

Lind, G. (1995). Die Förderung demokratischer Kompetenzen in der beruflichen Bildung. In: Land Brandenburg, Pädagogisches Landesinstitut, Hrsg., Fachserie Schulstruktur und Schulentwicklung, Heft 6: Schule als soziale r Ort Sozialen Lernens und moralischer Bildung, S. 50 - 56.

Die Förderung demokratischer Kompetenzen in der beruflichen Bildung

Georg Lind*

Zur Bedeutung moralisch-demokratischer Kompetenzen

Vier Problemfälle, die nicht nur im betrieblichen Alltag vorkommen können, sollen beispielhaft in die Thematik dieses Vortrags einführen:

Fall 1: Der Meister in der Schlosserei eines großen Betriebs hat sich um die Anschaffung von Schließfächern bemüht, damit drei Mitarbeiter, die bislang keines hatten, auch eines bekommen. Statt drei werden ihm aber nur zwei Schließfächer bewilligt. Er sagt, die drei betroffenen Kollegen sollen sich selbst einig werden, wie sie die Verteilung vornehmen wollen. Jeder möchte aber gern sein eigenes Fach haben, wo er seine Wertsachen und Kleider einschließen kann. Wie sollen die drei das Problem lösen?

Fall 2: Die Personalchefin in einer mittleren Firma soll eine neue Mitarbeiterin einstellen. Eine der Bewerberinnen ist die Tochter Ihrer besten Freundin, der Sie versprochen hatten, dass Sie sich um sie kümmern wollten. Die andere Bewerberin kommt von außerhalb, aber sie bringt deutlich bessere Voraussetzungen für die Arbeit mit, die sie in der Firma tun soll. Was soll sie tun?

Fall 3: Ein Arbeiter muß häufig schwere Lasten durch eine Brandschutztür hindurch tragen. Das Auf- und Zumachen der Tür, die laut Sicherheitsvorschriften immer zugemacht werden muß, behindert ihn sehr. Er kann das ändern, indem er die Tür mit einem Keil geöffnet hält. Darf man das in so einem Fall tun?

Fall 4: Nehmen sie an, Sie seien in einem Betrieb beschäftigt, in dem viele Ihrer Kollegen wünschen, dass für die ausländischen Mitarbeiter eine eigene Kan-

tine gebaut wird. Sie fühlen sich wegen deren Eßgewohnheiten gestört, und es kommt deswegen immer wieder zu Rempelen. Die Firma führt dazu eine Abstimmung durch. Sie glauben einerseits, dass durch eine Trennung der Kantinen der Betriebsfrieden gefördert wird. Ein Kollege meint aber, dass das keine Lösung sei, weil das gegen grundlegende Menschenrechte verstößt. Wie würden Sie abstimmen?

Es ist deutlich, dass es hier jeweils nicht einfach um Moral und Unmoral geht, sondern dass es sich um Konflikte zwischen verschiedenen moralischen Anforderungen mit oft ähnlichem Gewicht handelt. Es geht um Konflikte, die verschieden gut oder gerecht gelöst werden können. Die Art, wie mit solchen Problemen und Konflikten umgegangen wird, hat, wie jeder an sich selbst feststellen kann, eine enorme Bedeutung für den einzelnen. Darüber hinaus bestimmt sie aber auch nachhaltig die Leistungsbereitschaft und das Leistungsvermögen aller Mitarbeiter und auch die Produktivität eines Betriebs. Leider ist die Einsicht nicht weit verbreitet, dass diese Fähigkeit für den wirtschaftlichen Erfolg ebenso notwendig ist wie kaufmännisches Geschick, gutes Marketing und effizientes Management. Es wird aber zunehmend erkannt, dass demokratisch-moralische Fähigkeiten für die Unternehmen Schlüsselqualifikationen darstellen.¹ Berufliche Qualifizierung kann daher nicht nur heißen, handwerkliches Geschick, Fachwissen und Durchsetzungsvermögen zu vermitteln. Sie muß auch - und vor allem - heißen, die *Fähigkeit*, eigene und fremde Bedürfnisse unter Beachtung von sozialen Normen und moralischen Prinzipien zu befriedigen und die hieraus sich ergebenden Handlungskonflikte zu lösen.

* Überarbeitete Fassung meines Vortrags am 22. September 1994 während der "Tage der beruflichen Bildung 1994 in Brandenburg" in Strausberg, veranstaltet vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Anschrift des Autors: PD Dr. Georg Lind, Sozialwissenschaftliche, Universität, D-78434 Konstanz, Internet: georg.lind@uni-konstanz.de.

In Zeiten des Umbruchs, wie in den neuen Bundesländern, sind solche Fähigkeiten mehr gefordert als in ruhigeren Zeiten. In Umbruchszeiten erweisen sich alte Lösungen oft als unzureichend oder falsch, neue aber sind noch nicht weit genug entwickelt. Viele Menschen hier sind tief verunsichert. Die starken Veränderungen der individuellen Bedürfnisse wie auch der staatlichen Ordnung stellen alt wie jung vor große Anpassungsprobleme. Dabei stellt sich die Situation sich für alte und junge Menschen sehr verschieden dar. Die Jugendlichen in den neuen Bundesländern nehmen den Wandel anders auf als die Älteren; für sie ist jede Gesellschaft, in die sie hineinwachsen, neu. Die ältere Generation, Eltern und Lehrer, hingegen sind auf diesen Wandel kaum vorbereitet, sie müssen sich erneut in einer Gesellschaft zurechtfinden. Sie finden es häufig schwer, die neuen Bedürfnisse und Normen zu verstehen. Nach einer Phase der Verunsicherung suchen vielen von ihnen wieder Halt und Kontinuität in alten Gewohnheiten und Normen. Diese Reaktion ist verständlich, aber sie kann in einen Teufelskreis führen. Denn je mehr sich die Älteren der Vergangenheit zuwenden, desto fremder und bedrohlicher wird ihnen die neue Zeit erscheinen, die ihnen in Gestalt ihrer Kinder und Schüler gegenübertritt.

Wegen dieses doppelten Problems sind die Schulen und Familien in den neuen Bundesländern besonders stark belastet. Beide Institutionen haben nicht nur den rasanten sozialen und technischen Wandel zu bewältigen, der hier momentan stattfindet. Sie müssen auch noch die Probleme lösen, die sich aus den unterschiedlichen Formen und Geschwindigkeiten der Anpassung der jungen und der älteren Generation ergeben. Solche Probleme sind nicht neu. Ähnliches haben wir in den sechziger Jahren in den alten Bundesländern erlebt, als das Trauma von Nazi-Terror und Krieg sich in heftigen Jugendprotesten und noch heftigeren Reaktionen der Älteren entlud. Die Situation ist heute nicht dieselbe. Trotzdem besteht die Gefahr, dass die Kommunikationsstörungen zwischen jung und alt, die wir hier erleben, im Extremfall zu einem Zusammenbruch der Kommunikation und gewalttätigen Auseinandersetzungen eskaliert, wodurch der Prozeß des Lernens und Lehrens an den Schulen erheblich beeinträchtigt, wenn nicht zum Erliegen gebracht wird, und dies gerade in einer Zeit, in der schulische Bildung ganz besonders benötigt wird.

Dass solche Tendenzen tatsächlich bestehen, haben die Vorträge und Gespräche auf dieser Tagung deutlich gemacht. Es scheint, dass sich hier ein Konfliktpotential aufbaut. Viele Lehrer und Lehrerinnen, die früher die volle Macht des Staates in ihrem Rücken wußten und kaum Erfahrung mit dem Aufbau eigener Autorität

haben, sehen sich von den Schülern bedroht und von den neuen, liberalen Gesetzen im Stich gelassen. Die Schüler wiederum interessieren sich umso weniger für den Unterricht ihrer Lehrer, je mehr diese sich nach rückwärts orientieren und von den Bedürfnissen und Normvorstellungen der jungen Generation entfernen. Ihre Fragen an die ältere Generation versiegen in dem Maß, wie sie erleben, dass sie nicht mehr verstanden werden.

Ich glaube nicht, dass solche negativen Entwicklungen unausweichlich sind und dass es keine Möglichkeiten gibt, sie aufzuhalten. Ich denke aber nicht, dass wir diese Entwicklung durch mehr und strengere Gesetze aufhalten können. Mehr "Autorität" im alten Sinne würde den Riß zwischen alt und jung nur vergrößern. Vielmehr müssen die Lehrer und Lehrerinnen befähigt werden, mit der neuen Situation besser fertig zu werden und auch ihren Schülern diese Fähigkeiten zu vermitteln. Dies ist das Resümee der pädagogisch-psychologischen Forschung der letzten zwanzig Jahre. Ich bin selbst an dieser Forschung seit langem mit eigenen Projekten beteiligt und habe das bislang größte schulische Erprobungsprojekt hierzu im deutschen Sprachraum, das Projekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) in Nordrhein-Westfalen, initiiert und mit geleitet. In diesem Projekt hatten wir – mit gutem Erfolg – Methoden zur Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten bei Heranwachsenden erprobt.²

Ich wurde zu dieser Tagung eingeladen, um hierüber und über den Stand der Forschung auf diesem Gebiet allgemein zu berichten, sowie um hieraus einige Empfehlungen abzuleiten für die Ausbildung von Schülern und Lehrern hier in Brandenburg. Ich werde hier weniger über konkrete Projekte und Untersuchungen berichten als über einige grundsätzliche Befunde, die uns zum Umdenken in Bezug auf die Moral- und Demokratieerziehung bewegen.

Wir wissen heute, wie ich noch ausführlicher erläutern werde, dass das zentrale Problem der Heranwachsenden (wie auch vieler Erwachsener) ein Mangel an *Fähigkeit* ist, moralische Werte und Prinzipien im Alltag richtig anzuwenden. Zur Entwicklung dieser Fähigkeit kann – und muß – die Schule einen wirksamen Beitrag leisten. Die Klagen über einen angeblichen Verlust der Werte und die häufigen Appelle für neue oder alte Werte, verkennen das wirkliche Problem. Wir leben nicht in einer Zeit des "Werte-Verfalls". Vielmehr wurde noch selten so viel und stark "moralisiert" wie heute. Die Erziehung kann sich daher nicht darauf beschränken, "Werte" zu vermitteln. Sie wäre bestenfalls wirkungslos.

Moralische Urteilsfähigkeit als Kern von Demokratie-Kompetenz

Zunächst möchte ich, um den Umfang möglicher Mißverständnisse gering zu halten, einige Bemerkungen zu der Frage machen, was wir unter "moralisch-demokratischen Fähigkeiten" verstehen.

Als Ausgangspunkt und Kern für die Bestimmung von "Demokratiefähigkeit" haben wir das Konzept der "moralischen Urteilsfähigkeit" gewählt, das auf den Erziehungswissenschaftler und Psychologen Lawrence Kohlberg zurückgeht. Er definiert diese als die *Fähigkeit, sich bei der Lösung von Konflikten und Problem an moralischen Prinzipien (statt an anderen Dingen) zu orientieren und gemäß dieser Prinzipien zu handeln*.³ Bei der moralischen Urteilsfähigkeit kann es sich nicht bloß um die Fähigkeit zum Nachdenken "im stillen Kämmerlein" handeln, bei dem niemand zuschaut und das von niemanden – außer einem selbst – herausgefordert werden kann. Sie muß auch die Fähigkeit umfassen, auch und gerade in der Auseinandersetzung mit anderen Personen und anderen Meinungen sich an moralischen Prinzipien zu orientieren. Nur wenn die moralische Urteilsfähigkeit der Mitglieder einer Gesellschaft auch in schwierigen sozialen Konfliktsituationen bestehen kann, ist sie eine Alternative zur "Lösung" solcher Konflikte durch Gewalt- und Machtanwendung und kann sie wirklich als Grundlage einer demokratischen Ordnung dienen.

In einer Demokratie, in der Menschen miteinander kooperieren müssen, ohne dass ein König oder eine politische Führungsschicht sie dazu zwingt, muß die Funktion der Macht von moralischen Prinzipien – wie Gerechtigkeit, Gewaltfreiheit, Vernünftigkeit u.ä. – übernommen werden. Dass diese Prinzipien sehr wichtig für Frieden und Kooperation zwischen Menschen sind, zeigen die berühmten sozialpsychologischen Experimente mit Schülergruppen von Kurt Lewin und seine Kollegen, in denen sie die Auswirkungen verschiedener Führungsstile untersuchten. Es zeigte sich, dass in "laissez-faire"-Gruppen, die völlig führungs- und regelfrei waren, keine Kooperation, aber ein hohes Maß an Aggression entstand. Demokratisch organisierte Gruppen hingegen entwickeln die Voraussetzungen für eine vernünftige Zusammenarbeit.⁴

Ein weiterer wichtiger Beleg für die Bedeutung moralisch-demokratischer Prinzipien wurde in Simulations-Experimenten erbracht, die eigentlich Theorie bestätigen sollten, dass für die Entstehung von Kooperation zwischen Menschen übergeordnete Prinzipien nicht notwendig sind. Basis dieser Experiment war das sogenannte "Gefangenen-Dilemma", in dem zwei Spieler gegeneinander spielen, die nicht miteinander kom-

munizieren können. Der langfristige Gewinn der Spieler hängt davon ab, dass beide kooperieren. Kurzfristig kann jedoch einer mehr gewinnen, wenn er den anderen "hereinlegt". Den Politikwissenschaftler G. Axelrod untersuchte nun, welche Strategien für beide Spieler langfristig die besten waren.⁵ Er ließ von einem Computer mehrere (mehr oder weniger kooperative) Lösungsstrategien durchspielen. Dabei zeigte sich, dass Kooperation nur dann entsteht, wenn die Beteiligten sich an bestimmten moralischen Prinzipien orientierten wie:

(1) Mache deinem Gegenüber – mit Worten, oder wenn die Umstände keine Kommunikation erlauben, durch Sanktionen – klar, dass Du nicht bereit bist, einen Vertrauensbruch (*Defection*) hinzunehmen.

(2) Sorge dafür, dass eure Beziehung eine gemeinsame Vertrauensbasis hat, sonst kann der andere in seinem Verhalten keinen Vertrauensbruch sehen.

(3) Orientiere dich bei deinen Sanktionen am Prinzip der Verhältnismäßigkeit, sonst verstärken sich die Feindseligkeiten zwischen Euch gegenseitig bis hin zum offenen Kampf.

(4) Wähle nur solche Strategien als Maximen deines Verhaltens, von denen Du wollest, dass sie über einen langen Zeitraum ("shadow of the future") Bestand haben. Unverkennbar klingt hier Kants Kategorischer Imperativ an.

Trotz dieses Befundes hält Axelrod daran fest, dass Kooperation von alleine entstehen kann. Offenbar übersieht er – wie viele von uns – die Bedeutung von Moralprinzipien für die Entstehung der Kooperation und der Demokratie. Uns erscheinen die moralischen Prinzipien der Demokratie heute so selbstverständlich, dass uns ihre Bedeutung nicht mehr bewusst wird.

Ein weiterer Grund für die Unterschätzung der Moral liegt wohl darin, dass wir sie (a) entweder mit der Einhaltung sozial vorgegebener Regeln gleichsetzen oder (b) sie einseitig als Gegenstand unserer Einstellungen oder Werthaltungen ansehen (Gesinnungsmoral) und dabei übersehen, dass die Moral eine Herausforderung für unsere Erkenntnis- und Handlungsfähigkeiten darstellt.

In Gesellschaften, in denen Moralität gleichgesetzt wird mit strikter, nicht hinterfragbarer *Normkonformität*, fehlt dem Individuum jede Möglichkeit, zwischen wichtigen und weniger wichtigen Normen zu unterscheiden. Gebote, wie "Du sollst nicht töten" haben in diesen den gleichen Rang wie Kleidervorschriften, das Leben denselben Wert wie Anstandsregeln. In Situationen, für die es keine Vorschriften gibt, darf der einzelne nicht einfach selbst entscheiden, was zu tun ist (und kann dies häufig auch gar nicht). Er muß sich vielmehr an Experten für Moralfragen – zumeist Theologen oder Geistliche – wenden, die festlegen, welche Entschei-

dung gut und welche schlecht ist. Auf die Veränderung der Lebensgrundlagen kann in solchen Gesellschaften zumeist gar nicht oder nur mit einer Vermehrung von Vorschriften reagiert werden. Dies hat zur Konsequenz, dass diese Vorschriften für die Menschen immer unüberschaubarer, immer widersprüchlicher und immer weniger befolgt werden. Solche, auf Normkonformität fußende, *heteronome* Moralsysteme sind in Europa erst im Zuge der Reformation und der Aufklärung überwunden worden. Luthers Lehre von einem persönlichen Gott und Kants Aufruf an die Menschen, in moralischen Konfliktsituationen selbst ihren Verstand zu gebrauchen (*sapere aude!*), markieren die Wende zu einem Individuum-zentrierten, *autonomen* Moralsystem bei uns. In anderen Teilen der Welt herrschen heteronome Moralsysteme offenbar weiterhin ungebrochen.

Gegenüber dieser Moral als Normkonformität stellt die Gesinnungsmoral einen großen Fortschritt dar. Sie ordnet die Moral nicht dem Verhaltensbereich, sondern dem "affektiven" Bereich zu. Prominentes Beispiel für diese Moralauffassung ist die – in der Wissenschaft und in der Lehrerausbildung noch immer sehr einflußreiche – "Taxonomie der Bildungsziele" von Benjamin Bloom und seinen Kollegen. Diese Gleichsetzung von Moralität und "moralischen" Einstellungen oder Werten hat den historischen Ursprung in sogenannten Gesinnungsmoralen, die im Kern besagen: Um moralisch gut zu sein, bedarf es moralisch guter Motive. Auf die Moralität einer Handlung, so der Philosoph Kant, läßt sich nicht schließen, wenn diese Handlung nur "zufällig" mit göttlichen Geboten bzw. mit moralischen Prinzipien übereinstimmt, sondern nur, wenn sie aus guten Motiven entspringt.

Die Gesinnungsmoral hat sich aber dennoch als unzulänglich herausgestellt. Moralisch gute Einstellungen und der Wille, moralisch gut zu sein, reichen nicht aus, um auch moralisch gut zu handeln. Oft ist nur schwer zu entscheiden, welche Handlung ein moralisches Prinzip letztlich am besten einlöst. Hilfsbereitschaft ist ein allgemein anerkanntes, wichtiges Prinzip. Aber oft ist unklar, wie es in einer konkreten Situation am besten zu verwirklichen ist. Bei akuter Hungersnot in einem Land zum Beispiel ist zunächst die einzig richtige Hilfe, Nahrungsmittel zu spenden. Nahrungsmittelhilfen können aber eine völlig unmoralische Wirkung haben, nämlich wenn sie länger als nötig gewährt werden. Ab einem bestimmten Punkt führt diese Hilfe dazu, dass die Nahrungsmittelproduktion in diesem Land zum Erliegen kommt. Die Bauern, die aus ihrer Arbeit keinen Erlös mehr erzielen können, geraten in Not und verlassen ihre Bauernhöfe.

Zudem ist oft nicht nur *ein* Moralprinzip, sondern sind zwei oder mehr Prinzipien zu beachten. In solchen Situationen müssen wir, um ein bestimmtes Moralprinzip einzuhalten, oft andere Prinzipien übertreten oder in ihrer Gültigkeit begrenzen. Ein Schüler zum Beispiel, der während einer Klassenarbeit von seinem Freund gebeten wird, ihn abschreiben zu lassen, sieht sich gleich mit zwei für ihn gleich wichtigen moralischen Anforderungen konfrontiert, nämlich mit der Regel, einem Freund zu helfen, und mit der, nicht zu mogeln. Wenn er die eine Regel einhält, dann muß er gegen die andere verstoßen.

Vielleicht hat die Gesinnungsmoral die Menschheit in dem Sinne moralischer gemacht, dass dadurch die meisten Menschen ein hohes moralisches Bewußtsein entwickelt haben.⁶ Aber sie hat kaum dazu geführt, dass sie auch die dafür notwendige moralische Urteilsfähigkeit gelernt haben. Ohne eine solche Fähigkeit aber kann sich Moral, wie wir an verschiedenen fundamentalistischen Strömungen sehen können, in ihre krasses Gegenteil verkehren. So werden die moralisch guten Absichten der einen manchmal zum Fluch für die anderen. Es gibt kaum unmenschlichere und ungerechtere Kriege als die, die im Namen des Humanismus und der Gerechtigkeit geführt werden. Religiös-moralische Bewegungen bilden, wie kürzlich festgestellt wurde, den Hintergrund von fast der Hälfte aller Kriege der letzten fünfzig Jahre.⁷ Wie stark moralische Absichten und Handeln auseinander fallen können, zeigt die Meldung, dass radikale Abtreibungsgegner, die für den Wert des Lebens kämpfen, nicht davor zurückschrecken, andere Menschen umzubringen.

Moralische Urteilsfähigkeit als *Brücke* zwischen Werten und Handeln

Vor über achtzig Jahren hat der Berliner Jugendpsychiater Levy-Suhl die Entdeckung gemacht, dass jugendliche Straftäter, die er zu begutachten hatte, fast ausnahmslos ein ausgeprägtes moralisches *Bewußtsein* hatten. Er fand aber auch, dass sie gegenüber ihren Gleichaltrigen eine deutlich niedrigere Fähigkeit besaßen, ihr Verhalten angemessen zu begründen.⁸ Er vermutete daher, dass diese Fähigkeit und nicht die moralischen Einstellungen den Schlüssel zum Verständnis ihres tun darstellen. Wegen der Interpretationsbedürftigkeit und der Konflikträchtigkeit moralischer Prinzipien ist, so können wir vermuten, für moralisch richtiges Handeln die Fähigkeit gefordert, (a) die moralischen Anforderungen einer Situation zu erkennen, (b) das in dieser Situation richtige Verhalten zu erkennen und (c) im Falle des Konflikts zwischen zwei und mehr moralischen Prinzi-

pien, eine angemessene Lösung zu finden. Offenbar stellen moralische Kompetenzen *die* Brücke her zwischen moralischen Absichten, Einstellungen, Motiven, Werthaltungen etc. einerseits und moralischem Verhalten andererseits.

Diese Einsicht ist lange Zeit in Vergessenheit geraten bis der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget sie wiederentdeckt hat. Erst Lawrence Kohlberg hat dieser Erkenntnis wirklich zum Durchbruch verholfen. Mit seiner Doktorarbeit vor dreißig Jahren hat er eine breite Forschung angestoßen und starke Impulse für ihre Umsetzung in die pädagogische Praxis gegeben. Aber offenbar ist diese Einsicht heute zum Teil wieder verloren gegangen. Dies gilt vor allem für drei noch immer populäre Theorien, nämlich (1) für die Theorie, dass gute Absichten keine Bedeutung haben, sondern nur Taten den eigentlichen Charakter einer Person offenlegen, (2) für die Theorie, Menschen wüßten oft das Richtige zu tun, seien aber nicht genügend motiviert, es auch zu tun, und (3) für die Theorie, Menschen fühlten sich nicht genügend dafür verantwortlich, ihre moralisch richtigen Einsichten selbst in Handeln zu übersetzen, sondern vertrauten darauf, dass es andere gibt, die das für sie tun werden. Ich werde zunächst zu zeigen versuchen, dass diese Theorien unzureichend sind. Dann möchte ich weitere Belege dafür anführen, dass tatsächlich moralische *Fähigkeiten* den Schlüssel zum Verständnis moralischen Verhaltens und damit auch den Schlüssel für die Moral- und Demokratieerziehung darstellen.

Zu (1) haben wir bereits oben gezeigt, warum der Charakter eines Menschen nicht allein oder vorwiegend auf seinem Verhalten im Sinne von Regelkonformität beurteilt werden kann. Ein Mensch, der die Erwartungen der Gesellschaft nicht erfüllt, muß nicht notwendigerweise unmoralisch gehandelt haben oder gar unmoralisch sein. Es kann auch vorkommen, dass nicht die Handlung der Person, sondern die Erwartungen der Gesellschaft unmoralisch sind. (Man denke etwa an den Richter, der im Nationalsozialismus die Nürnberger Rassengesetze anwenden sollte). Schließlich können die Erwartungen der "Gesellschaft" so vielfältig und widersprüchlich sein, dass eine Person gar nicht entscheiden kann, welche sie zu erfüllen hat, um moralisch zu sein. Auch können unsere Erwartungen an sie unmoralisch sein. Dass wir oft meinen, moralische Werthaltungen spielten bei dem Verhalten anderer Menschen nur eine geringe Rolle, liegt wohl auch daran, dass wir sie nur oberflächlich kennen. Selbst erfahrene Lehrer und Lehrerinnen, die täglich Umgang mit Schülern haben, haben offenbar wenig Gelegenheit, deren moralische Werthaltungen richtig kennenzulernen, so dass sie häufig zu falschen Einschätzungen und Stereotypisierungen neigen.⁹ Ob und wie weit diese Fähigkeit beim einzelnen entwickelt ist, läßt sich selten an einzelnen Entscheidungen ablesen. Dafür ist meist die Beobachtung einer Person über viele verschiedene Situationen hinweg notwendig. Ein einzelner Verhaltensakt taugt selten als Grundlage für die Einschätzung des Charakters einer anderen Person, da an seinem Zustandekommen oft viele Faktoren, auch außermoralische beteiligt sind. Die Verhaltensmächtigkeit moralischer Prinzipien läßt sich bei einem Menschen oft nur erkennen, wenn wir ihn längere Zeit kennen und ihn in sehr unterschiedlichen Situationen beobachten können.¹⁰

Die beiden anderen Erklärungsversuche, so scheint es, verlieren die ursprüngliche Problemstellung aus dem Blick. Statt zu fragen, was Voraussetzung dafür ist, dass moralische Motive in adäquates Handeln übersetzt werden, fragen sie, wie die Fähigkeit, dieses zu tun, verhaltensrelevant wird. Nach dem Erklärungsansatz (2) ist jeder Mensch – schon in ziemlich frühen Jahren – mit einem moralischen Vermögen ausgestattet. Dieses Vermögen, so wird argumentiert, benötigt jedoch noch der Ausbildung einer moralischen Kraft oder *Motivation*, um es zur Tat werden zu lassen. Mit anderen Worten sind nach dieser Theorie die Pläne für richtiges Verhalten schon ganz früh entwickelt, aber noch nicht die Kraft, sie gegenüber innerer oder äußeren Widerständen durchzusetzen. Für diese Erklärung werden drei prominente Theorien bemüht: (a) die – in der Chomskyschen Linguistik entwickelte – Unterscheidung von "Kompetenz" und "Performanz", (b) die psychoanalytischen Konzepte der "Triebstruktur" und "Ich-Stärke" sowie (c) die marxistische Theorie von der Übermacht der "Verhältnisse". Die prominente Herkunft macht diese Erklärung so überaus attraktiv; aus demselben Grund steckt sie aber auch voller begrifflicher Verwirrung. Einerseits wird behauptet, dass Kompetenz und Performanz zwei völlig unterschiedliche psychologische Prozesse sind, die durch etwas drittes – nämlich Ich-Stärke etc. – vermittelt werden. Andererseits ist es bislang noch niemandem gelungen, die Kompetenz einer Person zu messen außer über ihre Performanz. Interessanterweise wird, wo moralische "Kompetenz" zu messen versucht wird, in der Regel das gemessen, was man in der Psychologie als Motivation bezeichnet. Mit dieser Übersetzungshilfe können wir auch den Befund verstehen, dass bereits bei sehr jungen Kindern moralische "Kompetenz" (= Motivation) feststellbar ist. Wörtlich genommen müßte man diesen Befund sonst so deuten, dass bereits in früher Jugend "Kompetenzen" zur Lösung von moralischen Konflikten gebildet sind, die dem Heranwachsenden erst viel später begegnen werden, ja

deren spätere Existenz niemand vorhersehen kann. Richtig ist: Moralische Motive sind schon früh entwickelt, aber nicht die Fähigkeit, sie adäquat in Handeln umzusetzen. Diese entwickelt sich erst in Auseinandersetzung mit den moralischen Dilemmas, mit denen sich die Menschen im Laufe ihres Lebens auseinander setzen müssen.

Auch die Erklärung (3), die von Kohlberg und Dan Candee¹¹ stammt, behandelt die Frage, wie moralische "Kompetenz" zu "Performanz" werden kann. Sie besagt, dass die handelnde Person noch ein sogenanntes "Verantwortungsurteil" fällen muß, bevor sie entsprechend ihrer "Kompetenz" handelt. Die Autoren haben, wie der Philosoph T.E. Wren erläutert, den Begriff der moralischen Kognition erweitert, so dass er nun zwei gleichermaßen kognitive, im übrigen aber sehr verschiedenartige Prozesse enthält: nämlich 'deontische' Urteile und Verantwortungsurteile. Dabei handelt es sich im ersten Fall um Urteile, die auf die Frage antworten sollen, 'welche Handlungsweise ist richtig?', im zweiten Fall um Urteile auf die (vermutlich davon verschiedene) Frage: 'Warum gerade ich?'¹² Da Verantwortungsurteile aber auch nur Kognitionen betreffen, entsteht ein Problem: Woher kommt die Motivation, gemäß eines "kognitiven" Verantwortungsurteils zu handeln? Wenn aber das Verantwortungsurteil ("Ja, es ist an mir, zu handeln") auch einer besonderen Motivation ("dann handele auch!") bedarf, um entsprechend zu handeln, dann taugt es nicht zur Klärung der Ausgangsfrage. Wenn wir uns aber erinnern, dass der "frühe" Kohlberg die moralische Urteilsfähigkeit eingeführt hat, um die Kluft zwischen moralischen Einstellungen und Handlungen zu erklären, dann müssen wir bezweifeln, dass diese Frage vom "späten" Kohlberg sinnvoll gestellt wurde. Die moralische Motivation bedarf der Urteilsfähigkeit, um adäquat in Entscheidungen umgesetzt zu werden, aber nicht umgekehrt.

Tatsächlich hat sich die Erklärung, dass die Kluft zwischen moralischen Intentionen und moralischem Handeln primär aus mangelnder moralischer Urteilsfähigkeit herrührt, in der Forschung wie auch in der pädagogischen Praxis als äußerst fruchtbar und zutreffend erwiesen. Wir benötigen diese Fähigkeit, um moralische Prinzipien in konkreten Lebenssituationen differenziert und integriert anwenden zu können. Wir brauchen sie auch um zu erkennen, in welchen Situationen welche Prinzipien gefragt sind, wie Konflikte zwischen widerstrebenden Prinzipien zu lösen sind und wie diese vom einzelnen in ein einigermaßen stabiles und dennoch flexibles System zu integrieren sind. Empirische und experimentelle Untersuchungen haben ge-

zeigt, dass moralische Urteilsfähigkeit und Verhalten in realen Konfliktsituationen deutlich zusammenhängen:¹³

- Menschen mit *hoher* moralischer Urteilsfähigkeit haben eine überdurchschnittlich hohe Zivilcourage. Sie protestieren eher gegen die Einschränkung von Grundrechten (wie Meinungsfreiheit) und widersetzen sich eher unmoralischen Anweisungen (wie zum Beispiel im berühmten Milgram-Experiment). Und sie bieten Menschen in Not eher tatsächlich ihre Hilfe an, und belassen es nicht bei der "Überlegung", ob sie helfen sollen. Interessant ist auch, dass die moralische Urteilsfähigkeit enger mit dem tatsächlichen Hilfeverhalten korreliert als mit der bloßen Absicht zu helfen.
- Sie neigen weniger zum Mogeln und Betrügen in Situationen, wo ihre Leistung gefragt ist, und sie neigen weniger zum Vertuschen von Fehlern, die ihnen unterlaufen.
- Sie können den Charakter ihrer Mitmenschen besser einschätzen. Schüler und Schülerinnen mit hoher moralischer Urteilskompetenz können sich bei der Auswahl ihrer Freunde und ihrer Führer auch stärker an deren Urteilsfähigkeit orientieren als Jugendliche mit niedriger Urteilsfähigkeit.
- Schließlich hat man gefunden, dass Menschen mit hoher moralischer Urteilsfähigkeit auch aufnahmebereiter sind für sozial und politisch relevante, neue Informationen.¹⁴

Stufen der Lösung von Konflikten (in Anlehnung an L. Kohlberg)

- Stufe 1** Konflikte zwischen widerstreitenden Bedürfnissen und Konflikten werden nach dem Prinzip der Stärke oder Macht zu lösen versucht: das stärkere Bedürfnis setzt sich durch, der Mächtigere setzt seine Interessen durch.
- Stufe 2** Konflikte werden auf der Basis einfacher Gerechtigkeitsvorstellungen zu lösen versucht: Jeder bekommt das Gleiche; ich gebe dir soviel wie Du mir gibst; ich tue dir einen Gefallen, Du dafür mir auch; eine Hand wäscht die andere.
- Stufe 3** Konflikte werden auf der Basis von sozialen Regeln der Gruppe zu lösen versucht, der man angehört: Als Kind muß man gehorchen; als Eltern muß man Verantwortung tragen; als Vorgesetzter muß man auf die Einhaltung der Firmenvorgaben achten, als Lehrer auf die Schulordnung.
- Stufe 4** Konflikte werden unter Bezugnahme auf die staatliche Ordnung (Gesetze, Verordnungen etc.) zu lösen versucht.
- Stufe 5** Konfliktlösungen orientieren sich an vertraglichen Vereinbarungen und an fairen Verhandlungen, in denen ein Ausgleich für alle Beteiligten gesucht wird.
- Stufe 6** Konflikte werden auf der Basis universell gültiger und unveränderlicher moralischer Prinzipien zu lösen versucht, wie soziale Gerechtigkeit, Wahrheit, Vernunft, Achtung der Menschenwürde.

Wie entwickelt sich die moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit?

Für die Lösung von sozial-moralischen Konflikten können nach Kohlberg verschiedene Stufen und Ebenen unterschieden werden. Gewalt und Machtanwendung stellen hiernach die niedrigste Stufen der Lösung von Interessenkonflikten dar, nach dem Motto "der Stärkere hat recht". Höhere Formen sind Lösungen auf der Stufe eines einfachen Ausgleichs nach dem Motto "Wie du mir, so ich dir" oder "Auge um Auge, Zahn um Zahn". Weitere Formen der Konfliktlösung stellen die Orientierung der Konfliktpartner an den Normen der Gruppe dar, denen man angehört, oder an den Gesetzen des Staates, in dem man lebt: man versucht die Konflikte unter Einhaltung dieser Normen und Gesetze zu lösen. Als am höchsten entwickelt werden Konfliktlösungen angesehen, die sich an der vertraglichen Vereinbarung unter Gleichen und an universell gültigen

Moralprinzipien orientieren. Solche Prinzipien werden zum Beispiel in dem Menschenrechtskatalog der Vereinten Nationen und in unserem Grundgesetz angesprochen (siehe die Übersicht auf Seite 8).

Kohlberg und andere Autoren nehmen an, dass diese Stufen der Konfliktlösung ein geeignetes Modell für die moralische Entwicklung von Menschen darstellen. Das *Stufenmodell* der Moralentwicklung geht davon aus,

(a) dass jede dieser Stufen eine "strukturelle Ganzheit" darstellt. Diese Annahme besagt, dass jeder Mensch jeweils auf immer nur einer dieser Stufen denkt und handelt gleichgültig, in welcher Situation er oder sie sich befindet und um welche Art von Konflikt es sich handelt.

(b) Das Stufenmodell besagt weiterhin, dass jeder alle Entwicklungsstufen durchläuft, also keine überspringt,

(c) und dass es zu keiner Umkehr der moralischen Entwicklung kommen kann, dass also die Entwicklungsschritte invariant verlaufen.

Dieses Stufenmodell muß heute im Lichte umfangreicher Forschung teilweise revidiert werden. Die Kernannahme von Levy-Suhl, Piaget und Kohlberg jedoch, dass nämlich die Moral im sehr starken Maße auf kognitiv-moralischen Fähigkeiten beruht, muß heute als erwiesen angesehen werden.

Kaum bestätigt hat sich die Annahme, dass Menschen immer nur auf ein und derselben Stufe der Moral denken und argumentieren. In einem bestimmten Sinne kann der Grad der strukturellen Ganzheit moralischen Argumentierens einer Person als Anzeichen ihrer moralischen Reife angesehen werden, dann nämlich, wenn sie sich auch dann an moralischen Prinzipien orientiert, wenn diese eine Änderung von eigenen Meinungen und Gewohnheiten verlangen. Aber es kann nicht bei jedem Menschen vorausgesetzt werden, dass er dies auch wirklich tut.

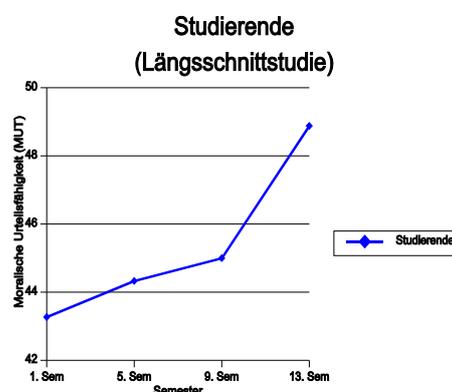
Viele Befunde sprechen allerdings für die Annahme, dass die von Kohlberg beschriebenen Stufen oder Ebenen der moralischen Konfliktlösung im Alltag unterschiedlich schwierig anzuwenden sind. Moralische Urteilsfähigkeit wird in Bezug auf "niedere" Stufen früher entwickelt als in Bezug auf "höhere" Stufen. Dies zeigt sich u.a. darin, dass Testwerte im Verlauf der Entwicklung in der Regel stetig zunehmen (siehe die Abbildung auf Seite 10).

Die Annahme, dass keine "Stufe" übersprungen wird, läßt sich nur schwer belegen. Sie hat inzwischen aber auch fast keine Bedeutung mehr, da wir nicht mehr von einem "Stufenmodell" der Moralentwicklung, d.h. von sprunghaften, alles Verhalten einer Person gleichzeitig erfassenden Entwicklungsschüben ausgehen. Es scheint richtiger, anzunehmen, dass die Moralentwicklung kontinuierlich – in verschiedenen Aufgabenbereichen auch unterschiedlich schnell – verläuft.¹⁵

Völlig revidiert werden muß heute die Annahme einer invarianten Entwicklungs-"Logik". Die optimistische Annahme von Kohlberg und anderen, dass die moralische-kognitive Entwicklung immer in nur eine Richtung, hin zu einer höheren Urteilsfähigkeit verläuft, wurde inzwischen in mehreren Untersuchungen eindeutig widerlegt. Es gibt keine Hinweise für die Existenz einer inneren "Logik", die die Moralentwicklung im Laufe des Älterwerdens zwingend vorantreibt. Kohlberg hat in seinen Untersuchungen offenbar übersehen, dass die Heranwachsenden, die er untersucht hat, nicht nur einfach älter wurden, sondern auch zur Schule gingen. Tatsächlich hat sich gezeigt, dass die Länge und die Qualität von Bildungserfahrungen – und

nicht das chronologische Alter – den mit Abstand größten Einfluß auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit haben. Es hat sich auch gezeigt, dass sich diese Entwicklung umkehrt, wenn die Heranwachsenden frühzeitig das Bildungssystem verlassen. So hat sich in einer Repräsentativstudie, die ich 1990 zusammen mit EMNID in den alten Bundesländern durchgeführt hatte, gezeigt, dass die moralische Urteilsfähigkeit bei Haupt- und Realschulabsolventen, wieder abbaut, während die Urteilsfähigkeit ihrer Altersgenossen, die weiterführende Schulen besuchen, weiter ansteigt (siehe die Abbildung auf Seite 10).¹⁶

Um der neuen Forschungslage Rechnung zu tragen, haben ich als Alternative zur Kohlbergsche Theorie einer "Entwicklungslogik" eine "Bildungstheorie" der Moralentwicklung vorgeschlagen.¹⁷ Ihr Kernsatz ist: Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit wird in erster Linie durch die Länge und die Qualität von institutionalisierten Bildungsprozessen beeinflusst. Allen diese Prozess weg, bevor eine "kritische Schwelle" der Entwicklung erreicht ist, dann bildet sie sich beim Heranwachsenden (und auch bei Erwachsenen) wieder zurück. Bei der moralischen Urteilsfähigkeit verhält es sich offenbar ähnlich wie bei Fähigkeiten auf anderen Gebieten wie zum Beispiel auf dem Gebiet der Fremdsprachen oder der Mathematik. Abgesehen von diesen Korrekturen hat die Forschung aber Kohlbergs wichtigste Annahme voll bestätigt, nämlich die, dass die Moral einen "kognitiven Kern" hat. Kohlberg wie auch vor ihm Piaget und andere "kognitive" Moralpsychologen leugnen nicht die Bedeutung von moralischen Einstellungen und Motiven. Ohne sie gäbe es keine Moralität. Würden die Menschen sich nicht – zumindest teilweise – in ihrem Handeln an moralischen Motiven orientieren und würde ihr Handeln statt dessen nur

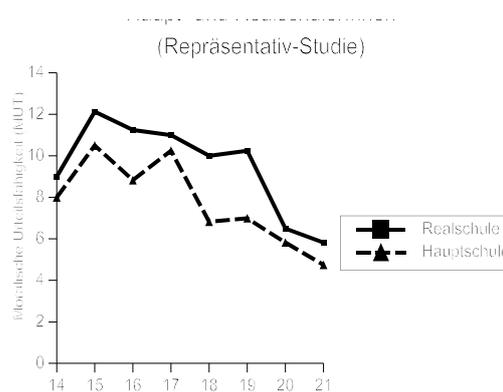


Studierende vom 1. bis zum 13. Studiensemester im Längsschnitt; $N = 437$. Quelle: Forschungsgruppe Hochschulsozialisation, Universität Konstanz. Instrument: Moralischer Urteil-Test (Standardversion 1977); Median.

durch äußere Direktiven oder innere Instinkte geleitet, dann würde es überhaupt keinen Sinn machen, von Moral zu reden. Es gibt viele Hinweise dafür, dass die meisten, wenn nicht alle Menschen tatsächlich das eigene Verhalten auf moralische Prinzipien gründen wollen. Aber genauso notwendig für moralisches Verhalten wie moralische Bedürfnisse sind moralische *Fähigkeiten*. Ohne die Entwicklung einer den moralischen Werthaltungen entsprechenden moralischen Urteilsfähigkeit können wir uns nicht wirklich moralisch verhalten. In der unterschiedlichen Entwicklung moralischer Fähigkeiten liegt offensichtlich die Hauptquelle (a) für situationsbedingte Unterschiede im moralischen Verhalten, die wir auch an uns selbst feststellen können, wie auch (b) für die Unterschiede, die wir zwischen Menschen beobachten können.

Neu hinzugekommen ist die Erkenntnis, dass Bildungserfahrungen die mit Abstand wichtigste Bedingung für die Entwicklung moralisch-demokratischer Fähigkeiten bei Jugendlichen darstellen. Viele andere Bedingungen wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht und Kulturzugehörigkeit, von denen man bislang glaubte, dass sie eine große Rolle in der Moralentwicklung spielten, haben sich als weitgehend irrelevant herausgestellt. Bei vielen dieser Bedingungen wurde entdeckt, dass nicht sie, sondern die damit einhergehenden Bildungsunterschiede ausschlaggebend sind. Wenn man Personen betrachtet, die eine vergleichbare Bildung haben, so verschwinden fast alle anderen Korrelationen. Wir sprechen daher heute von der "Bildungstheorie" der Moral. Die Bildungstheorie der Moralentwicklung besagte, dass gesellschaftlich bereitgestellte Bildungserfahrungen für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (und damit auch für ihre moralisch-demokratische Handlungsfähigkeit) eine *notwendige*, also unverzichtbare Bedingung darstellen. Mit Bildung ist hier nicht allein der zertifizierte Bildungsabschluß gemeint, sondern ihr tatsächlicher Umfang und ihre Qualität.

Ohne Bildung scheint kaum eine Entwicklung moralischer Kompetenzen möglich, aber Bildung stellt keine *hinreichende* Bedingung dar. Es müssen vermutlich noch andere Bedingungen gegeben sein, damit sich Moral entwickeln kann, wie zum Beispiel Erfahrungen von emotionaler Zuwendung und Vertrauen, aber auch Lernerfahrungen und geistige Anregungen im Elternhaus und im Kindergarten. Höhere moralische Urteilsfähigkeit von Kindern korreliert deutlich mit (a) einem Eingehen der Eltern auf die Interessen der Kinder, (b) mit der Möglichkeit, mit den Eltern über politische und philosophische Probleme diskutieren zu können und (c) einer geringen elterlichen Strenge. Dabei wurde ein sogenannter Langzeit-Effekt fest-



Quelle: EMNID 1990; N = 780. Für nähere Angaben siehe G. Lind, 1993, *Moral und Bildung*. Heidelberg: R. Asanger-Verlag, S. 112.

gestellt. Der Einfluß des Elternverhaltens zeigt sich im Jugendalter oft nur schwach und wird erst deutlich sichtbar, wenn aus den Jugendlichen junge Erwachsene werden.¹⁸

Abgesehen davon ist aber heute völlig klar, dass Bildung einen großen, direkt meßbaren Effekt auf die Entwicklung moralisch-demokratischer Qualifikationen bei Jugendlichen hat. Damit ist auch gezeigt, dass die Schule – ohne dass sie dies immer explizit anzielt – einen enormen Beitrag für das Zusammenleben und damit auch für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Demokratie leistet. Andererseits nimmt dieser Befund die Schule auch in die Pflicht. Weitere Befunde zeigen, dass die Schulen sich auf dieser Leistung nicht ausruhen dürfen. Sie zeigen, dass diese Förderung, wie auf anderen Fachgebieten auch, mit gezielten, qualifizierten Unterrichtsmethoden deutlich verbessert werden kann. So wurde in dem oben genannten DES-Projekt in Nordrhein-Westfalen der Entwicklungsindex der Schüler und Schülerinnen in den Versuchsklassen gegenüber normalen Schulen, die nicht an dieser Methoden-Erprobung teilnahmen, nahezu verdoppelt.¹⁹

Einige Schlußfolgerungen und Empfehlungen

In Zeiten des politischen Umbruchs ist die Schule ein besonderer Brennpunkt für soziale Probleme und für Spannungen zwischen den Generationen. Dies ist aber zugleich auch ihre Chance. Sie ist hier in einer ungleich günstigeren Situation als die Familien, in denen sich ähnliche Probleme auftun, die aber viel weniger auf deren Bewältigung vorbereitet sind. Die Schule muß, will sie hier wirklich etwas bewegen, die Probleme und Konflikte, die in ihr auftreten, als ein Übungsfeld für die Entwicklung moralisch-demokratischer Fähigkeiten

begreifen. Indem wir für die Schule lernen, lernen wir für das Leben und umgekehrt.

Die Erkenntnisse der modernen Entwicklungspsychologie haben für die Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten in der Schule (und nicht nur dort) m.E. weitreichende Konsequenzen:

- Erstens, die Schule leistet schon einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Moral- und Demokratiekompetenz. Wie schon Emile Durkheim vermutet hat, kommt der Schule hier eine sehr große Bedeutung zu, auch wenn sie sich um diese Aufgabe nur mäßig kümmert und sich dieser Leistung gar nicht immer bewusst zu sein scheint.

- Zweitens, für die Schule, aber auch für die Schulpolitik, ergibt sich hieraus eine große Verantwortung. Die bisherige Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit reicht heute - im Anblick immer größer werdender Komplexität in Folge von technologischem Wandel und von europäischer und weltweiter Integration - nicht mehr aus. Die Schule darf es nicht mehr bei einer eher "zufälligen" Förderung dieser Fähigkeiten bewenden lassen, sondern muß sie aktiv und gezielt fördern.

- Drittens, im Bereich der beruflichen Bildung besteht eine besonders große Notwendigkeit für eine gezielte Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen. Wie wir oben gesehen haben, mißlingt hier nicht nur vielfach, die Moralentwicklung zu fördern, sie läßt auch zu, dass die einmal erworbene Urteilsfähigkeit wieder versiegt. Wir vermuten, dass den Jugendlichen sich in der beruflichen Bildung zu wenig Gelegenheiten zur Anwendung und Entwicklung dieser Fähigkeiten bieten. Die Schulen und betrieblichen Ausbildungsstätten müssen den Auszubildenden viel stärker als bisher Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und zum moralisch-demokratischen Diskurs bieten.

Für die gezielte Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten stehen heute effektive Unterrichtsmethoden zur Verfügung, wie die von Lawrence Kohlberg in den USA entwickelten und von uns im deutschen Sprachraum erprobten und ergänzten Unterrichtsmethoden zur Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen. Diese Methoden zielen vor allem auf die Förderung der Handlungskompetenz und erst in zweiter Linie auf die Vermittlung von Wert- und Demokratiebegriffen. Solches Begriffswissen ist nicht unwichtig, da es den Heranwachsenden "Meta-Kognitionen" über ihr Handeln und ihre Lernprozesse zu Verfügung stellt. Solche Meta-Kognitionen wiederum versetzen sie in die Lage, Anstöße aus dem Unterricht aufzunehmen und die eigenen Fähigkeiten selbständig weiterzuentwickeln. Aber die Vermittlung moralischer Begriffe allein - im Sinne traditioneller Werteerziehung

- ohne eine Einübung von moralischen Fähigkeiten und deren Erprobung an wirklichen Handlungskonflikten nützt den Heranwachsenden wenig.

Damit ein solcher, Fähigkeiten fördernder Moralunterricht gelingen kann, ist - wie für jedes andere Fach - (a) eine entsprechende Lehrerbildung und -fortbildung, und (b) eine gute Unterrichtsvorbereitung notwendig. Da dieses "Fach" noch kaum Tradition hat und in der Lehrerbildung fast völlig fehlt, muß seine Einführung an den Schulen zur Zeit durch besondere *Mentoren- oder Supervisionsprogramme* und eine *wissenschaftliche Begleitung* gestützt werden.

"Fach" steht hier in Anführungszeichen, weil einerseits zwar eine fachliche Professionalisierung auf der Ebene der Lehrerbildung und auch in der Oberstufe der Sekundarschulen sinnvoll und notwendig ist. Andererseits können, wie wir heute wissen, Moral und Demokratie nicht als separate Fächer gelehrt und gelernt werden, sondern nur in engem Bezug zu allen anderen Fächern. Die Schule muß den Heranwachsenden helfen, moralische Konflikte direkt an ihrem Ursprung zu lösen. Außerdem müssen *alle* Jugendlichen diese Hilfe erhalten. "Moralische Eliten" sind ein Widerspruch in sich selbst. Wir benötigen weniger Spezialisten für Ethik und Ethikkommissionen als eine möglichst hohe moralische Kompetenz bei allen: bei all denjenigen, die unmittelbar oder mittelbar an der Entwicklung neuer Technologien beteiligt sind, wie auch bei denjenigen, die direkt oder indirekt, freiwillig oder unfreiwillig von dieser Entwicklung betroffen sind.

Nachtrag (2010): Informationen zur Förderung demokratischer Fähigkeiten in der Schule finden sich hier:

Internet: <http://www.uni-kondtanz.de/ag-moral/>

Lind, G. (2009). Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg, zweite, erweiterte Auflage.

Anmerkungen

1. Siehe W. Lempert, 1978, Technische und soziale Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 24, 447-465; sowie die Beiträge in: H. Steinmann & A. Löhr, Hg., 1991, Unternehmensethik. 2. Auflage, Stuttgart: C.E. Poeschel Verlag.
2. Über die Aufgabenstellung des DES-Projekts siehe die Beiträge von A. Higgins, L. Kohlberg, G. Nunner-Winkler und F. Oser in: G. Lind & L. Raschert, 1987, Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim: Beltz. Die pädagogisch-praktischen Erfahrungen und bildungspolitischen Implikationen sind behandelt in: F. Oser & W. Althof, 1991, Moralische Selbstbestimmung, Stuttgart: Klett; und in dem Themenheft: U. Steffens & T. Bargel, 1993, Demokratie und Erziehung und Demokratie in der Schule. Heft 7, Arbeitskreis "Qualität von Schule". Wiesbaden: Hess. Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation sind berichtet in: G. Lind, 1993, Moral und Bildung. Heidelberg: Asanger.
3. Siehe L. Kohlberg, 1964, Development of moral character and moral ideology. In: M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, Hg., Review of Child Development Research, Vol. I, S. 381-431, New York: Russel Sage Foundation.
4. K. Lewin, R. Lippitt, & R.K. White, 1931, Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates'. The Journal of Social Psychology, 10, 271-299.
5. R. Axelrod, 1988, Die Evolution der Kooperation. München: Oldenbourg Verlag.
6. Für ein allgemein hohes moralisches Bewußtsein (nicht Handeln!) sprechen viele umfangreiche Untersuchungen in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und Gesellschaften (siehe u.a. J. Rest, 1986, Moral development. Advances in research and theory. New York: Praeger; J. Snarey, 1985, The cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian Research. Psychological Bulletin 97, 202-232; G. Lind, 2002, Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin: Logos Verlag. Selbst unter Außenseitern der Gesellschaft und Straftätern treffen wir in der Regel ein hohes Moralbewußtsein an, wie bereits seit langem festgestellt wird. Siehe unter anderem M. Levy-Suhl, 1912, Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter. Zeitschrift für Psychotherapie 232-254.
7. Süddeutsche Zeitung 1993 Nr. 276, S. 5.
8. M. Levy-Suhl, 1912, Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. Zeitschrift für Psychotherapie, 232-254.
9. Siehe G. Lind, 1995, What do moral educators know about their students? A study of pluralistic ignorance. In: R. Olechowski & G. Svik, Hg., Experimental Research on Teaching and Learning, Frankfurt/New York: Peter Lang, S. 221-243.
10. Gemäß dieser Einsicht haben wir ein neues Verfahren zur Messung der moralischen Urteilsfähigkeit entwickelt, in dem das gesamte Antwortmuster einer Person daraufhin ausgewertet wird, ob und in welchem Grad sich die Person an moralischen Überlegungen orientiert. Siehe G. Lind, 1984, Theorie und Validität des Moralischen-Urteil-Tests. Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In: G. Framhein & J. Langer, Hg., Student und Studium im interkulturellen Vergleich, S. 166-187, Klagenfurt: Kärtner Druck- und Verlagsanstalt.
11. L. Kohlberg & D. Candee, 1984, The relationship of moral judgment to moral action. In: L. Kohlberg, Essays on moral development. Vol II: The psychology of moral development, S. 498-582, San Francisco: Harper & Row.
12. T.E. Wren, 1986, Moralpsychologie und Metaethik: ein Zweckbündnis. In: W. Edelstein & G. Nunner-Winkler, Hg., Zur Bestimmung der Moral, Suhrkamp: Frankfurt, S. 44-45.
13. Eine exzellente Zusammenfassung dieser Befunde enthält das Lehrbuch von N. Sprinthal u.a., 1994, Educational Psychology. 6. Auflage. New York: McGraw-Hill.
14. Siehe H. Heidbrink, 1992, Gerechtigkeit. Eine Einführung in die Moralpsychologie. München: Quintessenz.
15. Für Belege für ein kontinuierliches Entwicklungsmodell siehe D. Kuhn, 1991, The skill of argument. New York, Cambridge University Press.
16. Bei den Befunden ist allein der Verlauf der Kurve von Interesse, nicht aber das absolute Niveau, das in der EMNID-Studie aus methodischen Gründen viel tiefer liegt als sonst in Untersuchungen bei Auszubildenden. Offenbar macht sich hier die Tatsache negativ bemerkbar, dass die individuelle Befragung, wie bei allen Umfrageinstituten, unter Zeitdruck stattfand.
17. Siehe meine Buch "Ist Moral lehrbar?", Anmerkung 2.
18. B. Speicher, 1992, Adolescent moral judgment and perceptions of family interaction. Journal of Family Psychology, 6, 128-138.
19. Siehe Anmerkung 2.