

Garz, Detlef

Handeln, urteilen und die Moral des Alltagslebens. Mit einigen Bezügen zur Erziehung

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 55-58. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Garz, Detlef: Handeln, urteilen und die Moral des Alltagslebens. Mit einigen Bezügen zur Erziehung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 55-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226149 - DOI: 10.25656/01:22614*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226149>

<https://doi.org/10.25656/01:22614>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10.-12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

men Kontaktmöglichkeiten zurückgesetzt werden. (...) Schließlich und vor allem droht, gerade wenn, wie inzwischen in Cambridge, die ‚Just Community‘ als ganze zu einem kleinen Teil des in den USA oft kaum noch überschaubaren Lehr- und Kursangebots der einzelnen Schule gemacht worden ist, die ‚Kooperative‘ selbst zu einer Angebotsspezialität unter vielen zu werden und deren Liste noch zu erweitern. Die amerikanischen Schulpädagogen sehen zu einem erheblichen Teil die eingangs erwähnte Krise der amerikanischen High School gerade in der Proliferation des Unterrichtsprogramms, durch die die Schule das entscheidende inhaltliche, sie zusammenhaltende Band verloren habe. (...) Man kann die sich dabei abzeichnende Alternative zu dem ‚Just-Community‘-Ansatz auch in die etwas polemische Formel kleiden, ob man die volle Ausschöpfung der Potenzen, die der Schule von ihrer (universalistischen) Struktur her gegeben sind, einer sozialen Programmatik aufopfern soll, für die die Schule allenfalls zweitbeste Ergebnisse bringen kann.

Wahrscheinlich ist diese Aussage überpointiert, aber ich würde es in der Bundesrepublik für ein Verhängnis halten, wenn der KOHLBERGSche Ansatz zum stützenden Argument für die ja nicht ganz neue Strategie würde, das Ziel der sozialen Erziehung in der Schule unabhängig von oder gar in Entgegensetzung zu den unterrichtlichen Belangen sowie Leistungsforderungen zu diskutieren. Manche jüngeren Argumente für eine Erneuerung der Gesamtschulbewegung scheinen mir in diese Richtung zu zielen. (...)

Ganz zum Schluß halte ich mich allerdings zu einem Zusatz verpflichtet, der meine bisherigen kritischen Äußerungen relativiert. Diese sind unter der Voraussetzung erfolgt, daß der ‚Just-Community‘-Ansatz bei allen aus der Sache gegebenen Einschränkungen so etwas wie eine Perspektive für schulreformerische Veränderungen auch in größerem Maßstab enthielte. Diese Möglichkeit habe ich mit einigen Überlegungen in Zweifel gezogen. Vielleicht ist es aber angemessener und weiterführender, das Konzept der ‚gerechten Schulkooperative‘ unter dem Gesichtswinkel eines oder mehrerer umfangreicher Forschungsprojekte zur moralischen Entwicklung und unterschiedlichen variierten Einflußgrößen zu diskutieren. (...)

DETLEF GARZ (Universität Osnabrück):

Handeln, urteilen und die Moral des Alltagslebens . . . Mit einigen Bezügen zur Erziehung*

Detlef Garz entwickelt in seinem Beitrag einige Ideen zur Erforschung der „Moral des Alltagslebens“ auf dem Hintergrund der Kohlbergschen Entwicklungstheorie des Gerechtigkeitsdenkens. Dabei „soll mit dem Versuch der Bestimmung der alltäglichen Gerechtigkeitsmoral zugleich zweierlei unternommen werden. Zum einen zu zeigen, daß selbst die gegenwärtig elaborierteste Theorie moralischen Urteilens und Handelns, nämlich die KOHLBERGS, noch zu grobkörnig ist, um die verschiedenen Bereiche, die realiter moralisch relevant

* „Diese Arbeit wurde durch den ‚Forschungsfonds Psychologie der politischen Bildungsarbeit‘ finanziell gefördert.“

sind, angemessen erfassen zu können. Zum anderen soll die Behauptung eines eindeutigen Zusammenhangs zwischen Urteilen und Handeln anhand der Diskussion eines bestimmten moralischen Bereichs problematisiert werden. Die entsprechende These von KOHLBERG (...) lautet ja, um dies noch einmal in Erinnerung zu rufen: ‚Je höher die Stufe des moralischen Urteilens, desto wahrscheinlicher ist es, daß die Handlung mit der moralischen Entscheidung zu einem Dilemma konsistent ist‘. Die beiden Thesen sollen wiederum auf einen doppelten Zusammenhang aufmerksam machen: auf die inhaltliche Ausprägung einer Moral des Alltagslebens wie auf die daraus resultierenden Konsequenzen für die Theorie KOHLBERGS und die Erziehung. (...)“ *Im ersten Teil des Beitrags entwickelt Garz ein „Bereichsmodell des moralischen Tuns“, das unterschiedliche Typen der sozio-moralischen Realität voneinander abhebt. Der Aufteilung liegt dabei „die Idee zugrunde, daß die bisher von KOHLBERG formulierte These eines allgemeinen, mit der Höhe der Stufen immer enger werdenden Zusammenhangs zwischen Urteilen und Handeln die Konfrontation mit empirischen Daten nicht unbeschadet überstehen kann. KOHLBERGS These ist zu pauschal und verdeckt mit ihrem universellen Anspruch die Widersprüchlichkeit alltäglichen Lebens, d. h. Handelns und Tuns. (...)“ In jedem dieser Bereiche unterliegt für Garz die Urteils-Handlungs-Problematik ganz speziellen Bedingungen. „Ich werde zu jedem Bereich nur einige Sätze formulieren und lediglich ausführlicher auf den Bereich II eingehen, da mir hierzu Interviewantworten zur Verfügung stehen.*

- Der erste Bereich, ‚das nackte Leben‘, steht für eine Situation, in der man weiß oder gute Gründe hat zu glauben, daß das, was man tun ‚muß‘, eine Sache des Überlebens ist. In diesen Fällen ist zu erwarten, daß jede Person, ungeachtet ihrer Stufe des moralischen Urteils, sich auf eine selbst-bezogene Art und Weise verhält. Es mag gelegentlich zu supererogatorischen Handlungen – also Handlungen des Überpflichtmaßes – kommen, aber diese sind eher selten und auch innerhalb der *Grenzen* einer Theorie der Gerechtigkeit nicht abzuhandeln.
- Auch für den zweiten Bereich, der die starken oder Zwangsnormen des Alltagslebens umfaßt (Alltagsleben I), ist die postulierte Verbindung zwischen Stufenkompetenz und tatsächlichem Verhalten nicht zu erwarten, was seinen Grund darin findet, daß praktisch jede Person sich an diese Regeln hält. (...)

Die beiden Überlegungen verdeutlichen soweit, daß in bestimmten Bereichen die von KOHLBERG u. a. postulierten Beziehungen zwischen den Stufen des moralischen Urteils und dem Handeln nicht bestehen. Auf der einen Seite halten sich alle Personen, ungeachtet ihrer ‚Stufenzugehörigkeit‘, an starke Normen, andererseits wird das zum Ausdruck gebrachte Stufenurteil obsolet, wenn der Zwang zur Normbefolgung durch den mächtigeren Zwang zum Überleben abgelöst wird.

Es lassen sich jedoch auch Bereiche benennen – möglicherweise die für die Erziehung wichtigeren –, für die die Behauptung von KOHLBERG zutrifft. Ein Beispiel hierfür bildet jener Bereich, den ich ‚Alltagsleben III‘ nenne. Er umfaßt jene Handlungen, die von dem gemeinsamen Ziel motiviert sind, Einverständnis in Fällen zu erreichen, in denen ein Konflikt zwischen Normen besteht, die z. B. nicht unmittelbar durch geschriebenes Recht gelöst werden können oder die eine Sphäre alltäglichen Austausches betreffen, die nur in Ausnahmefällen einer rechtlichen Bewertung unterworfen wird. Gemeint ist also der alltägliche zwanglose Umgang, der mit dem permanenten Auftauchen und Lösen von moralischen Konflikten verbunden ist. (...)

Der *letzte* der in der Übersicht präsentierten Bereiche beschreibt per definitionem einen Grenzfall kommunikativen Handelns; hier sollen *Konflikte* zwischen postkonventionellen Ansprüchen auf der einen und konventionellen oder prä-konventionellen Ansprüchen auf der anderen Seite problematisiert und möglicherweise gelöst werden. Das klassische Beispiel bildet der Komplex des zivilen Ungehorsams (...). In den beiden letztgenannten Fällen scheint in der Tat ein Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und Handeln in dem Sinn zu bestehen, daß Personen auf der postkonventionellen Ebene nicht nur urteilen, sondern auch entsprechend handeln.“

Im zweiten Teil des Beitrags beschäftigt sich Garz ausführlicher mit dem Bereich, den er „Alltagsleben II“ nennt, den der sogenannten „schwachen Normen“. In einer empirischen Pilotstudie „wurde nicht nur das mittlerweile klassische Heinz-Dilemma erhoben, sondern darüber hinaus Probleme erörtert, die den Befragten in ihrem Leben tatsächlich widerfahren waren. (...) Inhaltlich konzentrierten wir uns auf kleinere Vergehen und Verstöße; beispielsweise auf Steuer- und Zollvergehen, auf Schwarzfahren, auf kleinere Diebstähle, auf Fahren ohne Führerschein usw.

Bei der Auswertung der Interviews stellte sich immer wieder eine interessante argumentative Tendenz ein, über die ich jetzt sprechen möchte (ich stütze meine Angabe auf ausführliche Interviews mit 14 Erwachsenen) (1). Alle Subjekte maßen zunächst den angesprochenen Problemen keinerlei moralische Relevanz zu. (2) Der Interviewer versuchte dann, Gründe anzuführen, um zu zeigen, daß der fragliche Bereich einer moralischen Bewertung zumindest zugänglich ist. Diese Strategie bezeichnen wir als ‚Moralisieren‘, ohne damit einer zeigefingerhaften, belehrenden, also moralinsauren Einstellung verhaftet zu sein. Uns interessieren lediglich die Argumente, die für oder gegen eine Diskussion des Problems aus einer *moralischen* Perspektive sprechen. Obwohl alle befragten Subjekte der Idee des Interviewers zustimmen konnten, segmentierten sie (3) ihr Urteil: Beispielsweise machten sie geltend, daß alle Freunde, alle Bekannten, alle Bundesbürger sich genauso verhalten oder daß sie einfach zu schwach seien oder daß sie niemand schädigen usw. In einem nächsten Schritt (4) wurde die Argumentation des Subjekts bezüglich des selbst begangenen ‚Verstoßes‘ an dessen Antwort auf das Heinz-Dilemma zurückgebunden. (...) Jetzt hatten die Befragten ihr eigenes, davon ‚abweichendes‘ Verhalten zu erläutern. Dieses Legitimationsproblem wurde nunmehr in aller Regel unter Rekurs auf umfassendere, außermoralische Werte des guten Lebens bzw. der klug begründeten Lebensführung ‚gelöst‘. Die Befragten hatten damit die Probleme wieder dorthin gerückt, wo sie ihrer Ansicht nach (auch zu Beginn des Interviews) hingehören: in einen Bereich der Lebensführung, der einer moralischen Beurteilung nicht oder doch nur nachrangig relevant erscheint.“

Garz erläutert das Argumentationsverhalten seiner Probanden an einer Reihe von Beispielen, die hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden können. Zwei kurze Beispiele müssen ausreichen. Der erste Interviewausschnitt betrifft die „Frage, ob das diskutierte Problem von moralischer Relevanz sei.“ Der Proband (Kohlbergstufe 4/5) sagt:

„Sicher, ich halte mich ja auch im großen und ganzen an die Regeln. Das sind ja praktisch Dinge, die nichts kaputt machen.

Frage: Also meinst du, das ist moralisch auch in Ordnung?

„Ja, warum soll es nicht in Ordnung sein. Man darf es nicht zu eng sehen, also man darf jetzt nicht mehr nur stur nach dem Paragraphen leben. Ich kann auch nicht jedesmal mit dem Gesetzbuch unter dem Arm herumrennen und kann nicht sagen, das darf ich nicht oder mich stur danach halten. Es gibt halt einmal Sachen, die sage ich, na Gott, ist nichts Tolles, dann mache ich es halt einfach mal.“

Der zweite Ausschnitt illustriert die „Art und Weise, wie die Befragten mit dem Problem umgehen, nachdem sie zumindest die Möglichkeit, das Problem einer moralischen Bewertung zu unterwerfen, konzipiert haben (...).“

(32-jähriger Proband, Stufe 3/4):

„Und dann kann man auch fragen, wie sieht es denn aus mit der Gerechtigkeit? Also das ist wieder ein Beispiel für meine These: Die Welt ist nun mal nicht gerecht. Und man kann in seinem persönlichen Bereich was dafür tun, für Gerechtigkeit und natürlich auch für Ungerechtigkeit. Und ich tue, also finanziell betrachtet, komme ich hier sicher gut bei weg, ja. Das heißt also, ich tue insgesamt, wenn man alles zusammenzieht, sicherlich finanziell mehr Ungerechtigkeiten als Gerechtigkeiten, ja. Kein moralisches Problem? Nein, das ist kein moralisches Problem.“

Garz schließt seinen Vortrag mit einigen pädagogischen Überlegungen ab. Er wendet sich gegen „einen Alltagsbegriff von Erziehung“, in dem unterstellt wird, „daß das Ergebnis moralischer Erziehung sich unmittelbar (...) sinnvoll messen lasse. (...) Aus der Sicht der Entwicklungstheorie sensu Piaget ist es eher die Ausnahme, wenn sich ein Stufenfortschritt unmittelbar im Verlauf einer Intervention zeigt. (...) Der aus der Theorie PIAGETS und KOHLBERGS entnommene empirische Hinweis auf die kurzfristige Unverfügbarkeit, aber langfristige Wirksamkeit von Erziehung gibt auch den Weg frei für Verbindungen zu Überlegungen, die pädagogisch-philosophisch schon lange die Reflexion über den Prozeß der Erziehung und über pädagogisches Handeln anleiten. (...) In der Tat wäre keine Pädagogik, mithin auch keine moralische Erziehung, möglich ohne die Vorstellung des Erfolgs auf einem Gebiet, das gegenwärtig die Anstrengungen noch nicht verlohnt. Jedes pädagogische Werk ist Ausdruck dieser Hoffnung, die ja auch nicht unbegründet ist. Selbst im Angesicht aller Probleme, aller Wut und allen Ärgers, beispielsweise über den Zustand unserer Schulen, darf man nicht verkennen, daß Verbesserungen im institutionellen, im gesellschaftlichen Rahmen erreichbar und auch eingetreten sind. So war die Aufklärung für das Leben vieler heutiger Menschen eben gerade nicht folgenlos. (...)

Allerdings, auch das darf man nicht verkennen, macht es die Gesellschaft den Pädagogen, nicht nur den Moralerziehern, nicht gerade leicht. Welche Gründe sollten in einer amoralisch verfaßten Gesellschaft dazu einladen, sich moralisch im Sinne von prinzipiengeleitet zu verhalten? So gilt nach wie vor das Diktum FREUDS, das unsere Befragten, sicher aber nicht nur diese, tief verinnerlicht haben. FREUD formulierte vor nunmehr über 50 Jahren, den Zeitgeist auf- und vorwegnehmend: ‚Ich meine, solange sich die Tugend nicht schon auf Erden lohnt, wird die Ethik vergeblich predigen‘ (FREUD im Jahre 1930).“

WOLFGANG LEMPERS (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin):

Politische und moralische Sozialisation im Betrieb

Wolfgang Lempert stellte Teilergebnisse einer Längsschnittuntersuchung mit jungen Facharbeitern vor, die er gemeinsam mit Ernst Hoff, Hans-Uwe Hohner, Lothar Lappe und anderen unter dem Titel „Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung“ durchführt. Sein Beitrag beginnt „mit einigen Thesen zum Verhältnis von politischem und moralischem Denken, sowie zum politischen und moralischen Lernen im Betrieb“.