidung kommt, dann ist das nicht eine Entscheidung, die von jedem gemacht wurde, [...] das heißt, sie ist schon von jedem gemacht, aber wenn sie vollzogen ist, ist sie von *einem* gemacht, dem Ganzen, der Gemeinschaft, auch wenn verschiedene Leute dahinterstehen. Wenn sie vollzogen ist, ist es ein Ganzes, und jeder hat etwas dazugetan und seine Ideen dazu mitgeteilt.'" Auch ihr Verhältnis zur freien Rede entwickelte sich weiter. Jetzt schloß es eine Verpflichtung ein, die Konsequenzen des eigenen Redens für die Gruppe in Betracht zu ziehen:

'Es gibt bestimmte Richtlinien, die man sich selbst sagen sollte, denn schau, wenn ich etwas sage, wird sich das auf die Gemeinschaft auswirken, wird es die Lehrer berühren. Welche Gefühle werde ich bei diesen Leuten hervorrufen durch das, was ich sage, durch die Art meiner Handlungen. [...]' *Jane* begann in diesem Jahr, auf andere Mitglieder der Gemeinschaft einzuwirken, die Normen der Gemeinschaft zu respektieren. Sie gab zu, in gewissem Ausmaß frustriert zu sein, weil sie so hart versuchte, für die Gemeinschaft zu arbeiten, währenddessen andere Schüler diese Aufgabe nicht so ernst nahmen:

'Es gibt einige, die die Gemeinschaft liebten und eine Menge hineinsteckten. Deshalb ist es schwierig zu akzeptieren, dass sich jemand nicht darum kümmert und dass du alles allein machen mußt und dir niemand hilft. Dann beginnt man auch, sich nicht mehr darum zu kümmern.'

Jane weigert sich, dieser Versuchung nachzugeben und bewies Einsicht in die gegenseitige Abhängigkeit der Individuen in einer Gemeinschaft.

'Weißt du, du denkst eben, wenn sie sich nicht darum kümmern, kümmere ich mich auch nicht darum. Aber so sollte man es nicht sehen. Ich weiß, es klingt komisch, [...] aber wenn du den Eindruck hast, dass sich keiner darum kümmert, dann bedeutet das noch nicht, dass du auch plötzlich aufhören solltest, dich darum zu kümmern. Du bist du. Und in einer Gemeinschaft kannst du nicht, das weiß ich, alles alleine tun, du brauchst die Hilfe von anderen.'

Und gerade jetzt fühle ich, dass ich nicht ein Leben leben will, in dem ich alles allein tun muß, und in dem ich nichts mit anderen teile, und in dem mir niemand hilft. Ich denke, im Leben sollten Leute da sein, die dich ermutigen, Sachen anzugehen, und ich glaube, das solltest du auch selbst tun, aber ich glaube auch, dass du nicht alles alleine tun kannst, du brauchst Unterstützung, und es ist nichts

Falsches dabei, wenn du dir zugestehst, ich brauche ein wenig Hilfe. Man sollte nicht verlegen werden, wenn man sich das zugesteht.”

Team-Kleingruppen-Modell versus Gerechte Schulgemeinschaft – Ein Vergleich

Wenn man die deutsche TKM-Schule mit der amerikanischen *just community* vergleicht, fallen zunächst ein paar Gemeinsamkeiten ins Auge:

- In beiden Schulmodellen handelt es sich um übersichtliche schulische Teilsysteme mit einem fest zugeordneten Team von Lehrern und mit festen, kleinen Bezugs- bzw. Betreuungsgruppen für die Schüler;
- In den Team-Kleingruppen-Schulen und in den Gerechten Schulgemeinschaften wird offensichtlich eine gleichheitsorientierte, stabile Beziehung zwischen Lehrern und Schülern angestrebt;
- In der Programmatik zu beiden Alternativschulen spielen prosoziale Lernziele eine hervorragende Rolle, und in dieser Hinsicht ist es in beiden Systemen offensichtlich auch gelungen, ein soziales und moralisches Lernen zu initiieren, das anderen Kriterien folgt als denen des herkömmlichen "heimlichen Lehrplans";
- In Göttingen und in Cambridge weist man darauf hin, dass sich auch die an herkömmlichen Leistungskriterien gemessenen Lernerfolge und Schulkarrieren der Schüler sehen lassen können.¹⁶

Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es aber auch zwei interessante Unterschiede zwischen den beiden Alternativschulen. Der erste Unterschied betrifft das pädagogische Konzept in beiden Schultypen und die mit ihm verknüpften Lehrer- und Schülerrollen, der zweite die Schulorganisation (Abb. 3).

Das pädagogische Konzept des Team-Kleingruppen-Modells ist in erster Linie am Gleichheitsideal orientiert und gegen die herkömmliche Selektionsfunktion der Schule gerichtet. Da aber Schüler mit sehr unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen die TKM-Schulen besuchen, wird für die TKM-Lehrer eine kompensatorisch-therapeutische Haltung gegenüber den Schülern zum ersten Gebot. Der Lehrer wird zum Helfer, Freund, Berater, Elternersatz. Diese Rollenzuschreibung wird in ihrer ganzen Reichweite in einem Bericht über die Gesamtschule Köln-Holweide verdeutlicht:

"In der Ganztagschule sind die Schüler den ganzen Tag von morgens um acht bis nachmittags um vier grundsätzlich mit denselben Bezugspersonen – Tischgruppe, Klasse und Lehrerteam – zusammen. Da ein großer Prozentsatz der Schüler aus unvollständigen Familien kommt, in denen die Kinder tagsüber sich selbst überlassen sind, erfahren sie hier so etwas wie soziale Geborgenheit, ohne die jede Erziehung zum Sozialen Lernen von vornherein zum Scheitern verurteilt wäre. Die Schüler wissen, dass die Lehrer für sie den ganzen Tag ansprechbar sind und nehmen dies auch reichlich wahr. Die Lehrer ihrerseits kümmern sich gerade um Problemfälle in teilweise aufopferungsvoller Weise."¹⁷

<i>Team-Kleingruppen-Modell</i>	<i>Gerechte-Gemeinschaft-Schule</i>
<i>Gemeinsamkeiten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Übersichtliche Schulsysteme mit festen kleinen Bezugs- und Betreuungsgruppen für die Schüler. - Stabile, gleichheitsorientierte Lehrer-Schüler-Beziehungen. - Prosoziales, normatives Schulklima. 	
<i>Unterschiede</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Kleingruppenorientierte Sozialorganisation - Lehrer = "Freund und Berater" - Schüler = "Freund und Klient" 	<ul style="list-style-type: none"> - Großgruppenorientierte Sozialorganisation = "Anwalt der Gemeinschaft" = "Mitglied der Gemeinschaft"
<i>Besonderheiten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Prozeßorientierte, individualisierte Leistungsbeurteilung (u.a. durch Lernentwicklungsberichte). 	<ul style="list-style-type: none"> Curricular verankerte Förderung der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz (durch "Dilemma-Diskussionen" und demokratische Versammlungen).

Abb. 3 Vergleich von TKM und Gerechte-Gemeinschaft-Schule

Das pädagogische Konzept der Gerechten Schulgemeinschaft zielt hingegen mehr auf die moralische und politische Mündigkeit der Schüler. Dem Schüler wird zugestanden, an allen Entscheidungen, die die Regelung des Zusammenlebens in der Schule betreffen, gleichberechtigt mitzuwirken, und er wird auch für seine Handlungen und Unterlassungen zur Verantwortung gezogen. Den Lehrern fällt in erster Linie die Rolle eines "Anwalts der Gemeinschaft" zu:

"Sie bringen Standpunkte vor, die kritisiert werden können; sie ermutigen die Schüler, ihre eigene Sichtweise der Probleme zu formulieren, und sie akzeptieren die demokratische Mehrheitsentscheidung der Gruppe als bindend. Unverkennbar haben die Lehrer kraft ihrer Position eine besondere Autorität; sie versuchen aber, als formal gleiche Mitglieder einer demokratischen Gruppe auf diese einzuwirken und Autorität kraft ihrer Weisheit auszuüben".¹⁸

Es dürfte nun einsichtig sein, dass sich die beiden Schülerbilder, also moralisch-politisches Subjekt hier und para-therapeutisches Objekt da, und die ihnen korrespondierenden Lehrerrollen widersprechen.¹⁹

Einen weiteren bedeutsamen Unterschied sehe ich in der sozialen Organisation der beiden Schulsysteme. Die soziale Organisation des TKM ist auf die Tisch-

gruppe ausgerichtet, und zwar vom fünften bis zehnten Jahrgang! Zwar existieren im TKM auch Tischgruppen-übergreifende Gruppen und Gremien (siehe oben Abb. 1), diese sind aber für das Schulleben offensichtlich von minderer Bedeutung. Die vereinte Stammgruppenkonferenz z.B., die in etwa dem "community meeting" der Kohlberg-Schulen entspricht, soll sich nach Bedarf, mindestens aber zweimal jährlich treffen.

Das Konzept der Gerechten Schulgemeinschaft hingegen sieht mehr oder weniger gleichgewichtige Gruppen und Gremien verschiedener Größen vor. Im Zentrum der sozialen Organisation steht die Großgruppe qua Gemeinschaftsversammlung, auf die die Arbeit in den anderen Gremien weitgehend ausgerichtet ist. Der Vorteil der Kleingruppenorientierung im TKM kann darin gesehen werden, dass sie den Schülern erlaubt, relativ schnell in der neuen Schule "heimisch" zu werden. Die "integrative Kraft"²⁰ der Kleingruppe kann Kommunikationsbarrieren zwischen Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen reduzieren. Die Institution der festen Kleingruppe kann den Unterrichtenden zu gruppenpädagogischen Lehr- und Lernangeboten herausfordern und gibt einen günstigen Rahmen für kooperatives Lernen der Schüler. Allerdings stellt sich auch im Rahmen dieser Wert- und Zielvorstellungen die Frage, ob das fest institutionalisierte Kleingruppenarrangement nicht zu starr ist und nicht andere, methodisch sinnvoller erscheinende Sozialformen im Unterricht erschwert.²¹ Der hauptsächliche Nachteil der Kleingruppenorientierung ist meines Erachtens in dem – in den berichteten Untersuchungsergebnissen deutlich gewordenen – Risiko einer sozialen Desintegration der Schülergesamtgruppe zu sehen. Wenn Jörg Schlömerkemper²² vom Lehrer fordert, dieser Gefahr dadurch zu begegnen, dass er durch seine Unterrichtsgestaltung eine Übertragung solidarischen Verhaltens von der TG auf die Stammgruppe ermöglicht, übersieht er die strukturelle Schwierigkeit dieser Aufgabe. Denn die Institution der festen Schüler-Kleingruppe muß nach allen gruppenspezifischen Regeln die soziale Kohäsion der Stammgruppe erschweren und dürfte ein Wir-Gefühl in Hinsicht auf die Großgruppe, geschweige denn in Hinsicht auf die ganze Schule, beim Gros der Schüler kaum aufkommen lassen. So braucht es auch nicht zu wundern, wenn Mitglieder des Schülerrats an der Göttinger Integrierten Gesamtschule die randständige Position dieses – die ganze Schule repräsentierenden – Schülergremiums beklagen und an die TKM-Planer vorwurfsvoll die Frage richten: "Ist es nicht ein seltsames Bild, dass in der Planungsphase für die Lehrer ein äußerst basisdemokratisches Organisationsmodell entwickelt wurde, während Gedanken solcher Art für die Schülermitbestimmung [...] nicht ausgearbeitet wurden?", und wenn sie weiter resignierend konstatieren: "Wir hatten oft den Eindruck, losgelöst von einer scheinbar willenlosen Schülerschaft zu schweben [...] Wir denken inzwischen, dass die zentrale Schwierigkeit darin liegt, dass Probleme und Auseinandersetzungen an unserer Schule so schlecht faßbar und unver-

ständig sind, dass wir Schüler unsere Interessen dabei kaum erkennen können”.²³

Als Nachteil der Großgruppenorientierung in der Gerechten Schulgemeinschaft kann das Risiko gesehen werden, dass die Möglichkeiten des Unterrichts für soziales Lernen ausgeblendet bleiben. Der Vorteil dieser sozialen Organisationsform wiegt allerdings schwer: durch das ausgewogene und wohlkoordinierte Verhältnis zwischen Kleingruppen und Großgruppe wird ein Feld sozialen und moralischen Lernens aufgespannt, das den Schülern erlaubt, aus der Geborgenheit der Kleingruppen heraus die eigenen Interessen zu vertreten und den allgemeinen Willen der Gesamtgruppe mitzubestimmen. Die Herausforderungen und Möglichkeiten, die in dieser Sozialstruktur für eine praktische politische Bildung enthalten sind, wurde eindrücklich in der Fall-Darstellung der Schülerin *Jane* aus der CS verdeutlicht. Zunächst war für sie die Gemeinschaft der Mitschüler ein bloßes geselliges Miteinander, am Ende der aufgezeichneten Entwicklung aber manifestierte sie deutlich eine demokratische Identität, die sich auch gegen äußere Widrigkeiten behaupten konnte. Für Carola aus der TKM-Schule hingegen blieb die Kleingruppe bis zum Schluß Funktionsgruppe und Ort der Zuflucht vor der größeren Gemeinschaft.

Fazit und Ausblick

Die Herausstellung dieser Unterschiede könnte den Eindruck erweckt haben, dass sich das kleingruppenorientierte TKM und die großgruppenorientierte Gerechte Schulgemeinschaft unversöhnlich gegenüberstünden. Das aber ist keineswegs der Fall! Die Gesamtschultheorie war von Anfang an darauf ausgerichtet, den Schülern mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung zuzuerkennen als in der herkömmlichen Regelschule, und diese Zielvorstellung bestimmte insbesondere auch die Programmatik der TKM-Planer (s.o.). Andererseits haben die Erfahrungsberichte aus den “just communities” erkennen lassen, dass dort neben den Prinzipien der Gerechtigkeit und Fairneß als operativen Werten durchaus auch Platz ist für “das Gefühl der Fürsorge füreinander und [...] den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein, der stolz auf sich sein will”.²⁴ Die Zielvorstellungen und das “programmatische Klima” beider Alternativsysteme stimmen also weitgehend überein. Und es wäre sicherlich eine sehr reizvolle Aufgabe, geleitet von einer sozial- und entwicklungspädagogischen Gesamtorientierung eine schulpraktische Synthese aus den beiden Alternativsystemen zu konstruieren. Erst ein solches kombiniertes System, das in den ersten Schuljahren wahrscheinlich stärker TKM-bestimmt sein und in den höheren Jahrgängen immer stärker zu einer übergreifenden Gerechten Schulgemeinschaft werden sollte,

hätte meines Erachtens den Namen einer Demokratischen Schulgemeinschaft verdient. Denn erst in einem solchen Alternativsystem würden die Wertvorstellungen umfassender und tiefgreifender operativ, die demokratisches Zusammenleben wertvoll machen: Gleichheit und Selbstbestimmung, Verbundenheit und Mündigkeit, Fürsorge und Gerechtigkeit.

Allerdings muß gefragt werden, ob eine solche Demokratische Schulgemeinschaft überhaupt irgendeine Realisationschance hat. Wenn man einmal von allen äußeren Schwierigkeiten und Widerständen absieht, mit denen sicher zu rechnen wäre, bleiben immer noch gewaltige innere Handlungsbarrieren, die überwunden werden müßten. Ich denke vor allem an die Arbeitsbelastung der Lehrer.²⁵ Nach Brandt und Liebau (1978, S. 142) schwanken die Angaben der Lehrer über die Dienstzeit im ersten Jahr der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule zwischen 50 und 70 Stunden wöchentlich! Zwar wird auch berichtet, dass die Teamsituation und andere Momente des TKM als befriedigend und entlastend erlebt werden, und es kann auch angenommen werden, dass die Belastungen im Gründungsjahr einer Integrierten Gesamtschule besonders hoch sind. Aber es dürfte dennoch eine erhebliche Arbeitsbelastung im – auch durch Routinehandlungen entlasteten – Alltag eines TKM-Lehrers bleiben und seine Innovationsfreudigkeit gewaltig bremsen. Allerdings könnte eine reformierte Reform, die den Lehrern fortschreitend weniger abverlangt, als Ersatz-Eltern und Fast-Therapeuten tätig zu werden, und die den Schülern immer mehr reale Mit- und Selbstverantwortung zugesteht, auch zu einer enormen psychischen Entlastung der Lehrer führen. Und diese Entlastung müßte sich keineswegs nachteilig für die Heranwachsenden auswirken. Wie Gertrud Nunner-Winkler überzeugend dargelegt hat, könnte dieses Mehr an effektiver Mitbestimmung den Jugendlichen helfen, ihre zunehmenden Sinnlosigkeitserfahrungen zu reduzieren, indem es ihnen ein Gefühl vermittelt, „nicht ohnmächtig und hilflos ausgeliefert zu sein, sondern etwas bewirken zu können in der Welt“.²⁶ Und das wiederum würde zweifellos auch die pädagogische Identität der Lehrer bereichern. So könnte eine „Vermählung“ des Team-Kleingruppen-Modells mit der Gerechten Schulgemeinschaft für die Lehrer sowohl Entlastung als auch motivationellen Zugewinn bedeuten. Zumindest an der „Lehrer-Barriere“ sollte die Idee einer Demokratischen Schulgemeinschaft also nicht scheitern.

Schlußbemerkung

„Aber sie (die Erziehungswissenschaft) muß hoffen dürfen“, forderte Heinrich Roth schon, „dass der einzelne nur in einer gerechten Gesellschaft zu sich selber kommt, und die Gesellschaft um so mehr als freie und offene erstarkt, über je

mehr mündige Personen sie verfügt".²⁷ Sowohl die Team-Kleingruppen-Modell-Schule als auch die Gerechte Schulgemeinschaft stellen materialisierte Teilgestalten dieser pädagogischen Hoffnung dar. Das Anliegen meines Beitrags war aufzuzeigen, dass es sehr wünschbar ist – und vielleicht auch machbar wäre –, diese Teilgestalten zur Gesamtgestalt einer Demokratischen Schulgemeinschaft zusammenzufügen.

Anmerkungen

1. Kohlberg (1980), S. 35, Übersetzung der Herausgeber.
2. Zinnecker (1975), S. 187.
3. Siehe die verschiedenen Beiträge in Zinnecker (1975) und Tillmann (1976).
4. Siehe zum Beispiel Team 6 B (1977), S. 681f.
5. Brand & Schlömerkemper (1984), zitiert nach Schlömerkemper (1987), S. 40.
6. Thomas et al. (1987), S. 3 1.
7. Alle Angaben nach Schlömerkemper (1987).
8. Nach Schlömerkemper (1987), S. 100 ff. Kürzungen und kursive Hervorhebungen durch den Verfasser.
9. Vgl. Higgins in diesem Band.
10. Higgins (1987), S. 54. Für erläuternde Darstellungen und kritische Erörterungen der Gerechten Schulgemeinschaft im deutschen Sprachraum siehe auch Higgins in diesem Band sowie Kohlberg, Wasserman & Richardson (1978), Kohlberg (1986), Leschinsky (1987), Lind (1987 a), Oser (1988), Power (1986), Schreiner (1987 a).
11. Scarsdale Alternative School, siehe Higgins (1987), S. 57 ff.
12. Siehe Power (1986).
13. Power (1988), S. 200, Übersetzung der Herausgeber.
14. Nach Schreiner (1987 a), S. 21 f.
15. Power (1979), S. 205 ff, gekürzt und übersetzt vom Verfasser.
16. Schlömerkemper(1987),S.229,Power&Higgins(1981),S. 237.
17. Keim (1986), S. 372.
18. Higgins (1987), S. 55.
19. Das ist offensichtlich auch den TKM-Theoretikern Liebau und Schlömerkemper (1982, S. 229) bewusst, die die Gefahr eines "therapeutischen Schülerbildes" herausstellen.
20. Jürgenliernk (1982).
21. Vgl. Thomas et al. (1987), S. 3 2.
22. Schlömerkemper (1987), S. 222.
23. Weiland & Stürzenhofecker (1984), S. 199 ff.
24. Kohlberg (1987), S. 40.
25. Vgl. Leschinsky (1987).
26. Nunner-Winkler (1987), S. 23.
27. Roth (1967), S. 130.

Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit

Wolfgang Lempert

Dieser Beitrag handelt von *institutionellen* Bedingungen und Barrieren moralischen Denkens, Handelns und Lernens in der Arbeitswelt. Damit ist zugleich gesagt, womit er sich nur wenig beschäftigt: mit *individuellen* Voraussetzungen und Hemmnissen moralischer Entwicklung und mit der moralischen Sozialisation in Elternhaus, Schule und außerhalb des Berufs. Auch wird von Empirie wenig die Rede sein. Ich möchte versuchen, zu Aspekten der Theorie moralischer Sozialisation etwas beizutragen, die mir besonders defizitär erscheinen. Naturgemäß wird dies streckenweise spekulativ sein müssen.

Wie andere Autoren in diesem Band orientiere ich mich an der kognitivistischen Konzeption moralischer Entwicklung, wie sie durch Piaget (1973) geschaffen und vor allem durch Kohlberg (1974) weiter ausdifferenziert worden ist. Diese Konzeption bezieht sich vor allem auf die Moralische Urteilsfähigkeit, die sich – nach Kohlberg – von einer egozentrischen, “vorkonventionellen” Ebene über ein soziozentrisches, “konventionelles” Stadium, wenn alles gut geht, bis auf ein äquilibriertes, “postkonventionelles” Niveau fortbewegt. Zwischen dem moralischen Bewußtsein im Sinne von Piaget und Kohlberg einerseits und dem politischen Bewußtsein andererseits bestehen verwandtschaftliche Beziehungen. Wenn moralisches und politisches Bewußtsein auch nicht gleichgesetzt werden können, so gilt doch: Gerade wer an der Entwicklung demokratischer Orientierungen interessiert ist, sieht sich auf einen Ansatz verwiesen, dessen Vertreter die entfaltenen Formen moralischen Denkens immer wieder als dringliche Desiderate der Demokratisierung aller gesellschaftlichen Institutionen hingestellt haben, und der gegenüber vorliegenden Theorien der politischen Sozialisation den Vorzug aufweist, regelhafte Sequenzen von Bewußtseinsformen in der Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erhellen. Ich beginne mit einigen Hinweisen auf ungeklärte Probleme der Theorie moral-kognitiver Sozialisation, wende mich dann moralischen Anforderungen und moralischen Sozialisationspotentialen industrialisierter Arbeit zu, behandle anschließend typische biographische Muster sowie aktuelle Veränderungstendenzen dieser Anforderungen und Potentiale und komme abschließend auch noch kurz auf arbeitspolitische und berufspädagogische Konsequenzen zu sprechen.

Ausführlicher habe ich die hier nur skizzierten Überlegungen in zwei anderen Texten dargestellt (Lempert 1987 a, b).

Notwendigkeit einer integrativen Theorie moralischer Sozialisation

Moralische Entwicklung wird in der Theorie moralkognitiver Sozialisation vor allem aus der Innenperspektive der sich entwickelnden Subjekte gesehen: als relativ autonome, schrittweise Differenzierung und Reintegration der Formen moralischen Argumentierens, als zunehmend adäquate Wahrnehmung, umfassende Anerkennung und sozial akzeptable Integration jener Interessen, Intentionen, Regeln, Normen und Werte, die in sozialen Konflikten involviert sind. Zuweilen wird dieser Prozeß aber auch – realistischer – als Resultat sozialer Interaktionen begriffen und auf Wechselwirkungen zwischen je gegebenen moralischen Urteilsstrukturen (oder ihren Vorläufern) und sozialen Bedingungen zurückgeführt, die ebenfalls in typischen Konstellationen vorkommen – Konstellationen, die sich im Laufe längerer Zeiträume in ähnlicher Weise verändern wie Denkstrukturen. Transformationen auf beiden Seiten werden dann als Versuche interpretiert, interne Probleme zu bewältigen, die durch die je andere Seite verursacht worden sind, die in sich selbst problematisch erscheinen mag. Welche Seite dabei als determinierend, welche als determiniert zu gelten hat, variiert von Situation zu Situation; in den meisten Fällen aber sind beide als beeinflussend und beeinflusst zugleich aufzufassen.¹

Wir haben inzwischen gute Anhaltspunkte dafür, welche sozialen Bedingungen die moralisch-kognitive Entwicklung der Individuen im einzelnen begünstigen. In einer Analyse der einschlägigen Literatur, insbesondere relevanter Veröffentlichungen von und über Durkheim, Piaget, Kohlberg, Hoffman, Garbarino und Bronfenbrenner habe ich unter anderem fünf solcher "Faktoren" gefunden, deren Einfluß auch bereits empirisch nachgewiesen werden konnte:

1. Kontinuierliche emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung – mit einem Wort: Wertschätzung – durch Autoritätspersonen und peers,
2. Offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten,
3. Chancen zur Teilnahme an relativ symmetrischen Kommunikationsprozessen,
4. Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen und
5. Chancen der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen.

Jede dieser Bedingungen läßt sich für bestimmte Übergänge – z. B. vom vorkonventionellen zum konventionellen Denken – spezifizieren, und jede kann bestimmten Aspekten der Interaktion zwischen der Person und ihrer Umwelt – der Wahrnehmung, der kognitiven und emotionalen Verarbeitung, dem Verhalten und Handeln – zugeordnet werden, so dass ihre sozialisierende Funktion evident wird. Alle Faktoren können in verschiedenen Lebensbereichen dauernd derart

unterschiedlich ausgeprägt sein, dass es zur Ausbildung inkonsistenter, "segmentierter" Strukturen des moralischen Bewußtseins kommt (Lempert 1988). Ziemlich undeutlich aber ist bisher geblieben, welche institutionellen und biographischen Kombinationen von Varianten der einzelnen sozialen Bedingungen moralischer Entwicklung gehäuft auftreten und wie sich deren typische Konstellationen evolutionär verändern. Dieser soziologischen Dimension einer Theorie moralischer Sozialisation möchte ich mich in meinen weiteren Ausführungen widmen. Dabei werde ich aber nicht, was vermessen wäre, das gesamte System unserer gesellschaftlichen Institutionen als Umwelt für moralisches Agieren und Rasonieren behandeln, sondern einen zentralen institutionellen Bereich moderner Gesellschaften herausgreifen, der bislang in der Moralphysikologie und übrigens auch in der Moralphilosophie reichlich zu kurz gekommen ist, obwohl von seiner Struktur und Entwicklung die Verhältnisse und Veränderungen in allen anderen Lebens- und Sozialbereichen weitgehend abhängen: die gesellschaftliche Arbeit in ihrer modernen, industrialisierten Form.

Moralität als funktionales Desiderat industrialisierter Arbeit

Ist in der modernen Fabrik, im modernen Büro und in anderen industrialisierten Arbeitsstätten für Moralität überhaupt noch ein Platz, besteht hier überhaupt noch ein Bedarf an einer moralischen Regulierung sozialer Beziehungen? Industrialisierte Arbeit, so wie ich diesen Ausdruck hier gebrauche, ist vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Strukturelle Abtrennung von anderen sozialen Subsystemen,
2. Funktionale Verknüpfung mit diesen Subsystemen vor allem durch Tauschrelationen (Arbeitskraft gegen Einkommen, Geld gegen Waren und Dienste),
3. Weitgehende Teilung und Koordinierung der Arbeit zwischen den Betrieben und innerhalb der Betriebe,
4. Konkurrenz,
5. Hierarchisch abgestufte Dispositionsbefugnisse und
6. Ständige Veränderung der technischen Bedingungen.

Von einer moralischen Regulierung sozialer Beziehungen kann dann gesprochen werden, wenn die Beteiligten ihre Handlungsabsichten final koordinieren. Diese Form der Handlungskoordination unterscheidet sich von einer bloß systemischen, kausalen Integration der Folgen individuellen Tuns, das dann entweder eher passiv reagiert oder zwar initiativ, aber rein strategisch, d.h. allein auf den eigenen Erfolg ausgerichtet ist (Habermas 1981).

Es wird nun immer wieder behauptet – teils mit abwehrender Intention, teils auch mit bedauerndem Unterton –, dass die industrialisierte Arbeit ein weitgehend autoregulatives System darstelle, das zwar strategisches Handeln in gewissem Umfang zulasse, ja auch verlange, moralische Korrekturen oder sogar Direktiven aber weder erfordere noch auch nur toleriere. In diesem Zusammenhang wird häufig auf die ehernen Gesetze des Marktes sowie der technischen Entwicklung verwiesen, die sowohl die je gegebene Struktur industrialisierter Arbeit als auch deren Transformationen so weitgehend determinierten, dass alle moralisch motivierten Interventionen an ihnen scheitern müßten. Auch Habermas tendiert letztlich in diese Richtung.²

Gegen die skizzierte System- und Sachzwangtheorie ist einzuwenden, dass ihre Anhänger wesentliche moralische Funktionsbedingungen industrialisierter Arbeit außer Acht lassen: Der Markt kann nur soweit und solange funktionieren, wie die Beteiligten davon ausgehen können, dass ihre Partner bestimmte "Spielregeln" einhalten, sonst fehlt das Vertrauen, dessen es bei jedem Vertragsabschluß bedarf. Die technologische Forschung und Entwicklung und die ökonomische Verwertung entwickelter Technologien vollziehen sich in einer Reihe von Schritten, zwischen denen immer wieder Entscheidungen gefällt werden müssen, bei denen moralische Gesichtspunkte zwar oft keine Rolle spielen, aber durchaus berücksichtigt werden könnten und auch sollten, weil diese Entscheidungen vielfach weitreichende soziale Konsequenzen nach sich ziehen. Und das Verantwortungsbewußtsein, der Kooperationsgeist und die soziale Toleranz, die im betrieblichen Alltag nötig sind, wenn komplex miteinander vernetzte industrialisierte Arbeitsprozesse einigermaßen störungsfrei ablaufen sollen, erwachsen auch nicht allein aus Sachkompetenz und strategischen Fähigkeiten, aus realistischer Fügung in funktionale Notwendigkeiten und kühler Kalkulation persönlicher und betrieblicher Vorteile; sie wurzeln vielmehr ebenfalls in gemeinsamen Vorstellungen über das, was gut und fair ist, in geteilten Überzeugungen, die Kriterien für die soziale Anerkennung und Selbstachtung als Person hergeben, deren jeder Mensch bedarf (Tugendhat 1984). Rein adaptiv oder lediglich zweckrational regulierte Institutionen sind funktionsunfähig (Döbert 1987, S. 500-501), auch in der Arbeits- und Wirtschaftswelt (Sorge 1983, S. 285).

Industrialisierte Arbeit erfordert also durchaus moralische Regulierung, und sie läßt solche Regulierung auch prinzipiell zu. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich gleich ganze Klassen von Problemen, für die ein moralischer Regulierungsbedarf existiert. Sie betreffen sowohl die interne Verfassung unserer Arbeitswelt als auch deren Außenbeziehungen. Hinsichtlich der Binnenstruktur des Bereichs industrialisierter Arbeit seien genannt:

-
1. Beziehungen zwischen Firmen gleicher und verschiedener Branchen, d.h. zwischen Konkurrenten, Lieferanten und Kunden, die vielfach zu erbarungsloser Rivalität bzw. Übervorteilung der anderen Seite tendieren,
 2. Beziehungen zwischen einzelnen Arbeitenden sowie zwischen größeren Gruppen von abhängig Beschäftigten, die mehr oder minder kollegial oder feindselig, solidarisch oder distanziert gestaltet werden können, sowie
 3. Strukturen und Funktionen betrieblicher und beruflicher Hierarchien und Karrieren, Relationen von Anforderungen, Leistungen und Belohnungen, Regelungen des Zugangs zu und des Ausscheidens aus bestimmten Positionen und aus der Erwerbstätigkeit überhaupt.

Im Hinblick auf das Verhältnis der Arbeitswelt zu anderen Lebensbereichen möchte ich auf drei weitere Konfliktzonen hinweisen:

1. auf die Probleme einer Abstimmung der Produktion und der Dienstleistungen auf menschliche Bedürfnisse, die bisher weder in kapitalistischen noch in realsozialistischen Gesellschaften befriedigend gelöst worden sind und auch kaum auf Dauer lösbar sein dürften,
2. auf die destruktiven Voraussetzungen und Folgen vieler Produktionsprozesse, vor allem auf die Verschwendung nicht regenerierbarer und knapper Rohstoffe sowie auf die übermäßige Belastung der Umwelt mit Schadstoffen, und
3. auf den Bedarf an Erholung und Ausgleich, der aus der körperlichen und seelischen Beanspruchung bei der Arbeit resultiert, einerseits, und die tatsächlichen Möglichkeiten der Regeneration und der Gestaltung des Privatlebens andererseits – auch hier sind z.T. krasse Diskrepanzen festzustellen.

Alle angeführten Komplexe enthalten nicht nur Zündstoff für heftige soziale und politische Auseinandersetzungen; sie sind auch Gegenstände rechtlicher Regelungen, deren Beachtung, Verletzung und Revision ebenfalls moralisch bedeutsam erscheint.

Bedingungen und Barrieren moralischer Entwicklung in der beruflichen Ausbildung und der betrieblichen Arbeit

Wo Moralität verlangt wird, wird sie nicht immer auch gelernt. Zumindest wird oft eine andere Moral als die geforderte erworben. So ist der Betrieb zwar als "moralische Anstalt" zu betrachten. (Eine entgegengesetzte Sichtweise vertritt u.a. Brede (1986), die unter Rückgriff auf Argumentationen von Sigmund Freud und Karl Marx die Ausbildung typischer Muster der Konfliktverarbeitung allein auf die familiäre Sozialisation in der Kindheit zurückführt und dem Betrieb prinzipiell bzw. a priori eher hemmende oder sogar regressive Einflüsse zu-

schreibt.) Aber es kann nicht einfach unterstellt werden, dass der Betrieb stets auch die erwünschten oder sogar die wünschenswerten moralischen Orientierungen vermittelt; vielmehr sind die Einflüsse der hier ablaufenden Ausbildungs- und Arbeitsprozesse differenziert zu betrachten.

Welche Zuwendung und Anerkennung, welche Wertschätzung dem einzelnen im Betrieb zuteil wird, das kann vielleicht am besten von dessen Personalpolitik abgelesen werden, vor allem von den sehr unterschiedlichen Verfahren und Instrumenten der Persönlichkeits-, Leistungs- und Verhaltensbeurteilung einerseits und den Arten von Verträgen, den Formen und der Höhe des Einkommens sowie den Einstellungs-, Förderungs-, Beförderungs-, Herabstufungs- und Entlassungsprozeduren andererseits, die durch diese Verfahren legitimiert werden sollen. Deren maßgebliche Kriterien wirken oft wie ein mehr oder minder heimlicher Lehrplan und beeinflussen auch die moralischen Orientierungen der Auszubildenden und Arbeitenden.

Wie gesagt, in Betrieben mangelt es nicht an moralisch relevanten sozialen Problemen und Konflikten. Dabei befinden sich die "Individuen" nicht immer nur auf einer Seite der streitenden Parteien, z.B. auf der der abhängig Beschäftigten, vielmehr gehen die Konfliktfronten oft mitten durch den einzelnen hindurch. So sollen Meister zwischen den vielfach kaum integrierbaren Erwartungen ihrer Vorgesetzten und Untergebenen vermitteln. Die moralische Sozialisation der Beteiligten wird nun nicht nur durch die Arten, die Anzahl und die Schwere dieser Probleme und Konflikte beeinflusst, sondern auch dadurch mitbestimmt, wieweit sie offen besprochen oder eher verdrängt, unterdrückt und umgeleitet werden, was auch in Betrieben häufig geschieht.

Da offene Diskussion, freie Kommunikation eher unter Gleichrangigen als unter Angehörigen verschiedener Hierarchieebenen stattfindet, sind Kollegenbeziehungen für die moralische Sozialisation am Ausbildungs- und Arbeitsplatz besonders wichtig. Die außerordentliche Variationsbreite des kommunikativen Austauschs in industrialisierten Arbeitsstrukturen resultiert nicht nur aus unterschiedlichen technischen und organisatorischen Vorgaben, sondern auch aus unterschiedlichen Graden und Arten der gewerkschaftlichen und politischen Selbstorganisation der Beschäftigten. Die Extreme reichen vom isolierten Einzelarbeiter, der auch informell kaum Kontakt zu Kollegen hat, bis zum integrierten Team, dessen Mitglieder auch privat miteinander verkehren, eventuell auch gemeinsame politische Ziele anstreben.

Auch in straff bürokratisch durchorganisierten Betriebshierarchien wird nicht alles "oben" entschieden und "unten" nur ausgeführt; gewisse Möglichkeiten kooperativer Entscheidungsbeteiligung sind auch hier gegeben, zumindest informell. Sie müssen sogar vorhanden sein, denn sonst "läuft vieles schief", was auf der Chefetage nicht en Detail vorab geregelt werden kann. Im übrigen ist in unserem Staat die Mitbestimmung der Beschäftigten für alle größeren Betriebe

gesetzlich geregelt. Die Mitwirkungsrechte der Arbeitenden werden aber oft nicht ausgeschöpft, zuweilen freilich auch durch die Praxis übertroffen. Art und Grad der Partizipation sind auch innerhalb identischer Betriebe sehr verschieden ausgeprägt.

Der hohe Wirkungsgrad und die weitreichenden Konsequenzen industrialisierter Arbeit lassen die Tätigkeiten vieler Arbeitenden, auch vieler Beschäftigten auf den unteren Rängen, sehr verantwortungsvoll erscheinen. Die weitgehende Aufteilung der Arbeitsaufgaben und der Entscheidungsbefugnisse erschwert jedoch eine individuelle Zurechnung sowohl von Leistungen als auch von Versagen. Deshalb werden einerseits oft Unschuldige zur Verantwortung gezogen, andererseits kommen viele Übeltäter ungeschoren davon. Das gilt vor allem für gemeinwohlschädigende Verhaltensweisen. So haben "Umweltsünder" in den Betrieben solange kaum Sanktionen zu befürchten, wie ihr Verhalten die Gewinne ihrer Firma nicht sichtbar mindert.

Es kann nun der Fall sein, dass diese Bedingungen der Arbeitssphäre dermaßen anders ausgeprägt sind als im Privatbereich, dass manche Beschäftigte moralisch segmentieren, d.h. eine Art von Doppelmoral ausbilden und Arbeitsprobleme in der Regel rein strategisch oder auf niedrigerer Moralebene zu bewältigen versuchen als private Konfliktsituationen. Aber auch die Zumutungen der Arbeit können durch eklatante und permanente Widersprüche bestimmt sein, die eine Bewußtseinspaltung herbeiführen und es nahelegen können, gegenüber Kunden, Kollegen und Vorgesetzten auf unterschiedlichem Moralniveau zu denken, zu argumentieren und zu agieren.

Eine weitere Komplikation ergibt sich dadurch, dass die angeführten betrieblichen Gegebenheiten und Verhältnisse weder unmittelbare Erscheinungsformen "harter" ökonomischer, technischer, organisatorischer und sozialer "Fakten" darstellen, noch direkt mit den je schon ausgebildeten Strukturen der moralischen Urteilsfähigkeit interagieren, sondern dass ihre Ausprägungen und Auswirkungen immer auch durch soziale Deutungsmuster vermittelt sind, die in relativer Unabhängigkeit von den objektiven Realitäten entstehen, bestehen und sich verändern.³ Soziale Deutungsmuster beeinflussen die sozialen Beziehungen in allen Lebensbereichen und steuern die Wahrnehmung sowie die subjektive Verarbeitung der gesellschaftlichen Wirklichkeit; sie schlagen sich deshalb mehr oder minder auch im Verhalten und Handeln der Individuen nieder. Soziale Deutungsmuster, die sich auf die moralische Sozialisation in der Arbeitssphäre auswirken dürften, sind unter anderem das Denken in Sach- und Systemzwängen, das nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im Alltagsbewußtsein verbreitet ist und der moralischen Neutralisierung des Arbeitens und Wirtschaftens Vorschub leistet, das Leistungsprinzip, die Einteilung der Menschen in Gewinner und Verlierer sowie verschiedene Vorstellungen über den Sinn und Wert beruflicher Arbeit. Wer seine Arbeit für sehr wichtig hält, wird eher

moralische oder auch strategische Vorstellungen aus der beruflichen Sphäre auf sein außerberufliches Leben übertragen als der, dem es relativ gleichgültig ist, womit er sein Geld verdient, und dem es auch nicht darauf ankommt, möglichst viel Geld zu verdienen. Beispiele unterschiedlicher Bewertung beruflicher Tätigkeiten sind die Hochschätzung der Arbeit im traditionellen Handwerks- und Kaufmannsstand, ihr subjektiver Bedeutungsverlust in vielen modernen industriellen und kommerziellen Kontexten sowie das ungleiche Ansehen, das mit körperlichen und geistigen Tätigkeiten verbunden ist. Arbeitsbezogene Deutungsmuster variieren auch von Betrieb zu Betrieb. Als wesentliche Elemente unterschiedlicher "Unternehmenskulturen" begünstigen sie auf die Dauer die Ausbildung firmenspezifischer moralischer Orientierungen (Higgins & Gordon 1986).

Berufsbiographische Muster moralischer Anforderungen und Lernchancen

Alle behandelten Bedingungen variieren von Branche zu Branche, von Beruf zu Beruf, Betrieb zu Betrieb, Hierarchieebene zu Hierarchieebene, Abteilung zu Abteilung, Arbeitsgruppe zu Arbeitsgruppe und Tätigkeit zu Tätigkeit. Entsprechend unterschiedlich dürften sie sich auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit auswirken. Diese Vielfalt mag zunächst verwirren – zumal wenn man bedenkt, dass die moralische Entwicklung nicht nur durch berufliche, sondern auch durch vor- und außerberufliche Erfahrungen beeinflusst wird. Aber ganz so kompliziert, wie sie auf den ersten Blick erscheinen, sind die Verhältnisse nun auch wieder nicht. Denn die betrieblichen Tätigkeiten und beruflichen Karrieren der meisten Beschäftigten können, wenn man sie nach ihrem moralischen Anregungspotential vergleicht, einigen wenigen Grundmustern zugeordnet werden, die bestimmten Arbeitsmarktsektoren, Hierarchieebenen und Funktionsgruppen entsprechen und sich unter anderem nach Rekrutierungsfeldern, sozialem Ansehen, Beurteilungskriterien, Partizipationschancen und Verantwortungsbereichen voneinander unterscheiden (Edwards 1979).

Ohne auf die arbeitsbiographischen Konfigurationen der genannten Bedingungen näher einzugehen, möchte ich auf ihre wahrscheinlichen moralischen Konsequenzen hinweisen:

Im sogenannten sekundären Sektor des Arbeitsmarktes, der die unqualifizierten Tätigkeiten umfaßt, deren Ausführung relativ leicht extern gelenkt und kontrolliert werden kann, sind allenfalls vorkonventionelle Orientierungen erforderlich; hier wird die weitere Entwicklung eher behindert.

Im primären Sektor, der alle qualifizierten Funktionen einschließt, ist zwischen drei Arten von Arbeitsaufgaben und Berufswegen zu differenzieren: Erstens üben Facharbeiter, mittlere Angestellte sowie einfache und mittlere Beamte im allgemeinen Tätigkeiten aus, die sich weniger leicht im Detail überwachen lassen, sie müssen daher mehr auf sich selber aufpassen und folglich die geltenden Normen verinnerlicht haben, was der konventionellen Moralebene korrespondiert. Zweitens sind die meisten leitenden Angestellten und höheren Beamten in noch stärkerem Maße auf konventionelle Selbstkontrolle angewiesen. Drittens ist nur in verhältnismäßig wenigen hochkomplexen Berufsfunktionen z.B. von Städteplanern, Jugendrichtern und Krankenhausdirektoren postkonventionelles Denken wenn auch nicht unerlässlich, dann doch immerhin häufig hilfreich. In vielen Fällen wird die Ausbildung der geforderten Formen moralischen Denkens durch die betrieblichen Verhältnisse mehr erschwert als begünstigt.

Festzuhalten bleibt, dass die weit überwiegende Mehrzahl der Berufsrollen, so wie sie in unserer Gesellschaft nun einmal zugeschnitten sind, ohne jene postkonventionellen Orientierungen bewältigt werden können, die für die wünschenswerte Veränderung dieser Rollen erforderlich erscheinen, und dass solche Denkstrukturen hier auch eher diskriminiert als in ihrer Entwicklung gefördert werden. Damit ist postkonventionelles Denken aber nicht notwendig von diesen Arbeitsplätzen verbannt. Denn je nach den bereits ausgebildeten moralischen Urteilsstrukturen und nach den außerberuflichen Lebensbedingungen – auch den politischen Handlungschancen – können postkonventionelle Denkmuster auch bei wenig komplexen Aufgabenstrukturen nicht nur auf betriebliche und berufliche Probleme und Konflikte angewandt, sondern auch in der Auseinandersetzung mit Arbeitsfragen ausgebildet werden. Hiermit ist jedoch nur dann zu rechnen, wenn frühere und spätere Erfahrungsbereiche, betriebliche und außerbetriebliche Gegebenheiten nicht allzu kraß kontrastieren; andernfalls kommt es eher zu Blockierungen, vielleicht sogar zu Rückbildungen, selbst in der Dimension privater oder politischer Moral – oder eben zur Ausbildung und Verfestigung bereichsspezifisch segmentierter Muster moralischen Denkens (Brock & Vetter 1986).

Moralisch bedeutsame Entwicklungstendenzen der Tätigkeit und Ausbildung von Arbeitern und Angestellten

Wie wird es weitergehen? Alle Welt starrt gegenwärtig wie gebannt auf die sogenannten neuen Technologien. Wird die fortschreitende Anwendung von Verfahren elektronischer Datenverarbeitung in Produktions-, Verwaltungs- und Dienst-

leistungsbetrieben intentionales Handeln und also auch konsensorientierte Entscheidungen endgültig aus dem Arbeitsalltag der Mehrheit eliminieren, weil damit endlich eine lückenlose Steuerung und Kontrolle aller ökonomisch relevanten Prozesse durch wenige Schalt- und Beobachtungszentralen erreichbar erscheint, oder werden Zielstrebigkeit und Verantwortungsbewußtsein weiterhin auch dezentral verlangt?

Blicken wir auf die Spitzenreiter technologisch bestimmter betrieblicher Innovationen, dann fällt eine eindeutige Antwort schwer: Die sozialen, auch die moralischen Konsequenzen der erwartbaren technischen Veränderungen erscheinen nur zum Teil bedenklich, zum Teil aber auch begrüßenswert. Vor allem aber ergeben sie sich nicht mit quasi naturgesetzlicher Notwendigkeit, sondern resultieren auch aus politischen Optionen und hierauf bezogenen Strategien.

Die bedrohliche Seiten betrieblicher Implementation von EDV sind nicht nur, wie jede Rationalisierungsmaßnahme, auf die Einsparung von Arbeitskosten ausgerichtet und führen deshalb *ceteris paribus* zur Freisetzung von Personal; als Mechanisierung intellektueller Operationen beraubt sie auch einen Teil der verbleibenden Arbeitskräfte ihrer anspruchsvolleren Aufgaben und reduziert deren Tätigkeiten auf relativ stumpfsinnige Verrichtungen wie Dateneingabe und -korrektur. Arbeitslosigkeit bedeutet meist den Verlust von sinnvoller Beschäftigung sowie empfindliche Beschränkungen von Einkommen, Anerkennung, Kommunikation, Einfluß und Verantwortung, die langfristig das Gefühl der Zugehörigkeit zu und der Verpflichtung gegenüber Gesellschaft und Staat unterminieren können (Braginsky & Braginsky 1975); aber auch schon mit der bloßen Dequalifizierung sind Einbußen an Handlungs- und Verhandlungschancen sowie Verluste von Selbständigkeit verknüpft, die ähnliche Isolierungstendenzen begünstigen dürften.

Auf der anderen Seite finden sich aber auch "Rationalisierungsgewinner", nicht nur in gehobenen Positionen, sondern auch an der Basis der Betriebspyramide. Gerade in den hochmechanisierten Branchen der Automobilindustrie, des Werkzeugmaschinenbaus und der chemischen Industrie wird die Taylorisierung, d.h. die Reduktion der meisten Arbeitsaufgaben auf hoch spezialisierte, einfache, repetitive, fremdbestimmte und extern kontrollierte Operationen, nicht mehr, wie viele Sozialwissenschaftler lange Zeit annahmen (Braverman 1974), als Königsweg der Mehrwertproduktion betrachtet; ganz im Gegenteil herrscht hier heute vielfach das Bestreben vor, alle Fähigkeiten der Arbeitenden zu beanspruchen und – wenn man das so ausdrücken will – auszubeuten. Dies ist in der Industrie zumindest eine Möglichkeit, deren Nutzung die "neuen Technologien" erleichtern (Kern & Schumann 1984); und in Verwaltung und Handel scheint sogar weitgehend die Notwendigkeit einer solchen Entspezialisierung gegeben zu sein, weil anders die Marktbewegungen kaum kompensiert werden können (Baethge & Oberbeck 1986). Folglich werden die Arbeitenden hier wieder mehr

als Subjekte respektiert: Ihre Wünsche, Motive und Interessen werden ernster genommen als früher, die Kommunikation wird intensiviert, die Autonomie und Verantwortung erhöht – kurz: fast alle Bedingungen für moralisches Denken, Handeln und Lernen werden verbessert.

Die anhaltende öffentliche Diskussion ökologischer Probleme und die Etablierung sogenannter alternativer Arbeitsstätten mögen ebenfalls die moralische Sensibilität der Arbeitenden erhöhen. Dennoch erscheint jede optimistische Einschätzung der Situation leichtfertig. Denn die dargestellten Tendenzen betreffen eben nicht das gesamte System industrialisierter Tätigkeiten, sondern nur einen Teil, und die Disparitäten dürften sich vorerst eher vertiefen als ausgleichen: An die Stelle der früheren Polarisierung zwischen häufig nur vorübergehend ausgeübten Funktionen (Kern & Schumann 1970) tritt nämlich jetzt eine zunehmend rigide Segmentierung von Arbeitsmärkten und ganzen Berufskarrieren, entsprechend jenen Abgrenzungen, die ich zuvor angedeutet habe (Kern & Schumann 1984). Diese Verfestigung sozialer Schranken zwischen verschiedenen Gruppen von Beschäftigten droht die Solidarität der abhängig Arbeitenden zu schwächen und die Macht der Unternehmer weiter zu steigern.

Eine andere moralisch relevante aktuelle Unterteilung der Beschäftigten ergibt sich daraus, ob sie in Firmen arbeiten, die auf der Grundlage eines weitgehenden Vertrauens gegenüber den Mitarbeitern geleitet werden, oder in Unternehmen tätig sind, in denen das Management seinen Arbeitern und Angestellten eher mißtraut.⁴ Zur Vertiefung der Kluft zwischen mehr und minder privilegierten Erwerbstätigen sowie Erwerbslosen könnte auch die Neuordnung der Ausbildung eines großen Teiles jener Facharbeiter beitragen, die in den erwähnten industriellen Kernsektoren beschäftigt sind. So wurden kürzlich in der Bundesrepublik für alle industriellen Metall- und Elektroberufe völlig neue Ausbildungsordnungen erlassen, nach denen die Jugendlichen in diesen Berufen künftig einheitlich und insgesamt anspruchsvoller qualifiziert werden sollen als bisher, so dass sich der Abstand zwischen ihren durchschnittlichen Berufsperspektiven und den Chancen vieler anderer Lehrabsolventen sowie der Jugendlichen ohne berufliche Ausbildung, die vielfach überhaupt keinen Arbeitsplatz finden, wahrscheinlich erhöht. Wie die Ausbildung der begünstigten Minderheit sich auf die moralischen Orientierungen ihrer Mitglieder auswirkt, dürfte stark davon abhängen, inwieweit die Ausbildenden ihre Funktion eher als betriebswirtschaftliche Investition in Humankapital oder als persönliche Förderung von Individuen betrachten und betreiben. Viele Angehörige der benachteiligten Mehrheit aber werden die Schwierigkeiten, mit denen sie beim Übergang in das Beschäftigungssystem zu kämpfen haben, als Ablehnung durch die Erwachsenengeneration erfahren, die ihr Vertrauen auf sich selbst und auf die Gesellschaft nachhaltig erschüttert, sie depressiv oder zynisch macht und ihr Verantwortungsbewußtsein verkümmern läßt.

Aufgaben der Arbeitspolitik und der Berufserziehung

Muß das so sein? Keineswegs. Denn so wie die Entwicklung der Arbeits- und Ausbildungsstrukturen schon in der Vergangenheit stets durch politische Einflüsse mitbestimmt worden ist, so kann sie auch künftig politisch beeinflusst werden (Lappe 1986). Auch eine Überwindung gegenwärtiger Segmentierungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt, bei der die Organisationen der abhängig Beschäftigten eine Schlüsselrolle zu spielen hätten, erscheint nicht von vornherein völlig ausgeschlossen (Kern & Schumann 1984). In welche Richtung diese "Tendenzwende" zielen müßte, möchte ich zum Schluß noch andeuten.

Arbeitspolitisch käme es darauf an, die Vor- und Nachteile, die die aktuelle Rationalisierungswelle mit sich bringt, gleichmäßiger auf die Beschäftigten zu verteilen. Damit meine ich nicht nur Erwerbschancen und Handlungsspielräume, sondern auch Entwicklungsmöglichkeiten in allen Persönlichkeitsdimensionen, auch der Moralität. Das könnte unter anderem durch eine Reintegration von einfachen und komplexen Aufgaben in allen Berufsrollen erreicht werden, wie sie heute vor allem in manchen Büros zu beobachten ist (Baethge & Oberbeck 1986). Eine solche umfassende Humanisierung der Arbeit wäre durch die fortschreitende Demokratisierung der Betriebe zu ergänzen, d.h. der Einfluß der abhängig Arbeitenden bzw. ihrer gewählten Vertreter auf die Entscheidungen der Unternehmensspitze müßte gesteigert werden.⁵

Wenn dabei nicht nur betriebsegoistische Ziele verfolgt oder gewerkschaftliche Gegenmachtpositionen verstärkt, sondern gesamtgesellschaftliche Probleme verantwortungsbewußt einer Lösung nähergebracht werden sollen, müßte postkonventionelles Denken an möglichst vielen Arbeitsplätzen gefordert und gefördert werden. Inwieweit das im Rahmen einer kapitalistischen Wirtschaftsverfassung möglich ist, möchte ich hier nicht weiter erörtern.

Die wünschenswerten betrieblichen Verhältnisse werden sich nur herstellen und erhalten lassen, wenn gleichzeitig die Ziele, Strukturen und Inhalte der Berufserziehung verändert werden. Hinsichtlich der moralischen Erziehung bedeutet das nun nicht, dass versucht werden müßte, allen Auszubildenden ohne Umschweife postkonventionelles Denken beizubringen. Das dürfte nämlich erst dann gelingen, nachdem sie das konventionelle Niveau überhaupt erreicht und gelernt haben, sich mit moralischen Problemen aller Lebensbereiche auf diesem Niveau auseinanderzusetzen. Da aber auch in industrialisierten Ländern selbst manche Erwachsenen noch durchgängig vorkonventionell argumentieren und viele Menschen die Arbeitssphäre hier bisher zeitlebens als weitgehend moralfreie Zone betrachten, wäre in der Berufserziehung häufig zuerst einmal die kon-

ventionelle Ebene anzustreben und die Sensibilität für moralische Aspekte von Arbeits, Betriebs- und Berufsprobleme zu steigern.

Warum moralische Betroffenheit insbesondere über institutionelle und gesellschaftliche Aspekte unserer Arbeitswelt (wie die ungerechte Verteilung von wirtschaftlicher und betrieblicher Macht, von Eigentum und Einkommen) bei uns verhältnismäßig selten vorkommt, was sie verhindert, wie sie geweckt und in politisches Handeln umgesetzt werden könnte – das sind genuin psychologische Fragen. Wer sie beantworten möchte, sollte besonders auf Kontrollüberzeugungen achten.

Weiterhin wären, weil Moralität, auch schon moralisches Denken, nicht durch Belehrung vermittelt werden kann, sondern vor allem der aktiven Beteiligung an Auseinandersetzungen über moralisch relevante Themen bedarf, kooperative, kommunikative und partizipative Formen des Lernens, Arbeitens und Lebens in beruflichen Ausbildungsstätten, d.h. in Betrieben und Schulen zu fördern. Die Vermittlung technischen und strategischen fachlichen Wissens und Könnens sollte mit einer Konfrontation mit berufsspezifischen moralischen Problemen und Konflikten verbunden werden. Spätestens dann, wenn die Jugendlichen diese Probleme und Konflikte – implizit oder explizit – mit Hilfe genereller Moralprinzipien wie dem der Unantastbarkeit der Würde aller Beteiligten und Betroffenen zu lösen versuchen beginnen, wird die Grenze zur Allgemeinbildung überschritten.

Die spezifischen moralischen Dimensionen unterschiedlicher Berufstätigkeiten und die daraus resultierenden besonderen Anforderungen an Angehörige verschiedener Berufe liegen noch weitgehend im Dunkeln. Eine Ausnahme stellt das Buch von Ekhardt und Löffler (1987) dar. Deshalb erscheint die Erstellung moralisch akzentuierter Analysen beruflicher Aufgaben sowie entsprechender didaktischer Materialien als ein ebenso dringliches Desiderat wie die Einrichtung moralpädagogischer Fortbildungskurse für Betriebsausbilder und Berufsschullehrer. In diesen Kursen müßten Ausbilder und Lehrer für berufliche Fächer vor allem für psychische, soziale und moralische Aspekte technischer und wirtschaftlicher Fragen sensibilisiert und Lehrer für "allgemeine Fächer" mit der beruflichen Realität ihrer Schüler besser vertraut gemacht werden, als sie es in der Regel sind.

Solche Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung erscheint – und damit schließt sich der Kreis – nur aussichtsreich, soweit der schulische Unterricht und die betriebliche Praxis wenigstens einigermaßen aufeinander abgestimmt sind. Die bisherige weitgehende Resistenz vieler Betriebe gegen eine "Moralisierung" ihrer Arbeits- und Organisationsstrukturen schränkt die Realisations- und Wirkungsmöglichkeiten sowohl von moralpädagogischen Modellexperimenten mit Lehrlingen als auch von breiter angelegten Ansätzen zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, etwa des nordrheinwestfälischen

Kollegstufenversuchs, empfindlich ein.⁶ Aber ich sehe keine andere Chance, den Gefahren entgegenzuwirken, die gegenwärtig von der gesellschaftlichen Arbeit ausgehen und die sowohl das Zusammenleben und die persönliche Integrität der Menschen als auch unsere natürlichen Lebensgrundlagen zu zerstören drohen (Jonas 1984).

Anmerkungen

1. Vgl. Hoff (1981); Oser und Althof (1986); in gewisser Weise auch Miller (1986).
2. Vgl. Habermas (1968) und Habermas (1981). Zur Kritik seiner Position siehe vor allem Honneth (1985).
3. Vgl. insbesondere Arnold (1983).
4. "Hightrust" vs. "low trust firms". Vgl. Seltz (1986).
5. Ein ganzes System aufeinander bezogener Einzelempfehlungen zur Humanisierung der Arbeit und zur Demokratisierung der Betriebe, die trotz ihres Bezugs auf die Verhältnisse in der DDR auch für die Bundesrepublik bedenkenswert erscheinen, enthält das Buch von Bahro (1977).
6. Vgl. Oser und Althof (1986). Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Förderung moralischer Entwicklung durch die Schule siehe besonders Edelstein (1987).

Militär und moralischer Diskurs

Roland Wakenhut

Die Bundeswehr als Sozialisationsorganisation

Empirische Analysen zur politischen und moralischen Sozialisation in der Bundeswehr gehen oft von der politisch-normativ begründeten Forderung nach einer Integration der Bundeswehr in die zivile demokratische Gesellschaft aus (Senger & Wakenhut 1982). Die vorgegebenen Integrationskonzepte vom "Staatsbürger in Uniform" und von der sogenannten "Inneren Führung" werden als Kriterien angelegt, um zum Beispiel politische Sozialisationsleistungen der Bundeswehr zu überprüfen. Die Realisierung dieser Konzepte auf der Ebene des einzelnen Soldaten gerät so zum kritischen Maßstab, an dem sich Anspruch und Wirklichkeit von Sozialisation in der Bundeswehr messen lassen. Diese Perspektive hat sicherlich ihre Berechtigung, kann aber auf der anderen Seite die Betrachtung von Sozialisation auf einen überwiegend einseitigen, das Individuum prägenden Prozeß der sozialen Anpassung einengen.

Kritische Feststellungen, dass die Vorgaben der genannten Integrationskonzepte nur unzureichend realisiert seien, verbinden sich zu schnell mit einer Sichtweise von Militär als einem bloß passiven Objekt, das "integriert", "demokratisiert" oder auch "reformiert" werden soll. Darüber wird die Frage verdrängt, inwieweit nicht die Bundeswehr ihrerseits, gewollt oder ungewollt, aktiv auf das gesellschaftliche Umfeld einzuwirken sucht. Konkret könnte man nach Strategien fragen, mit denen die Bundeswehr via Sozialisation ihrer Angehörigen langfristig den gesellschaftlichen Kontext beeinflusst. Die Bundeswehr kann als eine Sozialisationsorganisation im Sinne von Wheeler (1974) aufgefaßt werden, weil sie gemäß ihres eigenen Anspruchs wie kaum eine andere Organisation außerhalb des Erziehungs- und Bildungsbereiches auf eine formelle Sozialisation ihrer Angehörigen abzielt. Nicht zuletzt ist, unabhängig von dem geltend gemachten Anspruch, auf die faktischen, speziell auch auf die nicht-intendierten Sozialisationsleistungen der Bundeswehr zu verweisen, wie sie inzwischen mehrfach aufgewiesen werden konnten.¹ Wie jede andere Sozialisations-

organisation sieht sich die Bundeswehr vor einige grundlegende Probleme gestellt, die Wheeler (1974) abstrakt herausgearbeitet hat:

- das Problem der Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen der aktiven "Sozialisatoren" und der betroffenen "Sozialisanden",
- das Problem der Schaffung einer von allen Mitgliedern akzeptierten Motivationsgrundlage,
- das Problem der Entstehung von subkulturellen Milieus innerhalb der Organisation, die sich in Reaktion auf Auseinandersetzungen mit der Autorität herausbilden,
- die Schwierigkeit, einen Nachweis über die erzielten Sozialisierungseffekte im Sinne der formellen Vorgaben zu erbringen (Effizienz wird daher bevorzugt an den organisationalen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Sozialisation demonstriert, weniger an den tatsächlichen Effekten).

Diese Schwierigkeiten sind auch charakteristisch für die Bundeswehr. Die Identifikation mit dem Verteidigungsauftrag der Bundeswehr und die dem Wehrdienst subjektiv unterlegte Sinnhaftigkeit unterscheiden sich deutlich zwischen Vorgesetzten und Wehrpflichtigen (Braun et al. 1985); der nur schwach ausgeprägten "Wehrmotivation" der wehrpflichtigen Soldaten steht eine überwiegend instrumentelle, von Sicherheitsdenken und vom zivilen Arbeitsmarkt bestimmte Motivation der Vorgesetzten gegenüber (Sinus 1986); unter den Wehrpflichtigen bilden sich subkulturelle Milieus heraus (Ganser 1978); die beanspruchten Sozialisierungseffekte, z.B. im Bereich der Politischen Bildung, können nicht belegt werden (Puzicha & Schatz-Bergfeld 1980). Stattdessen wird auf günstige Voraussetzungen verwiesen wie zeitlichen Aufwand, Lernzielkataloge, didaktische Hilfen und Materialien, Ausbildung der Ausbilder und ähnliches mehr. Diese hier nur beispielhaft angedeuteten Schwierigkeiten könnten den Eindruck erwecken, als ob der Bestand der Bundeswehr gefährdet wäre. Das ist keineswegs der Fall. Der Bestand der Bundeswehr ist vergleichsweise unstrittig, wie man den vom Informations- und Presse-Stab des Verteidigungsministeriums verbreiteten demoskopischen Daten über Wichtigkeit und Notwendigkeit der Bundeswehr entnehmen kann. Wenngleich der allgemeinen Zustimmung zur Bundeswehr offensichtlich keine entsprechende Bereitschaft zu einem persönlichen Engagement korrespondiert.

Plake (1978) sieht die von ihm bei den Sozialisationsorganisationen insgesamt ausgemachte Stabilität darin begründet, dass diese Organisationen über spezifische Umweltstrategien auf ihren Kontext einwirken. Die zu verzeichnende gesellschaftliche Akzeptanz von Sozialisationsorganisationen und ihre Bedeutung sind nicht allein Beweis für ihre von der Gesellschaft anerkannte Wichtigkeit, sondern auch das Ergebnis eines von diesen Organisationen selbst initiierten Prozesses der Umweltbeeinflussung. Die Bestandssicherung von Sozialisations-

organisationen kann nach der plausiblen Argumentation von Plake (1978, S. 291) nur dann gelingen,

- wenn die verfolgten Sozialisationsziele abstrakt, allgemein und vage formuliert sind, sich auch auf Bereiche außerhalb der Organisation erstrecken und sich als stabil gegenüber Umwelt- und gesellschaftlichen Veränderungen erweisen,
- wenn konkrete Sozialisationsziele verfolgt werden, die nur sehr indirekt und lose mit den übergeordneten Sozialisationszielen verknüpft sind,
- wenn bei den potentiellen Mitgliedern im Vorfeld der Sozialisationsorganisation antizipatorische Sozialisation im Hinblick auf die von der Organisation verfolgten Ziele stattfindet und dann bei der Rekrutierung neuer Mitglieder die "Passung" zur Organisation zum alleinigen oder ausschlaggebenden Selektionskriterium wird und insofern veränderte Umweltbedingungen "kanalisiert" werden können,
- wenn eine fortschreitende Internalisierung der sozialen Kontrolle bei den Mitgliedern gelingt, mit der die Sozialisationsorganisationen von spannungserzeugender, direkter Kontrolle ihrer Mitglieder entlastet werden,
- und wenn sich Funktionen und Prozesse, die auf die übergeordneten Ziele bezogen sind, mit Maßnahmen der organisationsinternen sozialen Kontrolle überlagern und die Mitglieder subjektiv nicht mehr unterscheiden können zwischen Aktivitäten, die den "großen" Zielen der Organisation verpflichtet sind und Maßnahmen, die ihrer Disziplinierung dienen.

Je mehr diese hier nur ausschnitthaft skizzierten Bedingungen in einer Sozialisationsorganisation erfüllt sind, desto mehr betreibt diese Organisation "Sozialisation für den eigenen Bedarf", das heißt, für die eigene Bestandssicherung und unabhängig vom gesellschaftlich zugewiesenen Auftrag. Die Organisation stabilisiert sich selbst und immunisiert sich gegenüber Kritik. Aktivitäten und Einflußnahme auf die Umwelt werden schwerer kontrollierbar. Ihre Mitglieder müssen einen schrittweisen, unmerklichen Verlust an Autonomie und individuellen Freiräumen hinnehmen. Sozialisation verläuft in einem vordefiniertem Rahmen, in dem soziale Beziehungen innerhalb der Organisation umfassend geregelt sind. Diese Regulierung der sozialen Umwelt setzt entscheidende Bedingungen für die Austragung und Lösung moralisch relevanter Konflikte. Sie legt fest, ob und inwieweit ein, im strikten Sinne, moralischer Diskurs, der über technisch-instrumentelles Denken hinausweist, in der Organisation möglich ist.

Diese Überlegungen gewinnen noch an Evidenz, wenn man, mehr aus der Sicht der Betroffenen, nach den konkreten sozialen Bedingungen fragt, die eine Entwicklung des individuellen moralischen Bewußtseins begünstigen. Hierzu legte Wolfgang Lempert einen Systematisierungsversuch vor, der auf der Basis einer umfassenden Analyse vorliegender empirischer Befunde zu insgesamt fünf Dimensionen gelangt. Diese Dimensionen konstituieren ein spezifisches organisationales Bedingungsgefüge, das den Spielraum für Moralität festlegt:²

1. Stabile emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung durch Autoritätspersonen und Peers
2. Offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten
3. Chancen zur Teilnahme an (relativ symmetrischen) Kommunikationsprozessen
4. Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen und
5. Chancen zur Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen.

Analysen der militärischen Lebenswelt und ihrer – in Vorschriften, Erlassen und Befehlen dokumentierten – formellen Strukturen³ legen die Annahme nahe, dass dort *a priori* nur ein bescheidener Spielraum für einen moralischen Diskurs vorhanden sein dürfte.

Es wäre freilich verkürzt, den Einfluß der Organisation Bundeswehr als Instanz moralischer Sozialisation allein in den Mittelpunkt zu stellen. Im Vorfeld der Bundeswehr finden nach allen empirischen Erfahrungen umfassende Selektionsprozesse ("Präsozialisation" oder antizipierende Sozialisation) statt, die die These der "Selektion vor Sozialisation" erhärten. Die Bundeswehr zieht offensichtlich junge Männer mit einer spezifischen Biographie an, so dass von einer Repräsentation aller wesentlichen Bevölkerungsgruppen gemäß ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung, wie sie Janowitz (1960) in seinem Repräsentationstheorem für Streitkräfte in Demokratien fordert, nicht mehr die Rede sein kann. Dies trifft zum einen für die Freiwilligenbewerber zu, bei denen seit Mitte der 70er Jahre der Anteil der Arbeitslosen und weniger Qualifizierten zunimmt. Während im Jahre 1984 die Vermeidung von Arbeitslosigkeit für erst 30% ein Motiv für die Bewerbung war, stieg der entsprechende Anteil 1986 bereits auf 67% (Sinus 1986). Dies gilt aber auch für die Wehrpflichtigen: hier ist der Anteil an den Kriegsdienstverweigerern gestiegen und hat nahezu die 2/3-Marke erreicht. Die wehrpsychologische Eignungsdiagnostik schließlich trägt ihr übriges dazu bei, dass sich die Bundeswehr via vorgeschalteter Selektion allenfalls selbst reproduzieren kann: Als geeignet für den freiwilligen Dienst wird klassifiziert, wer sich in die subjektiven, nicht explizierten und unüberprüften Tauglichkeitskriterien der Freiwilligenannahmestellen einpaßt.⁴

Muster der moralischen Sozialisation in der Bundeswehr

Engt man die bisherigen Überlegungen zur Bundeswehr als Sozialisationsorganisation auf den Aspekt der moralischen Sozialisation ein und fragt man nach den psychosozialen Konsequenzen für die einzelnen Soldaten, so können folgende Annahmen formuliert werden:

- Personen, die der Bundeswehr längerfristig oder auf Dauer angehören, erfahren einen stillen Verlust an Autonomie und individuellen Freiräumen. Sie werden in moralisch relevanten Konfliktsituationen vermehrt auf organisational vorgegebene Konfliktlösungsmuster zurückgreifen. Damit verknüpft ist eine eher oberflächlich-formale Identifikation mit Auftrag und Zielen der Bundeswehr sowie eine, von Türk (1977) so benannte, bürokratische Einbindung in die Organisation Bundeswehr, der emotionale Beweggründe mangeln ("Funktionärsmentalität").
- Für wehrpflichtige Soldaten ergeben sich vergleichbare Konsequenzen, wenn auch, bedingt durch die nur vorübergehende Zugehörigkeit, noch andere Motive wie bloße Anpassung eine Rolle spielen.
- Die angedeuteten Konsequenzen für die moralische Sozialisation werden sich mit der Dauer der Zugehörigkeit zur Bundeswehr deutlicher abzeichnen und infolge ihrer Dominanz demographisch oder Persönlichkeitsmerkmale überlagern.

Diese Annahmen können auf dem derzeitigen Stand der Forschung sicherlich nicht vollständig und nicht mit der wünschenswerten empirischen Exaktheit überprüft werden. Doch gestatten bereits vorliegende Ergebnisse aus früheren Untersuchungen, die u.a. auch die moralische Entwicklung von Soldaten einbezogen, eine erste sekundäranalytische Überprüfung. Als theoretischer Bezugsrahmen zur Analyse moralischer Entwicklung soll, wie in den bereits vorliegenden Untersuchungen, die von Kohlberg (1976) formulierte Entwicklungstheorie der moralischen Urteilskompetenz benutzt werden. Der folgende Überblick gibt die wesentlichen Aspekte von Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung wieder:⁵

	Kennzeichnung der moralischen Entwicklungsstufe		Soziale Perspektive
Präkonventionelle Moral	Stufe 1:	Orientierung und Gehorsam	Egozentrische Perspektive
	Stufe 2:	Naiv-egoistische Orientierung	Konkret-individualistische Perspektive
Konventionelle Moral	Stufe 3:	“Braves Kind”-Orientierung	Wechselseitig als gemeinsam erkannte Perspektive
	Stufe 4:	Autorität und soziale Ordnung aufrecht erhaltende Orientierung	System- oder Gesellschaftsperspektive
Postkonventionelle Moral	Stufe 5:	Orientierung an sozialen Abmachungen	Gesellschaftsübergreifende Perspektive
	Stufe 6:	Gewissens- oder Prinzipienorientierung	

Die empirisch zu prüfenden Annahmen lassen sich im Rahmen des Kohlbergschen Entwicklungsmodells folgendermaßen präzisieren: Es ist eine breite, allgemeine Zustimmung zu den organisational vorgegebenen Lösungsmustern moralisch relevanter Konfliktsituationen vorhanden. Diese Konfliktlösungsmuster werden weitgehend instrumentell gehandhabt und werden kaum durch konkret-emotionale Mitmenschlichkeit relativiert. Ausgedrückt in Begriffen der Kohlbergschen Stufensequenz wird erwartet, dass der Stufe 3 ein vergleichsweise – gemessen an den “benachbarten” Stufen 2 und 4 – geringer Wert beigemessen wird, der überdies mit zunehmender Dauer der Dienstzeit in der Bundeswehr noch abnehmen wird.

Empirische Befunde zur moralischen Entwicklung von Soldaten

Das vorliegende und zugängliche Datenmaterial über die moralische Urteilskompetenz von Soldaten der Bundeswehr entstammte unterschiedlichen Forschungsprojekten, die zumeist vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr in München durchgeführt worden waren. Die ausgewerteten Untersuchungsgruppen sind in der Tabelle unten dargestellt. Die einschlägigen Daten waren mit dem Moralischen-Urteil-Fragebogen (M-U-F), einer Variante der Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz,⁶ erhoben worden. Diese Tests enthalten,

	Jahr	
Gruppen:	1977	1982
Mannschaften	N= 567	N= 1087
Unteroftiziere	N= 576	
Offiziere	N= 139	

Untersuchungsgruppen

anders als die Kohlbergsche Dilemma-Methode, bereits fertig formulierte, stufentypische moralische Argumente. Die Befragten geben auf einer 5-stufigen Antwortskala⁷ lediglich ihre Präferenzen gegenüber dem jeweiligen Argument an. In allen Untersuchungen waren die beiden militärischen Dilemma

mata "Schneider" und "Neumann" eingesetzt worden, die prototypische Konflikte in der militärischen Lebenswelt beschreiben.

Geschichte "Schneider"

Der Gefreite Schneider ist zum Wachdienst bei einem Bundeswehrdepot eingesetzt, in dem auch Waffen gelagert sind. Dabei trägt er nach Vorschrift ein scharf geladenes Gewehr. Nachts bemerkt er eine Person, die mit einigen Gegenständen unter dem Arm von einem Gebäude des Depots auf die Umzäunung zuläuft. Schneider ruft die Person dreimal an "Halt, stehenbleiben!". Die Person macht unterdessen Anstalten, den Zaun zu überklettern. Schneider gibt einen Warnschuß in die Luft ab und, als die Person immer noch nicht reagiert, einen gezielten Schuß auf die Beine. Die Person fällt in die Hüfte getroffen vom Zaun herab. Es stellt sich heraus, dass es sich um den Gefreiten Conrad handelt, der einige gestohlene Gegenstände aus dem Depot bringen wollte.

Geschichte "Neumann"

Der Soldat Neumann hat während seiner Grundausbildung einen Antrag auf Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer gestellt. Er ist wegen Gehorsamsverweigerung bereits zweimal bestraft worden. Da er aber kameradschaftlich und hilfsbereit ist, wird er von seinen Stubenkameraden geschätzt. Als er eines Tages seine Stubenkameraden auffordert, die Befehle nicht zu befolgen, und bei dieser Gelegenheit einige gegen die Bundeswehr gerichtete Flugblätter verschiedener politischer Organisationen in die Kaserne bringt, entschließt sich sein Stubenkamerad König nach einigem Zögern, diesen Vorgang zu melden. Der Fall wird daraufhin der Staatsanwaltschaft übergeben und der Soldat Neumann wird wegen Aufforderung zum Ungehorsam und wegen verbotener politischer Betätigung verurteilt. Daneben waren noch Dilemmata mit Konflikten aus dem nichtmilitärischen Bereich benutzt worden, die u.a. Auseinandersetzungen mit

der Staatsgewalt im weitesten Sinne des Wortes beinhalteten (Teilnahme an einer verbotenen, gewalttätigen Demonstration, Hausbesetzung, Schwarzarbeit und andere Gesetzesverstöße). Die mit dem M-U-F erhobenen Daten, genauer könnte man auch von Präferenzdaten sprechen, lassen sich in zweierlei Hinsicht auswerten. Aus den individuellen Präferenzen kann über eine Reihe von statistischen Prozeduren die individuelle Entwicklungsstufe der moralischen Urteilskompetenz rekonstruiert werden. Jede untersuchte Person wird dann einer der Kohlbergschen Stufen von 1 bis 6 zugeordnet.

Unabhängig von den Stufenzuweisungen kann eine alternative Auswertungsmöglichkeit praktiziert werden, die freilich eher allgemeine moralische Orientierungen als die moralische Entwicklungsstufe selbst erfaßt. Für jeden Befragten wird ein "Präferenzprofil" erstellt. Zu jedem Argument bzw. zu jeder Stufe wird über die benutzten Dilemmata hinweg die durchschnittliche Ankreuzung bzw. der Mittelwert errechnet. Weiter wird die Streuung ermittelt, aus der die Verteilung der einzelnen Präferenzen um den Mittelwert zu ersehen ist. Man erhält so die interessante, zusätzliche Information über die Präferenzen der befragten Person gegenüber allen sechs Urteilsstufen. Man erfährt, in welchen moralischen Kategorien bestimmte Konflikte wahrgenommen und bewertet werden. Präferenzprofile spiegeln nicht direkt die Struktur des moralischen Bewußtseins wider, sondern geben Auskunft über mehr an der Oberfläche liegende moralische Orientierungen und Einstellungen.

Über Vergleiche von Präferenzprofilen verschiedener Soldatengruppen (gebildet nach Freiwilligkeit, Dienstzeit und Dienstgrad) und zu unterschiedlichen Dilemmata (militärische vs. nicht-militärische) sollen die beiden vorher formulierten Annahmen überprüft werden.

Bei den folgenden Vergleichen der Präferenzprofile wird eine Differenz nur dann als bedeutsam interpretiert, wenn ihr Betrag größer als eine halbe Standardabweichung ist, mindestens aber eine halbe Skalenbreite (0,50) beträgt. Dieses Kriterium übertrifft alle inferenzstatistischen Absicherungen, auf die hier verzichtet wird, an "Härte".

Betrachten wir zunächst die allgemeine Zustimmung zu den von Seiten der Bundeswehr formell vorgeschriebenen Konfliktlösungen betrachtet werden. In den militärischen Dilemmata sind als Lösungen der Schuß gemäß Wachvorschrift und die Anzeige gemäß Soldatengesetz vorgegeben. Beide Lösungen haben Befehlscharakter und sind insofern zwingend. Eine hohe Zustimmung zu diesen Konfliktlösungen spräche für ihre Geltung, eine niedrige Zustimmung verwies auf die Existenz anderer, informeller Lösungsstrategien. Die folgende Tabelle gibt die Zustimmungen ("eher richtig") bzw. Ablehnungen ("eher falsch") der Konfliktlösungen wieder.

Daten 1982	Dilemma "Schneider"		Dilemma "Neumann"	
	(Schuß gemäß Vorschrift)		(Anzeige gemäß Soldatengesetz)	
	eher richtig	eher falsch	eher richtig	eher falsch
Mannschaften	67,4%	32,6%	46,0%	54,0%
Unteroffiziere	90,2%	9,8%	81,0%	19,0%
Offiziere	95,9%	4,1%	91,0%	9,0%

Bei den Mannschaften läßt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen vorgeschriebener und subjektiv für richtig befundener Auflösung der Konfliktsituationen konstatieren. Unteroffiziere und – am sichtbarsten – Offiziere befürworten dagegen ganz überwiegend das im Dilemma vorgeführte befehlskonforme Verhalten. Zum Vergleich sind in entsprechende Daten aus dem Jahre 1977 gegenübergestellt.

Die Zustimmung zu dem im Dilemma "Schneider" vorgeschriebenen Schußwaffengebrauch lag bei den Mannschaften im Jahre 1977 noch um 15 Prozentpunkte höher als im Jahre 1982. Zwar verbietet es sich aus methodischen Gründen (es handelt sich um keine Längsschnittstudie) von einer direkten Entwicklung zu sprechen, doch ist der Schluß berechtigt, dass die Akzeptanz militärischer Regeln und Normen in diesem Fall eher abgenommen als zugenommen hat.

Daten 1977	Dilemma "Schneider)		Dilemma "Neumann"	
	(Schuß gemäß Vorschrift)		(Anzeige gemäß Soldatengesetz)	
	eher richtig	eher falsch	eher richtig	eher falsch
Mannschaften	82,7%	17,3%	43,6%	56,4%

Vergleicht man die Präferenzprofile auf der Basis der nicht-militärischen Dilemata zwischen den drei Stichproben von 1982, so ergeben sich zwischen Mannschaften und Unteroffizieren keine bedeutsamen Unterschiede. Von diesen beiden Gruppen heben sich die Offiziere lediglich dadurch ab, dass sie moralischen Urteilen bzw. Argumenten der Stufe 1 ("Angst vor Strafe") eine geringere Bedeutung beimessen. In allen drei Gruppen liegt das Maximum der Präferenzen erwartungsgemäß auf den konventionellen Stufen, denen nach den bisherigen Forschungen auch die Mehrheit der Bevölkerung zuzuzählen ist. Insofern können die untersuchten Gruppen als annähernd typisch für die Gesamtbevölkerung gelten. Die *grosso modo* in allen Gruppen mit der Höhe der Stufen abnehmenden Streuungen der mittleren Präferenzen mit dem Minimum auf der

höchsten Stufe 6 signalisieren, dass die Bewertung um so weniger strittig ist, je allgemeiner und abstrakter die Prinzipien der Konfliktlösung sind.

Mannschaften (Grundausb.) 1977			Mannschaften (Vollausb.) 1977		Mannschaften 1982		Unteroffiziere 1982		Offiziere	
Stufe	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s
1	2,28	0,71	2,11	0,69	2,65	0,72	2,66	0,67	2,14	0,57
2	2,59	0,74	2,48	0,72	3,01	0,65	3,03	0,64	2,68	0,6
3	2,41	0,72	2,23	0,73	3,11	0,63	3,25	0,65	3,19	0,53
4	2,77	0,61	2,68	0,63	3,13	0,62	3,14	0,6	3	0,51
5	3,39	0,66	3,32	0,69	3,03	0,58	3,03	0,58	2,86	0,54
6	3,26	0,69	3,25	0,68	3,06	0,58	3,02	0,58	2,77	0,49

Präferenzprofile zu den nicht-militärischen Dilemmata
(M = Mittelwert; s = Standardabweichung, Angaben in Prozent)

Werden die Präferenzprofile zu den militärischen und nicht-militärischen Dilemmata innerhalb der drei Gruppen kontrastiert, lassen sich einige gruppenspezifische Besonderheiten aufweisen. Die Mannschaften unterscheiden zwischen den beiden Dilemma-Gruppen nur bezüglich der Stufe 3 ("konkrete Mitmenschlichkeit"), für die sie in militärischen Konfliktsituationen weniger Raum sehen. Genau dieser Unterschied findet sich auch in den Gruppen der Unteroffiziere und Offiziere – hier allerdings in einem Ausmaß, das an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig läßt. Möglichkeiten für Konfliktlösungen, die von konkreter Mitmenschlichkeit getragen sind, werden innerhalb der Kaserne nicht nur eindeutig geringer eingeschätzt, sondern auf sie richtet sich zudem noch die absolut niedrigste Präferenz! In Betracht zu ziehen ist weiterhin, dass Unteroffiziere wie Offiziere auch in der Stufe 2 ("Eigennutz") zwischen militärischen und nicht-militärischen Dilemmata differenzieren.

Schließlich zeichnet sich bei den Offizieren noch eine stärkere Gewichtung der Stufe 4 ("Recht, Gesetz, Ordnung") in den nicht-militärischen Konfliktsituationen ab. Überblickt man die gruppenspezifischen Besonderheiten insgesamt, kann als Trend festgehalten werden, dass mit höheren Dienstgradgruppen offensichtlich eine Wahrnehmung einhergeht, die stärker zwischen militärischen und nicht-militärischen Konfliktsituationen differenziert.

Mannschaften (Grundausb.) 1977			Mannschaften (Vollausb.) 1977		Mannschaften 1982		Unteroffiziere 1982		Offiziere	
Stufe	M	s	M	s	M	s	M	s	M	s
1	2,47	0,67	2,26	0,69	2,78	0,71	2,58	0,62	2,06	0,5
2	2,24	0,79	2,19	0,81	2,66	0,78	2,47	0,7	2,08	0,6
3	2,3	0,69	2,18	0,57	2,62	0,72	2,2	0,65	1,85	0,49
4	2,94	0,65	2,66	0,6	3,01	0,62	2,92	0,61	2,55	0,58
5	3,08	0,59	3,11	0,59	3,23	0,58	3,22	0,52	3,09	0,48
6	2,83	0,61	2,77	0,59	3,05	0,6	2,83	0,58	2,59	0,58

Präferenzprofile zu den militärischen Dilemmata
(M = Mittelwert; s = Standardabweichung, Angaben in Prozent)

Eine Gegenüberstellung der Präferenzprofile für Mannschaften und Unteroffiziere in den militärischen Dilemmata erbringt kaum Abweichungen. Unteroffiziere unterscheiden sich von den Offizieren, indem sie Argumenten der Stufe 1 ("Angst vor Strafe") in militärischen Konfliktsituationen ein tendenziell größeres Gewicht beimessen. Am prägnantesten lassen sich Mannschaften und Offiziere voneinander trennen: Zu den auf der Stufe 2 ("Eigennutz") bestehenden tendenziellen Unterschieden treten bedeutsame Diskrepanzen auf der Stufe 1 ("Angst vor Strafe") und Stufe 3 ("konkrete Mitmenschlichkeit"). In militärischen Konfliktsituationen haben für die Mannschaften die Prinzipien Strafvermeidung, Eigennutz und konkrete Mitmenschlichkeit ein höheres Gewicht als für die Offiziere, die im übrigen der konkreten Mitmenschlichkeit den absolut niedrigsten Stellenwert einräumen. Anders als bei den nicht-militärischen Dilemmata liegt nun die maximale Präferenz durchgängig auf der Stufe 5, auf der gleichzeitig auch die Streuungen am niedrigsten ausfallen. Das heißt, übereinstimmend werden in allen drei Gruppen für militärische Dilemmata solche Konfliktlösungen am ehesten und am homogensten gutgeheißen, die sich auf Verfassungsprinzipien stützen. Durchaus im Einklang mit den allgemeinen Zielsetzungen der Politischen Bildung werden also Rückgriffe auf Verfassungsprinzipien getätigt.

Vergleicht man dies mit entsprechende Ergebnissen aus den Untersuchungen von 1977 zurück, so zeichnen sich einige Unterschiede ab: die Differenzen zwischen den Profilen nehmen mit zunehmender Stufenhöhe fast monoton ab, so dass insgesamt eine relativ stärkere Gewichtung der unteren Stufen bei den 1982 Befragten angenommen werden kann.

Stufe	Mannschaften (Vollausb.) 1977		Mannschaften (Vollausb.) 1982		Aus der Stichprobe der Mannschaften von 1982 wurden alle Befragten mit mehr als einem Dienstjahr entnommen und für diese Gruppe das zugehörige Präferenzprofil erstellt. Wie die folgende Tabelle zu erkennen gibt, treten einige Unterschiede zwischen den Untersuchungen von 1977 und 1982 hervor. Während bei den Mannschaften von 1977 im Laufe der Dienstzeit die Bedeutung von Strafangst, Eigennutz und konkreter Mitmenschlichkeit annähernd
	M	s	M	s	
1	2.26	0.69	2.96	0.74	annähernd konstant blieb bzw. zahlenmäßig eher abnahm, zeigt sich für das Jahr 1982 ein anderer Trend. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe liegen die Präferenzmittelwerte für die unteren drei Stufen bei den Mannschaften mit mehr als einem Dienstjahr höher. Und zwischen den Erhebungen erreicht die diskrepante Einschätzung von Stufe 1 sogar den Wert einer ganzen Standardabweichung. Strafervermeidung und Eigennutz sind für die dienst erfahrenen Mannschaften von 1982 wesentlich dominanter Motive der Konfliktlösung als dies 1977 der Fall war!
2	2.19	0.81	2.84	0.79	
3	2.18	0.57	2.61	0.7	
4	2.66	0.6	2.93	0.56	
5	3.11	0.59	3.2	0.57	
6	2.77	0.59	3.02	0.66	

konstant blieb bzw. zahlenmäßig eher abnahm, zeigt sich für das Jahr 1982 ein anderer Trend. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe liegen die Präferenzmittelwerte für die unteren drei Stufen bei den Mannschaften mit mehr als einem Dienstjahr höher. Und zwischen den Erhebungen erreicht die diskrepante Einschätzung von Stufe 1 sogar den Wert einer ganzen Standardabweichung. Strafervermeidung und Eigennutz sind für die dienst erfahrenen Mannschaften von 1982 wesentlich dominanter Motive der Konfliktlösung als dies 1977 der Fall war!

Um die Ursachen für die zu Lasten der Dauer der Zugehörigkeit zur Bundeswehr ("Dienstalter") gehenden Unterschiede etwas näher einzugrenzen, wurde in einem zusätzlichen Auswertungsschritt die Bedeutung möglicher Einflußfaktoren überprüft. Mit diesem Schritt sollten auch weitere Evidenzen für die in der militärischen Sozialisationsforschung sich immer vordringlicher stellende Frage nach dem Einfluß von dem Dienst in der Bundeswehr vorgeschalteten Sozialisationsprozessen gesucht werden. Während sich bislang, stark vereinfacht, ausgedrückt, kaum klare Belege für die Wirksamkeit formeller, geplanter Sozialisationsprozesse bei Wehrpflichtigen durch die Bundeswehr beibringen ließen, konnte die Annahme von Selektionsprozessen mehrfach belegt werden. Zum einen zieht die Bundeswehr junge Menschen mit spezifischen Charakteristika an, zum anderen lassen sich Unterschiede zwischen Soldatengruppen in der Bundeswehr weitgehend auf soziobiographische Prozesse und Strukturen zurückführen, die vor und außerhalb der Bundeswehr liegen: familiäre und schu-

lische Sozialisation, formaler Bildungsgrad, Stadt-Land-Herkunft, Lebensalter oder Religiosität, um nur einige zu nennen.

Das verfügbare Datenmaterial kann nur beschränkt auf externe Einflußgrößen hin befragt werden. Doch der Einfluß von Religiosität, Schulbildung, Status (Soldat auf Zeit vs. Berufssoldat) und Dauer der bisherigen Dienstzeit durch die Bildung von Extremgruppen kann zumindest tentativ überprüft werden.

Als erstes wurden aus der Stichprobe der Unteroffiziere alle die Befragten separat untersucht, die sich selbst als "religiös" bzw. "sehr religiös" eingeschätzt hatten (N = 87). Ihr Präferenzprofil unterscheidet sich von dem der Gesamtstichprobe der Unteroffiziere nur unwesentlich, so dass die Selbsteinschätzung der Religiosität als Einflußgröße hier übergangen werden kann. Weiterhin wurde aus der Stichprobe der Unteroffiziere eine Gruppe mit dem Schulabschluß "Abitur" gebildet (N = 59). Vergleicht man ihr Präferenzprofil mit dem der Offiziere, so schwinden die vorher bezifferten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Ein gut Teil der – gemessen an den Offizieren – verstärkten Stufe 1-Orientierung der Unteroffiziere kann wohl auf den unterschiedlichen formalen Bildungsstand zurückgeführt werden. Ferner zeigte sich, dass sich Unteroffiziere mit dem Status eines Berufssoldaten (unter 15 Dienstjahren) in ihrem Präferenzprofil nicht von Unteroffizieren mit dem Status eines Zeitsoldaten (zwischen 6 und 15 Dienstjahre) unterscheiden. Dagegen scheint die Dauer der Zugehörigkeit zur Bundeswehr, die freilich vom Lebensalter nicht zu trennen ist, einen Einfluß auszuüben. Bei Unteroffizieren zeichnet sich mit zunehmendem Dienst- und Lebensalter eine Veränderung dahingehend ab, dass mitmenschliche Orientierungen (Stufe 3) im zivilen Bereich – gegenläufig zum militärischen Bereich – stärker betont werden.

Bundeswehr und moralischer Diskurs

Bevor die Befunde interpretiert werden, sei noch einmal explizit an die einschränkenden Rahmenbedingungen erinnert: Es konnte und sollte keine direkte empirische Prüfung der oben aufgestellten Annahmen unternommen werden, sondern es ging zunächst darum, sekundäranalytisch gestützte Evidenzen zu sammeln.

Eine allgemeine und breite Zustimmung zu den von der Bundeswehr vorgegebenen Lösungsmustern moralisch relevanter Konfliktlösungen ist nur bei den freiwilligen Soldaten (Unteroffizieren, Offizieren) auszumachen, während bei den Wehrpflichtigen die Zustimmung bereits deutlich niedriger ausfällt und zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten 1977 und 1982 möglicherweise sogar noch abgenommen hat. Am überzeugendsten sprechen die Befunde dafür,

dass der konkreten Mitmenschlichkeit nur ein bescheidener Stellenwert beigemessen wird: je höher der Dienstgrad und/oder je länger die Zugehörigkeit zur Bundeswehr, desto weniger wichtig scheint die Rolle von Mitmenschlichkeit in der militärischen Lebenswelt zu sein. Die festgestellte, im Sinne der Politischen Bildung wünschenswerte Berufung auf Verfassungsprinzipien relativiert sich angesichts dieser Befunde, sie erscheint im wesentlichen als eine instrumentell benutzte Argumentationsfigur.

Festzuhalten bleibt, dass sich aus den Ergebnissen die Umriss eines militärspezifischen Sozialisationsmusters abzeichnen, das einen, im strikten Sinn, moralischen Diskurs kaum kennt. Zusätzliche Evidenzen für die Stimmigkeit dieser Schlußfolgerung ergeben sich aus dem Bericht der "de Maiziere-Kommission" sowie aus zusammenfassenden Wertungen der jüngsten Berichte des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages. Im Bericht der de Maiziere-Kommission wurde bereits vor zehn Jahren diagnostiziert:

"Die Bestandsaufnahme hat den Eindruck vermittelt, dass die Bundeswehr zwar funktional und technisch effizient arbeitet, dass aber das menschliche Klima in den Streitkräften kühler, zuweilen sogar kalt geworden ist." (Maiziere et al., 1979, S. 26 f.).

Diese Diagnose deckt sich inhaltlich voll mit den oben vorgestellten empirischen Befunden. Schließlich sei zur Abrundung dieser Zusammenhänge, die ein übereinstimmendes Bild der Bundeswehr als einer von technisch-bürokratischer Effizienz geprägten Sozialisationsorganisation zeichnen, auf den Jahresbericht des Wehrbeauftragten von 1986 verwiesen. Neben einer neuen Rekordzahl von Beschwerden an den Wehrbeauftragten wird, wie schon in den Jahren zuvor, wiederum die "menschliche Kühle" im Klima des militärischen Alltags kritisiert. Insgesamt gesehen verweisen diese Überlegungen auf eine sowohl für die Bundeswehr selbst wie für ihr Verhältnis zur zivildemokratischen Gesellschaft bedenkliche Schere zwischen oberflächlicher Akzeptanz und emotionaler Entfremdung: Zwar können die Streitkräfte noch auf eine breite allgemeine Akzeptanz bauen, eine Akzeptanz freilich, deren emotional-persönliche Basis schwindet. Dieses Dilemma wird durch außerhalb der Bundeswehr liegende gesamtgesellschaftliche Trends noch zusätzlich verschärft. Ohne die These vom allgemeinen Wertwandel in unserer Gesellschaft bemühen zu wollen, ist es unstrittig, dass gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine zunehmende moralische Sensibilität gegenüber Umwelt- und Technikfolgenproblemen zu verzeichnen ist – Probleme, die sich auch durch die Bundeswehr stellen. Vermehrt wird nach der moralischen Legitimation einschlägiger politischer Entscheidungen gefragt und dies um so drängender, je größer die persönliche Be-

troffenheit ist. So verwundert es wenig, dass die Einstellungen der Jugendlichen zu Fragen der Verteidigung sich deutlich von denen in der übrigen Bevölkerung abheben. Klein (1988) resümiert seine empirischen Befunde zu einer Reihe von militär- und sicherheitspolitischen Aussagen folgendermaßen:

“Bei allen vorgegebenen Items ist der Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung bei Jugendlichen höher bzw. niedriger als in der Gesamtbevölkerung. Hieraus läßt sich ableiten, dass die Befürwortung einer Verteidigung durch eine modern ausgerüstete Armee in der Jugend relativ gering ist und dass pazifistische Strömungen unter Jugendlichen einen breiten Widerhall finden.”

Die Annahme ist nicht von der Hand zu weisen, dass diese Unterschiede angesichts der fortschreitenden Entspannungspolitik auf internationaler Ebene und des schwindenden Bedrohungsgefühls auf der subjektiv-psychologischen Ebene noch an Prägnanz gewinnen. In einer auf der Basis einer EMNID-Umfrage von 1987 gestützten Erklärung mußte inzwischen sogar der Informations- und Presse-Stab des Bundesministeriums der Verteidigung eingestehen:

“Erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland wird von den betroffenen Jahrgängen der junge Mann, der den Wehrdienst verweigert, von über 50% positiv eingeschätzt. Wenn dieser Trend anhält, ist abzusehen, dass der Wehrpflichtige, der zur Bundeswehr geht, die Ausnahme bildet: Eine Umkehrung der Gesetzeslage, die den Verweigerer zur Ausnahme erklärt.”

Die im Jahre 1988 nunmehr auf über 77.000 angestiegene Zahl der Anträge auf Kriegsdienstverweigerung – und dies bei insgesamt abnehmenden Jahrgangsstärken – lassen den vermuteten Trend als wahrscheinlich erscheinen. Die zunehmende Entfremdung zwischen Jugend und Streitkräfte könnte die Bundeswehr in ein moralisches Abseits drängen.

Anmerkungen

1. Vgl. hierzu Hegner et. al. (1983), Braun et al. (1985).
2. Lempert (1988); vgl. Auch Lempert in diesem Band.
3. Für eine sehr ausführliche Analyse vgl. unter anderem Vogt (1988).
4. Vgl. Wottawa (1983).
5. Für einen neueren Überblick siehe Lind et al. (1985).
6. Vgl. Lind & Wakenhut (1985).
Das Argument rechtfertigt das Verhalten in der Geschichte: Sehr gut = 5, gut = 4, eher gut = 3, kaum = 2, gar nicht = 1.

Solidarität in einer alternden Gesellschaft

Hans Bertram

Die demographische Entwicklung der letzten hundert Jahre in unserer Gesellschaft ist durch zwei Tendenzen gekennzeichnet, die sich in den letzten 40 Jahren beschleunigt haben. Die erste Tendenz zeigt sich in der Zunahme des Anteils der über 65jährigen an der Gesamtbevölkerung. Im Jahr 1871 lebten rund 41 Millionen Menschen im Deutschen Reich, von denen 4,5% älter als 65 Jahre waren. 1939, also vor gut 50 Jahren, betrug der Anteil der über 65jährigen 7%; 1950 auf dem Gebiet der Bundesrepublik bereits 9%, 1970 bereits 13% von 60 Millionen und 1985 betrug der Anteil schon 15% (Abb. 1). Nach den Entwicklungsprognosen der deutschen Bevölkerung wird bis in das Jahr 2000 dieser Anteil noch bis auf etwas über 16% anwachsen (Abb. 2).

Diese Entwicklung, die sich insbesondere zwischen 1939 und 1970 beschleunigte, führte erst in den 80er Jahren zu einer intensiven Diskussion über die Konsequenzen der demographischen Entwicklung. Das hängt mit der zweiten seit etwa 100 Jahren zu beobachtenden Tendenz zusammen, nämlich dem Rückgang der Geburten im deutschen Reich und später in der Bundesrepublik Deutschland. Obwohl es sich auch hierbei um einen langfristigen Trend handelt, wurde er politisch erst zur Kenntnis genommen, als die Zahl der jährlichen Geburten unter die Zahl der Sterbefälle in der deutschen Bevölkerung sank. Lebten 1970 rund 14,5 Millionen Kinder zwischen 0 und 15 Jahren in der Bundesrepublik, waren es 1983 noch 9,7 Millionen Kinder. Diese Zahl wird sich bis zum Jahre 2000 noch einmal auf 7,5 Millionen Kinder in diesem Alter verringern, das heißt, dass es im Jahre 2000 weniger Kinder im Alter von 0-15 Jahren geben wird als Menschen über 65 Jahren.

Diese Umkehrung des Bevölkerungsaufbaues läßt sich nicht nur für die Kinder in unserer Gesellschaft zeigen, sondern auch für die Jugendlichen. Im Jahre 2000 wird der Anteil der Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren bzw. 18 und 21 Jahren, sowie 21 und 25 Jahren jeweils zwischen 3 und 4% liegen, gegenüber einem Anteil von 16% der über 65jährigen Bevölkerung (Abb. 2). Noch 1985 lebten in der Bundesrepublik genauso viele Menschen über 65 Jahren wie junge Menschen zwischen 15 und 25 Jahren. Die Konsequenzen aus diesen Entwicklungen werden sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik und der

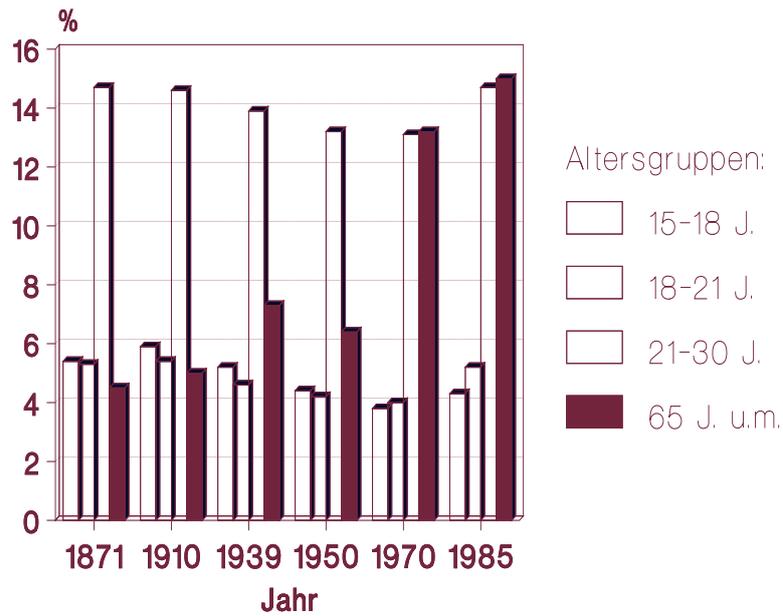


Abb. 1 Bevölkerung nach Altersgruppe 1871-1985.

Öffentlichkeit diskutiert. Unmittelbare Folgen ergeben sich für die Finanzierung der Altersversorgung, des Gesundheitswesens und anderer öffentlicher Bereiche. Jedoch in bezug auf die Rolle von Kindern und Jugendlichen in einer alternden Gesellschaft lassen sich Aussagen über die möglichen Konsequenzen für deren Stellung in einer solchen Gesellschaft nur durch die Analyse auch anderer gesellschaftlicher Prozesse ableiten. Als These sei formuliert, dass die hier skizzierte demographische Entwicklung die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland unterstützen wird und möglicherweise dazu beiträgt, dass es für Kinder und Jugendliche zunehmend schwierig wird, eine Individualität zu entwickeln, die persönliche Autonomie des einzelnen mit der Solidarität für andere verbindet.

Individualisierung meint in den Sozialwissenschaften, dass der einzelne in unserer Gesellschaft sich aufgrund der Vielfältigkeit der gesellschaftlichen Strukturen, Wertvorstellungen und Lebensentwürfe nicht mehr wie in traditionellen Gesellschaften an klaren, vorgegebenen Leitbildern orientieren kann. Die Pluralisierung der Lebensverhältnisse und die Vielfalt der Erwartungen erfordern von jedem einzelnen, selbst Wertvorstellungen und Lebensperspektiven zu entwickeln, die überwiegend auf ihn selbst als Person abgestellt sind und weniger

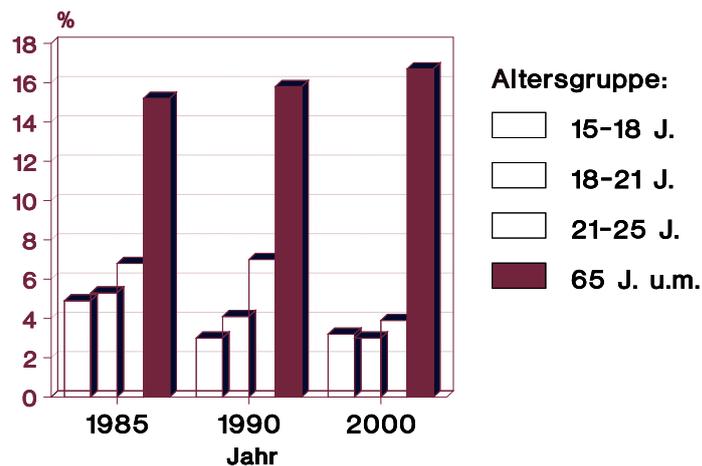


Abb. 2 Entwicklung der dt. Bevölkerung (Prognose aufgrund der Geburten- und Sterblichkeitsrate von 1978).

traditionellen Rollenmustern folgen. Solche Individualisierungsprozesse sind zu-
meist mit dem Streben nach Autonomie und Selbständigkeit verknüpft.

In einer modernen Industriegesellschaft ist das aber auch erforderlich, weil viele
der Aufgaben nur durch Menschen mit einem hohen Maß an Selbständigkeit,
Unabhängigkeit und Spezialisierung zu bewältigen sind. Diese Individua-
lisierung, die für eine arbeitsteilige und hochkomplexe Gesellschaft notwendig
ist, steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zur Solidarität mit anderen. Eben-
so wie eine Gesellschaft spezialisierte Individuen benötigt, um die Komplexität
des modernen Lebens zu bewältigen, ist sie auf der anderen Seite darauf
angewiesen, dass diese Individuen mit anderen solidarisch handeln können und
es auch tun. In vielen theoretischen Debatten in der Öffentlichkeit und der Poli-
tik wird zwischen Individualität und Solidarität ein Gegensatz formuliert, weil
Individualität häufig mit Emanzipation und Selbstverwirklichung bis hin zur
Selbstbezogenheit assoziiert ist. Solidarität dagegen wird mit Opferbereitschaft,
Hilfsbereitschaft und Selbstlosigkeit verbunden. Emile Durkheim (1988) hat
jedoch gezeigt, dass Individualität und Solidarität in modernen Gesellschaften
dann keinen Gegensatz darstellen, wenn die Erziehung von Kindern und Ju-
gendlichen auf der einen Seite die notwendige Individualität erzeugt, um den
Anforderungen einer modernen Gesellschaft zu entsprechen, andererseits aber
durch die Erfahrung von Solidarität die Einsicht in die Notwendigkeit von Soli-
darität herstellen kann.

Jean Piaget (1973) hat diese Ideen aufgegriffen und in einer Vielzahl von Stu-
dien auch die psychologischen Bedingungen herausgearbeitet, die erfüllt sein

müssen, um Individualität und Solidarität entwickeln zu können. Am Beispiel der Lebenssituation von Kindern zwischen sechs und 15 Jahren und von Jugendlichen zwischen 15 und 28 Jahren will ich versuchen deutlich zu machen, dass die gegenwärtig beobachtbare demographische Entwicklung die Individualisierungstendenzen unserer Gesellschaft fördert, während die Frage der Solidarität kaum eine Rolle spielt. Die Aufgabe der Pädagogik sollte in Zukunft darin bestehen, die Erziehung von Kindern und Jugendlichen so zu organisieren, dass beide Elemente im Erziehungsprozeß verankert sind. Kinder und Jugendliche sollten untereinander, gegenüber ihren Eltern und Großeltern und alten Menschen in der Gesellschaft insgesamt individuell und solidarisch handeln können. Aber es liegt auch an den älteren und den alten Menschen in unserer Gesellschaft, Solidarität mit den Kindern und Jugendlichen zu praktizieren. Das meint die Bereitschaft, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, wenn sie in unserer Gesellschaft eine Minderheit darstellen werden, so zu unterstützen, dass sie als Erwachsene nicht nur die Möglichkeit haben, die Werte ihrer Eltern

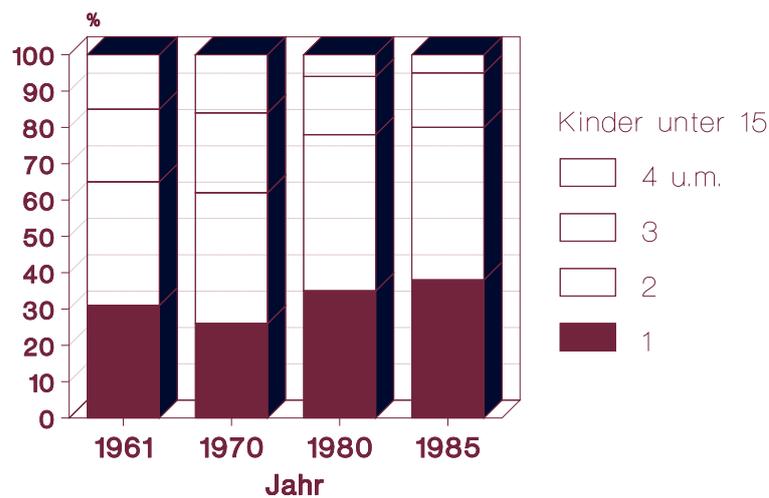


Abb. 3 Kinder unter 15 Jahren in der Familie.

und Großeltern zu übernehmen, sondern auch die Fähigkeit besitzen, andere und neue Lebensperspektiven zu erproben und zu entwickeln.

Das Verschwinden der Geschwistergruppe und die Vereinzelung der Kinder

Im Jahr 1970 lebten fast 20% aller Kinder unter 15 Jahren in Familien mit 4 und mehr Kindern und weitere 20% in Familien mit 3 Kindern, wogegen es rund 20% Einzelkinder gab (Abb. 3). Heute, das heißt 1985, leben nur noch knapp 5% der unter 15jährigen in Familien mit 4 und mehr Kindern und knapp 15% in Familien mit 3 Kindern, während die Ein-Kinder-Familie inzwischen auf fast 40% angewachsen ist. Die Geschwistergruppe, die traditionellerweise wesentlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung war, ist in der Bundesrepublik weitgehend verschwunden.

Diese demographische Tendenz allein wäre für das Thema der Entwicklung von Solidarität in modernen Gesellschaften wohl nicht bedeutungsvoll, wenn nicht noch eine weitere in bezug auf die kindliche Entwicklung und Erziehung hinzugekommen wäre. Denn nicht nur wird die Gruppe der Geschwister immer kleiner, sondern gleichzeitig die Gruppe der altersgemischten Spielkameraden zunehmend ersetzt durch wohlstrukturierte Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder, innerhalb und auch neben der Schule. Einerseits hängt das sicherlich damit zusammen, dass heute im Bundesdurchschnitt 40% aller Kinder eine erwerbstätige Mutter haben und insofern ein zusätzliches Betreuungsangebot benötigen. Zum anderen schließen die Straßen und Plätze der Städte, insbesondere der Großstädte die Bildung von Spielgruppen aus, weil die Gefahren des Verkehrs viel zu groß geworden sind. Diese zusätzlichen Betreuungsangebote für Kinder insbesondere am Nachmittag, vor allem die individuelle Entwicklung der Kinder stellen Fragen der Solidarität mit anderen eher zurück.

Die Aktivitäten der Kinder am Nachmittag schließen neben dem obligatorischen Fernsehen die Musikschule, Sportkurse, Computerkurse und andere Kurse ein, wo sie entweder durch Angebote von Erwachsenen, wie etwa beim Fernsehen, unterhalten werden, oder aber unter Anleitung von Erwachsenen, pädagogisch sicherlich außerordentlich durchdacht, ihre musischen, intellektuellen und sonstigen individuellen Fähigkeiten entfalten und vertiefen. Dies sind sicherlich positive und begrüßenswerte Entwicklungen, weil sie das Bemühen unserer Gesellschaft spiegeln, Kinder und Jugendliche angesichts einer sich verändernden Lebensumwelt und der zunehmenden Vereinzelung der Kinder intellektuell, sportlich und musisch zu entwickeln.

Jean Piaget hat in einer Vielzahl von Experimenten als eine Bedingung für Solidarität die Fähigkeit des Kindes nachgewiesen, sich in die Situation des anderen hineinzusetzen. Neben den kognitiven Voraussetzungen für dieses Sich-Hineinversetzen in den anderen ist es erforderlich, die Regeln der sozialen Beziehungen zwischen Menschen nach den Prinzipien der Gleichheit von Menschen und der Achtung vor dem anderen zu bewerten.

Fast trivial ist es, wie sich auch in den Experimenten Piagets bestätigt, dass immer dann am besten gelernt wird, wenn man konkret und praktisch mit dem, was man lernen soll, umgehen kann. Dennoch so viel Wissensvermittlung kann die praktische Erfahrung hinsichtlich der sozialen Beziehungen zwischen Menschen nicht ersetzen. Kinder und Jugendliche entwickeln solche sozialen Regeln und Prinzipien insbesondere dann, wenn sie die Möglichkeit haben, einzusehen und zu erfahren, dass nur in Kooperation mit anderen bestimmte Ziele, seien es Ziele im Spiel oder auch bestimmte Aufgaben, erledigt werden können. Darüber hinaus sollte dieses Erleben nicht immer unter Anleitung von Erwachsenen erfolgen. Vielmehr sollten Kinder, gerade um das Prinzip der wechselseitigen Abhängigkeit und der Gleichheit zu erfahren, auch unbeaufsichtigt von Erwachsenen lernen, mit Gleichaltrigen und den die Beziehungen zwischen ihnen regulierenden Vereinbarungen umzugehen.

In den Familien mit Geschwistergruppen und den nachbarschaftlichen Gruppen der Kinder und Jugendlichen konnten solche Erfahrungen unmittelbar gemacht werden, weil sowohl die Erledigung bestimmter Aufgaben wie das gemeinsame Spiel es ermöglichten, solche Regeln einzuüben. Heute stellt sich die Frage, ob unseren Kindern und Jugendlichen überhaupt noch die Möglichkeit für solche Erfahrungen gegeben werden, die eine wesentliche Grundvoraussetzung für Solidarität und Kooperation in einer Gesellschaft darstellen. Wie läßt sich sicherstellen, dass neben oder auch in den oben angesprochenen hochspezialisierten Institutionen gleichermaßen die kindlichen und jugendlichen Fähigkeiten zu Solidarität und Kooperation entwickelt werden, statt und nur darauf zu achten, die Individualität der Kinder und ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten zu fördern.

Beispielsweise sollte unter dieser Perspektive die Betreuung von Kindern (auch am Nachmittag) erwerbstätiger Mütter nicht in Form einer Ausweitung der schulischen Betreuung mit ihrer einseitigen Betonung der Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten erfolgen. Hier sind vielmehr Konzepte gefordert, die die kulturellen und sozialen Fähigkeiten von Kindern in den Vordergrund stellen. Daher sollten die Kommunen und die Träger der Jugendhilfe einschließlich der Jugendverbände darüber nachdenken, wie für Kinder und Jugendliche möglichst nahe bei den Wohnungen Lebensräume geschaffen werden können, die die Entwicklung und Erfahrung von Kooperation und Solidarität zulassen.

Veränderungen der Jugendphase

In einer von Bonfadelli und Saxer (1986) publizierten Studie zur Bedeutung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen wurde auch die Veränderung während der Jugendzeit unter der Perspektive der Ablösung der Jugend-

lichen vom Elternhaus untersucht. Der Ablösungsprozeß vom Elternhaus setzt heute auf der einen Seite sehr früh ein bei gleichzeitig sehr langer Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen in anderen Bereichen. Durch den Erwerb des Führerscheins etwa erhöhen Jugendliche ihren Aktionsradius und damit ihre Unabhängigkeit vom Elternhaus beträchtlich. Heute machen 75% aller Jugendlichen den Führerschein kurz nach Vollendung des 18. Lebensjahres. Nimmt man dies als Indikator für den Ablösungsprozeß, so bedeutet das ein hohes Maß an Unabhängigkeit der Jugendlichen vom Elternhaus.

Aufgrund des veränderten Ausbildungsverhaltens beginnt hingegen die eigene Berufstätigkeit bei einem Großteil der Jugendlichen erst spät. Mit 21 Jahren erst ist die Hälfte aller Jugendlichen voll erwerbstätig. In der von Bonfadelli untersuchten Gruppe waren mit 28 bis 29 Jahren 40% nicht erwerbstätig; dabei ist hier allerdings auch zu berücksichtigen, dass ein Teil – insbesondere der weiblichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen – nun verheiratet ist. Ökonomisch selbständig mit einem Einkommen von 1500.- DM und mehr nach Abzug der Steuern und verheiratet sind in der hier zitierten Untersuchung mit 26 bis 27 Jahren überhaupt erst die Hälfte aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dagegen vollzieht sich der Auszug aus dem Elternhaus für etwa die Hälfte der Jugendlichen bis zum 21. Lebensjahr, aber mit 23 Jahren leben immer noch 25% aller Jugendlichen bei ihren Eltern. Die Ablösungsschritte, die möglicherweise früher einmal relativ zeitgleich erfolgten, werden heute nach und nach über einen längeren Zeitraum von den Jugendlichen vollzogen.

Das bedeutet einerseits, dass Jugendliche schon sehr frühzeitig an vielen Bereichen der Welt der Erwachsenen voll partizipieren, etwa den Konsum- und Freizeitmöglichkeiten bis zur Einrichtung einer eigenen Wohnung. Auf der anderen Seite sind sie hinsichtlich ihrer ökonomischen Selbständigkeit und Unabhängigkeit oder der Gründung einer neuen Familie noch in einem Lebensalter von ihren Eltern oder vom Staat abhängig, in dem die Generation der Väter und Mütter den Sprung in die vollständige Unabhängigkeit vom Elternhaus schon geschafft hatte.

Die Besonderheit des Lösungsprozesses der Jugendlichen vom Elternhaus führt viele Jugendforscher zu der Auffassung, dass Jugend heute nicht mehr als Übergangsphase in das Erwachsenenalter zu sehen ist, sondern als separate Lebensphase mit eigenständigem Gewicht und eigenständigen Zielen. Der Eintritt in das Erwachsenenalter wird von den Jugendlichen dann oft eher negativ interpretiert. Bei der Befragung nach ihren Wertmustern nennen sie, entsprechend ihrer Lebenssituation, insbesondere Schule, Ausbildung und den späteren Beruf als Dinge, die sie besonders beschäftigen, daneben ihre privaten Hobbys und die Privatsphäre, wohingegen gesellschaftlich-politische Probleme kaum genannt werden. Die hier beschriebene Entwicklung der Jugendphase begünstigt eher In-

dividualisierungstendenzen in unserer Gesellschaft und beeinträchtigt Kooperation und Solidarität.

Zur Illustration soll ein Beispiel aus der Universitätsausbildung skizziert werden: Der Rhythmus des Lebens der Studenten wird stark von der individuellen Leistungserbringung in Zwischenprüfung, Prüfungen, Scheinen und sonstigen Leistungsnachweisen geprägt. Viele pädagogische Versuche im Bereich der Hochschulen, etwa an der Universität Konstanz oder an den Universitäten der Bundeswehr oder auch anderswo, beabsichtigen, das Lernen in kleinen Gruppen und Kooperationsfähigkeit als Lernziel zu berücksichtigen. Sie sind in der Regel daran gescheitert, dass unser Universitätssystem sehr auf die individualistische Leistungserbringung einzelner ausgerichtet ist und eben nicht auf Kooperation und Solidarität mit anderen. Auch in anderen Bereichen des Ausbildungssystems überwiegen die Formen individueller Leistungserbringung gegenüber dem Einüben in Kooperation.

Junge und alte Menschen in einer alternden Gesellschaft

Zum Abschluss soll die Frage der notwendigen Kooperation zwischen den Generationen diskutiert werden. Während es Anfang bis Mitte dieses Jahrhunderts selbstverständlich immer mehr Kinder und Jugendliche als alte Menschen gab und damit eigentlich sichergestellt war, dass immer genügend Jugendliche und auch später Erwachsene für die alten Menschen sorgen konnten, wird dies in naher Zukunft nicht mehr der Fall sein.

Solange Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene die überwiegende Mehrheit einer Gesellschaft stellten, war die Kommunikation, Interaktion und Kooperation zwischen den Generationen insofern unproblematisch, als immer genügend verwandte Personen vorhanden waren, die in Notfällen für ihre Anverwandten sorgen konnten. Diese Beziehungsmuster werden aber in Zukunft nicht mehr bestehen. Ein zunehmend großer Prozentsatz von älteren Menschen wird nur noch locker in einen verwandtschaftlichen Kontext eingebunden sein, wie umgekehrt eine große Zahl von einzelnen Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Kindern von einer Vielzahl älterer Verwandten umgeben sein wird.

Unter dieser Perspektive gewinnt nun die Frage der Kooperation und Solidarität in einer Gesellschaft eine ganz neue Bedeutung. Kooperation und Solidarität insbesondere in familialen Notfällen, bei Krankheit und anderen Problemen, wurde in der Nachkriegszeit, aber auch später noch durch die Familie und das Verwandtschaftssystem aufgefangen. Wenn aber diese verwandtschaftlichen und familiären Beziehungsmuster nicht mehr vorhanden sind, fallen sie auch als

solidarisches Unterstützungssystem aus (Schweitzer 1986). In Zukunft werden in zunehmendem Maße auch nicht-verwandte Personen sich wechselseitig solidarisch unterstützen, in Notfällen Hilfestellung leisten und Kooperationsmöglichkeiten anbieten müssen. Das setzt aber voraus, dass solche solidarischen Verhaltensweisen bereits in Kindheit und Jugend herausgebildet werden. Denn wie sollten Kooperation und Solidarität im höheren Alter zu anderen nicht-verwandten Personen entstehen, wenn der gesamte Lebenslauf und die gesamte Lebenserfahrung vor allem unter einer individualistischen Perspektive entwickelt und erlebt wurde.

Daher wird es darauf ankommen, im Bildungs- und Ausbildungssystem, aber auch in der kindlichen und jugendlichen Erziehung der Entwicklung solcher Fähigkeiten eine größere Bedeutung zuzumessen als bisher. Denn diese Fähigkeiten werden nicht quasi natürlich – in der Gruppe der Geschwister oder in der Gruppe der Gleichaltrigen – erfahren und entwickelt. Wenn dieser Zusammenhang nicht beizeiten gesehen und über Möglichkeiten einer entsprechenden Erziehung nachgedacht wird, kann das im Extremfall dazu führen, dass Solidarität und Kooperation zwischen den Generationen durch staatlichen Zwang, etwa Pflichtjahre, hergestellt wird. Solidarität und Kooperation kann man aber nicht erzwingen.

Aber Werte wie Solidarität und Kooperation sind in einer Gesellschaft nicht nur für Ausnahmesituationen und Notfälle erforderlich, sondern auch im alltäglichen Umgang miteinander, am Arbeitsplatz wie in anderen Lebensbereichen. Bei der Kooperation am Arbeitsplatz wird man wegen der abnehmenden Zahl junger Menschen Arbeitsgruppen und Teams in Zukunft so zusammensetzen müssen, dass die Erfahrung der Älteren mit der Neugier der Jungen so kombiniert wird, damit Innovation sichergestellt bleibt, wenn die Älteren am Arbeitsplatz überwiegen. Gerade hinsichtlich der Entwicklung von Fähigkeiten im beruflichen Bereich wird die aus der Vergangenheit überkommene Tradition, in Kindheit und Jugend zu lernen und im Berufsleben das Wissen nur aufzufrischen, überdacht werden müssen. Möglicherweise ist es künftig viel sinnvoller, mehrmals im Leben intensive Lernphasen zu ermöglichen, so dass auch an Schule und Hochschule altersgemischte Gruppen gemeinschaftlich lernen.

Doch werden die hier angedeuteten Entwicklungen nur erfolgreich sein können, wenn es gelingt, den notwendigen Individualismus hochdifferenzierter moderner Industriegesellschaften einzubetten in Kooperationsfähigkeit und Solidarität zwischen den Generationen und innerhalb der Generationen – eine Aufgabe, die sich noch in diesem Jahrhundert quasi “natürlich” im familiären und verwandtschaftlichen Zusammenhang lösen ließ.

Autoren

Bertram, Hans, Prof. Dr., geb. 1946, Direktor des *Deutschen Jugendinstituts* in München. Soziologie der Moral, soziale Ungleichheit, Sozialisation und Familiensoziologie.

Higgins, Ann, Ph.D., Center for Moral Education, Harvard University; Leitung von *Just-Community*-Programmen an zwei New Yorker Schulen. Moralische Entwicklung und Erziehung im Jugendalter, Demokratisierung der Arbeitswelt.

Lempert, Wolfgang, Prof. Dr., geb. 1930, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, a.o. Professor für Wirtschaftspädagogik an der FU Berlin. Moralentwicklung und Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung und in der Wirtschaft, Moralerziehung in der Schule.

Lind, Georg, Prof. Dr., geb. 1947, Fachbereich Psychologie, Universität Konstanz. Moralische Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter, Moral und Demokratie, Sozial- und Entwicklungspsychologie.

Pollitt-Gerlach, Gundula, M.A., geb. 1957. Studium der Psychologie und Soziologie an der Universität Konstanz.

Schreiner, Günter, Prof. Dr., geb. 1942 (†), Pädagogisches Seminar im Fachbereich Sozialwissenschaften, Universität Göttingen. Sozialpsychologie, moralische Entwicklung und Erziehung, Friedenserziehung.

Wakenhut, Roland, geb. 1946 (†), Prof. Dr. Dr., Fachbereich Wirtschafts- und Sozialpsychologie, Katholische Universität Eichstätt, Dozent an der Hochschule für Politik in München. Politische Psychologie und Sozialisationsforschung, psychologische Technikbewertung.

Literatur

- Althof, W. & Garz, D. (1986). Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. Schlußbetrachtungen. In F. Oser, W. Althof & D. Garz, Hrsg., *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*. München: P. Kindt, S. 327-362.
- Althof, W. & Garz, D. (1988). Sind Frauen die besseren Menschen? *Psychologie heute* 9, 58-65.
- Arendt, H. (1974). *Über die Revolution*. München: Piper (Original 1963).
- Arnold, R. (1983). Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie zu den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffes. *Zeitschrift für Pädagogik* 29, 893-912.
- Austin, W. (1977). Equity theory and social comparison processes. In J.M. Suls & R. L. Miller, Hrsg., *Social comparison processes*. Washington, DC: Hemisphere.
- Baethge, M. & Oberbeck, H. (1986). *Zukunft der Angestellten: Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung*. Frankfurt.
- Bahro, R. (1977). *Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus*. Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Baldwin, J.M. (1913). *Social and ethical interpretations in mental development* (Original 1897). New York: Macmillan.
- Bargel, T., Markiewicz, W. & Peisert, H. (1982). University graduates: Study experience and social role – Empirical findings of a comparative study in five European countries (FORM-project). In M. Niessen & J. Peschar, Hrsg., *Comparative research on education*. Oxford: Pergamon, S. 55-78.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior*. Washington DC: Hemisphere.
- Bateson, G., Jackson, D.D., Laing, R.D. u.a. (1977). *Schizophrenie und Familie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bertram, H. (1978). *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil – Analyse kognitiver, familialer und sozialstruktureller Bedingungsbeziehungen moralischer Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bierhoff, H.W. (1980). *Hilfreiches Verhalten*. Darmstadt: UTB Steinkopff.
- Biermann, I. & Ziebell, L. (1983). Akademikerinnenarbeitslosigkeit – Zur Situation arbeitsloser Hoch- und Fachhochschulabsolventinnen. In U. Bock, A. Braszeit & Ch. Schmerl, Hrsg., *Frauen an den Universitäten – Zur Situation von Studentinnen und Hochschullehrerinnen in der in ähnlichen Wissenschaftshierarchie*. Frankfurt: Campus, S. 125-150.
- Bilden, H. (1980). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich, Hrsg., *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 777-814.
- Block, I., Enders, U. & Müller, S. (1981). *Das unsichtbare Tagwerk – Mütter erforschen ihren Alltag*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Bloom, A.H. (1977). Two dimensions of moral reasoning: Social principledness and social humanism in cross-cultural perspective. *Journal of Social Psychology* 101, 29-44.

- BMJFG – Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit. (1984). Familie und Arbeitswelt. Gutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim BMJFG, Bd. 143. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- BMJFG – Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit. (1984). Frauen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BMJFG.
- Bock-Rosenthal, E., Haase, Ch. & Streeck, S. (1978). Wenn Frauen Karriere machen. Frankfurt: Campus.
- Bödenfeld, G. (1988). Kinder – Sinn des Lebens? *Brigitte* 24/88, 124-130.
- Bonfadelli, H. & Saxer, U. (1986). Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Stuttgart.
- Boorman, S.A. & Levitt, P.R. (1980). The genetics of altruism. New York: Academic Press.
- Born, C. & Vollmer, Ch. (1983). Familienfreundliche Gestaltung des Arbeitslebens. Hrsg. vom BMJFG. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Braginsky, D.D., & Braginsky, B.M. (1975). Arbeitslose: Menschen ohne Vertrauen in sich und das System. *Psychologie heute* 11, 22-28.
- Brandt, A. (1985). The moral superiority of (a) men (b) woman. *Playboy* 9, 1985 (amerik. Ausgabe), 192-196.
- Brandt, H. & Liebau, E. (1978). Das Team-Kleingruppen-Modell – ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München: Juventa.
- Braun, M., Fricke, W. & Klein, P. (1985). Erziehung in der Bundeswehr. Starnberg: Forschungsinstitut für Friedenspolitik.
- Braverman, H. (1974). Labor and monopoly capital. The degradation of work in the twentieth century. New York: The Monthly Review Press.
- Brede, K. (1986). Individuum und Arbeit. Ebenen ihrer Vergesellschaftung. Frankfurt: Campus.
- Brock, D. & Vetter, R. (1986). Technische Dynamik und soziale Beharrung. *Soziale Welt* 37, 208-236.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Chodorow, N. (1978). The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender. Berkeley, CA: University of California Press.
- Comte, A. (1967). System of positive polity. New York: Burt Franklin (Original 1875).
- Dewey, J. (1959). Moral principles in education. New York: Philosophical Library.
- Diessner, R. (1988). A constructivist developmental view of moral self in relation to behavior. Unveröffentlichte Dissertation, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Dippelhofer-Stiem, B. & Lind, G., Hrsg. (1987). Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1975). Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Döbert, R. (1986).)Wider die Vernachlässigung des 'Inhalts' in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler, Hrsg., Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt: Suhrkamp, S. 86-125.

- Döbert, R. (1987). Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 491-511.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1985). Value change and morality. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moral development and the social environment*. Chicago: Precedent, S. 125-153.
- Dostojewski, F. M. (1960). *Schuld und Sühne*. Raskolnikoff. (Original 1860). München: Piper.
- Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1986). Der Individualismus und die Intellektuellen. In H. Bertram, Hrsg., *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt: Suhrkamp, S.33-53.
- Durkheim, E. (1988). Über die soziale Arbeitsteilung. (Original 1893). Frankfurt: Suhrkamp.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting successful learning. *American Psychologist* 41, 1040-1048.
- Eakins, B. & Eakins, R. (1978). *Sex differences in human communication*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrsg., *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 327-349.
- Edelstein, W. (1987). Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 185-205.
- Edelstein, W. & Müller-Brettel, M. (1988). *Entwicklungspsychologie und Friedensforschung*. Beiträge aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (1986). *Zur Bestimmung der Moral*. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Edwards, R.C. (1979). *Contested terrain. The transformation of the workplace in the twentieth century*. New York: Basic Books.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum and Associates.
- Ekhardt, H.P. & Löffler, R. (1987). *Die gesellschaftliche Verantwortung der Bauingenieure*. Berlin.
- Elias, N. (1978). *Über den Prozeß der Zivilisation*. Bd.1 und 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erler, G., Jaeckel, M. & Sass, J. (1983). *Mütter zwischen Beruf und Familie – Modelle und Meinungen aus fünf europäischen Ländern*. München: Juventa.
- Fekete, E. (1982). *Eine Chance für Fatma – Jeder von uns könnte mit türkischen Kindern arbeiten*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Forrester, J. W. (1969). *Urban dynamics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Framhein, G. & Langer, J., Hrsg. (1984). *Student und Studium im interkulturellen Vergleich*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Freud, S. (1961). *Das Unbewußte*. Schriften zur Psychoanalyse. Frankfurt: S. Fischer.
- Ganser, H.W. (1980). *Technokraten in Uniform*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, Hrsg., (1979). Das Team-Kleingruppen-Modell. Arbeitsmaterialien 2179.
- Gert, B. (1973). *The moral rules. A new rational foundation for morality.* New York: Harper & Row.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1983). Verantwortung für die anderen und für sich selbst – Das moralische Bewußtsein von Frauen. In G. Schreiner, Hrsg., *Moralische Entwicklung und Erziehung.* Braunschweig: Westermann, S. 133-174.
- Gilligan, C. (1985). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau.* München: Piper.
- Gilligan, C. & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: gender differences and similarities. *Merill-Palmer Quarterly* 34, 223-237.
- Gomberg, S. (1980). *An instructor's guide to leading dilemma discussions: A workshop.* Pittsburg, PA: Carnegie-Mellon University.
- Habermas, J. (1968). *Technik und Wissenschaft als Ideologie.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns.* 2 Bände. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Hammer, S. (1979). *Töchter und Mütter – über die Schwierigkeiten einer Beziehung.* Frankfurt: Fischer.
- Hartshorne, H. & May, M.A. (1928-30). *Studies in the nature of character.* Vol. 1: Studies in deceit. Vol. 2: Studies in self-control. Vol. 3: Studies in the organization of character. New York: Macmillan.
- Häußler, M. & Holzhauser, B. (1988). *Die Implementation der reformierten § 218 StGB: Empirische Untersuchungen zu Einstellungen und Verhalten von Ärzten und schwangeren Frauen.* Unveröffentl. Manuskript, MPI für ausländisches u. intern. Strafrecht Freiburg.
- Havighurst, J.R. & Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality.* New York: Wiley.
- Hegner, K., Lippert, E. & Wakenhut~ R. (1983). *Selektion oder Sozialisation.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heinze, T. & Klusemann, H.-W. (1979). Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte. In H.G. Soeffner, Hrsg., *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* Stuttgart: J.B. Metzler.
- Heitmeyer, W. (1989). Jugend, Staat und Gewalt in der politischen Risikogesellschaft. In W. Heitmeyer, K. Möller & H. Sünker, Hrsg., *Jugend - Staat – Gewalt.* Weinheim: Juventa, S. 11-46.
- Hesse, R. (1984). Ethics in the global crisis. In G. Lind, Hrsg., *Morality, cognition, education. Beiträge zum Zweiten Konstanzer Werkstattgespräch über Moral und Umwelt.* Universität Konstanz.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R. L. Mosher, Hrsg., *Moral education: A first generation of research and development.* New York: Praeger.

- Higgins, A. (1987). Moralische Erziehung in der Gerechten Gemeinschaft Schule -über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In G. Lind & L. Raschert, Hrsg., *Moralische Urteilsfähigkeit – eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*. Weinheim: Beltz, S. 54-72.
- Higgins, A. (1987). Year II report to the W. T. Grant Foundation: An evaluation of the effects of high school democratic governance on students' moral judgment and action. Graduate School of Education, Harvard University.
- Higgins, A. & Gordon, F. M. (1986). Arbeitsklima und soziomoralische Entwicklung in zwei arbeitereigenen und selbstverwalteten Betrieben. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrsg., *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 252-296.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W.H. Kurtines & J.L. Gewirtz, Hrsg., *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley.
- Hobbes, T. (1968). *Leviathan*. Harmondsworth: Penguin (Original 1651).
- Hoff, E. (1981). Sozialisation als Entwicklung der Beziehungen zwischen Person und Umwelt. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1, 91-115.
- Hoffman, M. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology* 31, 937-943.
- Hoffman, M. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. *American Psychologist* 34, 958-966.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1977). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Honneth, A. (1985). *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Honolka, H. (1987). *Schwarzrotgrün. Die Bundesrepublik auf der Suche nach ihrer Identität*. München: C. H. Beck.
- Informations- und Presse-Stab, Hrsg. (1987). *Meinungs-, Motivationsforschung zu Sicherheitspolitik und Bundeswehr 1986/187*. Bonn – Der Bundesminister der Verteidigung.
- iwd (1987). Teilzeitbeschäftigung – produktiver als gedacht. *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft* 40, 2.
- Janowitz, M. (1960). *The professional soldier: A social and a political portrait*. Glencoe, IL: Free Press.
- Jens, W. (1988). Über Humanität. In W. Jens & G. Matthiessen, Hrsg., *Plädoyers für die Humanität*. München: Kindler, S. 9-15.
- Jonas, H. (1984). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Jürgenliemk, S. (1982). Die integrative Kraft der heterogenen Kleingruppe. In *Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, "Arbeit mit Kleingruppen"*. Dokumente + Arbeitsmaterialien + Informationen 31/82, S. 10-23.
- Kant, I. (1979). *Die Metaphysik der Sitten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Keim, W. (1986). Eine Schule braucht ein pädagogisches Konzept – Das Beispiel Gesamtschule Köln-Holweide. *Die Deutsche Schule* 3, 363-377.
- Kern, H. & Schumann, M. (1970). *Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen*

- Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein. Frankfurt: Campus.
- Kein, H. & Schumann, M. (1984). Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.
- Klein, P. (1988). Wenn das Fundament brüchig wird. Der Wertwandel in der Gesellschaft und seine Folgen für die Bundeswehr. *Truppenpraxis* 5188, 502-509.
- Kohlberg, L. (1974). Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. In T. Lickona, Hrsg., *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, S. 31-53.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher, Hrsg., *Moral education – A first generation of research and development*. New York: Praeger, S. 20-57.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Essays on moral development, Volume I*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development. Essays on moral development, Volume H*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1986). *Studies in moral psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1986). Der "Just-Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrsg., *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 21-55.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind, J. Raschert, Hrsg., *Moralische Urteilsfähigkeit – eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz, S. 25-43.
- Kohlberg, L., Boyd, D. & Levine, Ch. (1986). Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler, Hrsg., *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 205-240.
- Kohlberg, L. & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher. The discovery of the self in a post-conventional world. *Daedalus* 100, 1051-1086.
- Kohlberg, L. & Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. In W. H. Kurtines & J.L. Gewirtz, Hrsg., *Social development and social interaction*. New York: Wiley.
- Kohlberg, L., Levine, Ch. & Hower, A. (1984). Synopses and detailed replies to critics. In L. Kohlberg, *The psychology of moral development, Vol. II. The nature and validity of moral stages, essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row, S. 320-386.
- Kohlberg, L., Wassermann, E. & Richardson, N. (1978). Die Gerechte Schulkoooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In G. Portele, Hrsg., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, S. 215-259.
- Krebs, D. L. (1970). Altruism – An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin* 73, 258-302.
- Krebs, D. L. & Rosenwald, A., (1977). Moral reasoning and moral behavior in conventional adults. *Merrill-Palmer Quarterly* 23, 77-78.

- Lappe, L. (1986). Technisch-arbeitsorganisatorischer Wandel und seine Auswirkungen auf die Beschäftigten in der Metallindustrie. E. Ulrich & J. Bogdahn, Hrsg., *Auswirkungen neuer Technologien*. Nürnberg: Institut f. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 43-87.
- Latané, B. & Darley, J.M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton.
- Lebert, U. (1985). Der Mann – Der schmerzhafteste Abschied vom Chauvi (Teil 1). Der Mann – Karrierefrau ja – aber bitte ohne Kind (Teil IV). Brigitte Nr. 21 (S. 98-110) und Nr. 24 (S. 101-107), 1985.
- Lehr, U. (1979). *Ist Frauenarbeit schädlich? – Im Spannungsfeld von Familie und Beruf*. Zürich: Edition Interform.
- Lempert, W. (1987a). Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit in Ausbildung und Beruf. Möglichkeiten ihrer pädagogischen Beeinflussung. Unveröff. Manuskript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Lempert, W. (1987b). Individual morality and industrialized work: Some theoretical considerations. Unveröff. Manuskript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Lempert, W. (1988). Moralkognitive Sozialisation. Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40, 62-92.
- Lempp, R. (1986). *Familie im Umbruch*. München: Kösel.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world*. New York: Plenum Press.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule* 1, 28-43.
- Liebau, E. & Schlömerkemper, J. (1982). Komplexität und Solidarität. In C. Scheilke u.a., *Lerntheorie -Lernpraxis*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 217232.
- Lieberman, M. S. (1986). Affect and humanistic moral judgment. In G.L. Sapp, Hrsg., *Moral Development*. Birmingham, AL: Religious Education Press, S. 234248.
- Lind, G. (1984). Theorie und Validität des "Moralischen-Urteil-Tests" – Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In G. Framheim & J. Langer, Hrsg., *Student und Studium im interkulturellen Vergleich – Students worlds in europe*. Klagenfurt: Kärntner Verlags- und Druckanstalt.
- Lind, G. (1985a). Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens – Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen zur Urteils- und Demokratiekompetenz bei Studierenden. Bericht aus dem Projekt Hochschulsozialisation, Konstanz.
- Lind, G. (1985b). Growth and regression in cognitive-moral development. In C. Harding, Hrsg., *Moral dilemmas. Philosophical and psychological issues in the development of moral reasoning*. Chicago: Precedent Publishing Inc., S. 99-114.
- Lind, G. (1987a). Ansätze und Ergebnisse der "Just-Community"-Schule. *Die Deutsche Schule* 1, 4-12.

-
- Lind, G. (1987b). Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, Hrsg., *Conscience: An interdisciplinary view*. Dordrecht: Reidel, S. 91-122.
- Lind, G., Grochowska, K. & Langer, J. (1987). Haben Frauen eine andere Moral? Eine empirische Untersuchung von Studentinnen und Studenten in Österreich, der Bundesrepublik Deutschland und Polen. In L. Unterkircher & I. Wagner, Hrsg., *Die andere Hälfte der Gesellschaft – österreichischer Soziologentag 1985*. Wien: Verlag des österreichischen Gewerkschaftsbundes, S. 394-406.
- Lind, G., Hartmann, H.A. & Wakenhut, R., Hrsg. (1985). *Moral development and the social environment. Studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education*. Chicago: Precedent Publishing.
- Lind, G. & Link, L. (1986). *Moralische Atmosphäre Fragebogen (MAF). Theoretische Grundlagen und Instrument*. Unveröff. Manuskript, Universität Konstanz.
- Lind, G. & Wakenhut, R. (1985). Testing for moral judgment competence. In G. Lind et al., Hrsg., *Moral development and the social environment*. Chicago: Precedent Publishing, S. 79-105.
- Lyons, N. P. (1983). Two perspectives: on self, relationships, and morality. *Harvard Education Review* 55, 125-145.
- Lorenzen, P. (1989). Philosophische Fundierungsprobleme einer Wirtschafts- und Unternehmensethik. In H. Steinmann & A. Löhr, Hrsg., *Unternehmensethik*. Stuttgart: C. E. Poeschel, S. 25-57.
- Luhmann, N. (1986). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf soziologische Gefährdungen einstellen?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Macpherson, C. B. (1968). Introduction. In Th. Hobbes, *Leviathan*. Harmondsworth: Penguin, S. 9-63.
- Maihofer, A. (1988). Ansätze zur Kritik des moralischen Universalismus. Zur moraltheoretischen Diskussion um Gilligans Thesen. *Feministische Studien – Radikalität und Differenz* 6, 32-52.
- Maiziere, U. de, et al. (1979). *Führungsfähigkeit und Entscheidungsverantwortung*. Bericht der de Maiziere-Kommision. Bonn: Bundesminister der Verteidigung.
- Martin, J.R. (1985). *Reclaiming conversation*. New Haven, CT. Yale University Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Midlarsky, E. (1984). Competence and helping: Notes toward a model. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski, Hrsg., *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum Press, S. 291-308.
- Miller, M. (1986). *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mitscherlich, M. (1985). *Die friedfertige Frau – Eine psychoanalytische Untersuchung zur Aggression der Geschlechter*. Frankfurt: Fischer.
- Mogk, W. (1972). *Paul Rohrbach und das "Größere Deutschland"*. Ethischer Imperialismus im Wilhelminischen Zeitalter. München: Goldmann.

- Montada, L. (1989). Bildung der Gefühle? Zeitschrift für Pädagogik 35, 293-312.
- Moore, G.E. (1970). Principia Ethica. Stuttgart: Reclam (Original 1903).
- Mussen, P. & Eisenberg-Berg, N. (1977). Roots of caring, sharing and helping. San Francisco: Freeman.
- Myrdal, A. & Klein, V. (1962). Die Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf, 2.Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Nisan, M. (1986). Die moralische Bilanz. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler, Hrsg., Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt: Suhrkamp, S. 347-376.
- Noddings, N. (1984). Caring: A feminine approach to ethics and moral education. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In J.L. Gewirtz & W. Kurtines, Hrsg., Morality, moral behavior and moral development. New York: John Wiley, S. 348-361.
- Nunner-Winkler, G. (1987). Was bedeutet Kohlbergs Theorieansatz für die moderne bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik? In G. Lind & J. Raschert, Hrsg., Moralische Urteilsfähigkeit – eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim: Beltz, S. 16-24.
- Nunner-Winkler, G. (1989). Kollektive, individuelle und solidarische (fürsorgliche) Verantwortung. In E. J. Lampe, Hrsg., Verantwortlichkeit und Recht. Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie, Bd. 14. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988a). Children's understanding of moral emotions. Child Development 59, 1323-1338.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988b). Moral development. In F. E. Weinert & W. Schneider, Hrsg., LOGIC-Report No. 4: Results of wave two. Technical report. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München.
- Oerter, R. & Weber, E., Hrsg. (1975). Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Auer.
- Olk, T. (1986). Abschied vom Experten: Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim: Juventa.
- Olson, M. jr (1965). The logic of collective action. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Opaschowski, H.W. (1985). Freizeit und Umwelt, Bd. 6. Hamburg: B.A.T. Freizeit Forschungsinstitut.
- Oser, F. (1988). Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1, 59-79.
- Oser, F. & Althof, W. (1986). Der moralische Kontext als Sumpfgebiet möglicher Entwicklung: Erziehung angesichts der Individuum-Umwelt-Verschränkung. In H. Bertram, Hrsg., Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt: Suhrkamp, S. 322-357.
- Oser, F., Althof, W. & Garz, D., Hrsg., (1986). Moralische Zugänge zum Menschen -Zugänge zum moralischen Menschen. München: P, Kindt.
- Ostner, I. (1978). Beruf und Hausarbeit – Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt: Campus.

- Ostner, I. (1987). Zukunft der Familie – Zukunft des Haushalts, Herausforderungen und Reformorientierungen aus feministischer Perspektive. In L. Unterkircher & I. Wagner, Hrsg., *Die andere Hälfte der Gesellschaft – österreichischer Soziologentag 1985*. Wien: Verlag des österreichischen Gewerkschaftsbundes, S. 221-234.
- Ostner, I. (1986). Weiblichkeit als Beruf. *Sozial Extra*, 28-32.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. (Transl. M. Gabain, Original 1932). New York: Free Press.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. (Original 1932). Frankfurt: Suhrkamp.
- Plake, K. (1978). Umweltstrategien und Strukturprobleme der Sozialisationsorganisationen. *Soziale Welt* 29, 288-304.
- Pollitt-Gerlach, O. (1985). Die Rolle von Geschlecht, Herkunft und moralischer Urteilskompetenz bei der Entscheidung zwischen Beruf und Familie am Beispiel von Hochschulabsolventen. Magisterarbeit, Universität Konstanz.
- Posch, P. & Thonhauser, J. (1982). Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. *Unterrichtswissenschaft* 10, 212-224.
- Power, C. (1979). *The moral atmosphere of a Just Community high school: A four year longitudinal study*. Unveröff. Dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.
- Power, C. (1980). Evaluating just communities: towards a method for assessing the moral atmosphere of the school. In L. Kuhmerker, M. Mentkowski & V. L. Erickson, Hrsg., *Evaluating moral development*. Schenectady, NY: Character Education Press.
- Power, C. (1986). Demokratische und moralische Erziehung in einer großen öffentlichen High School. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrsg., *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 297-326.
- Power, C. (1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education* 17, 195-208.
- Power, C. & Higgins, A. (1981). Moralische Atmosphäre und Lernen – eine Fallstudie des “Just Community”-Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft* 3, 225-240.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg’s approach to moral education: A study of justice and community in the high school*. New York: Columbia University Press.
- Prokop, U. (1976). *Weiblicher Lebenszusammenhang. Von der Beschränktheit der Strategien und der Unangemessenheit der Wünsche*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pross, H. (1970). *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*, 3. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pross, H. (1972). *Kapitalismus und Demokratie – Studien über westdeutsche Sozialstrukturen*. Frankfurt: Athenäum Fischer.
- Pross, H. (1976). *Die Wirklichkeit der Hausfrau*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Puka, B. (1986). Vom Nutzen und Nachteil der Stufe 6. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler, Hrsg., *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 241-290.

- Puzicha, K. & Schatz-Bergfeld, M., Hrsg. (1980). Bedingungen politischer Sozialisation. 2 Bände. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Nr. 140.
- Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In E. Staub, D. Bar-TAI, J. Karylowski & J. Reykowski, Hrsg., Development and maintenance of prosocial behavior. New York: Plenum Press, S. 81-99.
- Rawls, J. (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rest, J. (1979). Development in judging moral issues. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rheingold, H. L., Hay, F. D. & West, M.J. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development* 47, 1148-1158.
- Richards, J.R. (1980). The sceptical feminist: A philosophical enquiry. London: Routledge and Kegan Paul.
- Robitzsch-Klee, H. (1979). Aufgabe des Berufs der Kinder wegen. In L. Doormann, Hrsg., Keiner schiebt uns weg – Zwischenbilanz der Frauenbewegung in der Bundesrepublik. Weinheim: Beltz, S. 229-233.
- Rossi, A. (1977). A biosocial perspective on parenting. *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences* 186, 1-31.
- Roth, H. (1967). Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. In H. Roth, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover: Schrödel, S. 127-138.
- Rubin, K.H. & Schneider, F.W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development* 44, 661-665.
- Sagi, A. & Hoffman, M. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology* 12, 175-176.
- Schlömerkemper, L. (unter Mitarbeit von K. Winkel). (1987). Lernen im Team-Kleingruppen-Modell, Studien zur Bildungsreform 14. Frankfurt: P. Lang.
- Schopenhauer, A. (1977). Über die Freiheit des menschlichen Willens. Über die Grundlage der Moral. München: Diogenes (Originale 1840).
- Schreiner, G., Hrsg. (1983). Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Westermann.
- Schreiner, G. (1987a). Schule als "moral democracy"? *Die Deutsche Schule* 1, 13-27.
- Schreiner, G. (1987b). Die Herausforderung durch die "andere Stimme" – Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan. *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 237-246.
- Schultz, D. (1978). "Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge" – Sexismus in der Erziehung Bd 1. Berlin: Frauenselbstverlag.
- Schütze, F. (1978). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Universität Bielefeld: Arbeitsberichte der Fakultät für Soziologie.
- Schütze, Y. (1986). Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters "Mutterliebe". Bielefeld: Kleine Verlag.
- Schwarz, S. H. (1973). Normative explanations of helping behavior: A critique, proposal, and empirical test. *Journal of Experimental Social Psychology* 9, 349-364.

- Schwarz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz, Hrsg., *Advances in experimental social psychology*, Vol. 10. New York: Academic Press.
- Schweitzer, R. V. (1986). Altern in unserer Gesellschaft. Vortrag auf dem Symposium "Familie und Selbsthilfe". Deutsches Jugendinstitut, München.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Seltz, R. (1986). Re-Organisation von Kontrolle im Industriebetrieb. In R. Seltz, U. Mill & E. Hildebrandt, Hrsg., *Organisation als soziales System. Kontrolle und Kommunikationstechnologie in Arbeitsorganisationen*. Berlin, S. 13-32.
- Senger, R. & Wakenhut, R. (1982). Moralische Segmentierung und der Anspruch der Inneren Führung. In R. Zoll, Hrsg., *Sicherheit und Militär*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 170-181.
- Simner, M.L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology* 5, 136-150.
- Simon, S. B., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification*. New York: Hart.
- Sinus (1986). *Jugend und Bundeswehr. Studie im Auftrag des Bundesministers der Verteidigung*. Bonn.
- Soeffner, H.-G. (1979). *Interpretative Verfahren in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Sorge, A. (1983). Die betriebliche Erzeugung und die Nutzung beruflicher Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien. In M. Haller & W. Müller, Hrsg., *Beschäftigungssystem im sozialen Wandel*. Frankfurt, S. 270-286.
- Spaeman, R. (1980). Technische Eingriffe in die Natur als Problem der politischen Ethik. In K.-O. Apel, D. Böhler, A. Berlich & G. Plumpe, Hrsg., *Praktische Philosophie/Éthik 1 (Reader zum Funkkolleg)*. Frankfurt: Fischer, S. 229-247.
- Spiegel (1989). *Geißel Rauschgift. Die Spiegel-Serie über die Drogensucht*. Hamburg: Spiegel-Verlag.
- Staub, E. (1982). *Entwicklung des prosozialen Verhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Steinert, E. (1988). Interaktionsort Frauenhaus. *Neue Praxis* 4, 275-290.
- Steinert, E. & Straub, U. (1988). *Interaktionsort Frauenhaus*. Heidelberg: Wunderhorn.
- Stolz, G.E. (1987). Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppen in der Erziehung. Weinheim: Deutscher Amien Verlag.
- Süßmuth, R. (1985). *Frauen – der Resignation keine Chance. Sammlung wissenschaftlicher und politischer Texte 1980-1985*. Düsseldorf: Schwann.
- Team 6B. (1977). *Statt Leistungsbeurteilung - Lerndiagnose und Förderarbeit*. Die Deutsche Schule 11, 673-687.
- Thomas, H. u.a. (1987). *Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen" – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Technische Universität Berlin.
- Thürmer-Rohr, Ch. (1987). *Vagabundinnen. Feministische Essays*. Berlin.
- Tillman, K.4. (1976). *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*. Frankfurt: Fischer.

- Tittle, C. K. (1986). Gender research and education. *American Psychologist* 41, 1161-1168.
- Tocqueville, A. de (1976). *Über die Demokratie in Amerika*. München- Deutscher Taschenbuch Verlag (Original 1835).
- Tugendhat, E. (1984). *Probleme der Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türk, K. (1977). Einbindungsmuster und ihre Wirkungen auf das Verhalten in Organisationen. In G. Reber, Hrsg., *Personal- und Sozialorientierung der Betriebswirtschaftslehre, Band 1*. Stuttgart: Enke, S. 83-110.
- Vasudev, J. (1988). Sex differences in morality and moral orientation. A discussion of the Gilligan and Attanucci study. *Merill-Palmer Quaterly* 34, 239-244.
- Vogt, W. R., Hrsg. (1988). *Militär als Lebenswelt. Streitkräfte im Wandel der Gesellschaft*. Leverkusen: Leske & Budrich.
- VVN-Bund der Antifaschisten, Hrsg. (1979). *KZ Majdanek – Report über das Vernichtungslager und über den Majdanek-Prozeß*. Frankfurt: Röderberg.
- Wakenhut, R. (1988). Nationalismus. In E. Lippert & G. Wachtler, Hrsg., *Handwörterbuch Frieden*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 294-304.
- Walker, L. J. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development* 51, 131-140.
- Wasserman, E. (1980). An alternative high school based on Kohlberg's Just Community approach in education. In R. Mosher, Hrsg., *Moral education – A first generation of research and development*. New York: Praeger, S. 91-112.
- Wasserman, E. & Fenton, E. (1982). *The Fairness Committee manual for high schools*. Cambridge Rindge and Latin High School, Cambridge MA.
- Weiland, S. & Stürzenhofecker, L. (1984). Schülerrat – Gedanken nach der Beisetzung. In S. Korf u.a., Hrsg., *Der Versuch – Anmerkungen aus der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Göttingen*.
- Wellmer, A. (1986). *Ethik und Dialog – Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weltz, F., Diezinger, A., Lullies, V. & Marquardt, R. (1979). *Junge Frauen zwischen Beruf und Familie*. Frankfurt: Campus.
- Wheeler, S. (1974). Die Struktur formal organisierter Sozialisationsanstalten. In O.G. Brim & S. Wheeler, Hrsg., *Erwachsenensozialisation*. Stuttgart: Enke, S. 53-125.
- Worchel, St. (1984). The darker side of helping: The social dynamics of helping and cooperation. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski, Hrsg., *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum Press, S. 379-395
- Wottawa, H. (1983). Neuere Methoden der Analyse und Bewertung der diagnostischen Urteilsfindung und deren Anwendung auf das Ausleseverfahren der Bundeswehr. *Wehrpsychologische Untersuchungen*, Heft 3183.
- Zinnecker, J., Hrsg. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz.