

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung
Bibliothek / Wiss. Dokumentation
Lentzeallee 94, D-14195 Berlin
Tel. 030 / 8 24 06 - 1

E 97/1039+2

Wolfgang Edelstein

GESELLSCHAFTLICHE ANOMIE UND
MORALPÄDAGOGISCHE
INTERVENTION. MORAL IM
ZEITALTER INDIVIDUELLER
WIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

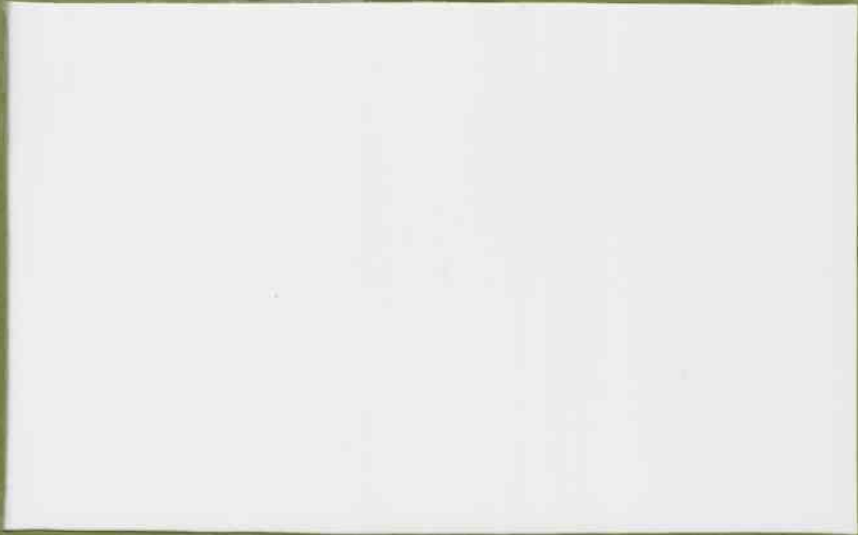
No. 48/ES

Mai 1997



Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation
Contributions from the Center for Development and Socialization

E 97/1039+2



10076867

Wolfgang Edelstein

GESELLSCHAFTLICHE ANOMIE UND
MORALPÄDAGOGISCHE
INTERVENTION. MORAL IM
ZEITALTER INDIVIDUELLER
WIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

No. 48/ES

Mai 1997

Herausgegeben vom
Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation
Center for Development and Socialization

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Max Planck Institute for Human Development and Education
Lentzeallee 94, D-14195 Berlin

Die "Beiträge" aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs.

Papers in the "Contributions" series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Exemplare können angefordert werden beim Institut.
Copies may be ordered from the Institute.

© 1997 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin.

Wolfgang Edelstein

Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen

Social Anomie and Moral Intervention in Schools. Morality in an Era of Individual Efficacy

Zusammenfassung

Die Folgen des erneuten Modernisierungsschubs, der Globalisierung und Individualisierung sowie ihre jugendpsychologischen Implikationen hat der Diskussion über Inhalte und Form moralischer Erziehung in der Schule neuen Auftrieb gegeben.

Diese Diskussion kann sinnvoll auf Durkheims Analyse der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, der Dynamik der Anomiegenese und der moralischen Erziehung zur Sicherung organischer Solidarität in arbeitsteiligen Gesellschaften zurückgreifen.

Es wird das Argument entfaltet, daß unter Bedingungen der Säkularisierung und der weltanschaulichen Neutralität der Schule das entwicklungstheoretisch fundierte Modell einer an Gerechtigkeit, Fürsorge und fairen Prozeduren orientierten diskursiven Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg für die Schule angemessen ist. Es erscheint mit allen modernen Ethiktheorien kompatibel. Freilich bedarf der Ansatz von Kohlberg der theoretischen Weiterentwicklung, der pädagogischen Differenzierung und der didaktischen Präzisierung. Eine kluge Abstimmung von Praktiken der Erziehung zu Verhaltenstugenden mit der Praxis des entwicklungstheoretischen Modells im Dienste einer als gemeinschaftliche Lebenswelt ausgestalteten Schule erscheint möglich.

Abstract

The recent wave of social and economic modernization and psychological individualization has important effects on adolescent development. This has led to a renewed discussion of value education in the schools throughout the Western world.

This discussion could usefully refer to Durkheim's analysis of the division of labor in society and the emergence of anomie under pressure from transformation. Durkheim called on moral education in order to ascertain the prerequisites of solidarity in a society that is economically and institutionally divided.

Under the constitutionally binding claim to ideological and religious neutrality of secular schools Kohlberg's developmentally based model of discursive moral education for justice, care and fairness appears most appropriate, if in need of further differentiation. It appears generally compatible with modern procedurally oriented conceptions of ethics. A prudent coordination of practices based on the structural-developmental model with practices aimed at character education appears feasible as schools develop into communities with distinctive lifeworld characteristics and corresponding normative expectations.

Einleitung

Menons Frage an Sokrates, ob Moralerziehung möglich sei, wird heute mit Nachdruck gestellt. Es dürfte sinnvoll sein, darüber nachzudenken, warum sie mit solcher Heftigkeit gestellt wird. Woher der Nachdruck, mit dem sich heute die Frage nach dem *Was* und dem *Wie* einer moralischen Erziehung stellt? Wenn es so dringlich ist, in der Schule Moralerziehung zu betreiben oder die Schule gar für die moralische Erziehung verantwortlich zu machen, liegt die weitere Frage nahe, ob die Vorkehrungen für eine moralische Erziehung, die der Schule administrativ, finanziell, nach der Schulverfassung und der curricularen Ordnung angesonnen werden, etwa durch ein Fach Ethik oder, wie in Brandenburg durch das Modell "Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde" (LER) mit einem Unterrichtsangebot von einer oder zwei Wochenstunden, nicht geradezu lächerlich unverhältnismäßig sind. Genau dies ist ja immer dann der Fall, wenn die Schule zukunftsrelevante Fragen aufnehmen soll. Schließlich, aber vordringlich, stellt sich die Frage nach einer vernünftigen *psychologischen Theorie der Moralentwicklung* und welche Praxis sich aus ihr ergibt. Denn soweit ist klar, obwohl diese Wahrheit in Schule und Lehrerbildung nicht hoch im Kurs steht: nur brauchbare psychologische Theorien eröffnen die Chance (aber noch keineswegs die Gewißheit) einer sinnvollen Praxis im Unterricht. Lernen und Lehren sind zentrale psychologische Prozesse, und die Probleme, die Lernen und Lehren im Unterricht belasten, werfen die Frage auf, ob wir überhaupt, sei es im Bereich der moralischen Erziehung sei es sonstwo im Unterricht, der schulischen Praxis und Didaktik brauchbare Theorien zugrundelegen.

* * *

Wir versuchen, zunächst die Parameter der Situation historisch und soziologisch zu bestimmen, die heute den Ruf nach Moralerziehung begründet. Dabei geht es vor allem um Modernisierung, Säkularisierung und Individualisierung. Modernisierung und Säkularisierung stellen die autoritätsgestützten Rahmenbedingungen für moralische Solidarität und individuelle Kompetenzerwartung in Frage, die sowohl die Wirksamkeit als auch das Verantwortungsvermögen der Individuen fundieren. Wir wollen uns dann der Frage zuwenden, welche Moralentwicklungstheorien ihrem Typus nach (in der zuvor analysierten Situation und unter den Bedingungen der Schule) chancenreich sind. Das ist unter den gegebenen Bedingungen die Antwort auf Menons Frage – bei der freilich vieles offen bleiben muß.

Das lange Zeit anhaltende Vertrauen darauf, daß es immer besser, bzw. nicht substantiell schlechter wird, der konstitutive Meliorisierungsglauben des Wohlfahrtsstaates, ist heute nachhaltig in Frage gestellt. Die Selbstreformbereitschaft des politischen Systems scheint erlahmt. Politikverdrossenheit hat das Vertrauen in den parteiendemokratischen Pluralismus untermi-

niert. Der Wohlfahrtsstaat gilt den wirtschaftlichen und erheblichen Teilen der politischen Eliten der industriell entwickelten Länder mit der Globalisierung der kapitalistischen Wirtschaft als obsolet – je nach Standpunkt, weil er nicht finanzierbar oder weil er leistungswidrig und deshalb sozialpsychologisch oder gar biologisch unerwünscht erscheint. Angesichts neuer Belastungen durch Migration und Massenflucht ist der liberale Verfassungskonsens aufgebrochen. Nach dem Zusammenbruch ihrer Gegner scheint die westliche Gesellschaft ihre ökonomische, teilweise ihre politische, vor allem jedoch ihre psychologische Stabilität einzubüßen.

Wenn die innere Stabilität der Gesellschaft in Frage steht, ist es an der Zeit, Strukturprobleme unserer Gesellschaftsordnung und ihre Entstehung ernst zu nehmen. Vielleicht ist sie weniger *pluralistisch und entwicklungsoffen* als psychologisch *instabil*. Dann dürfte sie einen hohen Stabilisierungsaufwand erforderlich machen. Fundamentalistische Programme sind zwar heute noch in Deutschland den meisten suspekt, aber die inneren Widersprüche und die normative Schwäche unserer Gesellschaft bereiten wachsendes Unbehagen und häufig genug Gefühle der Angst und der Hilflosigkeit angesichts wachsender Anomie, die nicht zuletzt, aber nicht allein unter Jugendlichen beunruhigende Formen annimmt. Als augenfälliges Anzeichen sei die quantitativ zunehmende und qualitativ veränderte Jugendgewalt erwähnt (Böhnisch 1994, Eckert 1995, Hornstein 1996, Mansel 1995, Otto & Mergens 1993). Strukturelle Probleme der Finanz- und Arbeitsverfassung fördern die Voraussetzungen der Anomie: Während ungefähr 100.000 Jugendliche – und sicher sind dies nicht die stabilsten – 1995 keine Lehrstelle erhielten, haben etwa 25% der Jugendlichen bis 25 über unterschiedliche Zeitspannen nach der Lehre keine Arbeit (Grottian, vgl. Tagesspiegel vom 11. Nov. 1996). Unsere Einstellungen sind ambivalent: wir genießen den Individualismus, die Freizügigkeit, die Normentlastung, die für unseren Gesellschaftstypus charakteristisch sind, als Wesensmerkmale einer freiheitlichen Lebensform, doch wir fürchten uns vor den sozialisatorischen Folgen, die in der jungen Generation moralische Tugenden wie Disziplin und Ordnung, Verantwortlichkeit und Rücksichtnahme in Frage stellen und die Bindungsmächtigkeit von Institutionen und normativen Prinzipien erkennbar schwächen. Nun also setzen wir auf moralische Erziehung in der Schule, auf Ethik (und Religion), um die Wertschwäche der jungen Generation (die Folge ihrer Sozialisation) zu heilen. Die vieldeutige Aufforderung, "Mut zur Erziehung" aufzubringen, erfährt diffuse Zustimmung, doch der Mut zu schärferen Analysen und aufwendigeren Antworten überfordert uns. Der Wiederhall der schulischen Ethikprogramme geht weniger auf klare Vorstellungen über deren Inhalt und Funktion in der schulischen Bildung zurück als auf die eigentümlichen ideologischen Stellvertreterkonflikte, die sie auslösen und die angesichts der gesellschaftlichen Lage der Jugend und ihrer Lebenswirklichkeit vor allem Hilflosigkeit signalisieren.

Neben der Feststellung und Katalogisierung kritischer Befunde, die vielleicht eher an der Oberfläche der gesellschaftlichen Strukturen erscheinen, ist es wichtig zu ergründen, welchen Me-

chanismen der modernen Gesellschaft die Wirkungen zuzuschreiben sind, denen wir auf der Ebene von Sozialisations- und Bildungsprozessen so ratlos begegnen, und vor allem, welche Leistungen von den Institutionen einzufordern sind, um Strukturen einer offenen, pluralistischen und freien Gesellschaft zu bewahren und dennoch deren kritische Folgen zu kompensieren. Bevor der Ruf nach autoritären Sicherungen gesellschaftlicher Stabilität stärker wird, sollte gefragt werden, ob es überhaupt institutionelle Arrangements gibt, die unter den Strukturbedingungen einer pluralistisch organisierten säkularistischen Gesellschaft kognitive und moralische Motivation erzeugen, Werte bilden und normative Standards internal sichern können.

Die hier aufgeworfenen Fragen werde ich in folgender Reihenfolge diskutieren:

Zunächst skizziere ich unter Rückgriff auf Emile Durkheim einige Aspekte der gesellschaftlichen *Modernisierung*, die zu einer *psychologisch strukturschwachen* Gesellschaft führt und Maßnahmen oder Entwicklungen zur Stabilisierung erforderlich macht. Als psychologische Strukturschwäche gelten uns mangelnde moralische Solidarität und eine vielschichtige Hilflosigkeit angesichts der Kompetenzzumutungen des sozialen Lebens und der individuellen Lebensführung.

Sodann zeichne ich einige der Probleme nach, die sich daraus für Lern- und Bildungsprozesse und deren institutionelle Verfassung ergeben.

Die Aufzählung der Befunde leitet über zu dem Versuch, Antworten auf einige Problemlagen vorzuschlagen, die der Übergang zu einer modernen, autoritätsentlasteten und prinzipiell säkularistischen Bildungsverfassung erzeugt hat.

In diesem Kontext erfolgt dann eine Plausibilisierung des moralentwicklungs-theoretischen und moralpädagogischen Ansatzes von Lawrence Kohlberg, den wir freilich undogmatisch rezipieren und eklektisch anzuwenden vorschlagen. Denn einige Überlegungen zur *Relativierung* des Kohlberg-Ansatzes in der Schule drängen sich auf, wenn man gleichzeitig die moralische Entwicklung pädagogisch fördern, eine Sensibilisierung für moralisch relevante Probleme bewirken, Urteilskompetenz in Wertfragen (Gewissensentwicklung) ausbilden will, gleichwohl eine auch lokal wirksame Einübung in gemeinschaftsförderliche Tugenden anstrebt, die das soziale Leben vor Ort zu entwickeln erlaubt.

Schließlich folgen, gleichsam zusammenfassend, einige Überlegungen zur praktischen Einführung und Gestaltung.

1. Aspekte der Modernisierung

Vor nunmehr hundert Jahren beschrieb Emile Durkheim in seinen Analysen der heraufkommenden arbeitsteiligen Gesellschaft die Folgen für die sozialpsychologische Verfassung der Gesellschaft. Die *mechanische Solidarität* einer traditionsgestützten und autoritär fundierten Ordnung und ihre Gehorsamsmoral wird evolutionär abgelöst von einer *organischen Solidarität* und ihrer von den Individuen autonom regulierten, auf Kooperation angelegten konstruktiven Prinzipienmoral, die in rationalen, kommunikativen und diskursiven Bildungsprozessen nicht zuletzt auf der Ebene der einzelnen Schulklasse praktisch ausgebildet wird (Durkheim, 1977, 1995).

Mechanisch nennt Durkheim die moralische Ordnung oder Solidarität in "segmentierten" Gesellschaften, in der sich die meisten Individuen in ihrer gesellschaftlichen Lage prinzipiell wenig voneinander unterscheiden, von rituell verankerten Wertgewohnheiten gesteuert wenig Gelegenheit zu individuell verantwortetem Handeln mit individualisierten Leistungsanforderungen und spezifischen Kompetenzzumutungen besitzen. Der Begriff *organisch* dagegen spielt auf die funktionale Koordination unterschiedlich aktivierter Individuen in unterschiedlichen Struktursegmenten einer vielfältig arbeitsteiligen Gesellschaft an. Deren Einheit wird in einem übergreifenden "sozialen und moralischen Organismus" gefunden, dessen Träger indessen nicht mehr die überlieferten korporativen Glieder der traditionellen Gesellschaft sind, etwa Stamm, Dorf oder Hierarchie, sondern das zu sich selbst und seiner je eigenen Leistung und Verantwortung freigesetzte Individuum. Das Individuum, aus den hierarchischen Rängen der sozialen Verantwortlichkeit herausgelöst, ist nunmehr unmittelbar zur Gesellschaft (als ökonomisch, sozial und politisch aktiver Bürger) und genießt als Bürger absoluten (d.h. von Stand, Rolle, Besitz etc. gelösten) Respekt und unanfechtbare Würde, wie es die Rechtsverfassung verbürgt. Individuell aber muß er für sich selber, aber auch für andere und für die Gesellschaft insgesamt, Verantwortung übernehmen und seine Handlungskompetenz, sein Leistungsvermögen, seine Wirksamkeit kontinuierlich unter Beweis stellen und durchsetzen.

In den Mittelpunkt einer an Durkheims Theorie orientierten Psychologie rückt die Verbindung von Leistung und Verantwortung, Kompetenzerwartung und Moral. In der arbeitsteiligen Gesellschaft steht jeder zugleich individuell für seine kompetente Leistung und, angesichts der abstrakten Konstruktion einer Gesellschaft kooperierender und koordinierter, aber gleichsam absoluter Individuen, für eine diese Konstruktion verbürgende Moral ein. Der "Kult des Individuums" hat folglich zwei dominante Aspekte: die zivilreligiöse Fundierung moralischer Solidarität und die sozialpsychologische Fundierung der Kompetenzzumutung an das selbstwirksame Individuum. Dies ist die Überzeugung, *daß das Individuum wirksam, erfolgreich wirksam und verantwortlich wirksam sein kann*. Solche Überzeugungen eigener Wirksamkeit (Bandura

1994, Flammer 1990) sind erst unter einer gesellschaftlichen Verfassung der Arbeitsteiligkeit möglich, die jedem individuell eigene Leistung und eigene (auch moralische) Verantwortlichkeit ansinnt. Sowohl die leistungsorientierte Wirksamkeit und die moralische Verpflichtung der Individuen sind auf die Sozialisation in einer dem zivilen Ideal verpflichteten Schule angewiesen.

Was Durkheim in seiner Abhandlung über die gesellschaftliche Arbeitsteilung beschreibt, sind die kognitiven, psychologischen und moralischen Folgen der Enttraditionalisierung und Säkularisierung, die mit einer die Individuen selbst und ihre kollektive Leistung transformierenden kapitalistischen Wirtschaftsordnung einhergehen. Durkheim hat früher als andere und intensiver als andere die psychosozialen Implikationen der autoritäts- und traditionsgestützten Ordnung wahrgenommen, die er in seinen Tagen durch die arbeitsteilige Gesellschaft, durch die Kultur der Moderne abgelöst sah. Kognitive Gewißheiten, Autoritäten, die nicht auf individuelle Sinnfindungsprozesse angewiesen waren, transzendente Verankerungen kollektiver Überzeugungen hatten der *Tradition* die zentrale Rolle bei der Begründung kultureller Deutungen zugewiesen, bei der Fundierung und Organisation des Wissens, bei der Legitimierung moralischer Urteile und Handlungsentscheide, bei der Strukturierung der Ziele, der Mittel und Motive von Erziehung und Bildung. Die Gültigkeit des kognitiven und moralischen Kanons war unhinterfragt geblieben und keiner Kritik ausgesetzt gewesen, die Gegenstände des Lernens waren autoritätsgestützt und kritikentlastet, die Rolle der Lehrer war funktional gesichert und zentral in der fraglosen Ordnung der Dinge verankert. Sie verwalteten das geltende Weltbild als Autoritäten unter einer sozialen Hierarchie, die die Rollen mit den Institutionen verband und beide mit Legitimität versah.

Die Aufbruchstimmung des Wandels, die Durkheim zu seiner Analyse motivierte, ist heute, hundert Jahre später, der Resignation gewichen. Sozial und psychologisch sind wir für den erneuten Modernisierungsschub eines „postindustriellen“ Kapitalismus (die informationstechnisch gesteuerte Globalisierung) schlecht gewappnet. Der krisenhafte Verlauf hat gerade nach dem Triumph der marktwirtschaftlichen Ordnung über die Kommandowirtschaft und die zentralstaatliche Bürokratie die westlichen Gesellschaften weitgehend unvorbereitet getroffen. Die Folgen der Strukturkrise der industriellen Arbeit und des Wohlfahrtsstaates für die moralische Sozialisation von Jugendlichen sind verlässlich kaum abzuschätzen. Die subjektive Gewißheit des auf die Verfügbarkeit beruflicher Arbeit begründeten Lebensverlaufs, die fast als angestammtes Individualrecht gilt, ist erschüttert (Shell-Jugendstudie 1997). Auf den kulturellen Pluralismus und die nahegerückte Konfrontation mit mehr oder weniger fundamentalistischen Traditionen antwortet ein postuniversalistischer Relativismus. Er äußert sich in den Dekonstruktionstheorien von Foucault oder Derrida mit ihren durchweg relativistischen Implikationen für die Geltungsansprüche von Moral(en) oder gar *einer* Moral. Einen soziologischen

Niederschlag findet er in den Individualisierungsanalysen eines Ulrich Beck (Beck 1986; Beck & Beck-Gernsheim, 1993).

Die Begleitumstände des neuen Modernisierungsschubs sind leidlich bekannt. Dennoch erscheint es sinnvoll, die Implikationen der Enttraditionalisierung, einer neuen Qualität der Säkularisierung, speziell für die Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse, näher zu betrachten.

2. Die Verfassung der Bildungsprozesse im nachtraditionalen Zeitalter

Hundert Jahre alt ist Durkheims Analyse. Doch erst heute, so scheint es, sind Enttraditionalisierung und Säkularisierung auf die Bildungsprozesse der Individuen, auf die psychologischen Verhältnisse, welche die Institution Schule charakterisieren, voll durchgeschlagen (vgl. Edelstein 1995a, b). Was die Verhältnisse in ihrem Fortschreiten in diesem Land so lange aufgehalten hat, kann nicht hier Gegenstand unserer Überlegungen sein. Nur im Vorübergehen sei vermutet, daß die "verspätete Nation" (Plessner), die Jugendbewegung, der Nationalsozialismus und danach die reumütige Restauration kirchlicher Macht und die surrogatäre Moral des Wirtschaftswunders insgesamt als sozialpsychologisch retardierende Faktoren gewirkt haben dürften. Erst in den 60er und 70er Jahren hat sich die Gesellschaft in Westdeutschland in ihrer Mentalität nachhaltig modernisiert. Erst jetzt wird der Individualismus rückhaltlos freigesetzt. Die Motivationsstrukturen der Individuen haben sich von der traditionellen Autorität des Lehrplans abgekoppelt, die Geltung der Inhalte steht durchweg in Frage. Es ist in die Disposition der Lernenden gestellt, mit welchen Zielen sie ausstatten, was zu lernen sie rein funktional genötigt sind. So ist die Krise der Enttraditionalisierung, die Durkheim vor nahezu hundert Jahren analytisch bestimmt hat, in Deutschland und in einer Anzahl weiterer Länder in der Schule real erst spät aufgebrochen, nachdem sie in den vergangenen zwei Jahrzehnten durch verschiedene Anläufe zu funktionalistisch motivierten Schulreformen mehr oder weniger verdeckt geblieben bzw. umgedeutet worden ist. Was als Strukturkrise, d.h. als Fehlanpassung der Schule an gesellschaftlich funktionale Imperative gedeutet wurde, entpuppt sich als Krise der Sozialisation und tritt als Krise der Bildungsinhalte, der Leistungsmotivation und des Autoritätszusammenhalts der Institutionen in Erscheinung. Auf seiten der Schüler mit ihren teilweise düsteren Zukunftsperspektiven und der zerbrochenen Gewißheit eines "Aufstiegs durch Bildung" stehen Wissen, Lernen und Leistung zunehmend in Frage. Auf seiten der Lehrer verkehrt sich die berufliche Belastung angesichts der zunehmenden Demotivierung und Disziplinlosigkeit der Schüler häufig in ein Syndrom anhaltender Überforderung. Verlust der Motivation und des Eigen-Sinns schulischer Anstrengung bei Schülern, professionsbezogenes Ausbrennen von Lehrern sind häufige psychologische Folgen. Kontingente Aspekte einer fiskalisch begründeten politischen Vernachlässigung und Benachteiligung der Schule kommen verstärkend hinzu. Ins-

gesamt führen diese Umstände zu einer funktionellen Schwächung, zur Destabilisierung der überlieferten Schule und ihrer sozialisatorischen Kraft.

3. Die Problemlagen und mögliche Reaktionen

Ich versuche in diesem Abschnitt, in fünf Thesen die Situation der Schule nach dem Verfall der Traditionsautorität zu bestimmen, welche herkömmlich ihre Inhalte, ihre Lernformen und ihre innere Gestalt strukturiert hat. Neu daran ist eigentlich nur der Gesichtspunkt, daß es sich um *erwartbare* Folgen der traditionsentlasteten, säkularisierten und pragmatisierten Gesellschaft in einem Bereich handelt, der, wie es scheint, mehr als andere gesellschaftliche Bereiche auf transzendente Geltungsgründe angewiesen war. Bildungsprozesse benötigen ja eine immense Kraft, um jene Energiebündelung im Individuum und in Gruppen zu vollbringen, die nötig ist, um Tag für Tag und Stunde um Stunde die fast unnatürliche Disziplinierung kognitiver Prozesse auf fremd gesetzte Ziele hin zu unterhalten. Die Gesellschaft hat früher diese Geltungskraft aus der religiösen Motivation der Bildung gewonnen, später aus dem Kult der Nation und der Kultur, die quasi-religiös überhöht als Nationalismus und Kulturalismus die disziplinspendende Kraft zur Fokussierung der Bildungsprozesse auf gleichsam transzendental gerechtfertigte Ziele bereitstellten. Schließlich blieb zur Fundierung der den Individuen aufgebürdeten Anstrengung nur ihr Vermögen zur wirksamen Gestaltung des eigenen Schicksals. So führen schulische Leistungen zu beruflicher Selbstverwirklichung. Alle diese Motive haben dazu gedient, die fremd gesetzten Ziele nach innen zu verlegen, sie als verinnerlichte zu eigenen zu machen. Vielleicht ist das ein Grund, warum die Schule in mancher Hinsicht länger als andere Bereiche unangefochten fortgeschrieben werden konnte. Nach einhelliger Meinung sind freilich nunmehr die Individuen, die die Institution jetzt bevölkern, in ihrer Struktur tiefgreifend verändert. Skepsis gegen den Sinn schulischer Angebote stellt die Motivation in Frage, die Verhaltensdisziplin zerfällt zeitgleich mit der Perspektive einer selbstbestimmten Zukunft.

Nun zu den Thesen. Es ist zu beachten, daß unsere Analysen sich vor allem auf Probleme der Sekundarschule und die entsprechenden Jugendprobleme richten. Weil einerseits die Grundschüler entwicklungspezifisch von anderen, nämlich kindlichen Voraussetzungen der Bewußtheit und der Identität bestimmt sind und folglich mit anderen Einstellungen zur Schule gehen und weil andererseits Grundschule und Grundschuldidaktik aus Gründen, die hier nicht zur Diskussion stehen, einen strukturtransformierenden Reformprozeß durchlaufen haben, sind sie von den hier behandelten Problemen vorerst weniger betroffen als die Jugendlichen der Sekundarstufe, die Entwicklungsaufgaben der Identitätsbildung und des Erwerbs formaler Denkfähigkeiten zu lösen haben.

Erste These. Während Schule und Unterricht *vor* der Säkularisierung der Bildungsprozesse ihre Legitimität und folglich ihre die Lernprozesse organisierende Kraft aus der Geltung von Inhalten und Zielen bezogen, die in einer nicht hintergehbaren Tradition sanktioniert und abgesichert waren, bleibt *nach* der Säkularisierung als Quelle legitimen Lernzwangs vor allem das Individuum selbst : seine Motivation, seine Überzeugung, die Aneignung von Bildung als individuell verfügbares Gut. Das Individuum hat einen Lernprozeß zu meistern, der gerade nicht nach dem alles beherrschenden Prinzip der Individualisierung von Zielen und Motiven organisiert ist, wie etwa Fernsehangebot oder Supermarkt. Gesellschaftlich etablierte Ziele des Lernens müssen über eine Motivation vermittelt werden, die vor allem "uneinsichtiges" Lernen aufrechtzuerhalten hat – und dies mit wechselndem und häufig eingeschränktem Erfolg. Wenn für Schule und Unterricht unter Bedingungen der Individualisierung auch nur ein mittlerer Erfolg gesichert werden soll, und das ist aus Gründen der Systemerhaltung eine unabweisbare Notwendigkeit, dann müssen sie sich orientieren an Erfordernissen, die sich aus der *individuellen* kognitiven Leistungsfähigkeit und der motivierten Handlungskompetenz von Jugendlichen ergeben. Dieses Erfordernis der *Individualisierung*, bezogen auf Entwicklung und Lernen, kann als ein das Lernen fundierendes Angebot einer entwicklungsangemessenen und individuumbezogenen Didaktik für die säkularisierte Schule formuliert werden, die statt auf kollektive kulturelle Imperative auf *individuelle* Motive und Leistungen angewiesen ist. Eine entwicklungsorientierte Didaktik, die sich auf die individuell unterschiedlichen Lernbedingungen einläßt, stellt eine Voraussetzung des *eigenständigen* Lernens dar, das individuelle Motivation, eine Erwartung eigener Wirksamkeit erst fundiert. Kollektive kulturelle Imperative werden durch *individuelle* Motive und persönliche Leistungen ersetzt. Und wenn die Ablösung bloß autoritätsgestützten Gedächtnislernens durch individuell verstehendes und eigenständiges Lernen für kognitives Lernen allgemein gilt, trifft dies um so mehr für *moralisches* Lernen zu, das definitionsgemäß nur als eigenes wirksam ist.

Zweite These. Während die Schule, und insbesondere die Schulklasse, in früheren Zeiten je Einheit eine viel größere Variabilität aufwies, etwa gemischte Altersgruppen, die gleichzeitig unterschiedliche Ziele verfolgten, ist die Variabilität im Verlauf der neuzeitlichen Entwicklung administrativ und bürokratisch-rational im Blick auf größere Gleichförmigkeit und administrative Beherrschbarkeit zunächst zurückgenommen worden, so daß das Schulsystem geradezu als prototypischer Fall rationaler Organisation und bürokratisch vereinheitlichender Verwaltung gelten durfte. Lehrer begegnen altersgleichen Schulklassen, in denen eine weitgehend identische Chancenstruktur aufgrund vergleichbarer Entwicklungsstände und vergleichbarer Selektionsergebnisse unterstellt wird. Sie operieren mit identischen Stundenplänen für die in identische Zeitsegmente zerlegten Gegenstände des Unterrichts und tragen das Ergebnis auf einer einzigen fünf- bzw. sechststufigen Notenskala ab, die rechtsförmig verwaltet wird, so daß eine Skalenposition gegebenenfalls vor dem Verwaltungsgericht eingeklagt werden kann. Ähnlichkeit,

Isomorphie und bürokratische Rationalität des institutionellen Zugriffs auf die pädagogischen Ereignisse kennzeichnen die "verwaltete Schule" (Becker 1954).

Doch die Individualisierungsdynamik der Bedürfnisse und Sozialisationsschicksale konterkariert die den Individuen angesonnene Homogenität. Die Daten der pädagogischen Erfahrung widersetzen sich den Formierungsansprüchen einer bürokratischen Organisation. Schule und Unterricht müssen Schulklassen mit deutlich gewachsener Variabilität, Erfahrungsdiversität und Fremddeterminiertheit bewältigen. Altersgleiche Schüler sind dem Individualisierungsdruck entsprechend trotz ihrer Marktkonformität unterschiedlicher geworden und trotz der Angleichung der Lebensverhältnisse von unterschiedlicheren Erfahrungsvoraussetzungen im sozialisatorischen Mikrobereich stärker bestimmt als zuvor. In letzter Zeit wird zudem die relative Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse zurückgenommen und sogar als Verfassungsnorm in Frage gestellt (vgl. Ausführungen des bayerischen Ministerpräsidenten Stoiber im Oktober 1996). Mit der Entstehung neuer Armut werden neue Typen der Diversität in die Schule einziehen. Unabhängig von ihrem Ursprung erzeugt oder verstärkt Diversität das Erfordernis einer sozialpsychologisch fundierten, zur *Individualisierung und Differenzierung* befähigenden *Unterrichtskompetenz* der Lehrer, die wiederum eine Voraussetzung dafür bildet, daß individuelle Motivation und individuelle Lernwirksamkeit mit einer Erfolg verbürgenden Verantwortung für das eigene Lernen überhaupt greifen können. Der Anschluß an individuelle Erfahrung und Fähigkeit ist dabei für eine im Innern des Schülers wirkende moralische Bildung, die auf Einsicht setzt und nicht nur auf das Einschleifen von Verhaltensmustern, unerlässlich.

Dritte These. Die vormoderne Schule stützte sich vor allem auf ein in der Tradition unhintergebar verankertes, durch die Tradition legitimiertes und sanktioniertes System kollektiv validierter *Inhalte*, die im Prinzip keiner Frage ausgesetzt waren. Didaktische Variationen, motivationspendende Methodenangebote waren nicht gefordert. Es gab keinen Begründungszwang für den autoritativen, von Bildungsskepsis oder aber auch psychologisch begründete Angemessenheitsüberlegungen nirgends in Zweifel gezogenen Kanon, etwa der religiösen, der humanistischen, der nationalen Bildung.

Seit etwa 30 Jahren zeugen die wiederholten Ansätze zu einer *Curriculumreform* auf allen Ebenen und in allen Segmenten des Schulsystems von der Anfälligkeit dieses ehemals autoritativ stabilisierten Kanons: Schule und Unterricht sollen sich deutlicher orientieren an dem Erfordernis eines wissenschaftlich, gesellschaftlich, aber auch individuell sinnvollen und sinnvoll ausdifferenzierten Lehrplans. Die Bildungsangebote der Schule sollen im Blick auf funktionale Imperative der unterschiedlichsten Art definiert werden. Betrachtet man die Curriculumsdiskussion in ihren globalen Dimensionen über Kulturgrenzen hinweg, fällt auf, daß diese Bildungsange-

bote sowohl im Blick auf individuelle, jugendspezifische und kollektive Sinnfindungserfordernisse ("Lebensrelevanz", "Erfahrungsrelevanz") bestimmt als auch im Blick auf den Anspruch der Gesellschaft auf einen normativ verlässlichen Kanon gemeinsamen Wissens und gemeinsamer grundlegender Orientierungen fundiert werden. Es handelt sich folglich um das Erfordernis, die Curriculumfrage in Hinsicht vor allem auf die Individuen, aber auch auf die Gesellschaft und ihren unablässigen Wandel erneut aufzunehmen. Das bedeutet, die Motivation zum Lernen durch Sinnerfahrung im Lernen inhaltlich zu sichern – eine Sinnerfahrung, die heute auf höchst komplexe Weise über vielfach gebrochene Legitimationsdiskurse je neu konstituiert werden muß und nicht, wie ehemals, in der Tradition unbezweifelt gegeben ist.

Alle drei Thesen implizieren als nachhaltiges Motiv von Veränderungen im Nahbereich der Schule und des Unterrichts die vielseitig sich auswirkende *Individualisierung* der Schüler, ihres entwicklungsabhängigen Lernvermögens, ihrer Motivation, der Struktur ihrer Erfahrung. Ihre Voraussetzungen und Mitwirkung determinieren den Erfolg des Lehrers und folglich sind Bedingungen, die aus Schülern aktive Lerner machen, Herausforderungen an die Lehrer. Entsprechend implizieren diese drei Thesen notwendige professionelle Handlungskompetenzen von Lehrern. Sowohl die Entwicklungsangemessenheit (These 1) als auch die Klassenzimmeradäquatheit (These 2) spezifizieren Handlungsanforderungen, die zwar in pädagogischen Traditionen seit langem repräsentiert, doch bislang kaum praktisch entwickelt sind. Die dritte These zur Struktur des Curriculums verweist auf einen weiteren Aspekt der professionellen Handlungskompetenz. Sieht man von einer kurzen Reformphase in den siebziger Jahren ab, in der dies zumindest teilweise versucht wurde (Callies et al. 1974, Gerbaulet & Herz 1972), bietet weder die Profession noch die Ausbildung der Lehrer ein Wissen, das Lehrer individuell am Arbeitsplatz in der Schule oder kollektiv als Profession systematisch zu sachlich aufgeklärten, technisch angemessenen Entscheidungen befähigt. Für einen neuen Unterrichtsbereich wie "moralische Erziehung", für den es eine inhaltlich spezifizierte Struktur oder Tradition gar nicht gibt, ist ein solches Handlungswissen freilich konstitutiv.

Die beiden letzten Thesen wenden sich institutionellen Erfordernissen zu: den Professionalisierungsanforderungen an die Ausbildung und den Autonomievoraussetzungen funktionsgerechten schulischen Handelns.

Vierte These. Unter dem Regime der alten Schule zielte die Ausbildung der Lehrer auf die Aneignung der durch Tradition sanktionierten Inhalte. Eine besondere Ausbildung zu professionellem Handeln entfiel, denn dieses war wesensgleich mit der Verfügung über die Inhalte selbst, deren Vermittlung deshalb kein Problem aufwarf, weil sie in der Struktur der Inhalte selbst gesichert erschien. Wenn aber die Enttraditionalisierung der Gesellschaft und ihre strukturelle Diversifikation die kognitiven Strukturen sowohl der Kultur als auch der Individuen erfaßt hat,

wird die Selektion, Anpassung und Vermittlung der Inhalte zum problembezogenen Gegenstand professionellen Handelns: Lehrer-sein wird, ähnlich wie Arzt-sein, zum spezialisierten Beruf, und dieser ist so segmentiert wie seine Funktionen und Inhalte: Stufen, Schultypen und Fächer bestimmen die Gehalte und Ankerpunkte dieses höchst differenzierten, eigens zu erlernenden Berufs. Paradoxerweise ist das Erlernen dieses akademischen Berufs real abgespalten von dem akademischen Studium, das als Vorbedingung für die Zulassung zu diesem Beruf absolviert wird. Es bereitet nicht nur auf den Beruf nicht vor, sondern ignoriert diesen fast vollständig. Zwar handelt es sich historisch um Spuren der traditionellen Bindung des Lehrerberufs an die Weitergabe kanonisierten Wissens. Doch gerade das im Studium erworbene wissenschaftliche Wissen des Lehrers wird in der Schule *nicht* weitergegeben. Umgekehrt genießt der ohnehin geringe Anteil des auf die Profession gerichteten Wissens, die Fachdidaktik, im fachlichen Zusammenhang der studierten Disziplin bloß minderen Status. Eine professionelle Psychologie des beruflichen Handelns wird praktisch nicht angeboten. So wird die Aufgabe, professionelle Kompetenz auszubilden, gleich aus zwei Richtungen verfehlt.

Zu der Bewältigung einer veränderten Situation, deren Bedingungen in den drei Thesen zum Erfordernis einer entwicklungspsychologisch aufgeklärten Didaktik, zur Unterrichtstätigkeit in sozial, persönlichkeitsstrukturell und kognitiv diversifizierten Schulklassen und zur Konstruktion subjektiv sinnstiftender Curricula skizziert sind, ist ein Bedarf an *Professionalisierung des Lehrerberufs* und der erforderlichen Kompetenzen von Lehrern getreten, den die herkömmliche Ausbildung der Lehrer an den Universitäten und in ihren Seminaren nicht vermittelt, ja zu vermitteln gar nicht intendiert. Die Befähigung zu einer eigens gewollten und spezifizierten *moralischen Erziehung* artikuliert und intensiviert jedes dieser drei Erfordernisse noch einmal in besonderer Weise: Zum Erfordernis eines entwicklungspsychologisch aufgeklärten Unterrichts tritt die Entwicklungspsychologie der Moral als Voraussetzung für altersangemessene Förderungs- und Interventionsstrategien, treten spezifische Kenntnisse der moralrelevanten Konfliktpotentiale in den diversifizierten Schulklassen und Interaktionsformen einer posttraditionalen Schule, welche die soziale Homogenität und kulturelle Gleichförmigkeit verloren hat, auf die Lehrer früher vertrauen konnten. Die curriculumstheoretische Professionalität des didaktischen Experten muß sich im Kontext der moralischen Erziehung an der Einsicht und Findigkeit des Lehrers erweisen, in seinen Fächern geeignete Materialien für die Strukturierung moralischer oder moralrelevanter Diskurse zu erkennen und zu nutzen. Schließlich ist eine gewandelte *Lehrerbildung* und *Lehrerfortbildung* nötig, die auf eine differenzierte und komplexe professionelle Handlungskompetenz in Unterricht und Schule einschließlich ihrer moralischen Aspekte psychologisch, pädagogisch und administrativ sowohl theoretisch aufgeklärt als auch anwendungsorientiert vorbereitet.

Fünfte These. Die vormoderne war im Vergleich zur modernen Schule in viel höherem Maße als diese eine jeweils singuläre Einrichtung, von lokalen Gegebenheiten, individuellen Schulmeistern und idiosynkratischen Zwecksetzungen abhängig. Die moderne Entwicklung ist seit einem Jahrhundert auf die Gestaltung der Institution im Sinne administrativer Rationalität, bürokratischer Gleichförmigkeit und Verrechtlichung der Systembeziehungen angelegt.¹ Wenn nun die moderne Gesellschaft ein System diversifizierter Forderungen und entsprechend diversifizierter Angebote entfaltet, müssen Institutionen, die nicht nur mit marktförmiger Beliebigkeit (als "shopping mall high school", Powell, Farrar & Cohen 1985) darauf sollen antworten können, in gewissem Sinne wieder je singuläre Gestalt annehmen. Die Schule sollte als Institution soweit autonom und individuell eigenständig sein, daß sie die Handlungskompetenz der Lehrer entfalten, Organisations- und Curriculumentscheidungen in gemeinsamen, diskursiv organisierten Prozessen im Blick auf die für ihre Schüler gewünschten Erziehungsziele vorantreiben kann. Dies ist das Erfordernis der *Schulautonomie* – in einem deutlich bestimmten und klar eingegrenzten Sinne: eine Schulverfassung, die dem Erfordernis der Handlungsautonomie ebenso Rechnung trägt wie der Rechtsgleichheit der an ihr beteiligten Individuen. Aus Gründen, die noch klarer werden dürften, ist die Ausbildung eines Ethos und die Bildung einer moralischen Atmosphäre, eines moralischen Klimas in einer erziehungswirksamen Institution besonders auf solche Gestaltungsautonomie angewiesen.

4. Der moralpädagogische Ansatz

In den vorausgehenden Überlegungen wurde der gesellschaftliche, der schulsystemische und der didaktische Kontext angedeutet, in dem heute über moralische Erziehung nachgedacht werden muß. Säkularisierung, Individualisierung und Privatisierung der Sozialisationsverhältnisse haben die individuelle Lernfähigkeit und die individuelle Verantwortung für das je *eigene Lernen* als (freilich häufig verfehltes) Ziel des schulischen Prozesses bestimmt, mithin das Ethos individueller an Leistung ausgewiesener Wirksamkeit institutionalisiert. Zugleich aber haben diese Modernisierungsprozesse eine selbstverständliche und vor Geltungsdiskursen geschützte, unbestritten eingeforderte moralische Erziehung und ein System unbezweifelt anererkennungsfähiger Werte obsolet gemacht. Wir können ein *inhaltlich* bestimmtes Tugend- und Wertsystem in einer Schule für alle gar nicht absolut setzen und auch erzieherisch durchsetzen *wollen* – dagegen muß uns die Verfassung immunisieren. Dafür sind zudem, so hoffen wir, das historische Gedächtnis und die politische Kritik zu wach, das Bewußtsein kultureller Relativität zu akut. Andererseits ist vielleicht der Abstand zwischen einer Generation, die von den Restbeständen

¹ Um naheliegenden Mißverständnissen vorzubeugen, soll verdeutlicht werden, daß der Bürokratisierungsprozeß nicht bloß deswegen fortgeschritten ist, weil er die Schule nachhaltig und gründlich modernen Formen der Herrschaft und Staatsverwaltung unterwarf, sondern nicht zuletzt weil die Rechtsansprüche und Gleichbehandlungsforderungen der beteiligten Individuen den Verrechtlichungsprozeß funktional zur Geltung brachten.

früherer Verhaltensregulationen lebt, und einer nächsten, die auch in dieser Hinsicht mit der Individualisierung ernst macht, zu groß, um vor dieser Kluft nicht Hilflosigkeit zu verspüren. Warum, so heißt es generalisierend, sind "sie" – die Schüler heute - so wie sie sind (d.h. so anders als wir gestern waren): Typischerweise, so unsere Erinnerung, waren "wir" allgemein relativ friedfertig, fleißig, asketisch, zum Triebaufschub fähig, etc., während "sie" heute als gewaltbereit, demotiviert, hedonistisch, ungesteuert usw. gelten. Eine Anschluß an Durkheims Theorie suchende Analyse identifiziert die nach dem Abbau der retardierenden Momente eine Generation nach dem zweiten Weltkrieg vielleicht erstmals deutlich ausbrechende (auch moralische) Anomie unter Jugendlichen und macht sie an den oben summarisch beschriebenen Transformationen von Wirtschaft und Gesellschaft fest. Freilich sind ihre Phänomenologie und ihre Implikationen für Persönlichkeit, Handlungsdispositionen und Lernbereitschaft damit noch keineswegs geklärt. Die erwähnten Erscheinungsbilder sind nämlich nicht generalisierte Eigenschaftsbeschreibungen "der" Jugendlichen, sondern in gehäufte Form auftretende *Symptome* eines strukturell verankerten gesellschaftlichen Zustands, den Durkheim als Anomie identifiziert hat. Nun wäre gewiß eine detaillierte Beschreibung und Klassifikation der vielfältigen Erscheinungsformen erforderlich, in denen Anomie auftritt. Wir wollen vorläufig die oben genannten Attribute gelten lassen, denen freilich die schul- und lerntypischen hinzugefügt werden müßten. Durkheim selbst hat seine Analyse im Blick auf ein bestimmtes Symptom, den anomischen Selbstmord, ausgeführt (Durkheim 1983). Der anomische Selbstmord ist ebensowenig charakteristisch für das Ensemble der Individuen, wie die jugendtypischen Erscheinungen (der Aggression, des Vandalismus, der Gewalttätigkeit, des Hedonismus usw.) für alle Jugendlichen zutreffen. Charakteristisch ist dagegen die *Zunahme ihrer Häufigkeit* als *Symptom* einer Anomie erzeugenden Struktur der davon betroffenen Gesellschaft.

Durkheim hat gegen die Ohnmacht von außen gesetzter Regeln, an Kant orientiert, die über kognitive Einsicht vermittelten moralischen Regulationen einer von Prinzipien gesteuerten Pflichtenethik gesetzt, also eine Ethik, die rational zustimmungsfähig ist. Folglich kann sie auch ohne Stützung durch tendenziell totale und durch Autorität gesicherte Lebenswelten kognitiv kontrollierte Gewissensnormen für das je spezifische Individuum und sein Leben ausbilden und entsprechende Handlungsimperative in seinem Willen (d.h. seiner Motivation) kognitiv verankern.

Dieses regulative Prinzip entspricht der Individualisierung des gesellschaftlichen Handelns, dem Typus der auf die Leistungsbereitschaft von Individuen angewiesenen Arbeitsteiligkeit, welche moderne Gesellschaften bestimmt, die für ihr Funktionieren ständig auf die individuellen Handlungsmotive und Kooperationseinsichten angewiesen sind. So muß im kollektiven Verband einer Schulklasse auch jeder im Prinzip für sich wirksam und verständig sein, sein je individuelles Lernen autonom selbst verantworten. Die Autonomie ist nicht deswegen als Norm weniger konstitutiv, weil sie eine Idealisierung darstellt. Die Voraussetzung, die wir dabei ma-

chen, ist das Vorhandensein im Individuum einer allgemeinen, der Aufgabe im Sinne einer logischen Prämisse zugrundegelegten Kompetenz. Die motivationalen, wirksamkeitsrelevanten, willensmäßigen Prämissen der Einsicht muß jeder darüber hinaus selbst aufbringen, soweit er das entsprechende Entgegengekommen der Gesellschaft bzw. der Institution erfährt. Dies *Entgegengekommen* ist die pädagogische Leistung der Institution, die sie rational zustimmungsfähig macht. Daher wird eine *entwicklungsbezogene* Didaktik gefordert, die auf die jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen eingeht und auf den durch die Entwicklung markierten Stand zurückgeht, um die individuelle Weiterentwicklung fördern zu können. Ohne dies Entgegengekommen im pädagogischen Handeln – das Angebot der Schule an das Kind als Voraussetzung ihres Leistungsanspruchs an den Schüler – können weder die für den Schulerfolg zentrale Überzeugung eigener Wirksamkeit noch die für die Ausbildung sozialer Solidarität grundlegende moralische Motivation kultiviert werden. Die Leistung muß das Individuum dann selbst erbringen, regulieren und verantworten.

Während die Moralisierung individueller Handlungsmotive in der Kooperation genau auf jene organische Solidarität verweist, die für Durkheim das moralische Korrelat der arbeitsteiligen Gesellschaft ist, stellen die autoritativ vermittelten Konzepte eines auf Regelwissen und Habitualisierung gestellten moralischen Lernens die Entsprechung eines traditionsgestützten Systems von Verhaltenstugenden dar (die Durkheim als mechanische Solidarität bezeichnete) – gleich als würde das zerbrochene Fundament der traditionellen Gesellschaft unzerstört fortbestehen. Das macht sie nicht illegitim oder sinnlos, wenn und wo ihnen die Verhältnisse in geschlossenen Gemeinschaften lebensweltlich entsprechen. Denn partikulare Gemeinschaften können durchaus dem Prinzip der mechanischen Solidarität genügen, auch wenn diese als regulative Norm der gesamtgesellschaftlichen Organisation zerfallen ist. Dem modernen Kommunitarismus geht es gerade um die Herstellung und Erhaltung solcher partikularer Lebenswelten. Und gerade das Anomiepotential der modernen Gesellschaft macht das kommunitaristische Programm so plausibel. Die öffentliche Schule ist indessen keine partikulare Gemeinschaft, sondern muß moralische Erziehung unter Bedingungen eines Wertpluralismus leisten, der die Grenzen zwischen Gemeinschaften offenhalten und die Rechte ihrer Mitglieder über die Grenzen hinaus einfordern muß.

Der Struktur dieses Pluralismus entspricht ein System moralischer Erziehung und Entwicklung, das mit unterschiedlichen Wertoptionen kompatibel ist. Dieses Desiderat wird durch Kohlbergs Entwicklungstheorie des Gerechtigkeitsdenkens erfüllt (Colby & Kohlberg 1986, Kohlberg 1995). Auch wenn das Gerechtigkeitsdenken nur als *ein* Ausschnitt aus dem Bereich der Moral erscheint, wie Kritiker Kohlberg entgegenhalten, hat sich gezeigt, daß bereits dieser Bereich sehr umfassend ist, daß er überdies den Bereich der Verfahrensgerechtigkeit (fairness) enthält und mit den Begriffen des Wohlwollens und der Fürsorge unauflöslich verknüpft ist. Darüber

hinaus ist die begriffliche und entwicklungslogische Struktur des Gerechtigkeitsdenkens empirisch offen für weitere moralrelevante Fragestellungen, so daß die Weiterentwicklung von Kohlbergs Paradigma sowohl dessen interne Beschränkungen korrigiert (z.B. hinsichtlich der kindlichen Stufen des moralischen Urteils) als auch die Grenzen des Ansatzes inhaltlich erweitert hat (Keller 1996).

Kohlbergs Entwicklungspsychologie des moralischen Urteils ist aus Piagets Psychologie der kognitiven Entwicklung hervorgegangen und hat dessen Theorie des moralischen Urteils beim Kinde über Piaget hinausgeführt (Piaget 1973). Dabei weist die Theorie alle wesentlichen Elemente der Entwicklungstheorie kognitiver Strukturen im Sinne Piagets auf: Stufen der Entwicklung als qualitativ unterschiedliche Organisationsformen des Denkens und Argumentierens (ganzheitliche Organisation der Entwicklungsstufen, "kognitive Weltbilder"); deren qualitative Transformation zu höherstufigen Formen, die invariante Abfolge der Stufen und die zentrale Bedeutung der Struktur im Verhältnis zu den Inhalten. Letzteres stellt für die Moralpädagogik eine besondere Herausforderung dar, da sich pädagogische Bemühungen in der Regel auf moralische Inhalte richten.

Die Bedeutsamkeit der Prozeßaspekte in Piagets und Kohlbergs Theorie stellen einen moralpädagogischen Vorteil dar: denn Entwicklung hängt von der Auseinandersetzung der Person mit Aspekten der Umwelt zusammen, vornehmlich mit dem erfahrenen Widerstand des Objekts und der Erfahrung interpersonaler Konflikte. Entwicklungsangemessene Förderung erfährt das Individuum durch Kooperation und Konflikt, Diskussion, Umgangserfahrung und Problemlösung, die jeweils auf dem erreichten Niveau der Entwicklung Herausforderungen darstellen, also Verarbeitungen auf dem nächsthöheren Niveau erforderlich machen und zugleich anregen.

Anders als die ethiktheoretische Auseinandersetzung über die "richtige" ethische Theorie muß die Diskussion über moralische Erziehung Plausibilität, Erfolgswahrscheinlichkeit und Angemessenheit ihrer Formen vor dem Hintergrund und im Kontext von Systembedingungen abschätzen, die in verstärktem Maße anomisch sind und individuelle Anomie als psychische Disposition erzeugen. Sie muß überdies die Bedingungen berücksichtigen, die für erfolgreiches Handeln in der Schule allgemein gelten, wie oben angeführt wurde: Entwicklungsabhängigkeit, differentielle Akzeptanz, curriculare Sinnhaftigkeit, Professionalität des Lehrerhandelns und lokale Autonomie der Institution.

Damit komme ich auf Platons Menon zurück. Der fragt (frei übersetzt): Kannst du mir sagen, Sokrates, ob die Moral (er sagt: die Tugend) durch Belehrung oder durch Praxis erworben wird? Und falls Moral weder durch Belehrung noch durch Praxis erworben wird – handelt es

sich dann um eine natürliche Entwicklung? Oder wie sonst kommt es zum Erwerb der Moral? Sokrates gibt sich unwissend. Nicht nur, daß er nicht weiß, ob Moral gelehrt werden kann, er weiß auch nicht, was mit dem Begriff der Moral bzw. der Tugend überhaupt gemeint ist.

Typisierend und vereinfacht gibt es zwei unterschiedliche Antworten auf Menons Frage. Die eine insistiert auf erlernbaren Verhaltenstugenden und auf der Achtung moralischer Regeln, die auf Gehorsam verpflichten. Sie werden mit Hilfe von Sanktionen als Basis des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft durchgesetzt und konstituieren diese als moralische.

Die andere appelliert nicht an Gehorsam sondern an Einsicht. Einsicht konstituiert sich als diskursiv etablierte Zustimmungsfähigkeit (Tugendhat 1997) und hängt vor allem von der Entwicklung des Denkens ab und nicht von der autoritativen Durchsetzung von Regeln. Es geht um gerechte und faire Lösungen von Handlungs- und Verteilungskonflikten, die einer prinzipiell konsensorientierten Bearbeitung bedürfen, um auf diesem Weg zu einer einsichtsvollen Beurteilung zu gelangen. . Und Lösungen werden nicht ein für allemal im Blick auf unveränderliche Regeln, sondern in Ansehung der situativen Bedingungen als kreative und adäquate Anwendung des Diskursprinzips zur Prüfung der Zustimmungsfähigkeit einer Lösung durch die Betroffenen stets neu konstruiert. Die Beteiligung an dieser heuristischen Prozedur der Urteils- und Konsensfindung bildet die Basis für eine moralische Gemeinschaft.

Offensichtlich unterscheiden sich die moralischen Lern- und Bildungsprozesse, die den unterschiedlichen Modellen zugrundeliegen: Die Durchsetzung autoritätsgestützter Regeln setzt Autorität und Gehorsam voraus, die Konstruktion fairer Lösungen entwicklungsangemessene moralische Diskussionen. Entsprechend unterschiedlich erscheinen die moralpädagogischen Orientierungen, die diesen Modellen entsprechen. Gleichwohl sind, wie wir noch sehen werden, die idealtypisch kontrastierten Modelle nicht kontradiktorisch oder inkompatibel. Ehe mögliche Kompatibilitäten herausgearbeitet werden, sollten freilich die unterschiedlichen pädagogischen Implikationen der beiden Modelle deutlich sein: Entwicklungsoffen und relativ zum Alter des Kindes appelliert das zweite Modell an Verantwortung auf der Grundlage des moralischen Verstehens, der entwicklungsabhängigen Einsicht im Rahmen des Fortschreitens zu höherer Komplexität, tieferer Einsicht, umfassenderem Verständnis. Das erste Modell dagegen stellt nicht die subjektive Einsicht, das moralische Urteil unter Bewertung der verschiedenen Parameter des verhandelten Konflikts heraus, sondern die Anerkennung gültiger Regeln. Deshalb kann in der Perspektive des Regelgehorsams Handeln im Einklang mit dem Diskursmodell durchaus als relativistische Zersetzung der moralischen Ordnung und ihrer Regeln erscheinen, als Störung der moralischen Gemeinschaft. Im Rahmen des entwicklungsorientierten Modells kann dagegen der Gehorsam gegen moralische Regeln zwar gegebenenfalls relativiert oder unter Umständen verworfen, aber in vielen Fällen, je nach Situation und Entwicklungsstatus, auch

begründet und legitimiert sein. Deswegen sind die beiden Modelle zwar grundsätzlich verschieden, aber nicht kontradiktorisch.

Sokrates läßt sich auf die von den Philosophen diskutierte "Richtigkeit" ethischer oder metaethischer Prinzipien nicht ein. Auch wir wollen die Diskussion damit nicht belasten. Aus dem Menon und vor allem aus der Apologie des Sokrates ist herauszulesen, daß Sokrates dem Diskursprinzip folgt, um ein angemessenes Urteil zu finden und doch letztlich den Regeln gehorcht, die das moralische Leben der Gemeinschaft bestimmen. Wir müssen uns Menons Frage heute unter Bedingungen einer durch Säkularisierung und Traditionsverlust herbeigeführten Erosion der überlieferten moralischen Ordnung in neuer Form vorlegen: welcher Typus einer Moralentwicklungstheorie ist geeignet, angesichts des Anomie erzeugenden Zerfalls traditionsgestützter Wertbindungen unter den Bedingungen der Schule zum Aufbau handlungsregulierender Prinzipien im Sinne der "organischen Solidarität" der Individuen untereinander in einer je individuell konsentierten Normengemeinschaft beizutragen.

Setzt man heute Hoffnung auf die von Aristoteles hergeleitete Sittlichkeit eingelebter Tugenden, die gegenwärtig von den Neu-Aristotelikern und den insoweit durchaus konservativen Kommunitaristen und Feministinnen vertreten wird, und stellt diese gegen die von Kant ausgehenden kognitiven und universalistischen Gerechtigkeitsethiken, die in der Moderne vor allem als diskursive Formen der Urteils- und Konsensbildung über moralische Standards Geltung beansprucht haben, stellt sich angesichts einer religiös und moralisch neutralen und liberalen Verfassung und einer der individuellen Option zur Verfügung gegebenen Lebensführung in der öffentlichen und säkularen Schule das Problem der Legitimation und Kanonisierung materialer Tugendlehren. Ein gleichsam religiös strukturierter Zwangskonsens über Tugendregeln dürfte trotz des verfassungsmäßigen Privilegs der Konfessionen zur Auslegung ihrer Weltbilder mit den Liberalitätsgarantien der staatlich organisierten Schule nicht ohne weiteres kompatibel sein. Stärker noch dürfte freilich der praktische Einwand ins Gewicht fallen, daß die lebensweltliche Gültigkeit vorgeblich eingelebter Tugenden dahin ist, die doch ihren Geltungsanspruch erst fundieren könnte. Es ist ja gerade der Zerfall von Lebenswelten – in Durkheims Begriffen: der Zerfall der mechanischen Solidarität traditionaler Gesellschaftsformationen – der die Verbindlichkeit lebensweltlicher Tugendsysteme zum Schwinden gebracht hat. Wir mögen dieses Schwinden bedauern. Doch die Restauration der Tugend als Antwort auf ihren Zerfall zu fordern, stellt bloß die Beschwörung des seinerzeit vom Forum "Mut zur Erziehung" (1978) geforderten Ethos des Gehorsams dar, eine emotionale Folie, auf der konservative Forderungen nach Moralerziehung und Ethikprogrammen als Religions-surrogat häufig ausgebreitet werden.

In dieser Situation kann eine Adaptation der Diskursethik (Apel 1990, Habermas 1983, 1991) als *pragmatische* Antwort auf die Aporien begriffen werden, in die das Begründungsproblem aus entgegengesetzten Gründen sowohl die auf Kant zurückgehenden Ethiken als auch die kommunitaristischen Ethiken stürzt. Moralische Diskurse können als Prüfung der Zustimmungsfähigkeit bzw. als Verfahren der Konsensfindung über moralische Normen und die Gestaltung der moralischen Praxis dienen. Das Führen moralischer Diskussionen kann als Prozedur gelernt und selbst zur eingelebten Praxis werden. In Diskursen können ethische Normen etabliert und zugleich die Bedingungen entwickelt werden, die psychologisch die Deutung und Akzeptanz von Normen, das heißt ein moralisches Urteil, erst ermöglichen. Um die Entwicklung eben dieser moralischen Kompetenz geht es in der moralischen Erziehung im öffentlichen Raum der Schule.²

Die kritische Einschätzung von Tugendmoralen und die Einwände gegen ihre Durchsetzung in der Schule bedeuten nun keineswegs, daß Tugenden in einer wohldefinierten Lebenswelt, einer Familie, einer Schule, zur Disposition gestellt werden müßten (Lickona 1991, Nucci 1989). Vielmehr bedeutet die Kritik, daß sie im jeweiligen Falle eigens konsentiert, durch einen deklarierten Willen verbindlich gemacht und schließlich auf dem Hintergrund einer lokalen Validierung gelehrt werden müssen. In dieser Form stellt die Anerkennung ihrer Geltung eine durch die Individuen idealiter in freier Option getroffene Entscheidung dar, *bestimmte* Tugenden zu leben, *bestimmte* Maximen zu achten, eine *bestimmte* Praxis in einer bestimmten Gemeinschaft zu kultivieren. So hat Kohlberg einerseits in der "Gerechten Schulgemeinde" ("just community", Kohlberg 1986, Oser & Althof 1992, Power, Higgins & Kohlberg 1989) das Diskursprinzip im Dienste der Entwicklung der moralischen Kompetenz institutionalisiert, aber er nutzt es im konkreten Fall, um die entwicklungstheoretisch begründete gerechtigkeitsethische Orientierung mit dem kommunitaristischen Tugendprinzip zu versöhnen, das *innerhalb* der Gemeinschaft die Mitglieder durch konsentierte Regeln verpflichtet.

So erhalten moralische Vorbilder ihren lebensweltlichen, wenn nicht diskursiven, so demonstrativen Sinn. Hier gilt die moralische Atmosphäre, das moralische Klima eines sittlichen Lebens, in dem auch durch Nachahmung von Vorbildern die Verhaltensgewohnheiten eingelernt werden, welche die Zugehörigkeit zu einer moralischen Gemeinschaft ausweisen. Während der kommunitaristische Ansatz dem Prinzip folgt, Gemeinschaftsethiken zu kultivieren und dafür die universelle Geltung moralischer Standards als bedeutungslos preiszugeben (oder sie auch in kulturrelativistischer Einstellung zu kritisieren), gehorcht die "Gerechte Schulgemeinde" Kohl-

² Das diskursive Verfahren der Normprüfung und Konsensbildung ist nicht auf die Diskursethik begrenzt. Kürzlich hat Neuweg (1997) gezeigt, daß auch der kritische Rationalismus ein diskursives Programm der Werterziehung anzuleiten vermag und mit dem entwicklungstheoretisch fundierten Programm in Anlehnung an Kohlberg kompatibel ist. Das gilt für alle rationalen, auf kognitive Einsicht und Zustimmungsfähigkeit von Normen angewiesenen Ethiken.

bergs dem entgegengesetzten Imperativ: auf der Grundlage einer Entwicklungstheorie des reflexiven moralischen Urteils eine diskursive Praxis der Normauslegung und Normfindung mit einer kommunitären Praxis von Tugenden zu versöhnen, die *in Schulen mit eigenem Profil und starker Gemeinschaftsbindung* in Gestalt eines moralischen Kontrakts vereinbart und durch ge-regelte Diskurse aufrechterhalten, ausgelegt und fortentwickelt werden. Kohlbergs "Gerechte Schulgemeinden" sind also Schulen, die ein autonom entworfenes eigenes Profil mit einem uni-versalistischen Ethos verbinden.

Diese Praxis entspringt der Einsicht, daß moralische Kompetenz nur ein – notwendiger – Teil der Moral ist, die Grundlage einer allgemeinen Norm- und Wertbindung, aber nicht diese selbst. Die darüber hinausgehende Wertbindung, die moralische Orientierung der Institution, bedarf freilich der Aushandlung mit den Betroffenen. Sie ist gleichsam der Niederschlag einer kontraktuellen Bindung an die Ordnung der Institution zur Herstellung einer moralischen Identität dieser Institution mit dem Ziel, eine spezifische moralische Atmosphäre zu erzeugen. Seit dem Untergang der traditionsgeleiteten Gesellschaft kann die moralische Identität einer Institu-tion nur durch die explizite Zustimmung urteilskompetenter Beteiligter konstituiert werden, die dafür Verantwortung übernehmen. Umgekehrt gibt es gegen eine Verweigerung der Vorbilder bzw. der gelebten Regeln nur Belehrung, Bekehrung oder Ausstoßung. Nichts legitimiert unter Normalbedingungen die Schule dazu, wenn sie nicht eine private ist oder zumindest eine Schule, die ein hohes Konsenspotential zu mobilisieren vermag. Im *Normalfall* dagegen scheitern moralische Konsense am Widerspruch zwischen individuellen Motiven und institutionellen Regeln.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die kognitive Entwicklungstheorie Piagets beansprucht im Prinzip universelle Geltung für ihre Strukturaussagen. Die jeweils erreichte Entwicklungshöhe eines Individuums hängt von den entwicklungsrelevanten *Erfahrungen* ab, die den Entwicklungsprozeß vorantreiben. Dieselben Strukturgesetzmäßigkeiten und Erfahrungsabhängigkeiten gelten nach Lawrence Kohlberg für die moralische Entwicklung. Seine Entwicklungstheorie des moralischen Urteils zeichnet sich folglich durch eine Kombination von Eigenschaften aus, die sie pädagogisch interessant machen: Universalität und Erfahrungsabhängigkeit. Während die Entwicklung durch geeignete Interventionen und durch "entgegenkommende Verhältnisse" (Habermas) gefördert werden kann, wird sie in ihrer basalen Struktur intrinsisch, d.h. durch die eigene Strukturdynamik vorangetrieben, durch interne Ungleichgewichte in Wechselwirkung mit Widersprüchen der Erfahrung. Deshalb kann sie die sozialstrukturellen und kognitiven Begrenzungen des Imitationslernens (des Lernens am Vorbild oder am Modell) und die Beschränkungen des Inhaltslernens (der Einprägung von Gedächtnisinhalten) generalisierend überwinden. Denn die

Dynamik der Entwicklung ist nicht in Vorkehrungen der Außenwelt, sondern in den kognitiven und motivationalen Strukturen des Individuums selbst verankert wie analog die Fähigkeit zum logischen oder mathematischen Denken. Insofern bietet Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung für die Schule in einer nachtraditionalen, arbeitsteiligen, individualistisch verfaßten Gesellschaft, die eine systematische Stützung durch feste, verlässliche, eingelebte Ordnungen in Familie, Schule und Gemeinde eingeübt hat, für die Aufgabe, moralische Erziehung zu fundieren, jene strukturellen Voraussetzungen, die der Erziehung für die inhaltliche Indoktrination ethischer Regeln unter Bedingungen des Wertpluralismus für alle erkennbar abhanden gekommen sind.

Wenn folglich einerseits ein inhaltlicher Katalog gemeinschaftlich konsentierter Tugenden aus pädagogischen und didaktischen wie auch sozialen und rechtlichen Gründen nicht verbindlich gemacht werden kann, andererseits Säkularisierung und Enttraditionalisierung die Einschließung der moralischen Erziehung in konfessionellen Gemeinschaften ad absurdum führt, wenn indessen weder Schule noch Gesellschaft auf moralische Erziehung und Kultivierung von Wertverstehen verzichten können, bietet die kognitive, formale und universalistische Theorie Kohlbergs eine Lösung, die materiale Ethiken und autoritätsgebundene moralische Traditionen nicht mehr bieten können. So wie sich nach diesem Muster die logischen Operationen in der kognitiven Entwicklungstheorie Jean Piagets als strukturell verankerte kognitive Kompetenzen begreifen lassen, die dem Ausdruck vielfältiger inhaltsgebundener Performanzen zugrundeliegen, so lassen sich die stufenspezifischen Argumentationsformen im System Kohlbergs als moralische Urteilskompetenzen begreifen, die unterschiedlichen ethischen Positionen und Orientierungen zugrundeliegen. Die Strukturen dieser Kompetenzen entwickeln sich im Verlauf der Entwicklung über mehrere Stufen hinweg zu höherer Differenziertheit, tieferer Vernetzung mit anderen Strukturen, größerer Verallgemeinerung, Stabilität und Störungsfreiheit.

Piaget hat uns gelehrt, daß erfolgreiches Lernen ein entwicklungsadäquates Fundament voraussetzt. Die detaillierte Ausführung dieses Satzes würde die Spezifizierung einer entwicklungsorientierten und zugleich bereichsspezifischen Didaktik bedeuten, für die hier nicht der Raum ist. (Bestimmte Aspekte einer solchen Didaktik werden in diesem Buch dargestellt.) Für Pädagogen ist wichtig, daß sie die Konsolidierung des Fundaments fördern können, wie sie auch Lernprozesse anleiten können, die darauf gründen.

Wir kehren zurück zu den Bedingungen schulischer Bildungsprozesse, die wir oben beschrieben haben. Die angebotene Lösung war unter der Bezeichnung "entwicklungsorientierte Didaktik" die unterrichtliche Förderung und Kultivierung natürlichen Lernens, die *Naturalisierung der Lernprozesse*. Die moralischen Lernprozesse, die wir in Schule und Unterricht *didaktisch un-*

mittelbar fördern können , sind, wie alle Prozesse des Lernens in der Schule, vor allem (wenn auch nicht ausschließlich) kognitive Prozesse. Es geht also um den Erwerb und die kognitive Entwicklung des gerechtigkeitsbezogenen Urteils, nicht um den Erwerb "der Moral". Wenn wir also moralische Erziehung im Sinne der Theorie von Lawrence Kohlberg auslegen, meinen wir zunächst unabhängig von der fachlichen Strukturierung die kognitiv orientierte Förderung der moralischen Urteilsbildung mit den dafür angemessenen, entwicklungsdidaktisch probaten Mitteln, insbesondere der Problemsensibilisierung in Diskussionen über lebensweltlich relevante moralische Dilemmata. In der Schule bieten sich mannigfache Gelegenheiten für solche Diskussionen: eigens dafür konzipierte Unterrichtsveranstaltungen, ein spezifisches Fach wie Ethik (oder das in Brandenburg entwickelte Fach "Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde") oder auch unterschiedliche Fächer mit unterschiedlichen inhaltlichen Kontexten: etwa Geschichte, Deutsch, Religion, Biologie und, je nach Situation, jedes andere Fach, das Material für moralisch relevante Probleme und Diskurse über sie bereitstellt.

Eine "natürliche" Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit ist vor allem auf solche Bildungsprozesse angewiesen, die moralische Sensibilität für Situationen schärfen und die Bereitschaft stärken, aus dem Urteil handlungsregulierende Konsequenzen zu ziehen (Edelstein 1987). Die kognitive Entwicklungstheorie verlegt die Gründe für moralisches Handeln (nicht die tatsächliche Performanz, die von zusätzlichen Determinanten abhängt) nach innen, in die entwickelte Kompetenz des Individuums selbst. Die entwicklungsformig entfaltete moralische Kompetenz stellt indessen nur den Baugrund für die erzieherisch beeinflusste Konstruktion des moralischen Urteils dar: das moralische Handeln, die moralische Reflexion auf den jeweiligen Entwicklungsstufen, in Situationen moralischer Herausforderung, kurz: die Bildung des Gewissens ist auf Schärfung und Verstärkung in Bildungsprozessen angewiesen. Kohlbergs Theorie und seine pädagogische Praxis werden an anderer Stelle systematisch dargestellt. Die Theorie der (kognitiven) Entwicklung des moralischen Urteils – der Gewissensentwicklung im Blick auf Gerechtigkeit und Fairneß im menschlichen Handeln – muß dabei von der Theorie "entgegenkommender Verhältnisse", also der didaktischen Theorie der unterrichtlichen Förderung sowie der pädagogischen Theorie der institutionellen Förderung der moralischen Entwicklung, unterschieden werden.

Hier gilt es zu prüfen, welches Potential an Problemlösungen Kohlbergs Ansatz bietet und welche Modifikationen, Ergänzungen, Weiterentwicklungen für welche Zwecke angemessen und begründet sind. Im Erziehungskontext geht es vor allem um Anwendung, um Intervention. Anwendung muß weise verfahren und unvermeidlich eklektisch sein, denn dabei handelt es sich nicht um eine Ableitung aus Naturkonstanten durch Ingenieure, sondern um die Rekonstruktion von Wissen im Dienste einer vieldimensionalen sozialen Praxis. Entsprechend unvollständig ist unser Wissen. Die Materie ist komplex, und niemand hat sie vollständig durchdrungen. Fast je-

der hat eine andere, eine eigene Kenntnis der Schule, des potentiellen Anwendungsfeldes, und damit andere Wahrnehmungen, andere Selektionsbedingungen für Information und Relevanz. In jeder einzelnen Institution, in jeder einzelnen Schule wird es erheblicher Anstrengungen bedürfen, um die auf *ihre* Situation, *ihre* Lehrer und *ihre* Schüler abgestimmten Problemlösungen in notwendiger Spezifität und Autonomie ein paar Schritte voranzutreiben. Dennoch werden die notwendigen Variationen in der Anwendung der Geltung jener kognitiven und diskursiven Theorie der Moralentwicklung, auf die sie sich zurückführen lassen, keinen Abbruch tun. Sie werden einen eigenen konstruktiven Beitrag zur Theorie leisten, indem sie diese modifizieren und damit zugleich ihren Geltungsbereich spezifizieren und erweitern. Deshalb auch ist es widersinnig, die urteilsbestimmende Kraft einer universalistischen Theorie der moralischen Entwicklung dem partikularen moralischen Lernen entgegenzusetzen: beide wirken vielmehr, in kluger Einsicht pädagogisch gestützt, in entwicklungsstufenspezifischer Synergie zusammen.

Entscheidend für diese Synergie von allgemeiner entwicklungstheoretischer Begründung und lokaler Gestaltung ist die pädagogische Unterstützung des Prozesses, und am schwierigsten ist die didaktische Leistung des Lehrers. *Er* muß die Entwicklungsdynamik der moralischen Kognition verstehen, die Ablösung stufenspezifischer und urteilsbestimmender moralischer Weltbilder durch entwicklungslogisch nachfolgende bereits in den früher angelegten Strukturen fördern; zugleich muß er das Beharrungsvermögen der älteren Struktur kennen, ihre Resistenz gegen Veränderung. Zu berücksichtigen ist die Zeitstruktur langsamer Veränderung. Geduld tut not, neben Einsicht. Der Stufenwechsel kann, bis eine Stufe ganz durch die nächste abgelöst ist, 3-5 Jahre benötigen: Entwicklung ist ein langwieriger und mühevoller Prozeß, an der Oberfläche reich an Widersprüchen und Inkonsistenzen, bis sich die Logik der neuen Struktur durchgesetzt hat, die ihrerseits schnell neue Inkonsistenzen erzeugt (Keller 1996). Ein Lehrer muß, gleichsam von oben, die Gesamtstruktur einer Stufe begreifen und dennoch "von unten", auf der dominanten Stufe, Entwicklungsanreize geben. Das setzt Sympathie und Neugier auch für ein stufenspezifisches Weltbild voraus, das Werte transportiert, die er selbst längst abgelegt hat, das Talionsprinzip (Auge um Auge) zum Beispiel, oder die Geltung der Autorität, die Recht nur bei sich, Unrecht nur beim anderen, und absolute Strafen vorsieht. Er muß technisch-didaktisch moralische Diskussionen führen können, geeignete Themen und Dilemmata identifizieren, sei es in den Fächern (Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Politik, Biologie, Religion), sei es im Schulleben und in den Institutionen der Schülermitverantwortung, sei es in einer für Ethik und Moralentwicklung speziell vorgesehenen Veranstaltung, etwa im Schulfach "Ethik" oder LER, aber nach Möglichkeit nicht nur dort. Die historische, soziale und politische Entwicklung des moralischen Umgangs der Menschen und Gemeinschaften miteinander bilden eine privilegierte Möglichkeit moralischer Erziehung in der Schule. Anlässe zu moralischen Diskursen bietet der schulische Alltag in Hülle und Fülle: Eine *normative* Erwartung an den moralischen Umgang miteinander bleibt gewiß auch dann zulässig, wenn sie nicht bei jeder

Gelegenheit mit guten Gründen gestützt wird, sofern sie im Konfliktfall mit Gründen gerechtfertigt werden kann. Lehrer müssen mit ihrer Klasse ein moralisches Leben führen können, eine Diskussion aufrechterhalten, die sie auch gelegentlich autoritativ beenden können, um die Entwicklung einer kooperativen, gerechten, oder doch an Gerechtigkeit und Fairneß orientierten Gemeinschaft zu fördern. Moralische Erziehung ist sicher eine allgemeine Aufgabe der Schule. Doch ihre Erschwernis durch die Zeitverhältnisse hat gezeigt, daß es sich anders als früher um eine professionelle, im weiteren Sinne didaktische Aufgabe handelt. Um diese Aufgabe ist es zur Zeit nicht gut bestellt – weder in den Schulen noch in der Ausbildung der Lehrer. Weder im Fach Ethik noch im Religionsunterricht ist diese Aufgabe gelöst. Doch ebensowenig erscheint es unmöglich, sie in diesen Fächern in Angriff zu nehmen.

Literatur

- Apel, K.-O. (1990). Diskurs und Verantwortung. Probleme des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, U & Beck-Gernsheim, E. (1993). Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. Zeitschrift für Soziologie, 22, 178-187.
- Becker, H. (1954). Die verwaltete Schule. Merkur, Dezember 1954, 1155-1177.
- Böhnisch, L. (1994). Gewalt, die nicht nur von außen kommt. Die Schule in der Konfrontation mit sich selbst. In W. Heitmeyer, W. (Hrsg.), Das Gewalt-Dilemma (S. 227-241). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Callies, E., Edelstein, W., Hopf, D., Keller, M. Krappmann, L., Petry, Ch., Raschert, J. & Reindel, H. (1974). Sozialwissenschaft für die Schule. Umriss eines Struktur- und Prozeßcurriculums. Stuttgart: Klett.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1986). Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In H. Bertram (Hrsg.), Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie (S. 130-162). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1977). Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1983). Der Selbstmord. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1995). Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eckert, R. (1995). Distinktion durch Gewalt? In W. Ferchoff, U. Sander & R. Vollbrecht (Hrsg.), Jugendkulturen - Faszination und Ambivalenz (S. 186-202). Weinheim: Juventa.

- Edelstein, W. (1987). Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, 33, 185-205.
- Edelstein, W. (1995a). Krise der Jugend - Ohnmacht der Institutionen. Eine Einleitung im Anschluß an Emil Durkheims Theorie. In W. Edelstein (Hrsg.), Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln (S. 13-24). Heidelberg: Asanger.
- Edelstein, W. (1995b). Die offene Gesellschaft: Leitvorstellung oder Notlösung? In Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.), Lernen in einer offenen Gesellschaft. Dokumentation der 15. DGBV-Jahrestagung vom 15. bis 17. September 1994 in Bayreuth (S. 65-83). Frankfurt/M.
- Flammer, A. (1990). Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Bern: Huber.
- Gerbaulet, S. & Herz, O. (1972). Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart: Klett.
- Habermas, J. (1983). Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hornstein, W. (1996). Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. In K. Hilpert (Hrsg.), Die ganz alltägliche Gewalt (S. 19-43). Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997). Jugend '97 - Zukunftsperspektiven - Gesellschaftliches Engagement - Politische Orientierung. Opladen: Budrich.
- Keller, M. (1996). Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kohlberg, L. (1986). Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), Transformation und Entwicklung (S. 21-55). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam Books.
- Mansel, J. (1995). Quantitative Entwicklung von Gewalthandlungen Jugendlicher und ihrer offiziellen Registrierung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15, 101-121.
- Neuweg, G. H. (1997). Kritische Rationalität und "Werte-Erziehung". Zeitschrift für Pädagogik, 43, 2, 199-218.
- Nucci, L. (Ed.) (1989). Moral development and character education: A dialogue. Berkeley: McCutchan.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Otto, H.-U. & Merkens, R. (Hrsg.) (1993). Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Piaget, J. (1973). Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Platon (1958). Sämtliche Werke, Bd. II, übers. von Friedrich Schleiermacher. Reinbek: Rowohlt.
- Powell, A. G., Farrar, E. & Cohen, D. K. (1985). The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace. Boston: Houghton Mifflin.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press.
- Tugendhat, E. (1997). Dialog in Leticia. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wissenschaftszentrum Bonn-Bad-Godesberg (1978). Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart: Klett-Cotta.

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

