

Georg Lind

**Wirtschafts- und Unternehmensethik
in der beruflichen Bildung.
Ansätze der curricularen Planung**

1999

Contact:

Prof. Georg Lind

University of Konstanz

FB Psychologie

78457 Konstanz

E-Mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de

For further information and publications on this topic see

www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm

**Psychology of Morality &
Democracy and Education**

© Georg Lind

Wirtschafts- und Unternehmensethik in der beruflichen Bildung. Ansätze der curricularen Planung¹

Prof. Dr. Georg Lind
Universität Konstanz²

Zusammenfassung

Ein Curriculum für die ethische Grundbildung in der Wirtschaftspädagogik spiegelt natürlich immer auch ethische Überzeugungen und Vorurteile wieder. Ich möchte hier zunächst meine Position gegenüber dem Verhältnis von Ethik und Wirtschaft offenlegen, dann einige Erkenntnisse der modernen moralpsychologischen Forschung skizzieren, an deren Zustandekommen ich auch beitragen durfte, um dann einige Überlegungen zur curricularen Planung beizusteuern, wie es mir aufgegeben war.

Kern dieser Überlegungen ein kompetenztheoretischer, konstruktivistischer Ansatz und eine hierauf aufbauende Unterrichtsmethode, die moralische Dilemma-Diskussion. Die moderne moralpsychologische Forschung hat gezeigt, a) dass Moral einen starken Fähigkeitsaspekt hat, b) dass sie der gezielten Förderung durch moralpädagogische Maßnahmen bedarf, und c) dass am effektivsten die Methoden sind, die auf die Konstruktion der Wirklichkeit durch den Lernenden setzen. Die Dilemma-Methode paßt nicht nur theoretisch gut zu dieser Befundlage, sie hat sich auch empirisch-experimentell als die mit Abstand wirksamste Methode der Moralpädagogik erwiesen.

Abschließend werde ich anhand neuerer Forschung, aber auch eigener Erfahrungen mit dieser Methode in unterschiedlichen Unterrichtskontexten zur Klärung einiger Fragen beizutragen versuchen. Kann ethische Urteilsfähigkeit gemessen werden? Welche Messmethoden stehen Lehrern und Bildungsforschern zur Ver-

¹ Eingeladener Beitrag zu dem Symposium zur Curriculumentwicklung des Religionspädagogischen Instituts, Evangelische Akademie Loccum, 14. - 16. Juni 1999

² Anschrift: Universität Konstanz, Sozialwissenschaftl. Fakultät, D-78457 Konstanz. E-mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de; Internet: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

fügung, um die Wirksamkeit von Lehrplan und Lehrmethoden zu evaluieren? Warum sollte sich die Wirtschaftspädagogik mit moralischer Urteilsfähigkeit befassen? Wann ist das optimale Alter für den Einsatz der Dilemma-Diskussion? Sollten eher reale oder eher hypothetische Dilemmas eingesetzt werden? Wie häufig und wie intensiv sollte diese Methode eingesetzt werden? Welchen Stellenwert kann/sollte sie für Wirtschaftspädagogik haben?

1. Der Primat der Ethik

Weit verbreitet ist die instrumentalistische Sicht auf Ethik, selbst unter denjenigen, die uns auf den ersten Blick wie ethische Universalisten erscheinen. Diese verraten sich oft durch den Hinweis, dass Ethik auch bei Ihnen ihre Grenzen habe, nämlich dann, wenn die wirtschaftliche Prosperität ihres Unternehmens tangiert ist.

In der Wirtschafts- und Unternehmensethik haben sich vielfältige Ansätze entwickelt, wobei vielen gemeinsam ist, dass sie die Ethik den Unternehmenszielen bzw. den Kapitalertragszielen eines Unternehmens (Stichwort: *Shareholder value*) unterordnen und von der beruflichen Bildung eine entsprechende Einordnung ihrer Ziele und Methoden erwarten.

Ich gehe hingegen bei meinen pädagogischen Überlegungen von einem Primat der Ethik über die Wirtschaft aus. Ich gehe von einer universalistischen Ethik Kantscher Art aus, deren oberster Grundsatz es ist, dass ein Mensch (auch man selbst) immer auch als ein Zweck an sich und nicht nur als Mittel anzusehen ist. Diese Ethik, so scheint mir, verbietet jede Instrumentalisierung der Ethik durch wirtschaftliche Ziele. Ich möchte dafür philosophische und empirische Gründe ins Feld führen.

Die Möglichkeit von Ökonomie, so mein philosophischer Grund, gründet auf Ethik und nicht umgekehrt. Eine freie und prosperierende Marktwirtschaft wäre nicht denkbar, wäre sie nicht durch wirksame ethische Prinzipien abgesichert wie die Achtung des Privateigentums, die Sozialbindung des Eigentums, die Rechtstaatlichkeit, die Fairness des Marktes und die Ächtung der Korruption.

Zudem scheint auch eine empirische Tatsache zu sein, dass, wie schon Adam Smith beobachtet hat, eine Ökonomie, die ihre ethischen Grundlagen ignoriert und den Shareholder value zum absoluten Ziel erklärt, sich selbst zerstört: "Die Profitrate wächst nicht, wie Renten und Löhne mit dem Reichtum der Ge-

sellschaft und fällt nicht mit der Verarmung der Gesellschaft. Im Gegenteil, sie ist natürlich niedrig in reichen Ländern und hoch in armen, und sie ist immer am höchsten in Ländern, die sich am schnellsten auf den Ruin zubewegen”.¹

Ich schließe daraus, dass arme Gesellschaften mit der Ethik nicht warten dürfen, bis sie sich diesen, wie manche meinen, “Luxus” leisten können, und dass reiche Gesellschaften, wie unsere, gut daran tun, ihr ethisches Fundament zu pflegen, statt es aufzuzehren.

Trotz meiner, wie ich finde, guten Gründe für einen universalistischen, anti-instrumentalisierenden Standpunkt in der Ethik, höre ich Sie fragen, ob denn ein Vorstandsvorsitzender seine Firma lieber bankrott gehen lassen soll, als auch mal eine Ausnahme von strengen ethischen Regeln zuzulassen. Das ist eine gute Frage, weil sie mir erlaubt, meine Sicht noch einmal zu verdeutlichen.

Bedenken Sie, dass der Bankrott einer Firma nicht bloß eine wirtschaftliche Frage ist, sondern im auch eine ethische. Selbst wenn er nur sehr begüterte Aktionäre träfe, würde er ihr ethisch begründetes Recht auf den Schutz ihres Eigentums und mehr berühren. Aber er trifft selten nur diese, sondern auch viele, die von der Firma ihr Einkommen, ihre Waren oder Dienstleistungen sowie ihre Steuern beziehen. Wir haben es hier also gar nicht mit einem Widerspruch von Ethik und Wirtschaft zu tun, sondern um ein Dilemma zwischen Ethik und Ethik. Gleich wie sich der Firmenchef entscheidet, wird er ethische Prinzipien verletzen. Gleichwohl sind diese Prinzipien von gleichem Gewicht und gibt es für die Lösung solcher Dilemmas selten einfache Lösungen. Bei vielen dieser Dilemmas können wir auf eingetübte Routinen oder die Expertise anderer rechnen. Aber bei vielen Dilemmas reichen auch Ethikkommittees und Ethikcodices nicht aus, um sie zu lösen. Hier ist die Person, die zu entscheiden hat, auf einen oft komplexen Lösungsdiskurs mit sich und mit anderen angewiesen. Er (oder sie) muß, um dabei erfolgreich zu sein, eine hohe Ethik- oder Moralkompetenz entwickeln (Retzmann, 1994; vgl. auch die Beiträge in Steinmann & Löh, 1992).

¹ Meine Übersetzung; zitiert nach Leana (1996, S. 15). Noch schärfer formulierte dies kürzlich Friedhelm Hengsbach (1997): “Der Staat kommt in finanzielle Bedrängnis und entlastet sich auf Kosten seiner schwächsten Bürger. Das ist eine permanente Abwärtsspirale, ein - wie der amerikanische Ökonom Paul Krugman sagt - 'Wettlauf der Besessenen'. Am Ende stehen alle schlechter da - und keines der strukturellen Probleme hochentwickelter Industriegesellschaften ist auch nur im Ansatz gelöst” (S. 42).

2. Ethik als Kompetenz

Bisher hatten wir geglaubt (und vielen glauben es noch immer), dass ethisch richtiges Verhalten allein durch moralische Einstellung, Werthaltungen und Motiven bedingt ist. Noch kürzlich schrieb eine Gruppe renommierter Moralforscher, dass die Ursache für einen Mordanschlag vorwiegend oder allein in einem Mangel an moralischen Werten zu suchen sind (Bebeau et al., 1999, S. 22). Eine solche Vorstellung ist jedoch nicht länger haltbar. Dem Berliner Psychiater Levy-Suhl (1912) ist bereits um die Jahrhundertwende aufgefallen, dass sich straf-fällige Jugendliche und “normale” Jugendliche hinsichtlich ihrer moralischen Werte kaum unterscheiden.

Piaget (1932/1973) hat in seinen berühmten Studien zum moralischen Urteil beim Kinde erstmals von einer kognitiv-intellektuellen Entwicklung gesprochen, die eng verbunden mit den Werthaltungen des Kindes ist, jedoch klar von diesen zu unterscheiden ist. Moralische Werte oder Prinzipien, so Piaget, erhalten einen viel größeren Einfluß auf das kindliche Verhalten, wenn sie einem autonomen Denken entspringen, als wenn sie auf sozialem Zwang basieren und als heteronom erlebt werden. Piaget fordert daher von einer (Moral-) Erziehung, dass sie das Kind dazu anregt, selbst moralische Regeln und ihren Wert zu entdecken und auf seine Entscheidungen anzuwenden. Dieses Selbst-Entdecken, so Piaget, ist an die Bedingung wechselseitiger Achtung gebunden. Dies ist, was wir in der Erziehungstheorie als Konstruktivismus verstehen (siehe auch DeVries und Zan, 1994).

Der amerikanische Psychologe und Pädagoge Lawrence Kohlberg (1964) schließlich hat zum ersten mal unser Augenmerk auf den Fähigkeitsaspekt der Moral gelenkt. Kohlberg (1964) definiert moralische Urteilsfähigkeit als

“Das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln” (S. 425; meine Übersetzung).

In einem späteren Aufsatz insistiert Kohlberg (1984) noch einmal:

“Ich definiere Stufen allein als kognitive Strukturen oder Arten des Denkens und Urteilens” (S. 398). *“Was wir als moralisches Denken bezeichnen, ist eine kognitive Kompetenz”* (S. 400).

Es ist wichtig festzuhalten, dass es Kohlberg bei seiner Definition erstens um

frei akzeptierte, verinnerlichte Werte geht und nicht um von außen aufgezwungenen Werte, zweitens um ein Vermögen oder Fähigkeit und nicht um Einstellungen und Werthaltungen, und drittens um Verhalten und nicht bloß um inneres Denken.

Die Einsicht, dass für ein moralisch entwickeltes Verhalten mehr als Einstellungen und Werthaltungen notwendig sind, nämlich auch Fähigkeiten und kognitive Strukturen, wird heute von manchen vielleicht als trivial angesehen. Man übersieht aber dabei, dass dies in Pädagogik und Psychologie eine relativ junge Erkenntnis ist und dass sie es nicht leicht hatte (und noch immer nicht leicht hat), sich durchzusetzen.

- Nach der sehr einflussreichen Taxonomie von Lernzielen von Benjamin Bloom und seinen Kollegen (1956) gehören moralische Werthaltungen einerseits und kognitive Strukturen und Fähigkeiten andererseits zwei völlig verschiedenen Verhaltensbereichen (“domains”) an. Das Konstrukt der moralischen Fähigkeit ist nach Bloom keiner Verhaltensdomäne eindeutig zuordenbar und damit für ihn nicht existent.
- Auch in der öffentlichen Diskussion und in den Mitteilungen der Kultusverwaltungen ist zu entnehmen, dass diese Einsicht noch kaum in das Bewusstsein von Praktikern oder gar der breiten Öffentlichkeit gedrungen ist.
- In zahlreichen wissenschaftlichen Abhandlungen wurde zu zeigen versucht, dass das Konzept der moralischen Fähigkeiten eine überflüssige Variable ist, die nichts dazu beiträgt, das moralische Verhalten von Menschen zu erklären. So haben der Sozialpsychologe Emler und seine Kollegen (1983) in einem Experiment zu zeigen versucht, dass es sich bei diesem Konstrukt in Wahrheit um eine Einstellung handelt. Sie haben Versuchspersonen einen Moraltest, den *Defining Issues Test* (DIT) von James Rest, zweimal vorgelegt, einmal normal und ein zweites mal mit der Instruktion, einen höheren bzw. einen niedrigeren Testwert zu simulieren als sie im ersten Testdurchlauf erreicht hatten. Handelt es bei dem Gemessenen wirklich um eine Fähigkeit, dann sollte es in der Regel nicht möglich sein, einen höheren als den eigenen Testwert zu vorzutäuschen. Wenn es dennoch gelingt, dann so Emler und seine Kollegen, ist der Nachweis erbracht, dass es sich bei dem Begriff der moralischen *Fähigkeit* in Wahrheit um moralische *Einstellungen* handelt. Sein Experiment hat ergeben, dass die Werte des DIT nach oben simuliert werden können. Die Gruppe mit den anfänglich niedrigen Werte, die das Urteil anderer mit hohen Werten simulieren sollte, zeigt tatsächlich einen deutlichen Anstieg der DIT-Werte. Dass die Gruppe mit den anfänglich hohen Werten auch die niedrigere DIT-Werte der anderen Gruppe simulieren konnte, ist für die Kontrovers hier natürlich unerheblich.

Der Nachweis, dass es keine moralische Fähigkeiten gäbe, was damit aber nicht erbracht, da, wie Emler selbst einräumt, auch die Möglichkeit besteht, dass diese DIT gar nicht valide erfassen kann. Wir hatten mit den DIT in den siebziger Jahren im Rahmen einer international vergleichenden Längsschnittuntersuchung einsetzen wollen, sind aber zu dem Schluß gekommen, dass hiermit der kognitiv-strukturelle Aspekt des moralischen Urteilsverhaltens nicht erfasst wird. Ähnliche Experimente mit Kohlbergs klinischer Interviewmethode liegen nicht vor, vermutlich weil eine Simulationsexperiment damit schwierig oder gar unmöglich ist.

Wir haben das Emler-Experiment daher mit dem Moralisches Urteil-Test (MUT) möglichst exakt nachgestellt, den wir eigens konstruiert haben, um für Forschungs- und Evaluationszwecke eine möglichst valide Messung des Fähigkeitsaspekts der Moral zur Verfügung zu haben. Im Gegensatz zu Emler hat unser Experiment mit dem MUT ergeben, dass die Testwerte *nicht* nach oben simuliert werden können (Lind, 1993 a). Der C-Werte, der im MUT die Fähigkeit des Individuums zum konsistent-moralischen Urteilen anzeigt, steigt in der Gruppe, die einen höheren Wert simulieren sollte, bei der zweiten Messung nicht an, sondern fällt ab.

Wasel (1994) hat dieses Experiment mit dem MUT leicht verändert wiederholt. Er hat die Instruktion so abgeändert, dass, wie er hoffte, es den Versuchspersonen leichter fallen sollte, höhere Testwerte zu simulieren. Er hat sie instruiert, den MUT so auszufüllen, wie ihn eine Person ausfüllen würde, mit der man sehr gut vertraut ist. Dabei traten unterschiedliche Konstellationen auf, eben auch die, dass ein Teil der Versuchspersonen einen Testwert simulieren mußte, der deutlich über dem eigenen lag. Das Wasel-Experiment bestätigte erneut, dass, im Unterschied zum Kennwert des DIT und anderer Einstellungstests, der C-Wert des MUT *nicht* nach oben simuliert werden konnte. Damit ist der Nachweis erbracht, dass, wie Piaget und Kohlberg vermuteten, das moralische Verhalten eine starke kognitive oder Fähigkeitskomponente hat und man diese auch empirisch-experimentell nachweisen, also messen kann. Man wird sich nun fragen, in welchem Verhältnis Kohlbergs bekanntes Stufenmodell der Moralentwicklung zu diesem Konzept der moralischen Urteilsfähigkeit stehen.

Kohlbergs Modell der sechs nach Ebenen und Stufen gegliederten moralischen Perspektiven hat inzwischen in sehr viele pädagogische und psychologische Lehrbüchern Eingang gefunden. Ich kann mich daher hier auf eine kurze Darstellung beschränken, die sich an das häufig zitierte Perspektiven-Modell von

Kohlberg (1976) anlehnt:²

A. Präkonventionelle Perspektive

Stufe 1 Man orientiert sich an äußeren Zwängen und Gewalten.

Stufe 2 Bei Konflikten werden Vor- und Nachteile gegeneinander aufgerechnet

B. Konventionelle Perspektive

Stufe 3 Soziale Bindungen werden um ihrer selbst willen zu erhalten gesucht.

Stufe 4 Die Gesellschaft und die Rechtsordnung, der man angehört, werden zu schützen gesucht.

C. Postkonventionelle Perspektive

Stufe 5 Frei geschlossene Verträge und die selbst gewählte Verfassung bilden die Basis moralischer Entscheidungen

Stufe 6 Universell gültige Moralprinzipien (wie Gerechtigkeit, Achtung der Menschenwürde, Kategorischer Imperativ) dienen als Letztinstanz für die Frage, welches Verhalten bzw. welche Regeln und Gesetze moralisch richtig oder falsch sind.

Wenn Kohlberg von moralischen *Perspektiven* oder *Orientierungen* spricht, so meint er damit offenbar etwas ähnliches wie Einstellungen, Werthaltungen oder Motivationen. Tatsächlich ähnelt nicht nur diese Nomenklatur, sondern auch seine Methode der Messung der Moral stark einem Einstellungstest. Die Befragten müssen in einem Interview zu (drei bis sechs) ethischen Dilemmas Stellung nehmen und Gründe für ihre Meinung nennen.³ In der ethischen Begründung der

² Kohlberg hat sein Stufenmodell der moralischen Perspektiven, die eine Person in moralischen Entscheidungssituationen einnehmen kann, seit der ersten Formulierung in seiner Dissertation (1958) mehrmals umformuliert. So hat er zum Beispiel einmal die Stufe 6 aus seinem Modell gestrichen, weil er in seinen Untersuchungen kaum eine Versuchsperson gefunden hat, die er dieser Stufe zuordnen konnte. Später hat sie aber wieder eingeführt, weil ihm dies aus theoretischen Gründen notwendig erschien (Kohlberg et al., 1990).

³ Die Begründungen zu jedem Dilemma werden dann von Experten den sechs Kohlberg'schen Moral-Stufen zugeordnet. Die Codierung der Interviewantworten anhand eines umfangreichen Codierhandbuchs (Colby et al., 1987) wesentlich kompliziert, als es hier dargestellt werden kann und wird bei der Codierung darauf geachtet, dass nicht die am häufigsten benutzte Stufe, sondern jeweils die höchste benutzte Stufe in die Berechnung eingeht ("upper stage inclusion rule"; für eine ausführliche Besprechung siehe Lind, 1989 a). Schließlich wird ausgezählt, wie häufig eine Person jede der sechs (bzw. fünf) moralischen Perspektiven im Interview eingenommen hat. Man kann die resultierende Maßzahl, wie in der Einstellungsmessungen üblich, als Ausdruck der mo-

eigenen Entscheidung kann eine gewisse Schwierigkeit gesehen werden, die nicht nur linguistischer Natur ist und die dem Befragten tatsächlich eine Fähigkeit abverlangt. Diese wird aber von Kohlberg nicht expliziert. Zudem geht in den Testendwert auch ein, in welchem Maß hohe gegenüber niedrigen Stufen bevorzugt werden. All dies bewirkt, dass Kohlbergs Interview keinen klar definierten, reinen Testwert für den Fähigkeitsaspekt des individuellen Urteilsverhaltens ergeben kann, wie er von Kohlberg definiert wurde.

Das Stufenmodell moralischer Perspektiven oder Einstellungen spielt übrigens auch in Kohlberg Moralpädagogik nur eine untergeordnete Rolle. Ich habe ihn mehrmals bei pädagogischen Interventionen und Unterrichtsdemonstrationen begleitet. Dabei hat er nie sein Stufenmodell erwähnt. Auch sonst ist davon nichts bekannt. Auch theoretisch kommt ihm in der kognitiv-strukturellen Moralerziehung kein hoher Stellenwert zu, wie oft geglaubt wird. Hier ist vor allem die sogenannte “Plus-ein-Konvention” zu nennen, nach der die moralische Urteilsfähigkeit am besten dadurch gefördert wird, dass man die Schüler mit Argumentationen konfrontiert, die eine Stufe über der liegen, die sie selbst aufweisen. Untersuchungen haben aber gezeigt, dass Argumente, die nur eine Drittel Stufe höher sind (Berkowitz, 1981) und dass sogar Argumente auf der gleichen oder niedrigeren Stufen mindestens gleich viel oder mehr bewirken, wenn sie in dem Educanden einen moralisch-kognitiven Konflikt bewirken.⁴

3. Das Zwei-Aspekte-Modell moralischen Verhaltens

Gleichwohl stellen die von Kohlberg als Stufen klassifizierten moralischen Perspektiven und Einstellungen einen für die Beschreibung des moralischen Verhaltens unverzichtbaren Aspekt dar. Auch wenn sich Menschen, wie zahlreiche Untersuchungen weltweit zeigten, hierin oft wenig von einander unterscheiden und sie daher kaum dazu beitragen können, Unterschiede im moralischen Verhalten zu erklären, können sie nicht als unbedeutend eingeschätzt werden. (In den empirischen Wissenschaften ist es ein häufig anzutreffender Trugschluß, dass et-

ralischen Einstellung einer Person ansehen.

⁴ Die Plus-eins-Konvention wird in der Praxis kaum befolgt, weil sie einen immensen Testaufwand verlangen würde und in einer Klasse, in der Schüler mit unterschiedlichen Stufen sind, auch kaum praktikabel ist.

was, das keine Variation hat und damit auch keine Effektdifferenzen bewirken kann, ohne jede Kausalität ist.) Ohne die Absicht, moralisch handeln zu wollen, ist moralisches Handeln nicht denkbar, auch wenn diese Absicht es nicht garantieren kann. Moralische Einstellungen sind eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für kompetentes Moralverhalten.

Aufgrund dieser Überlegungen habe ich ein Zwei-Aspekte-Modell des moralischen Verhaltens vorgeschlagen (siehe Lind, 1986; aber auch 1978; 1985; 1992; 1993 a). Der *affektive* Aspekt beschreibt zum Beispiel, an welchen moralischen Prinzipien etc. sich eine Person bevorzugt orientiert. Der *kognitive* Aspekt beschreibt dagegen, wie gut es ihr gelingt, diese Prinzipien konsistent und differenziert anzuwenden? Dieses Zwei-Aspekte-Modell geht davon aus,

- a) dass diese Aspekte des moralischen Verhaltens analytisch (und damit auch in der Beobachtung) klar voneinander unterschieden werden können, dass sie aber nicht zu verwechseln sind mit Komponenten, die dinglich von einander oder vom Verhalten getrennt werden können, und
- b) dass diese beiden Aspekte wie Piaget und Kohlberg hypostasiert haben, ein logischer und eine empirischer Zusammenhang besteht.

Den logischen Zusammenhang habe ich bereits oben beschrieben: Moralische Fähigkeiten stellen nach diesem Modell das lange vermißte Bindeglied zwischen moralischen Gefühlen, Idealen oder Werthaltungen auf der einen Seite und Entscheidungen auf der anderen Seite dar. Demnach ergeben sich unterschiedliche Verhaltens nicht nur, oder vielleicht noch nicht einmal häufig, aus unterschiedlichen moralischen Werthaltungen als aus einer unterschiedlichen Fähigkeit, die eigenen Werthaltungen konsistent und differenziert anzuwenden und Konflikte zwischen ihnen nachhaltig zu lösen.

Piaget und Kohlberg haben wiederholt die Vermutung geäußert, dass zwischen der affektiven und der kognitiven Seite des moralischen Verhaltens ein enger Zusammenhang besteht. Beide sprechen von einer "Parallelität". Lind (1986) präzisiert diese Parallelitätshypothese und nimmt an, dass mit steigender moralischer Urteilsfähigkeit Personen höhere Stufen moralischer Argumentation auch eindeutiger bevorzugen und niedrigere stärker Stufen ablehnen. Mit dem MUT wurde es möglich, die Parallelitätshypothese empirisch zu überprüfen. Tatsächlich wurde sie in allen bisherigen Untersuchungen eindeutig bestätigt. Die Präferenz oberer Stufen korreliert sehr hoch mit der moralischen Urteilsfähigkeit einer

Person. Diese Korrelation nimmt nach unten von Stufe zu Stufe ab und wird negativ, wenn es um die Präferenz von Stufe 1 und Stufe 2 geht. Die folgende Abbildung zeigt beispielhaft einige Befunde.

4. Beobachten und Messen

Schon die oben zitierten Befunde lassen vermuten, dass das Konzept der moralischen Urteilsfähigkeit neuartige Methoden der Förderung und der Messung erfordern. Zunächst möchte ich über die Messung sprechen, bei der vielleicht am besten deutlich wird, was moralische Urteilsfähigkeit meint. Kohlberg (1984) hat die Anforderungen an adäquate Messmethoden in seinem vielleicht bedeutendsten Aufsatz “The meaning and measurement of moral judgment” beschrieben:

- a) Die moralische Urteilsfähigkeit eines Individuums kann man nicht an ihren einzelnen Antworten festmachen, sondern nur an formalen Eigenschaften ganzer Antwortmuster oder deren Organisation (S. 408). “Die Struktur, die wir mit unseren Tests zu erfassen suchen, ist die Form oder Qualität von Antworten” (S. 402). Dies schließt den Einsatz von konventionellen Einstellungs- und Wertefragebogen oder Leistungstests aus, die allesamt nicht geeignet sind, strukturelle oder formale Eigenschaften individueller Antwortmuster zu erfassen.
- b) Da moralische Urteilsfähigkeit das Vermögen ist, aufgrund der *eigenen* Prinzipien zu urteilen und zu handeln, kann es nicht an Kriterien gemessen werden, die von außen vorgegeben werden. Es kann hier nicht darum gehen, einen anderen Menschen danach zu beurteilen, ob er “fähig” ist, *meine* ethischen Werte zu akzeptieren und in meinem Sinne richtig zu antworten, sondern nur darum, festzustellen, wie gut es ihm gelingt, seine *eigenen* Werte und Prinzipien in seinem Verhalten konsistent und differenziert anzuwenden.

Nach diesen Vorgaben haben wir in Konstanz in den 70er Jahren ein neues Testverfahren entwickelt, den *Moralisches Urteil-Test* (MUT). Die Grundidee dieses Tests besteht darin, dass ein Test moralische Fähigkeiten nur sichtbar machen kann, wenn er die Versuchsperson vor eine adäquate, schwierige moralische Aufgabe stellt. Diese Aufgabe sollte

- eine hohe Differenzierungsfähigkeit besitzen, also für viele Menschen schwierig sein,
- eine hohe Inhaltsvalidität besitzen, das heißt in diesem Fall, sie soll eine moralische Kerntugend repräsentieren,
- im Alltag eine Schlüsselfunktion für moralisches Verhalten besitzen und
- in ethisch vertretbarer Weise beobachtet oder gemessen werden können.

In der Literatur fand sich nur eine Art von Aufgaben, die diese drei Anforderungen zu erfüllen schien und damit für einen moralischen Fähigkeitstest geeignet war, nämlich Aufgaben, die sich auf die Fähigkeit beziehen, an einem *moralisch-demokratischen Diskurs* zu beteiligen. Dazu gehört die Fähigkeit, eigene moralische Argumente zu artikulieren, die in Kohlbergs Interview den Versuchspersonen abverlangt wird, sowie die Fähigkeit und anderen zuzuhören, wenn sie moralische Argumente äußern, und zwar auch dann, wenn die Diskurssituation stark emotionalisiert ist. Eine solche Fähigkeit wird zum Beispiel dann in hohem Maß verlangt, wenn Diskurspartner in wichtigen Fragen grundverschiedener Meinung sind oder sich sogar als feindselig gegenüberstehen und ein Konflikt friedlich, also gewaltfrei gelöst werden soll. Nur wenn Konfliktpartner in der Lage sind, trotz Gegnerschaft einen ethisch-demokratischen Diskurs zu führen, können sie den anderen verstehen und gemeinsame Entscheidungsgrundlagen entdecken und besteht eine Chance, dass sie eine vernünftige, von allen als gerecht akzeptierte Lösung finden (Apel, 1976; Habermas, 1981; 1983).

Besonders kritisch ist die Auseinandersetzung mit Argumenten, die sich gegen die eigene Meinung oder Entscheidung richten. Keasey (1973) zeigte experimentell, dass Menschen bei der Beurteilung von Argumenten sich zumeist mehr daran orientierten, ob sie für oder gegen ihre Meinung zu einem moralisch-politischen Problem sprechen, aber kaum fähig waren, die Argumente nach ihrer moralischen Qualität zu unterscheiden. Keasey hatte den Versuchspersonen mehrere Argumente zur Beurteilung vorgelegt, die *gegen* die Meinung der Versuchspersonen sprachen und zudem verschiedene Stufen der moralischen Argumentation gemäß Kohlbergs Schema repräsentierten. Wie die bereits erwähnten Simulationsexperimente (Lind, 1993 a; Wasel 1994) zeigten, ist dies keine Frage der Motivation der Versuchspersonen, sondern ihrer Urteilsfähigkeit. Sie können gar nicht anders.

Diese bezeichnen wir gewöhnlich als *moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit*. Wir hängen den Hinweis "demokratisch" an, weil es sich hier nicht bloß um eine monologische Denkfähigkeit handelt, wie sie in Immanuel Kants Ethik impli-

ziert ist, sondern um eine dialogische Fähigkeit, wie sie in den Arbeiten von Apel (1976), Habermas (1981; 1983), Kohlberg (1984; 1987) und Fritz Oser (1986) expliziert wird, die sich an den Grundprinzipien einer demokratischen Gemeinschaft orientiert.

Die eben beschriebene Aufgabenstellung scheint besser als viele andere geeignet, die moralische-demokratische Urteilsfähigkeit von Menschen sichtbar werden zu lassen: Sie ist für viele Menschen schwierig, wenn nicht sogar unlösbar; sie nimmt in der modernen moral-philosophischen Diskussion einen hohen Stellenwert ein; sie besitzt im Alltag eine Schlüsselfunktion für die Interaktion mit anderen: in der Familie, in sozialen Bezugsgruppen, in einer Gesellschaft, aber auch innerhalb und außerhalb betriebliche Organisationen; und sie kann ohne wissenschaftsethische Bedenken in Forschungs- und Evaluationskontexten eingesetzt werden. Schließlich, so kann man heute nach über zwanzig Jahren Forschung sagen, hat sich diese Aufgabe, die Konfrontation von Personen mit Gegenargumenten unterschiedlicher moralischer Qualität, auch empirisch bewährt. Der MUT enthält genau diese Aufgabe. Der Test fordert die Befragten auf, zu strittigen moralischen Dilemmas Stellung beziehen und danach qualitativ unterschiedliche Argumente für und *gegen* die eigene Stellungnahme beurteilen. Der MUT ist der einzige Test, der diese Aufgabenstellung enthält, neben Kohlbergs Interview vielleicht sogar der einzige, der überhaupt eine theoretisch begründete, schwierige Aufgabe enthält. Die Aufgabe, Gegenargumente zu beurteilen scheint schwieriger zu sein als die Aufgabe, selbst moralische Argumente zu artikulieren. Die Messwerte im MUT liegen zumeist niedriger als in Kohlbergs Interview (Lind, 1995). Als m.W. einziges Verfahren erlaubt es der MUT, ein reines Maß für den Fähigkeitsaspekt zu ermitteln. Eine Versuchsperson kann theoretisch einen sehr hohen Testwert erhalten, auch wenn sie nicht die oberen Kohlberg-Stufen vor allen anderen bevorzugt.⁵ Weitere Details des MUT sind an anderen Stellen ausführlich beschrieben (u.a. Lind, 1978; 1984; 1985; 1999).

⁵ Dies ist vor allem dann wichtig, wenn nach Meinung der Befragten ein Dilemma auch auf unteren Stufen optimal gelöst werden kann. Die Maße, die aus Kohlbergs Interview und anderen Tests ermittelt werden, stellen immer eine Vermischung zwischen kognitiven und affektiven Aspekten dar. Dort kann jemand einen hohen Wert nur erhalten, wenn er hoch urteilsfähig ist *und* auch bestimmte Werthaltungen präferiert.

5. Wirksame Lernumwelten und pädagogische Interventionen

Die Entdeckung moralischer Fähigkeiten als Grundlage des Verhaltens hat auch Folgen für die Moralpädagogik. Sie macht m.E. eine völlige Neuorientierung notwendig. Solange wir glauben konnten, dass zur Erreichung moralischer Reife nur der Erwerb der richtigen moralischen Werte und Einstellungen notwendig ist, sonst aber nichts, war es folgerichtig, Moralerziehung als Belehrung und Einstellungsänderung anzulegen. Heute müssen wir aber feststellen, dass die theoretische Basis dieser Art von Moralerziehung empirisch nicht länger haltbar ist und sich in der Praxis auch als wenig wirksam erwiesen hat. Gefragt ist heute vielmehr eine Moralerziehung,

- die auf die Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten abzielt,
- die von Beispielen und Konfliktfällen ausgeht, die für die Schüler und Schülerinnen emotional und kognitiv nachvollzogen werden können, und
- die durch abwechselnde Phasen von angeleiteter Reflexion und Übertragung von Verantwortung, von Unterstützung und Herausforderung, aktives, moralisches Lernen stimuliert.

Eine solche Moralerziehung liegt mit dem *konstruktivistischen* Ansatz vor, der auf den Befunden der kognitiv-entwicklungstheoretischen Moralforschung von Piaget (1973/1936) und Kohlberg (1984; 1987) basiert (siehe auch DeVries & Zan, 1994; Lind, 1993 b). Moshe Blatt und Kohlberg (1975) haben auf der Basis die Methode der moralisches Dilemma-Diskussion entwickelt.

6. Eine wirksame Didaktik:

Die Methode der Dilemma-Diskussion

Die Methode der Dilemma-Diskussion gehört zu den wenigen Ansätzen, die bislang empirisch-wissenschaftlich evaluiert wurden. Als einzige hat sie sich konsistent als wirksam erwiesen und keine Negativresultate erzeugt. Der mittlere Wirksamkeitskoeffizient r (Korrelation zwischen Treatment und Effekt) liegt bei .50. Das ist deutlich höher als die Wirksamkeit, die in Pädagogik, Psychologie und Medizin sonst berichtet wird (Lind, 1993). Ich werde diese Methode hier kurz darstellen. Um sie im Unterricht kompetent anwenden zu können, ist erfahrungsgemäß eine ein- bis zweisemestrige Ausbildung notwendig. Ich kann dazu

später noch einiges sagen.

1. *Optimaler Zeitrahmen*

- b) Vorbereitung: Konstruktion des Dilemmas, Planung des Ablaufs, Planung von Alternativen
- c) Ablauf: Wechselnde Phasen der Unterstützung und Herausforderung
- d) Dokumentation

(Weitere Hinweise finden sich im Internet: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>)

2. *Leitlinien für die curriculare Planung*

- a) Altersbereiche
- b) Anteil an der Stundentafel
- c) Lernstoffnähe
- d) Überfachlichkeit

(Einzelne Hinweise finden sich in Lind, 1993)

3. *Weshalb moralische Urteilspädagogik eine besondere Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik darstellt*

- a) Berufliche Bildung im Sekundarbereich
- b) Ausbildung von Betriebswirten, Managern, Marketingexperten

Literatur

- Apel, K.-O. (1976). Transformation der Philosophie. Band 2, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bebeau, M. J., Rest, J.R. & Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researcher*, 28(4), 18-26.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Hill, W.H., Furst, E.J. & Krathwohl (1956). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, O., Gibbs, J. & Power, C. (1987). The measurement of moral judgment: Vol. 2. Standard issue scoring manual. New York: Cambridge University Press.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). Moral classrooms, moral children. Creating a constructivist atmosphere in early education. New York: Teacher College Press.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hengsbach, F. (1997). "Wettlauf der Besessenen" - Spiegel-Gespräch. *Der Spiegel*, 1997, Nr. 10, 40-44.
- Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. University of Chicago: Unpublished doctoral dissertation.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In: M.L. Hoffman & L. W. Hoffman, Hrg., *Review of Child Development Research*, Vol. I, S. 381-431: New York: Russel Sage Foundation
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive- developmental approach. In T. Lickona, Hrg., *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, S. 31-53. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert, Hrg., *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*, S. 25-43. Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Kohlberg, L., Boyd, D., & Levine, C. (1990). The return of Stage 6: Its principle and moral point of view. In: T. E. Wren, Hrg., *The moral domain: Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences*, S. 151-181. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leana, Carrie R. (1996). Why downsizing won't work. *Chicago Tribune Magazine*, April, 14, 1996, S. 15-18.
- Levy-Suhl, M. (1912). Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. *Zeitschrift für Psychotherapie*, 232-254.
- Lind, G. (1978). Wie mißt man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. In: G. Portele, Hrg., *Sozialisation und Moral*. S. 171-201. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (1983). Theorie und Validität des Moralischen-Urteil-Tests. Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In: G. Framhein & J. Langer, Hrg. *Student und Studium im interkulturellen Vergleich*, S. 166-187. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsanstalt.
- Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrg., *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education*. S. 21-53. Chicago: Precedents Publishing Inc.
- Lind, G. (1986). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz, Hrg., *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. S. 158-179. München: Peter Kindt Verlag.
- Lind, G. (1987 a). Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, Hrg., *Conscience: an interdisciplinary approach*. S. 37-43. Dordrecht: Reidel.
- Lind, G. (1987 b). Ansätze und Ergebnisse der "Just Community"-Schule. *Die Deutsche Schule*, 1/87, 4-12.
- Lind, G. (1989 a). Measuring moral judgment: A review of 'The measurement of moral judgment' by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. *Human Development*, 32, 388-397.
- Lind, G. (1989 b). Moralische Entwicklung in betrieblichen Organisationen. In H. Steinmann & A. Löhr, Hrg., *Unternehmensethik*, S. 299-314. Stuttgart: Poeschel.
- Lind, G. (1992). Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung. In: F. Oser & W. Althof, Hrg., *Moralische Selbstbestimmung*, S. 204-208. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lind, G. (1993 a). Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung. Heidelberg: Asanger.
- Lind, G. (1993 b). Moralerziehung als demokratische Bildung: Politisches Lernen, 2/1993, 20-26.
- Lind, G. (1995). The meaning and measurement of moral competence revisited

- A dual aspect model. Invited paper, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1995. (<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mjt-95.htm>).
- Lind, G. (1999). An introduction in to the Moral Judgment Test (MJT). In <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M. C. Wittrock, Hrg., Handbook of research on teaching, S. 917-941. New York: Macmillan.
- Piaget, J. (1973). Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt: Suhrkamp, Original 1932.
- Retzmann, Th. (1994). Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik. Köln: Botermann & Botermann.
- Smith, A. (1976). An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations. Chicago: Chicago University Press; edited by E. Cannan.
- Steinmann, H. & Löhr, A., Hrg. (1992). Grundlagen der Unternehmensethik. Stuttgart: Poeschel.
- Wasel, W. (1994). Simulation moralischer Urteilsfähigkeit. Moralentwicklung: eine kognitiv-strukturelle Veränderung oder ein affektives Phänomen? Universität Konstanz, Fachgruppe Psychologie: Unveröffentlichte Diplomarbeit.