

⇒ Katja Winkler

Sozialethische Reflexionen zur moralischen Bildung

Bildungsethik umfasst in der Regel drei miteinander in Verbindung stehende Aspekte, nämlich die Frage nach der Bereitstellung und dem gerechten Zugang zu Bildungsangeboten, die Frage nach der Gestaltung von Bildungsprozessen sowie die Frage nach den Bildungszielen und -inhalten. Nicht nur der Bildungszugang scheint gerechtigkeitsrelevant zu sein, sondern auch die Bildungsinhalte, die Kompetenzen, die in verschiedensten Lernprozessen vermittelt werden. Hier soll es um moralische Bildung gehen, als einer der zentralen Bildungsinhalte, und zwar aus einer sozialetischen Perspektive. Im Mittelpunkt (2.) werden Überlegungen zur Frage, wie moralische Bildung konzipiert sein kann oder sollte, auf welchen Prämissen sie fußt und welche Ziele sie verfolgt, stehen. Diese Reflexionen werden in einen Zusammenhang mit sozialetischen Überlegungen zum Stellenwert moralischer Kompetenz in Gerechtigkeitstheorien gestellt (1.). Letztlich geht es darum, welche Bedeutung moralische Bildung für die Funktionsfähigkeit von weltanschaulich-pluralen demokratischen Gesellschaften hat.

Katja Winkler, geb. 1975 in Worms; Studium der Theologie und Germanistik in Mainz; bis Ende 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Christliche Anthropologie und Sozialethik an der Universität Mainz im KBE-Forschungsprojekt »Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung«; zur Zeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Christliche Sozialwissenschaften Münster und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Exzellenzcluster »Religion und Politik« an der Universität Münster im Forschungsprojekt »Gewaltverzicht religiöser Traditionen«. Neuere Veröffentlichungen: »Wir sind alle unser Leben lang moralisch unterwegs«. Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung, in: Münk, Hans Jürgen (Hg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008; Die katholische Welle. Religion und Demokratisierung bei Samuel P. Huntington, in: Große-Kracht, Hermann-Josef /Spieß, Christian (Hg.): Christentum und Solidarität (FS Gabriel), Paderborn 2008; Liberty of Conscience and Clash within. Die Bedeutung der Religionen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt bei Martha Nussbaum, in: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 50 (2009).

⇒ 1. Moralische Kompetenz und Gerechtigkeit

Der Kontext, in dem diese Reflexion über moralische Bildung steht, ist eine religiös und kulturell pluralistische Gesellschaft bzw. politische Gemeinschaft, in der eine Vielzahl unterschiedlicher, ja zum Teil unvereinbarer Weltanschauungen

sich gegenüberstehen. Es kann weiterhin davon ausgegangen werden, dass politische Entscheidungen in solchen gesellschaftlichen Kontexten in deliberativen demokratischen Verfahren gefällt werden. In pragmatischer Hinsicht stellt sich die Frage nach gesellschaftlicher Integration und der Rolle, die hierbei moralische Bildung spielen kann; in normativer Hinsicht stellt sich die Frage nach der Rolle moralischer Kompetenzen für gerechte soziale Verhältnisse, die den Bürgerinnen und Bürgern ein selbstbestimmtes oder auch menschenwürdiges Leben ermöglichen.

Es gibt einflussreiche Konzeptionen der politischen Philosophie, die davon ausgehen, dass moralische Kompetenzen gesellschaftlich relevant sind. In verschiedenen Gerechtigkeitskonzeptionen des liberalen Spektrums werden diese moralischen Kompetenzen unterschiedlich gefasst.

So nennt John Rawls zum Beispiel in seiner *Theorie der Gerechtigkeit* zwei grundlegende moralische Fähigkeiten, den Gerechtigkeitssinn und die Fähigkeit sich eine eigene Auffassung vom Guten zu bilden, die durch moralische Bildung gefördert werden können. »In einer wohlgeordneten Gesellschaft kann auch niemand etwas gegen die Methoden der moralischen Erziehung einwenden, die den Gerechtigkeitssinn einpflanzen« (Rawls 1979, 559). Moralische Erziehung ist für ihn primär Erziehung zur Autonomie (ebd., 560). Autonomiefähigkeit setzt Rawls in der Theorie der Gerechtigkeit bei den Akteuren im Urzustand voraus. Im politischen Liberalismus wird diese Fähigkeit für den gesellschaftlichen Zusammenhalt zentral, da sie für die Herstellung eines *overlapping consensus* maßgeblich ist, der die Grenzen demokratischer Diskurse markiert. »Die politische Gemeinschaft ist eine Gemeinschaft ›vernünftiger‹ Bürger, die den politisch-moralischen Grundkonsens aus geteilten Gründen akzeptieren, auch wenn sie diese in ihre ethische Gesamtauffassung integrieren« (Forst 1996, 155). Diese Vernünftigkeit der Bürgerinnen und Bürger kann durch moralische Bildung bzw. Erziehung gefördert und gesichert werden, so dass im Laufe der Zeit letztlich jeder

einsehen wird, warum er die Gerechtigkeitsgrundsätze anerkennen sollte (Rawls 1979, 560).

Auch in Jürgen Habermas' Diskurstheorie werden gewisse moralische Kompetenzen als unabdingbar angesehen, da es nur aufgrund dieser Kompetenzen möglich ist, in pluralistischen demokratischen Gesellschaften im Rahmen diskursiver Prozesse einen moralischen Standpunkt einzunehmen und ein ethisches Urteil argumentativ zu begründen. Der diskursethische Grundsatz lautet bekanntlich, »daß jede gültige Norm die Zustimmung aller Betroffenen, wenn diese nur an einem praktischen Diskurs teilnehmen könnten, finden würde« (Habermas 1983, 132). Dieser praktische Diskurs bedarf bestimmter Voraussetzungen, die auf drei Ebenen verweisen,

- a) auf die logischen Ebene der Produkte: Hier geht es darum, dass Diskursteilnehmer und -teilnehmerinnen ihre Geltungsansprüche logisch und semantisch konsistent begründen sowie allgemein verständlich vortragen müssen. Die Akteure sollten also rational argumentieren.
- b) auf die dialektischen Ebene der Prozeduren: Auf dieser Ebene geht es darum, dass Kompetenz und Wahrhaftigkeit in Diskursen gegeben ist und gegenseitig unterstellt werden kann.
- c) auf die rhetorischen Ebene der Prozesse: Hier geht es darum, eine ideale Sprechsituation bzw. einen herrschaftsfreien Diskurs, der symmetrisch bzw. chancengleich gestaltet ist, anzustreben. Der Kreis der Diskursteilnehmer muss dabei alle Betroffenen umfassen (ebd., 97-102).

Vor allem die erste Diskursvoraussetzung (a) bedarf bestimmter Kompetenzen, die in moralischen Bildungsprozessen gefördert werden können. Nach Habermas gilt im Rahmen eines deliberativen Verfahrens der »eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments«, der letztlich den Konsens, das heißt die Gültigkeit von Normen, bestimmt. Es wird also eine gewisse Argumentationsfähigkeit vorausgesetzt, die wiederum durch moralische Bildung gefördert werden kann.

Auch bei Martha Nussbaum, die in ihrem *capabilities approach* als Gerechtigkeitsmaßstab eine Liste von Grundfähigkeiten entwickelt, also einen Entwurf vom menschenwürdigen Leben bzw. von konkreter Freiheit für alle vorlegt, spielt Bildung und eben auch moralische Bildung eine entscheidende Rolle (Nussbaum 2006, 377-378; 409-414). Primär steht in diesem Ansatz Bildung mit der Ausbildung kognitiver Grundfähigkeiten in Zusammenhang: »Being able to use the senses, to imagine, think, and reason — and to do these things in a ‘truly human« way, a way informed and cultivated by an adequate education, including, but by no means limited to, literacy and basic mathematical and scientific training« (ebd., 76).

Eine Bildungssystem zu etablieren, wird zu einer der grundlegendsten politischen Aufgaben, da Bildung die Grundlage bzw. eine Komponente der Ausbildung verschiedenster Grundfähigkeiten ist. Speziell moralische Bildung wird als Voraussetzung für die Entwicklung von zwei ganz bestimmten Grundfähigkeiten angesehen, nämlich der kognitiven Fähigkeiten, sich eine Vorstellung vom guten Leben zu bilden und der Fähigkeit zur gesellschaftlichen bzw. politischen Beteiligung (ebd., 76-77). Dabei betont Nussbaum in Bezug auf die Inhalte von Moralerziehung neben der Urteilsfähigkeit auf kognitiver Ebene die Fähigkeit zum Mitleid auf der affektiven Ebene; beide können durch unterschiedliche Formen moralischer Bildungsprozesse gefördert werden. Mit Blick auf die affektive Ebene schreibt sie: »Aber wenn wir diese Neigung [zur intensiven Reaktion auf den Anblick von Schmerz] durch moralische Erziehung und durch Werke der Kunst kultivieren, tragen wir dazu bei, dass wir unsere Beziehung zu anderen angemessen wahrnehmen« (dies. 2000, 152). Nussbaum geht davon aus, dass Mitleidensfähigkeit oder Empathie nicht nur in persönlichen Nahbeziehungen eine Rolle spielt, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene wirkt. Mitleid bzw. Empathie ist also sozialetisch relevant und zwar insofern, dass durch Mitleid Anreize zur Veränderung der Lage der ›Schlechtestgestellten‹ gegeben werden können, also der Anreiz zu sozialem Wandel. Ebenso führt sie pragmatische Gründe an: »Ein tolerantes liberales Regime ist auf Gesetze und institutionelle Arrangements

angewiesen, die die Rechte verschiedener Gruppen schützen [...]. Stabilität und Überlebensfähigkeit dieser Gesetze hängen jedoch von der moralischen Einstellungen ab, die es uns ermöglichen den Fremden, wie den Ausländer, als Mensch wahrzunehmen« (ebd., 154). Wesentliche Merkmale eines »tugendhaften Bürgers« (ebd., 160) können durch moralische Erziehung bis zu einem gewissen Maß gefördert werden, nämlich in Form von moralischem Urteilsvermögen und Empathiefähigkeit, Argumentationskompetenz und mitfühlendem Vorstellungsvermögen.

Bei aller Unterschiedlichkeit (zum Beispiel hinsichtlich der Bedingungen und Funktionen politischer Diskurse sowie der Auffassung von Staatsbürgerschaft etc.) der drei genannten Konzeptionen aus dem politisch-liberalen Spektrum, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, wird in allen jeweils davon ausgegangen, dass es bestimmter Voraussetzungen bedarf, um als Bürger bzw. Bürgerin an gesellschaftlichen Diskursen teilnehmen zu können und das heißt vor allem in politischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken. Moralische Kompetenz kann neben anderen, zum Beispiel institutionellen oder materiellen, Bedingungen als eine solche Voraussetzungen angesehen werden; was darunter verstanden wird, variiert allerdings je nach gerechtigkeits-theoretischem Ansatz. So betont Rawls die Autonomiefähigkeit, Habermas die Diskursfähigkeit und Nussbaum hebt zusätzlich zur kognitiven Komponente der Urteilsfähigkeit eine affektive Komponente in Form der Fähigkeit zum Mitleid hervor. Dabei wird in allen drei Positionen davon ausgegangen, dass es nötig ist im realen Diskurs, in deliberativen Verfahren, die eigene ethische Auffassung in gewissem Maße zu relativieren bzw. von der eigenen ethischen Identität zu abstrahieren und auch in gewisser Weise zu einer »Übersetzung« der persönlichen ethischen Überzeugungen fähig zu sein. Immer bleiben jedoch »in politischen Diskursen Personen ja ethische Personen mit bestimmten Werten und Einstellungen – und diesen Hintergrund spiegeln ihre Sprache und ihre Argumente wider« (Forst 1996, 157-158). Zur moralischen Kompetenz gehört also das Wissen um den eigenen individuellen

ethischen Standpunkt genauso wie eine gewisse moralische Urteils- bzw. Handlungsfähigkeit.

⇒ 2. Moralische Bildung¹

Bildung kann in einem allgemeinen Sinn als kulturelle Formung der individuellen Person definiert werden. Als Bildung wird sowohl die Gesamtheit von Lernprozessen einer Person wie deren Ergebnis bezeichnet. Jeder Bildungsbegriff umfasst drei Gesichtspunkte,

1. das objektive Element, das das jeweilige Bildungsideal, das Ziel, die Intention, den Inhalt, also die Bildungsgüter, auf die Bildungsprozesse ausgerichtet sind, bestimmt,
2. das subjektive Element, das die Rolle der zu bildenden Person, ohne deren Aktivität Bildung nicht möglich ist, hervorhebt und darauf verweist, dass Bildungsprozesse einen Beitrag zur Selbstverwirklichung des Individuums leisten,
3. das transitive Element, das zwischen objektiver und subjektiver Seite durch Personen und Einrichtungen vermittelt, sich also auf pädagogisches Handeln in all seinen Varianten bezieht (Anzenbacher, 1999).

Durch diese Dreiteilung wird klar, dass Bildung nicht einfach mit verwertbarem Wissen oder Fertigkeiten gleichzusetzen ist. Vielmehr ist Bildung immer auch Persönlichkeitsbildung, in der es um die einzelne Person als Selbstzweck geht, um deren weltanschauliche Fragen und Befähigung zum autonomen, eigenverantwortlichen Handeln innerhalb einer Gesellschaft.

Moralische Bildung zielt, wie jede Art von Bildung, auf die Einübung und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, das heißt auf Fähigkeiten und Fertigkeiten der Weltgestaltung. Die Schlüsselqualifikation, auf die sich moralische Bildung hauptsächlich bezieht, ist ethische bzw. moralische Kompetenz, die eigenverantwortliches Entscheiden und Handeln innerhalb sozialer

(1) Vgl. zu Teilen dieses Kapitels Kruijff/ Winkler (2007). Das Papier ist im Rahmen des Forschungsprojekts »Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung« entstanden, in dem eine Konzeption moralischer Bildung speziell für den Erwachsenenbildungskontext entwickelt worden ist.

Zusammenhänge ermöglicht. Ethische bzw. moralische Kompetenz umfasst einerseits Kompetenzen, die zur persönlichen Lebensgestaltung beitragen, andererseits solche, die Voraussetzungen für gesellschaftliche und politische Partizipation sind (Ammicht Quinn 2003, 58).

Spricht man von moralischer Bildung, wird vorausgesetzt, dass ethische bzw. moralische Kompetenz intentional gefördert werden kann. Dabei bilden sich selbstverständlich ethische bzw. moralische Kompetenzen auch ganz ohne pädagogisches Zutun aus und zwar im Zusammenwirken von Sozialisationsprozessen (wobei unterrichtliches Lernen natürlich wiederum als ein Teil des Sozialisationsprozesses angesehen werden kann) und genetischer Disposition, das heißt jeder Mensch macht moralische Erfahrungen in wertbildenden Umfeldern und ist gleichzeitig aufgrund seiner biologischen Ausstattung potentiell moralfähig (vgl. zum Folgenden Nunner-Winkler 2006, 27-28). Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale etwa zur Hälfte sozusagen auf die Gene zurückgehen, wobei zu berücksichtigen ist, dass die verhaltensgenetische Forschung formale Fähigkeiten fokussiert und inhaltliche Aspekte, wie Überzeugungen, Wertbindungen und -haltungen, kaum berücksichtigt; gerade diese werden aber primär durch soziale Erfahrungen beeinflusst. Außerdem können verhaltensgenetische Forschungen nur innerhalb eines gegebenen soziohistorischen Kontextes durchgeführt werden; insofern werden die universellen, meist in Familien einer Population erbrachten sogenannten Basisleistungen, das heißt die Ausbildung eines Grundstocks an moralischen Fähigkeiten, außer Acht gelassen. Das heißt also, dass die sozialisatorische Komponente auf die individuellen moralischen Fähigkeiten doch großen Einfluss hat und es insofern Sinn macht, von moralischer Bildung zu sprechen und diese zu fördern.

Wie sich die moralische Kompetenz im Laufe des Lebens entwickelt, ist für deren zielgerichtete Förderung in Bildungsprozessen

interessant; die Moralpsychologie bzw. Moralsoziologie beschäftigt sich mit der Moralentwicklung des Individuums.

⇒ 3.1 Moralische Entwicklung

⇒ *Kognitionen und Affekte*

Moralische Entwicklung wird heute nicht mehr hauptsächlich als Anpassung an die Regeln der Gesellschaft (wie zum Beispiel gemäß dem psychoanalytischen Ansatz nach Freud) gefasst, sondern vornehmlich als Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit definiert; maßgeblich ist in diesem Zusammenhang der strukturalistische Ansatz (vgl. Kohlberg 1996). Dabei wird davon ausgegangen, dass moralische Sensibilität sowohl durch die Auseinandersetzung mit Wünschen, Erwartungen und Gefühlen von Selbst und Anderen als auch mit Regeln, die in Interaktionszusammenhängen Geltung haben, entsteht. Somit umfasst der Prozess der Moralentwicklung kognitive und affektive Aspekte. Das heißt, moralische Entwicklung vollzieht sich durch die positive oder negative Verstärkung moralischer Gefühle (wie z.B. Schuld, Scham, Selbstachtung) aufgrund von sozialer Anerkennung bzw. Missachtung und hängt gleichzeitig von der Ausbildung kognitiver Strukturen ab, die sich sukzessive dem Lebensalter entsprechend herausbilden (Keller 2005, 142-143).

Auch beim moralischen Urteils- und Handlungsvermögen selbst spielen kognitive wie affektive Aspekte eine Rolle, so ermöglicht kognitive Einsicht bzw. Vernunft die Wahrnehmung und das Verständnis einer Situation. Insofern ist die kognitive Fähigkeit der Differenzierung und Koordination von Perspektiven eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für moralische Urteile; erst die affektive Komponente von Betroffenheit und empathischem Mitfühlen mit den Belangen anderer ermöglicht eine moralische Handlungsdisposition. Die affektive Komponente ist die Voraussetzung dafür, dass überhaupt Situationen im Hinblick auf das Wohlergehen anderer Personen bedeutsam werden (Montada 1993). Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeit der Perspektiven-

koordination allein garantiert also nicht die Entwicklung einer moralischen Einstellung. Zudem ist zu beachten, dass die Koordination von Perspektiven unter moralischen Gesichtspunkten ebenso auf emotionaler Basis geschehen kann. Schon Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren fühlen sich in andere soweit hinein, dass sie gegebenenfalls selbst Schamgefühle entwickeln. Sechsjährige kennen bereits Schuldgefühle, die zwar nicht mit ihrer kognitiven Leistung zusammenhängen, aufgrund derer sie aber die Situation einschätzen (Keller 2005, 149-150). Das heißt also, Rollenübernahme geschieht in emotionaler Hinsicht weitaus früher als in kognitiver Hinsicht, was wiederum darauf verweist, dass kognitive sowie affektive Aspekte bei der Moralentwicklung eine Rolle und auf bestimmte Art und Weise zusammen spielen.

⇒ *Wissen und Motivation*

Grundsätzlich ist zwischen moralischem Wissen und moralischer Motivation zu unterscheiden. Es ist davon auszugehen, dass die moralische Entwicklung ein zweistufiger Prozess ist: Schon früh wissen so gut wie alle Kinder, was richtig ist (moralisches Wissen). Bereits im Vorschulalter läuft ein erster Lernprozess ab, der dazu führt, dass Kinder Kenntnis von einfachen moralischen Regeln haben und kategorisches Sollen verstehen. Spätestens mit zehn Jahren unterscheiden sie zwischen moralischen (das heißt autoritätsunabhängigen, universellen und unabänderlich gültigen) und konventionellen sowie religiösen (das heißt autoritätsgebundenen, partikular gültigen und veränderbaren) Regeln (Nunner-Winkler 2006, 33). Die Bereitschaft, das auch tun zu wollen, was man als richtig erkennt (moralische Motivation), wird dagegen erst in einem zweiten Lernprozess aufgebaut. Diesen durchlaufen Kinder nicht nur unterschiedlich schnell, sie durchlaufen ihn auch mit sehr unterschiedlichem Erfolg. Im Durchschnitt nimmt die moralische Motivation kontinuierlich zu: Mit 8-9 Jahren etwa haben bereits fast 40 Prozent, im Alter von 22 dann fast 60 Prozent eine hohe moralische Motivation. Doch die einzelnen Kinder entwickeln sich sehr unterschiedlich, einige holen auf, bei anderen geht es rückwärts, insbesondere während der Adoleszenz (ebd., 38-43).

Auch sind geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der moralischen Motivation festzustellen, die mit der Stärke der Identifikation mit der eigenen Geschlechterrolle zusammenhängen. Bei Mädchen und Jungen, die eine starke Rollenidentität (weiblich bzw. männlich) aufgebaut haben, ist festzustellen, dass die Mädchen eine höhere moralische Motivation haben als die Jungen (ebd., 83-93). Bei all diesen Differenzierungen bleibt bei den 22-jährigen Versuchspersonen ein Sockel von 18,3 Prozent, der eine sehr niedrige oder schlicht keine moralische Motivation zeigt. Dabei müssen dies keine endgültigen Zahlen sein, es ist vielmehr davon auszugehen, dass eine Veränderung der moralischen Identität bis ins hohe Erwachsenenalter möglich ist (ebd., 217).

Aufgrund der Entkoppelung von Urteilsbildung und Handlungsbereitschaft sind auch Phänomene wie der *happy victimizer* und der *unhappy moralist* zu erklären. Der *happy victimizer* ist als Missetäter, der sich seines unmoralischen Verhaltens durchaus bewusst ist, trotzdem häufig mit sich zufrieden. Der *unhappy moralist* dagegen, fühlt sich, obwohl er ›richtig‹ gehandelt hat, keineswegs besonders zufrieden oder gut (dies. 2005a, 91).

Es ist eine noch offene Forschungsfrage, wie die entwicklungs-spezifische Beziehung zwischen affektiven und kognitiven Aspekten, und dabei vor allem zwischen empathiegestützten moralischen Motiven und komplexen kognitiven Urteilsprozessen der situationsspezifischen Abwägung von moralischen Regeln und Prinzipien zu bestimmen ist. Es herrscht jedoch weitgehend Konsens darüber, dass beide Komponenten das moralische Selbst prägen, das Verpflichtungen und Verantwortungen als verbindlich für die eigene Person erlebt und eine Konsistenz zwischen Urteil, Gefühl und Handeln herstellt. Denn: »Ohne moralische Motivation bleibt moralisches Wissen folgenlos. Ohne Urteilsvermögen aber ist moralisches Engagement blind, gegebenenfalls zerstörerisch« (dies. 2005b, 191).

⇒ *Lernprozesse und Lernmechanismen*

Es können verschiedene Typen von moralischen Lernprozessen unterschieden werden, die wiederum in bestimmter Weise zur Moralentwicklung beitragen, das heißt sich in spezifischer Weise auf die kognitive Dimension der Moralentwicklung, also das moralische Wissen und in wieder anderer Weise auf die motivationale Dimension beziehen. Inhaltslernen (das heißt Wissenserwerb), Strukturlernen (das heißt Aufbau kognitiver Denkstrukturen) und Erfahrungslernen (das heißt Aufbau persönlicher Werthaltungen und emotionaler Reaktionsbereitschaft) sind zu unterscheiden. Wissenserwerb, soziokognitive Strukturrentwicklung und erfahrungsabhängige Prozesse willentlicher Selbstbindung spielen also bei der Entwicklung des Moralverständnisses eine Rolle (dies. 2006, 29-33).

Zu den Lernmechanismen, die das moralische Wissenssystem aufbauen, zählen die Unterweisung (vor allem die elterliche), die eigenen Interaktions- und Aushandlungserfahrungen (zum Beispiel in Alltagskonflikten in Kindergarten, Schule oder Elternhaus), das strukturelle Lernen eines differenzierten Begriffsverstehens und bestimmter normativer Prinzipien bzw. moralischer Verfahren, der Aufbau von Anwendungskompetenzen und die Wahrnehmung subjektiver Perspektivendifferenz. Ebenso spielen implizite Lernmechanismen eine Rolle. So führt zum Einen das Ablesen moralischer Inhalte am moralischen Sprachspiel zum Aufbau moralischen Wissens. Denn sprachliche Ausdrücke erhalten durch ihren Gebrauch bestimmte Konnotationen, das heißt sie sind wertgebunden und insofern impliziert Spracherwerb Normerwerb. Zum anderen wird durch das Ablesen an Alltagspraktiken, wie zum Beispiel den Interaktionsstrukturen in der Familie oder den vorherrschenden Geschlechterstereotypen, implizit moralisches Wissen erlernt (ebd., 33-43).

Tendenziell spielt also Strukturlernen und Inhaltslernen für den Aufbau moralischen Wissens eine größere Rolle als das Erfahrungslernen. Für den Aufbau moralischer Motivation hingegen ist

biographisches Erfahrungslernen der entscheidende Lernmechanismus. Die Anerkennung innerhalb einer moralischen Gemeinschaft (wie Familie, Lerngruppe, Gesellschaft etc.) kann dazu führen, dass einem Menschen Moral wichtiger wird. Dabei ist für Kinder zunächst die Identifikation mit den Werthaltungen der Eltern zentral, später dann die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und mit Normierungen im weiteren sozialen Umfeld. Das heißt also, dass zum Beispiel im schulischen Kontext die Lehrperson und die Lerngruppe in moralischen Bildungsprozessen nicht unbedeutend sind. Das heißt aber auch, dass, wenn die Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld Teil des Erfahrungslernens ist, auch die Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen, wie zum Beispiel Religion und Kunst, zum Aufbau moralischer Motivation beiträgt. Die religiöse und die ästhetische Erfahrung kann also zum biographischen Erfahrungslernen gezählt werden.

⇒ 3.2 Moralpädagogik

Die Moralpädagogik greift die Ergebnisse der moralpsychologischen Forschung auf und verbindet sie mit bestimmten Bildungszielen. Die aktuelle moralpädagogische Diskussion bewegt sich zwischen den Polen der Wertevermittlung und der Förderung von moralischem Urteils- und Handlungsvermögen, wobei in jedem Fall die Autonomie der Lernenden und der moralisch Handelnden im Mittelpunkt steht (Mandry 2004).

Dabei gibt es einerseits die Tendenz sich auf die Ausbildung moralischer Einstellungen der Lernenden zu konzentrieren, z. B. auf die Vermittlung eines bestimmten Wertekanons, der in Form von moralischen Überzeugungen verinnerlicht werden soll oder auf die individuelle Wertklärung, das heißt auf die Reflexion von Orientierungen, von denen sich Individuen in ihrem Handeln leiten lassen. Hierbei ist stets zu berücksichtigen, dass Werte das Ergebnis eines subjektiven oder kollektiven Prozesses sind, durch den Bedeutung erst verliehen wird bzw. Werte erst zugeschrieben werden. Und somit gelten Werte als prinzipiell wandelbar und nur

	Praxis	Ziel	Beispiel; Vertreter/in
Romantische Erziehungsphilosophie	Gruppendynamische Übungen: Raum für subjektive Beurteilung und freie Wahl von Handlungsalternativen	Wertklärung (Zu sich selbst kommen)	Values clarification; Neill
Wertanalyse	Wertentscheidungen analysieren, sokratisches Denken/Diskutieren	Wahrnehmung und Differenzierung moralischer Probleme	Hall, bayerischer Ethiklehrplan
Öffentliches Wertklima	Indirekte Erziehung	Zuwendung zu bewährten gemeinsamen Idealen	Brezinka
Technolog. Ansatz	Belehrung, Lernen am Vorbild, Verinnerlichungsidee	Wertevermittlung (Bag of virtues)	
Progressiver Ansatz	Dilemmadiskussion	Moralische Urteilsfähigkeit	Kohlberg, Lind
Diskurspädagogik	Lernen durch Tun	Moralische Handlungsfähigkeit	Oser, Lind, Just-community-Ansatz)

(Vgl. Oser 2001, 89 ff.)

relativ stabil. Die Ansätze, in denen Werte Vermittlung die Zielperspektive darstellt, stehen in der Gefahr, die Gültigkeit von Werten den Individuen »gewissermaßen an ihrer Autonomie vorbei«, nahe zu bringen. Andererseits darf in einer Konzeption moralischer Bildung keinesfalls die große Bedeutung der Wertbindung der Lernenden für ihr individuelles moralisches Urteil unberücksichtigt bleiben. Der Bezug auf bestehende Werte oder auch Autoritäten spielt bei der Urteilsbegründung häufig eine entscheidende Rolle und insofern darf die Reflexion derselben bei moralischen Bildungsprozessen nicht ausbleiben.

Letztlich soll der moralisch Handelnde in komplexen Situationen und in pluralen Kontexten selbständig und reflektiert eine moralische Entscheidung treffen können. Deshalb sind die Förderung einer überlegten und autonomen Aneignung von Werthaltungen und die Entwicklung bzw. Förderung der Fähigkeit zur angemessenen Auseinandersetzung mit ethisch relevanten Problemen und Themen gleichermaßen Zielperspektive und Inhalt der Moralpäd-

agogik. Maßgeblich ist dabei die Förderung der moralischen Sprach-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz im sozialen Kontext. Die Ausbildung von moralischer Kompetenz ist als Bildungsinhalt an einen pädagogisch reflektierten kommunikativen Prozess gebunden, bei dem es um die Auseinandersetzung mit der Wertbegründungen des je Einzelnen geht und die Weiterentwicklung seiner moralischen Urteils- und Handlungsfähigkeit zielgerichtet stimuliert wird.

⇒ 3.3 Beispiele moralpädagogischer Konzeptionen

Ein gängiges didaktisches Konzept bzw. eine häufig angewendete Unterrichtsmethode, um das Lernziel moralischer Urteilsfähigkeit zu erreichen, ist die Dilemmamethode bzw. die Dilemmadiskussion. Als moralisches Dilemma wird die Wahl zwischen zwei Verhaltensweisen, wenn beide eigenen moralischen Prinzipien widersprechen und es keine dritte Alternative gibt, bezeichnet. Im Mittelpunkt der Dilemmamethode, die ursprünglich von Lawrence Kohlberg entwickelt wurde, steht die moralische Fähigkeit, moralische Werte und Prinzipien im Alltag reflektiert anzuwenden; also moralische Urteils- und Diskursfähigkeit zu entwickeln. Entscheidendes Lernziel ist die Lösung moralischer Konflikte, die in jeder Art von Handlungskontext auftreten.

Zum Beispiel gibt es die von Georg Lind entwickelte Konstanzer Dilemmamethode (vgl. zum Folgenden Lind 2003). Lind hat einen ›Moralischen Urteil – Test (MUT) entwickelt, der es ermöglicht, moralische Urteilsfähigkeit zu evaluieren und somit auch Lernfolge im Bereich der moralischen Bildung nachzuweisen. Endergebnis des Tests bzw. der Testreihe ist, dass die Fähigkeit zum moralischen Urteilen und Handeln, durch die moralische Einstellungen in moralisches Verhalten überführt werden können, gelernt und zielgerichtet gelehrt werden kann.

In dieser Version der Dilemmamethode steht die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten, die der eigenen Meinung nicht entsprechen, im Mittelpunkt. Dabei werden Dilemmata zur

Diskussion gestellt, die die Zwangslage einer fiktiven Person, die zwischen zwei Verhaltensalternativen wählen muss, die gegen ihre moralischen Prinzipien verstoßen, beschreiben. Eine Dilemmadiskussion kann nach Lind nach folgendem Schema ablaufen:

1. Dilemma kennenlernen,
2. Probe-Abstimmung aufgrund spontaner Urteile; Bildung von Pro- und Kontra-Gruppen,
3. Austausch über Pro- und Kontra-Argumente in Kleingruppen,
4. Diskussion von Pro und Kontra im Plenum (Argumente-Ping-Pong),
5. Argumente in eine Rangreihe bringen,
6. Schluss-Abstimmung.

Dies ist *nur ein* Schema, nach dem die Dilemmamethode angewendet werden kann. Die konkrete Ausgestaltung der Methode muss der jeweiligen Lehr-Lern-Situation, in der sie zur Anwendung kommt, entsprechen. In vereinfachter Form eignet sie sich schon für den Grundschulunterricht, in modifizierter Form ist sie im außerschulischen Bereich konstruktiv anwendbar. Wichtig ist dabei, die unterschiedlichen Motivationshorizonte der Lernenden zu berücksichtigen, so scheint es zum Beispiel im letztgenannten Bereich sinnvoll zu sein, mit konkreten Dilemmata zu arbeiten, die sich aus dem Lebenszusammenhang der Lernenden bzw. -sozusagen spontan - aus der aktuellen Unterrichtssituation ergeben.

Dies ist nur ein Beispiel für ein konkretes didaktisches Konzept der moralischen Bildung. Ein anderer Ansatz, der die affektive Komponente moralischer Kompetenz fokussiert, ist das Modell *Compassion*, das das Erfahrungslernen betont und vorsieht, dass Schülerinnen und Schüler zwei Wochen Praxiserfahrungen in einer sozialen Einrichtung machen und diese Praxiserfahrungen unterrichtlich vor- und nachbereitet werden. Als Lernziel wird hier vor allem die Entwicklung und Stärkung sozialverpflichteter Haltungen durch Konfrontation mit Leid und persönlichem Mitleiden formuliert (vgl. hierzu z. B. Sliwka 2004).

Der *Just Community-Ansatz* verfolgt wiederum ein anderes moralisches Bildungsziel, nämlich das des gerechten Handelns innerhalb der Schulgemeinschaft. Im Schulalltag sollen Situationen geschaffen werden, in denen Schüler und Schülerinnen konkret Verantwortung übernehmen, so dass die Schulgemeinschaft zu einer gerechten Gemeinschaft werden kann. Dieser Ansatz wird als besonders förderlich für die Demokratiefähigkeit Jugendlicher angesehen (vgl. hierzu z. B. Oser 2001, 333ff.).

Ein weiteres Beispiel wäre eine Konzeption liberaler weltbürgerlicher Bildung, wie sie Martha Nussbaum in *Cultivating Humanity* vorlegt. Sie berücksichtigt in besonderem Maße, dass individuelle Moralfähigkeit eine funktionale Bedeutung hinsichtlich des gesellschaftlichen Zusammenhalts hat und Integration ohne gewisse Ressourcen auf der individualmoralischen Ebene kaum möglich zu sein scheint. Sie nennt dabei drei Kompetenzen als Ziele weltbürgerlicher Bildung, also drei entscheidende Aspekte einer Erziehung zur Humanität:

- »1) The capacity for critical examination of oneself and one's tradition [...]
- 2) [The] ability to see themselves not simply as citizens of some local region or group but also, and above all, as human beings bound to all other human beings by ties of recognition and concern.
[...]
- 3) [The] ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have« (Nussbaum 2003, 9-11).

Aufgrund dieser drei Vermögen der Bürgerinnen und Bürger können weltanschaulich plurale politische Gemeinschaften stabilisiert und funktionsfähig gehalten werden. Dabei ist zu beachten, dass Nussbaum innerhalb eines bestimmten Demokratiekonzepts argumentiert, nämlich einer liberalen Version eines Multikulturalismus, einer, wie sie schreibt, »word-citizen

version of multiculturalism«, die im Gegensatz zu einer identitätsbezogenen Multikulturalismuskonzeption davon ausgeht, dass es in pluralistischen Gesellschaften eine, in deliberativen Verfahren zu ermittelnde, Vorstellung von Gemeinwohl geben kann, die allerdings nur aufgrund der Wahrnehmung und des Verständnisses von Differenz einerseits und der Reflexion über das ›Allgemein-Menschliche‹ andererseits möglich ist. Insofern besitzen ›*world-citizens*‹ eine gewisse Abstraktionsfähigkeit und eine Relativierungsfähigkeit auf der ethischen Ebene der je eigenen Vorstellung vom guten Leben, die einen moralischen Universalisierungsprozess erst möglich macht (ebd., 109-110).

Dem entsprechend hat die Einübung von Menschlichkeit Nussbaum zufolge mehrere Komponenten. Es geht neben der Förderung des Argumentationsvermögens auf kognitiver Ebene (hier wird die Methode des ›socratic self-examination‹ favorisiert) um die Kultivierung des Vorstellungsvermögens auf affektiver Ebene (›narrative imagination‹, die nach Nussbaum durch ästhetische Bildung, besonders durch Literaturunterricht, gestärkt werden kann); aber auch das Inhaltslernen, der Wissenserwerb, spielt eine große Rolle und hier sind vor allem theologische, religionswissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Inhalte sowie Ergebnisse der Genderforschung entscheidend. In Bildungsprozessen die Wahrnehmung von Differenzen und gleichzeitig des Allgemein-Menschlichen zu fördern, ist Nussbaum zufolge entscheidend.

⇒ 3. Schlussbemerkung

Ein Blick auf die empirischen Forschungsergebnisse zu demokratieförderlichen Ziviltugenden Jugendlicher zeigt, dass »insgesamt demokratiekonstitutive Überzeugungen eine unterschiedlich hohe Akzeptanz haben: Etwa die Hälfte der Befragten lehnt Gewalt ab; knapp drei Viertel sind Ausländern gegenüber neutral oder positiv eingestellt; mit großer Mehrheit befürworten sie das Leistungsprinzip, sofern Chancengleichheit und das Bedürfnisprinzip angemessen berücksichtigt werden; zwei Drittel haben im Prinzip

ein achtungsbasiertes Toleranzverständnis entwickelt, das bloße Duldung übersteigt; gut die Hälfte verurteilt explizit Trittbrettfahrerverhalten in anonymisierten Kontexten; knapp ein Viertel misst der Befolgung moralischer Normen eine hohe, weitere zwei Fünftel zumindest eine gewisse persönliche Bedeutung bei« (Nunner-Winkler 2006, 219-220).

Wenn nun Ziviltugendhaftigkeit als Bedingung der Funktionsfähigkeit demokratischer Systeme angesehen werden kann, da - wie moderne spieltheoretische Modellierungen bestätigen - monologische Interessenmaximierung nicht hinreicht, bei divergierenden individuellen Interessenlagen Kooperation zu sichern (dies. 2003, 13), dann ist es für den gesellschaftlichen Zusammenhalt notwendig, moralische Bildungsprozesse zu etablieren. Das heißt also, die Aneignung von Handlungs- und Entscheidungsmaßstäben, die individuell tragfähig und sozial verträglich sind, ist sowohl für das Individuum und sein persönliches gutes Leben als auch für die Gesellschaft, ihren Zusammenhalt und ihre demokratische Ordnung zentral und kann durch moralische Lernprozesse befördert werden.

Dies heißt aber natürlich nicht, allein auf die Tugendhaftigkeit der Bürgerinnen und Bürger bei der Lösung von Gerechtigkeitsproblemen zu setzen. Denn es ist keinesfalls davon auszugehen, dass moralische Bildung dazu führt, dass die Einzelnen in ihren persönlichen Freiheitsspielräumen in dem Maße ›moralischer‹ leben, dass politische und rechtliche Regelungen von Verteilung und Beteiligung letztlich überflüssig werden. Allerdings scheint für den gesellschaftlichen Zusammenhalt liberaler Gesellschaften ein gewisses Maß an moralischer Handlungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger unbedingt notwendig zu sein.

⇒ **Literatur**

Ammicht Quinn, Regina (2003): Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der Schlüsselkompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion, in: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard (Hg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld: Bertelsmann, 55-64.

Anzenbacher, Arno (1999): Bildungsbegriff und Bildungspolitik, in: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 40, 12-37.

Forst, Rainer (1996): Kontexte der Gerechtigkeit. Politische Philosophie jenseits von Liberalismus und Kommunitarismus, Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt: Suhrkamp.

Keller, Monika (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Ethik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 149-172.

Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt: Suhrkamp.

Kruip, Gerhard/Winkler, Katja (2007): Basispapier. Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung (abgerufen 15.04.09 http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/Publikationsversion_Basispapier_7_9_07.pdf).

Mandry, Christoph (2004): Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung?, in: Lob Hüdepohl, Andreas (Hg.), Ethik im Konflikt der Überzeugungen, Fribourg: Academic Press, 165-180.

Montada, Leo (1993): Moralische Gefühle, in: Edelstein, Wolfgang u.a. (Hg.), Moral und Person, Frankfurt: Suhrkamp, 259-277.

Nunner-Winkler, Gertrud/Meyer-Nikele/Marion; Wohlrab, Doris (2006): Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nunner-Winkler, Gertrud (2005a): Soziohistorischer Wandel in der Struktur moralischer Motivation, in: Berger, Johannes (Hg.): Zerreißt das soziale Band? Beiträge zu einer aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte, Frankfurt: Suhrkamp, 77-117.

Nunner-Winkler, Gertrud (2005b): Zum Verständnis von Moral, in: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Ethik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 173-192.

Nussbaum, Martha (2000): Toleranz Mitleid und Gnade, in: Rainer Forst (Hg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend, Frankfurt: Suhrkamp 2000, 144-161.

Nussbaum, Martha (7/2003): Cultivation Humanity. A Classical Defens of Reform in Liberal Education, Cambridge/ London: Harvard University Press.

Nussbaum, Martha (2006): Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (2001): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart: Klett-Cotta.

Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit (1979), Frankfurt: Suhrkamp.

Sliwka, Anne/ Petry, Christian/ Kalb, Peter E. (2004): Durch Verantwortung lernen, Weinheim: BELTZ-Verlag.

Zitationsvorschlag

Winkler, Katja (2009): Sozialethische Reflexionen zur moralischen Bildung (Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz), Download unter: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Winkler.pdf (Zugriff am [Datum]).

Ethik und Gesellschaft Ökumenische Zeitschrift für Sozialethik

Ausgabe 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz

Torsten Meireis

Befähigungsgerechtigkeit und Bildung

Katja Winkler

Sozialethische Reflexionen zur moralischen Bildung

Hans-Ulrich Dallmann

Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen

Ulrike Wagener

Ethische Bildung in der Polizei
