

Regenbogen, Arnim

Moralentwicklung und Wertewandel

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. 69-78. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Regenbogen, Arnim: Moralentwicklung und Wertewandel - 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. 69-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226189 - DOI: 10.25656/01:22618*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226189>

<https://doi.org/10.25656/01:22618>

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

Moralentwicklung und Wertewandel

Arnim Regenbogen setzt sich in seinem Beitrag mit der Aussagekräftigkeit und der Vergleichbarkeit von Ansätzen zur Messung individueller moralischer Entwicklungsfortschritte und zur Veränderung von Wertorientierungen auseinander.

„Die meisten empirischen Studien über die Entwicklung von Wert- und Moralvorstellungen insbesondere bei Jugendlichen bedienen sich zweier Meßinstrumente, entweder um individuellen Fortschritt zu messen oder um die Position eines individuellen Bewußtseins auf den zugleich ablaufenden Wandel der gesellschaftlichen Wertvorstellungen beziehen zu können. (...) Als Urheber der beiden für die Forschung wichtigsten Instrumente werden in erster Linie KOHLBERG für das Moralentwicklungsmodell und ROKEACH sowie INGLEHART für die Wertwandelforschung vorgestellt. Uns soll interessieren, was sie tatsächlich messen und wie ihre Ergebnisse theoretisch zu interpretieren sind. Eine solche Interpretation ist notwendig. Sie folgt aus der These dieses Beitrags, daß weder die Moralentwicklungsforschung KOHLBERGS noch die Wertwandelforschung ROKEACHS und INGLEHART direkt Moralbewußtsein mißt. (...) Grundsätzlich müssen wir (...) mit folgenden Problemen leben: Moralentwicklung wird zumeist nach der KOHLBERG-Skala, Wertewandel nach einem völlig anderen Modell rekonstruiert, den von ROKEACH und INGLEHART entwickelten Präferenzskalen für Werteinstellung. (...) Gestehen wir einmal zu, daß die zu messenden Gegenstände (Veränderungen in der Werteinstellung und deren Begründung) in den Untersuchungen nur in den Grenzen der jeweiligen Untersuchungsinstrumente definiert werden können. Bei KOHLBERG ist es das kognitive Niveau der Urteilsbegründung. Bei ROKEACH und INGLEHART sind es die zu wählenden Präferenzen, die sich bei der Aufforderung an die Befragten herausstellen, eine Wertrangskala zu erstellen.“

Ein Überblick der Entstehungsgeschichte des „value survey“ von ROKEACH und der Wertwandeldthese von INGLEHART führt Regenbogen u. a. zu folgenden Schlußfolgerungen:

„Die Wertskalen definieren also keineswegs ein theoretisch haltbares Kategoriensystem einer Wertethik. Sie orientieren sich vielmehr einfach an dem, was vermutlich die Befragten – unabhängig von deren eigenen Konsistenzkriterien – für ‚wertvoll‘ halten. Der Wandel von Werteinstellungen bei Mitgliedern einer Gesellschaft indiziert also weder Aussagen über bevorzugtes Handeln der befragten Individuen noch Hinweise auf kulturell oder gesellschaftlich dominante Ziele oder Ideale. Wir werden daher, wo es nötig ist, den in der Literatur bezeichneten Sachverhalt ‚Wertewandel‘ nur als Variation in den ‚Werteinstellungen‘ der Mitglieder einer Gesellschaft beziehen.

Erst nachdem der Untersuchungsgegenstand ‚Werteinstellung‘ nunmehr der Willkür von Theoriekonstrukteuren entzogen war, konnte angenommen werden, daß mit der Vorgabe einer Liste von Werteinstellungssitems das Spektrum tatsächlich vorgezogener Werte bei den Befragten annähernd vollständig erfaßt wird. Die Rede vom angeblich empirisch nachgewiesenen ‚Wertewandel‘ wurde erst plausibel mit der Annahme, daß die allgemein für eine Gesellschaft gültige Liste der insgesamt geteilten ‚Werte‘ Gewichtsveränderungen erfährt. (...)

Die methodologische Hauptthese dieses Beitrags ist:

Mit den beiden zu vergleichenden Meßinstrumenten (ROKEACH u. Nachf., KOHLBERG u. Nachf.) wird in der Regel nicht das gemessen, was deren Anwender häufig allzu leichtfertig behaupten. Es läßt sich mit einem ‚value survey‘ nach den Modellen von ROKEACH und INGLEHART ein ‚Wertwandel‘ in einer Gesellschaft nur in einem sehr begrenzten Umfang messen (...). Sie sind so konstruiert, daß sie allenfalls eine Veränderung von Präferenzen im Bewußtsein von Individuen ermitteln. (...)

Eine analoge Kritik wird an KOHLBERG geäußert:

„Es läßt sich mit einer Moralbeurteilungsskala nach dem Vorbild von KOHLBERG weder praktisch ‚Moral‘ noch auch nur das ‚Moralische‘ im Urteil messen. Vielmehr dient dieses Stufenmodell ausschließlich der Zuordnung von Urteilen zu einer Meßplatte, welche die Niveaus kognitiver Fähigkeiten in der Rechtfertigung von solchen Urteilen je nach Differenzierungs- und Allgemeinheitsgrad unterscheidet. Eine Stufenzuordnung ist auch bei solchen Urteilen möglich, die gar nicht als ‚moralische‘ Bewertungen intendiert sind. KOHLBERG kommt allerdings mit seinen neuesten Forschungen zur ‚just community‘ seinem Programm, ‚Moralentwicklung‘ zu beschreiben, sehr viel näher. (...) In KOHLBERGS ‚just community‘ finden in der Tat Auseinandersetzungen über die Gütekriterien der Handlungsbeurteilung laufend statt. Die das Experiment begleitenden Forscher ermittelten kontinuierlich das Bewußtsein der Beteiligten über die ‚Moralität‘ der Handlungen einzelner oder der gesamten Gruppe.“

Zur weiteren Klärung des Wertbegriffs geht Regenbogen auf unterschiedliche Verständnisweisen des Prozesses subjektiver Wertungen ein. Er präzisiert darüber hinaus, daß das Wertwandelskonzept (bzw. der dahinter stehende „value survey“) nur auf der Ebene von „Werthaltungen (...), die mit moralischen Urteilen über Zielkriterien kompatibel sind“, mit Kohlbergs Entwicklungsmodell verglichen werden kann. Schließlich – auch das kann hier nicht im Detail dargestellt werden – diskutiert Regenbogen die in der Literatur vorfindlichen Kriterien für einen Wandel von Werten. Auf dieser Grundlage beschäftigt sich der zweite Hauptteil seines Beitrags mit der „normativen Frage, was am Wertwandel und der Moralentwicklung gefördert werden soll“. (...) „Die empirische Wert- und Moralforschung hat uns – jenseits von aller Diskussion, ob es überhaupt allgemeingültige Wert- und Moralvorstellungen gibt – gelehrt erstens, daß es Moralentwicklung wenigstens in kognitiver Hinsicht (Erhöhung des Rechtfertigungs- und Kritikniveaus für Normen) gibt, zweitens, daß die traditionell anerkannten sozialen Zielwerte auch von der jüngeren Generation – wenn auch in veränderter Reihenfolge – anerkannt werden. Die pädagogische Frage, ob die Weiterentwicklung eines Wert- und Moralbewußtseins bei Schülern durch Unterricht gefördert werden soll, scheint damit entschieden zu sein: (...) Man brauche nur zu beschleunigen, was ohnehin geschieht: Wertwandel und Moralentwicklung. (...) Diese Position wird in der Regel allzu kurzschlüssig begründet. (...) Der wirklich konstatierte ‚Wertwandel‘ korrespondiert mit keiner ablaufenden gesellschaftlichen Umwälzung. INGLEHARTS These von der ‚Stillen Revolution‘ schloß die Möglichkeit aus, einen ‚Wertwandel‘ als Ergebnis allgemein bewußter politischer Umwertung traditioneller Werte zu fassen. (...) Andererseits gibt es keinen Hinweis darauf, daß die These vom ‚Wertwandel‘ die Argumente derjenigen Moralideologen nennenswert entkräftet, die noch an einem Curriculum ‚ewiger Werte‘ hängen. Die Bevorzugung des ‚ranking‘ als Meßmethode läßt sich genauer durch Argumente derjenigen Theoretiker stützen, die einen gesellschaftlichen Wertwandel mit der eigenen These von der Gültigkeit ewiger Werte meinen vereinbaren zu können. NICOLAI HARTMANN, dem in der Philosophie eindeutig die differen-

zierteste Konstruktion eines Modells der Werthierarchisierung gelungen ist, hatte mit seiner These von der Veränderung der Rangskala der Werte NIETZSCHES These widersprechen wollen, daß ein ‚Wertewandel‘ nur als Umsturz von Werten und zur Umwertung traditioneller Werte als Un-Werte möglich ist. (...) Es gibt danach keinen Wertewandel an sich (im Sinne von NIETZSCHES ‚Umwertung‘), sondern nur einen Wandel im Wertebewußtsein. Wandelbar sei nicht die Ansicht, ob etwas wertvoll oder wertwidrig sei, sondern nur der Vorzug bestimmter Werte gegenüber anderen. (...) Sowohl nach der kognitiven Theorie der Moralentwicklung wie auch im Forschungsprogramm des gesellschaftlichen ‚Wertewandels‘ findet Wertbewertung als je individueller Akt statt. Dies rührt daher, daß die Operationalisierungen der Untersuchungsgegenstände ‚Wertewandel‘ und ‚Moralentwicklung‘ so reduziert wurden, daß lediglich Individuen als Versuchspersonen in den Blick genommen wurden und die je ihnen spezifischen kognitiven Verarbeitungen von gesellschaftlichen Moralsystemen das Hauptinteresse der Forscher erfuhren. Daß aber ‚Werte‘ nicht nur aus individuellen Meinungen, sondern aus gesellschaftlichen Standards kommen, ferner daß auch ‚Moral‘ nicht nur aus individuellen Habitualitäten, sondern auch und vor allem aus gesellschaftlich praktizierten Normen besteht, läßt sich leicht gegen den Forschungsindividualismus der diskutierten Einstellungsuntersuchungen vorbringen. (...) Meine Einwände gegen ein durch die Wert- und Moralforschung gefördertes Idol der privaten ‚Autonomie‘ in der Wert- und Normsetzung möchte ich (aber) auf einen sehr verbreiteten Standard wertpädagogischen Handelns konzentrieren: Nach der Meinung vieler Moralpädagogen ist der Habitus einer Wertentscheidung bei Schülern um so fester verankert, je stärker diese zu wissen glauben, daß sie selbst die Werterzeuger oder die Normsetzer sind. (...) Die Förderung von Fähigkeiten zur Formulierung des individuell Wünschbaren ist jedoch kein Lernziel einer Moralerziehung, solange nicht die als ‚moralisch‘ bewertbaren Wertungen von den rein individualistisch verstandenen Selbstaktualisierungen unterschieden werden (*wie im Konzept der ‚Wertklärung‘ von RATHS, HARMIN + SIMON*). Der Gefahr eines Wertindividualismus entgeht aber auch das moralpädagogische Programm KOHLBERGS nicht. Auch er glaubt an die Möglichkeit, daß das Bewußtsein der kollektiven Selbstsetzung von Normen die Bereitschaft zur Akzeptanz der Normen bei jedem einzelnen Beteiligten erhöht. Auf diesem Glauben beruht der pädagogische Optimismus KOHLBERGS für das Programm seiner ‚just community‘. Chancen für dieses Programm einer zunehmend verallgemeinerbaren Normentwicklung à la KOHLBERG sind nur gegeben, wenn ein Konsens über die grundlegenden sozialen Zielwerte besteht. Aber Schalexperimente nach dem Modell einer ‚Gerechten Gemeinschaft‘ haben politisch doch nur dann Zukunftschancen, wenn sie sich an gesellschaftliche Tendenzen zu einer Verstärkung ‚postmaterialistischer‘ Werte (i. S. von INGLEHART) anhängen können. Die Wertwandelforschung hat uns einen scheinbaren Optimismus über eine fortschreitende Entwicklung zu ‚post-materiellen‘ Werteinstellungen beschert. Aber sie hat mit ihrer These von der Wandelbarkeit der Werthaltungen auch in wenig bewegten politischen Zeiten auf die Gefahr hingewiesen, daß Werthaltungen nichts Konstantes sind und ein ‚Wertewandel‘ jederzeit auch rückläufig denkbar ist (...). Die Moralentwicklungsforschung lehrte uns mit ihren Berichten über Erfolge in der Konstituierung zunehmend verallgemeinerter Normen zwar, die pädagogischen Kunstgriffe zur Entwicklung einer ‚moralischen Atmosphäre‘ (KOHLBERG) verfeinert zu praktizieren. Aber die Konnotation von Entwicklung der Fähigkeiten zu moralischer Bewertung mit formal-demokratischen Spielregeln sichert uns nicht vor dem Rückfall in rein individualistische Werthaltungen, wenn der vorausgesetzte Konsens über soziale und humanistische Werte bei der Replizierung der KOHLBERGSchen Community-Experimente einmal nicht mehr besteht. Durchzieht ein gesellschaftlicher Wertewandel hin zu einem neuen Individualismus das gesamte moralische Klima einer Gesellschaft, dann helfen kognitiv-

formale oder formal-demokratische Schulexperimente auch nicht weiter zur Entwicklung einer auf Solidarität basierenden politischen Gesellschaft.“

Beiträge der Diskutanten

Zwei Kollegen waren gebeten, sich zu den sechs Einzelreferaten zu äußern. Beide setzten ihre Schwerpunkte und gingen nur auf einen Teil der Beiträge ausführlicher ein. Einige Referate fielen leider durch das Sieb dieser Auswahl und werden von beiden Diskutanten nicht erwähnt. Ein Grund dafür ist sicher, daß nicht alle Manuskripte rechtzeitig vorgelegen hatten. (Wir geben jeweils eine gekürzte Abschrift des Tonbandprotokolls wieder.)

(1) GERTRUD NUNNER-WINKLER (Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München)

(...) In meiner Diskutantenrolle habe ich die Aufgabe, den advocatus diaboli zu spielen, und ich bitte mir nachzusehen, wenn ich jetzt etwas besserwisserisch klinge (...). Ich beziehe mich im folgenden auf Probleme der Moralforschung und Moraltheorie; von didaktischen Überlegungen verstehe ich wenig – darauf wird aber Herr Hagemann stärker eingehen.

Ich beginne mit dem letzten Referat; Herr REGENBOGEN hat, scheint mir, den KOHLBERG-schen Ansatz kognitivistisch reduziert. KOHLBERG selber würde seine Arbeiten nicht als Analyse nur der kognitiven Entwicklung verstehen. Für ihn ist kognitive und sozio-kognitive Entwicklung notwendige Voraussetzung für moralische Entwicklung, aber es muß noch etwas hinzukommen – und ich neige dazu, das mit „moralischer Motivation“ zu umschreiben. Daß es dabei um mehr als bloß kognitive Momente geht, zeigt sich gerade an den Thesen von Herrn GARZ, auf die ich noch eingehen will, insbesondere an der Frage, ob die Konsistenz zwischen Urteilen und Handeln mit zunehmender moralischer Entwicklung steigt. (...) Zweitens: Ich denke, man kann INGLEHARTS Wertwandelstheese nicht bruchlos mit KOHLBERG gleichsetzen, ohne einen entscheidenden Unterschied zu übersehen: Der Unterschied besteht in der Art der unterstellten Lernmechanismen. INGLEHART geht ja von zwei Annahmen aus: einmal von der MASLOWSchen Bedürfnishierarchie (...). Daß da Relativität möglich ist, d.h. unter veränderten Lebensumständen andere Bedürfnishierarchisierung erfolgt, würde ich sofort zugestehen (...). Die zweite Annahme ist die einer frühkindlichen Prägung: wenn im zarten Kindesalter Wohlstands- oder Armutserfahrungen gemacht werden, sind quasi lebenslang postmaterialistische oder materialistische Wertorientierungen festgelegt. Diese These halte ich für empirisch fragwürdig. (...) Jedenfalls aber unterliegt dem KOHLBERG-schen Ansatz eine andere lerntheoretische Vorstellung. Es geht nicht um Prägung, sondern um bewußtseinsfähige Lernprozesse, wobei eine zunehmende Sensibilität für die immanente Rationalität von Argumentationsstrukturen unterstellt wird. Drittens: Zu Ihren Vorbehalten gegen die Wertwandels- und Moralforschung. Sie fragen, ob man überhaupt Selbstverwirklichung und Postmaterialismus fördern solle. Ich würde sagen: Man kann nicht inhaltsleer von „Selbstverwirklichung“ sprechen. Selbstverwirklichung ist zunächst undefiniert. Individuen werden in Abhängigkeit von ihrer eigenen Ich-Entwicklung unter Selbstverwirklichung ganz Unterschiedliches verstehen: hedonistischen Lustgewinn und Abenteuerurlaub, das Aufopfern für die eigene Familie oder aber den Einsatz für sogenannte höhere Werte. (...) Ich meine, daß moralische Entwicklung Individuen dazu befähigt, Selbstverwirk-

lichung zunehmend anspruchsvoller zu verstehen. Schließlich: Soll man die individualistische Autonomie, die KOHLBERG im Auge hat, fördern? HERR REGENBOGEN bezweifelt das. Ich glaube, Herr LESCHINSKY hat heute früh ähnlich argumentiert, wie ich dies nun tun möchte. Ich denke, daß der Gegensatz von Solidarität (die Sie propagieren) auf der einen und individualistischer Autonomie (die KOHLBERG zu vertreten scheint) auf der anderen Seite überstilisiert ist. Ihre Kritik erinnert an GILLIGAN (...): Was bei KOHLBERG fehle, ist Fürsorglichkeit und Verantwortlichkeit für andere; Solidarität scheint mir ein etwas politischer gefärbter Name für die gleiche Sache. Ich denke, man sollte sehen, daß Gerechtigkeit – vereinfacht gesagt – zwischen Egoismus und Altruismus angesiedelt ist. Egoismus heißt: meine Interessen haben Vorrang vor deinen; Altruismus heißt: deine Interessen haben Vorrang vor meinen; Gerechtigkeit heißt: deine Interessen gelten genauso viel wie meine. Und jetzt ist die Frage: was ist Solidarität? Man kann natürlich Solidarität mit Altruismus gleichsetzen, d.h. mit partikularistischer Selbst-Aufopferung für andere. Davon ist bei KOHLBERG tatsächlich nie die Rede. Man kann sich aber fragen, ob es überhaupt wünschenswert wäre, eine so verstandene Solidarität auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu verwirklichen. Sollte man da Opferbereitschaft verlangen? Ist das nicht eine Art von Moral, die im Prinzip nur für Kleingruppen geeignet ist? Dort hätte sie vielleicht auch ihren Platz. Man sollte aber nicht übersehen, daß schon mit bloßer Gerechtigkeit noch ziemlich viel zu erkämpfen ist, was auch im Interesse von Solidarität wünschenswert wäre, nämlich: Abbau von Unterdrückung, Diskriminierung, Ausbeutung usw. (...)

Ich will jetzt noch auf die Beiträge von LEMPERT und GARZ eingehen. Beide Arbeiten fand ich wirklich spannend. Ich habe dennoch versucht, sie gegen den Strich zu lesen, und überziehe im folgenden die Gegenposition (...). Ich möchte zuerst auf den Beitrag von Herrn LEMPERT zu sprechen kommen. (...) Ich teile Ihre Ausgangsthese, daß man eine Affinität zwischen moralischen und politischen Orientierungen unterstellen kann; in beiden Bereichen gelten die gleichen kognitiven und sozio-kognitiven Voraussetzungen. Die Differenz besteht darin, daß im Fall der Moral Lösungen gesucht werden, die für alle Betroffenen zustimmungsfähig sind, während es im politischen Bereich zumeist um die Durchsetzungsfähigkeit partikularistischer Interessen geht. Nun zu Ihren beiden Befragten. (...) Ich möchte behaupten, die Differenzen zwischen diesen beiden (...) liegen weniger im Niveau ihrer moralischen Entwicklung als vielmehr in ihren inhaltlichen politischen Überzeugungen, d.h. ich möchte behaupten, daß ihre Argumentation Strukturähnlichkeiten aufweist. Beide beginnen mit der Annahme, dem Betrieb entstünde kein großer Schaden, wenn sie die Regel (Schweigepflicht des Betriebsrats) übertreten. (...) Dann suchen beide die Übertretung der Schweigepflicht zu rechtfertigen: diese sei aus der Perspektive allgemeinerer, höherer Prinzipien bzw. von dem eigentlichen Sinn dieser Pflicht her geradezu geboten.

(Gertrud Nunner-Winkler beschäftigt sich detailliert mit den jeweiligen Argumentationen.) Beide kommen also zu dem Schluß, daß eine Regelübertretung in dieser besonderen Situation moralisch rechtfertigbar ist. Sie differieren natürlich, und zwar in der Einschätzung des Mittels, mit dem der Schaden für die Arbeitnehmer abgewendet werden sollte; der erste plädiert für eine kollektive Organisierung aller Arbeitnehmer, der zweite für individuelle Arbeitsplatzsuche. Jetzt bin ich in einem gewissen Dilemma, weil mir (und wahrscheinlich vielen hier) kollektive Strategien politisch reflektierter scheinen als individualistische. Dennoch möchte ich behaupten, daß es hier eher um einen inhaltlichen als um einen moralischen Unterschied geht. Um dies zu überprüfen, hätte man noch weiterfragen müssen (...). Die größte Differenz zwischen den beiden Befragten sehe ich in ihrer unterschiedlichen Betroffenheit von dem vorgelegten Problem (der eine verfügt über jahrelange Betriebsratser-

fahrungen, der andere über gar keine). RAINER DOEBERT und ich haben in einer Studie (...) zeigen können, daß Individuen dann, wenn sie selber von einem Problem betroffen sind, dazu neigen, moralische, prinzipienorientierte Überlegungen mit einer Erwägung konkreter Kosten und Situationsdetails zu verknüpfen, während nicht direkt Betroffene eher prinzipiell-abstrakt argumentieren. (...)

Sie hatten dann die unterschiedlichen Biographien analysiert; das fand ich sehr interessant. (...) Ich möchte aber erwähnen, daß nach DOEBERTS und meinen neueren Daten unsere ursprüngliche These, eine heftige Adoleszenzkrise sei eine hinreichende Bedingung für postkonventionelles Urteil, so nicht haltbar ist. Man kann nur davon ausgehen, daß eine heftige Verlaufsform der Adoleszenzkrise dazu führt, daß Individuen Kritik üben, und zwar jeweils an den Institutionen und Rollenzumutungen, die sie in ihrer je spezifischen Lebenslage vorfinden, während Individuen, die keine heftige Krise durchlaufen haben, eher affirmativ, konservativ, harmonistisch argumentieren. Der Befragte mit der heftigen Krise und den kritischen Orientierungen muß also nicht eo ipso postkonventionell sein. Vielleicht darf ich das Problem, das ich im Auge habe, etwas allgemeiner formulieren, d. h. unabhängig davon, ob ich mit meiner Gegeninterpretation Herrn LEMPERS Daten gerecht werde oder sie vergewaltige: Ich meine, daß ganz allgemein eine gewisse Gefahr besteht, „linke“ Einstellungen als reflektierter und daher höherstufiger wahrzunehmen. NOZICK und andere aber sind Beweis dafür, daß sich recht komplex und postkonventionell auch für liberale bis reaktionäre Positionen argumentieren läßt.

Ich komme jetzt zu Herrn GARZ. Da bin ich in einer ähnlichen Lage wie bei Herrn LEMPERT, weil ich die Stoßrichtung der Arbeit überzeugend finde, aber Schwierigkeiten im Detail habe. Es geht um KOHLBERGS These einer mit moralischer Entwicklung steigenden Korrelation von moralischem Urteil und Handeln. R. DOEBERT und ich haben auch an diesem Problem angesetzt und nachzuweisen versucht, daß es neben diesem durch Kompetenzmotivation bewirkten Zusammenhang von Urteil und Handeln eine auch stufenunabhängig persönlichkeitspezifisch unterschiedliche Bereitschaft gibt, Konsistenz zwischen Urteilen und Handeln durchzuhalten.

GARZ' Kritik geht aber noch weiter: Er behauptet, KOHLBERGS These sei durch Alltagserfahrungen und Forschungsergebnisse für bestimmte „Bereiche des moralischen Tuns“ widerlegt. Er nennt drei Bereiche: Im ersten Bereich geht es um Überlebensinteressen; im zweiten um „starke“ Normen (z. B. Stehlen, Töten); im dritten um „schwache“ Normen (z. B. Verbot von Schwarzfahren, Steuerhinterziehung etc.). In diesen drei Bereichen, so GARZ, ist „moralisches Tun“ nicht stufenabhängig, sondern bereichsspezifisch bestimmt: im ersten Bereich, wenn's um's nackte Leben geht, übertritt jeder die Normen, im zweiten keiner (keiner von uns mordet üblicherweise), im dritten wieder jeder (jeder von uns fährt mal schwarz oder schmuggelt ab und zu etwas über die Grenze). Diese Überlegungen sind anregend; allerdings finde ich die Rede von „Bereichen“ ontologisierend und würde eine Sprache bevorzugen, die das, was GARZ im Auge hat, als unterschiedliche Rechtfertigungsgründe für die Übertretung von Regeln rekonstruiert. Ich will dies kurz am Beispiel der „starken“ Norm „Du sollst nicht töten“ illustrieren. Unter welchen Bedingungen wird diese Regel übertreten, welche Formen der Übertretung gibt es? Ich kann z. B. töten, um meine eigenen Interessen zu mehren; das ist das, was man gemeinhin Raubmord nennt. Ich kann töten, weil ich meine Impulse nicht kontrollieren kann; das ist der Totschlag aus Affekt. Ich kann töten, um mein eigenes Leben zu schützen; das ist Notwehr. Und ich kann töten, um dein Leben zu schützen; das heißt Verteidigung. Der erste Fall – Raubmord – ist immer moralisch verwerflich. GARZ hat dies

dem „Lebensbereich II“ zugeordnet. Der zweite – der Affekttotschlag – ist auch moralisch verwerflich, aber es lassen sich schon Entschuldigungen anführen, die sogar im Strafrecht institutionalisiert sind. Leidenschaften oder Affekte gelten als strafmildernd. Der dritte – Notwehr – ist moralisch zulässig; das Strafrecht legt Straffreiheit fest – er fällt in den GARZ'schen „Lebensbereich I“ (...). Der vierte Fall – die Verteidigung – ist moralisch zulässig und kann sogar als heroisch gelten (...). Es geht in allen vier Fällen also um *eine* Norm, deren Übertretung je unterschiedlich motiviert und unterschiedlich rechtfertigbar ist. Im Gegensatz zu GARZ meine ich nun, daß die Wahrscheinlichkeit, daß jemand die Norm: „Du sollst nicht töten“ übertritt, durchaus stufenspezifisch ist. Raubmord dürfte häufiger von Präkonventionellen verübt werden; ich schließe das daraus, daß mehrere Untersuchungen gezeigt haben, daß Kriminelle eher präkonventionell argumentieren. Man weiß auch, daß eine niedrige Ich-Entwicklung und niedriges moralisches Niveau eher einhergehen mit mangelnder Impulskontrolle. Ich vermute also, daß auch Totschlag aus Affekt häufiger bei Präkonventionellen vorkommt. Tötung aus Notwehr wird von der großen Mehrheit der Menschen auf konventionellem Niveau gebilligt und notfalls vollzogen. Als ausnahmslos verbindlich gilt die Norm am ehesten noch bei Postkonventionellen. Nun meint GARZ: Bei Verzicht auf Selbstverteidigung ginge es nur um supererogatorische Akte, die in diesem Kontext vernachlässigbar wären. Darauf kann man das aber nicht reduzieren. Unsere Untersuchungen, aber auch andere, haben gezeigt, daß beispielsweise Wehrdienstverweigerer aus Gewissensgründen auf der Geltung der Norm „Du sollst nicht töten“ selbst im Notwehrfall bestehen und für diese Überzeugung auch individuelle Kosten in Kauf nehmen. Wir haben in unseren Untersuchungen auch gesehen, daß bei der Frage der Abtreibung das Leben des Embryos von den postkonventionellen Befragten unter einem viel höheren Konsistenzanspruch diskutiert wird als von Konventionellen. Ich will damit nur sagen: Selbst bei der „starken“ Norm „Du sollst nicht töten“, die bei GARZ in die Lebensbereiche I und II fällt, hat KOHLBERG'S These eine gewisse Plausibilität. Übertretungen kommen auf den unteren Niveaus häufiger vor; Konsistenz wird am ehesten auf postkonventionellem Niveau durchgehalten.

Noch einige Sätze zu den Daten von Herrn GARZ. Ich finde es ein bißchen prekär, daß er die unterschiedlichen Interviewzitate in *ein* Ablaufmodell gesteckt hat. Mir scheint, daß da unterschiedliche Formen des Umgangs mit Übertretungen vorliegen. Es gibt ein bewußtes Übertreten einer Regel und das offene Eingestehen des Unrechts (in GARZ'S Daten der Befragte, der sich zu dem Vergehen „Alkohol am Steuer“ bekennt). Daneben gibt es Fälle, wo ein Individuum einen objektiv entstandenen Schaden bagatellisiert (der Befragte, der seine Steuerhinterziehung wegrationalisiert), oder den Schaden zwar zugesteht, aber leugnet, daß er selbst der Verursacher ist; schließlich gibt es Übertretungen, die nur geringfügige Bagatellschäden erzeugen und die eine Person sich durchaus ohne Skrupel erlauben mag (bei GARZ: der Befragte, der Schokolade naschte). Würde man nun überprüfen, wie diese unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Übertretungen sich auf die Moralstufen verteilen, würde – so vermute ich – auch in dem „Alltags-Bereich“, den GARZ untersucht, die KOHLBERG-These nicht so kraß widerlegt werden.

(2) WILHELM HAGEMANN (Universität/Gesamthochschule Paderborn)

Ich würde gern zu einem Aspekt Stellung nehmen, den Herr LEMPert behandelt hat. (...) Ich glaube, es ist ganz klar, daß das, was hier als postkonventionelle Orientierung beschrieben wurde, das politisch Wünschenswertere ist, das reifere Urteil beinhaltet, wobei sicherlich die

Frage zu stellen ist: Was ist da politisch, was moralisch; wo ist Ursache und Wirkung, wie hängt beides zusammen? (...) Wo ich ansetzen möchte, ist, daß diese politisch reifere Position ja nicht durch curriculare Erziehungsmaßnahmen, durch Politikunterricht erreicht wurde (das wäre pädagogisch sehr befriedigend), sondern durch eine quasi-naturwüchsige Sozialisation, die aber hier ja verbunden ist mit dem Preis erhöhten Leidens. Ich meine, es würde ein wenig bedenklich, wenn das wirklich der Preis wäre für die Erreichung höherer moralischer oder auch politisch reiferer Urteilsstufen, denn dieses Leiden ist ja nicht etwa selbstgewählt, sondern weitgehend zufällig, schicksalhaft oder systembedingt (in Ihrem Beispiel etwa der frühe Tod des Vaters, die autoritäre Mutter, die Verweigerung der Realschule, die Unmöglichkeit, den eigentlich gewollten Beruf zu ergreifen). Demgegenüber der andere Proband, dessen Lebensweg ja eigentlich der pädagogisch wie politisch vertretbaren Option für gutes Leben viel näherkommt. Er ist relativ bruchlos durch seine Kindheit gegangen, erreicht aber dann „zur Strafe“? – allenfalls konventionelle Moralstufen. Hier haben wir es zweifelsohne mit aus erzieherischer Sicht sehr ambivalenten Entwicklungen zu tun. Wir wollen das eine, wollen aber nicht diesen Preis – wenn das der Preis ist – dafür zahlen. Die Frage ist natürlich jetzt, die sich auch grundsätzlich an das System richtet: Ist denn subjektives Leiden notwendige – oder präziser gesagt: sind Leiderfahrungen notwendige oder gar hinreichende – Voraussetzung? Nun, hinreichend sind Leiderfahrungen sicherlich nicht; es müssen Verarbeitungsprozesse hinzukommen, das hängt vom kognitiven Niveau ab – da wäre es sehr interessant, den Ansatz von OERTER heranzuziehen. Sicher spielen auch motivationale Aspekte hinein. LEMPERT hat ja angesprochen, daß der eine Arbeiter gewerkschaftliche Schulungskurse besucht hat. (...) Sind die Leidenserfahrungen aber notwendig? DOEBERT und NUNNER-WINKLER haben ja in ihrer Studie über Adoleszenzkrise und Identitätsentwicklung (1975) aufgezeigt, daß postkonventionelle Orientierungen zum Teil auch ohne heftige Adoleszenzkrise erreicht werden können, allerdings dann (wenn ich das richtig in Erinnerung habe) auch mit ausgesprochener Systemloyalität verbunden sind.

Das bringt mich zu der Frage, ob es – wenn ich WOLFGANG LEMPERTS Vorschlag aufnehme, nach sozialen Aggregationsniveaus des moralischen Urteils zu unterscheiden – ohne gesellschaftliches Leiden vielleicht möglich ist, postkonventionelle Stufen im interpersonalen Bereich zu erreichen, weniger (vielleicht auch gar nicht?) im Bereich der Institutionen und der Systeme (...). Der betriebliche Bereich, von dem LEMPERT spricht, würde ja in den institutionellen Bereich gehören.

Damit im Zusammenhang steht für mich die Frage: (...) Was könnte – über naturwüchsige moralische Sozialisation hinaus – durch gezielte erzieherische Interventionen erreicht werden? Es liegt natürlich nahe zu vermuten, daß die auch von KOHLBERG empfohlene Übung in Rollenempathie einen Stellenwert haben könnte. Die Frage ist also: Inwieweit könnte Rollenempathie – Sich-Hineinversetzen in fremdes Leid – eigene Leiderfahrungen als Einflußfaktor moralischer Entwicklung ersetzen? Das ist sicherlich eine auch empirisch nur sehr schwierig zu beantwortende Frage. Dann wäre es immer noch wichtig zu wissen, ob es danach doch noch qualitative Unterschiede gibt (was in gewisser Hinsicht auf der Hand liegt), je nachdem, ob ich das Leid selbst erfahren habe oder ob ich mich in fremdes Leid hineinversetze. In jedem Falle zeigt sich hier – um auf die Fragestellung des Symposiums zurückzukommen –, daß es unbedingt erforderlich ist, Sozialerfahrungen im Sinne der politischen Erziehung zu verarbeiten, daß sich moralische Erziehung, wenn man höhere Stufen erreichen will, sicherlich nicht abschirmen kann von den politischen Fakten (...).

Zum Beitrag von Herrn GARZ: Auch da, meine ich, könnte man die Empfehlung der Aggregationsniveaus übertragen und fragen, auf welcher Ebene das Heinz-Dilemma liegt,

das GARZ ja herangezogen hat, und auf welcher Ebene die anderen Probleme, die er anspricht. Man könnte ja vermuten, daß das Heinz-Dilemma auf interpersoneller Ebene liegt, solange ich ihn in seiner Rolle als Ehemann sehe. Die anderen Handlungsweisen, die er angesprochen hat, berühren ja – wenn man so will – Fragen der Moralität gegenüber Institutionen: hier die Polizei, der Zoll, das Finanzamt, die Verkehrsbetriebe. Von daher ergibt sich schon ein denkbarer Erklärungsansatz für mögliche Unterschiede.

Was mir auch gerade für die politische Bildung sehr wichtig zu sein scheint: Es gibt in unserer Gesellschaft einen sehr breiten Bereich von „Augenzwinker-Regulierungen“. Man weiß, daß das eigene Handeln eigentlich falsch ist, aber irgendwie hält man es für vertretbar oder gar für richtig. Als Beispiel – ich denke, die meisten von Ihnen kennen sich im Fußball aus: Es ist selbstverständlich, daß die sogenannte Notbremse gezogen wird, wenn ein Gegenspieler „durchbricht“ und ein Tor zu schießen droht. Das nimmt keiner besonders übel, es wird als eine Art Risikoabwägung gesehen, die rote Karte oder ein Elfmeter sind das Schlimmste, was dabei herauskommen kann. (...) Auch in Gesellschaft und Politik gibt es sicherlich weite Bereiche mit solchen „Augenzwinker-Regulierungen“. Wenn jemand etwa in Fernsehdiskussionen sagt, auf dem Markt werde eben „mit harten Bandagen gekämpft“, oder wenn es heißt, ein Betrieb sei „kein Mädchenpensionat“, dann heißt dies doch, daß hier bestimmte Umgangsformen, die sonst als gut gelten, außer Kraft gesetzt werden. Jedermann weiß ja z. B., daß Verlautbarungen von Tarifpartnern vor Tarifverhandlungen so etwas wie Kampfgeschrei darstellen, wissentlich einseitige Interpretationen von politischen Fakten, die sich eigentlich nur dadurch wieder rechtfertigen lassen, daß man annimmt, die andere Seite mache das ja nicht anders, womit sich wieder so etwas wie eine höhere Regelmäßigkeit ergibt.

Das Problem für die politische Bildung sehe ich nun darin, daß man das ja von konventionellen Stufen aus durchaus noch rechtfertigen kann (...). Erst aus einer post-konventionellen Sichtweise wäre man vielleicht fähig, sich gegen solche allgemein üblichen Regelungen zu stellen, die ja durchaus auch einen gewissen Sinn erfüllen können. Man kann ja sagen: Durch die Maximalforderung und die einseitige Interpretation kommt letztlich ja doch unten etwas heraus, ein Kompromiß, der für alle Seiten zuträglich ist. Nehmen Sie die „große Politik“: Schlitzohrigkeit in Verhandlungen gilt einfach als Tugend. Wenn es die Amerikaner in Abrüstungsverhandlungen fertigbringen, ihre Interessen unter Täuschung des Gegners besonders gut durchzusetzen, und die Russen das von ihrer Seite als fairen Kompromiß sehen, dann wäre das ein besonders guter Verhandlungserfolg für die Amerikaner. Ich sage das natürlich nicht objektiv, sondern spreche aus der Sichtweise einer Partei, hier der Amerikaner. (...) Was bedeutet der Amtseid des Bundeskanzlers, demzufolge er den Nutzen des deutschen Volkes mehren soll? Geht das nicht zu Lasten anderer? Oder ist es durch die Gerechtigkeitsklausel, die dann folgt, eingeschränkt? Gerechtigkeit gegen *jedermann*. Gilt das z. B. auch für die Außenpolitik, für Entwicklungsländer, mit denen man verhandelt, oder gilt es wiederum nur im Geltungsbereich des Grundgesetzes? (...) Die Schwierigkeit, die ich – wie gesagt – sehe, ist, daß das von konventionellen Stufen aus möglicherweise noch gerechtfertigt werden kann; und wenn man sich dann veranschaulicht, daß die meisten Menschen unserer Gesellschaft offenbar auf solchen Stufen stehenbleiben, dann ist es für politische Bildung nicht einfach, das aufzubrechen.

Ein Punkt im Beitrag von REGENBOGEN hat mich beschäftigt. REGENBOGEN spricht von einer möglichen Kontroverse zwischen der Mehrheitsabstimmung und der besseren Einsicht weniger. Hier deutet sich m. E. ein generelleres Problem an, das etwa im Politikunterricht immer auftreten kann und das ein wenig ausdiskutiertes Problem ist – nämlich letztlich das

Verhältnis von höherer struktureller Einsicht und inhaltlicher Orientierung derjenigen, die auf niedrigeren Stufen urteilen. Gehen wir einmal davon aus, daß die Lehrer in der Regel auf höheren Stufen urteilen und die Schüler auf niedrigeren. Häufig haben wir das Faktum, daß höhere moralische Urteilsstufen politisch werden in dem Sinne, daß sich bestimmte politische Fragen erst auf höheren Stufen entscheiden lassen. Zum Problem der Todesstrafe lassen sich beispielsweise bis zur Stufe 4 durchaus Pro- und Contra-Argumente finden, auf der Stufe 5 lassen sich wahrscheinlich keine Pro-Argumente mehr finden. Nun könnte also folgendes passieren: Der Lehrer urteilt von einer Stufe 5 aus, sieht also, daß die eigentlich richtige Lösung wäre, gegen Todesstrafe zu sein. Nehmen wir an, daß seine Schüler, die vielleicht auf den Stufen 2 oder 3 urteilen, für die Todesstrafe sind. Was tut jetzt der Lehrer? Theoriekonform, wenn man so will, würde er jetzt Gegenargumente auf einer etwas höheren Stufe bringen, oder diese Gegenargumente könnten sich aus der Diskussion heraus ergeben. Was könnten sie zur Folge haben? Einerseits könnten die Schüler diese höheren Argumente akzeptieren (wiederum theoriekonform) und könnten auch inhaltlich die Position des Lehrers oder des strukturell höherrangig diskutierenden Mitschülers annehmen. Sie könnten also die Position wechseln zu der objektiv richtigen Lösung. Genauso theoriekonform wäre aber, wenn das nicht passiert, sondern der Lehrer oder die Mitschüler mit den Gegenargumenten bewirken, daß die eigene Position – nämlich pro Todesstrafe – besser, d. h. eine Stufe höher, gerechtfertigt wird. Diese Schüler könnten jetzt sogar zu Recht das Gefühl haben, sich besonders gut geschlagen zu haben, da sie ja den Argumenten des Lehrers standgehalten und qualitativ bessere Argumente gefunden haben.

Unproblematisch ist auch nicht der Fall, wenn sie auf der richtigen inhaltlichen Position stehen und der Lehrer das problematisiert. Er müßte dann zumindest immer klarmachen, daß er ihnen eigentlich zustimmt und nur als „advocatus diaboli“ argumentiert (...). Andererseits ist sicherlich auch eine solche Vorabdeklaration des Lehrers nicht unproblematisch im Hinblick auf offene Diskussion und freie Meinungsbildung der Schüler. Auch hier sehe ich eine gewisse Ambivalenz in solcher Anwendung der KOHLBERG-Theorie auf den Politikunterricht.

Nun ist das allerdings nicht ein Problem, das generell erst durch den KOHLBERG-Ansatz und seine Verwendung im Politikunterricht entsteht; hier wird nur besonders deutlich, daß dieser Konflikt zwischen freier Meinungsbildung des Schülers und erzieherischer Intervention des Lehrers eigentlich immer da ist. (...)

HAGEMANN'S Beitrag beschäftigte sich schwerpunktmäßig mit den Problemen schulischer Umsetzung der KOHLBERG'schen Moralspsychologie. Er markierte damit das Thema, das fast alle Teilnehmer der folgenden Diskussion – und zwar sowohl auf dem Podium als auch im Auditorium – in allererster Linie beschäftigte.

Der zweite Teil des Symposiums wurde in Form einer Podiumsdiskussion durchgeführt. Die Diskussionsleitung hatte wiederum Fritz Oser. Sechs Wissenschaftler waren gebeten, ihre Position zum Symposiumsthema in zehnmütigen Eingangsstatements zu umreißen. In der dann folgenden offenen Diskussion kamen annähernd dreißig Symposiumsteilnehmer zu Wort. Leider ist es im Rahmen dieses Berichtes völlig unmöglich, den Diskussionsverlauf auch nur zu skizzieren. Wir müssen uns auf die – leicht gekürzte – Wiedergabe der Eingangsbemerkungen beschränken. Ein besonderer Dank geht an die beiden Referenten, die noch während des Kongresses für einen aktiven Beitrag gewonnen wurden, nachdem einige angekündigte Teilnehmer kurzfristig absagen mußten. Die improvisierten Beiträge werden hier nach der Tonbandabschrift abgedruckt; in den anderen Fällen lagen schriftliche Fassungen vor.