
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

○ Reihe: **Arbeitspapiere WP** ○

15

Klaus Beck

**Ethische Differenzierung
als Grundlage, Aufgabe und Movens
Lebenslangen Lernens**

JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ

univer
sität
Mainz

Herausgeber:

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Welderweg 9
D-55099 Mainz
Telefon: +49 6131 392-2009; Telefax: +49 6131 392-2095
email: beck@mail.uni-mainz.de

Beck, K. (1998). *Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens Lebenslangen Lernens.*

© Copyright

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

KLAUS BECK

**Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe
und Movens Lebenslangen Lernens**

1. Morale Entwicklung und Lernen

1.1 Zum Begriff der Moral

Obgleich es schon seit mehr als einem halben Jahrhundert eine intensive pädagogisch-psychologische Moralforschung gibt (insbes. seit Piagets Studien zur moralischen Entwicklung des Kindes; vgl. Piaget 1932/1983) und obgleich das Moralthema als Erziehungsproblem ohne Zweifel so alt ist wie die Erziehung selbst, bedarf der (erziehungs-) wissenschaftliche Moralbegriff auch heute noch einer expliziten Eingrenzung gegenüber seiner umgangssprachlichen Bedeutungsvielfalt. Er bezieht sich im vorliegenden Kontext weder auf Religiosität noch auf Sexualität noch auch auf den permanent beklagten Sittenverfall und Tugendverlust. Vielmehr bezeichnet er eine intrapersonale *psychische Leistung*. Sie kommt in der Fähigkeit zum Ausdruck, begründete Urteile hervorzubringen über die (Un-)Zulässigkeit von eigenem oder fremdem Verhalten. Solche Urteile setzen *logisch* den Rekurs auf mehr oder weniger allgemeine Prinzipien (Obernormen) voraus, die situationsspezifisch interpretiert und angewandt werden.

Man kann moralische Urteile danach unterscheiden, ob sie eher impulsiv, egoistisch und singulär *oder* eher abgewogen, altruistisch und universell sind. Man kann sie weiterhin auch danach untersuchen, ob in ihnen eher allgemeine Gerechtigkeitsvorstellungen oder eher personale Fürsorgegesichtspunkte zum Ausdruck kommen.¹ Und man kann sie schließlich danach kategorisieren, welche potentiellen oder tatsächlichen Konfliktlagen sie behandeln, also welche miteinander konkurrierenden Interessen (z.B. Karriere, ökonomischer Vorteil), Normen (z.B. Regelungen für Arbeitspausen, Immissionsverordnungen) oder Werte (z.B. Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit) in ihnen zu berücksichtigen sind (vgl. zu dieser letzteren Unterscheidung Lempert 1993).

Ohne die *permanente Produktion* von moralischen Urteilen wäre der Mensch handlungsunfähig. Jede einzelne Handlung beruht nämlich u.a. darauf, daß sie eine interne Zulässigkeitsprüfung durchlaufen hat: Wir tun nichts, wofür wir uns – zumindest im Moment des Handelns – nicht für berechtigt halten. Selbst in extremen Fällen (etwa dem eines Mordes) stößt man auf situationsbezogene moralische Urteile, die als Entscheidungen zwischen konfligierenden Werten (z.B. dem des fremden Lebens und dem des eigenen Vorteils) zu rekonstruieren sind. Auf der anderen Seite finden sich die banalen Alltagshandlungen (etwa der Kauf eines Kleidungsstücks), die ebenfalls eine

¹ Vgl. dazu die Kontroverse zwischen Kohlberg und Gilligan (Überblick z.B. in Oser/Althof 1992, Kap. 9).

i.d.R. unbewußte Zulässigkeitsprüfung durchlaufen haben (z.B. im Konflikt zwischen Wohlstandskonsum und Umweltschutz durch Konsumverzicht oder – „einfacher“ – zwischen Sparsamkeitsgebot und Bedürfnisbefriedigung). Es ist vermutlich das alltägliche *unbewußte, quasi-automatische Funktionieren* des moralischen Kalküls, das uns den Blick auf diese psychische Leistung erschwert. Biologen sind der Auffassung, daß wir genetisch mit einem differenzierten moralischen Kalkulationsapparat ausgestattet seien, der weitgehend ohne Einbeziehung des Bewußtseins arbeite und allerdings – zumindest in diesem Vorfeld – unser Verhalten gemäß dem allgemeinen Prinzip des „Wie Du mir, so ich Dir!“ beeinflusse (vgl. Ridley 1997). Es ist nicht auszuschließen, daß moralische Erziehung aus Gründen, die in unseren *genetischen Prädispositionen* liegen, sich als so schwierig erweist und – nicht nur in den Augen von Pädagogen – insgesamt so wenig erfolgreich war.

Im Zusammenhang lebenslangen Lernens rückt die moralische Urteilskompetenz unter zwei ganz verschiedenen Aspekten in den Blick. Zum einen stellt sich die Frage, ob sie im Adoleszenz- und Erwachsenenalter (weiter) entwickelt zu werden vermag und, wenn ja, mit welchen Mitteln und insbesondere unter welchen Zielvorstellungen dies geschehen kann. Zum anderen gilt es zu erörtern, ob dem Vollzug lebenslangen Lernens selbst als menschlichem Handeln seinerseits unter anderem *auch* ein Moment des Sollens innewohnt und auf welchen moralischen Urteilsprinzipien es ggf. beruht. Auf diese beiden Fragen wird das Hauptaugenmerk der nachfolgenden Ausführungen gerichtet sein.

1.2. Zur Genese der moralischen Urteilskompetenz

Aus der Alltagserfahrung wissen wir, daß wir moralische Urteile als Sollentscheidungen bewußt fällen können, auch wenn wir das faktisch nur in Ausnahmefällen tun. Will man das Verhalten von Menschen unter diesem Aspekt beeinflussen, kann man es sich zum Programm machen, daß möglichst viele moralische Urteile – zumindest zunächst, bevor sie als Entscheidungsroutinen „abgespeichert“ werden – auf der Grundlage einer expliziten Reflexion von bestimmter Qualität hervorgebracht werden sollen. Die Moralpsychologie untersucht den diesem Prozeß zugrunde liegenden Sachverhalt, nämlich die Entwicklung und Funktionsweise der Fähigkeit, *bewußt* moralische Urteile hervorzubringen.

Die weltweit anerkannte und dominierende Theorie der moralischen Entwicklung geht auf L. Kohlberg zurück (vgl. Colby/Kohlberg 1987), der sechs Stufen der Reife des moralischen Urteils unterscheidet (vgl. Abb. 1). Er nimmt an, daß kleine Kinder nach

einer prämoralischen Phase im Alter von 3 – 4 Jahren zunächst auf Stufe 1 argumentieren, also ihre Gerechtigkeitsvorstellungen an den Kriterien von Lustgewinn und Schmerzvermeidung ausrichten. Auf der nächst höheren Stufe werden in die Zulässigkeitskalkulation auch die anderen Menschen einbezogen, denen das gleiche Recht auf Vorteilssuche zugestanden wird, wie man es selbst beansprucht. Man bezeichnet diese zweite Stufe daher auch als die der strategischen Orientierung (also des eigeninteressierten Handelns unter der Nebenbedingung mutmaßlich gleichgesinnter Interaktionspartner) und des fair play.

Abb. 1: Stufen der moralischen Entwicklung (nach Kohlberg)

| |
|------------------------------------------------------------|
| <u>Prämoralische Phase</u> (etwa bis zum 4. Lebensjahr) |
| <u>Egozentrische Ebene</u> („präkonventionell“) |
| Stufe 1: Orientierung am eigenen Wohlergehen |
| Stufe 2: Orientierung an strategischer Tauschgerechtigkeit |
| <u>Soziozentrische Ebene</u> („konventionell“) |
| Stufe 3: Orientierung an Erwartungen von Bezugspersonen |
| Stufe 4: Orientierung an der Gesellschaftsverfassung |
| <u>Universalistische Ebene</u> („postkonventionell“) |
| Stufe 5: Orientierung am Sozialvertragsdenken |
| Stufe 6: Orientierung an universalen Prinzipien |

Während die ersten beiden Stufen demnach egozentrisch angelegt sind, weisen die nächsten beiden eine soziozentrische Ausrichtung auf. Stufe 3 bezieht ihr Gerechtigkeitskriterium aus den berechtigten Erwartungen der konkreten Interaktionspartner, deren Erfüllung als geboten angesehen wird, und Stufe 4 rekurriert auf die Erhaltung des Systems, als dessen Element man sich begreift (z.B. Schule, Betrieb, Gesellschaft). Stufe 5 und 6 schließlich transzendieren vorgegebene Ordnungen und argumentieren von deren Grundlagen her, also etwa den allgemeinen Menschenrechten oder den unhintergehbaren Grundprinzipien menschlichen Zusammenlebens. Sie werden auch als universalistisch bezeichnet.

Die Entwicklungstheorie besagt nun, daß man diese Stufen nur der Reihe nach – ohne Sprünge – hinaufsteigen könne, aber nicht müsse. Nach den vorliegenden empirischen Befunden bleiben die meisten Menschen auf den Stufen 2, 3 oder 4 stehen. Die Theorie besagt weiterhin, daß der Aufstieg an bestimmte intellektuelle (Mindest-)Voraussetzungen gebunden sei, daß Regressionen unter normalen Umständen ausgeschlossen seien und daß man sich jeweils nach einer Phase des Stufenübergangs auf der nächsthöheren

Stufe für die Dauer von Jahren etabliere, d.h. daß man alle moralischen Urteile von dem für diese Stufe kennzeichnenden Prinzip herleite (vgl. Colby/Kohlberg 1987; für Erwachsene im besonderen Kohlberg/Armon 1984).

Zwei Befunde sind im vorliegenden Zusammenhang von besonderer Wichtigkeit. Der *erste* besagt, daß Höherentwicklung – wenn die intellektuellen Voraussetzungen erfüllt sind – *durch stufenspezifisch wirksame soziale Erfahrungen stimuliert werden muß* (vgl. Oser/Althof 1992, 42), also bspw. durch bestimmte Konflikte, für die man auf der gegebenen Stufe keine angemessene Lösung zu finden vermag, durch die Erfahrung von belastender Verantwortungszuweisung oder durch Auferlegung restringierender Handlungsbeschränkungen.

W. Lempert (z.B. 1993) benennt sechs Dimensionen sozialer Umgebungen, die für die Stagnation bzw. Weiterentwicklung der individuellen moralischen Urteilskompetenz „verantwortlich“ sind und gibt an, welche Ausprägungen den Übergang von der egozentrischen auf die sozozentrische und welche den Übergang von dieser auf die universale Ebene begünstigen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Soziobiographische Entwicklungsbedingungen der moralischen Urteilskompetenz (nach Lempert)

| Bedingung | Erläuterung | Unterbedingung | Ausprägung |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| (1) erfahrene Wertschätzung | Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen | als Mensch; als Fachmann | erfahren <u>oder</u> entzogen |
| (2) wahrge- nommene Konflikte | gegensätzliche Orientierungen interagierender Personen(gruppen) | offen vs. verdeckt, manifest vs. latent, gravierend vs. schwach ausgeprägt | Interesse vs. Interesse <u>oder</u> Interesse vs. Wert <u>oder</u> Wert vs. Wert |
| (3) Kommunikationsmöglichkeiten | Austausch von Meinungen, Behauptungen, Argumenten | | zwanglos <u>oder</u> restringiert |
| (4) Kooperations- erfahrung | Art der Beziehungsmuster bei Entscheidungen | | partizipativ <u>oder</u> direktiv |
| (5) Verantwortung | wahrgenommene Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung | adäquat inadäquat | leicht überfordernd stark überfordernd <u>oder</u> stark unterfordernd |
| (6) Handlungschancen | wahrgenommene Handlungsspielräume bzw. Restriktionen | adäquat inadäquat | überfordernd <u>oder</u> unterfordernd |

Entgegen der theoretischen Annahme Kohlbergs zeigen empirische Studien, *zweitens*, daß moralische Regressionen auch unter „normalen“ Bedingungen möglich sind. Von besonderem Interesse für die Frage nach dem lebenslangen Lernen sind in diesem

Zusammenhang die Ergebnisse, die sich in Untersuchungen Linds (1996) eingestellt haben, wonach Regressionen insbesondere beim Ausscheiden aus förmlichen (schulischen) Bildungsgängen zu beobachten sind. Von der Etablierung lebenslangen Lernens könnte demnach – wenn für diesen Effekt nicht andere Ursachen in Frage kommen (vgl. dazu Abschn. 3) – auch ein *antiregressiver bzw. stabilisierender Effekt auf die moralische Urteilskompetenz* ausgehen. Sein Eintreten dürfte freilich auch dann von einer Reihe zusätzlicher Bedingungen abhängen, die mit den Inhalten des Lernens ebenso zu tun haben wie mit den moralrelevanten Konstellationen (sensu Lempert) in den übrigen Lebensfeldern der betroffenen Individuen.

So haben Studien zur Moralentwicklung an Versicherungskaufleuten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule zur kaufmännischen Lehre gezeigt, daß trotz des regelmäßigen Berufsschulbesuchs Regressionen auftreten (vgl. Beck u.a. 1996), ja, daß gerade die Umgebungsbedingungen in den Schulen von den Auszubildenden teilweise weniger moralförderlich empfunden wurden als die im Betrieb (vgl. Beck u.a. 1998). Tatsächlich stellte sich, wie auch schon bei anderen Probandengruppen (vgl. Döbert/Nunner-Winkler 1975; Lempert 1988; Lind 1996; Keller 1990; 1996; Rest 1979), heraus, daß sich – wiederum entgegen der Theorie Kohlbergs – die moralischen Urteilsleistungen der Lehrlinge *ausdifferenzierten*, und zwar so, daß sie in verschiedenen Lebensbereichen auf unterschiedlichen Stufen der moralischen Reflexion (sensu Kohlberg) urteilten (vgl. Beck u.a. 1996, 197-198). Auch diese Befunde werden im weiteren zu beachten sein, wenn die beiden oben gestellten Hauptfragen zur moralischen Urteilsbildung im Kontext des lebenslangen Lernens erörtert werden.

2. Tradierte Konzepte der Moralerziehung

So sehr die moralische Urteilsbildung für das ununterbrochen fließende Alltagshandeln sich unserem bewußten Zugriff auch entzieht, so verfügbar und präsent sind uns die Prinzipien, unter denen es beurteilt zu werden vermag. Das umgangssprachliche Bild von der „Doppelbödigkeit“ der Moral hat insofern auch hier einen gewissen, wenngleich völlig gewandelten Sinn: Die faktische Verhaltenssteuerung scheint von der bewußten Reflexion ihrer selbst in weiten Grenzen *entkoppelt* zu sein. Einschränkend muß jedoch gleich hinzugefügt werden, daß wir – ebenso wie in den Fällen der Automatisierung von Bewegungsabläufen – schon im frühen Kindesalter beginnen, moralische Standards unserer sozialen Umgebung zu internalisieren. Dieser Prozeß verläuft unter dem Begründungsaspekt allerdings eher unreflektiert, das heißt lediglich unter marginaler und entwicklungsabhängiger Beteiligung der internen moralischen Urteilskompetenz (vgl.

Nunner-Winkler/Sodian 1988; Keller 1996). Er ist daher auch – genauer – als Prozeß der Regelübernahme zu beschreiben.² Gleichwohl entsteht so doch von Anfang an ein Konnex zwischen interner Verhaltenssteuerung und externer Moraldiskussion³, soweit die zu internalisierenden Regeln sozial kommuniziert und bei dieser Gelegenheit von den Sozialisationsagenten auch ansatzweise begründet werden.

Frage man nun, welche sozialen Normen es sind, die qua Erziehung tradiert werden, und auf welche begründenden Ethiken sie rekurrieren, so stößt man in den pluralistischen Gesellschaften westlichen Zuschnitts auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Konzepte und Programme. Es umfaßt, um nur einige Beispiele zu nennen, die von unterschiedlichen Religionen geprägten Weltanschauungen ebenso wie philosophisch begründete materiale oder formale Ethiken und vielerlei esoterische Sonderlehren. Im Hinblick auf den Geltungsanspruch, der mit den moralischen Implikationen jener Ethiken verbunden wird, stößt man in der Regel auf konzeptimmanente Absolutheitsforderungen, die allerdings durch relativistisch begründete verfassungsrechtliche Toleranzgebote (wie etwa im Art. 3 GG) gebrochen werden und so auch bei der jeweiligen Gefolgschaft einem gewissen Aufweichungsprozeß unterworfen zu sein scheinen (ausgenommen die fundamentalistischen Standpunkte) – eine argumentative Konstellation, die man in grober Näherung als meta-ethischen Relativismus bezeichnen kann (Brandt 1976). Hinzu kommt, daß bei allem meta-ethischen Relativismus einerseits und ethischem Absolutheitsanspruch einzelner Konzeptionen andererseits die moralischen Sozialisierungsprozesse durchwirkt werden von den in einer Gesellschaft geltenden positiven Rechtsvorschriften, insbesondere den Strafgesetzen, die das „ethische Minimum“ (Emge) einer gegebenen Gesellschaft zum Ausdruck bringen.

Von Bedeutung für die vorliegende Fragestellung ist nun jedoch, daß nahezu alle und jedenfalls die verbreitetsten unter den genannten Positionen, seien sie weltanschaulich oder philosophisch begründet⁴, seien sie von kultur-historisch traditionell oder rechtspolitisch institutionell vermittelter Autorität, *ein* Charakteristikum gemeinsam haben, nämlich das, *universale Ethiken* zu sein. Das bedeutet, daß ihre moralischen

² Das kann schon deshalb nicht anders sein, weil die Begründungen, die zur Fundierung solcher allgemeinen Prinzipien heranzuziehen sind, kleine Kinder, die sich in der Phase des Regelerwerbs befinden, intellektuell überforderten.

³ Eine mögliche Deutung dessen, was wir als Gewissen zu bezeichnen pflegen, kann mit dem Komplex von frühkindlich internalisierten Regeln in Verbindung gebracht werden, die uns sozusagen „in Fleisch und Blut“ übergegangen sind und über deren Internalisierungsherkunft wir keine Rechenschaft mehr ablegen können. So erscheint es uns gelegentlich, als rege sich in uns ein *autonomes* Gewissen.

Gebote den Menschen unter einen umfassenden, situationsübergreifenden Sollensanspruch stellen, daß sie unbedingte Gültigkeit einfordern, daß sie – m.a.W. – *allgemeine* Regeln vorgeben bzw. zu finden suchen, auf die der einzelne sich *in jeder Lage* gleichermaßen verpflichtet fühlen soll, kann und darf. Das gilt etwa für den Dekalog und die Bergpredigt ebenso wie für die materiale Wertethik eines Nicolai Hartmann, für die marxistisch-leninistische Ethik ebenso wie für die kritisch-rationale Morallehre Karl R. Poppers, auch für die dialogisch (Erlanger Schule) oder diskursiv (Frankfurter Schule) angelegten prozeduralen Ethiken mit ihrem Letztbegründungsanspruch, und es gilt insbesondere für die Ethik Immanuel Kants und deren Weiterentwicklung und Umgestaltung bei John Rawls – beide die entscheidenden Bezugs-ethiken der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie (vgl. Petrovich 1985; Beck 1990).

Der Grundgedanke, der alle diese Konzeptionen durchzieht, besteht darin, daß eine legitime moralische Motivation für das Handeln in *jeder* Situation dadurch zu gewinnen sei, daß man diese im Lichte der universal geltenden Regel(n) interpretiere bzw. eben diese Regel(n) auf die gegebene Situation anwende. Sieht man von den (deonto-)logischen Problemen, die mit diesem Verfahren verbunden sein können, ab (vgl. v. Wright 1977) und läßt auch die Frage beiseite, ob überhaupt und wie aus nahezu leeren formalen Prinzipien inhaltlich gehaltvolle situationsrelevante Verhaltensnormen zu „destillieren“ seien (vgl. Schnoor 1989), so läßt sich mit Blick auf Morallernen festhalten, daß es drei Aufgaben zu bewältigen hat: zum ersten die *kognitive Internalisation* des bzw. der allgemein(st)en Prinzipien (eine je nach deren Abstraktionsgrad u.U. sehr anspruchsvolle Aufgabe), zum zweiten die Entwicklung einer *inneren Bindung* an jene(s) Prinzip(ien) im Sinne einer starken Anwendungspräferenz und zum dritten die Fähigkeit zur *adäquaten Regelanwendung*.

Die oben skizzierte Kohlbergsche Entwicklungstheorie der moralischen Urteilskompetenz (vgl. Abb. 1) versucht den Weg nach- bzw. vorzuzeichnen, der – im Falle der Kant-Rawlsschen Ethik – bis hin zu einer vollen Entfaltung personaler Moralität zu gehen wäre (vgl. dazu z.B. Locke 1985). Und die von Lempert angegebenen Dimensionen des sozialen Umfeldes (vgl. Abb. 2) erlauben es, für eben diesen Fall jene Ausprägungen zu bestimmen, die für das Erreichen der Hauptstationen dieses Weges jeweils vorliegen müssen. Wir haben es demnach mit einem

⁴ Was, systematisch betrachtet, im übrigen keinen Unterschied macht. – Vgl. zum vorliegenden Zusammenhang auch die Darstellung bei Garz 1998, 29-37.

erziehungswissenschaftlichen Modell zu tun, das unter (nur!) einer bestimmten Ethik Geltung beanspruchen darf bzw. das den Entwicklungs- und Lernprozeß aus der Perspektive dieser einen Ethik zu deuten und zu beschreiben sucht. Mit Blick auf ein Programm lebenslangen Lernens wäre aus ihm zu folgern,

- (a) daß auch im Adoleszenz- bis hin zum späten Erwachsenenalter moralbezogene Lernprozesse initiiert und absolviert werden können, wenn die vorauszusetzenden intellektuellen Entwicklungsstadien bereits erreicht worden sind (vgl. Armon 1984; Armon/Dawson 1997; Leicester/Pearce 1997; Walker 1989),
- (b) daß die dafür erforderlichen externen sozialen Bedingungen (wenn sie allen Erwachsenen jederzeit und überall zur Verfügung stehen sollen) indessen *letztlich* nur bereitgestellt werden könnten im Wege einer umfassenden „Moralisierung“ der Gesellschaft und
- (c) daß aber – als „Teilziel“ – erzieherisch wirksame Umgebungen partiell in inhaltlich und sozial förderlicher Weise durchaus gestaltet und realisiert werden können.

Was die Bereitschaft des einzelnen betrifft, sich auf ein Programm lebenslangen Lernens zu verpflichten, so ergibt sich aus dem dargestellten Ansatz weiterhin,

- (d) daß autonome und stabile lernmotivationsstützende moralische Kognitionen erst vom Erreichen (und Überschreiten) der vierten Entwicklungsstufe erhofft werden dürfen, weil erst aus ihrer Perspektive (und auch aus der Perspektive der Stufen 5 und 6) das eigene Lernen als ein Beitrag zur Erhaltung des als erhaltungswürdig betrachteten umgebenden Systems begriffen werden kann,
- (e) daß sich Personen der Stufe 2 für Programme lebenslangen Lernens moralisch nur über vorteilversprechende Anreize gewinnen lassen⁵ und
- (f) daß Personen der Stufe 3 um so zuverlässiger für lebenslanges Lernen als moralisch gebotene Aufgabe zu gewinnen sind, je genereller, d.h. je verbreiteter und öffentlich akzeptierter ein derartiger Anspruch mit der Rolle von Adoleszenten und Erwachsenen als Mitglieder der Gesellschaft

⁵ Was nicht besagt, daß man nicht allein schon aus Gründen eines unabhängig von der moralischen Urteilskompetenz entwickelten Interesses zum „Dauer-Lerner“ werden könnte – es geht hier ausschließlich um die *moralische* Motivation von Lernverhalten!

im allgemeinen oder mit einer bestimmten von ihnen übernommenen bzw. akzeptierten Rolle (etwa der beruflichen) im besonderen verbunden ist.

3. Moralerziehung aus Sicht einer Differentiellen Ethik

3.1. *Moralische Grundorientierungen in modernen Großgesellschaften*

Die tradierten Ethiken, die gegenwärtig nicht nur ubiquitär gelehrt werden, sondern auch das bewußte moralische Reflektieren der meisten Menschen beherrschen dürften, beruhen letztlich auf einem archaischen Ganzheitlichkeitskonzept. Es ist von dem Grundgedanken beherrscht, daß die Pflicht zum moralisch verstandenen Gut-Sein eine genuine ethische Legitimierung erfahren könne und müsse, daß sie, wie Kant (1785/1956, 59) es ausdrückt, einen „Zweck an sich selbst“ bilde. Seine Wurzel hat dieses Denken in den heute teilweise vielfach gebrochenen und säkularisierten überkommenen Gottesideen, die – selbst weder legitimationsbedürftig noch legitimationsfähig – als letzte Gründe (sozusagen als archimedisches Prinzip der Moral) für die Forderung nach einem bedingungslos vollkommenen Lebenswandel des Menschen gelten durften (vgl. dazu die Geistesgeschichte zur Theodizee).

Das trifft auch – ohne daß es hier im Detail gezeigt werden könnte – auf die modernen Prozeduralethiken zu, die für die Teilnahme am Prozeß der Moralsetzung und – begründung vorgängig die Erfüllung ethischer Standards voraussetzen müssen (vgl. Habermas 1991), welche ihrerseits aus einer ebenfalls vorgängigen Moralvorstellung gewonnen sind (sein müssen!), und die in ihren Beschreibungen der Normfindungsprozeduren an Kommunikationsideale anknüpfen, wie sie in den unterschiedlichsten Jenseitsvorstellungen tradiert werden.

Die aus den genannten überkommenen Ansätzen hervorgehenden Kodizes gebieten – im Falle der Prozeduralethiken zumindest meta-ethisch – *unbedingt* und *umfassend*. Sie zielen auf die personale Vollkommenheit des Menschen im Sinne ihrer Normgehalte. Personale Identität wird in ihnen verstanden als Stringenz und Konsequenz in der Normbefolgung. Nonkonformes Verhalten ist danach als Verstoß, Übertretung, Ungehorsam oder dergleichen stets moralisch defizitär und identitätskritisch.

Von den frühen Gesellschaften des Pleistozäns her bis an die Schwelle zur Neuzeit konnte Normkonformität mit hinreichender Vollständigkeit sozial kontrolliert werden: Sozietäten von überschaubaren Größen (Stämme, Sippen, Gemeinden) erlaubten eine personenbezogene Verhaltenskontrolle und –sanktionierung. Insoweit befanden sich ganzheitlicher Geltungsanspruch, moralbasierte Identitätskonzeption und ganzheitliche Überwachung im Einklang (vgl. Mohr 1987; Wuketits 1984).

Unsere modernen Großgesellschaften weisen (auch) unter dem ethischen Aspekt eine andersartige Struktur auf. Sie sind pluralistisch, arbeitsteilig, unübersichtlich, mobil, vielfältig überlappend parzelliert und systemisch organisiert (vgl. z.B. Parsons 1985; v. Hayek 1971). Gesellschaftsübergreifender Normkonsens und ganzheitliche soziale Kontrolle individueller Normkonformität sind praktisch unmöglich geworden. Der einzelne integriert sich in diese Gesellschaft über ein hoch differenziertes Rollenset, das ihn prinzipiell mit moralisch unterschiedlichen, u.U. inkompatiblen Erwartungen konfrontieren kann. Die Ursache hierfür liegt darin, daß sich in gesellschaftlichen Subsystemen je *besondere Moralen* ausbilden können, die sich im Hinblick auf den zu gewährleistenden Output in das Gesamtsystem als funktional erweisen. So läßt sich prototypisch unterscheiden zwischen einer für markt- und wettbewerblich organisierte Subsysteme (Stichwort: Wirtschaft) konstitutiven *strategischen Moral* (ähnlich wie Kohlbergs Stufe 2), einer für *wohlfahrtsorientierte Subsysteme* (Stichwort: Familie, Schule, Gesundheit) konstitutiven auxiliaren Moral (ähnlich wie Kohlbergs Stufe 3) und einer für *diskursorientierte Subsysteme* (Stichwort: Legislative, Medien) konstitutiven reflektiven Moral (ähnlich Kohlbergs Stufen 4 – 6).

Die dieser Unterscheidung zugrundeliegende These besagt das folgende: In den heutigen systemisch zu begreifenden Massengesellschaften ist eine – im herkömmlichen Sinne – ganzheitliche Lebensform nicht mehr möglich. Die Subsysteme, in denen der einzelne qua Rollenzuweisung Aufgaben übernimmt, sind ihrerseits nach ihren je spezifischen „Rationalitäten“ gruppierbar. Die „Rationalitäten“ bedingen und begründen Sondermoralen, auf deren Befolgung die fortbestehende Funktionalität der Subsysteme und damit der Bestand des „Gesamtsystems“ angewiesen ist. Die metaphysische Basisentscheidung einer modernen Ethik fällt mithin nicht (mehr) als Wahl zwischen Erlösung und Verdammnis, Gut und Böse, wertvoll und wertlos, sondern als Wahl zwischen (gesellschaftlicher) Ordnung⁶ und Chaos. Die metamoralische Begründung der Sondermoralen beruht demnach auf dem Argument, daß die Möglichkeit, ein menschenwürdiges Leben zu führen, unter der Voraussetzung von Massengesellschaften

⁶ Gewährleistet durch subsystemische Funktionalität. - Moral ist in dieser Sichtweise ein gesellschaftliches Gut, von dessen Pflege und Steigerung die Gesellschaft als ganze im Sinne der Aufrechterhaltung und Förderung systemischer Rationalität profitiert. Moralisches Verhalten bedeutet eine Investition in dieses gesellschaftliche Gut (vgl. Aufderheide 1995).

ohne subsystemspezifische Sondermoralen, die deren Funktionalität sichern, (also im Chaos) nicht gewährleistet werden könnte.⁷

Die Implementation von Sondermoralen erweist sich demnach als ein moralisches Mittel zu einem höherwertigen moralischen Zweck, es sei denn, man würde bestreiten, daß ein menschenwürdiges Leben in der so rekonstruierten Massengesellschaft überhaupt führbar sei. Dies könnte etwa unter Hinweis darauf geschehen, daß die Herstellbarkeit einer personalen Identität für das Individuum dann nicht möglich sei, wenn es sein Handeln in unterschiedlichen subsystemischen Kontexten an inkompatiblen Sondermoralen auszurichten hätte. Die Alternative, die durch die meisten traditionellen Ethiken bereitgestellt wird, besteht darin, die vollständige Moralisierung der Welt gemäß dem jeweiligen universalen (Einheits-)Konzept zu fordern und zugleich vom einzelnen zu verlangen, daß er, solange dieses Programm nicht erfüllt ist, die Spannung aushält, die dadurch entsteht, daß er sich unter bestimmten Umständen zu nonkonformem Handeln gezwungen sieht.

Auch diese letztere Konstellation kann indessen unter einem psychologischen Aspekt als identitätskritisch bezeichnet werden. Das Problem spitzt sich damit in einer Weise zu, die nahezu dilemmahafte Züge trägt: Unter der Geltung von Universalethiken dürfte es unausweichlich sein, daß zwischen moralischem Anspruch und praktischem Handeln Brüche entstehen, die als moralische Skrupel, als „schlechtes Gewissen“, aber auch als soziale Zuschreibung von moralischer Unzulänglichkeit durch Beobachter und Rollenpartner verarbeitet werden müssen. Unter der Geltung einer differentiellen Ethik dagegen lassen sich solche Brüche vermeiden, soweit praktisches Handeln in Übereinstimmung mit subsystemischer Sondermoral erfolgt, die sich ihrerseits aus der Perspektive des Gesamtsystems als legitim erweisen läßt. Nicht vermieden ist damit das Problem der – weiterhin möglichen – Brüche zwischen Handeln und subsystemischer Sondermoral (etwa als regelunterlaufendem Opportunismus). Und systematisch lösungsbedürftig bleibt die Frage danach, ob die Orientierung des Individuums an inkompatiblen Sondermoralen den Aufbau einer konsistenten Identität korrumptiert (vgl. Beck u.a. 1996). Es wird hier die Auffassung vertreten, daß die zuletzt gestellte Frage verneint werden kann, daß also die Führung eines moralkonformen Lebens in der systemisch ausdifferenzierten Gesellschaft unter Wahrung der personalen Identität

⁷ In diesem Punkt, nämlich den Menschen als „Zweck an sich selbst“ zu begreifen, stimmt diese Sichtweise mit der kantischen (noch) überein.

grundätzlich praktisch möglich ist, während dies unter der Geltung von universalen Einheitsethiken prinzipiell unmöglich bleiben muß.

3.2. Aspekte zur Reformulierung der Moralentwicklungstheorie

Das Konzept, das einer modernen Moralerziehung zugrunde zu legen wäre, knüpft durchaus an die Kohlbergsche Entwicklungstheorie an, unterscheidet sich von ihr jedoch auch in einer Reihe wichtiger Punkte. Es übernimmt die Vorstellung von einer über die Lebensspanne möglichen Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, die entlang zweier Hauptdimensionen verläuft: der zunehmenden Fähigkeit, eine immer breitere soziale Perspektive zu aktivieren *und* immer allgemeinere Gerechtigkeitsoperationen zu absolvieren (vgl. Spielthennner 1996, 55-56). Und es behält auch die Annahme bei, daß moralische Entwicklung von zwei Hauptbedingungen abhängig ist, nämlich von der vorgängigen Entfaltung der limitationalen kognitiven Leistungsfähigkeiten (vor allem Perspektivenwechsel, Empathie, Generalisierung, induktives und deduktives Schließen, bedingtes Prognostizieren) und von der externalen Bereitstellung progressionsförderlicher Stimuli (insbes. sensu Lempert 1993).

Als nicht zu halten erscheint demgegenüber die Kohlbergsche Vorstellung von der moralischen Urteilskompetenz als einer *strukturierten Ganzheit* und damit auch die These vom *Regressionsverbot*. Vielmehr ist davon auszugehen, daß das Individuum sich kontext- bzw. rollenabhängig an unterschiedliche moralische Prinzipien binden kann⁸ und

⁸ Kohlberg selbst hat an der These von der ausgeschlossenen Regression konsequent festgehalten, womöglich auch deshalb, weil er erkannte, daß das Konzept der strukturierten Ganzheit mit ihrer Preisgabe ins Wanken geriete. Daten, die diesen Annahmen zu widersprechen schienen, interpretierte er, wie bei Garz (1996) nachzulesen ist, (1) teils als transitorische Effekte (Kohlberg/Kramer 1969), (2) teils als „Fähigkeit, die unteren Stufen des moralischen Denkens verwenden zu können“ (Kohlberg 1995, 70). Soweit es sich (1) um Phänomene im Rahmen von Stufenübergängen handelt, wären „Regressions“ hinzunehmen als moralische Desorientierungen, die im Wege der Strukturauflösung (für die aus Sicht der Kohlberg-Theorie ohnehin nichts Genaues gesagt werden kann) auftreten. Sie müßten dann allerdings nach Erreichen der höheren Stufe verschwinden – wobei wiederum kritisch anzumerken ist, daß von der Theorie her nichts Näheres zur Dauer der Übergangsphase zu prognostizieren ist, so daß man in die zirkuläre Lage gerät, ihr Ende mit dem Verschwinden der Regressionsphänomene zu konstatieren. Im Falle der Annahme (2) liegen die Dinge etwas schwieriger. Nimmt man Kohlberg in diesem Punkt beim Wort, etwa wenn er plausibilisierend sagt, „(n)iemand (werde) beim Feilschen auf Stufe sechs argumentieren“ (1995, zit. nach Garz 1996, 150, FN 45), so wäre dies als das Zulassen von „Regression“ zu deuten. Denn, wer nicht auf Stufe sechs, sondern auf Stufe zwei argumentiert, wenn er feilscht, der stellt sich für diese Situation auf ein anderes moralisches Prinzip (nämlich das der Stufe zwei). Und er würde es offenbar für moralisch richtig halten, in dieser Situation seinen strategischen Vorteil zu suchen, also lediglich „die unmittelbaren Interessen ... (der am) Konflikt beteiligten Personen zu befriedigen“ (Spielthennner 1996, 62), sich selbst und sein Gegenüber auf *eine* Stufe zu stellen (Gleichheitsoperation), Vorteil gegen Vorteil und Nachteil gegen Nachteil gelten zu lassen (Reziprozitätsoperation, vgl. ebd., 66), kurz: eine ‘konkret individualistische Perspektive’ im Kohlbergschen Sinne einzunehmen (vgl. ebd., 64). Eine solche Handlungsweise wäre jedoch von derjenigen, die eine „echte“ Stufe-zwei-Person zeigt, nicht zu unterscheiden (weder phänotypisch noch in der psychologischen Rekonstruktion). Und sie wäre auch nicht durch den Hinweis auf ein Kompetenz-Performanz-Gefälle zu erklären (vgl. dazu Oser/Althof 1992, 136-137), weil jedenfalls nicht von vornherein situative Zwänge anzunehmen sind, die ein Umsetzen der Kompetenz

soll, und daß diese variierende Verpflichtung prinzipiell auch durch moralerzieherische Maßnahmen beeinflußbar ist. Die dabei entstehende interne moralische Differenzierung muß allerdings in einer metamoralischen Identitätskognition „aufgehoben“ werden können. Das bedeutet zunächst, daß die Bindung an ein bestimmtes mehr oder weniger allgemeines moralisches Prinzip nicht wie in der überkommenen Sichtweise als *konstitutives Element des Identitätsbewußtseins* gesehen wird (vgl. Nisan 1993).

Vielmehr muß moralische Differenziertheit und Flexibilität (im Sinne angemessener Prinzipienwahl) analog zum Wissenskonzept als eine entwickelbare Fähigkeit begriffen werden (auf der „Objektebene“), die mehr oder weniger entfaltet sein kann und für die sich – ebenso wie für Wissen – auch die Frage des angemessenen Transfers stellt. Die identitätskonstitutive Moralkognition (auf der „Metaebene“) besteht dann – knapp zusammengefaßt – *zum einen* im *Wissen* um die ethisch gebotene Differenzierung der „Welt“ und die ihr entsprechende eigene *Fähigkeit*, diesem Sachverhalt – mehr oder weniger kompetent – gerecht werden zu können (etwa im Sinne rollenbezogener „Sub-Identitäten“⁹; Rossan 1987) sowie *zum anderen* in der – mehr oder weniger reflektiert eingegangenen – inneren (meta-moralischen!) *Verpflichtung*, von dieser Fähigkeit, wiederum analog zum Wissen, je angemessenen Gebrauch zu machen.

Ganz offenkundig bedeutet diese Rekonstruktion einen womöglich gravierenden Eingriff in die Tradition unserer Selbstwahrnehmungskultur, die bislang darauf fixiert war, moralische Universalität, d.h. situationsübergreifende Einheitsmoralität, als einen hohen Wert *an sich* zu begreifen und sozial entsprechend zu attribuieren. Nach der hier vertretenen Auffassung wird sich in der Moderne ein auch in dieser Hinsicht gewandeltes Menschenbild durchsetzen (müssen), das ein gelungenes Leben im Moralischen nicht mehr an die Idee des „Heiligen“ bindet, sondern an die Idee von einer rollen- bzw. bereichsgerechten Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Dieses Konzept unterscheidet sich logisch und psychologisch von der überkommenen Sicht, wie sie auch der Kohlberg-Theorie inhärent ist: Sondermoralen verdanken sich nicht einer „deduktiven“ Anwendung universaler Prinzipien, sondern sind an der internen „Rationalität“ eines Subsystems des Gesamtsystems „Gesellschaft“ ausgerichtet; individuelle Moralität erweist sich nicht als

behindern. Was in der hier skizzierten Sicht als moralische Differenzierung bezeichnet wird, ist genau der Sachverhalt des Verfügens über verschiedene moralische Orientierungen in Abhängigkeit von situativen Bedingungen. Insoweit trafe der Einwand, man könne von einer höheren Stufe her strategisches Verhalten moralisch „motivieren“ und es bedürfe daher keiner theoretischen Rekonstruktion der Kohlbergschen Theorie, nicht zu (vgl dazu auch die – vorsichtige – Kritik an der Kohlberg-Theorie bei Walker u.a. 1995, 402-404).

⁹ Dieses Konstrukt wird auch – teilweise kritisch (z.B. Elkind 1980) – unter der Bezeichnung „Patchwork-Identität“ oder „diffuse Identität“ erörtert, und zwar ebenfalls unter Bezugnahme auf den fortgeschrittenen Differenzierungsprozeß unserer Großgesellschaften (vgl. Marcia 1989).

exklusive Bindung an ein (möglichst abstraktes und universelles) Prinzip, sondern als kontextsensitive Aktivierung subsystemadäquater Imperative bzw. als rollenspezifische Verpflichtung auf im Gesamtsystem legitimierbare moralische Standards.

4. Postsekundare Probleme und Formen der Förderung von Moralentwicklung in der Lebensspanne

4.1. Zielbestimmung

4.1.1. Ziele moralbezogenen Lernens

Prinzipiell lassen sich mit Blick auf die geforderte Moralität drei Grundtypen von Situationen unterscheiden: *Konkurrenz*, *Kooperations-* und *Konstitutionssituationen*. Unter dem *ersten Typ* ist eine moralische Orientierung geboten, die als eigeninteressierte Vorteilssuche unter Beachtung vorgegebener Regeln bezeichnet werden kann. Hier ist ein Verhalten gefordert, das in einem weiten Sinne des Wortes dem Wirtschaftlichkeitsprinzip gerecht wird. Dazu gehört nicht allein ein erheblicher Teil erwerbsbezogenen Handelns, sondern bspw. auch Arbeitsplatzsuche, innerbetriebliche Konkurrenz um Arbeitsplätze und Konsumentenverhalten.

Unter den *zweiten Typ* sind jene Interaktionsformen zu subsumieren, die für das Erreichen eines funktional zu wünschenden Ergebnisses von den Interaktionspartnern Wohlwollen, soziale Abstimmung und organisatorische Einordnung verlangen, die also am Prinzip der Erfüllung von (sub-)systemisch begründbaren Erwartungen ausgerichtet sind. Zu ihnen rechnen alle Weisen formeller und informeller Gesellung, etwa in Familie und Freundeskreis sowie betriebliche Zusammenarbeit im Team und auf Prosozialität angelegte Arrangements (Pflege, Wohlfahrt), insbesondere die öffentliche Erziehung.

Unter den *dritten Typ* fallen alle Situationen, in denen eine am Gesamtsystem orientierte funktionale Regelsetzung gefordert ist. Paradigmatisch ist dies der Fall bei der Teilnahme am Gesetzgebungsdiskurs bzw. allgemeiner: an der Konventionalisierung von weder förmlich noch informell geregelten Situationsklassen.¹⁰ In ungeregelten Situationen ist eine moralische Orientierung gefordert, die sich auf jene legitimierende Argumentationskraft stützt, die von der Bezugnahme auf das zu erhaltende bzw. als erhaltungswürdig gedachte Gesamtsystem und von den ihm zugrundeliegenden Wertvorstellungen ausgeht.

¹⁰ Die Grenzziehung zwischen informell durch Sitte, Usancen usw. geregelten Konstellationen einerseits und – in einem strengerem Sinne – ungeregelten Verhältnissen andererseits dürfte zugegebenermaßen schwierig sein (aber keineswegs schwieriger als etwa die Operationalisierung des Kategorischen Imperativs auf beliebige Alltagssituationen (vgl. Schnoor 1989)).

Ziel der moralischen Erziehung wäre es demgemäß, den einzelnen mit einer hinreichend elaborierten Fähigkeit zur Unterscheidung der drei (und ggf. weiterer) Grundtypen von Situationen auszustatten (eine Fähigkeit, die im Alltag durch funktionale Sozialisationsprozesse implizit meist bereits angelegt sein dürfte, aber für Grenzfälle einer besonderen „Schärfung“ bedarf) und mit ihnen die für sie jeweils angemessene moralische Orientierung kognitiv und emotional zu verknüpfen.

Forschungsbedarf besteht an dieser Stelle allerdings noch in vielerlei Hinsicht, insbesondere zu den folgenden Bereichen:

1. Entwicklung einer moralrelevanten Situationstypologie im Paradigma einer systemischen Gesellschaftsanalyse
2. Legitimationsanalysen für subsystemische Funktionalitätskonzepte
3. Empirische Analysen individueller Situationsdifferenzierungskompetenz für verschiedene Bildungs- und Altersgruppen
4. Erfassung individueller moraldifferenzierender Situationstypologien und ihrer Abhängigkeit von Wahrnehmungsleistungen
5. Untersuchungen der Ontogenese einer moralspezifischen Situationsdifferenzierungskompetenz und ihrer Fehlformen.

4.1.2. Lernziele als moralisches Problem

Lebenslanges Lernen ist in weiten Bereichen autonom in dem Sinne, daß das lernende Subjekt selbst darüber bestimmt, welchen Inhalten es sich zuwendet. Zwar dürften vor allem im Kontext der Erwerbsarbeit in dieser Hinsicht auch Angebote und Aufforderungen bis hin zu Anweisungen zum Lernen eine Rolle spielen. Gleichwohl ist es letztlich doch der einzelne, der jeweils entscheiden und verantworten muß, auf welche Ziele hin er seine Investitionen in Lernaktivitäten ausrichtet. Wie bei allen Entscheidungen überhaupt kommt auch bei der Wahl von Zielen des Lernens eine moralische Urteilsleistung ins Spiel.

Nun wäre es sicherlich unangemessen zu unterstellen, diesem Typus von Entscheidungen wohne in moralischer Hinsicht sozusagen programmatisch ein dramatisches Moment inne. Fort- und Weiterbildungsaktivitäten richten sich insbesondere dann, wenn sie durch ein institutionalisiertes Angebot gestützt werden, auf Ziele, die in den jeweiligen Subsystemen legitimierbar sein dürften. Dennoch können sich für den einzelnen auch hier die schon fast „klassisch“ zu nennenden Konflikte ergeben und – vor allem – verschärfen,

die mit individuell gesehenen Widersprüchen zwischen einer (Produktions-)Technologie und ökologischen Vorstellungen zusammenhängen (vgl. z.B. Hoff/Lecher 1995 und die dort angegebene Literatur). Wird man zu Weiterbildungsmaßnahmen auf einem Gebiet gedrängt, dessen tiefere Durchdringung eine (berufliche) Praxis ermöglichen soll, die man als moralisch angreifbar einschätzt, so steht man unter der Frage der Zielwahl in einem manifesten moralischen Konflikt.

Auch außerberuflich können derartige Probleme entstehen. Möglicherweise spielen sie gegenwärtig z.B. im Bereich spiritueller Heils- und (Selbst-)Befreiungslehre(n) eine Rolle, wo ein breites Angebot vorliegt, dessen Nutzung einerseits reizvoll, andererseits jedoch unter den vielleicht fröhlich internalisierten (christlich-)weltanschaulichen Überzeugungen als „unerlaubt“ erscheinen mag, oder bei gefährdeten bzw. ‘geforderten‘ Personen, die sich genötigt sehen gegen ihre Wertvorstellungen zum sozialen Umgang, Selbstbehauptungs- und aggressive Verteidigungsstrategien zu erlernen usw.¹¹ Hier und im Erwerbszusammenhang wird sich die moralische Dimension des Zielkonflikts im übrigen nicht allein als intrapersonale Entscheidungsfrage stellen. Es ist zumindest nicht ausgeschlossen, daß auch die von solchen Bildungsaktivitäten Betroffenen mit ihren Ansprüchen zu berücksichtigen sind. So mögen bspw. Konflikte dadurch entstehen, daß nahestehende Personen die Zielentscheidungen des „Lerners“ nicht billigen und damit (auch) moralisch Begründungs- und Rechtfertigungsbedarf erzeugen. Und schließlich bleibt noch zu erwähnen, daß moralische Konflikte aus einem Dissens erwachsen können, der die Verwendung des prinzipiell knappen Zeitbudgets betrifft. Bildungsaktivitäten kosten grundsätzlich Zeit, die man für andere Zwecke aufwenden könnte (z.B. abendliche Kurse vs. abendliche ehrenamtliche Altenbetreuung) oder auf die (Lebens-)Partner einen Teilhabe-Anspruch erheben (z.B. Seminarbesuch vs. gemeinsame Freizeitgestaltung).¹²

Die in diesem Abschnitt angesprochenen moralischen Fragen lassen sich – im Sinne einer Differentiellen Ethik – je besonderen Problemtypen zuordnen (Konkurrenz, Kooperation, Konstitution). Sie wären demnach unter den für sie geltenden Prinzipien zu lösen.

Insofern entsteht an dieser Stelle für das Konzept lebenslangen Lernens kein spezifischer Forschungsbedarf. Trotzdem könnte es von Interesse sein, den moralischen Fragen, die

¹¹ Es wird an dieser Stelle nicht diskutiert, wo die Grenze zwischen dem, was mit lebenslangem Lernen gemeint ist, und bestimmten Freizeitaktivitäten (Lektüre, sportliche Betätigung) zu ziehen wäre.

¹² Obwohl gerade diese letzte Frage systematisch auch unter Abschn. 5.2.2. zu erörtern wäre, wo es um das Problem des Gebotenseins von lebenslangem Lernen geht, soll sie im vorliegenden Zusammenhang erwähnt werden, weil die Zielentscheidung, um die es hier geht, ja eine Entscheidung über die Bereitschaft, Zeit zur Zielerreichung aufzuwenden, impliziert.

im Zusammenhang mit der Entscheidung für oder gegen ganz bestimmte Lernangebote stehen, eine empirische Studie zu widmen. Sie verschafften u.a. Aufschluß über eine bisher eher weniger beachtete Dimension der Entscheidung über Bildungsbeteiligung.

4.2. Vermittlungsmaßnahmen

4.2.1. Moralisches Lernen im Kontext der Erwachsenenbildung

Obwohl in vielerlei psychologisierenden Managerseminaren nicht selten persönlichkeitsnahe, ja identitätskonstitutive psychologische Dispositionen „zur Disposition gestellt“ werden, ist die Aufgabenstellung, sich moralisch (weiter) zu bilden, sozial eher negativ konnotiert. Auch in der Debatte um die sog. Schlüsselqualifikationen führt die moralische Urteilskompetenz eher ein Schattendasein. Daß gleichwohl ein gesellschaftlicher Bedarf dafür besteht, ist im Kontext von Wirtschafts- und Politskandalen wohl ebenso unbestritten wie in der Diskussion um ethische Grundsatzfragen des technologischen Fortschritts und seiner Folgen. Doch steht – realistischerweise (und womöglich auch wünschenswerterweise!) – nicht zu erwarten, daß Fortbildung in der Öffentlichkeit bald als sozialprestigegeladene Bildungsaktivität angesehen werden könnte.

Das diesbezügliche Problem besteht darin, daß „moralische Erneuerung“ stets als Moralisierung der Individuen im Sinne einer anspruchsvollen, aber praktisch uneinlösbar Universal moral begriffen und daher mehr oder weniger offen abgelehnt wird. Wo jedoch gegen eine moralische Regel, selbst wenn sie, wie z.B. das Entrichten von Steuern, gesetzlich verankert ist, allgemein und offenkundig verstoßen wird, da erodiert ihre verhaltenssteuernde Kraft relativ schnell, ohne daß dem via Sanktion noch Einhalt geboten werden könnte (vgl. z.B. Aufderheide 1995).

Moralisches Lernen in der Lebensspanne bedeutet, so gesehen, daß der Versuch zu unternehmen wäre, subsystemisch funktionale Moralprinzipien als solche zu vermitteln und dabei Sollensfragen vom Geruch notorischen Moralisierens zu befreien.¹³ Es ist grundsätzlich didaktisch nicht besonders schwierig, Anregungen für moralisches Lernen im Sinne der skizzierten Programmatik mit nahezu allen Formen kognitiven Lernens zu

¹³ Die Institutionenökonomik sensu Buchanan (1984) und Becker (1993) liefert dazu für das große Feld der Ökonomie ein bereits elaboriertes Argumentationsfundament (vgl. Homann 1988; 1990; Homann/Pies 1991; 1994)). Es geht dort darum, die Moral in „sanktionsbewehrte“ (falls erforderlich: gesetzliche) Vorgaben zu gießen, so daß sich individuelle Moralität in den dafür vorgesehenen Situationstypen auf einen eher anspruchslosen *Regelgehorsam* reduzieren könnte.

verknüpfen.¹⁴ Fast alle Inhalte, die für das Lernen von Erwachsenen in Frage kommen, stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit deren *Lebensvollzug*. Damit hängen sie zugleich eng mit Fragen der *Lebensgestaltung*, sei es im Beruf oder außerhalb des Berufs, zusammen. Solche Fragen berühren immer auch Probleme des Sollens. Insofern kann moralisches Lernen von Erwachsenen als eine curriculare Querschnittsangelegenheit betrachtet werden.

Forschungsbedarf besteht in diesem Zusammenhang zu folgenden Bereichen:

6. Welches sind die Bedingungen, unter denen moralbezogene Lernprozesse als Prozesse moralischer Differenzierung besonders effektiv sind?
7. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Effizienz des kognitiven und des moralischen Lernens in Settings der Erwachsenenbildung?
8. Unter welchen Bedingungen setzt sich die Motivation zu Opportunismus und Trittbrettfahrertum gegen die Motivation zum Regelgehorsam durch?
9. Inwieweit ist (auch) moralisches Lernen situiert und worin bestehen die (besonderen) Probleme des Moraltransfers (analog zum Wissenstransfer)?

4.2.2. Lebenslanges Lernen als moralisches Gebot

Eine besondere Frage besteht darin, ob die Motivation zu lebenslangem Lernen *moralisch* gestützt zu werden vermag. Es ist bislang völlig ungeklärt, in welchem Maße die Beteiligung an Erwachsenenbildung im Sinne einer vorteilsorientierten Wettbewerbsmoral (um Arbeitsplatz, Karriere, Sozialprestige etc.) motiviert ist und inwieweit sie von einer solchen Kontextualisierung profitieren könnte. Immerhin gibt es auch „zweckfreies“ Lernen (vor allem in der dritten, nachberuflichen Lebensphase), das – zumindest auf den ersten Blick – stärker kooperationsmoralisch motiviert sein dürfte, obgleich gerade auch hier der individuelle Nutzen für die eigene Lebensqualität eine keinesfalls abwegige Sollensorientierung für das Lernen böte.

Will man lebenslanges Lernen nicht als Sonderfall einer üblicherweise bildungskästischen Erwachsenenbiographie hinnehmen, so muß man – das lehrt die differentielle Ethik – auch für moralische Anreize (vgl. Homann/Pies 1994, 11) sorgen, die im Milieu der Erwachsenenwelt zu etablieren wären. Solange *Bildungsbeteiligung* als Sonderanstrengung angesehen wird, ist sie in der Wahrnehmung des einzelnen der – als

¹⁴ Auf die Erörterung einzelner Methoden der Einflußnahme auf die intrapersonelle moralische Urteilsbildung wird hier nicht näher eingegangen. Sie sind einerseits im Kontext der Kohlberg-Theorie andernorts übersichtlich dargestellt (vgl. Oser/Althof 1992); andererseits bestehen sie in indirekten Maßnahmen der Gestaltung von sozialen Interaktionsmilieus und Sanktionspraktiken, wie sie vom Lempert (z.B. 1993) bereits erörtert worden sind, und sind insofern nicht Gegenstand des *Lernens*.

lästig angesehene – Ausnahmefall, auf den er sich in eigeninteressierter Einstellung nicht verpflichtet fühlen muß. Anders lägen die Dinge, wenn Bildungsabstinenz die Ausnahme bildete (wie das für die Elementar-, Primar- und Sekundarstufe gilt). In der hochdifferenzierten Massengesellschaft wird allerdings eine soziale Kontrolle der Bildungsbeteiligung ebenso zum Scheitern verurteilt sein wie die soziale Kontrolle personaler Moralität. Vielmehr müssen Bildungsverpflichtungen mit bestimmten Rollen verknüpft und dort von den Rollenpartnern sanktioniert werden – so, wie es in einer Reihe von Professionen wohl bereits der Fall ist (Ärzte, Architekten, Rechtsanwälte; vgl. dazu auch Rest/Narváez 1994).

Zwar sollte man sich darüber im klaren sein, daß es hier um vermutlich langsame, langwierige Prozesse der Entwicklung bzw. Veränderung von etablierten Rollenerwartungen geht. Aber es erscheint durchaus möglich, lebenslanges Lernen etwa für Berufsrollen über die Formulierung von Berufsethiken (z.B. für Kaufleute) zu stimulieren (vgl. z.B. die Bibliographie zu „business ethics“: Cotton 1991 sowie Lewis/Speck 1990; Martin 1990; Ponemon/Gabhart 1994) und dies zum Gegenstand von Tarifverhandlungen zu machen. Über die Institutionalisierung von Regeln zur beruflichen Weiterbildung, denen selbstverständlich ein geeignetes Angebot gegenüberstehen muß, könnte jedenfalls lebenslanges Lernen mit der Autorität öffentlicher Zustimmung und als Ausdruck systemischer Rationalität etabliert werden. Seine Umsetzung wäre damit (zunächst) eine Angelegenheit schlichter Regelbefolgung und würde damit auch demjenigen die Teilnahme erleichtern, der moralisch sich auf nicht mehr als auf Regeltreue verpflichten läßt. Realistisch betrachtet würde man auf diesem Wege vermutlich eine sonst nicht zu erreichende Populationsmehrheit ansprechen.

Auch hier gibt es noch eine ganze Reihe ungeklärter **Forschungs- und Gestaltungsfragen**, insbesondere:

10. Entwicklung von Berufsethiken für die sog. einfachen Berufe
11. Implementation von Anreiz zu moralischem Lernen in allen Bereichen der Erwachsenenbildung
12. Weiterentwicklung von Tarifvereinbarungen über (die Unterlassung von) Bildungsaktivitäten in der Erwerbsphase
13. Analyse der Auswirkungen von Berufsethiken und bildungsbezogenen Vereinbarungen in Arbeitsverträgen auf das individuelle Bildungsverhalten

14. Evaluation von moralbezogener Erwachsenenbildung (in der zweiten und dritten Lebensphase) im Blick auf moralische Entwicklung im allgemeinen und auf die moralische Stützung von Weiterbildungsmotivation im besonderen.

Literatur

- Armon, Cheryl (1984): Ideals of the good life and moral judgment: Ethical reasoning across the lifespan. In: Commons, Michael L./Richards, Francis A./Armon, Cheryl (eds.): Beyond formal operations. Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger, 357-380
- Armon, Cheryl/Dawson, Theo L. (1997): Developmental trajectories in moral reasoning across life span. *Journal of Moral Education*, 26, 433-453
- Aufderheide, Detlef (1995): Unternehmer, Ethos und Ökonomik. Moral und unternehmerischer Gewinn aus der Sicht der Neuen Institutionenökonomik. Berlin: Dunker & Humblot
- Beck, Klaus (1990): Philosophische Ethik als Basis moralpsychologischer Theoriebildung? Ein Beitrag zur Kohlberg-Kant-Kritik. In: Strittmatter, Peter (Hrsg.): Zur Lernforschung. Berichte – Analysen – Perspektiven. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gunther Eigler. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 7-23
- Beck, Klaus/Brütting, Bernhard/Lüdecke-Plümer Sigrid/Minnameier, Gerhard/Schirmer, Uta/Schmid, Sabine-Nicole (1996): Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Empirische Befunde und praktische Probleme. In: Beck, Klaus/ Heid, Helmut (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13. Stuttgart: Steiner, 187-206
- Beck, Klaus/Bienengräber, Thomas/Heinrichs, Karin/Lang, Bärbel/Lüdecke-Plümer, Sigrid/Minnameier, Gerhard/Parche-Kawik, Kirsten/Zirkel, Andrea (1998): Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: Beck, Klaus/Dubs, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14. Stuttgart: Steiner, 188-210
- Becker, Gary S. (1993): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. 2. Aufl. Tübingen: Mohr
- Brandt, Richard B. (1976): Drei Formen des Relativismus. In: Birnbacher, Dieter/Hoerster, Norbert (Hrsg.): Texte zur Ethik. München: dtb, 42-51
- Buchanan, James M. (1975): Die Grenzen der Freiheit. Tübingen: Mohr
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence (1987): The measurement of moral judgment. Vol. I: Theoretical foundations and research validation. Cambridge (UK): Cambridge Univ. Pr.

- Cotton, Emily (1991): A selected bibliography on teaching business ethics. *Moral Education Forum*, 16/4, 31-40
- Döbert, Rainer/Nunner-Winkler, Gertrud (1975): *Adolenszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt: Suhrkamp
- Elkind, David (1980): Strategic interaction in early adolescence. In: Adelson, Joseph (ed.): *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 432-444
- Garz, Detlef (1996): *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg: Junius
- Garz, Detlef (1998): *Moral, Erziehung und Gesellschaft. Wider die Erziehungskatastrophe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Habermas, Jürgen (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt: Suhrkamp
- von Hayek, Friedrich A. (1971): *Die Verfassung der Freiheit*. Tübingen: Mohr
- Hoff, Ernst-H./Lecher, Thomas (1995): *Ökologisches Verantwortungsbewußtsein*. In: Pawlik, Kurt (Hrsg.): *Bericht über den 39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994*. Göttingen: Hogrefe, 619-624
- Homann, Karl (1988): Die Rolle ökonomischer Überlegungen in der Grundlegung der Ethik. In: Hesse, Helmut (Hrsg.): *Wirtschaftswissenschaft und Ethik. Schriften des Vereins für Socialpolitik*. Bd. 171. Berlin: Duncker & Humblot, 215-240
- Homann, Karl (1990): Demokratie und Gerechtigkeitstheorie. James M. Buchanans Kritik an John Rawls. In: Biervert, Bernd/Held, Klaus./Wieland, Josef (Hrsg.): *Sozialphilosophische Grundlagen ökonomischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, 155-175
- Homann, Karl/Pies, Ingo (1991): Der neue Institutionalismus und das Problem der Gerechtigkeit. In: Boettcher, Erik u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch für Neue Politische Ökonomie*, 10, 79-100
- Homann, Karl/Pies, Ingo (1994): Wirtschaftsethik in der Moderne: Zur ökonomischen Theorie der Moral. In: *Ethik und Sozialwissenschaften*, 5, 3-12
- Kant, Immanuel (1785/1956): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Bd. 6. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Keller, Monika (1990): Zur Entwicklung moralischer Reflexion. Eine Kritik und Rekonzeptualisierung der Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils in der Theorie von L. Kohlberg, In: Knopf, Monika/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Entwicklung. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen*. Göttingen: Hogrefe, 19-44

- Keller, Monika (1996): Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. Weinheim: Beltz/Psych. Verl. Union
- Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt: Suhrkamp
- Kohlberg, Lawrence/Armon, Cheryl (1984): Three types of stage models used in the study of adult development. In: Commons, Michael L./Richards, Francis A./Armon, Cheryl (eds.): Beyond formal operations. Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger, 383-394
- Kohlberg, Lawrence/Kramer, Richard (1969): Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120
- Leicester, Mal/Pearce, Richard (1997): Cognitive development, self knowledge and moral education. *Journal of Moral Education*, 26, 455-472
- Lempert, Wolfgang (1988): *Moralisches Denken*. Essen: Neue Deutsche Schule
- Lempert, Wolfgang (1993): Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13, 2-35
- Lewis, Phillip V./Speck, Henry E. (1990): Ethical Orientations for understanding business ethics. *Journal of Business Communication*, 27, 213-232
- Lind, Georg (1998): Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung. Heidelberg: Asanger 1996 (2. Aufl.: <http://www.uni-konstanz.de/ZE/Bib/habil/lind/lind.htm>)
- Locke, Don (1985): A psychologist among the philosophers: Philosophical aspects of Kohlberg's theories. In: Mogdil, Sohan/Mogdil, Celia (eds.): Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy. Philadelphia, PA: Falmer, 21-38
- Marcia, James E. (1989): Identity diffusion differentiated. In: Luszcz, Mary A./Netterbeck, Ted (eds.): Psychological development across the life-span. Oxford: Elsevier, 289-295
- Martin, James H. (1990): Integrating ethics into the marketing curriculum. *Journal of Education for Business*, 65, 322-327
- Mohr, Hans (1987): Natur und Moral. Ethik in der Biologie. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Nisan, Mordecai (1993): Bilanzierte Identität. Moralität und andere Identitätswerte. In: Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud/Noam, Gil (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt: Suhrkamp, 232-258
- Nunner-Winkler, Gertrud/Sodian, Beate (1988): Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323 – 1338
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta

- Parsons, Talcott (1985): Das System moderner Gesellschaften. Weinheim: Juventa
- Petrovich, Olivera (1985): Moral autonomy and the theory of Kohlberg. In: Mogdil, Sohan/Mogdil, Celia (eds.): Lawrence Kohlberg. Consensus and controversy. Philadelphia, PA: Falmer, 85-106
- Piaget, Jean (1932/1983): Das moralische Urteil beim Kinde. München: dtv/Klett-Cotta
- Ponemon, Lawrence A./Gabhart, David, R. L. (1994): Ethical reasoning research in the accounting and auditing professions. In: Rest, James R./Narváez, Darcia (eds.): Moral development in the professions: Psychology and applied ethics. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 101-120
- Rest, James R. (1979): Development in judging moral issues. Minneapolis: Univ. of Minnesota Pr.
- Rest, James R./Narváez, Darcia (eds.) (1994): Moral development in the professions: Psychology and applied ethics. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Ridley, Matt (1997): Die Biologie der Tugend. Warum es sich lohnt, gut zu sein. Berlin: Ullstein
- Rossan, Sheila (1987): Identity and its development in adulthood. In: Honess, Terry/Yardley, Krysia (eds.): Self and Identity: perspectives across the lifespan. London: Routledge & Kegan Paul, 304-319
- Schnoor, Christian (1989): Kants Kategorischer Imperativ als Kriterium der Richtigkeit des Handelns. Tübingen: Mohr
- Spielthener, Georg (1996): L. Kohlbergs Theorie des moralischen Begründens. Eine philosophische Untersuchung. Frankfurt/Main: Lang
- von Wright, Georg Henrik (1977): Handlung, Norm und Intention. Berlin: Springer
- Walker, Lawrence J. (1989): A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60, 157-166
- Walker, Lawrence J. et al. (1995): Reasoning about morality and real-life moral problems. In: Killen, Melanie/Hart, Daniel (eds.): Morality in everyday life. Developmental perspectives. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Pr., 371-407
- Wuketits, Franz M. (1984): Evolution, Erkenntnis, Ethik. Folgerungen aus der modernen Biologie. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S., Zirkel, A. & Beck, K. (1997). *Vocational Training and Moral Judgement – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G., Heinrichs, K., Parche-Kawik, K. & Beck, K. (1997). *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997). *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997). *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997). *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997). *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997). *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K., Bienengräber, Th., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawik, K. & Zirkel, A. (1997). *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997). *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*

Heft Nr. 10

Sczesny, Ch., Lüdecke-Plümer, S. (1998). *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*

Heft Nr. 11

Lüdecke-Plümer, S., Sczesny, Ch. (1998). *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich.*

Heft Nr. 12

Beck, K., Bienengräber T., Parche-Kawik, K. (1998). *Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Betrieb und Berufsschule als Sozialisationsmilieu für die Urteilskompetenz.*

Heft Nr. 13

Beck, K. (1998). *Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungs-theorie.*

Heft Nr. 14

Beck, K. (1998). *Moralerziehung in der Berufsausbildung?*