
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Univ.-Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

62

Klaus Beck

Die Kulturspezifität der Moral als Quelle interkultureller Konflikte – Zur ethischen Theorie und sozialen Praxis ihrer Lösung

Vortrag (Schriftfassung) gehalten am 15.10.2011

beim Schulleitungssymposium

„Kultur der Schule – Schule der Kulturen“

Universität Bamberg

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

IMPRESSUM

Beck, Klaus (2012): Die Kulturspezifität der Moral als Quelle interkultureller Konflikte – Zur ethischen Theorie und sozialen Praxis ihrer Lösung.

Vortrag (Schriftfassung) gehalten am 15.10.2011 beim Schulleitungssymposium „Kultur der Schule – Schule der Kulturen“, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.

Herausgeber:

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck

Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer

Univ.-Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Jakob-Welder-Weg 9

D-55099 Mainz

Telefon: +49 6131 39-22009; Telefax: +49 6131 39-22095

email: troitschanskaia@uni-mainz.de

beck@uni-mainz.de

klaus.breuer@uni-mainz.de

© Copyright

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

Die Arbeitspapiere stehen auch als Download zur Verfügung:

<http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/382.php>

KLAUS BECK

Die Kulturspezifität der Moral als Quelle interkultureller
Konflikte – Zur ethischen Theorie und sozialen Praxis
ihrer Lösung

Vortrag (Schriftfassung) gehalten am 15.10.2011

beim Schulleitungssymposium

„Kultur der Schule – Schule der Kulturen“

Universität Bamberg

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Die Kulturspezifität der Moral als Quelle interkultureller Konflikte – Zur ethischen Theorie und sozialen Praxis ihrer Lösung

1. Moral und Kultur

Ein Luxusdampfer mit internationalen Passagieren verunglückt nicht weit von der Küste entfernt, doch die Rettungsboote reichen nicht. Alle bekommen eine Schwimmweste und sollen springen, aber niemand traut sich. Die Crew ist verzweifelt. Schließlich wird der Kapitän gerufen. Dieser geht zu den Leuten, die ängstlich an der Reling stehen, und redet mit ihnen. Da springt einer nach dem anderen ins Wasser. Als alle Passagiere von Bord sind, fragt der Erste Offizier den Kapitän, wie er denn die Leute überreden konnte. „Na, ganz einfach“, meint der. „Zu den Deutschen habe ich gesagt, das ist ein Befehl. Zu den Amerikanern, es sei patriotisch. Und zu den Italienern: Springen ist verboten.“

Wir lieben es, unsere Meinungen über die Angehörigen verschiedener Gruppen anekdotisch zuzuspitzen, bei hinreichender innerer Größe zur Selbstironie auch vor der eigenen Tür nicht Halt zu machen. So bedienen wir nicht nur den Hang, Stereotype zu pflegen, die uns ganz nebenbei auch Intellektuell entlasten. Zugleich verweisen wir auf Unterschiede in Wert- und Moralvorstellungen, die, wie in unserem Beispiel, zwischen Völkern zu bestehen scheinen oder tatsächlich bestehen.

Für das Anliegen der folgenden Überlegungen genügt es, einen verhältnismäßig weiten Begriff von Moral zu verwenden. Er bezeichnet alle Regeln und Prinzipien, deren Befolgung eine individuell und gesellschaftlich akzeptierte Lebensführung ermöglichen soll sowie die hinter ihnen stehenden Grundüberzeugungen. Dabei kommt es nicht darauf an, ob sie von den handelnden Personen verbalisiert werden können. Zur Moral rechnen auch jene Imperative, deren Geltungsanspruch wir eher intuitiv und unbewusst empfinden. So denke man bspw. an die Frage, wie nahe man im Gespräch an eine andere Person herantreten darf, ohne das Gebot der Intimitätswahrung zu verletzen. Was hier „zu nahe“ heißt, können wir in der wohl Regel spüren, jedoch nicht genau sagen.

Charakteristisch für Moral ist schließlich, dass sie nur für denjenigen Teil unseres Handelns gilt, von dem andere Menschen betroffen sind, sei es direkt oder indirekt: Vermutlich gilt dies für den weitaus größten Teil unseres Handelns, an das sich insofern fast immer eine moralische Messlatte anlegen lässt. Zugleich bewerten wir auch das Verhalten anderer Personen moralisch, sei es, dass wir selbst mit ihnen interagieren, sei es, dass wir sie aus der Nähe (z.B. Kollegen) oder aus der Ferne (z.B. Politiker) nur beobachten.

Obwohl in der Literatur für den Kulturbegriff mehr als 250 Definitionen zu finden sind (vgl. Gallego et al., 2001, p. 953; zit. nach Weber, 2005, S. 41), kann es für das Folgende auch bei diesem Konzept mit einer eher grobmaschigen Fassung sein Bewenden haben. Im Anschluss an Geertz (1973; zit. nach Eckensberger 2003, 310) bezeichnen wir mit ihm „ein System von Kontrollmechanismen, Plänen, Rezepten,

Regeln und Institutionen ..., die das Verhalten steuern.“ Wie bereits für den Moralbegriff konstatiert, gilt auch hier, dass diese Vorgaben nur zum Teil explizit vorliegen (bspw. als Gesetzestexte), dass sie also dem Einzelnen nicht immer bewusst sein müssen, obwohl er sich an sie hält. So wissen wir beispielsweise intuitiv, wie lange man mit fremden Personen einen Blickkontakt aufrecht erhalten darf, ohne aufdringlich zu sein. Smedslund (1985) bezeichnet „Kultur“ treffend auch als das „*invisible obvious*“. Im Anschluss an den umgangssprachlichen Gebrauch lassen sich auch Subkulturen unterscheiden, bspw. von der westeuropäischen Kultur ausgehend „abwärts“ über die nationalen Kulturen bis hinunter in Vorstadtkulturen oder institutionenspezifische Kulturen, also z.B. Unternehmenskulturen oder Schulkulturen.

Festzuhalten ist, dass das, was man eine Kultur nennen kann, sprachlich gesehen, aus einer Ansammlung von Normen, Befehlen, Empfehlungen usw., also aus sog. Sollens-Sätzen besteht.¹ Daraus ergibt sich zwanglos, dass Moral, wie sie oben „definiert“ wurde, als ein Element von Kultur zu betrachten ist, mithin als diejenige Teilmenge von Sollens-Vorschriften, die besagen, was uns mit Blick auf unsere Mitmenschen erlaubt, geboten oder verboten ist (vgl. Abb. 1). Wenn im Thema dieses Textes von der „Kulturspezifität der Moral“ die Rede ist, dann wird, wie es scheint, damit also lediglich eine Selbstverständlichkeit ausgedrückt. Nicht nur aus philosophischer, sondern auch aus unserer Alltagssicht ist das jedoch keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Vielmehr scheinen wir hierzulande doch davon überzeugt zu sein, dass bspw. das Tötungsverbot, das Lügenverbot oder das Diebstahlverbot eine gänzlich kulturunabhängige moralische Vorschrift zum Ausdruck bringt. Gilt das letztlich für alle moralischen Regeln?

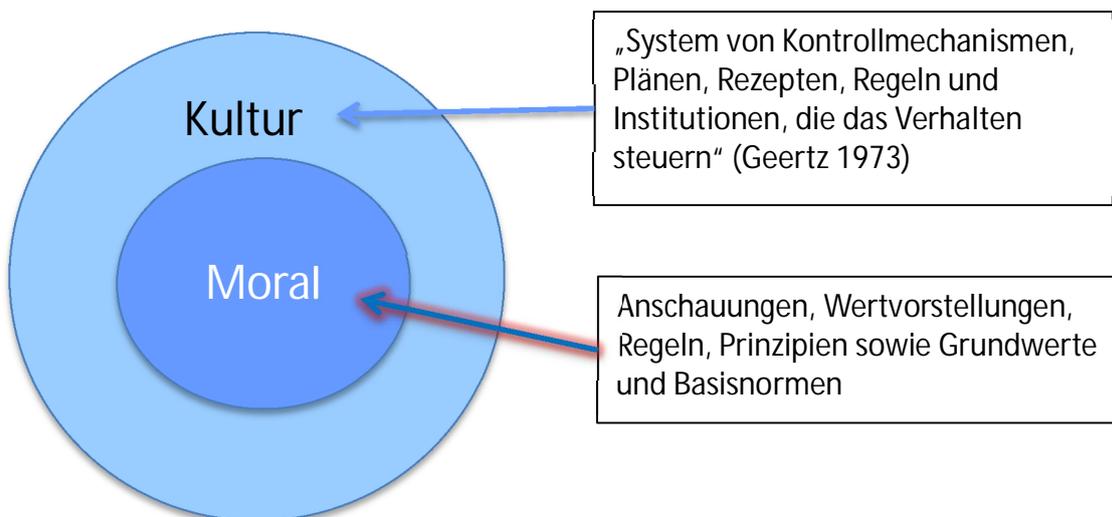


Abb. 1: Das Verhältnis von Kultur und Moral

¹ Das gilt auch für die un- oder vorbewussten Kulturbestände, die, würde man sie in Sprache fassen (können), ebenfalls diese Aussageform annehmen würden (vgl. z. B. v. Hayek 1996, 20-24)..

In der Frage, ob es zwischen Kulturen *prinzipiell* zu moralischen Konflikten kommen kann, ist entscheidend, ob die moralischen Vorschriften kulturübergreifend, d.h. überall und jederzeit Beachtung beanspruchen dürfen, oder ob sie kulturspezifisch sind und daher in Widerspruch zueinander geraten können. Daher ist es erforderlich, genauer zu prüfen, wie die Dinge in dieser Hinsicht stehen. Vorab sei gesagt, dass in dem seit Jahrhunderten immer wieder aufflammenden Streit zwischen diesen beiden Ansichten das letzte Wort bis heute noch keineswegs gesprochen ist. Vielmehr liegen sich Denker der verschiedensten Couleur darüber in den Haaren, ob Moral partikulär, also kulturspezifisch gelte, oder ob sie einen universalen Geltungsanspruch erheben dürfe, ja womöglich müsse. Aus guten Gründen mischen sich hier auch die Pädagogen ein, die sich angesichts der Migrationsfolgen in den Schulen vor vielfältige kulturspezifisch stimulierte Moralkonflikte gestellt sehen. Je nach dem, ob man einen moralischen Partikularismus² oder einen moralischen Universalismus vertritt, sind diese Konflikte, wie sich zeigen wird, höchst unterschiedlich zu behandeln. Bevor auf die Frage des Umgangs mit moralischen Konflikten eingegangen werden kann (Kap. 3), gilt es jedoch zu prüfen, welchem der beiden Standpunkte der Vorzug zu geben ist (Kap. 2).

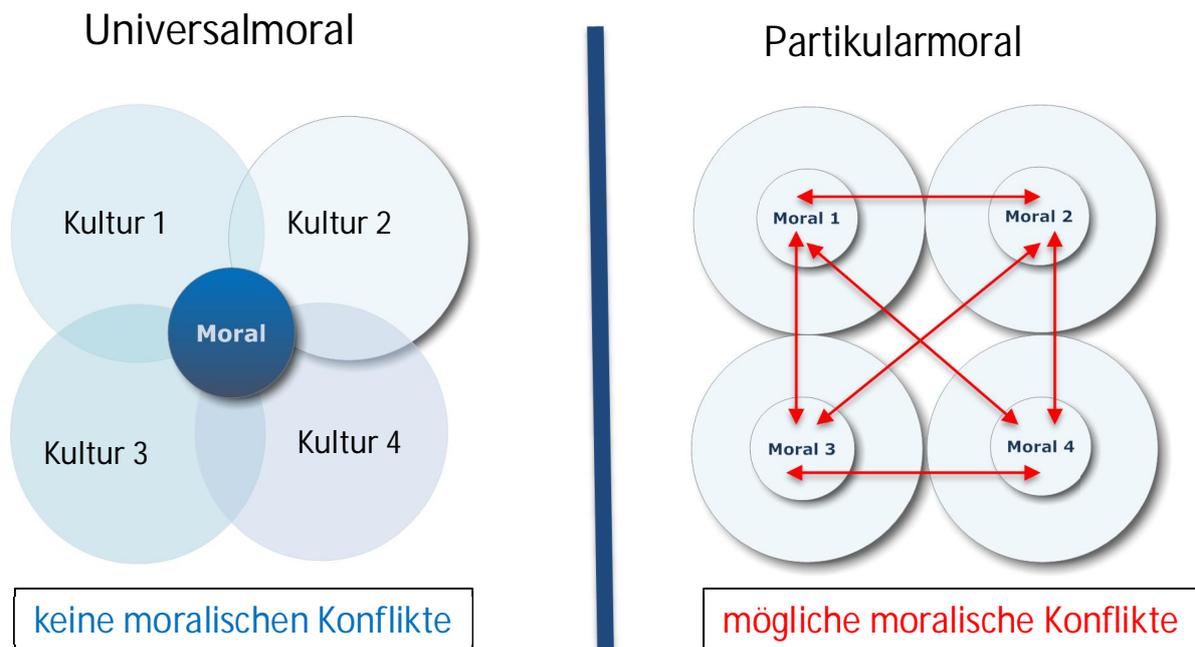


Abb. 2: Das Konfliktpotential von Universal- und Partikularmoral

² Wir sprechen hier entgegen einer verbreiteten Redeweise nicht vom moralischen „Relativismus“, dessen Gegenstück ein moralischer Absolutheitsanspruch (etwa i.S. einer Letztbegründung) wäre, nicht jedoch ein moralischer Universalismus, der auch ohne diesen Anspruch vertreten werden kann (vgl. Schweppenhäuser 2005, 27).

2. Moralischer Partikularismus oder moralischer Universalismus? Zur philosophischen Grundlagendebatte

Der Verweis auf die kulturabhängige Verschiedenheit moralischer Regeln fällt auf den ersten Blick leicht. Die Ethnographie kann mit einer Fülle einschlägiger Beispiele aufwarten. Allerdings muss man stets prüfen, ob es sich bei den berichteten Unterschieden nicht bloß um Konventionen oder persönliche Eigenheiten handelt (vgl. Eckensberger 2003, 331).³ So gehören religiöse Vorschriften und Rituale zweifellos zum kulturellen Bestand einer Population; aber nur ein Teil von ihnen zählt zu den moralischen Regeln, wie etwa das altorientalische Talionsgebot, das sich in einigen großen Religionen wiederfindet und in der Bibel des Alten Testaments etwa so lautet: „... so sollst du geben Leben für Leben, Auge für Auge, Zahn für Zahn, Hand für Hand, Fuß für Fuß, Brandmal für Brandmal, Wunde für Wunde, Strieme für Strieme.“ (2. Mose 21, 23-25; 3. Mose 24, 17-21).⁴

Ein weiteres Beispiel für moralischen Partikularismus zeigt sich in der Beurteilung des Verhältnisses von Mann und Frau, das im Unterschied zu unseren heutigen westlichen Gleichberechtigungsvorstellungen in anderen Kulturen teilweise völlig anders, nämlich als Subordination der Frau gesehen wird (vgl. Strathern 1997). Das gilt bspw. für muslimische Frauen (Koran 4, 34) ebenso wie für Frauen unter dem Hinduismus v.a. in Indien (vgl. Zigon 2008, 91). Ob bei uns die Dinge in Sachen Gleichberechtigung zum Besten stehen, darüber wird im Übrigen ja auch hierzulande noch gestritten.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, dass der moralische Partikularismus durch ein starkes Argument gestützt werden kann, nämlich die Faktizität seines Realisiert-Seins – und dies nicht allein im Blick auf unsere heutigen Verhältnisse, sondern auch im weltgeschichtlichen Rückblick. Wir nennen diese Sichtweise daher den „empirischen Partikularismus“ – eine Position, die allerdings keineswegs auf ungeteilte Akzeptanz stößt. Der Gegenangriff wird, systematisch gesehen, von den Aufklärern des 18. Jahrhunderts geführt.⁵ Sie berufen sich, grob gesprochen, auf zwei Argumente. Das erste verweist darauf, dass jeder Mensch von Natur aus, also von allem Anfang an, gut und mit unantastbaren Rechten ausgestattet sei. Es ist vor allem Jean Jaques Rousseau, der diesem Argument Geltung verschafft hat, das ja nichts anderes besagt, als dass alle Menschen ursprünglich gleich und daher auch ein und derselben Moral verpflichtet seien. Das zweite Argument stellt – insbesondere im Anschluss an Hegel – die Vernunftfähigkeit aller Menschen in den

³ Bspw. dürfen Muslime ebenso wie Juden u.a. kein Schweinefleisch essen. Unter der vorhin gegebenen Definition wird man dieses Gebot nicht dem Moralbereich zurechnen.

⁴ Im Neuen Testament allerdings, das der christlichen Lehre seit Jesus von Nazareth zugrunde liegt, wird in der Bergpredigt diese Vergeltungsregel, die bspw. in der jüdischen Tora und im Koran bzw. der auf ihm wesentlich basierenden Sharia bis heute fortgilt, außer Kraft gesetzt und durch das moralische Gebot der Feindesliebe ersetzt (Matth. 5, 38-44).

⁵ Natürlich haben die Aufklärer geistesgeschichtliche Vorläufer, die bis in die griechische und vor allem auch in die römische Philosophie zurückreichen. Es geht hier jedoch nicht um eine ideengeschichtliche, sondern um eine systematische und zugegebenermaßen eher holzschnittartige Rekonstruktion der einschlägigen Sichtweisen.

Vordergrund, die ihnen „überall und zu jeder Zeit gemeinsam“ ist (Schweppenhäuser 2005, 26). Sie ist die notwendige und zugleich hinreichende Bedingung dafür, dass für alle Menschen ein und dieselben Moralprinzipien Geltung beanspruchen dürfen, wenn und weil sie sich vor ihr als rational begründet erweisen.

Nicht nur, aber insbesondere auf der Grundlage dieser beiden Argumente sind mehrere zivilisationsgeschichtlich und politisch wichtige Dokumente entstanden, in denen die Menschenrechte als moralische Gebote niedergelegt sind, so die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776, die französische „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ von 1789, an denen viele weitere Staaten ihre Verfassungen orientiert haben sowie die 1948 von der UN verabschiedete „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“. Für die letztere wurde eine ethische Fundierung im Sinne einer inhaltlichen Unterfütterung quasi nachgeliefert durch die 1993 in Chicago niedergelegte „Erklärung zum Weltethos“, an deren Zustandekommen u.a. Vertreter der fünf großen Weltanschauungsgemeinschaften, Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam beteiligt waren⁶ – eine Aktivität, die von dem schweizerischen Theologen Hans Küng betrieben worden war.⁷ In ihr werden *Gewaltlosigkeit*, *Solidarität*, *Toleranz*, ein *Leben in Wahrhaftigkeit* sowie *Gleichberechtigung* propagiert. Damit beschränkt sie sich nicht etwa darauf zu fordern, man solle sich „moralisch gut“ verhalten, sondern sie sagt zugleich, welche „konkreten“ Werte, nämlich die soeben genannten, allgemeine Geltung beanspruchen dürfen. Deshalb kann man sie samt den verschiedenen Menschenrechtsdeklarationen als Ausdruck eines „*materialen* Universalismus“ bezeichnen.

Mit dem Gleichheitsargument fahren die materialen Universalisten ein starkes Geschütz gegen die empirischen Partikularisten auf. Sie insistieren darauf, dass jenseits aller vorfindlichen kulturellen moralischen Differenzen *prinzipiell* für alle Menschen ein und dieselbe Moral Geltung beanspruchen dürfe. Man wird annehmen können, dass in den westlichen Industriestaaten eine verbreitete Sympathie für diesen Standpunkt vorzufinden ist, weil er für unsere (in Deutschland auch grundgesetzlich verankerte) Überzeugung steht, dass die Menschenrechte in der Tat mit der Dignität allgemeiner Akzeptanz bei allen Menschen „guten Willens“ ausgestattet seien und daher universell verwirklicht werden sollten.

Die Partikularisten sind nun jedoch keineswegs bereit, sich mit diesem Resultat abzufinden. Sie starten eine breit angelegte Gegenoffensive, mit der sie ihre Opponenten in die Enge zu treiben suchen. Einen ersten interessanten Angriff initiiert Zygmunt Baumann, der sinngemäß konstatiert, dass der materiale Menschenrechtsuniversalismus einem politisch-moralischen Imperialismus der westlichen Kulturen Vorschub leiste, seine moralischen Wertvorstellungen weltweit gegen alle Widerstände durchzusetzen (1995, 65; zit. nach Schweppenhäuser 2005, 29), und das sei in sich selbst eine moralisch problematische Absicht. Es sei nämlich so, dass letztlich das einzelne Individuum, der reflektierende Mensch, *die*

⁶ S. <http://de.wikipedia.org/wiki/Weltethos> (Abruf 30.09.2011).

⁷ Küng hat dazu übrigens ein Libretto geschrieben, das inzwischen von dem britischen Komponisten Jonathan Harvey vertont worden ist und am 13. Oktober 2011 mit den Berliner Philharmonikern uraufgeführt wurde.

unhintergehbare moralische Instanz bilde. Sie aber solle den sozialen Interessen und Ansichten einer egalitär argumentierenden Gruppe von Universalisten unterworfen werden. Das sei nichts anderes als ein (westlicher) Partikularismus, der in der „Maskerade des Universalismus“ auftrete (vgl. Schweppenhäuser 2005, 30), um so seinen Meinungen den Anschein von Allgemeingültigkeit zu verleihen. Durch die Universalisierung würden jedoch die unterschiedlichen persönlichen Sichtweisen und Auffassungen der Einzelnen notwendigerweise ausgeblendet. Die propagierten Moralprinzipien würden aus ihrem individuumspezifischen Denk-, Empfindungs- und Urteilszusammenhang herausgerissen, obwohl sie nur in ihm ihre spezifische und ggf. relativierte Legitimität gewinnen. M.a.W.: Das Argument der Menschenwürde könne von Person zu Person in wechselnden Situationen ein jeweils unterschiedliches Gewicht erhalten und dürfe daher keine absolute, unbedingte Geltung beanspruchen.

Selbst dann, so ist dem hinzuzufügen, wenn die erwähnten Werte eines Weltethos auf verbreitete Zustimmung zu stoßen scheinen, stehen einem echten substanziellen Konsens oftmals verborgene Deutungsdifferenzen der verwendeten Begrifflichkeiten im Wege (vgl. dazu z.B. Rappe 2003, 129, 699, 704 und passim). So ist schon fraglich, ob und wie Wörter wie z.B. „Solidarität“ und „Toleranz“ ohne Bedeutungsverschiebung oder Bedeutungsverlust in die rund 6.000 Sprachen, die auf der Welt gesprochen werden, übersetzt werden können.⁸ Und auch dann, wenn dieses Unterfangen gelänge, wäre noch lange nicht gesichert, dass diese Übersetzungen einen identischen Sinn transportieren. Wir streiten uns ja schon im Deutschen darüber, welche Sachverhalte im Einzelnen noch unter „Solidarität“ fallen und welche nicht.

Mit dem Verweis auf das Bedeutungsproblem, dem sich der materiale Universalismus unausweichlich gegenüber sieht, haben seine Gegner ihr Pulver noch nicht verschossen. Zu ihnen rechnen nämlich auch die Evolutionsforscher. Sie erinnern uns daran, dass wir mit unseren genetischen Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen auf ein Leben in kleinen Stammesgruppen verwandter Individuen eingerichtet seien (vgl. z.B. Eibl-Eibesfeldt 1973; Mohr 1987; Wuketits 1984). Unsere moralischen Orientierungen bewögen uns spontan zu altruistischem Empfinden gegenüber der „Ingroup“, gegenüber der „Outgroup“ jedoch zum Gegenteil. Diese Dispositionen hätten sich wegen der Langsamkeit biogenetischer Anpassungsprozesse seit dem Neolithikum nicht verändert. Wir seien, wie Gerhard Vollmer es ausdrückt, in unserem „Mesokosmos“ verwurzelt (2001, 14) und daher nachgerade zu einem moralischen Partikularismus disponiert. Und wir hätten ihn, wenngleich es so scheine, als könnten wir ihn wenigstens kognitiv übersteigen, keineswegs überwunden.⁹

⁸ Ein eindrucksvolles Beispiel für die Unmöglichkeit einer adäquaten Übersetzung liefert die Ethnologin Anita Jacobsen-Widding (1997, 48-52). Sie berichtet über ihren vergeblichen Versuch, für den Moralitätsbegriff („morality“) in der Sprache der Manyika in Zimbabwe, das Shona, eine Entsprechung zu finden.

⁹ S. dazu auch Huntington (2002)!

Man wird nicht umhin können, die Argumente, die gegen einen materialen Universalismus (etwa im Gewand des „Weltethos“) vorgebracht werden, als beachtlich anzuerkennen. Die Autoren, die sie vortragen, lassen sich als *normative* Partikularisten bezeichnen, weil sie sich nicht darauf beschränken, die empirisch vorfindliche Kulturspezifität der Moral lediglich zu konstatieren, sondern sie auch für unausweichlich und zugleich für erforderlich, also für geboten halten.¹⁰

Es sieht an diesem Punkt so aus, als müssten die Auseinandersetzungen zwischen Partikularisten und Universalisten zu Ende sein: Wenn moralischen Werten nicht auf überzeugende Weise ein weltweiter Geltungsanspruch verschafft werden kann, dann haben die Universalisten verloren. Aber dem ist keineswegs so. Sie bringen gegen die partikularistisch motivierten Angriffe vielmehr ein ganz anders konzipiertes Argument in Stellung. Es geht zurück auf keinen geringeren als Immanuel Kant. Sein *moralphilosophischer* Geniestreich besteht, kurz und grob gesagt, darin, dass er darauf verzichtet, irgendwelchen Werten, seien es auch die erhabensten, zu universaler Geltung verhelfen zu wollen. Sein kategorischer, also uneingeschränkte, kulturübergreifende Befolgung verlangender Imperativ fordert „lediglich“, dass wir uns im moralischen Urteilen und im Begründen unseres Handelns an eine bestimmte Prozedur halten sollen, nämlich zu prüfen und sicherzustellen, dass das Prinzip, an dem wir uns orientieren, seinerseits verallgemeinerbar ist.¹¹

So ist man sozusagen auf einen Schlag die ganze lästige Diskussion um die Geltungsansprüche einzelner normativer Wertvorgaben los und hat doch eine moralische Vorschrift, die jenseits aller kulturellen Besonderheiten Beachtung heischen darf. Bis hin zu Jürgen Habermas und John Rawls hat Kants Vorschlag, die Debatte nicht auf die Inhalte, sondern auf das Verfahren zu fokussieren, weltweit viele glühende Anhänger gefunden. Diese Sichtweise wird als *formaler* oder als *prozeduraler* Universalismus bezeichnet.

Die Vertreter des normativen Partikularismus können von Kants Überlegung durchaus in Verlegenheit gebracht werden. Für die Widerlegung ihrer Position genügt im Prinzip ja der Hinweis darauf, dass es mindestens ein moralisches Prinzip gibt, das universell gültig ist. Und der Kategorische Imperativ scheint ein solches Prinzip zu sein.

Trotz der frühen Kritik Hegels¹² dominierte der Kategorische Imperativ bis ins 20. Jahrhundert hinein die Debatte. Dann aber kam die Auseinandersetzung erneut in Gang, zunächst mit einer radikalen Kritik an der kantischen Ethikkonzeption. So konnte Schnoor (1989) nachweisen, dass Kants eigene Beispiele zur Anwendung des Kategorischen Imperativs auf reale Situationen durchweg fehlerhaft sind. Von

¹⁰ Während man den „empirischen Partikularisten“ noch vorhalten könnte, sie seien in die Falle des naturalistischen Fehlschlusses vom Sein aufs Sollen getappt (vgl. Liedtke 1999), wird man dies den „normativen Partikularisten“ nicht zum Vorwurf machen können.

¹¹ In der hier interessierenden („ersten“) Fassung lautet der Kategorische Imperativ so: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ (Kant 1785/1981, 51).

¹² Einen guten Ein- und Überblick dazu findet man in Habermas (1991).

verschiedenen Autoren wurde weiterhin moniert, dass das „moralisch Gute“ nicht, wie Kant es sich dachte, auf reine Rationalität zu reduzieren sei. Vielmehr müssten zur Bestimmung der moralischen Qualität des Handelns doch immer materiale Werte herangezogen werden; der Kategorische Imperativ liefere jedoch keinerlei greifbare Anhaltspunkte für praktische Konfliktlösungen (vgl. Schweppenhäuser 2005, 27). Von den Gegenargumenten traf dasjenige, das von Charles Taylor (vgl. 1996, 179) etwa so gefasst wurde, ins Mark des prozeduralen Universalismus: Kants Ansatz beruhe auf dem „a priori“ der vorgängigen Anerkennung der Würde des Menschen als eines zu reiner Vernunft fähigen rationalen Wesens. Dies jedoch sei selbst ein starker substanzieller (materialer) Wert. Würde man ihn nicht anerkennen – und das müsse man keinesfalls –, so gäbe es auch keinen Grund zu rationaler Verständigung. Kants gesamte Konstruktion beruhe mithin auf einem kulturspezifischen, also partikulären Grundverständnis, einer „okzidentalen Rationalitätsform“, wie Guido Rappé (2003, 687) es bezeichnet und den völlig anders gefassten ostasiatischen Rationalitätsformen gegenüberstellt.

Dieser Angriff trifft auch die in der Nachfolge Kants entwickelten Diskursethiken (Habermas 1981) und die im Anschluss an Hobbes und Rousseau vorgeschlagenen vertragstheoretisch fundierten Ethiken (Rawls 1971/1996) ins Herz, weil mit ihm eine Denk voraussetzung in Frage gestellt wird, deren Wegfall dem prozeduralen Universalismus „den Boden unter den Füßen wegzieht“.

Die Frage ist allerdings, ob die Partikularisten erneut eine Alternative vortragen können. In der Tat, seit den 1980er Jahren gibt es eine wachsende Gruppe von Moralphilosophen, die sich Kommunitaristen nennen. Wie dieser Name schon andeutet, geht es ihnen darum, den Menschen als Mitglied einer Kommune, einer Gemeinschaft, zu sehen und gerade nicht als das gewissermaßen frei schwebende, ungebundene, lediglich Vernunft und Rationalität verpflichtete Individuum, wie es idealistischerweise bei Kant und seinen unterschiedlichen Epigonen als moralphilosophischer Ausgangspunkt begriffen worden war. Vielmehr sei der Mensch immer schon in eine sprachlich-weltanschaulich-ethnisch-kulturelle soziale Umgebung eingebettet, die vor allem von der Familie bereitgestellt werde. In ihr gälten ganz bestimmte, gemeinschaftlich geteilte, je spezifische Wert- und Moralstandards, auf denen die innere Kohärenz der jeweiligen Gemeinschaft beruhe (vgl. Sandel 1982; Walzer 2006; MacIntyre 2006; s.a. Mohr 1997). Die Kommunitaristen sind der Auffassung, dass der Versuch, eine Universal moral zu etablieren von vornherein zum Scheitern verurteilt sei, weil solch ein Versuch entweder in einer Diktatur oder in einem ausufernden Liberalismus enden müsse. Die einzig akzeptable Alternative bestehe im Gemeinschaftsmodell republikanischen Zuschnitts, das in moralischer Hinsicht durch ein lokales Regelmilieu geprägt sei, analog zu dem weiteren prägenden Kulturelement, der Sprache, die ja ebenfalls ein

Konstitutionselement des Gemeinschaftsraums bilde und womöglich sogar implizite moralische Gehalte aufweise¹³.

Die kommunitaristische Alternative besteht demnach in einem, wie ich es nenne, *fundamentalen* Partikularismus – vielleicht am ehesten so, wie es in der Schweiz mit ihren basisdemokratischen Kantonsstrukturen verwirklicht ist und jedenfalls so, dass die verschiedenen Gemeinschaften ihre je eigene Kultur und Moral pflegen, über die sich ihre Mitglieder selbst und die Außenstehenden per Abgrenzung identifizieren.¹⁴

Ist damit der Streit zugunsten der Fundamental-Partikularisten entschieden? Keineswegs, vielmehr werfen die Universalisten den Kommunitaristen vor, ihre Ideen seien unter den Bedingungen der Globalisierung und der mit ihr einhergehenden Entstehung multikultureller Gesellschaften überhaupt nicht zu verwirklichen.¹⁵ Sie insistieren auf der Notwendigkeit und, vor allem, auf der Möglichkeit einer Weltordnung. So glaubt Karl Otto Apel (1997, 70-76) nachweisen zu können, dass buchstäblich jeder, der sich überhaupt auf eine Auseinandersetzung mit der Moralfrage einlasse, qua Teilnahme an dieser Diskussion immer schon die Gleichberechtigungsforderung und die Mitverantwortung für das Diskussionsergebnis anerkannt habe. Beides seien unhintergehbare und also „letztbegründete“¹⁶, starke Werte. Allein schon sie müssten zwingende Bestandteile einer weltweiten „Makroethik“ sein. Das hätten auch die Partikularisten, indem sie für *ihre* Sicht argumentierten, unausgesprochen und wahrscheinlich unbewusst immer schon anerkannt. Sie gerieten, so ist zu folgern, daher in einen katastrophalen Selbstwiderspruch. Dieser Vorwurf ist einer der schwersten, den man einem Philosophen machen kann und er würde, wenn er zutrifft, die so angegriffene Position total destruieren.

Tatsächlich wird Apels Idee der „Letztbegründbarkeit“ von moralischen Werten, die diese nicht nur unbestreitbar, sondern eben auch universal gültig machen sollte, heftig kritisiert (vgl. z.B. Albert 1968). Es ist hier nicht der Raum, die in dieser Auseinandersetzung sich weiter verzweigende Diskussion zu Lasten der wenigstens andeutungsweisen Erörterung von Lösungsmöglichkeiten für schulbezogene moralische Konflikte darzustellen. Bevor dazu noch einige Bemerkungen angefügt werden, sei jedoch darauf hingewiesen, dass in dieser Debatte noch ganz andere Argumente ins Spiel gebracht werden. So liegt „quer“ zu den bisher skizzierten Sichtweisen die Auffassung, es gebe eine Partialmoral der Geschlechter, die männliche als Gerechtigkeits-, die weibliche als Fürsorgemoral (vgl. z.B. Gilligan 1977; Strathern 1997; Zigon 2008). Wieder eine völlig andere Sichtweise findet sich

¹³ So argumentiert insbesondere von Hayek (1996), ohne dass er den Kommunitaristen zugerechnet werden könnte.

¹⁴ Unterstützung erhalten die Kommunitaristen –im Prinzip – von dem prominenten Nobelpreisträger für Ökonomie, Amartya Sen, der ebenfalls für die Suche nach „lokalen“ Lösungen für Moralprobleme, insbesondere für Gerechtigkeitsprobleme wirbt, dabei jedoch nachdrücklich vor „Provinzialismus“ warnt, sondern den „unvoreingenommenen Blick“ aus der Distanz für unverzichtbar hält (2010, 431-435 und passim).

¹⁵ Der Kommunitarist Charles Taylor hat dieser prekären Frage eigens ein Buch gewidmet (1993).

¹⁶ „Letztbegründet“ bedeutet in diesem Zusammenhang so viel wie „keiner weiteren Begründung bedürftig“, m.a.W. weder „bezweifelbar“ noch „hinterfragbar“.

in einigen afrikanischen Kulturen, in denen unser westlicher Moralbegriff mit seiner Unterscheidung von gerecht und ungerecht, Gut und Böse bzw. gut und schlecht (Apel 1997, 75), von Verantwortung und Schuld überhaupt nicht vorkommt (Jacobsen-Widding 1997, 48-49, 69; Humphrey 1997, 34). Während unser moralisches Rasonieren zumindest im Prinzip stets das autonome, vernünftig reflektierende und selbständig urteilende Individuum voraussetzt, verstehen sich dort die Menschen ausschließlich als Zugehörige zu einer bestimmten, hierarchisch präzise definierten Klasse. Sie begegnen sich nicht als individuelle Personen, sondern als Vertreter ihrer Gruppe. Das geht so weit, dass Kinder normalerweise nie mit ihrem Namen angesprochen werden und ihr Wert sich nur danach bestimmt, wie sie ihre soziale Rolle erfüllen. Wo sie scheitern, entwickeln sie ein Gefühl der Scham und eben nicht der Schuld (vgl. Jacobsen-Widding 1997, 71). „Moral“ in unserem abendländischen Sinne ist in solchen kulturellen Kontexten überhaupt keine im Diskurs in Anspruch zu nehmende, geschweige denn einforderbare Kategorie. Weitere Sichtweisen dürften in den bereits erwähnten „ostasiatischen Rationalitätsformen“ Indiens, Chinas oder Indonesiens enthalten sein, wie sie von Guido Rappe (2003) beschrieben werden.

3. Das Konfliktlösungspotential partikularistischer und universalistischer Ethiken – das Beispiel Schulkultur

Schulen sind zweifellos ein Ort, an dem nahezu permanent moralische Konflikte ausgetragen werden müssen. Solche Konflikte sind außerordentlich vielgestaltig und variieren danach, wer in sie involviert ist und als wie gravierend sie empfunden werden. Versucht man, sie ein wenig und durchaus grobmaschig zu sortieren, so lassen sich Konflikte im Außenverhältnis und Binnenkonflikte voneinander unterscheiden, die letzteren in erster Näherung als formelle oder informelle Konflikte (vgl. dazu und zum Folgenden die Tabelle am Schluss).

Nach außen dürfte eine Hauptquelle für moralische Konflikte (im eingangs definierten Sinne) der Umgang mit den Schulaufsichtsbehörden bzw. dem zuständigen Ministerium sein. So zieht bspw. das verordnete neue Steuerungskonzept zum Teil gravierende Eingriffe in das Selbstverständnis des Schulpersonals nach sich. Das Schulministerium NRW verordnete im Jahr 2006 etwa, dass Schulleiter sich nicht mehr als „primus inter pares“ verstehen, also nicht mehr einen kollegialen Führungsstil pflegen dürften, sondern dass ihre Aufgabe die pädagogische Führung und das Schulmanagement seien (vgl. ABl. NRW, 08/08, 414, Sp. 1) – eine Erwartung, die sich auf den Umgang im Kollegium auswirken muss.

Wo unterschiedliche Schultypen, die von getrennten Leitungen geführt werden, unter einem Dach beherbergt sind (z.B. additive Gesamtschulen), treffen u.U. verschiedene Schulkulturen aufeinander. Pflügt die eine einen eher permissiven, die andere einen eher lenkenden Stil, sind Außenkonflikte vorprogrammiert.

Weiterhin können die Herkunftsfamilien der Schüler, wenn sie über Elternbeteiligung eine gewisse Präsenz in der Schule erlangen, moralische Konfliktlagen hervorbringen, die sich sowohl auf institutionelle Regelungen und Unterrichtsabläufe, wie etwa die Anlage und Durchführung von Religions- und Sportunterricht, als auch auf Unterrichtsinhalte, wie z.B. Sexualkunde, Kreationismus, Auswahl von Lektüretexten usw. beziehen.

Im *Innenverhältnis* können vielfältige formelle Konflikte auf verschiedenen Ebenen entstehen, nämlich innerhalb der Schulleitung, zwischen Schulleitung und Lehrerschaft, zwischen Abteilungen, im Verhalten von Lehrern gegenüber Schülern und von Schülern gegenüber Lehrern. Die letzteren rechnen zum großen Komplex der Disziplinprobleme, die stets moralischen Charakter haben. Das Verhalten von Lehrern gibt zu Konflikten Anlass, wenn es von Schülern als ungerecht oder unangemessen empfunden wird, was keineswegs selten ist (Krumm/Eckstein 2003). Ein besonders interessanter Konflikt kann sich bei der Setzung von Lehrzielen ergeben, soweit sie an die Gesamt- bzw. Fachkonferenzen freigegeben ist. Dort dürfte es u.a. nämlich auch um die Frage gehen, ob die Schülerinnen und Schüler eher im Geiste eines Partikularismus der dominanten Lokalkultur oder im Geiste eines Weltgeltung beanspruchenden Universalismus beeinflusst und erzogen werden sollen.¹⁷

Zu den informellen Konfliktfeldern gehört auf der Adressatenebene der Umgang zwischen den Schülern mit seinen vielfältigen Problemlagen. Auf der Ebene des Kollegiums können sich, vor allem in größeren Schulen, wie dies regelmäßig in berufsbildenden Schulen der Fall ist, informelle Subkulturen bilden, die sich in Teilgruppen jeweils kongenialer Lehrpersonen realisieren. Solche Subkulturen registrieren Schulleiterinnen und Schulleiter z.B. in Gesamtkonferenzen i.d.R. grenzen sich bspw. gegeneinander ab in Fragen der Einhaltung der Schuldisziplin oder hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft in Fragen der Qualitätsentwicklung oder in ihrer sog. Dienstauffassung.

Können die verschiedenen Ethikkonzeptionen, die oben benannt wurden, etwas zum Umgang mit diesen verschiedenen Konflikten sagen? Es mag überraschend klingen, aber man muss konstatieren, dass sich dazu allenfalls implizite Hinweise finden lassen. Das ist einerseits verständlich, weil die Vertreter dieser Positionen sich ja vor allem der Frage widmen, *welche* Moralkonzeptionen Geltung beanspruchen dürfen. Andererseits erscheint es doch verwunderlich, dass sie sich mit der Frage der Implementation ihrer Konzeptionen kaum auseinander setzen.

Versucht man dennoch, die impliziten Ansätze zur Konfliktlösungspraxis zu rekonstruieren, so liegt es zunächst nahe, zwei Konfliktarten zu unterscheiden, nämlich diejenigen, in denen prinzipiell Kompromisse denkbar sind und diejenigen, in denen es um echte Alternativen geht. Die letzteren liegen vor, wenn moralische Werte im Spiel sind, von denen nur dem einen *oder* dem anderen Geltung verschafft werden kann, wie etwa Gleichbehandlung *oder* Ungleichbehandlung, Subordination

¹⁷ Vgl. dazu z.B. Görgens/Scheunpflug/Stojanov 2001.

oder Insubordination, Inklusion *oder* nicht Inklusion, Lehrer als Untergebene *oder* als Kollegen, Schüler als Kunden *oder* als Zu-Erziehende, Kopftuch *oder* nicht Kopftuch, schulweites Handyverbot *oder* Handyerlaubnis. In solchen Alternativ-Konflikten besteht die „Lösung“ letztlich in der möglichsten Ausübung von Durchsetzungsmacht, wie etwa im Verhältnis von Lehrpersonen und Schülern. Generell kann man sagen, dass universalistische Positionen in aller Regel mit Durchsetzungsanspruch auftreten und daher als Implementationsstrategien entweder Überzeugungsversuche oder Machtausübung einsetzen müssen.

Kompromissfähige Konflikte liegen vor, wenn zwischen den beiden „reinen“ Ausgängen „Teils-teils“-Lösungen möglich sind, wie etwa in Disziplinfragen bei der Bestimmung des Strafmaßes oder wenn ein Durchsetzungsverzicht-Tausch möglich erscheint, wie z.B. wenn die Schulleitung davon absieht, eine Lehrperson per dienstlicher Vorschrift zum Unterricht in einer schwierigen Klasse zu verpflichten und diese Lehrperson dafür eine Funktion in einer Steuerungsgruppe übernimmt. In all diesen Fällen steht für die Entscheidungsprozeduren als Strategie zur Verfügung: *verhandeln* (ggf. im Diskurs am Runden Tisch), *verständigen* auf noch nicht besetzte, also neue moralische Standards *oder abgrenzen* und *vermeiden*.

Es ist nun so, dass es für eine Schule nahe liegt, in den Außenkonflikten einen moralischen Partikularismus zu vertreten, der die Schulkultur als in sich geschlossen nach außen hin abgrenzt, ohne den Anspruch zu erheben, dass die schulische Moralkultur auch außerhalb Geltung beansprucht. Dabei ließen sich Gründe dafür angeben, gegenüber den Eltern eine Position des fundamentalen Partikularismus einzunehmen, gegenüber den übergeordneten Hierarchien und der Nachbarschule jedoch die eines normativen Partikularismus, der das Verhandeln über die Geltung einzelner Wertstandards zulässt. Das gleiche gilt auch für die Beziehungen zwischen den formellen innerschulischen Subkulturen, also etwa den Abteilungen oder Schularten. In den übrigen Innenkonflikten wäre demgegenüber eine universalistische Position einzunehmen, schon deshalb, weil die Institution Schule ihre Identität ja erst über einer auch moralisch homogenen Eigenkultur gewinnt. Ohne dass dies hier im Einzelnen begründet werden kann, dürften je nach Konfliktebene unterschiedliche Universalismuspositionen angemessen sein. So etwa überall dort, wo Wertestandards allererst gesucht oder entwickelt werden müssen, erschiene die Denkungsart des prozeduralen Universalismus in der Diskursvariante lösungsdienlich, deren Resultate freilich schulweit universale Geltung beanspruchen müssten.

Natürlich wirft diese Art der Problemanalyse die Frage auf, ob man ohne in den erwähnten fatalen Selbstwiderspruch zu geraten, die als exklusiv dargestellten Ethikvarianten gleichzeitig vertreten könne. Das ist die philosophisch-kritische Rückfrage an das Gesagte. Ich denke aber, dass die angedeutete Verfahrensweise als Ausdruck eines metamoralischen Partikularismus rational rekonstruierbar wäre.

Eine schulpraktisch-kritische Rückfrage könnte dagegen lauten, ob die Leitbilder bzw. die Schulprogramme, die zu verfassen sich unsere Schulen landauf, landab

genötigt sehen (vgl. z.B. SchulG Berlin § 8; NSchG § 32 Abs. 2; HmbSG § 51), dem Anspruch genügen können, die differenzierten Konstellationen moralischer Konfliktlagen abzubilden oder wenigstens zu berücksichtigen, die an diesen Institutionen anzutreffen sind. Die Lektüre solcher Texte vermittelt eher den Eindruck, dass die Schulen versuchen, sich der vom Zeitgeist diktierten Pflicht zur Produktion von „mission statements“, Visionen und Wertekatalogen durch eine gewisse, möglichst unverbindliche „Marketing-Lyrik“ zu entledigen. Wo das der Fall ist, kann man es ihnen kaum verdenken. Für die Lösung von moralischen Konflikten ist damit freilich nichts gewonnen.

Tab.: Moralkonflikte mit Schulbezug und ihre Bearbeitung

Arten moralischer Konflikte	Angemessene Ethikpositionen	Typische Bearbeitungsverfahren
Außenkonflikte z.B. mit		
• Schulaufsicht	normativer Partikularismus	überzeugen/erzwingen
• Nachbarschule	normativer Partikularismus.	überzeugen/erzwingen
• Eltern	fundamentaler Partikularismus.	überzeugen/erzwingen
Binnenkonflikte		
<i>formell</i> z.B. zwischen		
• Leitungsinstanzen	prozeduraler Universalismus	verhandeln/verständigen
• Leitung und Kollegium	prozeduraler Universalismus	verhandeln/verständigen
• Abteilungen	normativer Partikularismus	abgrenzen/vermeiden
• Schülern und Lehrpersonen	prozeduraler Universalismus	verhandeln/verständigen
• Lehrpersonal u. Schülern	materialer Universalismus	überzeugen/erzwingen
• Zielsetzungen	prozeduraler Universalismus	verhandeln/verständigen
<i>informell</i> z.B. zwischen		
• Schülern und Schülern	prozeduraler Universalismus	verhandeln/verständigen
• Subkulturen	fundamentaler Universalismus	abgrenzen/vermeiden

Literatur

- Albert, H. (1968). Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr.
- Baumann, Z. (1995). Postmoderne Ethik. Hamburg: Hamburger Edition, HIS.
- Eckensberger, L. (2003). Kultur und Moral. In: Thomas, A. (Hrsg.). Vergleichende Psychologie. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe, 209-345.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1973). Der vorprogrammierte Mensch. Wien: Molden.
- Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's conceptions of Self and of Morality. *Havard Educational Review*, 47, 481-517.
- Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (2001) (Hrsg.). Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Frankfurt: IKO.
- Habermas, J. (1991). Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt: Suhrkamp.
- von Hayek, F. A. (1996): Die Anmaßung von Wissen. Tübingen: Mohr
- Humphrey, C. (1997): Exemplars and rules: Aspects of the discourse of moralities in Mongolia. In: Howell, S. (ed.). *The Ethnography of Moralities*. London: Routledge, 25-47.
- Jacobson-Widding, A. (1997). ‚I lied, I farted, I stole ...‘: dignity and morality in African discourses on personhood. In: Howell, S. (ed.). *The Ethnography of Moralities*. London: Routledge, 48-73.
- Kant, I. (1785/1981): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Kant Werke. Bd. 6. Darmstadt: WBG.
- Krumm; V./Eckstein, K. (2003). Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ *Die Deutsche Schule*, 95, 439-451.
- Liedtke, M. (1999). Die Entwicklung von Wertvorstellungen. In: Neumann, D./Schöppe, A./Tremel, A. K. (Hrsg.). *Die Natur der Moral*. Stuttgart: Hirzel, 159-173.
- Losen, D.J. (2011). *Discipline Policies, Successful Schools, and Racial Justice*. Boulder, CO: National Education Policy Center. (<http://nepc.colorado.edu/publication/discipline-policies>; Abruf 10.10.2011).
- MacIntyre, A. (2006). *Ethics and Politics*. Vol. 2. Cambridge: Cambr. Univ- Pr.
- Mohr, H. (1987). *Natur und Moral. Ethik in der Biologie*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Mohrs, Th. (1997). Paradoxe Welt-Moral – ein lösbares Problem? In: Lütterfelds, W./Mohrs, Th. (Hrsg.). *Eine Welt – eine Moral?* Darmstadt: Wiss. Buch-ges., 1-17.
- Mohrs, Th. (2001). Interkulturalität als Anpassung? In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hrsg.). *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung*. Frankfurt: IKO, 78-93.

- Rappe, G. (2003). Interkulturelle Ethik. Bd. I. Ethik und Rationalitätsformen im Kulturvergleich. Berlin: Europ. Univ.Verl.
- Rorty, R. (1988), Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In: ders. (Hrsg.). Solidarität oder Objektivität? Stuttgart: Reclam, 82-125.
- Sandel, M. J. (1982). Liberalism and the Limits of Justice. Cambridge: Cambr. Univ. Pr.
- Schnoor, Ch. (1989): Kants Kategorischer Imperativ als Kriterium der Richtigkeit des Handelns. Tübingen: Mohr.
- Schweppenhäuser, G. (2005). Die Antinomie des Universalismus. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Sen, A. (2010). Die Idee der Gerechtigkeit. München: Beck.
- Smedslund, J. (1985). Necessarily true cultural psychologies. In: Gergen, K.J./Davis, K.E. (eds.). The social construction of the person. Berlin: Springer, 73-87.
- Strathern, M. (1997). Double standards. In: Howell, S. (ed.). The Ethnography of Moralities. London: Routledge, 127-151.
- Taylor, Ch. (1993). Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Fischer, Frankfurt.
- Taylor, Ch. (1996). Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Vollmer, G. (2001). Können wir den sozialen Mesokosmos verlassen? In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hrsg.). Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Frankfurt: IKO, 12-31.
- Walzer, M. (2006). Sphären der Gerechtigkeit. Frankfurt: Campus.
- Weber, S. (2005). Intercultural Learning as Identity Negotiation. Frankfurt: P. Lang.
- Wuketits, F. M. (1984). Evolution, Erkenntnis, Ethik. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Zigon, J. (2008). Morality. An Anthropological Perspektive. Oxford: Berg.

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 Moralentwicklungstheorie.*

Heft Nr. 14

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

Heft Nr. 15

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

Heft Nr. 16

Parche-Kawik, K. (1998): *Wirtschaftsethik und Berufsmoral – Die Auseinandersetzung um das Leitbild für den modernen Kaufmann im Lichte empirischer Befunde.*

Heft Nr. 17

Hillen, S./ Berendes, K./ Breuer, K. (1998): *Systemdynamische Modellbildung als Werkzeug zur Visualisierung, Modellierung und Diagnose von Wissensstrukturen.*

Heft Nr. 18

Breuer, K./ Höhn, K. (1998): *Die Implementation eines Qualitätssystem für berufliche Abschlußprüfungen – Eine Interventionsstudie am Beispiel des neu geordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/ Versicherungskauffrau.*

Heft Nr. 19

Beck, K. (1998): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Analyse der Segmentierungshypothese.*

Minnameier, K. (1998): *Homogenität versus Heterogenität des moralischen Denkens – Wie urteilen Auszubildende im Rahmen betrieblicher Kontexte?*

Zirkel, A. (1998): *Kaufmännische Berufsausbildung und moralisches Denken – Erleben weibliche und männliche Auszubildende ihre soziale Umwelt unterschiedlich?*

Heft Nr. 20

Wuttke, E. (1999): *Lernstrategieeinsatz im Lernprozeß und dessen Einfluß auf den Lernerfolg.*

Heft Nr. 21

Beck, K. (1999): *Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung - Defizite, Erfolge, Desiderate.*

Heft Nr. 22

Minnameier, G. (1999): *Wie man lernt, komplex zu denken, oder: Was substantielle Lernfortschritte sind und wie man sie erzielt.*

Heft Nr. 23

Beck, K. (1999): *Fortschritt in der Erziehungswissenschaft? Anmerkungen zur Gegenwart einer unendlichen Geschichte.*

Heft Nr. 24

Bienengräber, Th. (1999): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz im Betrieb – zur Bedeutsamkeit einzelner sozialer Bedingungen für die Genese der moralischen Urteilsfähigkeit.*

Heft Nr. 25

Parche-Kawik, K. (1999): *Wahrnehmung sozialer Interaktionsbedingungen am Arbeitsplatz – Unterschiede in den Sichtweisen von Auszubildenden und ihren Ausbildern.*

Heft Nr. 26

Beck, K. (2000): *Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsbildung.*

Heft Nr. 27

Bienengräber, Th. (2000): *Zur Frage der Bereichsspezifität in der Wirkung moralischer Entwicklungsbedingungen.*

Heft Nr. 28

Beck, K. (2000): *Alternative Research Approaches: Development Strategies in Educational Technology.*

Heft Nr. 29

Wuttke, E. (2000): *Cognitive, Emotional and Motivational Processes in an Open Learning Environment – How to improve Vocational Education.*

Heft Nr. 30

Beck, K. (2000): *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Erstausbildung – Abschlußkolloquium eines DFG-Schwerpunktprogramms. Eröffnungsvortrag.*

Heft Nr. 31

Beck, K./ Dransfeld, A./ Minnameier, G./ Wuttke, E. (2000): *Autonomy in Heterogeneity? Development of Moral Judgement Behaviour During Business Education.*

Heft Nr. 32

Minnameier, G. (2000): *A New "Stairway to Moral Heaven"? Systematic Reconstruction of Stages of Moral Thinking Based on a Piagetian "Logic" of Cognitive Development.*

Heft Nr. 33

Beck, K./ Bienengräber, Th./ Mitulla, C./ Parche-Kawik, K. (2000): *Progression, Stagnation, Regression - Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung.*

Heft Nr. 34

Beck, K. (2000): *Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung.*

Heft Nr. 35

Beck, K. (2000): *Abschlußbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm "Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung."*

Heft Nr. 36

Minnameier, G. (2001): *An Analysis of Kohlberg's „Stage 4 ½“ within an Enhanced Framework of Moral Stages.*

Heft Nr. 37

Breuer, K./ Hillen, S./ Berendes, K. (2001): *Entwicklung und Elaboration Mentaler Modelle zu komplexen betriebswirtschaftlichen Erklärungsmustern über die computergestützte Modellbildung und Simualtion.*

Heft Nr. 38

Beck, K. (2001): *Moral atmosphere: Its components and its shape in vocational school and training company.*

Heft Nr. 39

Beck, K. (2002): *Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung - Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme.*

Heft Nr. 40

Minnameier, G. (2002): *Peirce-Suit of Truth - Why Inference to the Best Explanation and Abduction Are Not the Same and How This Relates to Current Debates in Philosophy of Science and Epistemology.*

Heft Nr. 41

Wuttke, E./ Beck, K. (2002): *Eingangsbedingungen von Studienanfängern – Die Prognostische Validität wirtschaftskundlichen Wissens für das Vordiplom bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften.*

Heft Nr. 42

Beck, K./ Parche-Kawik, K. (2003): *Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität des moralischen Urteilens.*

Heft Nr. 43

Minnameier, G. (2003): *Wie verläuft die Kompetenzentwicklung – kontinuierlich oder diskontinuierlich?*

Heft Nr. 44

Beck, K. (2003): *Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? Zur Diskussion um die Grundlegung der Moralerziehung.*

Heft Nr. 45

Wuttke, E./ Surać, V. (2003): *Der Zusammenhang von betrieblichen Interaktionsbedingungen und Facetten sozialer Kompetenz - Möglichkeiten der Diagnose.*

Heft Nr. 46

Minnameier, G. (2003): *Developmental Progress in Ancient Greek Ethics.*

Heft Nr. 47

Minnameier, G. (2003): *Measuring Moral Progress – Empirical evidence for a theory of moral reasoning.*

Heft Nr. 48

Beck, K. (2003): *Morals For Merchants – Desirable, Reasonable, Feasible?*

Heft Nr. 49

Breuer, K. / Molkenthin, R. / Tennyson, R. D. (2004): *Role of Simulation in Web-Based Learning.*

Heft Nr. 50

Beck, K. (2004): *Role requirements and moral segmentation – An empirical perspective on the basis of moral education.*

Heft Nr. 51

Breuer, K. / Eugster, B. (2004): *The development of traits of self-regulation in vocational education and training – A Longitudinal Study.*

Heft Nr. 52

Beck, K. (2005): *Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett?*

Heft Nr. 53

Beck, K. (2007): *Moral Judgment in Economic Situations. Towards Systemic Ethics.*

Heft Nr. 54

Beck, K. (2007): *Metaphern, Ideale, Illusionen – Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform.*

Heft Nr. 55

Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./ Sembill, D./ Nickolaus, R./ Mulder, R. (2008): *Professionelles Handeln von Lehrenden in Qualifizierungs-, Selektions- und Allokationsprozessen. Antrag an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms.*

Heft Nr. 56

Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Kuhn, C. (2010): *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand.*

Heft Nr. 57

Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Minnameier, G. (2010): *Kritischer und reflektierter Umgang mit Wissenschaft und Evidenz im Schulunterricht (WiES) – Eine Untersuchung bei angehenden Lehrkräften der Ökonomie – Eine Projektbeschreibung.*

Heft Nr. 58

Kadach, A./ Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2010):
*Schulinterne Evaluation an berufsbildenden
Schulen in Rheinland-Pfalz – Ein Leitfaden.*

Heft Nr. 59

Kuhn, C./ Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2011):
*Assessment of Competencies among University
Students and Graduates – Analyzing the State
of Research and Perspectives.*

Heft Nr. 60

Beck, K. (2012): *“Sovereignty” – an anchor in
the wavy discourse on competences?*

Heft Nr. 61

Beck, K. (2012): *Gier, Scham, Stolz und
andere „Bauchgefühle“ – Moralische
Emotionen im beruflichen Handeln.*

