

"Die Maximen der Philosophen über die Bedingungen der Möglichkeit des öffentlichen Friedens sollen von den zum Kriege gerüsteten Staaten zu Rate gezogen werden" (Kant, Zum ewigen Frieden, 1964 (Orig. 1796), B67, 68)

Kann die Verteidigungswürdigkeit der Bundesrepublik Deutschland zur pädagogischen Norm erhoben werden?

Matthias v. Saldern

1. Einleitung

a) Politik als Primat der Pädagogik

Der einleitende Spruch von Immanuel Kant enthält eine optimistische Forderung der Zusammenarbeit zwischen Staat und Sozialwissenschaften. Diese Zusammenarbeit steht aber unter keinem guten Stern: "Das Verhältnis zwischen Militär und Sozialwissenschaften ist zunächst durch ein latentes gegenseitiges Mißtrauen gekennzeichnet" (Lippert & Puzicha, 1977, S. 298).

Man kann annehmen, daß dieses Verhältnis nicht nur für die Sozialwissenschaften im allgemeinen, sondern besonders für die Erziehungswissenschaft gilt. Dies muß vor dem historischen Hintergrund eher erstaunen: "Schule und Universität galten in Deutschland über Jahrzehnte hinweg als Erziehungsanstalten, die die Wehrbereitschaft ihrer Adepten automatisch mitproduzierten. Der Drill deutscher Schulmeister ist ein oft variiertes Thema der Literatur; der Chauvinismus deutscher Professoren z.B. am Vorabend des ersten Weltkrieges war die Regel, demokratische Besonnenheit oder kritische Distanz dazu die Ausnahme" (v. Bredow, 1973, S. 205). Die Zeiten scheinen sich gewandelt zu haben.

Es gibt wenig zuverlässiges Material über die Frage, inwieweit nach dem 2. Weltkrieg die Distanz der Lehrer und Professoren gegenüber diesem Thema größer geworden ist. "Aber eigene Erfahrungen und solche aus näherer Umgebung legen die Vermutung nahe, daß die Mehrzahl der Lehrer der Nachkriegsgenerationen von sich aus gerne darauf verzichten, über Militär und Wehrfragen überhaupt zu sprechen und daß von den übrigen die Hälfte pazifistisch und die andere Hälfte entschieden militärfreundlich eingestellt ist" (v. Bredow, 1973, S. 205f).

Das hier verzeichnete Dilemma, in dem die Pädagogik steht, wird sehr deutlich an dem Buch Grundlagen der Allgemeinen Wehrpädagogik von Portner et al. (1977). Die Autoren nehmen an, daß der Primat der Politik gegenüber der Pädagogik gilt: "Die Politik ist ... der Pädagogik aufgrund ihrer höheren Kompetenz im Bereich des institutionellen Ordners und Gestaltens überlegen und gibt der Pädagogik über die Bildungspolitik einen verbindlichen Rahmen vor. In den Grenzen des von der Politik geschaffenen und gesicherten Erziehungs- und Bildungssystems gewährleistet die Pädagogik über die politische Bildung eine kontinuierliche Entwicklung. Das Primat der Politik bleibt auch in diesem Bereich erhalten" (Portner et al., 1977, S. 103).

Pädagogik also als staatliche Institution? So kann es nicht gemeint sein, den die gleichen Autoren nehmen als zentrales Lernziel die Mündigkeit an: "Wir wiesen oben darauf hin, daß Mündigkeit eines der Hauptziele der Andragogik ist. Das bedingt die Befreiung des Menschen von unreflektierten Denkschemata und sachfremden Zwängen. Kurz: Die Möglichkeit menschlicher Selbstbestimmung (nicht Heteronomie, sondern Autonomie)" (Portner et al., 1977, S. 103). Portner et al. fordern also zwei widersprüchliche Dinge, denn wenn Mündigkeit gefordert ist, dann impliziert dies auch Mündigkeit gegenüber der Politik. Die Aufgabe des Pädagogen ist es - wie H.J. Gamm es ausdrückte -, zum vorbehaltlosen Denken zu ermutigen (1984, S. 128).

b. Wertewandel

Die Notwendigkeit zur Beschäftigung mit dem Begriff Verteidigungswürdigkeit ergibt sich u.a. daraus, daß es in den letzten zwei Jahrzehnten gravierende Änderungen in politischen und sozialen Verhaltensweisen gegeben hat. "Etwa seit der 2. Hälfte der 60er Jahre mehrten sich Meldungen und Untersuchungsergebnisse von einem tiefgreifenden Wandel der Wertüberzeugungen in der bundesdeutschen Bevölkerung, insbesondere der Jugend."

Man spricht von Ökologie-, Alternativ-, Frauen- und Friedensbewegung (Rohrman & Prester, 1987, S. 476). Ihnen allen ist die Furcht gemeinsam, daß das Glück gegenwärtiger Generationen "mit dem Unglück oder gar der Nichtexistenz späterer Generationen erkaufte wird" (Jonas, 1984, S. 35). Grundlegende moralische Legitimierung

erhalten diese Bewegungen u.a. durch Jonas (1984: Das Prinzip Verantwortung), der es als unbedingte Pflicht der Menschheit ansieht zu überleben (S. 80).

Daß diese Bewegungen zwischenzeitlich tatsächlich etwas erreicht haben, steht außer Frage. Welche politische Partei ist heute denn nicht ökologisch? Man kann diesen Wertewandel "als beschleunigte Durchsetzung eines sozialen Individualismus ... fassen, dessen positive Konnotation, Unabhängigkeit und Selbstverantwortlichkeit sind" (Leschinsky, 1989, S. 24).

Aber Wertewandel ist nicht alleine aus sich heraus zu verstehen. Er ist immer eine Reaktion auf eine veränderte Gesamtkonstellation. Ihn beklagen oder aufhalten zu wollen, ohne dies zu berücksichtigen, ist sinnlos (Vester, 1982, S. 13). Historisch gesehen gab es in den uns heute bekannten Kulturen, Organisationen und Gruppen nicht zu allen Zeiten die gleichen Normen und Werte. Wertewandel ist damit ein zentrales Problem der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, aber auch eine Herausforderung. Pädagogik muß sich mit Normen und Werten beschäftigen.

c. Pädagogik impliziert die Beschäftigung mit Normen und Werten

"Ohne zu werten kann man nicht erziehen" (Brezinka, 1978, S. 92). Brezinka spricht damit die Erziehungspraxis an. Aber trifft dies auch zu für die Erziehungswissenschaft? Sicherlich, denn "jede Pädagogik beinhaltet notwendig eine politische und weltanschauliche Grundposition, mag sie diese nun ausdrücklich benennen oder nicht. Es ist nicht möglich, Pädagogik voraussetzungslos, d.h. wertfrei oder wertneutral zu betreiben, weder in der pädagogischen Theorie noch in der Empirie" (Portner et al. 1977, S. 23). Die Autoren haben sich an ihre eigene Vorgabe gehalten, indem sie nämlich ihre Grundposition, daß ihrem Buch zugrundeliegt, auch formulierten: "Für unsere Allgemeine Wehrpädagogik gelten folgende weltanschauliche Voraussetzungen: Wir halten die Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik trotz unbestrittener Schwächen für bewahrenswert und verteidigungswürdig. Im Vergleich zu anderen Gesellschaftssystemen erscheint uns das sozialer, gerechter und prinzipiell auf die Verwirklichung freien Mensch- und Seins gerichtet ..." (Portner et al., 1977, S. 25). Und weiter: "Wir gehen nun davon aus, daß unsere Gesellschaftsordnung trotz ihrer Schwächen und Mängel im Grunde bejahenswert ist und daß sie deshalb das Recht hat, sich im Falle einer äußeren Bedrohung dagegen zu schützen" (Portner et al., 1977, S. 108).

Dieses wissenschaftliche Nachdenken über Werte und Formen bezeichnet man als Ethik. Schwierig - und für Nicht-Sozialwissenschaftler oft kaum nachvollziehbar - ist, daß die Gegenstände der Ethik keine festen Tatsachen sind, sondern Gefühle, Einstellungen und Überzeugungen. Werte und Normen sind nichts weiter als Regeln, die notwendig sind, denn sonst wäre menschliches Verhalten willkürlich, chaotisch und sinnlos. Die notwendige Beschäftigung mit Ethik verlangt drei Unterscheidungen:

- materiale vs. formale Ethik
- Gesinnungs- vs. Verantwortungsethik
- interne vs. externe Verantwortung

Moral ist der Inbegriff der sittlichen Verhaltensnormen, nach denen sich ein Individuum oder eine Gruppe richtet. Ethik dagegen ist im engeren Sinne die Theorie der Rechtfertigung dieser Normen. Diese kann sich entweder auf die Inhalte und die Werte selbst beziehen (materiale Wertethik) oder es kann sich dabei nur um formale Begründungszusammenhänge handeln (formale Ethik). Die christliche Ethik, die sich auf die zehn Gebote stützt, ist z.B. eine materiale Wertethik, der kategorische Imperativ von Kant eine formale Ethik (Zimmerli, 1985, S. 311).

Weber unterscheidet - zweitens - zwischen der Gesinnungsethik und der Verantwortungsethik: "Da liegt der entscheidende Punkt. Wir müssen uns klarmachen, daß alles ethisch orientierte Handeln unter zwei voneinander grundverschiedenen, unausragbar gegensätzlichen Maximen stehen kann. Es kann 'gesinnungsethisch' oder 'verantwortungsethisch' orientiert sein. Nicht daß Gesinnungsethik mit Verantwortungslosigkeit und Verantwortungsethik mit Gesinnungslosigkeit identisch wäre. Davon ist natürlich keine Rede. Aber es ist ein abgründiger Gegensatz, ob man unter der gesinnungsethischen Maxime handelt - religiös geredet: 'Der Christ tut recht und stellt den Erfolg Gottes anheim' - oder unter der verantwortungsethischen: Daß man für die (voraussehbaren) Folgen seines Handelns aufzukommen hat (Eber, 1964, S. 174f; zit. n. Zimmerli, 1985, S. 311).

Zimmerli führt diese Unterscheidung Webers auf die Interpretation der damaligen historischen Situation zurück. In der heutigen Zeit hätte sich die Webersche Gegenüberstellung so verschoben, daß sie zu einer integrierenden Einheit würde: Es wäre heute eine Gesinnungsfrage, ob man Verantwortungsethiker ist, d.h., ob man die Folgen des

Handelns in die Reflektion vor der Handlung miteinschließt. Dennoch ist diese Unterscheidung hilfreich, um ein Verständnis für die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Ethik zu bekommen.

Man kann weiterhin zwischen einer internen und einer externen Verantwortung unterscheiden. Die interne Verantwortung richtet sich nach der Ethik eines spezifischen Berufsstandes. Im Falle der Nato ist es beispielsweise angebracht, in unterschiedlichen Zeitabständen Manöver abzuhalten. Dies in erster Linie deshalb, um bestimmte Koordinationen einzuüben. Die externe Verantwortung würde sich in diesem Beispiel darauf beziehen, ob es sinnvoll ist, aufgrund der politischen Lage gerade zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Manöver abzuhalten.

Aber wer wollte so eine Entscheidung treffen? Könnte man sie wissenschaftlich begründen? Nach Kant ist es die eigentümliche und unverzichtbare Leistung des Menschen, die ihm gemäße Welt durch die Freiheit seines Willens selbst zu schaffen. Es gibt keinen archimedischen Punkt in der Ethik.

Bastian (1977, S. 349f) bringt dazu ein anschauliches Zitat von Blaise Pascal. "Die, die in der Unordnung sind, sagen denen, die in der Ordnung sind, sie wären es, die sich vom Weg entfernten, und sie glauben, sie folgten ihm: Wie die, die auf einem Schiff fahren, glauben, daß die, die am Ufer stehen, sich entfernen. Auf jeder Seite sagt man das gleiche. Man müßte einen ruhenden Punkt haben, um urteilen zu können. Der Hafen entscheidet darüber, wer auf dem Schiff ist; wo aber nehmen wir den Hafen in der Sittenlehre?"

Drei Zugänge sollen helfen zu klären, wie man zu Moralität kommt:

- die Begründung von Normen,
- die moralische Entwicklung und
- die Handlungstheorien

2. Die Begründung von Normen

Normen sollten eigentlich wissenschaftlich begründbar sein. Denn aufgrund von Normen werden (am deutlichsten in der Psychiatrie) schwerwiegende Entscheidungen gefällt: "Wenn wir ein Verhalten als pathologisch bezeichnen, meinen wir in Wirklichkeit, daß wir dieses Verhalten aufgrund der Werte, die wir akzeptieren, entschieden ablehnen" (Hollitscher, 1973, S. 73).

Es gibt verschiedene Versuche in der Erziehungswissenschaft, Normen zu begründen. Die Versuche trennen sogar die unterschiedlichen Ansichten über die Erziehungswissenschaft. Damit wird die Zentralität des Begriffes Norm für diese Wissenschaft deutlich:

- normative Pädagogik
- geisteswissenschaftliche Pädagogik
- kritisch-rationale Pädagogik
- emanzipatorische Pädagogik

2.1 Normative Erziehungswissenschaft

In der Erziehungspraxis ist die Frage nach dem richtigen Handeln eines der zentralen Probleme. Praktiker, so scheint es, bedürfen vor allem gesicherter Antworten auf die Frage, was zu tun ist und wie sie richtig erziehen sollen. Man kann offenbar irgendwelche Normen für die Erziehungspraxis nicht einfach festlegen. Die normative Erziehungswissenschaft (als eine ihrer Richtungen) versucht deshalb, Normen wissenschaftlich zu begründen. Dazu muß sie Kriterien für die Begründung von Normen aufstellen.

Normen und Werte sind Sätze. Sätze lassen sich nur durch Sätze erklären, Begründen ist somit eine sprachliche Handlung. Normative Sätze werden meist durch weitere normative Sätze begründet (anders geht es auch gar nicht).

Dazu ein Beispiel:

Zu begründende Norm: Jugendoffiziere sollen in den Schulen über die Bundeswehr informieren.

Begründung: Schüler in deutschen Schulen sollen über die Notwendigkeit der Nato unterrichtet werden.

Es wird deutlich, daß hier eine Norm eine andere begründet: In beiden Aussagen ist eine Forderung durch das Wort soll formuliert.

Hierin liegt allerdings eine Gefahr. Die bloße Aneinanderreihung von Begründungen normativer Sätze durch andere normative Sätze kommt zu keinem Ende und ist nicht in jedem Falle nachvollziehbar. Im schlimmsten Falle kommt es sogar zu sich widersprechenden Begründungsversuchen. Ein Beispiel dazu ist die von Franz Alt in die Diskussion gebrachte Handlungsrelevanz der Bergpredigt: Die einen ziehen daraus die Konsequenz, den Kriegsdienst zu verweigern, die anderen sehen überhaupt gar keinen Widerspruch dazu.

Im folgenden wird auf zwei Begründungsformen normativer Sätze näher eingegangen, um die Schwierigkeiten bei den Normenbegründung aufzuzeigen:

- die traditionelle Begründung (Theologie, Wertphilosophie und Konventionalismus) und
- die Ableitung von Normen (Deduktion und zweckrationale Begründung).

a. Traditionelle Begründung

Theologische Begründung. Die theologische Begründung rekurrierte immer auf eine biblische bzw. göttliche Autorität. Dieses Verfahren war so lange üblich, wie der christliche Glaube sichere Grundlage des menschlichen Verhaltens und institutionell als verbindlich erklärt war. Das Problem dieser Art der Begründung ist, daß eine Erziehungswissenschaft nicht möglich ist: Der oberste normative Satz beruht auf Glauben und nicht auf wissenschaftlichen Prinzipien.

Die Weiterentwicklung der theologisch fundierten normativen Pädagogik konnte also nur in zwei Richtungen verlaufen: Entweder man berief sich auf den christlichen Glauben (und konnte damit auch keine wissenschaftlichen Normen aufstellen) oder man hielt an dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit fest (und verletzte damit die alleinige Berufung auf eine göttliche Autorität).

Derzeit liegt in der BR Deutschland eine große Diskrepanz vor, die diese beiden möglichen Weiterentwicklungen am Leben erhält: Einmal wird von der Erziehungswissenschaft rationale Begründung für Normen gefordert, andererseits ist das oberste Ziel für die Schule (nachzulesen in den Schulverfassungen in zehn von elf Bundesländern), die "Ehrfurcht vor Gott" das oberste Lehrziel.

Wertphilosophische Begründung. Die Allgemeinverbindlichkeit von Normen in der Wertphilosophie wird nicht durch eine göttliche Autorität gesichert, sondern durch eine für jedermann einsehbare Allgemeingültigkeit bestimmt. Anstelle der göttlichen Oberinstanz werden meist Begriffe wie das Gute, das Wertvolle gesetzt. Das Problem liegt aber auch hier darin, daß man nie von vornherein beurteilen kann, was das Gute ist.

Anhänger der Wertphilosophie haben immer versucht, unbedingte, zeitlose, überindividuelle und geistige Werte festzulegen. Ein Beispiel ist Georg Kerschensteiner, der in seiner Theorie der Bildung folgende Werte nannte: Wahrheit, Schönheit, Heiligkeit, Sittlichkeit und den Wert der Bildung. Solche Aussagen sind aber im Grunde wertlos, so lange dem Erzieher nicht deutlich gemacht wird, wovon eigentlich die Rede ist. Jede Verständigung bleibt unmöglich, jeder Versuch, den Wert des z.B. Guten als Richtschnur für praktisches Handeln anzunehmen, scheitert. Deutlich wird dies an folgendem Beispiel: Was wäre, wenn jemand als obersten Wert die Unterdrückung von Mitmenschen setzt. Er könnte sich dabei auf sein innerstes und festes Wertgefühl oder eine unmittelbare Evidenz berufen und jedem Einwand mit dem Hinweis begegnen, der Betreffende habe nicht das richtige Wertgefühl oder sei sogar wertblind. Wer so argumentiert, den kann man mit den Mitteln einer wertphilosophischen Ethik nicht widerlegen. Daraus muß man schließen, daß die aus der Wertphilosophie abgeleiteten normativen Sätze für die Erziehungspraxis unhaltbar sind. Dies würde auch für eine Norm wie Verteidigungswürdigkeit gelten.

Konventionalismus. Der Konventionalismus beruft sich nicht auf irgendein Wertgefühl, eine Intuition oder Evidenz, sondern auf die Aufstellung deskriptiver Sätze für die Befolgung von Normen. Man geht davon aus, daß es gewisse grundlegende Normen gibt, die schon zu allen Zeiten und für jedermann gültig waren. Genau aus diesem Grunde können diese Normen eine sichere Grundlage für die Erziehungspraxis darstellen. Die konventionalistische Begründung oberster normativer Sätze ist also eine empirische Disziplin, die die Aufgabe hat, Normensysteme zu analysieren, miteinander zu vergleichen und Gemeinsamkeiten aufzudecken. Man geht dabei wie folgt vor: Im ersten Schritt wird ein deskriptiver (beschreibender) Satz aufgestellt: "Es gibt diese (eine oder mehrere) Normen, die schon zu allen Zeiten und an allen Orten Geltung besaßen." Zweiter Schritt: Von diesem Satz wird ihre Begründung abgeleitet: "Eben diese Normen sollen als Ziel der Erziehung angesetzt werden."

Schwierigkeiten bei dieser Konzeption ergeben sich schon bei der Überprüfung des beschreibenden Satzes. Es lassen sich sicher zahlreiche Beispiele angeben, wo bestimmte Normen keine Geltung besaßen. Außerdem wird eine Grundregel der Logik verstoßen: Der Schluß von deskriptiven auf normative Sätze ist nicht zulässig.

b. Das Ableitungsproblem

Der Begriff Deduktion ist bekanntermaßen ursprünglich Terminus der aristotelischen Lehre vom Beweis bzw. der Logik. Eines der bekanntesten Schlußregeln der Deduktion (deducere - ableiten) ist der modus ponens: wenn p, dann q.

Beispiel:

p : Es regnet jetzt.

p->q: Wenn es regnet, wird das Pflaster naß. Daraus folgt

q : Das Pflaster wird jetzt naß.

Wenn also die Prämissen p und p->q wahr sind, dann muß die Schlußfolgerung q notwendigerweise wahr sein. Diese Regel geht immer vom Allgemeinen zum Besonderen vor. Aber funktioniert dieses Vorgehen auch für normative Sätze, und nicht nur für beschreibende, wie aus dem eben genannten Beispiel? Greift man auf die in Skandinavien entwickelte deontische Logik zurück, lassen sich in der Tat normative Sätze für die Erziehungspraxis aus anderen deduzieren. Dabei muß man die Unterscheidung von singularen und generell normativen Sätze berücksichtigen. Singulare normative Sätze richten sich genau an eine Person: Sie dürfen hier nicht parken. Generelle normative Sätze enthalten anstelle der Bezeichnung einer bestimmten Person einen sogenannten Allquantor: Für alle x gilt: x soll das und das tun!

Wie sehen solche Begründungen nun aus? Wir können wieder auf den modus ponens zurückgreifen. Hier ein Beispiel:

p : Ich möchte jetzt nach links abbiegen.

p->q: Wenn man nach links abbiegen will, muß man blinken.

q : Ich muß jetzt blinken.

Derartige Formulierungen klingen schon sehr viel wissenschaftlicher als die vorher genannten traditionellen Entwürfe für die Normenbegründung. Allerdings ist auch diese Vorgehensweise nicht zu gebrauchen, da hier nicht erklärt wird, wie die Subjunktion p->q erklärt werden kann. In dem o.g. Beispiel bedeutet dies: Die Ableitung, daß der Einzelautofahrer, wenn er links abbiegen will, links blinken muß, ist zwar richtig, aber durch diese Ableitung ist nicht begründet worden, warum Linksabbieger links blinken sollen. Sicherlich könnte man auch diese Norm aus einer hierarchisch höher stehenden Norm auch ableiten, aber diese Vorgehensweise müßte wieder in einen unendlichen Regreß führen.

Die deduktive Vorgehensweise kann sehr leicht mißbraucht werden, wenn man deren Nachteile nicht kennt: Man unterliegt der Gefahr, daß durch angebliche Deduktionsketten in Wahrheit nur die Unhaltbarkeit irgendwelcher normativer Sätze verschleiert und ihnen in eine angeblich wissenschaftliche Sanktionierung gegeben wird (König, 1975, S. 76).

2.2 Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Es gibt aber noch einen anderen schwerwiegenden Kritikpunkt gegen die genannten Versuche, Normen zu begründen: Die darin begründeten Normen sind situationsinvariant. Dies bedeutet, daß Normen räumlich und zeitlich unbegrenzt gelten sollen. Solche Normen sind zeitlos und gelten ewig. Es war die große Leistung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Wilhelm Dilthey, Herman Nohl und Eduard Spranger) zu zeigen, daß nicht jede Norm immer und überall gelten kann (was dem Laien ja auch intuitiv bewußt ist).

Beispiel für eine situationsinvariante Norm: Jeder Soldat soll tapfer handeln!

Beispiel für situationsvariante Norm: Alle Soldaten der Versorgungskompanie sollen sich am Montag um 6.00 Uhr auf dem Kasernenhof einfinden!

Situationsinvariante Normen sind keinerlei Hilfe für die Erziehungspraxis, da diese Normen immer wieder anwendbar sein sollten, unabhängig von der Situation, in der sich jemand befindet.

Ein Beispiel: 1952 veröffentlichte die Gesellschaft für Wehrkunde in ihren Mitteilungen u.a. folgende Vorstellungen über zeitgemäße militärische Erziehung: "Dem zukünftigen deutschen Soldaten ist daher klar zu machen, daß Deutschland unmittelbar zum Abendland gehört, für dessen Bestand der Sieg des Bolschewismus die tödliche Gefahr ist. Der deutsche Soldat in der EVG muß wissen, daß er verteidigt:

- a) seine Heimat gegen den todbringenden roten Imperialismus und die Freiheit des einzelnen Menschen als demokratischen Staatsbürger,
- b) die Erhaltung und Verbesserung der sozialen Errungenschaften des Westens gegen die vom Osten drohende Degradierung des schaffenden Menschen zum rechtlosen Arbeitssklaven,
- c) die hohen Ideale des Christentums gegen die Irrlehre des Bolschewismus,
- d) die ehrenvolle und gleichberechtigte Partnerschaft unseres Volkes in einer europäischen Gemeinschaft gegen die Erniedrigung zu einem bolschewistischen Satellitenstaat" (Meyer, 1977, S. 62f).

Diese Ziele aus dem Jahre 1952 verglichen mit der politischen Lage 1989 zeigen deutlich, daß Normen situationsinvariant sind und immer wieder neu begründet werden müssen. Normenbegründung ist also ein andauernder Prozeß.

Deutlich wird dies auch an den zehn Geboten. Eines der Gebote lautet bekanntermaßen: Du sollst nicht töten. Wenn diese Norm immer und überall Geltung hätte, dürfte es keine Kriege geben. Es wäre die optimale Lösung zwischenmenschlicher und internationaler Konflikte. Aber offensichtlich ist diese Norm keineswegs verbindlich.

Es waren die bekannten Pädagogen Schleiermacher und Dilthey, die von einer Kritik an der traditionellen normativen Erziehungswissenschaft ausgegangen sind und eine Meta-Theorie proklamiert haben, die der Begründung bzw. Überprüfung situationsvarianter normativer Sätze ermöglichen sollte. Die genaue Darlegung dieser beiden Konzeptionen würde hier zu weit führen, es sei nur auf Dilteys Strukturlehre hingewiesen. Die Strukturlehre enthält einen Regelkreis zwischen korrigiertem Verhalten und der Bewertung des Verhaltens an seinen Folgen. Dilthey geht davon aus, daß jeder Durchlauf durch diesen Regelkreis zu einer Verbesserung führt und daß dadurch zugleich der Sollzustand durch den Vergleich zweier oder mehrerer Durchgänge dieses Regelkreises bestimmbar ist. Gerechtfertigt sollen nach Dilthey Handlungen dann sein, wenn sie die Tendenz der bisherigen Entwicklung fortführen. Dabei ergibt sich das Problem, womit man die bisherige Entwicklung begründen kann. Faktisch hat der damit verbundene Verzicht auf eine Meta-Theorie zur Rechtfertigung normativer Sätze dazu geführt, daß in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als gerechtfertigt das gilt, was sich historisch durchgesetzt hat. Es bliebe also nur noch die Aufgabe, die jeweils in einer Gesellschaft faktisch bestehenden Normen und faktisch verfolgten Ziele aufzuzeigen und dann auf die Erziehungspraxis anzuwenden. Dies führt aber dazu, daß sich der eigene Anspruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in das Gegenteil verkehrt: Es kann letzten Endes nicht mehr zwischen guter und schlechter, zwischen gerechtfertigter und ungerechtfertigter Praxis entschieden werden.

2.3 Kritischer Rationalismus

Die Vertreter der Erziehungswissenschaft, die sich stark an Karl Poppers Kritischen Rationalismus anlehnt, haben eine Reihe metatheoretischer Regeln zusammengestellt, nach denen die Überprüfung normativer Sätze durchzuführen sei:

- Systeme normativer Sätze sollen nach den Regeln der Logik auf Widersprüche hin überprüft werden.
- Normative Sätze sollen daraufhin überprüft werden, ob bei ihrer Begründung metaphysische (nicht-bewährte) Deskriptive auftreten. (Dieses sogenannte Kongruenzpostulat unterzieht z.B. alle religiösen Begründungen von Normen der Kritik.)
- Normative Sätze sollen auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft werden.

Empirisch arbeitende Pädagogen können dennoch keine Normen vorgeben. Auch sie müssen letzten Endes zugestehen, daß ohne weltanschauliche Entscheidungen weder erzieherisches Handeln noch normative Systeme für erzieherisches Handeln möglich sind. Empirische Forschung kann zwar etwas über Werte aussagen, sie taugt aber nicht dazu, Werte zu legitimieren. Was kann dann empirische Forschung für die Normenproblematik leisten? Bischof (1989, S. 583f) unterscheidet drei Phasen, bei denen die empirischen Wissenschaften helfen können:

- Bestandsaufnahme geltender Werte
- Effizienzprognose wertdienlicher Maßnahmen

- Erklärung der Universalität von Werten.

Die Legitimation eines Wertes durch die Empirie ist nicht zulässig. Der unzulässige Schluß vom Sein auf das Sollen wird als naturalistischer Fehlschluß bezeichnet.

2.4 Emanzipatorische Pädagogik

Wolfgang Klafki als ein Vertreter der emanzipatorischen Pädagogik hat folgende meta-theoretische Regeln zusammengestellt:

- Normative Sätze sollen auf ihre geschichtlichen Quellen und Bedeutungen hin überprüft werden.
- Sie sollen im Hinblick auf die damit praktisch verfolgten Ziele überprüft werden.
- Sie sollen im Hinblick auf die Eindeutigkeit der darin auftretenden Prädikatoren und die logische Syntax überprüft werden.
- Die im Zusammenhang normativer Sätze aufgestellten deskriptiven Sätze sollen auf ihre Wahrheit hin überprüft werden.
- Normative Sätze sollen im Hinblick auf ihre Realisierbarkeit überprüft werden.
- Normative Sätze sollen im Hinblick auf mögliche unbeabsichtigte Nebenwirkungen überprüft werden.

Diese Regeln sind - ebenso wie die davor genannten - inhaltsleer. Die Emanzipatorische Pädagogik geht aber noch weiter: Sie hat Normen aufgestellt: Oberste Normen sind Emanzipation und Mündigkeit, beides zu erreichen über die sogenannte herrschaftsfreie Kommunikation. Aber auch hier ergeben sich Probleme mit der Begründung ihres obersten Lernzieles Emanzipation. Zudem ist ungeklärt, wie von dem obersten Lernziel Emanzipation sich konkrete Anweisungen für die Erziehungspraxis bestimmen lassen.

2.5 Fazit

Diese vier Ansätze in der Erziehungswissenschaft zeigen eines sehr deutlich: Normen können unter wissenschaftlichen Maßstäben gesehen nicht begründet werden: "Alle inhaltlichen Entscheidungen für Ziele und Zwecke der Erziehung sind Bestandteile eines historischen Kontextes, variieren also auch mit diesem; sie haben ... die logische Form subjektiver Entscheidungen, die durch Berufung auf Autoritäten (Kirche, Gruppenkonsensus, etabliertes Demokratie-Verständnis, 'unaufweisliche' Erfordernisse der Wirtschaft usw.) faktisch gestützt werden können, dadurch aber nicht an Legitimität gewinnen" (Mollenhauer, 1974, S. 49).

"Die Möglichkeit zeitloser und allgemein gültiger Zielvorstellungen im Bereich des Pädagogischen ist nicht gegeben ... Die Menschen jeder Epoche sind verpflichtet, die ihnen gemäßen pädagogischen Maßstäbe zu suchen, wobei immer das Risiko bestehen wird, das Falsche zu wählen" (Portner et al., 1977, S. 32).

Offen bleibt die Frage, wer diese pädagogischen Maßstäbe suchen kann. Wer ist in der Lage, über so viel moralische Urteilsfähigkeit zu verfügen, daß er Normen setzen kann?

3. Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung

Eine Hilfe zur Klärung dieser Frage ist die Auseinandersetzung mit moralischer Urteilsfähigkeit. Was ist dies? "Die moralische Urteilsfähigkeit kann umschrieben werden als das Vermögen, für Lösungen sozialer Interessen-, Normen- und Wertkonflikte Begründungen zu finden, die man sowohl für sich selbst als auch für die übrigen Beteiligten als verbindlich ansieht" (Lempert, 1982, S. 114). Wer verfügt darüber? Schon Nikolai Hartmann hat 1962 geschrieben: "Nicht jeder hat den Blick, die ethische Reife, das geistige Niveau, den Sachverhalt zu sehen wie er ist" (zit. n. König, 1975, S. 42).

3.1 Darstellung des Modells

Moralische Urteilsfähigkeit entwickelt sich über die Zeit hinweg. Kohlberg legte dazu ein Stufenmodell vor, daß auf der kognitiven Entwicklungstheorie von Jean Piaget beruht. Dieser beschäftigte sich mit der kognitiven Entwicklung. Kohlberg war es, der sich auf die moralische Entwicklung konzentrierte. Interessant ist dabei die Frage, ob moralisch-ethische Prinzipien eine anthropologische Grundlage haben oder nicht.

Die Stufen von Kohlberg gliedern sich nach Hartmann (1984, S. 19), Kohlberg (1977) und Ahlefeld (1977) wie folgt (die Stufe 4 1/2 wurde später eingeschoben):

Stufe 0: vormoralische Stufe

A. Präkonventionelle Ebene:

Stufe 1 (Straferwartung und Gehorsam): Erlaubt ist, was mir nicht schadet.

Stufe 2 (Instrumentell-relativistische Orientierung; Äquivalententausch): Erlaubt ist, was mir nützt und anderen nicht unbedingt schadet: "Eine Hand wäscht die andere".

B. Konventionelle Ebene

Stufe 3 (Konventionelle Ebene, Konformität mit Bezugsgruppen, Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung): Erlaubt ist, was mir den Beifall und Dank derer einträgt, auf die ich Wert lege.

Stufe 4 (Geltende Gesellschafts- und Rechtsordnung, Konkrete Sittlichkeit eines eingelebten Normensystems, Orientierung an Recht und Ordnung, Pflichtbewußtsein und Gehorsam der Autorität gegenüber): Erlaubt ist, was von einem guten Staatsbürger erwartet wird.

(Stufe 4 1/2 (Kollektive Nützlichkeit): Erlaubt - oder sogar geboten - ist, was dem "größten Glück der größten Zahl" dient.)

C. Postkonventionelle Ebene

Stufe 5: (legalistische Orientierung am Gesellschaftsvertrag, staatsbürgerliche Freiheit und öffentliche Wohlfahrt, kontraktualer Legalismus, Sozialvertragsorientierung, Loyalität gegenüber demokratischer Staatsverfassung und Verträgen): Geboten ist, sich an soziale, vertragliche Übereinkünfte zu halten, die individuelle Rechte wahren und der allgemeinen Wohlfahrt dienen.

Stufe 6: (Orientierung an universalen ethischen Prinzipien): Geboten ist, sich für Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit einzusetzen und den Respekt vor der Würde des Menschen als individueller Person zu wahren. Das an solchen Prinzipien geschulte Gewissen steht über geltenden Gesetzen, moralische Freiheit. Geboten ist, mit 'jedermann' in offene, reflexive Kommunikation zu treten, ihn zu fördern, Bedürfnisse universell zu interpretieren und konsensuelle Konfliktlösungen anzustreben.

Auch diese Stufen sind aufeinander aufbauend und irreversibel. Kohlberg behauptet für sein Stufenmodell, daß es universal ist. Stufen können nicht übersprungen werden. Die Übergänge geschehen krisenhaft.

Die Bezeichnung der Stufen ist für die wissenschaftliche Arbeit alleine zu ungenau. Im folgenden wird eine längere Beschreibung gegeben, die Grundlage wissenschaftlicher Forschungsprojekte war.

A. Präkonventionelle Ebene

Auf dieser Ebene beruht die moralische Wertung auf äußeren, physisch präsenten Geschehnissen, auf unmittelbarem Verhalten. Mit Worten wie gut und schlecht, richtig und falsch verbinden sich auf dieser Ebene Vorstellungen von physischen oder triebbefriedigenden Konsequenzen. Die Durchsetzung moralischer Regeln wird mit physischer Macht verbunden gesehen.

Stufe I: Im Vordergrund steht das Element physischer Herrschaft, das Recht des Stärkeren im Zusammenhang mit einer unbegrenzten Egozentrik. Dem entspricht das Prinzip der Strafvermeidung: Eine richtige Handlung ist die, die keine negativen Konsequenzen für den Handelnden hat (Strafvermeidung einerseits, voller Einsatz der Egozentrik bei sanktionsunfähigen Personen andererseits).

Stufe II: Vorherrschendes Moment ist eine begrenzte Egozentrik, deren Hauptzweck eine individuelle Bedürfnisbefriedigung ist. Der Hinweis auf den Tausch von Leistungen verweist auf die Qualität dieser Grenze, die

weniger mit der relevanten Stärke des Gegenübers gegeben ist als mit der formalen Freiheit des Tauschpartners, der von woanders her zum Tauschen motiviert ist. Die Anerkennung läuft über Haben, weniger über Sein. Sie erfolgt unter Vergleichbaren, aber nicht unter Gleichen. Die wechselseitige Abhängigkeit als Voraussetzung des sozialen Lebens überlebt einzig in spezifischer Form, als Anerkennung der tauschbaren Leistung.

B. Konventionelle Ebene

Auf dieser Ebene wird die Richtigkeit sozialen Handelns an den Erwartungen der anderen, der Familie, der Bezugsgruppe oder des Staates gemessen. Die Einhaltung übernommener Rollen und die Aufrechterhaltung und Rechtfertigung der sozialen Ordnung sowie die Anerkennung der Funktionen der einzelnen Gruppenmitglieder stehen auf dieser Ebene im Vordergrund.

Stufe III: Vorherrschendes Moment ist ein moralischer Pragmatismus im überschaubaren sozialen Raum. Weiterhin ist eine positive Annahme über den Sinn der Bewertung solcher zweckgebundener, gezielter Moralität (unter relativer Ausblendung von Folgeproblemen) kennzeichnend. Eine allgemeine Menschennatur mit einer natürlichen Moralität wird als gegeben vorausgesetzt. Und es wird konsequent auf eine unkritisch gefaßte (weil natürlich gegebene) Normativität dieser Moralität geschlossen.

Stufe IV: Im Vordergrund der Stufe IV steht die Definition von Moralität durch die in Gesetzen und Über-Unterordnungsverhältnissen ausgedrückte soziale Ordnung (anonyme Rollensysteme). Ein Konsens ist nicht gefragt, sondern wird durch Anpassung definiert. Der herrschenden sozialen Ordnung muß zugestimmt werden; sie muß anerkannt werden. Die Rechte der Mitmenschen werden ausschließlich durch die soziale Ordnung festgelegt. Die Anerkennung von Personen erfolgt nach Maßgabe ihrer Funktion oder ihres Aussehens.

C. Postkonventionelle Ebene

Auf dieser Ebene wird moralisches Handeln und moralisches Urteilen auf die Ebene der Menschheit verlagert. Moralischen Werten wird eine zeitlich und räumlich universelle Gültigkeit und eine Existenz unabhängig von Macht und Autorität verliehen.

Stufe V: Im Vordergrund steht die Verpflichtung auf eine allgemein akzeptierte Sozialordnung und auf die Wahrung individueller Freiheiten und Rechte auch dann, wenn die entsprechenden Personen einer Minderheit angehören. Die Freiheit des moralischen Urteilens und Handelns wird zunächst durch legal zustandgekommene Gesetze begrenzt, dann aber dient die Freiheit der Auseinandersetzung dazu, das soziale Miteinander mittels besserer Gesetze bestmöglich zu gestalten. Die Allgemeinheit der Norm drückt sich in der Gesetzmäßigkeit des Verfahrens, in der Anerkennung von Mehrheitsentscheidungen und in den individuellen Menschenrechten aus. Im Unterschied zur Stufe VI können mit Handlungskonsequenzen keine guten Gründe gegen legale Entscheidungen vorgebracht werden.

Stufe VI: Das Hauptmoment der Stufe VI ist die offene und selbstbewußte Konfrontierung des Handelnden mit einem schon bei Stufe V benannten Problem: Der Anwendung allgemeiner Maximen auf besondere Situationen. Im Unterschied zu Stufe V aber ist die individuelle Einführung in die Rechtssituation (Gewissensentscheidung) mit einem leichten positiven Akzent vor der Allgemeinheit der ethischen Norm ausgezeichnet (zwar wird Übereinstimmung proklamiert; der Schwierigkeit des Versuchs, diese zu erreichen, wird durch die Akzentuierung Rechnung getragen). Ein Nebenmoment ist die anerkannte Gleichheit aller Menschen, der die Allgemeinheit der ethischen Norm entspricht.

Es muß bei der Theorie Kohlbergs berücksichtigt werden, daß die Entwicklung des moralischen Bewußtseins nicht einer Reifung im Sinne einer biologischen Entwicklung entspricht. Hinter dem Stufenmodell steht eine interaktionistische Theorie. Sie ist das Produkt der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Es liegt in dem Modell zwar eine Stufenfolge fest, aber welche Stufen erreicht werden, ist nicht biologisch bedingt. Es kann daher mit Hegner et al. (1983) angenommen werden, daß relevante Veränderungen der Gesellschaft auch relevante Bestimmungsgründe für die kollektive Erreichbarkeit von Entwicklungsstufen liefert.

Das Stufenmodell mag auf den ersten Blick sehr theoretisch erscheinen, aber abgesehen davon, daß es als empirisch weitgehend gesichert gilt, liegt in ihm eine gewisse Brisanz, weil es Parallelen zu anderen Konzepten zuläßt.

3.2 Zur Tragweite des Stufenmodells

a. Moral und Stufenmodell

Moral ist ein Produkt von Menschen. Die Herrschaft dieses Produktes des Menschen über den Menschen manifestiert sich dadurch, daß diese Produkte als unveränderlich angesehen werden. Erst auf der dritten Ebene von Stufe 5 an wird Moral als etwas veränderliches und zu veränderndes angesehen. Man könnte dies auch als Produktion von Moral bezeichnen. Die Stufe 5 ist definiert als eine besondere Art der Herstellungsform von Regeln, nämlich über den sozialen Kontrakt. Hier hat eine Regel nur dann Gültigkeit, wenn sie über den Weg der sozialen Vereinbarung zustande gekommen ist. Das heißt aber auch, daß sie grundsätzlich als veränderbar gilt. Die Annahme der Veränderbarkeit und der Verantwortung für die Moral durch den einzelnen ist in Stufe 6 natürlich noch viel stärker ausgeprägt. Dagegen ist die Stufe 4 (Orientierung von Aufrechterhaltung von Autorität und sozialer Ordnung; law and order) die Moral, welche die Aufrechterhaltung bestehender und beständiger Regeln zum Ziel hat.

b. Gerechtigkeit und Stufenmodell

Kohlberg selbst dazu: "Auf jeder höheren Stufe wird des Gerechtigkeitsverständnis neu strukturiert. Auf Stufe 1 meint Gerechtigkeit die Bestrafung des Bösen nach dem Grundsatz: Auge um Auge, Zahn um Zahn. Auf Stufe 2 meint sie den gleichgewichtigen Austausch von Begünstigungen und Sachen. Auf den Stufen 3 und 4 meint sie die wunschgemäße Behandlung von Personen, nach den Gesichtspunkten konventioneller Regeln. Auf der Stufe 5 wird anerkannt, daß alle Regeln und Gesetze der Gerechtigkeit entspringen, d.h. die im Gesellschaftsvertrag zwischen dem Herrscher und dem Beherrschten, der dazu bestimmt ist, die gleichen Rechte aller zu schützen. Auf Stufe 6 sind die persönlich gewählten Prinzipien zugleich Prinzipien der Gerechtigkeit, Prinzipien, die jeder für sein eigenes gesellschaftliches System wählen würde" (1977, S. 14f).

Warum aber sollen Entscheidungen, die auf universalen Prinzipien der Gerechtigkeit beruhen, bessere Entscheidungen sein? Kohlberg antwortet: "Weil ihnen alle moralischen Menschen zustimmen können. Wenn Entscheidungen sich auf konventionelle moralische Regeln gründen, werden die Menschen nicht übereinstimmen, sofern sie, in Abhängigkeit von kulturellen und sozialen Positionen, unterschiedlichen Regelsystemen angehören, die einander widersprechen. In der Menschheitsgeschichte hat man einander immer wieder im Namen widerstreitender moralischer Regeln und Werte getötet, ... wirklich moralische und gerechte Konfliktlösungen verlangen universalisierbare Prinzipien" (Kohlberg, 1977, S. 15).

c. Bildung und Stufenmodell

Nicht die Umsetzung oder Überprüfung der Kohlberg-Theorie ist also von Interesse, sondern die Frage, welche Elemente dieses Ansatzes sich von Lehrerinnen und Lehrern in den verschiedenen Schulformen nach Maßgabe der jeweiligen pädagogischen Perspektiven und Richtlinien sinnvoll nutzen lassen. Kohlberg weist darauf hin, daß um die Jahrhundertwerte John Dewey schon demokratische Modellschulen gefordert hat, um die moralische und intellektuelle Entwicklung zu fördern.

Erziehung zu einem demokratisch handelnden und urteilenden Staatsbürger ist gleichzusetzen mit der Erziehung zu einer postkonventionellen Moralität (Hegner et al., 1983, S. 56). Aber wie soll dies geschehen? Man kommt in ein unlösbares Dilemma hinein: "Die Diskussion um den Erziehungsauftrag hat die Schulen vor die Frage gestellt, inwiefern eine sich demokratisch und pluralistisch verstehende Schule zur moralischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen kann, ohne sich dem Vorwurf der Indoktrination ausgesetzt zu sehen" (Schirp, 1989, S. 20).

Tatz (1986) hat in Anlehnung an Agnes Heller sechs Prinzipien moralischen Handelns demokratischer Politik beschrieben:

1. Handle so, als ob von deiner Handlung die persönliche Freiheit aller Staatsbürger und die Unabhängigkeit aller Nationen abhinge (Prinzip der Freiheit).
2. Handle in Übereinstimmung mit all den gesellschaftlichen Vorschriften und Gesetzen, deren Verletzung du auch nur bei einem einzigen Staatsbürger (oder einer einzigen Nation) mißbilligen würdest (Prinzip der politischen Gleichheit).
3. Setze in deinen politischen Unternehmungen voraus, daß alle Menschen zur politischen Entscheidung fähig sind. So stelle deine Pläne zur öffentlichen Diskussion und handle in Übereinstimmung mit dem Ausgang der Diskussion.

Falls du dies nicht tun kannst, lege alle deine Machtpositionen nieder und setze die Arbeit der Überzeugung fort (Prinzip der rationalen Gleichheit).

4. Anerkenne alle menschlichen Bedürfnisse, falls ihre Befriedigung nicht in Maxime der Freiheit, politischen Gleichheit und Rationalität widerspricht (Prinzip der Gerechtigkeit).

5. Sei in alle deinem Handeln parteiisch für die Menschenschicht der Nationen, die am meisten leiden, falls diese Parteilichkeit nicht anderen Maximen des politischen Handelns widerspricht (Prinzip der Billigkeit).

6. Handle so, daß die Effekte deiner Handlung antizipierbar und vor zukünftigen Generationen verantwortbar bleiben (Prinzip der Verantwortlichkeit) (S. 145f).

Schirp (1989, S. 21) stellte dazu folgende Leitfragen:

- Sind Veränderungen des Urteilsvermögens in der Lerngruppe erkennbar?
- Wird konsistenter und qualifizierter argumentiert?
- Wird die Diskussion toleranter?
- Findet eine Problemsensibilisierung statt?
- Verbessert sich die moralische Konfliktlösungskompetenz und moralische Empathie?
- Verändern sich die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich an sozialen Konflikten zu beteiligen?
- Wie verändert sich das moralische Klima in der Schulklasse?
- Lassen sich fachspezifische Erfordernisse problemlos integrieren?
- Inwieweit sind Auswirkungen auf Aspekte des prosozialen Verhaltens wie Eigeninitiative, Engagement und Selbständigkeit beobachtbar?
- Sind Veränderungen des Gemeinschaftsgefühls erkennbar?
- Wir die solidarische Konfliktregelung gefördert?
- Ist die Regelakzeptanz bzw. die Integration in das soziale System Schule größer, wenn die Regelungen mit den Schülerinnen und Schülern getroffen werden?
- Wo liegen organisatorische, rechtliche oder pädagogische Grenzen einer demokratischen Partizipation?
- Welche Auswirkungen haben Formen der gemeinsamen Beratung und Konfliktlösung auf die Motivation?

Die bisher beobachtbare Fülle von gut dokumentierten und evaluierten Erfahrungen zu Kohlbergs Phasenmodell lassen erkennen, "daß über die eigentlichen kausalen Wirkungsmechanismen der formalen Bildung auf das moralische und politische Bewußtsein keine definitiven Aussagen gemacht werden können" (Leschinsky, 1989, S. 25). Diese Einsicht macht die Sache wahrlich nicht einfacher.

Dieses Unvermögen, die Art des Zusammenhanges zwischen formaler Bildung und Moral effektiv aufzuklären, führen zu einer gewissen Wissenschaftsskepsis. Die Beschränkung der Schule auf bloß kognitive Lehr- und Lerninhalte zerreißt "das kompliziert gewirkte Band zwischen rationaler Wissensvermittlung sowie allgemeiner Denkschulung einerseits und sozialmoralischer Rahmung andererseits". Die schulische Sozial- und Lebenswelt muß als sinn-vermittelnd akzeptiert werden.

d. Bürokratie und Moral

Bürokratien fördern bestimmte moralische Stufen und zwar keineswegs die höchste. Dies wird deutlich, wenn man das Bürokratiemodell von Max Weber (auf das hier im einzelnen nicht eingegangen werden kann) an das Stufenmodell von Kohlberg anlegt (was Kohlbergs selbst getan hat!)

Tab. 1: Die Herrschaftstypen Max Webers in Verbindung zu Kohlbergs Stufentheorie (Hegner et al., 1983, S. 57)

Ü			ü
3	Kohlberg	Max Weber	3
Ä			ä
3	Ebene	Stufe	Stufendefinition
Ä	Herrschaftstypen	Legitimation	3
Ä			ä

3	1	Straferwartung	Gewalt	3	
3		Gehorsam		3	
3	I	2	instrumentell-	3	
3		relativist.		3	
3		Hedonismus		3	
3	3	Konformität	legitime charismatisch	3	
3	II	mit Bezugsgrp.	Herrschaft	3	
3	4	geltende Rechts	traditional	3	
3		ordnung		3	
3	5	kontraktueller	rational	3	
3		Legalismus		3	
3	III	6	universelle herrschafts-	a priori	3
3		Ethik	frei		3

À-----Û

In Stufe 1 und 2 werden Regeln mit Gewalt durchgesetzt, d.h. mit Bestrafung und Belohnung, wobei nicht interessiert, welche Legitimation diese Gewalt hat. Auf den Stufen 3 bis 5 werden Regeln durch legitime Herrschaft im Sinne Max Webers durchgesetzt. Stufe 6 gilt als herrschaftsfrei und prinzipienorientiert. Herrschaft nach Max Weber heißt, die Chance für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden. Legitime Herrschaft setzt voraus, daß ein bestimmtes Minimum an Gehorchen wollen (also Interesse) vorliegt. Dieses Wollen begründet sich auf den Legitimationsglauben, der die jeweilige Herrschaft zu erwecken und zu pflegen sucht. Beim charismatischen Legitimationsglauben basiert dieses Wollen auf der Außergewöhnlichkeit der Herrschenden. Die Besonderheit der Bezugsperson des Vorbildes ist zentraler Bestandteil. Die Regeln werden hier vorwiegend durch Imitation gelernt. Auf der Stufe 4 beruht die Legitimationsgeltung der Regeln auf dem Alltagsglauben an die Geltung von jeher gültigen Traditionen. Es ist die Gesellschaft, das eigene System, das die Rollen und Regeln festlegt. Auf der Stufe 5 beruht der Legitimationsglauben auf dem Glauben an die Legalität satzungsgemäßer Ordnung. Das Recht wird rational verstanden. Die Stufe 6 hingegen ist herrschaftsfrei. Die moralischen Urteile beruhen hier auf Prinzipien, nicht mehr auf sozialem Kontrakt. Auf dieser Stufe wird individuell entschieden.

d. Stufenmodell und Lerntheorie

Portele (1981, S. 28f) formulierte die These, daß man den verschiedenen moralischen Stufen - wie eben schon angedeutet - verschiedene Lerntheorien zuordnen kann. Dieser Ansatz ist natürlich für den Erziehungswissenschaftler von höchstem Interesse. Der Stufe 1 (Orientierung an Strafe) und Stufe 2 (relativer Instrumentalismus) wird die Reinforcement-Theorie (Konditionierung) des Lernens zugeordnet. In den Stufen 3 und 4 wird das Lernen durch Identifikation, Imitation bzw. das sogenannte Modellernen zugeordnet. Den letzten beiden Stufen wird die Piagetsche Lerntheorie zugeordnet.

Tab. 2: Verschiedene Lerntheorien und ihre Zuordnung zu dem Stufenmodell Kohlbergs (n. Portele, 1981)

3	Kohlberg	Portele	3	
3	Ebene	Stufe	Stufendefinition	
3	Lerntheorien		3	
3	1	Straferwartung	Reinforcement	3
3		Gehorsam		3
3	I	2	instrumentell-	3
3		relativist.		3
3		Hedonismus		3
3	3	Konformität	Imitation	3
3	II	mit Bezugsgrp.	Identifikation	3
3	4	geltende Rechts		3
3		ordnung		3
3	5	kontraktueller	Piaget	3
3		Legalismus		3

³ III 6 universelle ³
³ Ethik ³
 Ä-----Û

e. Militär und Stufenmodell

Den verschiedenen Stufen in der Stufentheorie Kohlbergs können verschiedene gesellschaftliche Bereiche zugeordnet werden, da sich in diesen Bereichen unterschiedliche moralische Systeme entwickelt haben. Gefängnisse sind z.B. nach dem System der Stufe 2 organisiert, das Militär nach der Stufe 4, dies gilt auch für Bürokratien. Forschungsteams sollten nach den Stufen 5 oder sogar 6 organisiert sein. Diese gesellschaftlichen Bereiche könnten ohne ihre Moral gar nicht funktionieren. Man stelle sich vor, jeder Soldat bei Militär würde in jeder Situation Individualentscheidungen treffen wollen. Dadurch wird aber auch deutlich, daß die Zusammenarbeit zwischen diesen gesellschaftlichen Bereichen konfliktbehaftet sein muß: Die Freiheit der Forschung und Lehre reibt sich immer wieder an den bürokratischen Zwängen der Verwaltung. Ähnliches gilt für die Berufssituation von Lehrern. Auch die eingangs erwähnte Skepsis zwischen Militär und Sozialwissenschaften wird so erklärbar: "Armeen stellen für die politische Kultur aller Demokratien ein Problem dar. Als 'bewaffnete Macht' sind sie auf eine Situation programmiert, welche die Demokratie in mancher Hinsicht außer Kraft setzt. Der Ernstfall der Demokratie ist Friede, während die Ausnahmesituation des Krieges Grundelemente demokratischen Lebens gefährdet und zeitweilig suspendiert" (Greiffenhagen & Greiffenhagen, 1981, S. 280).

Die Autoren Hegner et al. (1983) haben eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteil bei Reservisten, Wehrpflichtigen, jungen Erwachsenen ohne Bundeswehrerfahrung und Kriegsdienstverweigerern durchgeführt. Sie konnten keine abweichende Verteilung der Moralstufen zwischen den ersten drei genannten Gruppierungen finden, wohl aber im Vergleich von Kriegsdienstverweigerern zu den anderen Gruppen. "Der Anteil der Befragten, die auf Stufe IV urteilen, ist klar erniedrigt, die Zahl der Befragten auf postkonventionellem Niveau ist relativ höher als in den anderen Gruppen. Dieses Ergebnis bestätigte sich, als man Einflußfaktoren wie Schulbildung, Alter sowie Religionszugehörigkeit herausgerechnet hat.

Dies ist eine eindrucksvolle Bestätigung des Stufenmodells. Kriegsdienstverweigerer denken und leben auf einem anderen moralischen Niveau und lassen sich von Argumenten der Stufe 4 nicht berühren. Ihre moralische Überzeugung ist stark: "Wer in der Bundesrepublik den Kriegsdienst verweigert, beweist Mut und Stehvermögen. Er tritt gleichsam aus der Massengesellschaft in eine Randgesellschaft, er beansprucht ein Ausnahmerecht. Er ist bereit, Ausnahmeleistungen zu vollbringen. Er weicht nicht der allgemeinen Verpflichtung zu einem Dienst an der Gesellschaft aus" (Nolte & Nolte, 1984, S. 218).

Die Bundesrepublik hat als einziger Staat der Welt ein Recht auf Kriegsdienstverweigerung in ihrer Verfassung verankert (Korte, 1977, S. 152), und läßt damit Argumente anderer moralischer Stufen zu.

Interessant an den Ergebnissen von Hegner et al. (1983) (die in ihrer ganzen Fülle hier nicht dargestellt werden können) ist, daß unabhängig von den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen mit bzw. in der Bundeswehr die militärische Lebenswelt typische Präferenzmuster auslöst, die sich von denen der zivilen Lebenswelt deutlich unterscheiden. In der Wahrnehmung der Befragten läßt der militärische Bereich postkonventionelles, an Verfassungen und allgemeinen Prinzipien sowie am Gewissen orientiertes Argumentieren weniger zu. Er erschwert zudem auf der anderen Seite ein präkonventionelles, auf den eigenen Vorteil bedachtes instrumentelles Denken.

3.3. Kritik am Stufenmodell

Kohlbergs Stufenmodell hat Implikationen für Moralerziehung. Er selbst formulierte das formale Ziel Moralische Urteilsfähigkeit. Dazu gehört z.B. das gereifte moralische Urteilsvermögen, die aufgeklärte Moralität und das Gerechtigkeitsbewußtsein. Gerade dieser Bezug auf Formalethik macht Kohlbergs Konzeption in zweierlei Hinsicht angreifbar (Brezinka, 1987, S. 97f):

Einmal fehlt nämlich jeglicher Bezug zu emotionalem Sachverhalten. Overmann (1977) weist insbesondere darauf hin, daß in der Stufenfolge Kohlbergs die emotionale Komponente völlig vernachlässigt ist. Moralisches Handeln ist nicht nur rein kognitiv zu verstehen, sondern es gibt situationsabhängig emotionale Komponenten.

Zum anderen muß man davon ausgehen, daß moralische Urteilsfähigkeit nur durch Handeln und nicht nur durch Kenntniserwerb gelernt werden kann. Kohlberg ist anthropologisch betrachtet Anhänger eines Intellektualismus. Er beruft sich auf Sokrates, gegen den schon Aristoteles eingewandt hat, daß das Wissen des Guten allein noch zum Tun des Guten befähigt. Tugenden wie moralische Urteilsfähigkeit setzt nicht nur Einsichten, sondern vor allem das Handeln, das Üben und die Gewöhnung voraus. Ohne ein solches Handeln hat niemand auch nur die leiseste Aussicht, jemals ein sittlich wertvoller Mensch zu werden (so Aristoteles, s. Brezinka, 1987, S. 101).

Brezinka allerdings konnte nur deshalb zu einer solchen Kritik kommen, weil er Kohlberg nicht vollständig rezipiert hat. Kohlberg und seine Mitarbeiter haben eindeutig äußere Anregungsbedingungen der Entwicklung des moralischen Bewußtseins entwickelt, die sich wie folgt gruppieren lassen (s. Lempert, 1982, S. 124):

- Erfahrung und offene Diskussion sozialer Interessen-, Normen- und Wertkonflikte
- Verständnis und Unterstützung durch die Mitmenschen
- Soziale Eigenverantwortung und
- demokratische Verfassung der Institution.

Erfahrung wird also eindeutig durch Handeln erworben. Man kann deshalb nicht behaupten, daß Kohlberg rein formal vorgeht und den Handlungsaspekt bei der Entstehung von Normen unberücksichtigt läßt. Kohlberg selbst würde dieser Kritik an dem fehlenden Handlungsbezug seines Stufenmodells entgegen, daß es eine Korrespondenz zwischen kognitiver und Handlungsstruktur gibt. "Das Korrespondenzpostulat beruht auf der Annahme, daß kognitive Strukturen auch immer Handlungsstrukturen sind" (Hegner et al., 1983, S. 47). Und trotzdem: Kohlberg hat den Handlungsaspekt zumindest vernachlässigt. Dies führt dazu, daß im folgenden der Ansatz von Kohlberg über die moralische Urteilsfähigkeit durch Handlungstheorien Ergänzung finden muß.

4. Handlungsmodelle

Nach Max Weber ist Handeln immer mit subjektivem Sinn verbunden. Soziales Handeln ist auf das Verhalten anderer bezogen. Er unterscheidet vier Handlungstypen (traditional, affektiv, wertrational und zweckrational), die sich bis auf vier Elemente erstrecken können (?? Wert, Zweck, Mittel).

Will man diese Handlungstypen nunmehr nach zunehmender Rationalität ordnen, so ist traditionales Handeln unreflektiert, wertneutral, zweckfrei und setzt willkürlich Mittel ein. Affektuelles Handeln benutzt Mittel zu eigenen Zwecken, in der Regel geleitet durch aktuelle Affekte und Gefühlslagen. Wertneutrales Handeln tut dies aufgrund einer Wert-Entscheidung im festen Glauben an einen Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens. Zweckrationales Handeln berücksichtigt darüber hinaus den Erfolg und die Folgen des Handelns.

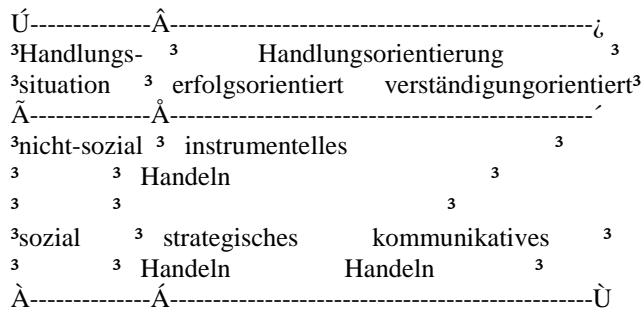
Habermas selbst kommt zu einer alternativen Handlungstypologie, die eine weitere Unterscheidung einführt: Nach Weber ist nicht geklärt, worauf sich eine soziale Beziehung stützt. Habermas unterscheidet an dieser Stelle zwei Arten der sozialen Beziehung: Handeln aufgrund einer Interessenlage sowie Handeln aufgrund eines normativen Einverständnisses. Spiegelt man diese sogenannten Handlungskoordinationen gegen zwei Grade der Handlungsrationaltät, so kommt man zu der alternativen Handlungstheorie von Habermas (s. Tab. 2).

Tab. 2: Die alternative Handlungstheorie von Habermas (1985, S. 383)

Ú-----Â-----	-----ÿ
³ Koordinierung ³ Grade der Handlungsrationaltät	³
³ durch ³ hoch niedrig ³	
Ã-----Ä-----	-----´
³ Interessen ³ faktisch eingewöhntes strategisches	³
³ lage ³ Handeln (Sitte) Handeln ³	
³ ³ ³ (Interessenhandeln) ³	
³ ³ ³	
³ normatives ³ konventionelles postkonventionelles	³
³ Einverständnis ³ Einverständnishandeln Handeln	³
³ ³ (Gemeinschaftshandeln) (Gesellschaftshandeln) ³	
À-----À-----	-----Û

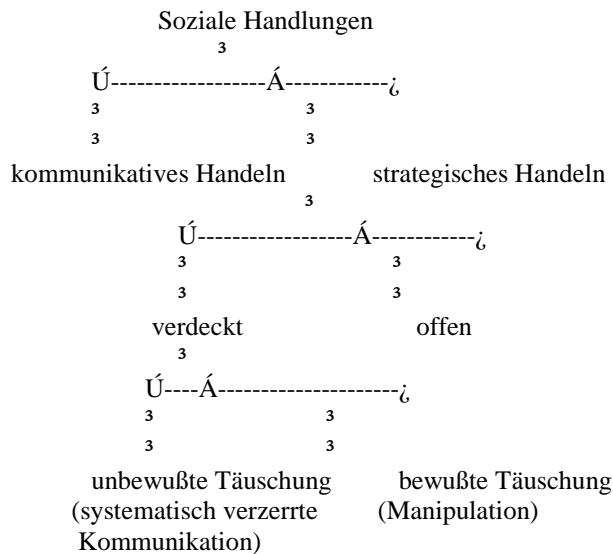
Diese Erweiterung der Handlungstypologie von Max Weber genügt Habermas allerdings nicht. Er unterscheidet im Weiteren Handlungstypen nach der Orientierung des Handelnden und nach der Handlungssituation. Dann entsteht eine Typologie wie in Tab. 3 dargestellt.

Tab. 3 Handlungstypen nach Habermas (1985, S. 384)



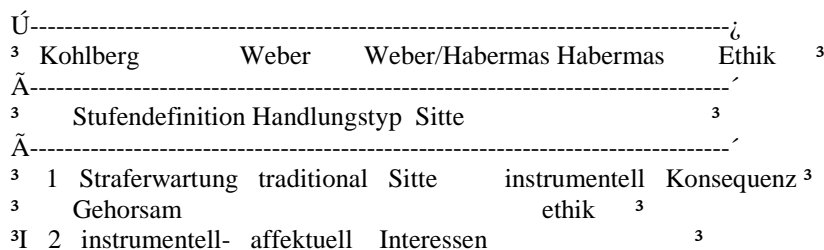
Läßt man einmal die nicht-soziale Handlungssituation (und damit das instrumentelle Handeln) außer acht, so kann man nach Habermas (1985, S. 446) strategisches und kommunikatives Handeln wie folgt unterscheiden:

Abb. 1: Schema sozialer Handlungen nach Habermas (1985, S. 446)



Es war die große Leistung von Hartmann (1984), die Ansätze von Weber, Kohlberg und Habermas in einer Synopse unterzubringen (s. Tab. 4).

Tab 4: Zur Parallität der Ansätze von Kohlberg, Weber und Habermas



³	relativist.	handeln	³
³	Hedonismus		³
³ II	3 Konformität	wertrational	Gemeinschafts strategisch Gesinnungs- ³
³	mit Bezugsgrp.	handeln	ethik ³
³	4 geltende Rechts		³
³	ordnung		³
³ III	5 kontraktueller	zweckrational	Gesellschafts kommunikativ Verantwort ³
³	Legalismus	handeln	tungsethik ³
³	6 universelle	zweckrational	verständigungs Universale ³
³	Ethik	konsensuell	orientiert Sprachethik ³

À-----Ü

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was die Erziehungswissenschaft zur Normen- und Werteproblematik beitragen kann. Bokelmann (1974, S. 194f) gibt eine mögliche Antwort: Er unterscheidet vier interdisziplinäre Forschungsaufgaben innerhalb der Normforschung:

- Gesellschaftsanalytik und Soziografik. Welche Sinn- und Sachnormen gelten im Erziehungssystem faktisch?
- Empirie und Ideologiekritik. Wer setzt aufgrund seiner Macht bestimmte Normen durch?
- Kommunikations und Konsentstheorie. Welche Verständigungsprozesse sind notwendig, um Übereinstimmung zwischen den Beteiligten herbeizuführen?
- Erkenntnis und Sprachtheorie. Wie sind Werturteile in Verbindung mit Sachurteilen prinzipiell und ohne unendlichen Regreß begründbar?

Schlußfolgerungen

Wir versuchen auf höchster Stufe (da Demokraten) eine Norm zu begründen, die selbst zu einer Organisation führt, die einer niedrigeren Stufe zugerechnet werden muß. Das ist das Dilemma.

Es muß einsichtig gemacht werden, daß die Demokratie (höchste moralische Stufe) einer Organisation bedarf, die selbst nicht auf dieser Stufe stehen kann (aus Funktionsgesichtspunkten heraus). Dies gilt aber nicht nur für militärischen Organisationen, sondern auch für andere Bereiche öffentlichen Lebens wie z.B. die Bürokratie. Bürokratie ist an sich mit Demokratie nicht vereinbar, es sei denn, man kann begründen, daß die Demokratie mehr Vor- als Nachteile durch die Bürokratie hat, vielleicht sogar ohne Bürokratie gar nicht existieren kann (man denke z.B. an die bürokratische Organisation einer Bundestagswahl).

Die Legitimation muß demokratisch und damit auf höchster moralischer Stufe erfolgen. Dies setzt aber auch die Anerkennung voraus, daß es Menschen gibt, die mit militärischen Organisationen nicht einverstanden sind. Dies wird ja auch akzeptiert: Mitglieder der Zeugen Jehovas brauchen bspw. keinen Wehrdienst zu leisten.

Handeln

"Die Politik sagt: 'Seid klug wie die Schlange'; die Moral setzt (als einschränkende Bedingung) hinzu: 'und ohne Falsch wie die Tauben' (Kant, 1964, B72, 73)

Politik ohne Moral verkommt. Folge ist, daß vorrationale Bewußtseinsschichten des Menschen wirksam werden (Gamm, 1984, S. 125)

Das Militär läßt sich nicht militär-immanent begründen.