

## 12 Epilog

Theodor W. Adornos (1973) eindringliches Plädoyer für eine Erziehung, damit "Auschwitz nicht noch einmal sei", stand Pate bei der Entstehung dieser Untersuchung vor fast zwanzig Jahren. Adorno nahm im gleichen Aufsatz, *Erziehung nach Auschwitz*, auch eine Folgerung aus dieser Untersuchung vorweg: Nur Menschen, die autonom denken und urteilen gelernt haben, deren Mut zur eigenen Vernunft gefördert wurde, können der Barbarei widerstehen.

### I.

Noch sehr eindringlich sind mir die Bilder von Auschwitz, Treblinka und anderen Orten des Menschenmordens in Erinnerung, die uns in der Schule gezeigt wurden und die mich, ein Kind der Tätergeneration, seitdem mit der Frage bewegen: Wie hat es dazu kommen können? Was kann man, was können *wir* tun, damit dieses nie und nirgendwo mehr passieren möge? Die überall im Land auflodernden Fanale der Unvernunft, des Hasses und der Gewalt erinnern uns jetzt daran, daß es Auschwitz immer wieder geben kann. Der Auftrag der Erziehung ist nie erfüllt, er muß immer auf's Neue definiert und zu erfüllen gesucht werden.

Nach dem Schrecken des Zweiten Weltkrieges, nach dem kläglichen Zusammenbruch der Weimarer Demokratie und nach der Terrorherrschaft der Nazis, haben Philosophen wie Karl Jaspers, Pädagogen wie Heinrich Roth und Politiker aller Parteien den Schluß gezogen, daß auf Dauer nur enorme Anstrengungen in Erziehung und Bildung die Demokratie sichern können, damit nicht nur der Wohlstand erhalten bleibt, sondern auch Friede und soziale Gerechtigkeit zur stabilen Grundlage des Zusammenlebens werden. In einer demokratischen Verfassung geht die Macht vom Volke aus. Regierung und Politik können nur so gut sein, wie die demokratische Kompetenz der Bürger, die diese kontrollieren und personell beschicken sollen.

Die Einsichtigen damals sahen Bildung nicht nur als individuelles Investitionsgut, sondern auch als gesellschaftliches. Bildung war ihnen nicht nur liberales "Bürgerrecht" (Dahrendorf), sondern auch demokratische Bürgerpflicht und sollte, wie schon Tocqueville (1976/1835) aufgrund seiner exzellenten Analyse der jungen *Demokratie in Amerika* erkannte, für die Gesellschaftspolitik höchste Priorität haben: "Die Freiheit, der öffentliche Friede und

selbst die soziale Ordnung [können] ohne Bildung nicht mehr bestehen" (S. 613). Das gilt für Industrienationen ebenso wie für die Länder der Dritten Welt. Bildung ist, wie der Philosoph Dieter Böhler (1992) es kürzlich formulierte, *tätige Zukunftsverantwortung*.

## II.

Fast fünfzig Jahre lang hat sich die Struktur der westdeutschen Demokratie als stabil erwiesen, nicht zuletzt deshalb, weil in der Bundesrepublik tatsächlich eine enorme Verbreiterung des Bildungswesens stattgefunden hat. Ohne die Verlängerung der Schulzeit für alle, ohne die Aufhebung der konfessionellen Segregation der Schulen (ich erinnere mich an den konfessionell geteilten Pausenhof an meiner Grundschule und die oft heftigen Kämpfe zwischen protestantischen und katholischen Jugendbanden), ohne die Öffnung des Gymnasiums für breite Bevölkerungsschichten und ohne die Vervielfachung der Studentenzahlen hätte unsere Demokratie unter der wachsenden Last von Verteilungskonflikten, Umweltzerstörungen, politischer Korruption, Werrüstung usw. vermutlich kaum standhalten können. Die Wohlfahrt aller hat davon profitiert, daß unsere Schulen und Hochschulen eine immer breitere Schicht von Bürgern und Bürgerinnen dazu befähigt, die sozialen, politischen und moralischen Probleme des Lebens mit Vernunft und ohne Gewalt zu bewältigen. Auch unsere Wirtschaft verdankt ihren Erfolg dem sozialen Frieden, vielleicht mehr als umgekehrt.

Doch einiges ist auch falsch gelaufen in dieser Zeit, sonst würden nicht so viele zweifeln an Kernsätzen unserer Verfassung, gäbe es nicht die Hitze der Asyldebatte und die daraus entstandenen Brände in den Asylantenheimen. In der Öffentlichkeit gilt Bildung heute nicht mehr viel. Es scheint, daß mit der Distanz zur Nazi-Katastrophe die Zahl der Einsichtigen abnimmt und die Versuchung immer größer wird, unser Bildungssystem zu vernachlässigen, es gar gegenüber anderen Bereichen des Staates als Luxus anzusehen, der in Zeiten der ökonomischen Krise Einsparungsmöglichkeiten bietet. Das ist nicht nur bei uns so. In den USA und England wurde der Rückzug aus der bildungspolitischen Verantwortung in den achtziger Jahren zum politischen Programm erhoben. Dieser Rückzug wird verbrämt durch das Schlagwort von "Bildung als individueller Karriere-Investition". Bildung gilt nur noch als Waffe des Einzelnen für seinen Überlebenskampf, wofür er oder sie auch

allein zu zahlen habe. Diese Politik ohne Zukunftsbezug zeitigt heute verheerende Folgen für viele Bürger dieser Länder. Wohlstand, Gerechtigkeit und sozialer Frieden, so kritisierte der Nationalökonom John Kenneth Galbraith *Reaganomics* und *Thatcherismus*, sind ohne ein gut funktionierendes Bildungssystem nicht möglich.

Aber auch bei uns sank in den letzten Jahren der Wert von Bildung und Erziehung. Das zeigte sich nicht nur am Schrumpfen der Finanzmittel für Bildung, sondern auch an der Erstarrung der Bildungspolitik, der Fehlleitung von Mitteln in eine einseitige, technikorientierten Bildung und, schließlich, auch an dem hilflosen Rufen nach neuen oder alten Identitäten und Werten. Die *Erstarrung der Bildungspolitik* angesichts großer sozialer Dynamik hat zu teilweise chaotischen Zuständen im Bildungssystem geführt. Ich denke an die in Unordnung geratene Schullandschaft mit ihren großen, geographisch bedingten Disparitäten der Schulversorgung (Bargel & Kuthe 1992), den gegenwärtigen, riesigen Fehlbestand von 300.000 Studienplätzen an den Hochschulen und Universitäten und an die Tatsache, daß das Gymnasium vielerorts mit einer Aufnahme von über 50 Prozent eines Altersjahrgangs de facto zur Gesamtschule geworden ist, obwohl weder ihr Fächerkanon noch die pädagogikferne Ausbildung ihrer Lehrer dafür taugen.

Eine *einseitige Förderung technisch-wirtschaftlicher Bildung* macht unsere Gesellschaft instabil, indem sie immer mehr die Kluft verbreitert zwischen innovativen Eliten und dem Rest der Bevölkerung, zwischen hoch-industrialisierten Ländern und dem Rest der Welt. Sie heizt den immer schnelleren ökonomisch-technologischen Wandel unserer Gesellschaft an (Rationalisierung, Atomenergie, Kommunikationstechnologien, Computer, Gentechnik) und vergrößert viele Probleme (Überbewaffnung, Bürgerkriege, Umweltbelastung, Arbeitslosigkeit, Ohnmachtsgefühle, Kriminalität), statt sie bewältigbar zu machen. Der geförderte Teil der Bevölkerung entwickelt immer komplexere Techniken, der andere, größere, vernachlässigte Teil hat immer größere Schwierigkeiten, die Veränderungen wahrzunehmen und zu verstehen, sie zu bewältigen und zu nutzen. Es wäre aber wichtig, diese Kluft zu verringern, indem einerseits Bildung und Erziehung für die gesamte Bevölkerung hier und in den Ländern der Zweiten und Dritten Welt gesteigert würden, andererseits, indem im gleichen Umfang wie die technischen auch die moralisch-demokratischen Kompetenzen gefördert würden. Notwendig wäre

eine Art "SBI", eine strategische Bildungsinitiative, die dafür sorgt, daß Bildung und Erziehung gleichmäßiger verteilt und qualitativ weiterentwickelt werden. Nur die breite Förderung von Beurteilungs- und Mitbestimmungsfähigkeiten der Bevölkerung stärkt die Fähigkeit einer demokratischen Gesellschaft, neue Technologien zu verantworten. Elitäre Ethikkommissionen sind kein Ersatz für den verfassungsgemäßen politischen Ethikdiskurs mündiger, autonomer Bürger und Bürgerinnen. Wird die Kluft zwischen technischen Eliten und Bürgern unüberbrückbar, bleibt nur dumpfe Resignation (die da oben werden schon wissen, was sie machen) oder ebenso dumpfe Gewaltbereitschaft, hoch empfänglich für bequeme Feindbilder und aggressive Botschaften.

Angesichts wachsender Gewalt rufen viele, Laien und Experten, Politiker und Sozialforscher, nach *alten oder neuen Identitäten und Werten*, die unsere Schulen vermitteln sollten. Aber dieser Ruf geht an dem Problem vorbei. Die Reportagen über Rechtsradikale und Skins zeigen fast alle, daß es diesen offensichtlich nicht an Identifikation mit Werten (Heimat, Nation, Gerechtigkeit, Gemeinschaft usw.) mangelt. Nachfragen lassen aber erkennen, daß diese Werte ihnen seltsam fremd sind, daß es den gewaltgeneigten Jugendlichen an der Fähigkeit mangelt, den Sinn solcher Werte zu verstehen und sie differenziert und integriert anzuwenden. Mit Adornos Worten, es mangelt ihnen an der "Kraft zur eigenen Reflexion, zum unabhängigen Denken, zum Nicht-Mitmachen". Es ist leicht, sich irgendwelche "Identitäten" oder Orientierungen anzueignen, aber schwer, diese im praktischen Leben anzuwenden und die dabei auftretenden, unausweichlichen Konflikte konstruktiv zu lösen. Hierbei, so zeigt die moderne Moralforschung, benötigen die Heranwachsenden gezielte Förderung durch Bildung und Erziehung. Aber auch wir neigen immer mehr zu bequemen Lösungen. Lieber, so scheint es, füttern wir unsere Kinder, je nach politischem Standpunkt, mit alten oder neuen Werten ab, statt unsere Gedanken daran zu geben, wie wir sie bei dem schwierigen Prozeß des Mündigwerdens unterstützen könnten.

### III.

In den Siebziger Jahren wurden wir Zeuge einer Renaissance von Erziehung und Bildung, aber auch eines großen Streits über deren Grundlagen und Ziele. Der Streit darüber, ob Bildung wirklich zur Demokratie beiträgt oder nicht,

hat nicht wenig zu Resignation und Stillstand in der Bildungspolitik beigetragen. Zu denen, die aus vor-demokratischer Zeit ihre Überzeugung behielten, daß Bildung nur für wenige sei, gesellten sich bald Progressive, die in jedem Bildungssystem eine Gefahr für die individuelle Freiheit und die soziale Gerechtigkeit sahen. Die Schule, so klagten sie, verfestige die Ungleichheit der Menschen, indem sie ungleiche soziale Chancen perpetuiere, und mit ihrem Curriculum offen oder versteckt alte, undemokratische Normen und Werte vermittele. Selbst neue Lerninhalte und neue Schulformen, wie die Gesamtschule, könnten daran nichts grundsätzlich ändern.

Das Vorverständnis der Siebziger Jahre ließ keinen Platz für die Vorstellung von Moral als einer *Fähigkeit*. Moralisch-demokratische Fähigkeiten wurden den "affektiven Erziehungszielen" zugeschlagen und rein als Frage der richtigen Einstellung definiert. Man glaubte allgemein, es genüge, um "gut" zu handeln, immer das Moralische und die Demokratie zu *wollen*. Konservative und Progressive stritten nur darum, *welche* Werte vermittelt werden sollten. Die Konservativen wollten traditionelle Werte vermittelt sehen ("Mut zur Erziehung"). Sie glaubten, die Nazi-Herrschaft resultierte aus einem Mangel an bürgerlichen Tugenden wie Anstand und Pflichtbewußtsein. Progressive hatten zunächst Schwierigkeiten, eine Alternative zu benennen. Ihre Haltung reichte von der Ablehnung jedweder Moralerziehung ("Anti-Pädagogik") bis zur Erziehung zu neuen Werten ("neue Identität"). Gemeinsam war beiden Positionen, daß sie auf dem moralisch-demokratischen Gebiet nur Einstellungen und Werte walten sahen, auf die allein sie die Erziehung verpflichten wollten. Jede Erziehung aber, die nur auf die Vermittlung von Werten, ob alte oder neue, zielt, verfehlt den Auftrag demokratischer Bildung, jene Fähigkeiten zu fördern, die für einen fairen, gewaltfreien Interessenausgleich und eine gemeinsame, vernünftige Bewältigung sozio-moralischer Probleme notwendig sind; Fähigkeiten, die Bedingung dafür sind, daß die späteren Bürger staatliche Institutionen, wie Parlament und Rechtsprechung, mit Leben füllen und nutzen können, daß sie über eigene und fremde Interessen im Konfliktfall beraten und befinden können.

#### IV.

Unglücklicherweise folgte auch die damals auf breiter Front einsetzende empirische Bildungs- und Erziehungsforschung diesem nicht-kognitiven Vor-

verständnis von Moral und erbrachte daher kaum handfeste Belege für demokratisierende Leistungen des Bildungssystems. Außer fachlichen, berufsbezogenen Fertigkeiten, so schien es, förderten Schulen und Hochschulen allenfalls moralische und demokratische *Einstellungen*. Zu den entsprechenden Kompetenzen konnte die Forschung nichts sagen.

Es bedurfte, um die Bedeutung und Entstehung moralischer Fähigkeiten zu verstehen, jener Revolution der Sichtweise, die eng mit den Namen Piaget und Kohlberg und der von ihnen ausgearbeiteten *kognitiven* Entwicklungstheorie verbunden ist. Dieser Ansatz brach mit der Vorstellung, daß Moralität allein eine Frage der richtigen, "guten" Einstellung ist. Er öffnete neue Wege der Erforschung der *kognitiven* Grundlage und Entwicklung moralischen Verhaltens. Bis dahin war gesichertes Erkenntnis, a) daß, entgegen alltäglicher Vorurteile, fast alle Menschen gute moralische Einstellungen haben (fast alle sind *gegen* Stehlen, Lügen, Morden usw., und *für* Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Helfen usw.), und b) daß sie aber oft nicht in Übereinstimmung mit diesen Einstellungen handelten. Piaget und Kohlberg haben gezeigt, daß dies eine natürliche Folge der Tatsache ist, daß zwischen moralischen Orientierungen und Verhalten komplexe *kognitive* Prozesse geschaltet sind, die dem Handelnden bestimmte Fragen beantworten helfen: Was genau bedeutet eine bestimmte moralische Norm, z.B. die Norm *Du sollst nicht stehlen*? Was ist eine *gerechte* Verteilung von Sachen? Wie löse ich ein moralisches Dilemma, wenn, wie immer ich mich entscheide, ein mir wichtiges Prinzip verletzt wird? Welches Prinzip ist wichtiger? Kann es Ausnahmen von Prinzipien geben, und wenn ja, unter welchen Bedingungen? Wie kann man mit einer anderen Person eine vernünftige Lösung eines Konflikts erreichen? Die Theorie von Piaget und Kohlberg erklärt uns, daß die Antworten auf solche Fragen je nach kognitivem Entwicklungsstand verschieden ausfallen können. Nur wer eine hohe moralische Urteilsfähigkeit besitzt, das heißt, nur wer fähig ist, seine vorgefaßten Meinungen auf der Grundlage moralischer Prinzipien zu reflektieren, viele Aspekte einer Situation zu berücksichtigen und die Meinung und die Argumente von Andersdenkenden zu achten, kann "gute" Entscheidungen treffen.

Der neue Denk- und Forschungsansatz von Piaget und Kohlberg hat uns die Schwachstellen der Lern- und Sozialisationstheorie der Moralentwicklung vor Augen geführt (Kapitel 6 und 7), und damit gezeigt, weshalb der bloße

Ruf nach Werten keine erfolversprechende pädagogische Methode sein kann (vgl. Kohlberg 1987; Oser & Althof 1992). Der Ansatz hat uns letztlich auch den Nachweis ermöglicht, daß an der Entwicklung moralisch-demokratischer Kompetenzen Bildungsprozesse maßgeblich beteiligt sind. Aber dieser Nachweis war, wie in der hier vorgelegten Untersuchung ausführlich dargelegt wird, erst nach einer gründlichen Revision theoretischer und methodologischer Positionen des Piaget-Kohlberg-Ansatzes möglich (Kapitel 3 und 5).

## V.

Der innige Zusammenhang von Moral, Bildung und Demokratie wird schon lange behauptet und mit Beispielen zu belegen versucht. Aber mit ebensolcher Überzeugung wird er auch oft in Abrede gestellt oder sogar ein Grundwiderspruch zwischen den drei Dingen zu beweisen versucht. Erst die modernen Methoden experimenteller, sozialwissenschaftlicher Forschung haben es ermöglicht, diese Kontroverse objektiv und auf einer breiten Datenbasis zu behandeln und für die Behauptung, daß Bildungserfahrungen entscheidend für die Moralentwicklung sind, den empirischen Beweis anzutreten.

Der *Moralisches Urteil-Test* (MUT) wurde ursprünglich entwickelt für den Einsatz in der international vergleichenden Längsschnittstudie "Hochschulsozialisation" (Kapitel 1). Als Mitglied der Forschungsgruppe hatte ich 1973/74 die Aufgabe erhalten, ein Instrument zur Messung der Moralentwicklung von Studierenden zu finden oder zu entwickeln, das die Prüfung von zentralen Hypothesen der Kohlberg-Theorie ermöglichen sollte, das vor allem den kognitiven oder Fähigkeits-Aspekt zu messen erlaubte und das daneben möglichst einfach anzuwenden und auszuwerten sei. Die letzte Bedingung resultierte aus dem komplexen Design der Studie, das eine sehr umfangreiche, international zusammengesetzte Untersuchungsgruppe implizierte. Wir benötigten jedoch weniger eine neue, einfacher zu handhabende Meßtechnik als ein theoretisch valides Meßinstrument zur Überprüfung von Hypothesen. Daher sollte sich die Neukonstruktion eng an den Vorgaben von Piagets und Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung orientieren. Die hierin enthaltene neue Sichtweise von Moral als eine (kognitive) Fähigkeit schloß alle Meßmethoden aus, die eine Definition von Moral bloß als Einhaltung von sozialen Normen oder bloß als moralische ("gute", "richtige") Einstellungen voraussetzten. Die neue, "kognitive" Sichtweise, so stellte Kohlberg (1958, 1977,

1981) wiederholt fest, verlange eine völlig neue psychologische Methodologie. Im Zusammenhang mit der Überprüfung der These von der kognitiv-affektiven Parallelität mußten Kohlberg und seine Kollegen (Kuhn et al. 1977) aber eingestehen, daß mit dem eigenen Instrument, dem *Moral Judgment Interview* (MJI), diese Forderung nicht befriedigend einlösbar ist. Obwohl sie von der Annahme ausgingen, daß der kognitive Aspekt des moralischen Urteilsverhaltens mit dem MJI gemessen werden kann, operationalisierten sie diesen Aspekt bei der Prüfung der Parallelitätsthese nicht mittels des MJI, sondern mittels eines Kognitions-Tests, der ohne moralischen Bezug war (Kapitel 2 und 3).

Der MUT sollte zunächst nur der Forschung dienen; eine Individualdiagnostik war damit nicht intendiert. Das Instrument konnte dadurch kurz gehalten werden. Für die Messung der individuellen moralischen Urteilsstruktur müßte es umfangreicher sein. Auch müßte dafür dem Problem mehr Beachtung geschenkt werden, daß unterschiedliche Dilemma-Typen verschiedene Ebenen der moralischen Reflexion oder Argumentation verlangen. Nicht jede Lösung von Verhaltenskonflikten bedarf einer Behandlung auf den höchsten Moralstufen. Nur moralische Konflikte im engeren Sinne erfordern dies. Wir haben das insofern berücksichtigt, als wir für den MUT zwei Dilemmas ausgewählt haben, von denen wir aufgrund von Vorstudien annehmen konnten, daß ihre Lösung postkonventionelle moralische Überlegungen erforderten. Wie alle Studien mit dem MUT übereinstimmend zeigten, sehen bei beiden Dilemmas die Befragten die postkonventionellen Stufen der Argumentation (Stufe 5 und 6) als die adäquatesten an (Kapitel 4; Lind 1985a). Wir haben den Eindruck, daß die sonst in der Forschung verwendeten Dilemmas nicht immer eine so hohe Reflexionsebene erforderten.

Wir hatten uns entschlossen, mit dem MUT direkt Urteilsverhalten in einer wirklichkeitsnahen Situation zu erfassen, statt von der befragten Person eine Auskunft darüber zu erbitten, wie sie sich in einer ähnlichen Dilemma-Situation, wie sie im Test geschildert wird, entscheiden *würde* und wie sie ihre Entscheidung begründen *würde*. Solche Auskünfte wären hypothetisch; wir müßten davon ausgehen, daß sie, wie wir aus der Persönlichkeitsforschung wissen, durch vielerlei Wahrnehmungseinflüsse der befragten Person (wie Halo-Effekte, Ankerreiz-Effekte, soziale Erwünschtheit usw.) gefiltert und verzerrt sind. Vorversuche mit einem Fragebogen, in dem die Befragten an-

geben sollten, mit welchen (von mehreren vorgegebenen) Argumente sie am ehesten ihre Entscheidung begründen würden, zeigten, daß die Antwort oft weniger von der moralischen Qualität der Argumente als von (für uns) nebensächlichen stilistischen Aspekten der Formulierung beeinflußt wurde ("So würde ich das nicht sagen"). Im MUT entfallen beide Probleme: Die Befragten müssen nicht über ihr (übliches) Verhalten in ähnlichen Situationen berichten und sie müssen auch nicht sagen, ob sie ihre Begründung so oder anders formulieren würden. Sie sollen nur beurteilen, für wie akzeptabel sie eine Reihe von Argumenten für oder gegen eine bestimmte Dilemma-Lösung halten. Und nur dieses *in situ*-Verhalten wird vom MUT aufgezeichnet und analysiert (Kapitel 4).

Die mit dem MUT verbundenen Intentionen haben sich weitgehend erfüllt. Er stellt neben Einstellungsmaßen auch Werte für den Fähigkeitsaspekt des moralischen Urteilsverhaltens zur Verfügung. Anhand dieser Meßwerte können die Annahmen der kognitiven Theorie und anderer Theorien der Moralentwicklung neutral und objektiv geprüft werden. Der MUT stellt daher eine methodologische Alternative zum MJI dar. Er ist, wie sich gezeigt hat, sensitiv für Meßwertänderungen in Interventionsstudien und seine Meßwerte können eine relativ große Entwicklungsspanne abbilden (von 10jährigen Hauptschülern bis 30jährigen Universitätsabsolventen). Während beim MJI selten andere Werte als Stufe 3 und 4 (bei 5 bzw. 6 Stufen insgesamt) resultieren, finden sich beim MUT individuelle Meßwerte von 0 bis 100 (also aus dem gesamten Skalenbereich) und Gruppenmittelwerte von unter 10 bis 50 Punkte. Schließlich ergeben sich beim MUT kaum fehlende Daten oder Totalausfälle, was auf eine große Akzeptanz des Testformats bei den Befragten hinweist.

Neben den genannten Einzelaspekten halte ich für den größten Vorzug des MUT, daß er, wie diese Untersuchung belegt, einen differenzierten, unverzerrten Nachweis der Effekte von Bildungsprozessen auf die moralische Urteilsfähigkeit von Heranwachsenden ermöglicht hat. Erst mit den MUT-Experimenten konnte gezeigt werden, daß dieser Effekt weder auf – leicht revidierbare – moralische *Einstellungen* beschränkt ist, noch daß er als Effekt von *Alters- oder Reifungsprozessen* wegerklärt werden kann.

Die Begrenzungen des MUT sind angesprochen und es kann kein Zweifel bestehen, daß dieses Meßinstrument in dem Maße weiterentwickelt werden

muß, wie unser Verständnis des moralischen Urteilsverhaltens voranschreitet. Beides bedingt sich wechselseitig. Eine Einschränkung betrifft die Einzelfalldiagnostik, wofür der MUT nicht konstruiert wurde. Hierfür bietet sich nach wie vor das MJI als das geeignetste Verfahren an. Eine andere Begrenzung ergibt sich aus der Vernachlässigung situativ bedingter Differenzierungsprozesse des moralischen Urteilens. Hieran wird die Weiterentwicklung und Verbesserung dieses Meßverfahrens vor allem ansetzen müssen.

## VI.

Die hier vorgelegten Studien mit dem MUT haben ergeben, daß Bildung und Erziehung einen sehr wichtigen Faktor für die Entwicklung der individuellen moralischen Urteilsfähigkeit darstellen. Es handelt sich hierbei weder um Effekte der Anpassung an soziale Normen noch um das Produkt genetisch gesteuerter Reifung. Sicherlich haben soziale Normen und biologische Reifungsprozesse in bestimmten Phasen der Moralentwicklung auch wichtige Funktionen, aber ihr Einfluß wurde, wie diese Untersuchung zeigt, bislang weit überschätzt.

Dieser Befund bestätigt die Auffassung, daß das Böse in dieser Welt weniger auf das Fehlen moralischer Werte zurückgeht als auf "moralische Dummheit", das heißt, auf eine im Vergleich zu der Größe der Probleme zu gering entwickelte moralische Urteils- und Diskursfähigkeit. Ich nenne ausdrücklich beide Fähigkeiten, weil ich dazwischen nur graduelle Unterschiede sehe: die "innere" Fähigkeit zur Reflexion über Dilemma auf der Basis eigener moralischer Prinzipien und die "äußere" Fähigkeit zur Diskussion von Konflikten auf der Basis allgemein geteilter demokratischer Normen. Beides sind Bestandteil der Kompetenz zum *vernünftigen* Handeln. Zumeist sind auch beide gleichzeitig gefordert, nur daß in manchen Situationen vielleicht die eine stärker beansprucht wird, in manchen die andere. Das Gegenteil, die Unfähigkeit zum vernünftigen Handeln, zeigt sich im Extremfall in einem völlig impulsiven, nach außen hin ziellos wirkenden Handeln. Eine Zwischenform bildet die Orientierung des eigenen Handelns an – zumeist von der Bezugsgruppe oder Autoritäten übernommenen – Meinungen über das jeweils "richtige" Verhalten. Wir haben solches Verhalten mit Piaget als *heteronom* bezeichnet (Kapitel 2). Das eigene Verhalten wird zwar mit eigenen ethischen Zielen in Verbindung gebracht, aber diese Ziele haben in

Wirklichkeit kaum Macht über das Verhalten; Macht haben Konventionen und Meinungen; moralische Ziele dienen allenfalls der *Rationalisierung*, das heißt, der nachträglichen Begründung der eigenen Entscheidung. Erst wenn moralische Normen das eigene Handeln wirklich anleiten, sprechen wir von vernünftigem Handeln. Dafür, daß wir unser Handeln konsistent und differenziert an Normen ausrichten können, ist aber eine entwickelte moralische Urteilsfähigkeit notwendig. Es genügt nicht, daß wir wissen, welche Entscheidung eine bestimmte moralische Norm von uns verlangt (ein Problem, mit dem sich die Moralphilosophie vor allem befaßt); wir müssen auch in der Lage sein, im Falle eines Konfliktes zwischen dieser Norm und unserer vorgefaßten Meinung letztere zu revidieren.

Neben dieser moralischen Urteilsfähigkeit im engeren Sinne benötigen wir zahlreiche weitere Kompetenzen, um verantwortlich entscheiden zu können. Wenn zwei oder mehr Normen miteinander in Konflikt geraten, wenn also ein moralisches Dilemma vorliegt, müssen wir fähig sein, über die Rangfolge von Normen und Ausnahmen zu entscheiden. Für solche Entscheidungen benötigen wir übergeordnete Kriterien wie die Goldene Regel, Kants Kategorischen Imperativ oder Universalisierungsprinzip, den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit, Abstimmungs- und Entscheidungsregeln (wie Mehrheitsprinzip, Minderheitenschutz), sowie Wissen über mögliche und wahrscheinliche Folgen und Nebenfolgen unseres Handelns (vgl. Jonas 1979; Apel 1990; Habermas 1991). Hieraus wird deutlich, daß wir Bildung nicht aufteilen können in beruflich-fachliche Bildung einerseits und moralische Erziehung andererseits, sondern daß es darauf ankommt, worauf Böhler (1992) sowie Mittelstraß (1992) aufmerksam gemacht haben, beide Fähigkeitsbereiche ausgewogen und integral zu fördern. Fächer wie Chemie, Physik und Mathematik sind ebenso Teil moralisch-demokratischer Bildung wie Politik, Religion und Ethik. Ohne Fachwissen ist verantwortliches Handeln letztlich ebenso wenig möglich wie ohne moralische Urteilsfähigkeit. Aber dieses Fachwissen darf nicht isoliert und nur einem Teil der Bürger vermittelt werden, sondern muß möglichst allen erschließbar gemacht und in Schule und Hochschule auf allen Ebenen der Entstehung, Vermittlung und Anwendung moral-demokratisch reflektiert werden.

Es gibt an vielen Orten erste Ansätze zu einer systematischen Umsetzung solcher Einsichten. Wie unsere Untersuchung belegt, ist Kohlberg und seinen

Kollegen ein wichtiger Durchbruch gelungen bei den pädagogischen Methoden zur direkten Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Für die von ihm und seinem Schüler Moshe Blatt vorgeschlagene Methode der Diskussion hypothetischer, moralischer Dilemmas konnte eindeutig nachgewiesen werden, daß sie einen deutlichen und nachhaltigen Fördereffekt hat. Dieser Effekt konnte für sehr unterschiedliche Bedingungen nachgewiesen werden, so daß wir die Kohlberg-Blatt-Methode uneingeschränkt empfehlen können, zumal ein solch eindeutiger Nachweis bislang noch für keine andere Methode gelungen ist (Kapitel 9). Es hat sich allerdings auch gezeigt, daß die Beherrschung dieser pädagogischen Methode psychologische und moralphilosophische Kenntnisse voraussetzt, die heute in der Lehreraus- und fortbildung kaum oder nur unzureichend vermittelt werden. Lehrer haben oft falsche Vorstellungen von den moralischen Motiven ihrer Schüler (Kapitel 10), was auf solche Ausbildungsdefizite hinweist. Es erscheint daher vordringlich, daß die Lehrerbildung (vor allem im gymnasialen Bereich) auch Methoden der Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten vermittelt, und zwar nicht nur akademisch, sondern auch praktisch-anschaulich.

Bei der Förderung individueller moralischer Urteilsfähigkeit können wir allerdings nicht stehen bleiben. Es wird zunehmend wichtiger, daß die Fähigkeit gefördert wird, Konflikte mit anderen Menschen demokratisch, das heißt friedlich und gewaltfrei zu lösen, und zwar so, daß die Rechte aller Beteiligten geachtet werden und ein dauerhafter Ausgleich der Interessen geschaffen wird. Für diese Förderung haben ebenfalls Kohlberg und seine Kollegen Power, Higgins und andere eine Methode vorgeschlagen, die der *Just community* oder Demokratischen Gemeinschaft. Fritz Oser und ich haben, mit Unterstützung von Kohlberg, diesen Ansatz drei Jahre lang in drei Schulen in Nordrhein-Westfalen erprobt (Kapitel 8). Dieser Ansatz hat sich, auch wenn noch kein abschließendes Urteil möglich ist, zweifellos als sehr fruchtbar und pädagogisch wertvoll erwiesen. Die Einführung demokratischer Strukturen in der Schule bieten den Heranwachsenden die Möglichkeit, theoretisches Wissen über demokratische Entscheidungsprozesse praktisch anzuwenden, auszuprobieren und gemeinschaftlich weiter zu entwickeln. Theoretisches Wissen – Institutionenkunde, politische Konzept usw. – sind eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb demokratischer Kompetenzen, aber Demokratie muß auch anhand ernster Entscheidungen geübt werden können, die für die

Beteiligten verbindlich sind. Nur so können Vertrauen in demokratischer Prozesse und Verantwortung real vermittelt werden. Niemand würde es einfallen, beim Abschlußkochen in der Hauswirtschaftslehre anzukündigen, das Essen würde danach weggeworfen. Was sollte Schüler und Schülerinnen dann noch motivieren, das Essen genießbar, schmackhaft und attraktiv zu machen. Aber in der Politikkunde beschränken wir uns noch weitgehend darauf, Demokratie über Wertbegriffe zu vermitteln, statt sie real in der Schule zu leben. Wenn Lehrer und Schulverwaltung kein Vertrauen in Demokratie haben, wie sollen die Jugendlichen es entwickeln?

## VII.

Es bleiben viele Fragen bezüglich der Bedeutung der Bildung für Moral und Demokratie, vor allem: Waren nicht viele Erfinder der unmenschlichen Rassentheorie und geistige Eltern der Nürnberger Rassengesetze hochgebildete Professoren? Gab es unter den erbarmungslosen Vollstreckern nicht viele, wie den Nazi-Propagandaminister *Dr. Goebbels* und den KZ-Arzt *Dr. Mengele*, mit akademischen Graden? Zeigt nicht auch die DDR-Vergangenheit, daß überdurchschnittliche Bildungserfahrungen nicht vor unmoralischem, inhumanem Verhalten schützen?

Wir benötigen nicht einfach mehr Bildung im Sinne von mehr höheren Schulabschlüssen und mehr UniversitätsstudentInnen, sondern eine Bildung, die gezielt und methodisch moralisch-demokratische Fähigkeiten (natürlich auch bei Lehrern) fördert. Auch benötigen wir nicht die einseitige Förderung von technisch-ökonomischen Fähigkeiten, sondern eine breite Grundbildung und eine hochwertige Demokratieerziehung für alle, so daß der politisch-moralische Diskurs zwischen den Mitgliedern dieser Gesellschaft möglich bleibt bzw. ermöglicht wird, wo er nicht vorhanden ist. Bis zu einem gewissen Grad ist eine spezialisierte Bildung für wenige Menschen für das Funktionieren einer Gesellschaft sinnvoll. Aber leicht ist der Punkt überschritten, wo Spezialisierung und Elitisierung im Bildungssystem die Demokratie unterminiert und den Grund legt für ein System von Führern und Verführten, Ausbeutung und Armut, Gewalt und Gegengewalt.

Durch eine demokratische Gestaltung unseres Bildungssystems haben wir es weitgehend in der Hand, ob in unserer Gesellschaft Konflikte auf der Basis eines gewaltfreien Diskurses lösbar bleiben oder ob sie in offene oder ver-

deckte Gewalt gegeneinander münden. Dabei spielt die Fähigkeit, auf die wir in unserer Untersuchung das besondere Augenmerk gerichtet haben, die Fähigkeit, Konflikte mit Argumenten, statt durch Gewalt und Aggression zu lösen, eine Schlüsselrolle. Heranwachsende erwerben diese Fähigkeit nur, wenn sie lernen, daß gelebte moralische Prinzipien wie gegenseitige Achtung, Gerechtigkeit, Toleranz, Universalisierbarkeit und Wohlwollen eine wirksame Grundlage für die Auflösung von Meinungsverschiedenheiten darstellen, das heißt, wenn sie selbst in der Gemeinschaft Achtung und Gerechtigkeit tatsächlich erfahren und erleben, daß ihre Meinung gehört und ihre Argumente beachtet werden. Auf dieser Einsicht muß jede Erziehung aufbauen, die auf eine Minderung von Gewalt abzielt. Daß sich hierdurch tatsächlich Gewaltkulturen ändern lassen, bestätigen Projekte wie die des Bremer Pädagogen F.-J. Krafeld mit jugendlichen Randalierern (*Der Spiegel* 2/1993, S. 37). Durch Zuhören und Ernstnehmen ihrer Probleme wurde langsam, "über Monate", erreicht, daß das aggressive Verhalten abebbte und abweichende Meinungen bei diesen Jugendlichen nicht mehr, wie vorher üblich, gleich zu verbalen oder physischen Gewaltreaktionen führten, sondern Neugierde weckten: "Ich weiß, daß du anderer Meinung bist, aber gerade deshalb interessiert sie mich ja". Aus der Sicht unserer Bildungstheorie der Moral haben diese Jugendlichen einen entscheidenden Schritt in der Entwicklung ihrer moralischen Urteilsfähigkeit getan. Sie haben zuhören gelernt, die Meinung der anderen Person zu respektieren und an einen moralischen Dialog teilzunehmen. Diese wurde nicht durch Appelle, Kritik oder Gegengewalt erreicht, sondern durch eine Form moralischer Bildung.