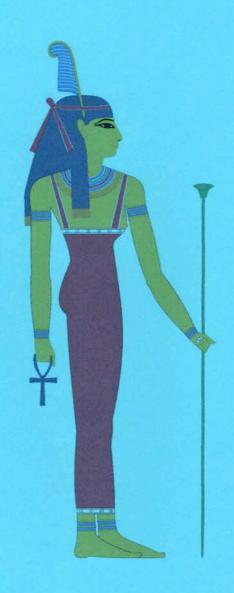
# Moralische Erziehung Philosophische, psychologische und soziologische Grundlagen



Vorlesung an der Universität Bern im Sommersemester 1994 Prof. Dr. W. Herzog

Titelbild: Die ägyptische Königin Maat steht für Gerechtigkeit und Wahrheit.

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Zur Geschichte der moralischen Erziehung	5
Zäsur in der Mitte des 20. Jahrhunderts	7
Revitalisierung des Interesses an moralischer Erziehung	9
Moral und Menschenverständnis	11
Wissen und Handeln: das Verständnis des Menschen in östlichen Weisheitslehren	11
Wissen und Glauben: vom antiken zum modernen Verständnis des Menschen	16
Körper und Geist: das moderne Verständnis des Menschen	20
Begriffliche Grundlagen	22
Freiheit	22
Leugnung der menschlichen Freiheit	24
Moralische Gefühle	28
Freiheit: Bilanz	30
Das Moralische als das Gute schlechthin	33
Der Bereich der Moral und die soziale Existenz des Menschen	36
Zusammenfassung	39
Zur Begründung der Moral	41
Begründung in der objektiven Seinsordnung	41
Die Moral und das gute Leben	45
Folgerungen für die moralische Erziehung	49
Der kategorische Imperativ	51
Vom Kontraktualismus zu Kant	52
Utilitarismus	57
Vom Handeln zum Charakter	58
Die Erschliessung des Moralischen: das Mitleid	61
Ein pädagogisches Problem	61
Mitleid: Die Milgram-Experimente	64
Die Entwicklung von Empathie und Sympathie	67
Das Mitleid und die Ethik	70
Das Mitleid als natürliche moralische Autorität	72
Weitere Beispiele	76
Zur Biologie des Mitleids	79
Pädagogische Konsequenzen	83
Die Erschliessung des Moralischen: Konflikte und Gerechtigkeit	87
Piaget: Autonomie und Heteronomie in der moralischen Erziehung	88
Pädagogische Konsequenzen	96
Ist die Moral geschlechtsspezifisch?	104
Stufen des Gerechtigkeitsdenkens (Kohlberg)	104
Die andere Stimme der Frau	113
Gilligans Grundthese	115
Andersartigkeit der weiblichen Moral?	119
Jake und Amy oder Die Prämisse der Gewaltlosigkeit	123
Persönliche und unpersönliche Argumentation	128
Die Defizite der Frauen und Männer	133
Nicht das biologische Geschlecht ist entscheidend	137
Die Integration der beiden moralischen Perspektiven	141
Pädagogische Implikationen	144
Die beiden Gesichtspunkte der Moral	150
Moralische Erziehung	152

Just Communities	157
Emile Durkheims Analyse der modernen Gesellschaft	160
Voraussetzungen einer gerechten Gemeinschaft	164
Strukturmerkmale der gerechten Gemeinschaft	166
Soziale Bedingungen moralischen Handelns	169
Der barmherzige Samariter	171
Innere Konflikte, keine böse Natur	172
Der moralische Gehalt der modernen Gesellschaft	174
Der Mythos vom zivilisatorischen Fortschritt	178
Was tun gegen den Rückfall in die Barbarei?	181
Literaturverzeichnis	184
Anhang	192

## **Einleitung**

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Moral oder der moralischen Erziehung scheint etwas Verstaubtes an sich zu haben. Man assoziiert rigide Verhaltensregeln, die letztlich einen unterdrückenden und einengenden Charakter haben. Moralische Normen gelten als Zwang, der die Spontaneität und Natürlichkeit des individuellen Verhaltens vernichtet. Die moralische Erziehung wird als Disziplinierung und Instanz der Anpassung an herrschende soziale Bedingungen gesehen. Moral bedeutet gleichsam den erhobenen Zeigefinger, mit dem Erwachsene Kindern und Jugendlichen Vorschriften machen. Sie erinnert an Magister Bockelmann und andere Figuren von Wilhelm Busch, die das Gute im Menschen durch Züchtigung und Moralpredigten freisetzen wollen. "Tugend will ermuntert sein, Bosheit kann man schon allein!" heisst es bei Busch. Und dies scheint oft auch die Devise der Literatur zur moralischen Erziehung zu sein. Es ist grundsätzlich etwas anderes, wenn man davon ausgeht, die Menschen müssten - durch Erziehung - gut gemacht werden, als wenn man annimmt, sie seien "natürlicherweise" gut. Tendieren die Menschen "von Natur aus" zum Bösen, kann die Erziehung zum Guten nicht anders denn als einschränkend, unterdrückend, vorschreibend, disziplinierend etc. gedacht werden.

Wenn das Thema "Moral" auf Skepsis stösst, dann wohl in erster Linie deshalb, weil uns das Bild des von Natur aus bösen Menschen heute nicht mehr so recht zu überzeugen vermag. Die Erziehungsmethoden sind toleranter geworden, der Autoritarismus hat an Glanz und Legitimation verloren, als Erziehungsziele sind Ordnung und Disziplin durch Selbständigkeit und Eigenverantwortung ersetzt worden. Erziehung hat heute mehr mit Beziehung als mit Unterdrückung zu tun. In einem solchen Kontext löst das Thema "moralische Erziehung", wenn damit Disziplinierung des Bösen im Menschen assoziiert wird, ablehnende Reaktionen aus.

Ich werde in dieser Vorlesung zu zeigen versuchen, dass moralische Erziehung etwas anderes sein kann als Unterdrückung, Einschränkung und Zähmung von Spontaneität. Die moralische Erziehung braucht nicht davon auszugehen, dass der Mensch ohne Eingriff von aussen zum Bösen neigt. Moral braucht auch nicht Tugendhaftigkeit oder Sittsamkeit zu meinen. Was unter Moral zu verstehen ist, werde ich im Anschluss an diese Einleitung ausführen.

Bei aller Skepsis, die man dem Thema "moralische Erziehung" gegenüber haben kann, ist erstaunlich, dass in den letzten Jahren geradezu eine Flut von

Publikationen dazu erschienen ist. Begonnen hat es in den USA, wo eine eigentliche "moral education"-Bewegung entstanden ist. Aber seit einigen Jahren wird das Thema auch bei uns diskutiert. Im Vordergrund steht dabei eine entwicklungspsychologische Bearbeitung des Themas. Lawrence Kohlberg ist hier zu erwähnen, der in der Tradition des kognitivistischen Ansatzes von Piaget Stufen der moralischen Entwicklung postuliert hat. Daneben findet sich eine feministische Thematisierung, insofern die Frage nach einer geschlechtstypischen Moral gestellt wird. Es geht darum, ob Frauen in moralischen Dingen anders denken und handeln als Männer. Carol Gilligan hat als erste diesen Aspekt der Thematik erschlossen. Seither gibt es vielfältige, auch von Gilligan abweichende Versuche, sich der Frage nach einer Geschlechterdifferenz der Moral anzunehmen. Als Drittes steht im Vordergrund der Auseinandersetzung das eher sozialphilosophische Thema des Gegensatzes von Kommutarianismus und Liberalismus, ein Thema, das vor allem Bezug nimmt auf die moralische Substanz der modernen Gesellschaft. Dabei erlangt die Frage nach den moralischen Grundlagen einer multikulturellen Gesellschaft paradigmatische Bedeutung. Namen lassen sich hier weniger eindeutig nennen, jedoch besteht eine Polarität z.B. zwischen Charles Taylor und Jürgen Habermas. Ich werde auf alle diese drei Themenschwerpunkte - moralische Entwicklung, Geschlechterdifferenz und moralische Basis der modernen Gesellschaft - in dieser Vorlesung eingehen.<sup>1</sup>

Ich glaube, das Thema "moralische Erziehung" ist gerade in unserer Zeit von zunehmender Bedeutung. Wobei ich Moral nicht im Sinne der Normierung menschlichen Verhaltens von aussen durch Sozialisierung und Disziplinierung verstehe, sondern im Sinne der Stärkung des moralischen Bewusstseins und der moralischen Kompetenz des Menschen. Das Problem der moralischen Erziehung liegt m.E. nicht darin, dass Menschen gut gemacht werden müssen, sondern darin, dass ihr ohne pädagogisches Zutun vorhandenes moralisches Bewusstsein nicht korrumpiert wird. Wenn Sie etwa die Reaktionen beobachten, die der Krieg in Ex-Jugoslawien bei vielen "durchschnittlichen" Menschen auslöst, oder wenn Sie die grosse Betroffenheit beobachten, die der Film von Stephen Spielberg über den Holocaust ("Schindler's List") auslöst, dann können Sie nicht sagen, den Menschen fehle es an moralischer Sensibilität. Das moralische Empfinden ist sehr wohl vorhanden und kann vielleicht sogar ohne viel Anstrengung erregt werden. Was den Menschen - und ich meine hier vor allem

-

 $<sup>^{1}</sup>$  Auf das letztere allerdings - aus Zeitgründen - nur mehr kurz am Schluss der Vorlesung.

die Menschen unserer Zeit - fehlt, ist eher die Fähigkeit, mit ihrem moralischen Empfinden zurechtzukommen und dieses in moralisches *Handeln* umzusetzen.

Die Grundthese dieser Vorlesung in moralpädagogischer Hinsicht wird daher sein - und ich formuliere diese These bereits an dieser Stelle -, dass die Aufgabe der moralischen Erziehung nicht darin liegt, Kinder und Jugendliche moralisch zu machen, sondern ihr natürlicherweise vorhandenes moralisches Empfinden zu stärken, das heisst zu einem moralischen Bewusstsein zu formen. Das ist im übrigen auch die These meines Buches "Das moralische Subjekt", auf das ich in dieser Vorlesung gelegentlich Bezug nehmen werde. Ansonsten wird es jedoch nur an einzelnen Stellen Überschneidungen zwischen Buch und Vorlesung geben.

## Zur Geschichte der moralischen Erziehung

Historisch ist am Thema "moralische Erziehung" interessant, dass die moderne Pädagogik genau damit ihr Selbstverständnis begründet hat. Erziehung war für die Gründungsväter der Pädagogik im 18. Jahrhundert mit moralischer Erziehung identisch. Schleiermacher schreibt in seinen pädagogischen Vorlesungen, die Pädagogik habe sich "wohl eigentlich besonders an die Tugendlehre an-[zu]schliessen", denn sie sei "eine von der Sittenlehre ausgehende Disziplin". Die Erziehung sei dann gut, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspreche, und "je vollkommener die sittliche Einsicht wird, je mehr der Idee des Guten entsprechend, desto vollkommener wird auch die Theorie der Erziehung".

Schleiermacher steht als Theologe zwischen einer eher traditionalistischen Argumentation, die das Gute aus einer objektiven Wertsphäre ableitet, die dem Menschen von Gott vorgegeben ist, und einer modernen Position, die, der Aufklärung verpflichtet, die Verwirklichung des Guten als Zielzustand menschlicher Selbst-Vervollkommnung begreift. Das Gute wird in die Zukunft projiziert, seine Verwirklichung als Aufgabe u.a. der *Erziehung* betrachtet. Schleiermacher kann sich deshalb vorstellen, dass die Erziehung eines Tages überflüssig sein wird, da sie an ihr Ziel gelangt ist, nämlich den vollkommenen Menschen. Wie Kant glaubte Schleiermacher, die Erziehung könne die menschlichen Verhältnisse von Generation zu Generation verbessern, bis sie schliesslich perfekt wären. Die Theorie der Erziehung sei das Prinzip, schreibt Schleiermacher, "wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung

ausgehen muss. Für das menschliche Leben, für die gesamte menschliche Bildung gibt es nichts Bedeutenderes als Vollkommenheit der Erziehung. Die Fehler in der Erziehung bestärken die menschlichen Unvollkommenheiten. Würde man in der Erziehung nicht mehr den richtigen Weg verfehlen, so würden alle Schwierigkeiten, die sich in allen Gebieten der menschlichen Gemeinschaften so leicht einfinden, verschwinden." Weiter: "Es beruht alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung."

Später räumt Schleiermacher ein, dass nebst der Erziehung auch andere Einflüsse auf den Zögling einwirken. Wenn aber die Verhältnisse, unter denen die Menschen leben, immer besser würden, sei das Ziel der Vervollkommnung des Menschen trotzdem erreichbar. Deshalb folgert Schleiermacher: "Unter Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als besondere Tätigkeit, worüber es eine Theorie gibt, aufhören können." Das "Ende der Erziehung" wäre die Vollkommenheit von Mensch und Gesellschaft.

Ich zitiere diese Sätze nicht zuletzt auch deshalb, um deutlich zu machen, wie die moderne Pädagogik begonnen hat, über ihre Aufgabe nachzudenken. Der Erziehung wurde die Aufgabe der sittlichen - wir können heute sagen: der moralischen - Vervollkommnung gestellt. Wenn heute Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer oft frustriert sind über die Wirkungslosigkeit ihrer Tätigkeit, dann vielleicht auch deshalb, weil sie bewusst oder unbewusst mit diesem hohen Anspruch in ihren Beruf eingestiegen sind. Explizit wird zwar heute kaum mehr jemand diese Sätze von Schleiermacher befolgen wollen, aber implizit werden der Erziehung und dem Unterricht auch heute noch oft dieselben Ziele vorgegeben. Das Ideal der Vervollkommnung der Menschheit durch Erziehung ist aber das Ideal einer falsch verstandenen Modernität und setzt Ansprüche, die die Profession der erzieherisch Tätigen zum vorneherein überfordert.

Herbart war, was die Auffassung über die Zielsetzung der Erziehung anbelangt, ähnlicher Meinung wie Schleiermacher. Ja, er ist noch deutlicher als dieser, wenn er feststellt, man könne "die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff *Moralität* fassen". Die Tugend sei "der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks", und der "wahre Mittelpunkt", von dem aus die Pädagogik überschaut werden könne, sei "der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen". Die Erziehung ist moralische Erziehung, und diese ist weder Training des moralischen Verhaltens noch Schulung der moralischen Urteilskraft, sondern Formung der moralischen Persönlichkeit: sie ist *Charakterbildung*.

Ich verzichte auf weitere historische Beispiele.<sup>2</sup> Sie liessen sich relativ beliebig vermehren. Das 18. Jahrhundert bestimmte die Aufgabe der Erziehung als moralische Erziehung. Und die Theorie der Erziehung stand unter dem Einfluss der aufklärerischen Hoffnung auf die Vervollkommnung des Menschen, die im wesentlichen als moralische Vervollkommnung gedacht wurde.

7

## Zäsur in der Mitte des 20. Jahrhunderts

Die Eindeutigkeit, mit der den pädagogischen Klassikern die Erziehung moralische Erziehung und Charakterbildung war, bestimmte bis weit ins 20. Jahrhundert hinein das Selbstverständnis der Pädagogik. Noch Ende der 50er Jahre konnte Spranger das "völlig Einzigartige des Gegenstandes der Pädagogik" in der Frage sehen: "Wie komme ich mit meinen pädagogischen Einwirkungen an das verborgene Zentrum des Menschen heran, in dem sich sein Gewissen und ethische Gesinnung bilden?" Erst zu Beginn der 60er Jahre, mit dem "Ausgang" der Epoche der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik", veränderte sich die Situation. Sowohl die "realistische Wendung" (Roth) wie die "emanzipative Wendung" (Thiersch) der Pädagogik hatten eine Abkehr vom traditionellen Anspruch auf moralische Erziehung zur Folge. Die Beschäftigung mit pädagogischen Normen und Zielen wurde nur mehr (sprach-)analytisch und ideologiekritisch zugelassen.

Ich kann auf diese Entwicklung hier nicht im einzelnen eingehen. Sie hat wesentlich mit einem Wandel des Wissenschaftsverständnisses der Pädagogik zu tun. Sowohl Schleiermacher als auch Herbart ordneten die Pädagogik der Philosophie zu, und zwar im Sinne einer Abhängigkeit der Pädagogik von der Philosophie, genauer: von der "Praktischen Philosophie", das heisst von der Ethik. Die Ethik galt als Grundlagendisziplin, die die Ziele formuliert, auf die die Pädagogik ihre Theorie der Mittel ausrichtet. Schleiermacher formulierte, das Einwirken auf das jüngere Geschlecht sei "ein Teil der sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand". Die Theorie der Erziehung stehe "in genauer Beziehung zur Ethik" und sei "eine an dieselbe [die Ethik, W.H.] sich anschliessende Kunstlehre". Weiter heisst es, die Pädagogik sei wie die Politik eine "ethische Wissenschaft". Und: "Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert."

<sup>2</sup> Zur Ergänzung vgl. Herzog 1988a und 1991a, Kap. 1. Dort werden auch die Zitate dieses Kapitels belegt.

Schleiermacher bestimmte damit die Pädagogik als angewandte Wissenschaft und als eine aus der Ethik abgeleitete Wissenschaft bzw. gar als eine "ethische Wissenschaft". Das ist in der Perspektive des 20. Jahrhunderts ein hölzernes Eisen. Die Ethik ist keine Wissenschaft, da sie es mit Normen und nicht mit Tatsachen zu tun hat. Umgekehrt erscheint die Wissenschaft im Selbstverständnis des 20. Jahrhunderts als wertfrei, das heisst mit Ethik will sie nichts zu tun haben. Darüber hinaus steht eine Wissenschaft auf eigenen Füssen; sie ist nicht blosse Ableitung aus einer anderen Disziplin. Eine Ableitung der Pädagogik aus der Ethik (einer Nicht-Wissenschaft), Pädagogik gar verstanden als blosse Anwendung von Ethik, dies ist für das Denken des 20. Jahrhunderts eine völlig irreführende Idee.

Auch in diesem Punkt hat Herbart im übrigen analog argumentiert wie Schleiermacher. Ich gehe darauf nicht weiter ein (vgl. aber Herzog 1988a). Mit dem Eintritt der Pädagogik ins 20. Jahrhundert wurden die Begründungsversuche von Schleiermacher und Herbart, die teilweise von der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" weitergeführt wurden (Dilthey, Nohl, Spranger, Wilhelm Flitner u.a.), obsolet. Die Pädagogik fand Anschluss an das moderne Wissenschaftsverständnis, das eine strikte Trennung von Normen und Fakten voraussetzt. So kommt es, dass die "realistische Wendung" der Pädagogik, die eine Wendung zur empirischen Forschung meinte, in den 60er Jahren unseres Jahrhunderts zu einem thematischen Wechsel der pädagogischen Fragestellung führte. Moralische Erziehung, so wie sie sich Schleiermacher und Herbart dachten, war gleichsam nicht mehr salonfähig, da mit einem antiquierten Wissenschaftsverständnis verbunden.

Als Indikator für das schwindende Interesse an Fragen der moralischen Erziehung in den 60er und 70er Jahren mag das "Wörterbuch der Erziehung" gelten, das 1974 von Christoph Wulf herausgegeben wurde. In diesem Wörterbuch sucht man vergeblich nach einem Stichwort "moralische Erziehung". Dasselbe gilt für das "Kritische Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik" aus dem Jahre 1975. Ein Stichwort "Moral" oder "moralische Erziehung" fehlt auch hier ganz einfach. Auch im "Fischer Lexikon Pädagogik" - Erstausgabe 1964, Neubearbeitung 1973 - gibt es keinen Eintrag "moralische Erziehung" (auf "Moral" wird 1964 im Register zweimal, 1971 einmal verwiesen). Das geht so weit, dass auch noch in der 1983 erschienenen "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft" kein eigenständiges Stichwort "moralische Erziehung" zu finden ist. Lediglich ein Verweis auf "Wert" wird gemacht, und dort wird ganz kurz - auf einer Seite - etwas zu "moralische Erziehung" gesagt.

Bis in die 80er Jahre hinein ist das Thema "moralische Erziehung", nachdem es gut zwei Jahrhunderte lang das pädagogische Denken geradezu angeleitet hatte, vom Tapet verschwunden. Und als es wieder auftauchte, kam es nicht von "innen", sondern von "aussen". Von "aussen" im doppelten Sinn: Von ausserhalb der deutschsprachigen Pädagogik, nämlich aus den USA, und von ausserhalb der Pädagogik, nämlich von der Psychologie. Für beides steht repräsentativ Lawrence Kohlberg. Kohlberg befasste sich seit Ende der 50er Jahre mit der moralischen Entwicklung von Jugendlichen. Ich stehe dem Ansatz von Kohlberg eher kritisch gegenüber (vgl. Herzog 1982, 1988b, 1991a). Trotzdem glaube ich, dass wenigstens sein Konzept der "just community" es wert ist, auch in dieser Vorlesung etwas ausführlicher diskutiert zu werden.

## Revitalisierung des Interesses an moralischer Erziehung

Das Interesse an der moralischen Erziehung, das die Pädagogik als Wissenschaft in den 60er Jahren verloren hat, ist im wesentlichen aus *praktischen* Gründen reaktiviert worden. Die Nachkriegszeit war eine Zeit der Rückkehr zu den Selbstverständlichkeiten der 20er und 30er Jahre. Die gesellschaftlichen Institutionen - Familie und Schule, Staat, Arbeitswelt und Freizeit etc. - erlebten eine selbstverständliche Wertschätzung. Ihre Legitimität war unbestritten. Konventionen und Verhaltensstandards galten gewohnheitsmässig. Sie wurden unbefragt von der älteren an die jüngere Generation weitergegeben. Die 50er Jahre waren eine Zeit der Stabilität, des wirtschaftlichen Wiederaufbaus und der selbstverständlichen Orientierung an überlieferten Normen und Werten.

Das änderte sich gegen Ende der 50er Jahre. Die jugendlichen "Halbstarken" wurden zu Vorboten eines neuen Lebensstils, zu dem die Provokation der bürgerlichen Werte gehörte. In der Musik verkörperte der Rock'n Roll und seine Protagonisten (Little Richard, Bill Haley, Elvis Presley) das neue Lebensgefühl. Im Film waren es Grössen wie James Dean und Marlon Brando. Dem Wandel der kulturellen Selbstverständlichkeiten folgten gesellschaftliche Veränderungen, vermehrt spürbar ab Mitte der 60er Jahre. Was die Familie anbelangt, habe ich dies in meiner Vorlesung vor zwei Jahren dargestellt.<sup>3</sup> Die traditionelle bürgerliche Familie verlor ihre Selbstverständlichkeit: die Quote der Heiraten sank, diejenige der Scheidungen stieg, die Zahl der Einpersonenhaushalte erhöhte sich, die Zahl der Kinder ging zurück etc. Parallel dazu veränder-

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> "Familiärer Wandel und Erziehung" (SS 1992).

te sich die gesellschaftliche Rolle der Frauen. In der Schweiz wurde 1971 das Stimm- und Wahlrecht für Frauen akzeptiert. 1981 erhielt die Bundesverfassung einen Gleichheitsartikel. 1985 wurde ein neues Eherecht angenommen. Etc. Mit den rechtlichen Veränderungen geht eine zunehmende Bildungs- und Erwerbsbeteiligung der Frauen einher. Im selben Zeitraum erhöhte sich auch der Ausländeranteil an der Bevölkerung der Schweiz. Und was wichtiger als die reine Quantität ist: Die Ausländer stammen vermehrt aus aussereuropäischen Ländern und bilden ein zunehmend heterogener werdendes Segment unserer Bevölkerung.

Als weitere Tendenz ist auf einen Wertewandel zu verweisen: von materialistischen zu "postmaterialistischen" Werten, das heisst eine Zuwendung zu Idealen der Selbstverwirklichung und der Beziehungsorientierung. Die Schweiz und andere Länder werden "postmodern": so die gelegentlich etwas plakative These. "Postmodernität" meint Zunahme von Pluralismus, das heisst Zunahme von Differenz: Differenz der Kulturen, der Subkulturen, der Werte, der Lebensläufe, der Lebensentwürfe, der Hoffnungen, der Erwartungen etc. Diese Differenz gerät in Widerspruch zu den bislang für selbstverständlich gehaltenen traditionellen Werten. Und es ist dieser Widerspruch zwischen einem zunehmenden lebensweltlichen Pluralismus auf der einen Seite und der Tradition unbefragter und selbstverständlich akzeptierter Werte auf der anderen Seite, der dafür verantwortlich ist, dass das Thema moralische Erziehung plötzlich wieder von Bedeutung ist.

Der Grund ist somit ein völlig anderer als im 18. Jahrhundert. Damals war es nicht die alltägliche, gesellschaftliche Realität, die die Pädagogen dazu veranlasste, sich mit moralischer Erziehung auseinanderzusetzen. Geradezu im Gegenteil. Es waren die theoretischen Prinzipien der Aufklärung, die zur Projektion eines Idealzustandes von Mensch und Gesellschaft führten. Und Aufgabe der Erziehung sollte es sein, die Menschheit diesem Ideal zuzuführen. Heute ist dieses Ideal in der Theorie blass geworden, aber die Praxis des Alltags zeigt, dass es konkrete Gründe gibt, um sich mit moralischer Erziehung zu befassen. Nicht mehr mit dem Ziel, die Menschheit zu erlösen, sondern mit dem bescheideneren, aber auch dringlicheren Ziel, die Menschen zum Zusammenleben zu befähigen. Wie macht man es in einer Gesellschaft wie der unseren, in der die kulturelle Vielfalt zunimmt, in der sich die Lebensstile vervielfältigen und in der die traditionellen selbstverständlichen Werte verloren gehen, die Menschen zur Koexistenz zu befähigen? Wie richten wir unsere Schulen ein, in denen sich die nationale und sprachliche Herkunft der Schülerinnen und Schüler von

Jahr zu Jahr vergrössert? Etc. Dies sind die sehr konkreten Fragen, die *heute* dafür verantwortlich sind, dass das Thema moralische Erziehung wieder an Bedeutung gewonnen hat. Das Thema ist der Pädagogik gleichsam aufgedrängt worden, was wohl erklärt, weshalb es zunächst Nachbardisziplinen wie vor allem die Psychologie waren, die sich damit auseinandersetzten.

## Moral und Menschenverständnis

Ich möchte nun damit beginnen zu fragen, was wir unter "Moral" überhaupt verstehen. Ich frage noch nicht danach, was "Moral" inhaltlich meint, also z.B. inwiefern Moral mit Regeln oder Normen oder Prinzipien zu tun hat oder welches solche Regeln, Normen oder Prinzipien sein könnten. Sondern ich frage zunächst danach, was für ein Bild wir uns vom Menschen machen, wenn wir von Moral sprechen und den Menschen als ein moralisches Wesen erachten. Die Art und Weise, wie wir über Moral, moralische Entwicklung und moralische Erziehung sprechen, wird beeinflusst von unserem Verständnis des Menschen. Je nachdem, wie wir uns den Menschen denken, werden wir auch über das, was Moral bedeutet, unterschiedlich denken.

Ich möchte mit einem etwas entfernten Beispiel beginnen, um dann sukzessive etwas näher an unsere Situation hinzuführen. Das entfernte Beispiel betrifft, etwas vereinfacht formuliert, das "östliche" Verständnis des Menschen. Natürlich gibt es nicht "das" östliche Verständnis des Menschen, doch da es mir um Kontraste geht, scheint mir diese Vereinfachung didaktisch legitim zu sein.

# Wissen und Handeln: das Verständnis des Menschen in östlichen Weisheitslehren

Ich setze beim Verständnis des *Wissens*. an. In der indischen Philosophie beispielsweise ist Wissen nicht eine akkumulative Tätigkeit, also nicht das Resultat eines Erwerbsprozesses, sondern im Gegenteil ein Abbauprozess. Wissen ist nicht das Ergebnis von Lernen, sondern das Ergebnis von Vergessen. Es ist ein Verlieren von Illusionen. Das ursprüngliche Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit ist dasjenige des falschen Wissens. Bei Platon, etwa im berühmten "Höhlengleichnis", findet sich eine durchaus ähnliche Vorstellung. Entwicklung bzw. Bildung bedeutet demnach nicht den Erwerb von Neuem, son-

dern den Abbau von Altem. Entwicklung ist Transformation des Individuums vom Zustand der Verblendung, der Täuschung und der Illusion in den Zustand der wahren Erkenntnis. Es gilt also nicht, eine "tabula rasa" zu beschriften oder ein Individuum mit Wissenspartikeln zu füllen, sondern gerade umgekehrt: es gilt, das Individuum quasi zu reinigen, zu ent-leeren, um das falsche Wissen zu eliminieren, damit das wahre Wissen zum Vorschein kommen kann. Auch die mittelalterlichen Mystiker des Abendlandes hatten eine durchaus ähnliche Vorstellung vom Prozess der Bildung, der eigentlich einer Ent-Bildung, das heisst einem Abbau von falschen Bildern, entspricht.

Mit dieser Auffassung von Wissen in Verbindung steht die Ansicht, dass unser alltägliches Dasein illusionär ist. Unsere alltägliche Wahrnehmung ist oberflächlich, einem blossen Schein verpflichtet. Wir sind den Phänomenen verhaftet, ohne zum Wesen (dem "Sein") der Dinge vorzustossen. Die Techniken der Meditation und der Kontemplation haben alle dieselbe Funktion, nämlich unser alltägliches Bewusstsein auszuschalten, unsere sinnliche Wahrnehmung zu entgrenzen, um eine "tiefere" Einsicht in die Struktur der Wirklichkeit zu erlangen.

Das Resultat der dadurch erreichten Transformation bzw. "Reinigung" des Bewusstseins ist eine Übereinstimmung von Wissen und Realität, von Individuum und Wirklichkeit. Das Endziel des Lebens, wie es die indischen Philosophien beschreiben, wird mit moksa (buddhistisch: nirwana) bezeichnet. Dieser Zustand entspricht einer Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung. Im Zustand des *moksa* oder *nirwana* besteht eine unmittelbare Teilhabe des Individuums an der Welt, eine fundamentale Einheit von Mensch und Kosmos. Im Zustand des moksa befinden sich Mensch und Kosmos in ihrer Reinheit, was mit atman (beim Menschen) und brahman (beim Kosmos) umschrieben wird. In den Upanischaden wird dieser reine Zustand folgendermassen beschrieben: "Gerade so wie einer, der sein geliebtes Weib umarmt, kein Bewusstsein von Aussen oder Innen hat, ist auch im Erleben von Moksa nichts, was auf Innen oder Aussen weist. Es ist das Eingehen in Brahman, die Liebesvereinigung mit Brahman, das Verspeisen von Brahman, das Atmen von Brahmans Feuergeist. Es ist die Einheit von Ich und Welt" (Brihadranayka Upanischad 3,21). Diese sexuelle Metaphorik findet sich im übrigen ganz ähnlich auch bei westlichen Mystikern. Demgegenüber ist unsere alltäglich vollzogene Trennung von Ich und Welt Täuschung, in den Veden maya genannt. Die Existenz von Ich-Grenzen z.B. ist eine Illusion.

Hat der Mensch diese Illusion abgebaut, so korrespondiert er *unmittelbar* mit der Wirklichkeit. Im Zustand der unmittelbaren Korrespondenz von Mensch und Welt erübrigt sich jede Art von Handeln - damit ergibt sich ein erster Bezug zu unserem Thema der Moral. Stimmen Ich und Welt überein, dann gibt es nichts mehr zu bewirken. Das Individuum wächst in die Wirklichkeit hinein und braucht daher die Wirklichkeit nicht mehr zu verändern.

Nehmen wir ein Beispiel (vgl. Danto 1972). Jemand steht einer Schlange gegenüber und gerät in panische Angst. Vielleicht ist er ein Biologe und kennt sich in Schlangen aus. Er wird auf der Grundlage seines erworbenen Wissens handeln. Das wäre somit unsere, die westliche Haltung. Die östliche Haltung bestünde darin, die Schlange als Illusion zu entlarven, als Sinnestäuschung. Ist die Täuschung aufgedeckt, erweist sich die Schlange vielleicht in Wahrheit als ein Aststück, womit sich jede Art von Handeln erübrigt. Das Beispiel ist metaphorisch zu verstehen. Es soll bildlich veranschaulichen, was die Differenz zwischen westlicher und östlicher Haltung gegenüber der Wirklichkeit ist. Während die westliche Haltung darin besteht, von einem leeren Individuum auszugehen, das Wissen über die Welt akkumuliert, um dann entsprechend diesem Wissen zu handeln, ist die östliche Haltung diejenige eines bereits "gefüllten" Individuums, das aber eine verfehlte Auffassung von der Wirklichkeit hat, ein falsches Wissen, dessen Geist folglich gereinigt werden muss, damit es die Wirklichkeit so zu erkennen vermag, wie sie tatsächlich ist. Diese Reinigung aber hat zur Folge, dass es schliesslich gar nichts zu tun gibt. Das wahre Wissen bringt das Individuum in Übereinstimmung mit der Natur. Der Drang zu handeln entsteht allein in der Situation der Täuschung. Ist die Täuschung behoben, hat es keinen Sinn mehr, aktiv zu werden, das heisst in das Geschehen der Welt einzugreifen. Die Wirklichkeit so zu sehen wie sie ist, bedeutet gleichzeitig, jegliches Bedürfnis nach einem handelnden Eingriff in die Welt auszuschalten. Handeln ist allein notwendig in einer Welt der Illusionen.

In der chinesischen Philosophie, im Taoismus, wird der Zustand des Nicht-Handelns mit wu-wei bezeichnet. Wörtlich heisst der Ausdruck wu-wei "Nicht-vorhandensein von Tun" oder einfach: Nicht-Tun. Doch hat man sich dieses Nicht-Tun aktiv vorzustellen. Äusserlich gesehen mag das Individuum zwar passiv sein, innerlich aber entspricht dem Zustand des wu-wei eine höchst aktive Haltung. Im Tao-tê-ching heisst es: "Indem er nicht mehr handelt, gibt es nichts, das er nicht bewirkt." Das wu-wei gibt eine maximale Kraft.

Diese Idee findet wiederum ihre Parallele im indischen Denken. Jedes Individuum befindet sich an einer bestimmten Stelle der sozialen Wirklichkeit. In der

Bhagavad Gita wird das adäquate Verhalten so umschrieben, dass das Individuum diese soziale Stelle optimal ausfüllt. Der Bäcker soll backen, der Koch soll kochen, der Krieger soll in den Krieg ziehen etc. Das Verhalten soll unmotiviert geschehen, ohne intrinsische Verwicklung des Selbst in das Tun. Es entspricht der menschlichen Natur, Bäcker, Koch oder Krieger zu sein, und es geht darum, diese Natur optimal zu verwirklichen. Das Individuum verliert sich in seiner Rolle und gewinnt dadurch maximale Kraft.

Dadurch, dass sich der einzelne als Individuum aufgibt, ist sein Handeln nicht mehr sein Handeln. Das Subjekt verschwindet oder wird vernichtet. An seiner Stelle erscheint eine austauschbare Funktion. Damit ist auch die Verantwortung für das Verhalten ausgeschaltet. Erneut gibt dies einen Hinweis auf die Moral, denn Verantwortung ist eine moralische Kategorie. Wenn das, was ich mache, nicht durch mich motiviert ist, dann handelt es sich um ein objektives Geschehen. Für dieses Geschehen kann ich nicht persönlich zur Rechenschaft gezogen werden. Gerade dadurch aber, dass ich meine Subjektivität überwinde, so die Argumentation, sowohl im Taoismus als auch im indischen Denken, erreiche ich meine Natur. Und meine Erlösung tritt allein dann ein, wenn ich diese meine Natur verwirklicht habe.

Wenn ich meine ("innere") Natur gefunden habe, dann stehe ich in Übereinstimmung mit der ("äusseren") Natur schlechthin. Die Trennung zwischen Subjekt und Objekt hat sich aufgelöst. Die Überwindung der Grenze zwischen "innerer" und "äusserer" Natur bedeutet eine maximale Partizipation an den Kräften des Universums. Es geht also nicht darum, aktiv bzw. subjekthaft in die Natur einzugreifen, sondern sich einzustimmen in das natürliche Geschehen. Im Tao-tê-ching heisst es: "Wer nach der Macht strebt und diese durch aktives Tun zu erreichen hofft, dessen Scheitern sehe ich voraus."

Der Zustand des wu-wei ist jenseits des Zustandes, wo es zu handeln gilt. Deshalb ist er auch dem moralischen Handeln gegenüber transzendent. Die Suche nach Gerechtigkeit verliert ihren Sinn, wenn man das Tao erreicht hat, das heisst wenn man sich völlig in die natürliche Ordnung eingefügt hat. Um es in der paradoxen Formulierung des Taoismus zu sagen: "Der Mensch von höherer Tugend [das heisst im Zustand des wu-wie, W.H.] handelt nicht, deshalb gibt es nichts, das er nicht vollbrächte."

Es wäre nun falsch, wenn wir aus dieser Analyse den Schluss ziehen wollten, das östliche Denken kenne die Kategorie des Moralischen nicht. Gerade Indien kennt im Begriff des *ahimsa*, der Gewaltlosigkeit, eine höchste ethische Kate-

15

gorie. Die Gewaltlosigkeit, wie sie so eindrücklich von Mahatma Ghandi gelebt wurde, bildet in der Hindu-Tradition eine Kardinaltugend. Als axiomatisches Prinzip formuliert sie eine fundamentale Verpflichtung, die auf der Unverletzlichkeit des Lebens beruht. Diese Unverletzlichkeit ist umfassender definiert als im westlichen Denken, denn auch das Leben der Tiere und Pflanzen ist damit gemeint. Nicht nur menschliches Leben, sondern Leben überhaupt ist zu achten. Nicht nur die Menschen haben Rechte, sondern auch die Tiere und die Pflanzen. Das ist ein höchst aktueller Standpunkt, wenn wir an unsere aktuelle ökologische Situation denken.<sup>4</sup> Natürlich speist sich aus dem umfassenden Respekt für das Leben auch der Vegetarismus. Das Prinzip des Vegetarismus ist, dass jede Art von Leben bewahrt werden soll. Wird Leben trotzdem zerstört, dann sollen zuerst dessen niedere Formen zerstört werden, wie die Pflanzen, um die höheren zu erhalten. *Ahimsa* bedeutet aber mehr als Gewaltlosigkeit. Es schliesst Liebe, Mitgefühl, Unvoreingenommenheit und Sympathie mit ein.

Es wäre also verfehlt, dem östlichen Denken fehlende Ethik vorzuwerfen. Der Unterschied scheint weniger in den Zielen als im Weg zu liegen. Moralisches Verhalten ergibt sich in östlicher Perspektive aus der Einfügung des Menschen in eine ihn umgreifende objektive Ordnung. Diese objektive Ordnung ist moralisch legitimiert. Sie ist identisch mit dem Guten. Macht sich der Mensch zu einem Teil dieser Ordnung, so partizipiert er am Guten und ist damit "moralisch". Das Bedürfnis nach dem tätigen Eingriff in die Seinsordnung, das Bedürfnis nach einer tätigen Moral, wird als Resultat einer Täuschung bezeichnet. Folglich gilt es nicht, die "äussere" Wirklichkeit zu verändern, sondern es geht darum, unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit, das heisst unsere "innere" Wirklichkeit zu verändern. Zu verändern ist das Selbst, nicht die Welt.

Die wesentliche Grenze zu unserem modernen westlichen Denken liegt darin, dass das Welt- und Menschenbild voraussetzt, dass es eine objektive Ordnung des Seins gibt, in die auch der Mensch eingepasst ist. Wenn wir diese Voraussetzung nicht teilen - und unser westliches neuzeitliches Weltbild teilt diese Voraussetzung nicht -, dann folgt ein anderes Verständnis des Menschen und seiner Moralität.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Wie überhaupt die Argumentation der östlichen Weisheitslehren für eine ökologische Ethik attraktiv ist. Trotzdem glaube ich nicht, dass wir unser Verhalten gegenüber der natürlichen Umwelt auf diese Weise ethisch neu begründen können. Der Grund liegt in der Voraussetzung unserer Modernität, die einen Rekurs auf eine objektive Seinsordnung nicht (mehr) zulässt (vgl. die Auseinandersetzung im folgenden Teil der Vorlesung).

# Wissen und Glauben: vom antiken zum modernen Verständnis des Menschen

Ich möchte mich nun diesem, *unserem* Verständnis des Menschen und seinen moralischen Implikationen annähern. Ich habe schon angedeutet, dass das, was ich etwas allzu sehr vereinfachend das "östliche" Denken genannt habe, nicht so sehr verschieden ist vom Denken des Menschen in der griechischen Antike. Wir können dies anhand der antiken Vorstellung einer objektiven Seinsordnung erkennen. Die objektive Seinsordnung heisst bei den Griechen Kosmos. Der Kosmos ist das den Menschen umfassende und übersteigende Gefüge des Seins. Der Mensch, der sich in den Kosmos einfügt, ist auch bei den Griechen derjenige, dessen Verhalten moralisch angemessen ist.

Ich habe das östliche Verständnis des Menschen anhand des Begriffs des Wissens erläutert: Wissen ist Abbau von Illusionen. Der Abbau von Illusionen führt zum Zustand der wahren Erkenntnis. Im Zustand der wahren Erkenntnis steht der Mensch in Übereinstimmung mit der objektiven Seinsordnung und ist damit dem Guten verpflichtet. Damit wird uns etwas sehr wesentliches offensichtlich, nämlich die Verknüpfung, wenn nicht Gleichsetzung von Erkenntnis und Moralität. Derjenige, der weiss, ist auch derjenige, der gut ist. Das Wahre und das Gute, Erkenntnis und Moral, gehören in östlicher Sicht zusammen. Für Ghandi ist *ahimsa* (Gewaltlosigkeit) fast synonym mit *satya* (Wahrheit). Das Wahre und das Gute fallen zusammen.

Das gilt auch für die Antike. Setzen wir zum Wahren und zum Guten noch das Schöne dazu, dann haben wir die drei traditionellen Themata der klassischen Philosophie. Das Gute, das Wahre und das Schöne sind in der griechischen Antike die zentralen Gegenstände des Philosophierens. Im Grunde genommen ist dies auch heute nicht viel anders. Die drei "Kritiken" von Kant beschäftigen sich mit der Erkenntnis, das heisst mit dem Wahren ("Kritik der reinen Vernunft"), mit der Ethik, das heisst mit dem Guten ("Kritik der praktischen Vernunft") und mit der Ästhetik, das heisst mit dem Schönen ("Kritik der Urteilskraft"). Heute findet sich bei Habermas eine ähnliche Dreiteilung der Vernunft (Rationalität) und der Diskursformen. Es gibt einen theoretischen Diskurs, der der "Wahrheit" verpflichtet ist, einen praktischen Diskurs, der der "Richtigkeit" und damit dem Moralischen zugeordnet ist, und - dies ist bei Habermas etwas weniger deutlich - einen ästhetischen Diskurs, der der "Wahrhaftigkeit" und dem Schönen entspricht.

Das Wahre, das Gute und das Schöne sind also Differenzierungen, die eine lange Tradition haben. Ein wesentlicher Unterschied zwischen antiker und neuzeitlicher Analyse dieser Differenzierungen liegt allerdings darin, dass für uns die drei Bereiche weitgehend voneinander isoliert sind und quasi ein Eigenleben als Wissenschaft, Recht bzw. Moral und Kunst führen, während in der Antike lediglich eine Dreiteilung eines einheitlichen Seinsgefüges gemeint war. Für uns gibt es quasi drei Welten, in denen wir leben: die Kunst ist getrennt von der Wissenschaft, die Wissenschaft vom Recht und der Moral, und das Recht und die Moral sind getrennt von der Kunst. Wie sehr in der griechischen Antike das Wahre zugleich auch das Gute und das Schöne ist, lässt sich illustrieren am Beispiel des Sokrates, für den die Tugend eine Frage des Wissens ist. Böses wird nicht aus schlechtem Willen, sondern aus Unwissenheit getan. Das Gute ist verbunden mit dem Wahren und damit kognitiver Natur.<sup>5</sup> Wer die Wahrheit kennt, ist auch erfüllt vom Guten. Man kann dies eine kognitive Theorie des Guten nennen, während etwa die jüdisch-christliche Auffassung des Moralischen eine emotive oder volitive Theorie ist. In jüdisch-christlicher Perspektive tut der Mensch Böses nicht aus Unkenntnis oder fehlendem Wissen, sondern aus schlechtem (bösem) Willen. Paradigmatisch für die christliche Auffassung ist die Urszene mit Adam und Eva. Interessanterweise wird der Baum, um den es dabei geht, "Baum der Erkenntnis" genannt. Das Essen der Frucht von diesem "Baum der Erkenntnis" - wir könnten übersetzen: die Aneignung von Wahrheit - ist Adam und Eva verboten. Sie sollen auf Gottes Wort hören, das heisst dem Allmächtigen glauben und nicht eigenmächtig auf Erkenntnis aus sein.

Dieser christliche Gegensatz von Glaube und Erkenntnis war den Griechen nicht bekannt. Die Religion der Griechen hatte keine begrenzende Wirkung gegenüber ihrer Wissenschaft und Philosophie. Im Christentum aber entsteht genau hier ein Konflikt. Und dieser Konflikt ist sehr wesentlich für das Verständnis der Geschichte des abendländischen Denkens. Erst in der Neuzeit wird dieser Konflikt überwunden. Der Gegensatz von Glaube und Erkenntnis wurzelt in einem neuen Verständnis des Menschen. Der jüdisch-christliche Mensch wird in seiner Individualität betrachtet. Das Individuelle war in der Antike eine Restkategorie, eine "Privation" des Allgemeinen. Das Denken der Griechen war nicht am Individuum und dessen Schicksal orientiert, sondern am Kosmos, am Allgemeinen und Ewigen. Der Einzelne war kein um seiner selbst willen

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Hier knüpfen die heutigen kognitiven Theorien der Moral und der moralischen Erziehung an (z.B. Kohlberg).

wertvolles Wesen, sondern nur insofern er sich zum Allgemeinen emporarbeitete.

Dies änderte sich im Kontext des Christentums. Der jüdisch-christliche Gott spricht den Menschen in seiner Individualität an, als Individuum Moses oder Individuum Abraham. Auch Christus ist ein Individuum und steht als Individuum in Verbindung zu Gott. Die individuelle Beziehung zwischen Gott und Mensch ist ein wesentlich neuer Orientierungspunkt im Verständnis des Menschen. Die Individuierung des Menschen bedeutet aber auch eine Vereinzelung und Vereinsamung des Menschen. Gerade Moses, Abraham und Christus sind in ihrer Individualität höchst einsame Gestalten, die in ihrer Beziehung zu Gott auf sich selbst gestellt sind. In der Vereinzelung wird der Mensch hilfsbedürftig, und darin liegt ein wesentliches Moment des jüdisch-christlichen Menschenbildes. Der Mensch ist zwar Individuum geworden, doch in seiner Individualität erscheint er als im höchsten Masse der Hilfe bedürftig. Diese Hilfe wird dem Menschen von Gott zuteil. Die Individualität des Menschen ist nur haltbar innerhalb seiner Beziehung zu Gott.

Dies wird anders im Übergang zur Neuzeit, wo sich der Mensch von Gott emanzipieren wird und seine Individualität aus sich selbst heraus leben will.6 Innerhalb der christlichen Tradition aber ist Individualität immer nur in Beziehung zu Gott denkbar. Der Mensch wird in seiner Individualität von Gott gestützt. Deshalb ist es so wesentlich, dass er auf Gott hört. Der christliche Mensch ist der "hörende Mensch", der Mensch, der auf das Wort des Schöpfers hört.<sup>7</sup> Im Gegensatz dazu könnte man den modernen Menschen (und vielleicht auch den antiken) als den "sehenden Menschen" bezeichnen, der sich an dem orientiert, was ihm vor Augen liegt. Das Hören ist ein weit passiverer Sinn als das Sehen. Und darin liegt erneut ein wesentlicher Unterschied zwischen der jüdisch-christlichen und der neuzeitlichen Auffassung des Menschen. Der moderne Mensch ist das aktive, tätige, handelnde, experimentierende etc. Wesen, dessen Lebendigkeit aus ihm selbst kommt, während der mittelalterliche Mensch eher passiv erscheint und sein Leben von Gott erhält. Aus eigener Kraft vermag der jüdisch-christliche Mensch im Grunde genommen nichts. Seine Kraft ist die Kraft Gottes. Der Mensch ist daher angewiesen auf Gottes Wort, auf dessen Offenbarung und Gnade. Die Gnade Gottes ist für den Menschen unabdingbar, da der Mensch "von Natur aus" schwach ist und zum Bösen neigt. Das zeigen wiederum Adam und Eva, die den nachkommenden Ge-

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Paradigmatisch steht dafür die Philosophie von Descartes.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Von daher ergibt sich die Vorstellung des Gewissens als "innerer Stimme".

nerationen als Belastung die "Erbsünde" hinterliessen.<sup>8</sup> Ohne die Hilfe Gottes vermag der Mensch nicht, zum Guten zu finden.

Weil der Mensch auf Gott angewiesen ist, ist der Glaube so wesentlich. Es geht dem Christentum nicht um eine Ablehnung der Erkenntnis als solcher, sondern quasi um eine Umwertung der Werte. Es gibt wichtigere Dinge als jene der profanen Wissenschaft. Der Christ muss auf das Heil seiner Seele bedacht sein, und dieses kann er nur im Glauben erreichen. Das Wissen hilft dabei nicht. Basileios, ein Kirchenlehrer des 4. Jahrhunderts, sagte, ein Leben in christlicher Demut und Gottesfurcht kenne höhere Interessen und tiefere Sorgen als die Frage, ob die Erde eine Kugel, ein Zylinder oder eine Scheibe sei. Es gibt Wichtigeres als die Wissenschaft. Man muss sich dieser Einstellung bewusst sein, denn nur so kann man verstehen, wie es gegen Ende des Mittelalters zu einer allmählichen Veränderung kommen konnte, während der das Wissen sukzessive (wieder) an Bedeutung gewann, um dann in der Neuzeit den Glauben zu überflügeln.

Das jüdisch-christliche Menschenbild ist relational. Der Mensch existiert nur in Beziehung zu Gott und im Glauben an Gottes Wort. Daraus ergibt sich unmittelbar ein neues Verständnis des Bösen. Das Böse kann im christlichen Kontext nicht mehr auf Erkenntnis bezogen werden. Das Böse wurzelt nicht in mangelndem Wissen, es hat keine kognitive Grundlage, sondern das Böse ist ein Moment des Willens. Wesentlich für das jüdisch-christliche Bild des Menschen ist die Vorstellung, dass der Mensch frei ist, seine Beziehung zu Gott anzunehmen oder abzulehnen. Der Mensch ist objektiv auf Gott bezogen, subjektiv aber kann er diesen Bezug leugnen, wodurch er sündig wird. Die Sünde von Adam und Eva besteht darin, dass sie Gottes Wort missachtet und sich aus der Beziehung zu Gott herausgelöst haben. Dies ist die Grundstruktur des Bösen in der christlichen Optik. Das Böse liegt nicht unbedingt in der Sexualität und Körperlichkeit des Menschen. Dies ist eine sekundäre Konstruktion. Das Böse ist die Leugnung der Relationalität des individuellen Menschseins. Die Leugnung der Bezogenheit auf Gott ist die Wurzel allen Übels. Die Erbsünde, von der die Menschen als Abkömmlinge von Adam und Eva belastet sind, ist Folge der Missachtung des Wortes Gottes, der Ausschaltung der inneren Stimme, der Abtötung des Gewissens.

Zusammengefasst setzt das Christentum eine Instanz im Menschen an, nämlich den Willen, der im Vergleich zur Antike eine völlig neue Beurteilung des Mo-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Die Vorstellung, dass der Mensch "an sich" böse ist, hat hier ihre Wurzeln.

ralischen ermöglicht. Die griechische Antike kannte die Kategorie des Willens praktisch nicht. Deshalb konnte Sokrates das Böse mit dem Wahren in Verbindung bringen. Im Christentum steht das Böse in Beziehung zum Glauben, und dieser ist ein Moment der Willensfreiheit des Menschen. Der Wille wird so zu einer moralischen Kategorie. Damit haben wir statt einer kognitiven eine volitive Theorie der Moral.

20

## Körper und Geist: das moderne Verständnis des Menschen

Mit der Infragestellung und Zurückweisung des christlichen Dogmas der Erbsünde entsteht in der Neuzeit erneut ein neues Verständnis des Menschen, etwa bei Rousseau, der in seinem Brief an den Bischof de Beaumont den Menschen als von Geburt an moralisch neutral bezeichnet. Der Mensch löst sich allmählich aus seiner Relationalität zu Gott und stellt sich auf sich selbst. Descartes lässt diesen Emanzipationsprozess besonders anschaulich machen. In den drei Worten "Cogito, ergo sum" - "Ich denke, also bin ich" - ist ein völlig neues Verständnis des Menschen formuliert. Der Mensch existiert, insofern er denkt. Er existiert nicht in Beziehung zu Gott, sondern in der Selbstbeziehung seines Denkens. Das "cogito" des Descartes ist reine Reflexivität, also Rückbezüglichkeit des Menschen auf sich selbst. In dieser Rückbezüglichkeit auf sich, ist der Mensch - nicht mehr in der Bezogenheit auf Gott. Die Radikalität dieser Neuorientierung des Menschenbildes kann nicht genug hervorgehoben werden. Während des ganzen Mittelalters war der Glaube die Basis menschlicher Gewissheit. Für Descartes wird alles Geglaubte zum Zweifelhaften. Er sucht eine Basis, die gewisser ist als der Glaube. Und diese Basis ist ihm sein Denken. Daraus ergeben sich eigenartige Konsequenzen. Wenn der Mensch nur in der Selbstbeziehung existiert, dann reduziert sich seine Existenz auf das reine Denken. Descartes fragt: "Wie lange bin ich?" Seine Antwort: "Nun, so lange, als ich denke. Denn es wäre vielleicht möglich, dass ich, wenn ich gänzlich aufhörte zu denken, alsbald auch aufhörte zu sein." Der Mensch wird ausschliesslich als "res cogitans" - als denkende Substanz - bestimmt, das heisst als geistiges Wesen.9

Die Konsequenzen der Cartesischen Umgestaltung des Menschenbildes ist im Bereich der Moral eine Internalisierung moralischer Konflikte. Während das Böse in der antiken Perspektive mit einer fehlerhaften Einpassung des Men-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Der radikale Gegensatz von Körper und Geist ist nicht eigentlich christlichen Ursprungs, sondern wurzelt in der neuzeitlichen Philosophie Descartes'.

schen in den Kosmos in Verbindung steht, und während es in jüdisch-christlicher Sicht aus einer Abkehr von Gott folgt, ist mit Descartes eine innere Spannung verschiedener Teile des Menschen zum Ort des Bösen geworden. Nicht mehr im Verhältnis Mensch-Kosmos oder Mensch-Gott (wobei in beiden Fällen angenommen wird, dass der Kosmos bzw. Gott objektiv existieren), wurzelt das Böse, sondern im Verhältnis des menschlichen Geistes zum menschlichen Körper. Erst jetzt wird der Körper ein möglicher Ort des Bösen. In der Folge der Naturalisierung des Menschen durch die Evolutionstheorie wird dieses körperlich attribuierte Böse dann zum Erbe der tierischen Natur des Menschen und damit aus der Verantwortung seines Willens genommen (so beispielhaft bei Konrad Lorenz<sup>10</sup>). Das Gute wird im Geist des Menschen lokalisiert, losgekoppelt von aller körperbezogenen Emotionalität. Das Mitgefühl oder die Sympathie gelten als fragwürdige Grundlagen moralischen Verhaltens, so etwa bei Kant. Aus dessen kategorischem Imperativ ist jegliche Emotionalität ausgeklammert. Das Gute soll eine reine Angelegenheit des Verstandes sein. Die körperliche Natur des Menschen wird als egoistisch und damit als tendenziell böse erachtet. Die Freiheit des Menschen soll in seiner Geistigkeit wurzeln. Auch der Wille soll von der "Nötigung durch Antriebe der Sinnlichkeit" (Kant) unabhängig sein. So kann der Wille gegen den Egoismus der körperlichen Natur mobilisiert werden. Das "Prinzip der Sittlichkeit" wird zum Widerpart des "Prinzips der Selbstliebe" (Kant). Moralisch gut ist bei Kant nur jenes Verhalten, das von der Vernunft geleitet wird, pflichtgemäss und von jeder partikularen Sympathie oder Zuneigung frei ist. Was aus Neigung und Menschenliebe getan wird, also nicht aus Pflichtbewusstsein, hat gemäss Kant "keinen wahren sittlichen Wert".

Auch Kant - hier als Repräsentant der neuzeitlichen Philosophie dargestellt - formuliert damit eine kognitive Theorie der Moral, nur müssen wir wissen, dass das Kognitive im Falle der Kantischen Moraltheorie völlig losgekoppelt ist vom Bereich der Erkenntnis. Das moralisch Gute steht nicht mehr in Verbindung mit dem epistemisch Wahren.

Nun, ich will hier abbrechen. Was uns die Auseinandersetzung mit östlichen Weisheitslehren, der griechischen Antike, dem christlichen Denken und der neuzeitlichen Philosophie hat zeigen sollen, ist die Bedingtheit des Verständnisses des Menschen als moralisches Wesen von Grundannahmen über den Menschen und die Welt im allgemeinen. Je nach Menschen- und Weltbild erschliesst sich uns der Bereich des Moralischen auf andere Weise. Moral und

<sup>10</sup> Vgl. meine Vorlesung "Aggression und Gewalt in pädagogisch-psychologischer Sicht, Teil 2" (SS 1993).

moralisches Verhalten sind immer bezogen auf ein Verständnis des Menschen und auf Vorstellungen von der "Natur" des Menschen.

## **Begriffliche Grundlagen**

Ich komme zu einer näheren Auseinandersetzung mit dem Begriff der Moral. Es ist klar, dass wir im Rahmen unseres westlichen Verständnisses des Menschen argumentieren müssen. Und es scheint mir ebenfalls klar zu sein, dass der Horizont unserer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Moral unsere Zeit sein muss, das heisst in etwa die Zeit seit dem 17. Jahrhundert, also das, was man in grober Annäherung die "Moderne" nennen kann. Was also bedeutet Moral im Kontext der Moderne?

### Freiheit

Vor kurzem ist im Campus-Verlag ein kleines Büchlein erschienen mit dem Titel "Tu was Du willst - Ethik für die Erwachsenen von morgen". Es stammt vom spanischen Philosophen und Ethiker Fernando Savater und ist in Form einer imaginären Unterhaltung eines Vaters - Savater selber - mit seinem Sohn abgefasst. Der Sohn heisst Amador. Schon früh in dem Büchlein heisst es, das, was Savater Amador sagen werde, habe "zum grossen Teil ... mit der Freiheit zu tun". Später vergleicht Savater den Menschen mit einem Tier. "In seiner natürlichen Umwelt scheint jedes Tier genau zu wissen, was für es gut ist und was schlecht - ohne Diskussionen oder Zweifel. In der Natur gibt es weder schlechte noch gute Tiere, auch wenn die Fliege manchmal die Spinne für schlecht hält, die sie in ihrem Netz fängt und frisst. Aber das ist so, weil die Spinne nicht anders kann." Beachten Sie, dass hier ein Wortpaar auftaucht, das wir in dieser Form noch nicht angetroffen haben: gut und schlecht als Attribute. Für die Tiere macht dieses Wortpaar keinen Sinn. Tiere verhalten sich so, wie sie es tun, weil sie nicht anders können. In einem Termitenhaufen kämpfen und sterben die Soldaten-Termiten, weil sie es tun müssen, genauso wie eine Spinne die Fliege in ihrem Netz fressen muss. Beim Menschen jedoch scheint es anders zu sein.

Savater erwähnt das Beispiel des Homerischen Epos der Ilias, wo Hektor, der beste Krieger Trojas, ausserhalb der Mauern Trojas auf Achill wartet, obwohl 23

er weiss, dass dieser stärker ist als er und ihn wahrscheinlich töten wird. Hektor muss nicht, wie die Termite, in den Krieg ziehen. Er tut es, um seine Pflicht zu erfüllen. Auch dies, kann man sagen, ist ein Müssen. Nur, das Müssen des Hektors ist anders motiviert als dasjenige der Termite. Und, was den Unterschied ausmacht, Hektor könnte sich seiner Pflicht entziehen, das heisst, er hat die Wahl, sich Achill zu stellen oder vor ihm zu fliehen. Beim Menschen kommt deshalb etwas ins Spiel, was bei den Tieren fehlt: der Wille. Offenbar will sich Hektor dem Angriff von Achill stellen und ihn bekriegen. Beides - die Freiheit der Entscheidung und die Freiheit des Willens - weisen darauf hin, dass die Moral mit Freiheit zu tun hat. Das Gesetz, das Hektor befolgt, oder die Pflicht, die er tut, ist nicht ein Naturgesetz, das ihn zwingt, den Kampf mit Achill aufzunehmen. Das Gesetz kann befolgt werden oder auch nicht. Die Termite kennt diese Freiheit nicht. Deshalb, weil Hektor im Unterschied zur Termite frei ist, kann Savater behaupten, der zentrale Begriff seines Buches über Ethik sei die Freiheit.

Nun werden Sie vielleicht sagen, die Freiheit der Entscheidung und des Willens bestehe nur dem Schein nach. In Wahrheit sei Hektor genauso unfrei, in den Krieg zu ziehen, wie die Soldaten-Termite unfrei ist, ihren Bau zu verteidigen. Tatsächlich besteht hier ein Problem. Hektor ist in einer Gesellschaft aufgewachsen und sozialisiert worden, die von einem Helden, wie er einer war, ein ganz bestimmtes Verhalten erwartete. Es dürfte wohl zu seiner Sozialisation bzw. Erziehung gehört haben, dass er wie selbstverständlich seiner Verpflichtung als Krieger nachkam, seine Angst überwand und den Tod aus seinem Bewusstsein verdrängte. Hektor, so können wir sagen, ist zwar nicht von Natur aus ein Kämpfer oder Krieger; er muss nicht seiner Gene wegen Achill in den Weg treten. Aber, er tut dies, weil er durch die Erziehung zum Krieger gemacht worden ist. Er muss sich Achill stellen, weil er nicht anders kann, weil das Ergebnis seiner Sozialisation nichts anderes zulässt. Hektor ist determiniert, genauso wie die Termite, wenn auch nicht durch seine Natur, so durch die Umstände seines Aufwachsens: Er ist determiniert durch die Kultur.

Wenn Sie den Vergleich zwischen Hektor und der Termite so sehen, und so kann man es tatsächlich sehen, dann gibt es im Leben von Hektor keine Freiheit und damit auch keine moralische Entscheidung. Die Handlung von Hektor beruht nicht auf einer persönlichen Entscheidung, sie ist nicht durch seinen Willen motiviert, und sie erfolgt genauso zwangsläufig wie ein anderer Natur-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Die Situation mag vergleichbar sein mit der indischen Vorstellung, wonach der einzelne seine soziale Funktion optimal (ohne Individualität) zu erfüllen hat (vgl. oben).

prozess auch. Das Müssen, das in einem Wollen wurzelt, schrumpft zusammen auf ein gewöhnliches Müssen, das heisst ein Müssen aus dem Zwang eines Naturgesetzes. Zwischen der Termite und Hektor besteht nicht wirklich ein Unterschied. Wenn wir so argumentieren, dann verlassen wir den Bereich der Moral.

Interessanterweise finden sich im Bereich der psychologischen und soziologischen Auseinandersetzung mit dem Thema "Moral" durchaus Positionen, die genau so argumentieren. In meinem Buch "Das moralische Subjekt" habe ich eine solche Position ausführlich diskutiert. Es handelt sich um die behavioristische Auffassung des moralischen Verhaltens. Ich gehe hier nur kurz darauf ein, um Ihnen zu zeigen, wie in der behavioristischen Psychologie der Begriff der Moral letztlich verfehlt wird und durch einen Reduktionismus des menschlichen auf tierisches Verhalten ersetzt wird.

## Leugnung der menschlichen Freiheit

Eine erste Illustration der behavioristischen Position gibt John Watson, der eigentliche Begründer des Behaviorismus. Alles Verhalten ist seiner Ansicht nach das Ergebnis von Lernen, das heisst von Konditionierung. Auch das moralische Verhalten wird auf diese Art verstanden. In einem seiner Bücher entwirft Watson eine Utopie, in der Worte wie "richtig" und "falsch" überflüssig sind. Das Fehlverhalten von Menschen ist die Folge eines "falschen Trainings" und wird durch Umkonditionierung behoben. Sollte einer Mutter ein Kind entgleiten, so greift der behavioristische Arzt ein und schleust es durch einen Prozess der Entkonditionierung und anschliessenden Neukonditionierung. Idealerweise werden die Menschen so erzogen, dass sie in dem aufgehen, was sie tun. "Dieses vollständige Aufgehen im Handeln ist der Schlüssel zum Glück unserer Kinder - es ist unsere Definition behavioristischen Glücks", schreibt Watson. - Nebenbei gesagt, stossen wir hier auf einen weiteren, für unsere Diskussion wesentlichen Terminus, denjenigen des Glücks. Ich komme darauf zurück. - Watson definiert Glück als Aufgehen im Handeln. Aufgehen im Handeln bedeutet, dass Entscheidungen nicht (mehr) getroffen werden müssen. Es gibt kein Moment des Zweifelns, kein Moment des Überlegens, kein Moment des Stokkens des Handlungsablaufs etc. Der gut konditionierte Mensch geht in dem auf, was er tut. Das heisst, er verhält sich automatisch gut.

<sup>12</sup> Vgl. Herzog 1991a, Kap. 2.

Das bedeutet auch, dass keine "innere" Instanz der Verhaltenskontrolle wie das Gewissen erforderlich ist. In der behavioristischen Psychologie ist kein Platz für eine innere Stimme. Das Gewissen, so Hans-Jürgen Eysenck, ist eine "konditionierte Angstreaktion". Wenn ein Kind in eine Situation kommt, in der die Versuchung, etwas Verbotenes zu tun, gross ist, dann wird es dazu neigen, das Verbotene zu tun. Doch während es sich dem Objekt der Versuchung nähert, wird eine Aufwallung von konditionierter Angst stattfinden. Die Stärke dieser Angst müsste ausreichen, das Kind davon abzuhalten, der Versuchung nachzugeben. Ist aber die Angstreaktion nur schwach ausgebildet worden, so wird das Kind der Versuchung nicht widerstehen können und das Verbotene tun. Sozial akzeptiertes Verhalten hängt nach Eysenck "im wesentlichen von der Stärke der Versuchung und von der Stärke der konditionierten Vermeidungsreaktion ab". Moralisches Verhalten ist die Folge eines Konflikts von Tendenzen der Annäherung und der Vermeidung. Das "Gewissen" erscheint als eine ausschliesslich negative Instanz: als Tendenz, etwas *nicht* zu tun.

Wie Watson argumentiert Eysenck behavioristisch, das heisst auf der Verhaltensebene. Das "Gewissen" ist nicht mehr als eine konditionierte Reaktion. Es ist die Summe der konditionierten Angstreaktionen gegenüber Verhaltensweisen, die in der Kindheit und Jugend (von Erwachsenen) als "schlecht" oder "böse" bezeichnet wurden.

Mit dieser Argumentation ist die Freiheit der Entscheidung, die bei Savater im Kern der Moral steht, eliminiert. Freiheit gibt es ganz einfach nicht. Richtig und falsch oder gut und böse sind eine Folge der Eingewöhnung von Verhaltensweisen.

Dieselbe Auffassung findet sich bei Skinner. Gefühle sind für Skinner Nebenprodukte von Konditionierungen. Begriffe wie "Zuneigung" oder "Freundschaft" sind Etiketten, die auf Verstärkungskontingenzen verweisen. Liebe
könnte man gemäss Skinner analysieren "als die wechselseitige Tendenz zweier Personen zu gegenseitiger Verstärkung". Auch Normen und Werte lassen
sich derart begreifen. Werturteile sind Aussagen über Gefühle und folglich
Aussagen über Verstärker. Wer etwas gut oder schlecht nennt, der klassifiziert
dieses Etwas in bezug auf seine verstärkende Wirkung. Ein Werturteil fällen,
bedeutet Gegenstände oder Verhaltensweisen bezüglich ihrer verstärkenden
Wirkung klassifizieren. Dabei meint Skinner, der höchste Wert sei derjenige
des Überlebens. Ein Verhalten ist in dem Masse gut, wie es zum Überleben der
Gattung, des Individuums oder einer Kultur beiträgt.

Skinner hat keinen Bedarf nach einer Theorie *moralischen* Verhaltens. Moralisches Verhalten ist zu erklären wie anderes Verhalten auch. *Alles* Verhalten steht unter der Kontrolle seiner Konsequenzen. Wir sind gut zu anderen, weil unsere Güte durch deren Reaktion verstärkt wird. Oder, wir sind gut, weil unser böses Verhalten von Gesetzgebern und anderen Autoritäten negativ sanktioniert wird. Was wir fühlen, wenn wir uns moralisch verhalten, hängt von den Kontingenzen ab, die unser Verhalten verstärken. "Gut" und "böse" sind Etiketten für Verstärkungen. Niemand handelt, weil er *weiss* oder *fühlt*, dass sein Verhalten richtig ist. Er verhält sich aufgrund der Kontingenzen, welche sein Verhalten determinieren. Gefühle sind Nebenprodukte von Verstärkungen.

Eine eigenartige Auffassung. Sie führt dazu, moralische Gefühle als unbedeutend abzutun. So zum Beispiel die Nächstenliebe. Wenn moralische Gefühle ein Nebenprodukt von Verstärkungen sind, dann - so Skinner - sollten wir moralisches Verhalten nicht der Nächstenliebe zuschreiben. Sätze, die mit "Du sollst" anfangen, sind nichts anderes als Vorhersagen von Verstärkungskontingenzen. Das Gebot, die Wahrheit zu sagen, liesse sich folgendermassen übersetzen: "Wenn Du durch die Zustimmung anderer verstärkt wirst, dann wirst Du verstärkt werden, wenn Du die Wahrheit sagst." Oder, "Du sollst nicht stehlen" liesse sich übersetzen mit: "Wenn Du dazu neigst, Strafe zu vermeiden, dann vermeide es zu stehlen." Solche Sätze sind nicht normativer als zu sagen: "Wenn Dich Kaffee wachhält, und Du willst schlafen gehen, dann trinke keinen Kaffee". Oder, "Wenn Du nicht nass werden willst und es beginnt zu regnen, dann nimm den Regenschirm mit". Das Verbot zu töten, ist von derselben Art wie das Verbot, bei Rot über die Strasse zu gehen.

Moral im Sinne von Skinner ist dasselbe wie eine *Konvention*. Das Verbot, bei Rot über die Strasse zu gehen, ist eine solche Konvention. Eine Konvention wird mehr oder weniger willkürlich festgelegt. Sie einzuhalten, kann von persönlichem Interesse sein, dann nämlich, wenn man vermeiden will, für das Übertreten der Konvention gebüsst zu werden. Skinner behauptet, dass es keine intrinsischen Gründe für moralisches Verhalten gibt. Eine Moral werde nur deshalb befolgt, weil eine Sanktion drohe. Menschen würden sich ausschliesslich aus Eigeninteresse "moralisch" verhalten, um zu vermeiden, bestraft zu werden, oder um zu erreichen, von anderen profitieren zu können.

Die Auffassung, wonach eine Moral dasselbe ist wie eine Konvention, eliminiert das Phänomen der Moralität. Sie ist reduktionistisch. Moralische Regeln sind jedoch, wie wir noch sehen werden, gerade nicht identisch mit Konventionen.

Das Moralische wird auch dadurch eliminiert, dass Skinner dafür plädiert, eine Umwelt einzurichten, in der die Menschen automatisch gut sind. Wenn das Verhalten der Lebewesen durch die Bedingungen, in denen sie leben, determiniert ist, dann müssen wir die Lebenswelt der Menschen (die schliesslich auch Lebewesen sind) so einrichten, dass sie gar nicht anders können als sich einer Moral konform zu verhalten. Daraus folgt, dass ein weiterer moralischer Begriff, nämlich derjenige der Verantwortung, dahinfällt. Wie die Termite "programmiert" ist, sich kämpferisch zu verhalten, so ist es der Mensch, der durch die Umwelt "programmiert wird", automatisch gut zu sein. Genauso wenig wie jemand für seine Haarfarbe, seine Schönheit oder seine Kurzsichtigkeit verantwortlich gemacht werden kann, können wir ihn für sein Verhalten zur Rechenschaft ziehen. Das Konzept der Verantwortung bietet wenig Hilfe. Das Thema ist Kontrolle. Was wir ändern müssen, ist nicht die Verantwortung der Menschen, sondern die Bedingungen, von denen ihr Verhalten abhängt. Im behavioristischen Weltbild verfügt der Mensch weder über einen Willen noch über Intentionen. Die Erklärung seines Verhaltens erfolgt mechanisch. Ein Kind handelt nicht aufgrund selbstgesetzter oder selbstgefundener Massstäbe, sondern aufgrund einer heteronomen Konditionierung. Der Vorgang der Konditionierung ist eine Art mechanische Konstruktion der Moral auf der Basis von elementaren Reiz- und Reaktionsverbindungen.

Offensichtlich ist mit dieser Argumentation auch ein Wertrelativismus verbunden. Was Menschen gut finden, entspricht den Verstärkungen, die sie in den Gruppen erfahren, denen sie zugehören. Jede Kultur hat folglich ihr eigenes Verständnis dessen, was gut ist. Was in einer Kultur gut ist, mag in einer anderen schlecht sein. Moral und Ethik entsprechen den *Sitten* und *Gebräuchen* von Gemeinschaften. Auch damit ist nochmals gesagt, dass im Rahmen der behavioristischen Psychologie Moral und Konvention zusammenfallen. Ein Bedarf für eine spezifische Theorie moralischen Verhaltens besteht nicht.

Die Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus kann uns folgendes zeigen: (1) Sowohl Watson wie Skinner übergehen den Bereich des Wollens und der Entscheidung und damit das Moment der Freiheit. Watson spricht vom Aufgehen des Menschen im Handeln und bezeichnet dies zugleich als Definition von Glück. Glücklich scheint derjenige zu sein, der ohne inneren Zwiespalt, ohne die Last von Vernunft, Gewissen und Verantwortung auskommt. Bei Skinner ist dasselbe im Wort des Automatisch-gut-Seins ausgedrückt. Wer automatisch gut ist, der braucht sich kein Gewissen zu machen, keine moralischen Skrupel zu haben, und er ist niemandem Rechenschaft schuldig. (2) Das ist ein zweiter

Punkt: Moralische Kategorien wie Verantwortung oder Schuld erübrigen sich, wenn "moralisches" Verhalten automatisch zustande kommt. Verantwortung und Schuld kann nur derjenige oder diejenige tragen, der/die aus Freiheit handelt oder hätte handeln können. Das Moment der Freiheit, das für Savater im Zentrum der Moral steht, wird von Psychologen wie Watson, Eysenck und Skinner schlichtweg als Illusion bezeichnet. Menschliche Freiheit gibt es nicht und damit auch keine moralische Verantwortung. (Eines der Bücher von Skinner trägt im übrigen den Titel "Beyond Freedom and Dignity" [Jenseits von Freiheit und Würde]. Genau dies ist das Anliegen der Skinnerschen Psychologie: eine Theorie für die Erklärung menschlichen Verhaltens jenseits von Freiheit und Würde zu entwickeln.) (3) Moralische Gefühle sind blosse Nebenprodukte von Konditionierungen und damit keine "echten" Phänomene. Die Gefühle von Mitleid, Sympathie, Nächstenliebe etc. sind genauso Illusion wie das Konzept der Freiheit. Was wir tun, tun wir aus dem Interesse heraus, Bestrafung zu vermeiden oder Belohnung zu gewinnen. Die Motivation des vermeintlich moralischen Verhaltens ist egoistisch. Wir verhalten uns "moralisch" aus Zweckmässigkeit heraus, aus eigenem Interesse, nicht aus intrinsischen Motiven oder Gefühlen. Helfen wir einer anderen Person aus dem Gefühl des Mitleids heraus, dann ist dies eine Täuschung. Unsere wahren Motive sind immer Eigeninteresse und Egoismus. (4) Werte sind relativ. Da zwischen Moral und Konvention im behavioristischen Rahmen kein Unterschied besteht, hat jede soziale Gruppe oder Gemeinschaft ihre eigene Moral. Und jede Kultur hat ihre eigenen moralischen Regeln. Die Folge ist ein Wertrelativismus. Es gibt keine gruppen- und kulturübergreifende Moral.

All dies hat zur Folge, dass eine besondere Theorie der Moral abgelehnt wird. Und die These von Savater, dass im Kernbereich der Moral die menschliche Freiheit steht, wird zurückgewiesen. Doch können wir uns den Menschen tatsächlich so vorstellen? Als ein Wesen, das unfrei ist? Gehört die Vorstellung von Freiheit nicht unabdingbar zu unserem Bild des Menschen? Jedenfalls zu unserem westlichen, abendländischen Bild des Menschen?

### Moralische Gefühle

Ich möchte diese Fragen beantworten, indem ich den Aspekt der moralischen Gefühle noch etwas vertiefe. Gefühle wie Empörung, Groll (Übelnehmen), Scham und Schuld setzen moralische Urteile voraus. Es sind Gefühle, die auf das Urteil über einen moralischen Wert oder Unwert bauen. Wir empfinden

Empörung, wenn wir gefühlsmässig auf die nach unserem Urteil schlechte Handlung eines anderen reagieren. Wir empfinden Groll, wenn eine als schlecht beurteilte Handlung uns selbst schädigt. Und wir empfinden Schuld oder auch eine bestimmte Form von Scham angesichts einer nach unserem Urteil schlechten Handlung von uns selbst. Diese Gefühle gäbe es nicht, wenn wir nicht moralisch urteilen könnten. Wir hätten dann keinen Grund, über die Handlung einer anderen Person empört zu sein, oder ihr zu grollen. Wir könnten diese Gefühle nicht einmal verstehen.

Der englische Philosoph Peter Frederick Strawson hat in einem Aufsatz "Freedom and Resentment" [Freiheit und Groll/Übelnehmen] darauf aufmerksam gemacht, dass moralische Gefühle voraussetzen, dass wir uns selbst und unsere Mitmenschen als frei wahrnehmen. So schreibt er zum Beispiel: "Wenn jemand unabsichtlich auf meine Hand tritt, während er versucht, mir zu helfen, mag der Schmerz nicht weniger scharf sein, als wenn er in verächtlicher Nichtbeachtung meiner Existenz oder mit einem böswilligen Wunsch, mich zu verletzen, darauf tritt. Aber ich würde es im allgemeinen im zweiten Fall in einer Art und zu einem Grad übelnehmen wie im ersten Fall nicht." Wir grollen den anderen nicht, wenn sie uns *unabsichtlich* wehtun. Wenn sie es jedoch *absichtlich* tun, dann nehmen wir ihr Verhalten als Verletzung einer moralischen Regel wahr, nämlich derjenigen, uns in unserem Menschsein zu achten. Diese Wahrnehmung bzw. Attribuierung löst unseren Groll aus.

Absicht und Unabsicht sind Zeichen von Freiheit. Wir beurteilen andere dahingehend, ob sie sich uns gegenüber gleichgültig verhalten oder ob sie uns als Menschen ernstnehmen. Und je nachdem verzeihen wir ihnen, oder wir nehmen ihnen ihr Verhalten übel. Unser moralisches Empfinden beruht auf der Erwartung "... eines gewissen Grades von Wohlwollen oder Rücksicht seitens anderer menschlicher Wesen uns selbst gegenüber, oder mindestens auf der Erwartung von und Forderung nach Abwesenheit der Manifestation aktiven bösen Willens oder gleichgültiger Nichtbeachtung", schreibt Strawson. Wäre der andere in seinem Verhalten determiniert, gäbe es keinen Anlass für moralische Gefühle. Was er getan hätte, hätte er aus Zwang getan, weil er so konditioniert wurde und damit wie ein Automat funktionierte. Ganz gleich wie wir sein Verhalten beurteilen würden, ob als beabsichtigt oder nicht, wäre er determiniert, hätte dieses Urteil keinen Sinn. Über einen Menschen, der unfrei ist, der in seinem Verhalten determiniert ist, können wir uns nicht empören.

Empörung empfinden wir insbesondere über die Missachtung oder Misshandlung dritter Personen. Empörung ist gleichsam Übelnehmen im Namen eines

anderen, in einer Situation, wo wir nicht selbst betroffen sind aber ein anderer, den wir als Menschen wie uns selbst wahrnehmen. Empörung wie Groll sind Gefühle, die voraussetzen, dass andere nicht automatisch tun, was sie tun, sondern frei darüber entscheiden können. Wir sind bereit, nicht zu grollen und uns nicht zu empören, wenn wir erfahren, dass der andere unzurechnungsfähig ist. Wenn er unzurechnungsfähig ist, dann hat er die Freiheit nicht, von der wir normalerweise annehmen, dass sie ein Mensch hat. Wer nicht schuldfähig ist, der ist auch nicht frei. Das aber ist der Ausnahmefall. Der Normalfall ist dagegen, dass die Menschen frei sind. Die Annahme der menschlichen Freiheit reicht tief in unsere intersubjektiven Beziehungen hinein und bestimmt - dies ist die These von Strawson - sogar unsere Gefühle, die wir füreinander empfinden.

## Freiheit: Bilanz

Ziehen wir Bilanz: Ich habe mit Savater gesagt, dass Moral mit Freiheit zu tun hat. Wir haben das Beispiel von Hektor beigezogen und uns gefragt, ob Hektor nicht vielleicht doch unfrei handelte, so dass zwischen seiner Bereitschaft, in den Krieg zu ziehen, und derjenigen einer Soldaten-Termite letztlich kein Unterschied besteht. Der Behaviorismus ist eine psychologische Theorie, die genau diese Position einnimmt. Zwischen der Termite und Hektor soll es letztlich keinen Unterschied geben.

Doch diese Position ist unbefriedigend. Sie führt zur Leugnung der Freiheit des Menschen, zur Leugnung der Existenz von Entscheidungs- und Willensfreiheit, zur Leugnung der moralischen Verantwortung des Menschen, zur Diskreditierung moralischer Gefühle und zum Wertrelativismus. Gerade der Wertrelativismus ist ein Problem, das nur durch moralische Argumente bewältigt werden kann. Wie wollen wir in einer Situation der heterogenen Werte zusammenleben, wenn wir annehmen, jede soziale Gruppe habe ihre eigene Moral und darüber hinaus gebe es nichts Verbindliches? Ich glaube, dass wir die Freiheit sehr wohl als ein Merkmal des Menschen akzeptieren sollten. Gerade in einer komplexen Gesellschaft ist das Programm, die Menschen automatisch gut machen zu wollen, eine Illusion. Wer sich automatisch gut verhalten wollte, der dürfte nie in Zweifel kommen, wie er sich zu verhalten hat. Doch die Situationen, in die ein Mitglied einer modernen Gesellschaft geraten kann, sind prinzipiell unvorhersehbar. Es dürfte nie wirklich gelingen, zwischen dem Verhaltensrepertoire eines Menschen und den Situationen, denen er im Verlauf seines Lebens

31

begegnet, Übereinstimmung herzustellen. Es wird immer Situationen geben, in denen sich der Mensch *entscheiden* muss, was zu tun ist, wie er sich zu verhalten hat etc. Es gibt für uns Menschen nie nur *eine* Möglichkeit zu handeln. Fast immer gibt es mehrere Wege, denen wir folgen können. Damit aber ist Freiheit unausweichlich unser Schicksal. Oder, wie es Jean-Paul Sartre sagte: Wir sind als Menschen zur Freiheit "verdammt".

Allerdings ist unsere Freiheit nicht grenzenlos. So sind wir nicht frei auszuwählen, was uns zustösst. Dinge geschehen uns, die wir nicht vermeiden können. Nur schon unsere Geburt ist etwas, über das wir keine Macht haben. Dasselbe gilt für unseren Tod und eine Vielzahl weiterer Widerfahrnisse. Freiheit bedeutet auch nicht, dass wir das erreichen, wozu wir uns entscheiden. Freiheit, die darin besteht, aus verschiedenen Möglichkeiten auszuwählen, ist nicht das gleiche wie Allmacht. Es gibt Dinge, die hängen von unserem Willen ab, aber nicht alles hängt von unserem Willen ab, denn dann wären wir allmächtig, was wir offensichtlich nicht sind.

Vielleicht neigen wir dazu, das Ausmass unserer Freiheit zu unterschätzen. Denn Freiheit kann tatsächlich - wie Sartre unterstellt - als Last, als "Verdammnis", wahrgenommen werden. Und wenn wir an unserer Freiheit scheitern, dann löst dies leicht die Tendenz aus, deren Ausmass herunterzuspielen und den Eindruck zu erwecken, unsere Freiheit sei begrenzt.<sup>13</sup> Das ist gerade im moralischen Bereich oft naheliegend. Wer Böses tut, der möchte nicht, dass ihm die Verantwortung für das Böse zugeschrieben wird. Also versucht er, sich zu entlasten. Und das kann er am besten, wenn er die Situation so darstellt, als hätte er nicht frei handeln können, als sei er unter Druck gestanden, als wären die Umstände an seinem Verhalten schuld etc. Erich Fromm hat ein immer noch lesenswertes Buch über die Tendenz des Menschen, vor seiner Freiheit zu fliehen, geschrieben: "Escape from Freedom" (deutsch "Die Furcht vor der Freiheit").

Die Leugnung der Freiheit, wie etwa bei den Behavioristen, kann also durchaus im Dienste egoistischer Motive stehen. Wenn wir uns gar auf eine vermeintlich wissenschaftliche Theorie stützen können, die uns sagt, dass wir lediglich ein Spielball unserer Umstände und keineswegs frei sind, dann haben wir des weiteren ein gutes (weil in unserer Gesellschaft anerkanntes) Argument zur Hand, um uns von unseren verantwortungslosen Taten zu entlasten. Nicht wir tragen

<sup>13</sup> Dazu gehört, dass - wie die Sozialpsychologie feststellt - die Wahrnehmung des eigenen Verhaltens eher situative Zwänge betont, während die Wahrnehmung fremden Verhaltens eher "innere" Motive hervorhebt (vgl. die klassische Arbeit von Jones & Nisbett 1976).

die Verantwortung. Da wir nicht frei sind, können wir nicht schuld sein für das, was wir vollbracht haben. So gesehen, kommen die Theorien von Watson, Eysenck und Skinner in ein recht schiefes Licht. Sie unterminieren letztlich das moralische Empfinden der Menschen und befördern deren Tendenz, sich um die Verantwortung zu drücken. Und das ist nicht einfach ein Defizit im Detail. Man kann geradezu sagen, es sei unverantwortlich, solche Theorien zu verbreiten.

Nur nebenbei gesagt, erweist sich damit die Trennung von Ethik und Wissenschaft, wie sie in der neueren Wissenschaftstheorie postuliert wird, als problematisch. Ist nicht der Behaviorismus ein Beispiel für eine unethische Wissenschaft? Wenn Sie sich erinnern, was ich einleitend zu dieser Vorlesung zum Begründungsmodell der neuzeitlichen Pädagogik bei Schleiermacher und Herbart gesagt habe, dann führt die eben formulierte Kritik an der behavioristischen Psychologie erstaunlicherweise zu deren Position zurück. Die Trennung von Ethik und Wissenschaft hat - wenn wir das Beispiel des Behaviorismus nehmen - zur Folge, dass wir uns über die moralische Basis einer bestimmten Auffassung des Menschen keine Gedanken mehr machen. Die Folge davon kann sein - ich habe es bereits gesagt -, dass wir mit Hilfe der Wissenschaft die moralische Substanz unseres Alltagslebens zerstören. Wo die behavioristische Psychologie angewandt wird - und dies ist in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt auch im Bereich von Schule und Erziehung ausgiebig getan worden -, da werden moralische Fragen ausgeblendet. Und diese Ausblendung kann durchaus bedeuten, dass die "natürliche" moralische Sensibilität der alltäglichen Praxis zerstört wird. So gesehen wird die Wissenschaft zu einem Instrument der "Demoralisierung" unserer Alltagswelt, und dies - ich sage es nochmals - gerade auch im Felde von Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen.

Kommen wir zum Schluss dieses Abschnittes über das Thema Freiheit. Savater schreibt in seinem Büchlein, das ich erwähnt habe, er sei sicher, dass niemand - wirklich niemand - glaube, nicht frei zu sein. "Niemand akzeptiert ohne weiteres, dass er wie ein ... Uhrwerk oder wie eine Termite funktioniert." Und dann erzählt er die folgende Geschichte: "Wenn jemand hartnäckig verneint, dass wir Menschen frei sind, rate ich Dir, die Probe des römischen Philosophen anzuwenden. Im Altertum diskutierte ein römischer Philosoph mit einem Freund, der die Existenz menschlicher Freiheit leugnete und versicherte, dass alle Menschen nur das tun könnten, was sie tun. Der Philosoph nahm seinen Spazierstock und begann, ihn mit aller Kraft zu schlagen. 'Hör auf, es ist schon gut, schlag mich nicht weiter!' rief der andere. Und der Philosoph, ohne aufzu-

hören, ihn zu verprügeln, argumentierte weiter: 'Sagst du nicht, ich sei nicht frei, und könne nur das tun, was ich tue? Also kannst du dir deine Worte sparen und brauchst mich auch gar nicht zu bitten aufzuhören: Ich bin ein Automat.' Erst als der Freund zugab, dass der Philosoph aus freien Stücken aufhören könne, ihn zu schlagen, stellte dieser seine Prügel ein. Die Probe ist gut, aber Du darfst sie nur im äussersten Fall anwenden und nur bei Freunden, die kein Karate oder so was können."

Wenn wir also von Moral sprechen - und das ist das Ergebnis dieser etwas längeren Argumentation -, wenn wir von Moral sprechen, dann setzen wir voraus, dass Menschen frei sind, sich so oder so zu entscheiden. Freiheit gehört damit tatsächlich zum Kernbereich der Moral.

#### Das Moralische als das Gute schlechthin

Ich möchte nun ein weiteres Moment des Begriffs der Moral klären. Bisher haben wir festgestellt, dass Moral mit Freiheit der Wahl und der Entscheidung zu tun hat. Doch entscheiden können wir uns auch, ohne dass wir sagen würden, die Entscheidung habe etwas mit Moral zu tun. Ich entscheide mich, ob ich heute abend ins Kino oder ins Theater gehe oder zu Hause bleibe. Ich entscheide mich beim Mittagessen zwischen Menu 1, 2 oder 3, oder ich entscheide mich, meine Ferien in Italien oder in Griechenland oder sonst wo zu verbringen. In allen diesen Fällen bin ich in meiner Entscheidung frei, doch mit Moral haben diese Entscheidungen nichts zu tun. Freiheit genügt nicht, um den Bereich der Moral abzustecken. Sie ist zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung des Moralischen. Wodurch zeichnet sich das Moralische aus? Was sind die Kriterien, mittels derer wir moralische Fragen von nicht-moralischen abgrenzen?

Wir haben vom Guten, vom Schönen und vom Wahren gesprochen. Der Bereich der Moral wäre demnach das Gute im Gegensatz zum Bösen. So schreibt zum Beispiel George Edward Moore in seiner "Principia Ethica": "Um die Ethik zu definieren, müssen wir feststellen, was allen eindeutigen ethischen Urteilen gemeinsam und eigentümlich ist." Dieses Gemeinsame aller ethischen Urteile sei ihre Bezugnahme auf das Prädikat "gut". "Was ist gut? und Was ist schlecht?, ... die Erörterung dieser Frage (oder dieser Fragen)", so schreibt Moore, "nenne ich Ethik". Die Ethik hat es mit dem Guten und dem Schlechten

bzw. dem Guten und dem Bösen zu tun, und der Bereich der Moral wäre der Bereich des Guten, im Gegensatz zum Schlechten bzw. Bösen.

Bei dieser Argumentation ist wichtig zu sehen, dass das Gute und das Böse nicht auf den Bereich des Verhaltens eingegrenzt sind. Das Prädikat "gut" kann selbstverständlich auf Verhalten angewendet werden, doch darüber hinaus auch auf andere Dinge. Etwas kann gut sein, ohne dass damit ein Verhalten verbunden wäre. So kann etwa der Zustand der (gesellschaftlichen) Ordnung als besser bezeichnet werden als der Zustand der (gesellschaftlichen) Unordnung. Aber die Ordnung ihrerseits kann wiederum daraufhin befragt werden, ob sie gut oder schlecht ist. Ist die Ordnung des gesellschaftlichen Lebens in einer Diktatur gut? Ist sie es in einer Demokratie? Etc.

Erneut kann sich "gut" aber auch auf Verhalten beziehen, ohne dass damit etwas Moralisches impliziert ist. So spielt jemand gut Geige, ein anderer ist ein guter Bäcker, ein dritter kann gut skifahren. Daraus schliessen wir nicht, die betreffende Person sei ein besserer Mensch als eine andere Person, die diese Fähigkeiten nicht hat. Wenn wir "gut" im moralischen Sinn gebrauchen, dann haben wir jedoch so etwas vor Augen: Es ist schlechthin besser, sich moralisch zu verhalten als dies nicht zu tun. Jemandem zu helfen, der in Not ist, beispielsweise, ist ohne Einschränkung gut. Wohingegen gut Geige spielen, gut Fussball spielen, gut Brot backen nicht schlechthin gut ist, sondern bloss relativ. Relativ für diejenigen, die gerne Geigenspiel hören, gerne ein Fussballspiel sehen oder gerne (gutes) Brot essen. "Gut" in diesen letzteren Fällen ist instrumentell auf einen Zweck bezogen, während im Falle des Menschen in Not nicht eine Zweckmässigkeit im Vordergrund steht. Es ist nicht zweckmässig, einem Menschen in Not zu helfen, sondern es ist dies "objektiv" ("an sich") geboten. (Es mag zwar auch zweckmässig sein, insofern die Not des anderen gelindert wird. Doch dieser Zweck ist eben an sich gut. Es ist schlechthin gut, wenn die Not eines anderen gelindert wird, nicht bezüglich eines anderen Zweckes.) Bei Kant wird diese Idee dadurch ausgedrückt, dass er sagt, ein Mensch solle nie bloss als Mittel zu einem Zweck behandelt werden, vielmehr sei er immer "Zweck an sich selbst".

Halten wir fest, dass das Wort "gut" im moralischen Sinn eine absolute Verwendung hat. Das moralisch Gute ist nicht zweckrational oder funktional begründet. Nicht das ist (moralisch) gut, was einen Beitrag zum Funktionieren von etwas anderem leistet. Insofern helfen wir einem anderen Menschen nicht, damit dieser beispielsweise wieder arbeitsfähig wird, sondern damit er wieder wie ein Mensch leben kann. Die moralische Handlung ist auf den anderen als

solchen bezogen und nicht auf den anderen als Glied eines sozialen Funktionsgefüges. Ein negatives Beispiel kann illustrieren, was gemeint ist: "Ein Ayslbewerber bittet den Gesundheitsbeamten um einen Krankenschein für sein operationsbedürftiges Bein. Der Beamte weigert sich mit der Begründung, dass das Bein nicht geheilt zu werden braucht, weil der Asylbewerber ohnehin nicht arbeiten dürfe." Diese Haltung ist unmoralisch. Genauer gesagt, sowohl die *Haltung*, die der Beamte zum Ausdruck bringt, indem er dem Asylbewerber zu verstehen gibt, dass er nicht als Mensch gefragt ist, sondern lediglich als potentielle Arbeitskraft, als auch die *Handlung*, die darin besteht, dem Asylbewerber die ihm zustehende Hilfe zu versagen. Jemanden auf eine Arbeitskraft zu reduzieren, bedeutet, ihn funktional oder zweckrational zu beurteilen und nicht "an sich", das heisst nicht als Mensch schlechthin.

"Gut" im moralischen Sinn wird also so verwendet, dass damit keine Einschränkungen oder Relativierungen verbunden sind. Etwas im moralischen Sinne als "gut" bezeichnen, bedeutet, dass es gut schlechthin ist.

Übersetzt in die Sprache des Müssens, ist das schlechthin Gute ein unbedingtes Müssen. Jemandem, der einen anderen erniedrigt, sagen wir "Das darfst Du nicht tun", und dies nicht in einem relativen Sinn, mit Bezug auf etwas, sondern schlechthin: Einen anderen Menschen zu erniedrigen, ist ohne Einschränkung moralisch falsch. Oder, wenn wir sagen, "Du musst Dein Versprechen halten", dann meinen wir nicht - wie Skinner - "Du musst dies tun, wenn Du etwas anderes erreichen willst", sondern "Du musst es einfach tun, basta". Diese absolute, nicht-relative, nicht-zweckbezogene Verwendungsweise charakterisiert das moralische Müssen und das moralische "gut".

Somit stellen wir fest: Urteile, in denen die Attribute "gut" oder "schlecht" oder das Verb "müssen" im grammatikalisch absoluten Sinn verwendet werden, sind moralische Urteile. Darin liegt das eigentliche Erkennungskriterium moralischer Aussagen. Die Absolutheit moralischer Urteile gilt auch insofern, als sie nicht person-relativ sind, das heisst nicht für eine einzelne Person, sondern für *alle* gelten.

Damit ist noch nicht gesagt, worin das *Inhaltliche* des moralisch Guten besteht. Dieses inhaltliche Kriterium festzulegen ist auch nicht einfach. Vor allem, wenn wir noch einen zusätzlichen Schritt machen und von einem "guten Menschen" sprechen. Moral scheint aber (auch) damit zu tun zu haben: mit der Qualität eines Menschen *als* Menschen. Ein Mensch, der Geige spielt, skifährt oder bäckt, ist nur in einer Teilfunktion angesprochen. Geige spielen oder ba-

cken ist Teil einer möglichen Identität. Die Moral kann aber nicht bloss Teil einer Identität sein, sondern sie betrifft den Menschen in seiner Ganzheit. Und zwar betrifft sie ihn als Mitglied einer Gemeinschaft.

#### Der Bereich der Moral und die soziale Existenz des Menschen

Damit kommen wir zu einer weiteren Präzisierung des Begriffs der Moral. Diese Präzisierung ist nicht ohne Voraussetzungen - Voraussetzungen, die ich im Moment jedoch implizit lassen muss. Moral bzw. das moralisch Gute hat mit dem Menschen als sozialem Wesen zu tun. Ich möchte dies mit Bezug auf das Moralverständnis von Kohlberg illustrieren. Dabei kommen wir allerdings nicht darum herum, bereits eine inhaltliche Festlegung zu machen, insofern nämlich als Kohlberg das Grundprinzip der Moral in der Gerechtigkeit sieht. Die Moral ist gemäss Kohlberg für Situationen geschaffen, in denen die Interessen und Ansprüche von Personen kollidieren. Die Dilemmata, mittels derer er die moralische Urteilsfähigkeit seiner Probanden untersucht hat, basieren auf Situationen, in denen Entscheidungen zu treffen sind zwischen den konfligierenden Ansprüchen von Individuen. Für Kohlberg sind daher moralische Konflikte ausdrücklich interpersonale Konflikte, keine Konflikte zwischen "höheren" und "tieferen" Seeleninstanzen (wie z.B. Geist und Körper). Die Lösung der interpersonalen Konflikte besteht darin, dass jedem das Seine gegeben wird, entsprechend einem Prinzip der Gerechtigkeit, das von allen Betroffenen als fair akzeptiert wird. Die Gerechtigkeit ist für Kohlberg das moralische Prinzip. Sie schafft einen Ausgleich zwischen den Ansprüchen von Personen und ermöglicht die Aufrechterhaltung des sozialen Gleichgewichts.

Ich habe gesagt, die Fokussierung des Bereichs der Moral auf den Menschen als soziales Wesen mache bestimmte Voraussetzungen, die ich zunächst offen gelassen habe. Ich kann jetzt kurz andeuten, worin diese Voraussetzungen bestehen. (Ich komme später ausführlicher darauf zurück.) Die Voraussetzungen haben damit zu tun, dass der Bereich des Privaten in der modernen Gesellschaft der individuellen Gestaltung des einzelnen überlassen wird. Die Moderne zieht eine Grenze zwischen dem Menschen als "öffentlichem" (sozialem) Wesen und dem Menschen als Privatperson. Jürgen Habermas (1983) schreibt, die Herausbildung des moralischen Gesichtspunktes - also das, was ich hier den Bereich der Moral nenne - gehe mit einer Differenzierung innerhalb der Lebenswelt einher. Wörtlich heisst es: "... die *moralischen Fragen*, die unter dem Aspekt der Verallgemeinerungsfähigkeit von Interessen oder der *Gerech*-

tigkeit grundsätzlich rational entschieden werden können, werden ... von den evaluativen Fragen unterschieden, die sich unter dem allgemeinsten Aspekt als Fragen des guten Lebens darstellen und die einer rationalen Erörterung nur innerhalb des Horizonts einer geschichtlich konkreten Lebensform oder einer individuellen Lebensführung zugänglich sind. Die konkrete Sittlichkeit einer naiv eingewöhnten Lebenswelt lässt sich dadurch charakterisieren, dass moralische Fragen mit evaluativen Fragen noch ein unauflösliches Syndrom bilden, während sich in einer rationalisierten Lebenswelt die moralischen Fragen gegenüber den Problemen des guten Lebens verselbständigen - sie müssen zunächst autonom, d.h. als Fragen der Gerechtigkeit beantwortet werden."

Habermas postuliert eine Differenzierung im Bereich der alltäglichen Lebenswelt, eine Differenzierung, die moralische Fragen von "evaluativen" Fragen unterscheidet. Moralische Fragen sind ausschliesslich Fragen der Gerechtigkeit, während evaluative Fragen das "gute Leben" betreffen. Die Fragen der Gerechtigkeit, das heisst die Fragen der Moral, verselbständigen sich gegenüber den Fragen des guten Lebens bzw. der Glückseligkeit (des Glücks), die damit eo ipso nicht mehr zum Bereich der Moral gehören. Dies ist eine Folge unserer Modernität. Die Wege zur Glückseligkeit gelten uns als verschieden. Jeder hat seinen eigenen Weg zum Glück. Das Glücklichsein ist privatisiert worden. Dagegen bleibt die Moral eine öffentliche (allgemeine) Angelegenheit, wird aber damit auf Fragen der Gerechtigkeit reduziert.

Es spielt im Moment keine Rolle, ob die Gerechtigkeit tatsächlich, wie Kohlberg und Habermas unterstellen, das Moralprinzip ist. Wir werden darauf zurückkommen. Im Moment ist allein entscheidend, dass sich das moralisch Gute auf das Zwischenmenschliche bezieht. Diese Festlegung des Bereichs der Moral als Bereich der sozialen Beziehungen von Menschen bedeutet, dass der Bereich des Privaten aus der Zuständigkeit der Moral ausgeschlossen wird. Das mag Sie vielleicht erstaunen. Es liegt aber in der Konsequenz einer Begründung der Moral im Horizont der Moderne. Konkret impliziert die Beschränkung des Moralischen auf das Soziale zum Beispiel die Ausklammerung der Sexualität aus dem Bereich moralischer Regulierungen. Ich kann hier nochmals auf das Büchlein von Savater verweisen. Es heisst dort: "Wenn die Leute von 'Moral' und vor allem von 'Unmoral' reden, meinen sie in achtzig Prozent der Fälle - sicher liege ich da noch zu niedrig - etwas, das mit Sex zu tun hat. So glauben einige, dass die Moral sich in erster Linie damit beschäftigt zu beurteilen, was die Leute mit ihren Genitalien anstellen." Doch Savater hält diese Auffassung für falsch: "Sex ist an und für sich nicht 'unmoralischer' als das Essen oder Spazierengehen. Natürlich kann sich jemand beim Sex unmoralisch verhalten (wenn er zum Beispiel dabei jemandem Schaden zufügt), genauso wie der, der dem Nachbarn das Brötchen wegisst, oder der beim Spazierengehen terroristische Anschläge plant. Und weil die sexuellen Beziehungen sehr mächtige Bande knüpfen und sehr delikate Gemütsverwicklungen unter den Menschen herbeiführen können, ist es natürlich logisch, dass man vor allem die in diesen Fällen den Mitmenschen gebührenden Rücksichten in Betracht zieht. Im übrigen sage ich Dir aber rundheraus, dass in dem, was zwei Personen einen Genuss verschafft und niemandem Schaden zufügt, nichts Schlechtes ist. Der ist wirklich 'schlecht', der glaubt, im Geniessen gäbe es etwas Schlechtes. Wir 'haben' nicht nur einen Körper, wie man so sagt (fast resignierend), sondern wir sind ein Körper, ohne dessen Befriedigung und Wohlbefinden es kein schönes Leben gibt, das sich lohnt. Wer sich der Fähigkeit seines Körpers, Vergnügen zu empfinden, schämt, ist so dumm wie der, der sich schämt, das Einmaleins gelernt zu haben."

Das ist eine deutliche Sprache, und ich brauche dem nichts beizufügen. Was sich hinter der Entrüstung über die sexuelle "Unmoral" versteckt, meint Savater, sei "nicht mehr und nicht weniger als eine der ältesten sozialen Ängste des Menschen: die Angst vor dem Vergnügen." Doch das Vergnügen als solches ist nicht unmoralisch. Nur dann, wenn wir uns auf Kosten anderer vergnügen, überschreiten wir den Horizont des moralisch Angemessenen. "Alles kann einem schliesslich schlecht bekommen oder dazu dienen, Schlechtes zu tun, aber nichts ist allein deswegen schlecht, weil es Dir Spass macht. Die professionellen Verleumder des Vergnügens nennt man 'Puritaner'. Weiss Du, was ein Puritaner ist? Jemand, der versichert, dass man etwas Gutes daran erkennt, dass es uns nicht gefällt; der behauptet, dass leiden immer höher zu bewerten ist als sich freuen (wobei es in Wirklichkeit verdienstvoller sein kann, sich gut zu freuen als schlecht zu leiden). Und das Schlimmste von allem: der Puritaner glaubt, dass es jemandem, der gut lebt, schlecht gehen muss, und wenn es jemandem schlecht geht, dann deshalb, weil er gut lebt." Aber der Puritaner ist nicht wirklich moralisch. Er mischt sich in das Privatleben der anderen ein, was mit Moral gerade nichts zu tun hat.

Wie gesagt, der Bereich der Moral ist dann tangiert, wenn unser Vergnügen negative Folgen für andere Menschen hat. Im Bereich der Sexualität bedeutet dies beispielsweise, dass eine mit dem AIDS-Virus infizierte Person unmoralisch handelt, wenn sie ungeschützten Sexualverkehr mit einem Partner oder einer Partnerin hat, vor allem dann, wenn dieser bzw. diese nichts davon weiss. So

handelt jeder Freier unmoralisch, der mit einer Prostituierten den ungeschützten Verkehr erzwingt. Durch die Gefährdung des Lebens der anderen Person gewinnt die Sexualität eine moralische Dimension. An sich jedoch hat Sexualität mit Moral nichts zu tun. Das gilt auch für Homosexualität. Denn durch homosexuelle Beziehungen als solche wird niemandes Leben gefährdet.

Damit behaupte ich natürlich nicht, die Sexualität könne nicht Gegenstand von Normierungen oder Regulierungen sein. Ich behaupte nur (was allerdings nicht wenig ist), dass die Regulierung des Sexuellen nicht moralisch begründbar ist. Das schliesst nicht aus, die Sexualität durch Verweis auf Üblichkeiten, gute Sitten oder konventionelle Regeln zu normieren. Solche Normierungen hätten aber nie die Verbindlichkeit des Moralischen.

## Zusammenfassung

Fassen wir zusammen: Das moralisch Gute gilt schlechthin, das heisst absolut bzw. generell. Es ist "objektiv" in dem Sinne, dass es von jedem Mitglied einer Gemeinschaft gefordert wird. ("Objektiv" meint Irrelevanz gegenüber der Person.) Dabei betrifft das moralisch Gute die Person als ganze. Moralität ist kein beliebiges Attribut meiner Identität, sondern konstitutiv für mich als soziales Wesen, das heisst für meine soziale Identität.

Als Mensch *bin* ich ein soziales Wesen, ich wachse in Gemeinschaft auf und gehöre einer Gruppe oder Gesellschaft an. Sozial zu sein, ist kein partikulares oder zufälliges, sondern ein konstitutives Moment meiner Identität. Sicher kann ich mich aus der Gemeinschaft der Menschen ausschliessen, mich isolieren, andere verachten etc. Das aber ist gleichbedeutend mit der Verleugnung meiner Menschlichkeit. Und es bedeutet den Selbstausschluss aus dem Universum der moralischen Gemeinschaft.

Das moralisch Gute bezieht sich daher auf die Regelung der sozialen Beziehungen in einer menschlichen Gemeinschaft. Die moralischen Normen legen fest, was es heisst, im guten Sinn ein soziales Wesen zu sein. In Urteilen, in denen wir von Menschen und ihren Handlungen sagen, sie seien gut oder schlecht, beurteilen wir die Menschen im Hinblick auf dieses zentrale Kriterium. Dass dem so ist, kann man auch daran erkennen, dass Menschen eine moralische Haltung bzw. ein moralisches Handeln von allen Menschen, die einer Gemeinschaft angehören, fordern. Das gilt sicher nicht für gutes Geigen- oder gutes Fussballspiel oder andere partikulare Tätigkeiten, die gut oder schlecht

ausgeübt werden können. Wir empören uns über Menschen, die sich unmoralisch verhalten. Aber wir empören uns nicht, wenn jemand nicht oder schlecht Geige spielt, ausser er hätte den Anspruch, es gut zu tun. Was im moralischen Sinn "gut" ist, fordern die Mitglieder einer Gesellschaft wechselseitig voneinander; jede und jeder muss so sein bzw. sich so verhalten, unabhängig davon, ob sie oder er will oder nicht.

Darin liegt kein Widerspruch zur Freiheit als Kern der Moral. Die Freiheit besteht darin, mich als Mitglied einer Gemeinschaft zu verstehen und damit das moralische Müssen anzuerkennen oder aber diese Mitgliedschaft zu verweigern. Insofern gibt es keinen Zwang zur Moralität. Und es ist prinzipiell nicht möglich, jemanden dazu zu zwingen, moralisch zu sein. Jeder kann jederzeit aus der Gemeinschaft oder einer Gemeinschaft austreten und deren moralische Ansprüche von sich weisen. Versteht er sich aber als Mitglied dieser Gemeinschaft, so muss er auch deren moralische Regeln anerkennen und befolgen.

Ohne dieses Dazugehörenwollen gibt es des weiteren auch keine moralischen Empfindungen wie Scham, Schuld oder Empörung. Dem moralischen Müssen liegt notwendigerweise ein (freilich so gut wie nie explizites und bewusstes) Wollen zugrunde. Dieses Wollen bedeutet, dass man Mitglied eines moralischen Kosmos sein will, der durch wechselseitige Forderungen, bezogen auf ein Konzept des Guten, definiert ist. "Gut" im moralischen Sinn bezieht sich so können wir zusammenfassen - auf den Menschen als Ganzheit und nicht auf einzelne seiner Teilfunktionen, und es bezieht sich auf den Menschen als Mitglied einer sozialen Gemeinschaft, das heisst auf den Menschen als soziales Wesen. Die Moral ist strukturell sozial zu verstehen. "Eine Haltung, die sich nicht in die intersubjektive Forderungsstruktur stellt, ist überhaupt keine moralische. Man kann dann nur sagen, man ertrage es nicht, und nicht, es sei unmoralisch", schreibt Tugendhat (1993). Ebenso gilt, dass derjenige, der sich nicht für die Moral entscheidet, Partei nimmt für die Gewalt als Mittel der "Regulierung" sozialer Beziehungen. Eine moralische Position kann niemand für sich allein einnehmen. Eine moralische Position vertritt nur derjenige, der von den anderen (zumindest den anderen in einer bestimmten Gemeinschaft) fordert, dasselbe zu tun. (Noch haben wir nicht festgelegt, was mit "Gruppe", "Gemeinschaft" oder "Gesellschaft" genau gemeint ist. Letztlich bildet die Gemeinschaft aller Menschen den Horizont der Gültigkeit moralischer Normen und Regeln. Darauf werden wir zurückkommen.)

# Zur Begründung der Moral

Wenn wir nun das Feld der Moral - mehr formal als inhaltlich - abgesteckt haben, dann stellt sich als nächstes die Frage, wie Moral *begründet* werden kann. Es ist offensichtlich, dass moralische Regeln nicht "gefunden" werden können. Es kann zwar auch eine Frage sein, empirisch festzustellen, welche Moral Menschen faktisch befolgen. Daraus würden wir aber nicht herleiten wollen, welche Moral befolgt werden sollte. Aus dem Sein lässt sich kein Sollen ableiten. Wer dies täte, vollzöge das, was man einen "naturalistischen Fehlschluss" nennt (vgl. Frankena 1974). Der normative, präskriptive Charakter der Moral kann nicht empirisch begründet werden. Wie aber dann?

## Begründung in der objektiven Seinsordnung

Wir haben im ersten Teil der Vorlesung gesehen, dass Fragen der Moral eine andere Bedeutung haben, wenn man von der Existenz einer objektiven Seinsordnung ausgeht, der sich die Menschen einzufügen haben, als wenn man - wie dies für die Moderne charakteristisch ist - davon ausgeht, dass eine objektive Seinsordnung nicht existiert. Ich möchte dies im folgenden etwas vertiefend illustrieren. Es geht also darum, herauszuschälen, wie Moral unter der Voraussetzung einer objektiven Seinsordnung begründet werden kann, um dies von unserer Situation abzugrenzen, wo nicht mehr von der Existenz einer objektiven Seinsordnung ausgegangen werden kann. Das gibt uns zugleich Gelegenheit, eine weitere begriffliche Unterscheidung zu treffen, nämlich die bereits kurz angedeutete zwischen Moral und gutem Leben bzw. *Glück*.

Ich nehme zunächst Bezug auf die "Nikomachische Ethik" des Aristoteles. Darin schreibt Aristoteles, das oberste aller praktischen Güter sei die Glückseligkeit. Das Gut-Leben und das Sich-Gut-Verhalten seien gleichzusetzen mit dem Glückseligsein. Das heisst, das Gute, das der Mensch verwirklicht, bringt ihm zugleich den Zustand des Glücks. Ein gutes und ein glückliches Leben fallen zusammen. Moralisch-Sein und Glücklich-Sein sind zwei Seiten ein und derselben Medaille. Dies ist für uns nicht mehr so leicht nachvollziehbar. Für uns ist die Moral eher etwas, was uns daran hindert, unseren Wünschen nachzugehen. Wer in unserem Sinne gut handelt, muss damit rechnen, seine Ambitionen auf ein glückliches Leben eher zurückzubinden. Nicht so Aristoteles. Das vollkommene Ziel, so schreibt er, ist dasjenige, was um seiner selbst willen erstrebt wird. "Derart dürfte in erster Linie die Glückseligkeit sein. Denn

diese suchen wir stets wegen ihrer selbst ... Als selbstgenügsam gilt uns dasjenige, was für sich allein das Leben begehrenswert macht und vollständig bedürfnislos. Für etwas Derartiges halten wir die Glückseligkeit, und zwar so, dass sie das Wünschenswerteste ist, ohne dass irgendetwas anderes addiert werden könnte. Wenn nämlich eine Addition möglich wäre, so würde sie offenbar noch wünschbarer, wenn auch noch das kleinste Gut dazukäme. Denn das Dazutreten würde dann einen Zuschuss an Gutem bedeuten, und es ist immer das grössere Gut das wünschbarere. So scheint also die Glückseligkeit das vollkommene und selbstgenügsame Gut zu sein und das Endziel des Handelns." Das höchste Gut ist die Glückseligkeit. Vom Glückseligen sagt man, er lebe gut und verhalte sich gut. "So ist ... die Glückseligkeit das Beste, Schönste und Erfreulichste, und man kann dies nicht voneinander trennen, wie es das Delische Epigramm tut: 'Das Schönste ist die Gerechtigkeit, das Beste die Gesundheit, das Erfreulichste aber, zu erlangen, was man möchte.' Denn all dies miteinander kommt den besten Tätigkeiten zu. Und diese nun, oder die eine beste unter ihnen, nennen wir die Glückseligkeit." Das Schönste ist die Gerechtigkeit, das Beste die Gesundheit und das Erfreulichste, zu erlangen, was man möchte. All dies gehört gemäss Aristoteles zusammen und macht die Glückseligkeit aus. Ich möchte Sie besonders darauf aufmerksam machen, dass hier die Gerechtigkeit, die bei Lawrence Kohlberg als Moralprinzip im Vordergrund steht, in einem Zug mit der Glückseligkeit, das heisst mit dem guten Leben, genannt wird. Wer gerecht ist, ist gemäss Aristoteles auch glücklich und umgekehrt. Dies ist ganz anders bei Kohlberg oder Habermas.

Ich habe Habermas bereits an früherer Stelle zitiert. Er unterscheidet in moralische und evaluative Fragen und meint, das Moralische sei ein vom guten Leben getrennter Bereich. Die Frage, wie wir gut leben und glücklich sein können, sei eine andere Frage als die Frage, wie wir uns moralisch korrekt verhalten sollen. Dies ist nicht so bei Aristoteles. Für Aristoteles ist die Frage, was wir als einzelne in unserem Leben wollen, verbunden mit dem moralisch Guten, das heisst mit unserer Einbindung in die Gemeinschaft. Das hat genau damit zu tun, dass Aristoteles von der Existenz einer objektiven Seinsordnung ausgeht. Diese objektive Seinsordnung setzt sowohl für das individuelle wie für das soziale Verhalten des Menschen den Massstab. Die griechische Antike anerkennt generell eine objektive Seinsordnung, die an sich gut ist und auch schön, so dass die Übereinstimmung mit der kosmischen Ordnung glücklich macht. Dazu kommt, dass die griechische Antike kaum am Individuum orientiert ist. Das Individuum ist quasi eine jüdisch-christliche Erfindung. Derjenige, der in der

Antike das Gute anstrebt, macht sich zu einem allgemeinen Wesen. Wer sich in Übereinstimmung mit dem Kosmos bringt, löst sich in seiner Individualität auf.

Weiterhin sieht Aristoteles in der Glückseligkeit eine Tätigkeit, und zwar eine "betrachtende Tätigkeit". Die "vollkommene Glückseligkeit" ist *theoria* (Erkenntnisbildung). "Soweit sich ... das Betrachten erstreckt, so weit erstreckt sich auch die Glückseligkeit, und den Menschen, denen das Betrachten in höherem Grade zukommt, kommt auch die Glückseligkeit in höherem Grade zu ...". Nun ist das Betrachten auch die Tätigkeit der Götter, so dass der Mensch als Betrachter göttlich wird. Damit ist nur nochmals zum Ausdruck gebracht, dass das Gute und das Wahre in Übereinstimmung stehen. Derjenige, der - in "betrachtender Tätigkeit" -, das Wahre erkennt, erfasst auch das Gute, und zu guter Letzt gelangt er in den Zustand der Glückseligkeit. Und dieser ist identisch mit dem Zustand der Göttlichkeit.

Glück und Moral fallen für Aristoteles also deshalb zusammen, weil beides auf die göttliche Seinsordnung bezogen ist. Man kann sagen, dass dieses Argumentationsmuster auch noch im jüdisch-christlichen Weltbild Gültigkeit hat. Derjenige, der die Gebote Gottes befolgt, wird schliesslich mit dem Himmelreich belohnt. Der Sünder dagegen wird der Hölle überantwortet. So kann man solange denken, wie man die Existenz eines Gottes, eines Himmelreichs, eines Kosmos, einer objektiven Seinsordnung anerkennt. So kann man nicht mehr denken, wenn der Glaube an diese Dinge zusammenbricht und verlorengeht. Und diese Zäsur bildet die Moderne. In der Moderne bricht der objektive Kosmos zusammen. Die Natur wird "entzaubert", zur blossen Materie ohne normative Verbindlichkeit. Das Denken verlagert sich von der Qualität zur Quantität, vom "Warum?" zum "Wie funktioniert es?". Das Universum, das einst als belebt galt und seine eigenen Ziele und Zwecke besass, wird zu einer Ansammlung von träger Materie, die endlos und ohne Sinn herumschwirrt, wie Alfred North Whitehead sagte. Atomismus, Quantifizierbarkeit und die Betrachtung der Natur als Abstraktion, von der man sich distanzieren kann, eröffnen die Möglichkeit, die Francis Bacon als das wahre Ziel der Wissenschaft verkündete, nämlich Kontrolle. Das cartesianische Weltbild ermöglicht die Gleichsetzung von Wahrheit und Nützlichkeit. Die ganzheitliche Sichtweise, die den Menschen als Teil der Natur sieht, der mit dem Kosmos vertraut ist, wird zum romantischen Schnickschnack. Die "Entzauberung" der Natur machte diese zum geistlosen Objekt mechanischer Abläufe. In der Natur selbst liegt fortan keine Teleologie mehr. Folglich kann die Natur dem Menschen nicht mehr Ziele setzen. Er selbst ist nun als moralische Autorität gefordert. Diese Autorität wird er aber nur mehr im sozialen Bereich wahrnehmen. Das Individuell-Menschliche, die Frage nach dem guten Leben bzw. nach dem Glück wird dem einzelnen überlassen. Deshalb treten nun die Sphären der Moral und des Glücks auseinander. Auch wenn die Frage nach dem persönlichen Glück nach wie vor eine zentrale Frage eines jeden Menschen ist, die Moral ist dafür heute nicht mehr zuständig.

Aristoteles' Ethik entstand im Horizont des antiken Weltbildes, was sie nur beschränkt brauchbar macht für eine moderne Analyse moralischen Handelns. Gut im Sinne der Antike ist ein Seiendes, das seinen Zweck in der Ordnung des Kosmos erfüllt. Da die kosmische Ordnung das Soziale mitumfasst, vermag das Gute auch die Beziehungen der Menschen untereinander zu regeln. Was damit nicht zur Sprache kommt, ist der Bereich der Intersubjektivität in seiner Eigenbedeutung. Aristoteles' Handlungstypologie gibt keine Auskunft darüber, ob ein Handeln individueller oder sozialer Natur ist. Die griechische Polis verkörperte die vollendete menschliche Gemeinschaft, eine Gemeinschaft, in welcher der Mensch seine naturgemässe Bestimmung und seinen natürlichen Endzweck erreicht. Die Polis ist gut, weil sie dem Zweck der teleologisch angelegten Natur entspricht. Eine eigenständige Thematisierung des sozialen Handelns erübrigt sich, da es sich in seiner moralischen Qualität von anderem Handeln nicht unterscheidet.

Wir teilen diese Auffassung nicht mehr. Die Unterscheidung von Natur und Gesellschaft ist für unser Verständnis des moralischen Handelns wesentlich. Bezugspunkt der Moral ist uns nicht mehr die objektive Ordnung des Seins, sondern der Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. Steht das Allgemeine *über* dem Individuellen, wie in der griechischen Antike, brauchen die Ansprüche der Individuen nicht *aneinander* gemessen oder *gegeneinander* abgewogen zu werden; vielmehr lassen sie sich am Massstab des Allgemeinen prüfen. Mit der Individualisierung von Mensch und Gesellschaft in der Modernen kann der Bezugspunkt moralischen Fragens nicht mehr die mangelnde Fähigkeit (Antike) oder der fehlende Wille (Christentum) des einzelnen, sich einer *vorgegebenen* Ordnung einzufügen, sein. Der Bezugspunkt ist nun die Frage, wie eine vernünftige Ordnung im menschlichen Zusammenleben erreicht und gewährleistet werden kann. Die moderne Frage der Moral setzt voraus, dass sich die Menschen *selbst* verantwortlich fühlen für ihre gesellschaftlichen Beziehungen. Der Mensch muss die moralischen Prinzipien selber begründen.

Mit der Trennung der Frage nach den moralischen Prinzipien und dem guten Leben entsteht für die Moderne jedoch das Problem von deren Verhältnis. Ist es so, dass unser Glück völlig separiert ist vom Feld der Moral? Oder gibt es auch unter den Bedingungen unserer Modernität eine Möglichkeit, beides in eine Beziehung zu bringen?

## Die Moral und das gute Leben

Es gibt auch in unserer Zeit Ethiker, die meinen, das eigentliche Thema der Ethik sei das gute Leben. Das gibt mir Gelegenheit, ein letztes Mal auf das Büchlein von Fernando Savater hinzuweisen. Ethik, so meint Savater, befasse sich mit der "Kunst des Lebens". Was sie beabsichtige, sei herauszufinden, worin eigentlich dieses schöne Leben bestehe, das uns so gefällt.

Tatsächlich ist es so, dass man die Frage nach dem guten Leben nicht von der Frage nach der Moral einfach abkoppeln kann. Tatsächlich hat beides miteinander zu tun. Wenn ich mich für ein gutes Leben entscheide, dann entscheide ich mich auch, ob zu diesem guten Leben die Moral dazu gehört oder nicht. Insofern scheint es mir sehr präzise zu sein, wenn Savater seinem Buch den Titel "Tu was Du willst" gegeben hat. Denn tatsächlich beruht die Entscheidung für oder gegen die Moral auf dem persönlichen Wollen, das heisst auf der Freiheit. "Tu was Du willst" meint, dass es in unserer Entscheidung liegt, moralisch sein zu wollen oder nicht. "Tu, was du willst" bezieht sich auf die Entscheidung für eine Lebensform, zu der die Moral dazugehört oder nicht.

Was wollen wir mit unserem Leben? Genau das, was uns schon Aristoteles gesagt hat: "Wenn Du ... Deinen wahren Wunsch in Worte fassen müsstest", sagt Savater zu seinem Sohn Amador, "würdest Du mir sagen: 'Was ich will, Papa, ist, *mir ein schönes Leben machen*.' Bravo! Du hast einen Orden verdient! Genau das wollte ich Dir raten: Als ich Dir sagte, 'Tu, was Du willst', wollte ich Dir im Grunde empfehlen, dass Du es wagst, Dir ein schönes Leben zu machen. Achte nicht auf die Traurigen und die Frommen: Die Ethik ist nicht mehr als der rationale Versuch herauszubekommen, wie man besser lebt." Dann versucht Savater eine Antwort. "Du willst Dir ein schönes Leben machen - wunderbar. Aber Du willst auch, dass dieses schöne Leben nicht das eines Blumenkohls oder eines Käfers ist, bei allem Respekt für beide Arten, sondern ein schönes *menschliches* Leben. Mensch zu sein, das haben wir bereits erwähnt, besteht in erster Linie darin, mit den anderen Menschen Beziehungen zu haben. Wenn Du einen Haufen Geld haben könntest, ein Haus, viel prächtiger als ein Palast aus Tausendundeiner Nacht, die besten Klamotten, das teuerste Essen

(Berge von Linsen!), die modernste Elektronik, aber dies alles zu dem Preis, dass Du niemals wieder Menschen siehst - wärst Du dann glücklich? Wie lange könntest Du so leben, ohne verrückt zu werden? Ist es nicht die grösste Dummheit, Sachen haben zu wollen auf Kosten der Beziehung zu Menschen? Aber wenn genau der Vorzug all dieser Dinge darin besteht, dass sie Dir zu erlauben scheinen, eine bessere Beziehung zu den anderen zu haben? Mit Hilfe des Geldes hofft man, die anderen blenden oder kaufen zu können; die Klamotten sollen helfen, dass wir ihnen gefallen oder dass sie uns beneiden; genauso ist es mit dem schönen Haus, den guten Weinen. Ganz zu schweigen von den E-Geräten: Video und Fernseher helfen uns, andere Menschen besser zu sehen, Platten und CDs, sie besser zu hören. Sehr wenige Sachen aber bewahren ihre Vorzüge in der Einsamkeit; und wenn sie vollständig und endgültig ist, werden alle Sachen unwiderruflich bitter. Das schöne Leben des Menschen ist ein schönes Leben unter Menschen - das Gegenteil könnte auch Leben sein, aber es wird weder schön noch menschlich sein. Siehst Du langsam, worauf ich hinaus will?"

Das Interessante an dieser Argumentation ist, dass sie zu dem Punkt hinführt, wo wir vorhin waren, als wir den Begriff einer Moral erörterten: zum Menschen als sozialem Wesen. So ist der Ausgangspunkt der Argumentation Savaters die Aufforderung "Tu, was Du willst". Aber können wir wollen, in Einsamkeit zu leben, abgeschnitten von anderen Menschen, ohne Kommunikation, eingeschlossen in den Reichtum bloss materieller Güter? Wäre dies ein menschliches Leben?

Savater fährt weiter: "Ich drücke mich deutlicher aus: Der Pfirsich entsteht als Pfirsich, der Leopard kommt bereits als Leopard zur Welt, aber der Mensch wird nicht ganz und gar als Mensch geboren, noch wird er es jemals ohne die Hilfe der anderen. Warum? Weil der Mensch nicht nur ein biologisches, natürliches Wesen ist (wie die Pfirsiche oder die Leoparden), sondern auch ein *kulturelles*. Es gibt keine menschliche Natur ohne kulturelles Lernen und ohne die Grundlage aller Kulturen (d.h. ohne das Fundament unseres Menschseins): die *Sprache*." Savater argumentiert anthropologisch. So ist der Mensch, sagt uns Savater. Er ist ein soziales Wesen. Als soziales Wesen wird er sein Glück nie in der Einsamkeit finden können. Es gibt somit gute Gründe, sich als Mensch als soziales Wesen zu verstehen. Damit gibt es auch gute Gründe, sich als moralisches Wesen zu verstehen. Die Aufforderung "Tu, was Du willst" führt daher, gut bedacht, nicht in den Egoismus, wie man zunächst vermuten könnte, sondern in die soziale und damit moralische Existenz. "Das Wichtigste an die-

ser ganzen Geschichte scheint mir folgendes zu sein: dass die Humanisierung (das, was uns zum Menschen macht, zu dem, was wir sein wollen) ein wechselseitiger Prozess ist (wie die Sprache). Weisst du, was ich meine? Damit die anderen mich zu einem Menschen machen können, muss ich sie ebenfalls zu Menschen machen; wenn für mich alle wie Sachen oder Tiere sind, bin ich auch nicht besser als eine Sache oder ein Tier. Daher kann 'sich ein schönes Leben machen' letzten Endes nicht sehr verschieden sein von 'ein schönes Leben bereiten'. Denk doch bitte ein bisschen darüber nach."

Auf diese Weise ist es Savater gelungen, die Frage nach dem guten Leben ohne metaphysische Orientierung, das heisst ohne Ausrichtung an einer objektiven Seinsordnung, mit der Frage nach der Moral zu verbinden. Savater argumentiert vor dem Horizont unserer Modernität, die das Gute nicht mehr teleologisch begründen kann. Natürlich ist die Argumentation nicht logisch zwingend. Sie macht auch eine wesentliche anthropologische Voraussetzung, die Voraussetzung nämlich, dass der Mensch ein soziales Wesen ist. Wollten wir diese Voraussetzung bestreiten, dann wäre der Schritt von der Frage nach dem guten Leben zur Moral unterbunden. Aber, wer wollte bestreiten, dass der Mensch ein soziales Wesen ist? Die Pädagogen wohl zuallerletzt.

Erstaunlich ist also, dass Savater, obwohl er von der Frage nach dem guten Leben ausgeht, bei Formulierungen ankommt, die wir als charakteristisch für den Bereich der Moral bezeichnet haben. "Grundlegendes Prinzip des guten Lebens", schreibt er, "ist, die Menschen wie Menschen zu behandeln, fähig zu sein, uns in die Lage unserer Mitmenschen zu versetzen und unsere Interessen zu relativieren, um sie mit ihnen in Einklang zu bringen. Wenn Dir eine andere Formulierung lieber ist: Es geht darum zu lernen, die Interessen des anderen für deine eigenen zu halten und Deine für die des anderen. Diese Tugend nennt man *Gerechtigkeit*, und es kann kein anständiges politisches System geben, das nicht bestrebt ist, dass Gesetze und Institutionen die Gerechtigkeit unter den Mitgliedern der Gesellschaft zu fördern." Auch die Gerechtigkeit, die wir bereits bei Kohlberg und Habermas als inhaltliches Grundprinzip der Moral angetroffen haben, erscheint also bei Savater.

Savater illustriert seine Position im übrigen mit dem Beispiel von Robinson. Bekanntlich wurde Robinson als Schiffbrüchiger auf eine einsame Insel gespült. Zunächst schien ihm die Insel unbevölkert zu sein. Das bedeutete, dass er sich um sein nacktes Überleben kümmern konnte. "Gegenüber den Elementen oder den Tieren konnte er sich verhalten, ohne auf etwas anderes als die Notwendigkeit des Überlebens zu achten. Es ging darum zu sehen, ob er ihnen

überlegen war oder sie ihm - ohne andere Komplikationen. Solange Robinson allein ist, steht er technischen, mechanischen, hygienischen und - wenn man so will - sogar wissenschaftlichen Problemen gegenüber. Es geht darum, in einer feindlichen und unbekannten Welt das Leben zu retten. Aber als er den Fussabdruck von Freitag im Sand findet, beginnen seine ethischen Probleme. Nun geht es nicht mehr nur darum zu überleben, wie ein Tier oder eine Artischocke, verloren in der Natur; jetzt muss er anfangen, wie ein Mensch zu leben, das heisst mit anderen oder gegen andere Menschen, aber unter Menschen. Das Leben wird dadurch 'menschlich', dass man es in Gesellschaft von Menschen verbringt, man redet mit ihnen, man paktiert und lügt, man wird geachtet oder verraten, man liebt, man macht Pläne und erinnert sich an die Vergangenheit, man fordert sich heraus, man organisiert zusammen die gemeinsamen Angelegenheiten, man spielt, man tauscht Symbole aus. Die Ethik beschäftigt sich nicht damit, wie man sich besser ernährt oder wie man sich am besten vor der Kälte schützt oder was man tun muss, um einen Fluss zu durchwaten, ohne zu ertrinken, Fragen, die zweifellos alle sehr wichtig sind, um in bestimmten Situationen zu überleben. Was aber die Ethik interessiert, was ihr Spezialgebiet ausmacht, ist, wie man das menschliche Leben, das Leben, das sich unter Menschen abspielt, besser leben kann. Wer sich nicht zu helfen weiss, um in den Gefahren der Natur zu überleben, verliert das Leben, was zweifellos ein grosses Ärgernis ist; wer aber keine Vorstellung von der Ethik hat, verliert oder verschwendet das Menschliche seines Lebens, und das ist auch nicht ohne."

Ohne die anderen könnten wir vielleicht *leben*, aber nicht auf menschliche Weise. Deshalb ist moralisches Verhalten durchaus im Interesse dessen, der ein gutes Leben führen möchte. "Der grösste Nutzen, den wir von unseren Mitmenschen erhalten können, ist nicht der Besitz von noch mehr Sachen (oder die Herrschaft über noch mehr Personen, die wie Sachen, wie Instrumente behandelt werden), sondern die Anteilnahme und Zuneigung von mehr freien Wesen. Das heisst, die Erweiterung und Stärkung meines *Menschseins*."

Natürlich können wir darauf verzichten wollen, auf menschliche Weise Mensch zu sein. Darin liegt unsere Freiheit. Deshalb kann uns auch niemand dazu zwingen, moralisch zu sein. Auch die bestbegründete Moral wird niemanden dazu zwingen können, ihr entsprechend zu handeln. Es verhält sich hier aber nicht anders als im Falle der Wissenschaft. Auch die beste Wissenschaft enthält in sich nicht den Zwang, ihre Aussagen anzuerkennen. Wir können niemanden dazu zwingen, vernünftig zu sein oder sich rational zu verhalten.

## Folgerungen für die moralische Erziehung

Was wir aus dieser Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Moral und Glück lernen können, ist, dass das eine den Weg zum anderen weisen kann. Wenn Savater recht hat, dann erschliesst uns die Frage nach dem guten Leben *motivational* den Bereich der Moral. Wer gut leben will, der tut gut daran, sich moralisch zu verhalten.

Damit erkennen wir, dass wir unterscheiden müssen in die Begründung einer Moral und die Motive, die einen Menschen dazu veranlassen, moralisch zu sein. Wenn jemand nicht moralisch sein will, dann spielt es keine Rolle, wie gut auch immer eine Moral begründet ist, er wird sich unmoralisch verhalten wollen. Vorhin haben wir gesehen, dass das moralisch Gute mit der sozialen Existenz eines Menschen zu tun hat. Die Annahme dieser sozialen Existenz ist ein Akt der Freiheit. Dass wir überhaupt Mitglied einer Gemeinschaft sein wollen und moralische Urteile als für uns relevant anerkennen wollen, ist letztlich ein Akt unserer Autonomie. "Tu, was Du willst" meint eben, dass wir entscheiden müssen, was wir sein wollen. Wir können denjenigen, der amoralisch sein will, nur durch Appell an seine Motive zu überzeugen versuchen. Wir können ihm nicht "beweisen", dass es richtig ist, sich als Mitglied einer sozialen Gemeinschaft zu verstehen. Der Übertritt vom Zustand der Amoral in den Zustand der Moral ist nicht logisch begründbar. Wir können einem Menschen immer nur plausibel machen, dass es gut ist, auch gut für ihn, sich als Mitglied einer Gemeinschaft zu verstehen. Den Standpunkt der Moral einnehmen zu wollen, hat also mit dem Willen zu einem bestimmten Selbstverständnis zu tun. Wenn ich mich als soziales Wesen verstehen will, dann bin ich auch bereit, den Schritt zur Moral zu machen, wenn nicht, dann unterlasse ich ihn.

Erst wenn ich diesen Schritt getan habe, stellt sich die Frage, wie die Moral, zu der ich mich bekenne, inhaltlich aussieht. Das Interessante an der Argumentation von Savater ist, dass es ihm gelingt - ich habe es bereits gesagt -, den Zusammenhang zwischen dem allzu menschlichen Wunsch nach einem guten Leben und den Forderungen der Moral auch unter der Voraussetzung unserer Modernität aufzuzeigen. Wenn wir uns als soziale Wesen verstehen, wenn dieses Selbstverständnis zu unserer Identität gehört, dann haben wir gute Gründe, moralisch sein zu wollen. Als Menschen streben wir danach, dass es uns gut geht, dass wir gesund sind, dass wir uns wohlfühlen etc. Wir wollen glücklich sein. Das ist das, was wir individuell wollen. Daneben gibt es die moralische Verpflichtung, das moralisch Gute, das mit unserer Existenz als Mitglieder einer sozialen Gemeinschaft gefordert ist. Wenn das eine motivational mit dem an-

deren in Verbindung steht, dann liegt hier auch ein Ansatz für die moralische *Erziehung*. Es geht darum, wie ich mich selbst verstehen will. Mit dieser Frage erschliesst sich der Weg zur Moral, das heisst zu einer moralpädagogischen Methode. Moralische Erziehung hat daher wesentlich an dieser Frage anzusetzen: Als wen will sich ein Kind verstehen? Die Identität bzw. das Selbst liegen im Kernbereich der moralischen Erziehung (vgl. Herzog 1991a). Der Selbstbezug, der Bezug auf das eigene Leben, ebnet, je nachdem, wie er gestaltet wird, den Weg zur Moralität oder auch nicht.

Pädagogisch ist dies möglicherweise alles, was wir tun können. Wir können auch im Horizont der Erziehung niemanden zur Moral zwingen. Vielen scheint allerdings genau dies wünschenswert zu sein. Doch wenn wir die Menschen automatisch gut machen könnten, dann würden wir sie in ihrer moralischen Subjektivität, das heisst in ihrer Freiheit verfehlen, wir würden also gerade nicht moralisch erziehen. Ich habe dies mit Bezug auf Skinner zu zeigen versucht. Wer automatisch gut handelt, der handelt nicht wirklich moralisch. Und wollen wir Menschen dazu erziehen, moralisch handeln zu können, dann haben wir keine Garantie, dass uns dies auch gelingen wird. Damit müssen wir uns abfinden. Anders als Kant und die Aufklärungspädagogik, die glaubten, man könne die Erziehung dafür verwenden, die Menschheit sukzessive zu verbessern, können wir diese Endzeit-Erwartung und diese Überzeugung vom Gelingen der Erziehung nicht haben. Es gibt keinen Zugriff auf die Freiheit des Edukanden, und wir verfügen über keine Technik, die die Menschen automatisch gut machen liesse. Moral ist eine Frage der Freiheit, der Entscheidung und des Willens. Diese können wir durch Argumente zu beeinflussen versuchen, mehr aber nicht. Um es nochmals zu sagen: Die Herstellung einer automatischen Moralität wäre das Gegenteil von moralischer Erziehung.

Die Aufgabe der moralischen Erziehung liegt im wesentlichen darin, Kinder und Jugendliche dazu zu motivieren, sich als soziale Wesen zu verstehen. Niemand kann gezwungen werden, sich als Mitglied einer Gemeinschaft zu sehen. Doch die Erziehung kann dazu beitragen, dass sich Menschen als soziale Wesen zu verstehen lernen. Soviel für den Moment als erster Ausblick auf die moralische Erziehung.

### **Der kategorische Imperativ**

Was heisst überhaupt, eine moralische Norm oder Regel zu begründen? Im religiösen oder traditionellen Kontext wird eine Moral durch eine Autorität begründet. So sind zum Beispiel im Alten Testament Moses die Zehn Gebote von Gott gegeben worden. Für den, der sich als Kind Gottes versteht, ist eine solche Begründung der Moral überzeugend. Als Angehöriger der jüdischen oder christlichen Religionsgemeinschaft verlangt er von sich, aber auch von allen anderen Mitgliedern der Gemeinschaft, den von Gott in Kraft gesetzten Geboten Folge zu leisten. Die Begründung geht aber nicht über diese Autorität hinaus. Wer die Existenz Gottes bezweifelt, der stellt die Begründung der Zehn Gebote in Frage. Das Wort Gottes oder - in anderen Fällen - die Tradition ist der letzte Grund, der nicht hinterfragt werden kann. Daraus ergibt sich für die religiöse Moral ein gewisser Dogmatismus bzw. Fundamentalismus, der die Auseinandersetzung mit anderen Moralkonzepten erschwert.

Die Schwierigkeit einer religiösen Begründung der Moral liegt nicht darin, dass die Probleme, die mit religiös fundierten Normen gelöst werden sollen, veraltet wären, sondern dass im höchsten Masse fraglich ist, ob wir im Kontext einer modernen Gesellschaft moralische Normen auf diese Weise überhaupt noch fundieren können. Denn eine religiöse Fundierung der Moral setzt voraus, dass man religiös ist, dass man gläubig ist und die Autorität, die die Norm verkündet, sei es die Kirche, Gott oder wer auch immer, anerkennt. In einer säkularisierten Gesellschaft wie der unseren kann eine solche Art von Begründung zwangsläufig eine Vielzahl von Personen nicht überzeugen. Wie soll man aber von denen, die nicht gläubig sind, fordern, eine religiös fundierte Moral zu befolgen? Ein zentrales Problem, das mit dem Pluralismus unserer Gesellschaft verbunden ist, liegt genau darin, dass die partikularen Moralbegründungen nicht mehr ausreichen, um das gesellschaftliche Zusammenleben zu garantieren. Aber selbst dort, wo Menschen religiös sind, ist in der pluralistischen Gesellschaft eine Mehrzahl von Religionen anzutreffen, so dass auch aus diesem Grund eine einzige Religion als Moralfundament nicht mehr genügen kann. Wie sollen Juden, Christen, Muslime, Buddhisten, Hinduisten etc. zusammenleben? Es ist zwar heute viel von einem religiösen "Weltethos" die Rede, doch von einem Zusammengehen der Religionen, nur schon der Konfessionen innerhalb des Christentums, ist noch immer wenig zu spüren.

Im übrigen kann gerade auch der Gläubige, sofern er universell denkt, von der Religion allein nicht mehr die Letztbegründung der Moral erwarten. Zumindest wenn er Andersgläubige und Nichtgläubige ernst nimmt, das heisst in ihrem 52

Menschsein anerkennt, kann auch der Gläubige seine moralischen Normen letztlich nicht mehr in seinem Glauben allein fundieren. Denn das Einhalten von moralischen Normen ist etwas, das wir von allen verlangen. Und um das tun zu können, müssen wir auch erwarten, dass sie für alle einsichtig sind.

Aufgrund dieser Überlegungen folgt, dass die Moral im Horizont der Moderne nicht durch Referenz an eine unhinterfragbare Autorität begründet werden kann. Eine moderne Begründung der Moral kann somit nicht religiös sein. Sie kann auch nicht empirisch sein. Und sie kann genauso wenig auf eine blosse Tradition Bezug nehmen. Moralische Normen sind nicht einfach dadurch gültig, dass sie üblich sind, im Hergebrachten wurzeln, im Brauchtum etc. Solche im Brauchtum wurzelnde Normen und Regeln werden heute zumeist Sitten genannt. Sitten und Konventionen sind aber gerade keine moralisch begründeten Normen.

Modernsein bedeutet, dass der einzelne als Individuum in den Vordergrund rückt. Deshalb setzt die Moral mit der Frage "Was ist es, was ich will?" oder mit der Aufforderung "Tu, was Du willst!" an. Das je eigene Wollen bildet den Ausgangspunkt des moralischen Handelns. Die Begründung einer Moral kann im Horizont der Moderne, in der wir uns nun schon seit über zweihundert Jahren befinden, nicht mehr unter Bezugnahme auf eine externe oder transzendente Autorität erfolgen. Wie aber ist dann vorzugehen?

#### Vom Kontraktualismus zu Kant

Eine erste, wenn auch ungenügende Antwort gibt die Position, die man Kontraktualismus nennt. Der Kontraktualismus geht davon aus, die Menschen würden eine Art von Vertrag schliessen, in dem sie festlegen, wie sie miteinander umgehen wollen. In diesem Vertrag werden die Regeln festgelegt, die alle Mitglieder einer Gemeinschaft einzuhalten haben. Welches könnten solche Regeln sein? Weitgehend stimmen sie mit denjenigen überein, die sich aus der "Goldenen Regel" ergeben, die sich in verschiedenen Kulturen findet: Verhalte dich anderen gegenüber so, wie du wünschst, dass sie sich dir gegenüber verhalten. Tugendhat (1993) meint, man könne die Regeln, die sich daraus ergeben, in drei Gruppen einteilen: "... erstens die Regeln, anderen nicht zu schaden (die sog. negativen Pflichten, d.h. die Pflichten, bestimmte Dinge nicht zu tun); zweitens die Regel, anderen (evtl. unter bestimmten Bedingungen) zu helfen (positive Pflicht); und drittens die spezifisch kooperativen Regeln wie insbe-

sondere die, nicht zu lügen und nicht sein Versprechen zu brechen, die gewöhnlich mit zu den negativen gezählt werden." Da im allgemeinen jede Person vom Einhalten dieser Regeln mehr zu gewinnen als zu verlieren hat, wäre es unvernünftig, sich ihnen zu entziehen, vorausgesetzt, die anderen tun dies auch nicht. Es ist daher naheliegend, diesen Kernbereich der "Moral" so zu verstehen, dass ihm ein impliziter Vertrag zugrunde liegt.

Einen solchen Vertrag nicht einzugehen, wäre unvernünftig, und zwar im eigenen Interesse. Das heisst, die Basis des Kontraktualismus ist letztlich das eigene, egoistische Interesse, und damit handelt es sich dabei nicht eigentlich um eine Moral. Das zeigt sich etwa auch daran, dass unter Bedingungen des Kontraktualismus letztlich derjenige am besten fährt, der die moralischen Regeln nur dem Schein nach einhält und überall dort verletzt, wo es ihm nützt oder wo er dies unerkannt tun kann. Der Kontraktualismus weist damit nicht über die Position, die wir bei Skinner angetroffen haben, hinaus. Er beruht ganz auf der Auffassung, Menschen würden nur ihre persönlichen Interessen verfolgen und auch soziale Normen nur insofern einhalten, wie es ihnen von Vorteil ist. Damit ist der Kontraktualismus eine relativistische Position. Das Gute wird relativ zum Eigeninteresse definiert, nicht aber absolut, wie es in einer Moral der Fall sein müsste. Es ist daher folgerichtig, den Kontraktualismus gar nicht als eine Moral zu verstehen. Allenfalls könnte man von einer "Quasi-Moral" (Tugendhat) sprechen.

Die Alternative zum Kontraktualismus ist, grob gesagt, eine Begründung der Moral im Sinne von Kant. Ich gehe hier nicht auf die Probleme der Kantischen Begründung der Moral ein. Ich verweise Sie auf mein eigenes Buch sowie auf ein neueres Buch von Ernst Tugendhat (1993). Tugendhat geht davon aus, dass die Begründung einer Moral Bezug nehmen muss auf die soziale Existenz des Menschen. Eine Moral ist nur begründbar relativ zum Verständnis des Menschen als Mitglied einer Gemeinschaft. (Wir haben dies im vorausgehenden zu den begrifflichen Grundlagen diskutiert.) Dabei ist der spezifisch moderne Bezug der Begründung die Entgrenzung der Moral von einer partikularen Gemeinschaft zu einer Gemeinschaft, die im Prinzip alle kooperationsfähigen Wesen ausmacht. Nur so kann die Rede von "gut" einen allgemeingültigen Sinn gewinnen.

Auf diese Weise kann der kategorische Imperativ von Kant verstanden werden: "Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloss als Mittel brauchest" (Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten). Entscheidend an dieser

Formulierung ist, dass sie sich auf jeden Menschen bezieht. Es gibt keine sozialen Grenzen für die Moral. Entscheidend ist des weiteren, dass nur solche Regeln als begründet gelten, die von einer beliebigen Person befolgt werden können. Wir sollen anderen gegenüber so handeln, wie wir aus der Perspektive einer beliebigen Person wollen würden, dass alle handeln. Darin liegt eine wesentliche Differenz zum Kontraktualismus. Im Kontraktualismus werden Regeln zwischen konkreten Personen ausgehandelt. Hier, bei Kant dagegen, gilt als Massstab die Perspektive einer beliebigen Person der universalen Gemeinschaft aller Menschen. Die Regeln, die aus dem kategorischen Imperativ folgen, gelten für alle und sie sind universell. Ebenso sind die Regeln egalitär, da eine beliebige Person dafür massgeblich ist, welche Regeln gelten sollen. Die moralische Perspektive, wie sie der kategorische Imperativ verkörpert, besteht nicht darin, dass die Interessen der konkret Betroffenen zu einem Ausgleich gebracht werden. Das wäre der kontraktualistische Standpunkt. Vielmehr wird von jeder konkreten Betroffenheit abgesehen und vom Standpunkt eines beliebigen Menschen - ob betroffen oder nicht - aus argumentiert.

Kant hat dem kategorischen Imperativ noch eine andere Formulierung gegeben: "... handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde" (Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten). Mit Maxime ist eine Regel gemeint, die unser Handeln bestimmt. Was meint nun diese Formulierung des kategorischen Imperativs? Auch sie bringt zum Ausdruck, dass wir uns nach Regeln verhalten sollen, die wir auch von anderen fordern würden. Umgekehrt, was wir von anderen fordern, das sie nicht tun, hat auch für uns zu gelten. Zum Beispiel wollen wir nicht, dass uns andere ein Leid zufügen. Also sollen auch wir anderen kein Leid zufügen. Würden wir die Regel, anderen ein Leid zuzufügen, zum Gesetz machen, dann müssten wir dauernd damit rechnen, dass uns andere ein Leid zufügen.

Man könnte erneut meinen, der kategorische Imperativ entspreche der Position des Kontraktualismus. Dem ist aber nicht so. Denn die vom kategorischen Imperativ begründeten Regeln werden um ihrer selbst willen befolgt, und sie werden universell befolgt. Das wird in der zweiten Formel, die Kant dem kategorischen Imperativ gibt und die ich bereits zitiert habe, deutlicher: "Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloss als Mittel brauchest." Andere Menschen sollen nie als Mittel, sondern immer als "Selbstzweck" gebraucht werden. Gemeint ist, dass jeder Mensch sein Leben bzw. seine Exis-

tenz als letzten Zweck betrachtet. Unser Leben steht nicht im Dienste eines uns übersteigenden Zweckes. Wir sind nicht Instrumente in den Händen anderer. Wir sind unser eigenes Ziel. Das meint schliesslich auch die Rede von Selbstbestimmung. Es geht uns in unserem Leben um uns selbst. Auch die Rede von Selbstverwirklichung spielt darauf an. Niemand hat das Recht, uns für seine Dienste oder Interessen zu missbrauchen.

Diese Auffassung findet sich im übrigen bereits bei Aristoteles. Fragt man nach dem "Wozu" eines Lebewesens, so ist die Antwort nicht im funktionalen Sinn zu geben, so wie wenn man sagt, eine Axt sei zum Spalten von Holz da oder ein Auge zum Sehen. Denn das Lebewesen ist nicht für etwas anderes da wie ein Werkzeug oder ein Sinnesorgan. Seine "Funktion" besteht nur in der Selbsterhaltung. Wenn wir also bei einem Lebewesen nach seinem Wozu fragen, dann besteht die Antwort einzig und allein im Leben dieses Lebewesens. Dies widerspiegelt sich auch in unserem Streben. Wir streben danach, unser Leben zu führen. Und wir streben danach, dass es uns in diesem Leben gut geht. Wenn aber jeder Mensch sich selbst Zweck ist, dann haben wir die Menschen auch so zu behandeln. Der kategorische Imperativ lautet daher in der Kurzversion von Tugendhat: "Gebrauche den Menschen niemals bloss als Mittel." Der kategorische Imperativ läuft auf die Formel hinaus: "Instrumentalisiere niemanden!" (Tugendhat). Das heisst auch: "Achte den anderen in seiner Würde" (Tugendhat).

Kant sagt wohlverstanden nicht, dass man Menschen überhaupt nicht als Mittel gebrauchen darf. Man darf sie nur nicht "bloss" als Mittel gebrauchen. Jemanden überhaupt nicht als Mittel zu gebrauchen, wäre eine absurde Forderung. Wenn ich zum Beispiel einen Vertrag mit einem anderen abschliesse oder ihm etwas abkaufe, dann gebrauche ich ihn als Mittel für meine Zwecke. Davon können wir aber kaum sagen, dass dies unmoralisch ist, jedenfalls so lange nicht, wie die andere Person in den Vertrag oder den Tausch einstimmt. Ich darf jemanden als Mittel für meine Zwecke gebrauchen, wenn der/die andere in die Handlung einstimmt.

Man kann dem kategorischen Imperativ noch eine weitere vereinfachende Formel geben: "Handle gegenüber jedermann so, wie eine beliebige Person wollen würde, dass alle handeln" (Tugendhat). Moralische Fragen werden nicht von je meinem Standpunkt aus entschieden, sondern aus der Position eines beliebigen Menschen. Deshalb lässt sich eine fragende Formulierung vorschlagen: "Wie will man, aus der Perspektive eines Beliebigen, dass alle handeln (oder sind)?"

(Tugendhat). Und, nochmals anders: "Wie wollen wir von einem unparteilichen Standpunkt aus, dass sich alle verhalten?" (Tugendhat).

Die Intuition des kategorischen Imperativs besteht darin, die Interessen, Bedürfnisse oder Wünsche aller zu berücksichtigen und unparteilich zu urteilen. Die Frage, die er stellt, ist: Wie wollen wir von einem unparteilichen Standpunkt aus, dass sich alle verhalten? Dabei werden alle, die in das moralische Urteil einbezogen werden, als gleich behandelt. Der moralische Standpunkt ist unparteilich und *egalitär*.

Sie sehen gerade am Beispiel des kategorischen Imperativs, dass der Bezug der Mensch als soziales und kooperatives Wesen ist. Der Horizont, den das Kantische Moralprinzip absteckt, ist der Bereich der menschlichen Sozialität. Die Totalität derjenigen, die wechselseitig Forderungen aneinander stellen können (das heisst die "Subjekte" der Moral), ist identisch mit der Totalität derjenigen, denen gegenüber die moralischen Subjekte verpflichtet sind (das heisst die "Objekte" der Moral). Diese Totalität umfasst im Prinzip alle Menschen, und sie umfasst alle Menschen. Damit legen sich zwei Erläuterungen nahe: Erstens kann der Bereich dessen, was "alle Menschen" heisst, eingegrenzt werden dadurch, dass man bestimmten Menschen das Menschsein abspricht und sie aus dem Horizont der Gültigkeit des Moralprinzips ausgrenzt. Das wird geradezu täglich praktiziert. Jeder Völkermord, jede Vergewaltigung, jede Vernichtung von Menschen mit besonderen Merkmalen (sei es Rasse, Hautfarbe, Herkunft, Religion, Geschlecht etc.) basiert auf deren Ausschluss aus dem Horizont der Totalität der Menschen. Sie werden sowohl als moralische Subjekte wie als moralische Objekte "exkommuniziert".

Zweitens umfasst die Totalität aller Menschen *nur* Menschen. Damit entsteht ein besonderes Problem für die Begründung moralischer Regeln im Umgang mit Tieren und der unbelebten Natur. Tiere sind nicht Mitglieder der Gemeinschaft aller kooperationsfähigen Wesen, da sie an uns keine artikulierten Forderungen stellen können, die Wechselseitigkeit bzw. Reziprozität von Subjekt und Objekt der Moral also nicht gegeben ist. Tiere können nur *Objekte* von moralischen Forderungen sein. Damit ist nicht geleugnet, dass wir als Lebewesen in einer Gemeinschaft stehen, zu der auch die Tiere gehören. "Wir gehören in eine umfassende Gemeinschaft der leidensfähigen Kreatur, aber auch der Natur überhaupt. Diese Zusammengehörigkeit ist nicht eine moralische, aber sie kann Folgen für unser Moralverständnis haben, die nicht befriedigend geklärt werden können, bevor die Art dieser Zusammengehörigkeit nicht befriedigend geklärt wird. Hier stehen wir noch vor einem Rätsel unseres Selbst-

57

verständnisses, das man nicht durch einen Gewaltstreich in die eine oder andere Richtung, die dann doch nur die schon Gleichdenkenden überzeugen kann, zu lösen versuchen sollte" (Tugendhat). Moral ist von ihrem Begriff her "ein Kosmos wechselseitiger Forderungen", und in diese Wechselseitigkeit lassen sich eben Tiere nicht einbringen. Obwohl es sinnvoll ist, von der Gemeinschaft aller leidensfähigen Wesen oder aller Lebewesen zu sprechen und man sich in diesem Sinn als Mensch durchaus als zur Tierwelt bzw. zur Natur zugehörig empfinden kann, ist dies keine Gemeinschaft, die sich als moralische verstehen liesse.

#### **Utilitarismus**

Was ich bisher zum kategorischen Imperativ gesagt habe, ist trotz allem keine Begründung der Moral im strengen Sinn einer Ableitung. Und vermutlich ist es auch nicht möglich, ein moralisches Prinzip wie dasjenige des kategorischen Imperativs anders als lediglich plausibel zu machen. In der Perspektive der Moderne ist der kategorische Imperativ das wohl plausibelste inhaltliche Konzept der Moral. Doch die Begründung, die ich dafür gegeben habe, ist nicht absolut, so wie sich dies Kant vorgestellt hat und wie es sich auch Habermas mit der sog. Diskursethik vorstellt. Die Begründung beruht auf Plausibilität. Und sie besteht darin, dass ihre Plausibilität grösser ist als diejenige einer anderen Moral, wie zum Beispiel dem Utilitarismus.

Stellen wir uns zunächst die Frage, ob es denn etwas Naheliegenderes geben kann, als dass man sich an den Wünschen und Abneigungen aller orientiert und bei einer moralischen Entscheidung alle gleichermassen berücksichtigt? Der Utilitarismus jedenfalls ist - gemessen an dieser Frage - nicht naheliegender als die Moral des kategorischen Imperativs. Er ist neben dem Kantianismus das einzige, nicht auf transzendente Prämissen zurückgehende ethische Konzept, das einen grossen Einfluss in der Moderne gehabt hat. In der angloamerikanischen Ethik ist er seit etwa 1800 weitgehend beherrschend.<sup>14</sup>

Was ist das Moralprinzip des Utilitarismus und weshalb ist es weniger plausibel als dasjenige Kants? Francis Hutcheson (1694-1747) scheint der erste gewesen zu sein, der das Prinzip des Utilitarismus ausgesprochen hat. Bei ihm heisst es: "Diejenige Handlung ist die beste, die das grösste Glück für die

<sup>14</sup> Umso aufsehenerregender war die an Kant orientierte "Theorie der Gerechtigkeit", die 1971 von John Rawls (einem Amerikaner) veröffentlicht wurde.

grösste Zahl herbeiführt." "Das grösste Glück für die grösste Zahl", das scheint zunächst akzeptabel zu sein. Damit wird das gute Leben als Orientierungspunkt der Moral angesprochen. Wollen wir nicht, dass möglichst viele Mitglieder einer Gemeinschaft glücklich werden? Doch die Mängel dieser Formel sind bald benannt. Das Prinzip sagt nämlich nichts darüber, wer diejenigen sind, die nicht zur grossen Zahl gehören und was deren Schicksal ist. Man kann "die grösste Zahl" als die Mehrheit in einer Gesellschaft definieren oder als Nutzen für die Gesellschaft schlechthin. So ist der Utilitarismus von David Hume (1711-1776) verstanden worden. Die Moral wird auf die Gesellschaft und nicht auf das Individuum bezogen. Das aber führt zu einer Instrumentalisierung des Individuums für die Zwecke der Gesellschaft. Bei Hume kommt der Egalitätsgedanke, dass auf jeden so Rücksicht zu nehmen ist, wie auf jeden anderen, nicht zur Geltung. Sobald er von mehreren bzw. von der Gesellschaft spricht, ist nicht mehr von den Individuen und ihren Rechten die Rede, sondern vom Nutzen der Gesellschaft.

Im Fehlen eines Egalitäts- bzw. Gerechtigkeitsprinzips liegt die eigentliche Differenz der Moral Kants zur Moral des Utilitarismus. Die Differenz liegt darin "... dass in das [Kantische] Beurteilungsprinzip der gleichen universellen Achtung ein Gerechtigkeitsprinzip - der gleichen Rechte - eingebaut ist, während es in der Rede vom 'grössten Glück der meisten' fehlt. Wie in der späteren Ausarbeitung bei [Jeremy] Bentham [1748-1832] deutlich wird, geht es nur um die Gesamtmenge von Glück und Unglück, von Schaden und Nutzen; wie sie verteilt wird, ist, zumindest letztlich und vom Prinzip her, gleichgültig" (Tugendhat). Der Utilitarismus widerspricht damit unserer Intuition der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung aller Menschen. Wie Tugendhat etwas sarkastisch bemerkt, ist der Utilitarismus "... die Ideologie des Kapitalismus, denn er erlaubt es, das Wachstum der Ökonomie als solches ohne Rücksicht auf Verteilungsfragen moralisch zu rechtfertigen" (Tugendhat). Damit können wir sagen, dass im Vergleich von Kant und dem Utilitarismus die Kantische Position wohl die plausiblere ist.

#### **Vom Handeln zum Charakter**

Ich möchte nun eine andere Frage aufgreifen oder vielmehr auf eine Frage zurückkommen, die ich bereits kurz angeschnitten habe. Es war davon die Rede, dass wir das Prädikat "gut" für menschliches *Verhalten* bzw. *Handeln* gebrauchen. Zum Beispiel spielt jemand gut Geige. Im moralischen Sinn wird das

Prädikat auf Verhalten bezogen, das schlechthin gut ist. Aber eben: auf Verhalten bzw. Handeln. Ich habe bereits damals eine Ausweitung der Verwendungsweise des Begriffs vorgenommen und darauf hingewiesen, dass wir auch von einem "guten Menschen" sprechen können.

Die Frage ist tatsächlich, ob sich der Bereich der Moral nur auf Verhalten bzw. Handeln erstreckt, oder ob er auch die Person bzw. deren "Charakter" mit umfasst. Wenn wir den kategorischen Imperativ betrachten, dann ist davon die Rede, jenes *Handeln* sei moralisch angemessen, das auf einer Maxime (Regel) beruht, die als allgemeines Gesetz aufgestellt werden kann. So gesehen, ist Gegenstand der Moral das menschliche *Handeln*.

Auch im Utilitarismus steht das Handeln im Vordergrund. Gut ist jene Handlung, deren Wirkung den meisten Menschen Gutes bringt. Der Unterschied zwischen Kant und den Utilitaristen liegt letztlich darin, dass Kant die *Absicht* der Handlung fokussiert, während die Utilitaristen deren *Wirkung* im Blick haben. Für den Utilitarismus zählen allein die Ergebnisse von Handlungen. Das Handeln hat als solches keinen Wert; es wird allein anhand seiner Konsequenzen beurteilt. Über die Absichten, die einer Handlung zugrunde liegen, sagt der Utilitarismus nichts. Die Vermehrung der menschlichen Wohlfahrt kann auch im Falle egoistischer Intentionen eintreten.

Trotzdem ist der Utilitarismus nicht eigentlich egoistisch, wie gelegentlich behauptet wird. In seiner reinen Form sagt er über die Motive oder Absichten einer Handlung ganz einfach nichts aus. Er schweigt hinsichtlich der Gründe menschlichen Handelns und interessiert sich allein für deren Folgen. Das ist eine psychologisch nicht leicht verständliche Position. Denn wir suchen normalerweise nach den Motiven oder Absichten, die dem menschlichen Tun zugrunde liegen. Deshalb geht der Utilitarismus trotzdem so leicht mit dem Egoismus zusammen. Sich lediglich auf Resultate einzustellen, ist angesichts der Ungewissheit und Offenheit menschlicher Handlungen eine schwierige Forderung. Nichts liegt daher näher, als dem Utilitarismus eine motivationale Grundlage zu geben und ihn mit dem Egoismus zu verbinden. So gewinnt er wenigstens etwas an psychologischer Plausibilität. Das Ziel, zur Mehrung des Glücks anderer beizutragen, scheint begreiflich zu werden durch das Motiv, das eigene Glück zu erstreben.

Wie gesagt, ist dies kein zwingendes Merkmal des Utilitarismus. Der reine Utilitarismus äussert sich nur zu den Folgen bzw. Ergebnissen menschlicher Handlungen während Kant die andere Seite der Handlung fokussiert: die Ab-

sicht bzw. die "Gesinnung". Das "Wesentlich-Gute" einer Handlung, schreibt Kant, "besteht in der Gesinnung, der Erfolg mag sein, welcher er wolle." In den dominierenden Ethiken der Moderne - im Kantianismus und im Utilitarismus - steht also ganz klar die Handlung im Zentrum.

Aus der Bedeutung der Handlung als Grundbegriff der Moral ergibt sich die Ausrichtung der moralischen Prinzipien an Normen, Maximen und Regeln. Handeln wird von Normen bzw. Regeln angeleitet. Natürlich gilt auch hier, dass nicht alle Regeln oder Normen moralischer Natur sind. Spielregeln zum Beispiel werden willkürlich festgelegt. Dasselbe gilt für bestimmte Normen wie etwa die DIN-Normen. Auch Konventionen können nicht als moralische Normen bezeichnet werden.

Die Frage, die ich stellen möchte, ist, ob sich moralische Urteile tatsächlich nur auf Handlungen beziehen. Oder betreffen Fragen der Moral auch das moralische Sein? Tatsächlich ist dies die traditionelle Ausrichtung der moralischen Erziehung: Es geht darum, die Menschen gut zu machen und nicht (bloss) ihr Handeln. Ein guter Mensch aber ist einer mit einem guten Charakter. Deshalb konnte Herbart sagen, der "wahre Mittelpunkt", von dem aus die Pädagogik überschaut werden könne, sei "der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen". Vom Charakter führt der Weg zur Tugend, denn ein guter Charakter ist das, was man traditionell als Tugend bezeichnet. Wie Ernst Tugendhat - nomen est omen - schreibt, sind Tugenden "diejenigen Dispositionen, die uns dazu befähigen, das Menschsein als solches im Miteinander vorzüglich zu vollziehen". Tugenden sind Dispositionen. Sie beziehen sich auf eine Festigkeit des Willens. Es sind "Willensdispositionen zum Moralischen", das heisst "feste Dispositionen, in einer bestimmten Weise zu wollen". Die Tugend besteht im Charakter, das heisst in einer festen Willensdisposition, nämlich derjenigen, das Gute zu wollen. Tugenden sind Haltungen bzw. Gewohnheiten, deren Vorteil darin liegt, dass wir nicht in jeder Situation von neuem zu entscheiden brauchen, wie wir uns zu verhalten haben.

Eine Tugendmoral scheint im Gegensatz zu einer Regelmoral zu stehen. Doch der Eindruck trügt. Ein Gegensatz besteht nicht wirklich. Die Tugendmoral kann als Ergänzung der Regelmoral verstanden werden. Entscheidend ist jedoch, dass auch die Tugenden universell und aus der Perspektive eines beliebigen Menschen begründet werden wie die moralischen Regeln. Auch das Gute, das im Charakter dispositionell werden soll, muss durch eine Regel definiert werden. Eine Tugend ist somit durch eine feste Willensdisposition definiert, einer Regel gemäss zu handeln, die das Gute festlegt.

In diesem Sinne kann man zum Beispiel sagen, dass es einerseits das moralische *Prinzip* der Gerechtigkeit gibt, das im konkreten Fall beigezogen wird, um eine Entscheidung zu treffen. Auf der anderen Seite gibt es aber auch die *Tugend* der Gerechtigkeit, das heisst eine im Charakter angelegte Tendenz bzw. Disposition zu gerechtem Urteilen und Handeln. Es gibt Gerechtigkeit sowohl als moralisches Prinzip als auch als moralische Disposition.

# Die Erschliessung des Moralischen: das Mitleid

Ich möchte nun eine Art Szenenwechsel vornehmen. Wir haben uns ausführlich mit begrifflichen Fragen beschäftigt, mit Fragen der Abgrenzung von Moral, mit dem Verhältnis der Moral zum guten Leben, mit der Begründung moralischer Prinzipien etc. All dies gehört zur Ethik und weder zur Psychologie noch zur Pädagogik. Trotzdem sind diese Klärungen nötig, damit wir überhaupt wissen, wovon wir sprechen, wenn wir von moralischer Erziehung reden.

Was allerdings nicht möglich ist, das ist die Herleitung eines Konzepts der moralischen Erziehung aus diesen begrifflichen Analysen. Eine blosse Deduktion einer Erziehungskonzeption aus einer Begriffsanalyse ist nicht möglich. Ich habe das schon angedeutet bei der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Moral und gutem Leben. Die Überlegungen zum guten Leben erschliessen die *motivationale* Basis, die dem einzelnen ermöglicht, den Schritt zur Moralität zu tun, das heisst sich als ein moralisches Subjekt zu verstehen. Die Moral muss zu einem Teil meines Selbst(verständnisses) werden, anders werde ich keine Motivation haben, mich moralisch zu benehmen.

### Ein pädagogisches Problem

Der kategorische Imperativ kann nochmals zeigen, wo das Problem liegt. Ich erinnere Sie an dessen Wortlaut: "Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloss als Mittel brauchst." Die Erfüllung dieses moralischen Prinzips setzt viel voraus. Erstens ist von der Menschheit die Rede. Also nicht von partikularen (konkreten) Personen, Gruppen oder Gemeinschaften, sondern vom grösstmöglichen Kreis, den Menschen bilden können. Die Frage ist, wie leicht wir die Menschheit, also alle Menschen, unterschiedslos und ohne Rück-

sicht auf ihre Herkunft, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit, Nationalität, ihr Geschlecht etc., zum Horizont unseres Handelns machen können. Es dürfte klar sein, dass zumindest Kinder dazu nicht fähig sind. Die moralische Erziehung muss daher fragen, wie der kategorische Imperativ Kindern aufgeschlossen werden kann. Ob dies überhaupt geht? Kann der Standpunkt der Moral auf eine kindangemessene Weise zugänglich gemacht werden?

Zweitens setzt der kategorische Imperativ voraus, dass man von sich selbst absehen kann. Die moralische Entscheidung soll man treffen, wie wenn man irgendwer wäre, irgendeines der Millionen und Milliarden Exemplare Mensch, die es auf dieser Welt gibt, ohne zu wissen, welches Exemplar man tatsächlich ist. John Rawls, der eine mittlerweile berühmt gewordene "Theorie der Gerechtigkeit" (1979) geschrieben hat, nennt diese Voraussetzung die "original position" oder den "Urzustand". Es ist dies kein historischer Zustand, sondern eine theoretische Fiktion, ein hypothetischer Urzustand. Dieser Zustand ist weitgehend identisch mit dem moralischen Standpunkt, den eine Person einnimmt, wenn sie den kategorischen Imperativ befolgt. Der Urzustand ist eine Situation der Gleichheit. "Zu den wesentlichen Eigenschaften dieser Situation gehört, dass niemand seine Stellung in der Gesellschaft kennt, seine Klasse oder seinen Status, ebenso wenig sein Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Intelligenz oder Körperkraft. Ich nehme sogar an, dass die Beteiligten ihre Vorstellung vom Guten und ihre besonderen psychologischen Neigungen nicht kennen. Die Grundsätze der Gerechtigkeit werden hinter einem Schleier des Nichtwissens festgelegt. Dies gewährleistet, dass dabei niemand durch die Zufälligkeiten der Natur oder der gesellschaftlichen Umstände bevorzugt oder benachteiligt wird. Da sich alle in der gleichen Lage befinden und niemand Grundsätze ausdenken kann, die ihn aufgrund seiner besonderen Verhältnisse bevorzugen, sind die Grundsätze der Gerechtigkeit das Ergebnis einer fairen Übereinkunft oder Verhandlung". Rawls spricht von einem "Schleier des Nichtwissens" ("veil of ignorance"), das heisst der einzelne weiss nicht, wer er in seiner Partikularität ist. Ich zitiere nochmals Rawls: "Es wird ... angenommen, dass den Parteien bestimmte Arten von Einzeltatsachen unbekannt sind. Vor allem kennt niemand seinen Platz in der Gesellschaft, seine Klasse oder seinen Status; ebenso wenig seine natürlichen Gaben, seine Intelligenz, Körperkraft usw. Ferner kennt niemand seine Vorstellung vom Guten, die Einzelheiten seines vernünftigen Lebensplanes, ja nicht einmal die Besonderheiten seiner Psyche wie seine Einstellung zum Risiko oder seine Neigung zu Optimismus oder Pessimismus. Darüber hinaus setze ich noch voraus, dass die Parteien die besonderen Verhältnisse in ihrer eigenen Gesellschaft nicht kennen, d.h. ihre wirtschaftliche und politische Lage, den Entwicklungsstand ihrer Zivilisation und Kultur. Die Menschen im Urzustand wissen auch nicht, zu welcher Generation sie gehören."

Das ist eine grosse Menge an Anforderungen, an denjenigen oder diejenige, der/die den Standpunkt der Moral einnehmen soll. Wiederum dürften Kinder nicht in der Lage sein, in diesem Ausmass von sich selbst abzusehen. So dass sich auch in diesem Fall die Frage stellt, wie denn die moralische Erziehung vorzugehen hat, wenn sie sich dem kategorischen Imperativ oder einem vergleichbaren moralischen Prinzip verpflichtet.

Der kategorische Imperativ fordert, dass wir so handeln, wie ein beliebiger Mensch wollen würde, dass alle Menschen handeln. Das sind die beiden Ansprüche, die der kategorische Imperativ stellt: sich in die Situation aller Menschen zu versetzen, und dies aus der Position eines beliebigen Menschen. Wie bringen wir junge Menschen dazu, dies zu tun? Das ist letztlich die Kernfrage der moralischen Erziehung. Und Sie sehen, dass Fragen der Motivation dabei eine zentrale Rollen spielen. Was motiviert den einzelnen, dem kategorischen Imperativ Folge zu leisten? Warum sollen wir uns in die Perspektive aller Menschen versetzen, und dies vom Standpunkt eines beliebigen Menschen aus? Der Standpunkt eines beliebigen Menschen ist eben nicht unser je partikulärer Standpunkt. Meine persönliche Identität soll gerade keine Rolle spielen, wenn ich moralisch argumentiere.

Wir haben also ein pädagogisches Problem. Dieses pädagogische Problem möchte ich nun dadurch zu lösen versuchen, dass ich frage, wie wir in unserem *Alltag* Zugang zum Bereich der Moral finden. Anders gefragt: Wie wird unser moralisches Empfinden bzw. unser moralisches Bewusstsein angeregt oder ausgelöst? Ein Moralprinzip (wie der kategorische Imperativ) ist ein Mittel zur Lösung eines moralischen Problems. Dabei wird vorausgesetzt, dass es dieses Problem gibt. Und dass wir das Problem identifiziert haben. Wie aber identifizieren wir ein moralisches Problem oder eine moralische Situation? Was ist unser Zugang, ganz subjektiv, zu moralischen Problemen? Die Frage, die wir verfolgen wollen, ist also: Was löst im einzelnen Individuum moralische Reaktionen aus? Und welcher Art sind diese Reaktionen?

## Mitleid: Die Milgram-Experimente

Wenn wir so fragen, dann stossen wir bald auf etwas, was wir bisher nur ansatzweise thematisiert haben: die (moralischen) Gefühle. Zum Beispiel das Gefühl der Empörung. Der amerikanische Psychologe Martin Hoffman gibt in einer seiner Arbeiten das anekdotische Beispiel eines anderthalbjährigen Knaben, der einen Arzt attackierte, als dieser einem anderen Kind eine Injektion verabreichte. Der Knabe vermochte nicht zu sehen, dass der Schmerz, den der Arzt zufügte, im Dienste der Lebenserhaltung stand und deshalb moralisch gerechtfertigt war. Das Beispiel zeigt, wie sehr eigenes und fremdes Leid Empörung auslöst. Leiden, menschliches wie tierisches, kann Empörung auslösen, jedenfalls dann, wenn es nicht gerechtfertigt erscheint. Das Leiden führt zum Mitleid. Das Mitleid ist eine moralische Reaktion auf das Leid anderer. Es ist eine emotionale Reaktion, doch keine Handlung. Es ist ein Handlungsmotiv, das in eine Handlung umgesetzt werden kann, aber nicht muss. Mitleid kann unterdrückt, abgewehrt, verleugnet werden etc. Der kleine Knabe, der den Arzt attackierte, hatte sein Mitleid nicht unterdrückt, sondern in eine Handlung umgesetzt.

Wir können somit festhalten, dass wahrgenommenes Leid zu Mitleid führt und auf diese Weise einen möglichen subjektiven Zugang zum Bereich der Moral schafft, einen emotionalen, nicht kognitiven Zugang.

Das lässt sich etwas weiter illustrieren. Und zwar mittels der Experimente von Stanley Milgram, die ich auch in früheren Vorlesungen schon einmal kurz diskutiert habe. Stanley Milgram führte eine Reihe von experimentellen Studien zur Gehorsamsbereitschaft von Menschen durch. Bei diesen Experimenten ging es um die Simulierung einer Lernsituation, in der die Versuchspersonen die Rolle des Lehrers zu übernehmen hatten und ein Eingeweihter des Versuchsleiters den Schüler spielte. Der "Schüler" hatte eine Reihe von Wortpaaren auswendig zu lernen und sollte vom "Lehrer" bei jeder falschen Antwort mittels Elektroschocks bestraft werden. Die Elektroschocks wurden von Lernschritt zu Lernschritt in ihrer Intensität erhöht. Die Bestrafung war jedoch fiktiv, und die Reaktion des "Schülers" (Protest, Schreien, Poltern an die Wand etc.) simuliert, was den Versuchspersonen jedoch verborgen blieb.

In unserem Zusammenhang ist zunächst interessant, dass die Gehorsamsbereitschaft generell recht hoch war. Im allgemeinen gehorchten die Versuchsperso-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Vgl. "Aggression und Gewalt in pädagogisch-psychologischer Sicht, Teil 1" (WS 1992/93). Vgl. auch die Darstellung in Herzog 1991a, p. 363ff.

nen dem Experimentator und gingen bis zu den höchsten, als "gefährlich" und mit "XXX" bezeichneten Intensitäten der Elektroschocks. Weiter - und dies bringt uns zu unserem Thema - zeigte sich, dass die Gehorsamsbereitschaft in direkter Abhängigkeit stand zur Nähe der Versuchsperson zum "Opfer". War das "Opfer" unsichtbar und nur akustisch wahrnehmbar, so gehorchten rund 65% der Versuchspersonen. War es physisch anwesend und musste die Versuchsperson gar dessen Hand auf die Schockplatte drücken, waren es noch 30%, die gehorchten. Das scheint im wesentlichen damit zu tun zu haben, dass die Schmerzensäusserung des "Opfers" beim direkten Kontakt sehr viel schlechter übergangen werden kann, als wenn dieses hinter einer Wand verborgen ist.

Die Ergebnisse lassen sich also dahingehend deuten, dass der direkte Kontakt mit dem "Opfer" die Versuchspersonen daran hinderte, ihr Mitleid oder ihre Empathie zu unterdrücken. Ist das Mitleid ein natürliches Gefühl, dann ist ihm nicht ohne weiteres auszuweichen, wenn das Leiden oder der Schmerz eines anderen Menschen direkt wahrgenommen werden. Tatsächlich zeigten die meisten Versuchspersonen Zeichen eines intensiven inneren Konflikts, vor allem wenn sich das "Opfer" zur Wehr setzte und stöhnte oder schrie. Sie schwitzten, zitterten, bissen sich auf die Unterlippe, seufzten, verkrampften sich, appellierten an den Versuchsleiter und waren erleichtert, als das Experiment zu Ende ging. Diejenigen, die bis zur höchsten Dosierung des Elektroschocks gingen, bedienten sich verschiedener Abwehrmechanismen, um ihr moralisches Gefühl zu unterdrücken. Einige versuchten, der Situation zu entfliehen, indem sie den sensorischen Kontakt mit dem "Opfer" vermieden. Sie wandten sich physisch ab, um das "Opfer" nicht sehen zu müssen, sprachen laut, um seine Proteste zu übertönen oder beschränkten ihre Aufmerksamkeit auf die mechanischen Anforderungen des Experiments. Andere verleugneten die moralische Relevanz der Situation, indem sie etwa bestritten, dass die Schocks schmerzhaft oder gefährlich waren oder dass das "Opfer" Schmerzen empfand.

Am häufigsten wurde die Verantwortung für das eigene Handeln geleugnet. Viele der Versuchspersonen insistierten auf der Verantwortung des Versuchsleiters und waren bereit, in der Verabreichung der Schocks weiterzufahren, wenn dieser die Verantwortung übernahm. Die Verantwortung wurde abgeschoben, wodurch das eigene Handeln wie fremdgesteuert erschien. Auch dem "Opfer" wurde die Verantwortung zugeschoben. Es wurde ihm vorgeworfen, sich freiwillig am Experiment beteiligt zu haben oder sich dumm und wider-

spenstig benommen zu haben. "Er war so dumm und widerspenstig, dass er die Schocks verdiente", lautete häufig der Kommentar der Versuchspersonen. Sobald sie Handlungen gegen das Opfer begangen hatten (Verabreichung von Schocks), hielten es die Versuchspersonen für nötig, im "Opfer" ein unwürdiges Individuum zu sehen, dessen intellektuelle und charakterliche Mängel die Bestrafung unvermeidlich machten. Das "Opfer" wurde entwertet, diskriminiert und in seiner Menschlichkeit verleugnet. War es eine unwerte Person, so brauchte man sich keine Gewissensbisse zu machen, wenn man es bestrafte.

Manche Versuchspersonen versuchten, der Autorität des Versuchsleiters zu entkommen, indem sie gewisse Freiheiten der experimentellen Situation ausnutzten und zum Beispiel den Schock-Generator so kurz wie möglich aktivierten. Andere wurden dabei ertappt, dass sie versuchten, dem "Opfer" die richtigen Antworten durch Betonung der Silben beim Vorsagen zu signalisieren. Bei einer Variante des Experiments, bei der der Versuchsleiter die Instruktionen per Telefon gab, mogelten mehrere Versuchspersonen, indem sie dem "Opfer" niedrigere Schocks erteilten als vom Versuchsplan gefordert und dies gegenüber dem Versuchsleiter verheimlichten. Nicht nur mogelten die Versuchspersonen in dieser Situation, die Gehorsamsbereitschaft nahm generell deutlich ab, wenn der Versuchsleiter nicht im Labor anwesend war.

Die Experimente von Milgram zeigen, wie sehr durchschnittliche Menschen vom Leiden anderer belangt werden (ich sage "durchschnittlich", weil die Versuchspersonen ausnahmsweise keine erstsemestrigen Psychologiestudierenden waren, sondern über Inserate in Zeitungen rekrutiert wurden). Zumindest lösen der Schmerz und das Leid anderer einen inneren Konflikt aus. Der Konflikt bestand in den Experimenten von Milgram darin, dass die Versuchspersonen dem Versuchsleiter gegenüber eine Verpflichtung eingegangen waren, nämlich als "Lehrer" ein Lernexperiment durchzuführen, und plötzlich damit konfrontiert wurden, dass ihr Handeln dazu führte, dass sie einer anderen Person Schmerzen zufügten. Diese moralische Seite des Experiments war vorgängig nicht explizit thematisiert worden. Sie tauchte plötzlich auf, als die Intensität der Schock-Verabreichung immer stärker wurde. Zu Beginn der Experimente hatte die Situation keine moralische Bedeutung. Sie gewann diese erst mit den Schmerzreaktionen des "Opfers", mit dessen Schreien, Stöhnen und Flehen. Die Versuchspersonen gerieten im Verlaufe der Versuchsdurchgänge in einen Konflikt zwischen ihrer Bereitschaft, dem Versuchsleiter zu gehorchen, und ihrer Tendenz, einen anderen Menschen nicht zu verletzen. Deshalb zeigen die Milgram-Experimente sehr klar, dass wir auf das Leid anderer Menschen spontan moralisch reagieren, das heisst dass das Mitleid ein möglicher Weg ist, auf dem sich der Bereich der Moral erschliesst.

## Die Entwicklung von Empathie und Sympathie

Kinder scheinen schon früh durch das Mitleid moralisch zu empfinden, jedenfalls bedeutend früher als ihnen der Standpunkt der Moral *kognitiv* zugänglich ist. Das Beispiel des anderthalbjährigen Knaben hat dies bereits gezeigt. Hoffman hat eine recht breit angelegte Analyse von Mitleid, Empathie und Sympathie vorgelegt, die ich im folgenden kurz resümieren möchte. Wie wir bereits gesehen haben, kann das Mitleid, das ein Gefühl bzw. ein Affekt ist, als *Motiv* für moralisches Handeln fungieren. Dieses Motiv nennt Hoffman "Empathie". Er versteht die Empathie als stellvertretende, mitfühlende Reaktion gegenüber einer anderen Person. "When one whitnesses someone in distress, one may respond empathically, that is, with affect more appropriate to the other's situations than to one's own" (Hoffman 1987, p. 74). Die Empathie ist eine grossenteils unwillkürliche Reaktion, die zur Hilfeleistung drängt. Je stärker das wahrgenommene Leid, desto stärker die Tendenz, dem Leidenden beizustehen.

Es gibt gemäss Hoffman eine Art Zwang, sich mit dem Leid eines anderen zu solidarisieren. Das heisst nicht, dass dem Zwang nicht ausgewichen werden könnte. Die Experimente von Milgram zeigen deutlich, dass das Leiden anderer übergangen oder abgewehrt werden kann. Auch gibt es Situationen, in denen es natürlich ist, sich der empathischen Reaktion zu entziehen, etwa im Umgang mit Schwerkranken, denen nicht mehr geholfen werden kann. Hoffman berichtet von Schwesternschülerinnen, die stark empathisch auf Patienten reagierten und starkes Mitgefühl hatten, den Kontakt mit Schwerkranken aber zu meiden suchten. Offenbar kann das Mitleid bedrohlich werden, wenn keine Möglichkeit besteht, dem anderen beizustehen. Hoffman glaubt daher, das empathische Mitleid sei ein aversiver Gefühlszustand, so dass sowohl Variationen der Toleranzschwelle als auch Abwehrmechanismen gegenüber Empathie zu erwarten sind. Menschen unterscheiden sich im Ausmass an Mitleid, das sie ertragen können, bevor sie versuchen, den aversiven Zustand zu beenden oder auf ein erträgliches Mass zu reduzieren.

Menschen in helfenden Berufen, die täglich, ja stündlich mit dem Leiden anderer konfrontiert sind, können wohl kaum anders als einen Teil ihres Mitleids

<sup>16</sup> Vgl. auch Herzog 1991a, p. 340ff.

abzuwehren. Durch das Mitleid kann ein Übermass an Motivation entstehen, das nicht abgebaut werden kann, weil man nicht in dem Masse helfen kann, wie es erforderlich wäre.

Abwehrmechanismen beruhen auf kognitiven Prozessen. Hoffman bringt die affektive Reaktion der Empathie mit der kognitiven Entwicklung in Verbindung. Kognitive Prozesse ermöglichen den sozialen Perspektivenwechsel und damit nicht einfach nur ein Mit-Leiden mit einer anderen Person, gebunden an deren aktuellen Zustand, sondern auch ein über das Gefühl hinausgehendes Verständnis von deren Situation. Je besser die andere Person in ihrer Bedürftigkeit wahrgenommen wird, desto besser kann ihr geholfen werden. Hoffman unterscheidet vier Phasen der Fremdwahrnehmung, die er in Verbindung bringt mit der empathischen Reaktion und ihrer kognitiven Erweiterung: (1) Während des ersten Lebensjahres eine "Fusion" von Selbst und anderen. (2) Mit etwa 12 Monaten "Personpermanenz" und ein Bewusstsein der anderen Person als getrennte physische Entität. (3) Bald danach ein rudimentärer Sinn, dass die andere Person von einem selbst unabhängige innere Zustände hat. (4) Schliesslich die Erkenntnis, dass andere eine personale Identität und persönliche Lebenserfahrungen haben, die über die unmittelbare Situation hinausreichen (vgl. Hoffman 1987). Ich möchte diese vier Stufen etwas erläutern.

- (1) Während des ersten Lebensjahres wird von anderen eine globale Leidensreaktion ausgelöst, die wahrscheinlich eine Mischung aus unangenehmen Gefühlen und Reizen ist, die dem Körper des Kleinkindes selbst, dem nur verschwommen wahrgenommenen Gegenüber oder der Situation entstammen. Der Säugling kann nicht zwischen sich und anderen differenzieren, so dass es ihm oft unklar sein dürfte, wer überhaupt das wahrgenommene Leid erfährt. Er mag sich so verhalten, als ob das Leid des anderen ihm selbst widerfahre. Die fehlende Differenzierung zwischen der eigenen Person und der Person, die eigentlich das Leid empfindet, zeigt sich etwa daran, dass das Kind dieselbe Reaktion zeigt wie die vom Leid betroffene Person. Es weint, wenn die andere Person weint, es schreit, wenn diese schreit etc. Es handelt sich geradezu wörtlich um ein Mit-Leiden: Man leidet genauso wie der andere.
- (2) Mit etwa einem Jahr kann das Kind zwischen sich und anderen differenzieren. Diese Differenzierung ermöglicht ihm, die eigene Reaktion von dem zu unterscheiden, was es bei anderen wahrnimmt. In diesem Moment wird das Kind zu echtem empathischem Leiden fähig, das heisst im Bewusstsein, dass nicht es selbst, sondern die andere Person leidet. Das Kind kann trotzdem noch nicht zwischen den eigenen inneren Befindlichkeiten und denen des anderen

unterscheiden und muss deshalb annehmen, sie seien gleich. Deutlich wird dies im Bemühen zu helfen, indem das Kind dem anderen das gibt, was es selbst am meisten tröstet (zum Beispiel die eigene Puppe oder sonst ein Spielzeug). Die Fähigkeit, zwischen Selbst und anderen zu unterscheiden, führt zu einer Differenzierung von Empathie und *Sympathie*. Die Empathie entspricht der Betroffenheit vom Leid des anderen, die Sympathie ermöglicht die Zuwendung zum anderen. Das Kind reagiert nicht mehr mit demselben leidenden Ausdruck wie das Opfer (indem es zum Beispiel selbst weint), sondern es kann seine emotionale Reaktion transformieren in Zuwendung und Hilfeleistung. Es kann sein Mitgefühl zum Anlass nehmen, den Schmerz des anderen zu lindern.

- (3) Mit zwei bis drei Jahren wird dem Kind klar, dass die Gefühle und Gedanken anderer anders sein können als die eigenen. Mit etwa vier Jahren können die meisten Kinder Gefühle des Glücks oder der Trauer bei anderen Menschen erkennen. Mit der wachsenden Fähigkeit zum sozialen Perspektivenwechsel sind sie in der Lage, auch komplexe und vermischte Emotionen zu erkennen, und können durch die gedankliche Übernahme der Perspektive einer anderen Person empathisch erregt werden. Jedenfalls vermögen Kinder nun andere Menschen in ihren Gefühlen und Gedanken zu erkennen, das heisst als Person mit ihren inneren Zuständen.
- (4) Die vierte Phase wird in der späten Kindheit oder frühen Adoleszenz erreicht. Das Kind und der Jugendliche erkennen sich selbst und andere als Personen mit Kontinuität, das heisst mit einer über einzelne aktuelle Situationen hinausreichenden Identität. Damit wird ihnen verständlich, dass andere Menschen Freude und Schmerz nicht nur in spezifischen Situationen, sondern auch im Kontext ihrer Lebensgeschichte empfinden können. Wenn sie auch weiterhin auf das situative Leid anderer reagieren, wird ihre Betroffenheit doch auch durch das Wissen verstärkt, dass dieses Leid einen chronischen Zustand repräsentieren kann. Der Jugendliche kann auf die vermutete allgemeine Befindlichkeit eines anderen Menschen reagieren. Und wenn seine Vorstellungen hinter dem zurückbleiben, was er als Minimum an Lebensqualität ansieht, dann kann eine empathische Reaktion selbst dann erfolgen, wenn der aktuelle Zustand des anderen dem Augenschein nach dagegen spricht. Gedankliche Repräsentationen können konträre situative oder mimische Reize überlagern. Jugendliche können die Lebenslage anderer Menschen reflektieren und darauf empathisch reagieren.

Wie erwähnt, postuliert Hoffman mit dem Übergang von der ersten zur zweiten Phase eine Differenzierung zwischen Empathie und Sympathie. Die Anzeichen der Verwandlung von empathischem in sympathisches Mitleid treten auf, sobald sich das Kind seiner getrennten Existenz von anderen bewusst wird. Interessant an Hoffmans Theorie ist nicht nur deren motivationale Orientierung, sondern auch der Versuch, die emotionale und die kognitive Seite der Moralität zu integrieren. Die Erfahrung der Empathie wird abhängig gemacht vom kognitiven Niveau der Entwicklung. Das Mitleid verwandelt sich mit Hilfe der Kompetenz zum sozialen Perspektivenwechsel in höhere Formen der Moral.

Das ist pädagogisch deshalb interessant, weil es erneut zeigt, dass über die Leidensfähigkeit des Menschen ein Zugang zum Bereich der Moral gefunden werden kann. Das Mitleid, das offensichtlich eine natürliche Basis hat, kann, indem es mit der kognitiven Entwicklung in Verbindung tritt, den Standpunkt der Moral auch intellektuell erschliessen.

#### Das Mitleid und die Ethik

In der Ethik spielt das Mitleid eine eher untergeordnete Rolle. Und zwar deshalb, weil man Gefühle nicht erzwingen kann. Oder, etwas moderater formuliert, von Gefühlen werden wir betroffen, wir sind nicht eigentlich die Subjekte unserer Gefühle. Und dies missfällt einer Ethik, die im wesentlichen auf die Freiheit des Menschen baut. Der kategorische Imperativ verweist auf den Willen und die Autonomie des Menschen. Das Mitgefühl dagegen verweist eher auf dessen Heteronomie, seine Abhängigkeit vom wahrgenommenen Schmerz und Leid und sein Ausgeliefertsein an seine Gefühle. Das wirkt sich aus bis in die Formulierung der moralischen Prinzipien. Gerechtigkeit - so kann man sagen - ist ein kognitives Moralprinzip. Die Frage stellt sich, ob ein Moralprinzip auch aus dem Gefühlsbereich entwickelt werden kann.

Versuche, diese Frage zu beantworten, gibt es. Am bekanntesten ist vielleicht derjenige von Arthur Schopenhauer. Nach Schopenhauer ist das ausschliessliche Fundament der Moral das Mitleid. Doch das Problem einer Ethik, die das Mitleid zum Moralprinzip erklärt, ist, dass Gefühle nur zum Teil der Subjektivität zugänglich sind, wie bereits angemerkt. Gefühle sind bei verschiedenen Menschen auch unterschiedlich ausgeprägt. Der eine reagiert mit mehr, der andere mit weniger Empathie. Man kann schwerlich jemanden dazu verpflichten, ein bestimmtes Gefühl (wie das Mitleid) zu haben.

Diese Kritik an Schopenhauer gilt auch für Werner Marx, einem weiteren Autoren, der eine Mitleidsethik propagiert. Auch Marx beruft sich auf das Mitge-

fühl. Er ist Schüler von Heidegger und spricht vom Ent-Setzen, das die Erfahrung des Todes bewirkt. Das Entsetzen wirft uns auf uns zurück und macht uns "menschlich". "Die durch die Todeserfahrung Verwandelten sind offen geworden für den Appell der Nächsten, sich solidarisch, ja brüderlich an ihre Stelle zu setzen. Aus der Gleichgültigkeit gegenüber dem anderen herausgenommen und vom eigenen, sich selbst durchsetzenden Willen befreit, sind sie vor allem 'Sehende' geworden. Sie messen innerhalb ihres Freiheitsraumes offenen Auges und darum ganz anders als die Gleichgültigen. Ihnen gilt, an den Massen gemessen, in denen sie selber wohnen, der Liebe, des Mitleids und der Anerkennung, anderes als Ordnung bzw. Unordnung, als Gutes bzw. Böses, als das für den Gleichgültigen der Fall ist." (Marx) Auch für Marx gilt das zu Schopenhauer Gesagte: Gefühle lassen sich nicht leicht steuern. Man kann niemanden dazu verpflichten, ein bestimmtes Gefühl zu haben.

Darüber hinaus steht eine auf dem Mitgefühl basierende Ethik vor einem weiteren Problem. Gefühle hat man für konkrete andere. Gefühle erlebt man im allgemeinen innerhalb von persönlichen Beziehungen. Die Moral kann aber nicht auf den Bereich der Personen eingegrenzt werden, für die man konkret Mitleid empfindet. Vieles von unserem Verhalten geschieht in anonymen, unpersönlichen Situationen. Eine komplexe Gesellschaft wie die unsere braucht eine moralische Basis, die auch jenseits persönlicher Beziehungen funktionsfähig ist.

Ich glaube daher, dass aus dem Mitleid bzw. Mitgefühl tatsächlich kein moralisches Prinzip gemacht werden kann. Das betrifft aber nur die ethische (moralphilosophische) Seite der Thematik. Pädagogisch gesehen, kann das Mitleid sehr wohl eine Grundlage für die moralische Erziehung sein. Schopenhauer sprach im übrigen im Falle des Mitleids auch nicht von einer moralischen *Pflicht*, sondern ganz einfach von einem *Fundament* der Moral. Das Mitgefühl ist eine faktische, empirische Basis der Moral. Was Schopenhauer behauptete, war lediglich, dass es dieses Fundament der Moral gibt . Das steht in Übereinstimmung mit dem, was wir in Auseinandersetzung mit Stanley Milgram und Martin Hoffman zusammengetragen haben. Pädagogisch gesehen, ginge es darum, diese empirische Basis moralischen Empfindens ernstzunehmen und als Weg (Methode) der moralischen Erziehung zu gebrauchen.

#### Das Mitleid als natürliche moralische Autorität

72

Nach diesem kurzen Exkurs zur Frage der ethischen Begründbarkeit eines Moralprinzips Mitleid, möchte ich ein paar weitere Beispiele für die Spontaneität des moralischen Empfindens diskutieren. Dabei wird zunächst wiederum das Mitleid im Vordergrund stehen. Der Amerikaner Elliot Turiel ist der Ansicht, dass die Wahrnehmung von Leid und Schmerz eine Art natürliche moralische Autorität verkörpert. Wie wir gesehen haben, werden Empathie und Sympathie durch das Leiden und den Schmerz anderer ausgelöst. Es sind Reaktionen auf die physische oder psychische Verletzung der Integrität eines Lebewesens. Ich sage bewusst "Lebewesen" und nicht "Mensch", weil der Horizont der leidensfähigen Wesen offensichtlich auch die Tiere, jedenfalls die uns phylogenetisch näherstehenden mit umfasst.<sup>17</sup> Wie nun Turiel meint, übt die Missachtung von Leben eine natürliche moralische Autorität aus. Der Bereich der Moral erschliesst sich uns über die Wahrnehmung von Elend und Erniedrigung. Wir vermögen moralisch zu empfinden, lange bevor wir in der Lage sind, unser moralisches Empfinden auch (kognitiv) zu begründen. Vielleicht sind wir sogar fähig, nach moralischen Prinzipien zu leben, bevor wir sie kognitiv verstehen. Das ist wiederum pädagogisch bedeutsam. Denn es entlastet uns davor, Kindern beizubringen, wann eine Situation moralisch relevant ist und wann nicht. In der Wahrnehmung von Leiden und Schmerz scheint ein spontaner, natürlicher Zugang zum Bereich der Moral zu liegen.

Es spricht einiges dafür, dass den Emotionen in der moralischen Entwicklung eine Art Schrittmacherfunktion zukommt, denn es sind Emotionen, die die Aufmerksamkeit eines Kindes steuern und seine Erfahrungen strukturieren. Was das Kind betroffen macht, ist auch dasjenige, worüber es nachdenkt.

Turiel glaubt, das moralische Wissen der Kinder leite sich direkt aus ihren sozialen Beziehungen her. Es basiert auf Erfahrungen bezüglich der Verletzung von Personen und ihren Ansprüchen. Die Moral ist den menschlichen Beziehungen *inhärent*. "An individual's perception of an act such as the taking of a life as a transgression is not contingent on the presence of a rule, but rather stems from factors intrinsic to the event (e.g., from the perception of the consequences to the victim)" (Turiel 1983, p. 35). Die Erfahrung, dass eine soziale Handlung einen anderen Menschen verletzt oder tötet, führt *unmittelbar* zur Identifizierung der Handlung als böse. In gewisser Weise lassen sich moralische Handlungen mit instrumentellen Handlungen vergleichen. Falsch ausge-

<sup>17</sup> Tugendhat (1993) spricht von der "Gemeinschaft aller leidensfähigen Wesen".

führte Tätigkeiten, wie ein schief aufgehängtes Bild oder eine versalzene Suppe, haben Konsequenzen, die unmittelbar erlitten werden. Auf ähnliche Weise führen gemäss Turiel moralische Handlungen zu direkten Erfahrungen. Ein Kind, das ein anderes schlägt, das daraufhin zu weinen beginnt, braucht keine Belehrung, um zu erkennen, dass es etwas falsch gemacht hat. Der Handlung selbst bzw. ihren Konsequenzen kommt moralische Autorität zu.

Bereits dreijährige Kinder finden Verhaltensweisen wie andere schlagen, mit Wasser bespritzen oder anrempeln falsch, unabhängig davon, ob diese Verhaltensweisen verboten sind oder nicht. Selbst wenn das Schlagen erlaubt wäre, finden dies Kinder verschiedenen Alters falsch. Ihre Begründung liegt im Schmerz, den die Schläge verursachen. Kinder scheinen das Wohlergehen als Kriterium des Moralischen zu verwenden. Bereits für Kindergartenkinder ist die Zerstörung von Gütern weniger schlimm als die physische Verletzung von Personen, wobei sie ihre Ansicht damit begründen, dass die Verletzung "mehr weh tut". 18

Turiel unterscheidet in seinen Untersuchungen in Moral und Konvention. Wir haben diese Unterscheidung implizit auch bei unserer Auseinandersetzung mit Skinner und dem Behaviorismus gemacht. Für Skinner gibt es letztlich nur Konventionen. Konventionen sind mehr oder weniger explizite Abmachungen im Rahmen einer spezifischen Kultur. Sie gelten nur relativ für diese Kultur, während moralische Prinzipien oder Regeln absolut und generell gelten. Der Soziologe Max Weber schreibt zum Begriff "Konvention": "Konvention soll die innerhalb eines Menschenkreises als 'geltend' gebilligte und durch Missbilligung gegen Abweichungen garantierte 'Sitte' heissen. ... Die Befolgung der 'Konvention' (im üblichen Wortsinn) - etwa: des üblichen Grüssens, der als anständig geltenden Bekleidung, der Schranken des Verkehrs nach Form und Inhalt - wird dem Einzelnen als verbindlich oder vorbildlich durchaus ernstlich 'zugemutet' ..." (Weber). Kleidungsvorschriften, Anredeformen, Umgangsformen etc. sind Beispiele für konventionell festgelegte Regeln. Sie sind letztlich arbiträr, das heisst willkürlich und können so oder so festgelegt werden. Moralische Regeln dagegen sind nicht arbiträr, nicht willkürlich und können nicht so oder so festgelegt werden. Das heisst auch, dass die Verletzung konventioneller Regeln weit weniger Emotionen (wie Empörung) auslöst als die Verletzung moralischer Regeln. Jedenfalls ist es ganz klar so bei Kindern. Die Untersuchungen von Turiel zeigen, dass Kinder schon früh unterscheiden in moralische und konventionelle Regeln und deren Verletzung. Dazu ein Bei-

<sup>18</sup> Vgl. die Belege in Herzog 1991a, p. 344ff.

spiel eines zehnjährigen Knaben. Dem Knaben wurde eine Geschichte vorgelegt, in der ein Jugendlicher einen alten Mann betrügt und dabei um Geld prellt. Die Versuchsperson - der zehnjährige Knabe - wird nun gefragt, ob das, was der Jugendliche in der Geschichte getan hat, auch dann unrecht wäre, wenn es nicht per Gesetz verboten wäre. Die Antwort des Knaben war die folgende:

"Ich finde, dass es auch dann nicht richtig wäre.

Warum?

Weil der alte Mann trotzdem betrogen worden ist. Egal, wie dumm er ist, es ist nicht recht, ihm das Geld zu nehmen.

Heisst das, dass Stehlen nicht recht ist?

Es ist nicht nett, vielleicht braucht er es ja selber.

Was wäre, wenn die Vorschrift (Regel) für die Anrede geändert würde, und jeder Schüler die Lehrer mit Vornamen anreden dürfte? Wäre das deiner Meinung nach dann richtig oder nicht richtig?

Das wäre dann in Ordnung, weil die Vorschrift geändert ist, nicht wahr? Und wahrscheinlich täten das dann auch alle.

Wieso ist das nicht das gleiche wie in dem anderen Fall?

Weil es sozusagen eine andere Geschichte ist. Einen alten Mann um sein Geld prellen, das darf man auf keinen Fall, auch wenn alle sagen, man darf. Trotzdem darf man einen alten Mann nicht betrügen" (Turiel 1982).

Die Antworten des Knaben verdeutlichen, dass das Verhältnis von Handlung und Regel im Moralbereich anders verstanden wird als im Bereich der Konventionen. Wo es um Moral geht, sind die Regulierungen explizit für die Handlung formulierte Vorschriften, so dass die Regel aus der Handlung abgeleitet ist. Die Regel, die den Diebstahl verbietet, ergibt sich aus dem Urteil, dass es unrecht ist, jemandem wegzunehmen, was ihm gehört. Die Regel ist die Ausformulierung einer Präskription über das Rechtmässige oder Unrechtmässige einer Handlung. Wird eine Handlung als solche bewertet, dann wird eine auf sie bezügliche Regel als unabänderlich und universell wünschenswert betrachtet. Darüber hinaus werden die Ziele, denen die Regel dient, auch nicht mit einem gegebenen sozialen Kontext in Verbindung gebracht (vgl. Turiel 1982). Im Bereich der sozialen Konvention dagegen leitet sich die Regel nicht aus der Handlung ab, auf die sie sich bezieht. Die Regel ist vielmehr identisch mit der Ausformulierung der Konvention. Da das Ziel, das in der Konvention umschrieben wird, durch unterschiedliche Handlungen erreicht werden kann, werden kon-

ventionelle Regeln als veränderbar und nur relativ zu einem bestimmten sozialen Kontext gültig betrachtet.

Ich gebe Ihnen noch ein zweites Beispiel. Es stammt aus einer Untersuchung eines Mitarbeiters von Turiel (vgl. Shweder, Turiel & Much 1981). Es wurden in dieser Studie Kinder zwischen fünf und elf Jahren befragt, ob es in Ordnung sei, wenn eine Schule erlaube, dass sich Kinder schlagen. Ebenso wurden die Kinder gefragt, ob es in Ordnung wäre, wenn eine Schule erlaube, dass alle Kinder nackt sind. Im ersten Fall geht es um eine moralische, im zweiten um eine konventionelle Regel (Kleidungsvorschrift). Die Antworten der Kinder waren eindeutig. Sollte eine Schule zulassen, dass alle Kinder nackt sind, so wäre dagegen nichts einzuwenden. Sollte eine Schule dagegen erlauben, dass sich die Kinder schlagen, dann wäre dies nicht akzeptabel. Das heisst, auch dann, wenn eine Regel zulassen würde, dass man anderen Schaden zufügt, wäre dies nach Ansicht von fünf- bis elfjährigen Kindern nicht rechtens. Die Begründung war meistens die, dass Schlagen wehtut. Anderen wehzutun wird schlechthin als nicht akzeptabel erachtet, ganz gleich, ob eine formelle Regel dies erlaubt oder verbietet. Ausdrücklich sagen die Kinder, andere zu schlagen sei falsch, auch dann, wenn dafür keine Strafe droht. Darin liegt ein (weiterer) Beweis für die intrinsische Amoralität des Verletzens anderer Menschen.

Turiel ist aufgrund dieser und einer Reihe ähnlicher Studien der Ansicht, dass bereits Kinder, und zwar schon in frühen Jahren, klar unterscheiden können, ob eine Regel konventionell oder moralisch ist. Ist sie konventionell, dann kann sie geändert werden. Ist sie moralisch, dann kann sie nicht geändert werden, da das Moralische nicht relativ, sondern absolut gilt.

Man kann den Sachverhalt auch folgendermassen darstellen. Die Verletzung von Konventionen hat nur deshalb Konsequenzen, weil Konventionen mit Sanktionen verbunden sind. Zum Beispiel wird soziale Missbilligung ausgedrückt, wenn jemand nicht situationsangemessen gekleidet ist, zum Beispiel in der Badehose in die Kirche geht. Die Sanktion gehört gleichsam zum Begriff oder zur Definition einer Konvention. Demgegenüber hat die Verletzung moralischer Regeln - so meint jedenfalls Turiel - intrinsische Konsequenzen, zum Beispiel Mitleid, Gewissensbisse, Empörung etc. Diese Reaktionen sind nicht sozial festgelegt, sondern folgen unmittelbar (natürlicherweise) aus der Verletzung der moralischen Regel.

Nochmals anders gesagt, werden Konventionen und Rechtsnormen in Kraft gesetzt, während dies für moralische Regeln nicht der Fall ist. Moralische Regeln

werden nicht in Kraft gesetzt (vgl. Wellmer 1986). Sie unterstehen auch keiner Validierung durch Konsens. Das Töten eines Menschen ist nicht deshalb verwerflich, weil es gegen eine soziale Übereinkunft ist, sondern weil es die Integrität menschlichen Lebens verletzt. Deshalb die Ansicht von Turiel, dass die Zerstörung von Leben als solche eine moralische Autorität hat.

Konventionen sind "Spielregeln", die soziale Beziehungen *schaffen*. Ausserhalb solcher Beziehungen sind sie ohne Bedeutung. Sie sind kontextuell relativ und gelten für den Kreis der davon Betroffenen. So kann die Mitgliedschaft in einer Gruppe die Beachtung von bestimmten Begrüssungsriten oder Kleidungsvorschriften bedingen. Moralische Forderungen dagegen sind *absolut* und gelten für jedermann. Kinder sind nicht nur fähig, den moralischen Standpunkt bereits im Alter von etwa drei Jahren einzunehmen, sie können auch früh schon zwischen Moral und Konvention unterscheiden. Bereits Zwei- und Dreijährige sehen in moralischen Übertretungen schlimmere Verfehlungen als in der Missachtung von Konventionen.

Pädagogisch hat diese Beobachtung von Turiel und seinen Mitarbeitern wiederum eine wichtige Konsequenz. Sie zeigt nämlich, dass Kinder schon früh aus eigenem Antrieb erkennen können, was die Kriterien des Moralischen sind. Kinder stimmen schon früh mit Erwachsenen hinsichtlich der Kriterien, die sie zur Identifikation moralischer Überschreitungen verwenden, überein.

Was sich entwickelt, ist daher nicht die Fähigkeit, den Bereich der Moral zu *identifizieren*, sondern die Argumente, die zur Begründung moralischer Entscheidungen verwendet werden und die Fähigkeit, moralische Prinzipien situationsangemessen anzuwenden. Anders gesagt, der Zugang zur Moral steht Kindern schon früh offen. Aufgabe der moralischen Erziehung muss es daher nicht sein, diesen Zugang zu schaffen, sondern den Kindern bei der Verarbeitung ihrer moralischen Erfahrungen zu helfen. Weder die Fähigkeit, das Moralische zu identifizieren noch die Fähigkeit, zwischen Moral und Konvention zu unterscheiden, ist altersabhängig. Was sich entwickelt, ist die Struktur des Denkens innerhalb der beiden Domänen.

### Weitere Beispiele

Ich möchte Ihnen noch eine weitere Untersuchung vorstellen, die auch zeigen kann, wie sehr Kinder schon früh und aus eigener Kraft zu moralischem Empfinden fähig sind. Die Untersuchung stammt von Anna Freud und Sophie

Dann. Es handelt sich um eine Feldstudie an sechs Kindern, deren Eltern zu Opfern des Naziregimes wurden. Die Kinder wuchsen bis zur Befreiung durch die Russen gemeinsam im Konzentrationslager Theresienstadt auf. Danach wurden sie während eines Jahres in einem englischen Kinderheim betreut. Die Studie basiert auf der Beobachtung der Kinder während dieses einjährigen Aufenthalts in Bulldogs Bank (vgl. Freud & Dann 1951). Die Kinder waren damals zwischen drei und vier Jahre alt. Während sie Erwachsenen gegenüber gleichgültig und feindselig waren, zeigten sie untereinander Hilfsbereitschaft und enge freundschaftliche Beziehungen. Es war offensichtlich, dass sie sich sehr umeinander kümmerten und um niemanden und nichts sonst. Sie waren beinahe unfähig, sich voneinander zu trennen, achteten sorgsam aufeinander und teilten miteinander. Eifersucht und Rivalität fehlten nahezu völlig.

Im Konzentrationslager Theresienstadt lebten die Kinder in engsten räumlichen Verhältnissen, ohne Spielsachen, ohne Gelegenheit zu freier Bewegung und ohne Kontakt zum Leben ausserhalb des Lagers. Sie hatten nicht das Leben gewöhnlicher Leute geteilt oder beobachtet, und da sie zu den Menschen, die sie versorgten, keine starken emotionalen Bindungen entwickeln konnten, fehlte ihnen der normale Anreiz, Erwachsene nachzuahmen und sich mit ihnen zu identifizieren. Trotz des Fehlens einer Elternbeziehung, trotz stark reduzierter Bedürfnisbefriedigung und trotz einer Umwelt, die alles andere als erziehlich war, entwickelten die Kinder eine hohe Sensibilität füreinander. Sie waren weder verwahrlost noch psychotisch. Ihre Gefühle füreinander waren spontan und nicht - wie es eine psychoanalytische Interpretation nahelegen würde - blosse Reaktionsbildungen auf eine ursprüngliche Feindseligkeit.

Die Arbeit von Freud und Dann schildert die Entwicklung der Kinder seit ihrer Aufnahme in Bulldogs Bank. Ich brauche darauf nicht weiter einzugehen. Interessant an der Studie ist, dass die verstossenen Kinder nicht zu amoralischen Monstern wurden, sondern spontan soziale und moralische Haltungen und Verhaltensweisen entwickelten, und dies im Kontext einer geradezu pervers unmoralischen Institution wie dem Konzentrationslager Theresienstadt. Zwar waren die Kinder überempfindlich, ruhelos, aggressiv und schwierig zu behandeln, aber sie waren nicht amoralisch oder zu moralischem Empfinden unfähig. Man kann sagen, die von Freud und Dann untersuchten Kinder sind trotz der menschenverachtenden Autorität Erwachsener moralisch geworden.

Als letztes möchte ich Ihnen ganz kurz eine weitere Untersuchung vorstellen. Es handelt sich um eine Studie von Nucci und Junker (vgl. Nucci 1982). Die Autoren fragten gläubige Katholiken, ob der Papst - in Abstimmung mit den

Bischöfen und Kardinälen - berechtigt wäre, bestimmte moralische Verpflichtungen, wie das Verbot zu stehlen, zu töten, jemanden zu erpressen oder zu verleumden, ausser Kraft zu setzen. Die Antworten waren eindeutig. 95 Prozent der Befragten waren der Meinung, dass der Papst dazu kein Recht hätte. Anders fielen die Antworten aus, wenn danach gefragt wurde, ob der Papst kirchliche Regeln ändern und etwa den sonntäglichen Messebesuch für freiwillig erklären, die Ordination von Frauen zulassen oder den vorehelichen Geschlechtsverkehr gestatten dürfte. Hier meinten lediglich 37 Prozent der befragten Katholiken, der Papst wäre dazu nicht berechtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass gläubige Katholiken dem Papst und anderen kirchlichen Autoritäten zwar das Recht einräumen, die Standards für gutes katholisches Benehmen, also: Konventionen, festzulegen, sich aber dagegen verwehrten, dass die Kirche über strikt moralische Fragen entscheidet.

Die Autorität für moralische Normen und Regeln liegt weder im Charisma einer Person noch im Prestige einer Institution. Sie basiert auf den Erfahrungen von Individuen mit sozialen Handlungen und ihren Folgen. Tatsächlich widersetzen sich auch Kinder schon früh der Autorität Erwachsener, falls diese *unmoralische* Forderungen stellen (vgl. Laupa & Turiel 1986; Tisak 1986; Turiel 1983). Wie die von Nucci und Junker befragten Katholiken dem Papst das Recht auf die Änderung moralischer Normen strittig machten, lehnen es Kinder ab, Erwachsenen in moralischer Hinsicht eine unbeschränkte Autorität einzuräumen.

Die Untersuchungen von Stanley Milgram, Martin Hoffman, Elliot Turiel, Anna Freud und Sophie Dann sowie Nucci und Junker zusammenfassend, können wir sagen, dass Menschen eine natürliche Bereitschaft zu Empathie und Mitleid haben. Und dass diese Empathie und dieses Mitleid schon früh in der individuellen menschlichen Entwicklung den Horizont des Moralischen erschliessen. Offensichtlich verkörpert das Leiden eine moralische Autorität, der nur mittels massiver Abwehrmechanismen ausgewichen werden kann. Bereits Kinder scheinen das Mass des Menschlichen im Leiden zu finden. Ihr "Ent-Setzen" (Marx) ist der Schmerz, von dem sie betroffen werden. Nicht erst Erwachsene, sondern bereits Kinder werden von der Autorität der moralischen Erfahrung belangt. "Das Kind braucht nicht zu lernen, dass es böse ist, anderen wehzutun diese Einsicht kommt mit seiner Entwicklung von selbst" (Kagan).

### Zur Biologie des Mitleids

Angesichts dieser Untersuchungen, die alle dafür sprechen, dass das Mitleid wie Schopenhauer sagte - ein *Fundament* der Moral ist, könnte man sich fragen, wie dieses Fundament zu verstehen ist. Über die Psychologie hinausgehend, könnte man fragen, ob das Mitleid biologische Wurzeln hat. Vor allem Turiel hat mit seinen Untersuchungen gezeigt, dass Kinder über eine *intuitive* Moral verfügen, die sich von der reflexiven erwachsenen Moral dadurch unterscheidet, dass sie spontan ist. Shweder, Turiel und Much (1981) nennen kleine Kinder "intuitive moralists". Obwohl Vier- bis Sechsjährige ein geringes reflexives Verständnis ihres moralischen Wissens haben, verfügen sie über eine intuitive moralische Kompetenz, die sich in ihrem Verhalten äussert. Es ist daher ganz grundsätzlich wichtig, intuitive von reflexiven menschlichen Fähigkeiten (im moralischen genauso wie im aussermoralischen Bereich) zu unterscheiden.

Doch die Frage, die ich stellen möchte, lautet: Ist dieses intuitive moralische Wissen der Kinder biologisch begründet? Ist es das "Flüstern der Gene", das uns intuitiv moralisch empfinden lässt? Gehört das Mitleid zur biologischen Ausstattung des Menschen? Interessanterweise hat Ende des letzten Jahrhunderts der Anarchist Pjotr Aleksejewitsch Kropotkin genau diese These aufgestellt, und zwar in einer Arbeit mit dem Titel "Anarchistische Moral". Später, 1902, hat Kropotkin ein Buch veröffentlicht mit dem Titel "Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt". Kropotkin wandte sich gegen die darwinistische These eines Kampfes ums Dasein. Er schreibt: "Der moralische Sinn ist gerade so eine natürliche Eigenschaft in uns wie der Geruchs- oder Tastsinn." Allgemein ist Kropotkin der Ansicht, der Mensch folge "... in allen seinen Handlungen, welcher Art auch seine Richtschnur sein mag, immer nur einem Bedürfnis seiner Natur ...". Dieses Bedürfnis der Natur wird nicht negativ umschrieben, im Sinne eines Überlebenskampfes, sondern positiv, als natürliche Tendenz zur Sympathie. Der "... überwiegendste Zug im Leben gesellschaftlicher Tiere ist (das Solidaritätsgefühl)". Kropotkin beschreibt das Leben der Tiere so, dass diesen eine natürliche Unterscheidungsfähigkeit zwischen gut und böse zukommt. "Die Ameise, der Vogel, das Murmeltier ... haben weder Kant noch die Kirchenväter, nicht einmal Moses gelesen und dennoch haben alle dieselben Begriffe über gut und schlecht." "Der Begriff des Guten oder Schlechten hat also nichts mit der Religion oder dem geheimnisvollen Gewissen zu schaffen. Es ist ein natürliches Bedürfnis der tierischen Rassen. Und wenn die Gründer der Religionen, die Philosophen oder Moralisten, von göttlichen oder metaphysischen Wesen sprechen, so entgeht ihnen einfach, was jede Ameise, jeder Sperling in ihrem kleinen Gesellschaftsleben ausüben."

Es gibt im Tierreich genügend Beispiele, meint Kropotkin, für gegenseitige oder auch einseitige Hilfe. Kropotkin möchte darauf hinweisen, "... dass der Kampf in der Natur sich meist auf den Kampf zwischen verschiedenen Arten beschränkt, dass aber innerhalb jeder Art und sehr oft auch innerhalb der aus verschiedenen Arten zusammengesetzten, gemeinsam lebenden Gruppen die gegenseitige Hilfe allgemeine Regel ist. Und deshalb spielt die gesellschaftliche Seite des Tierlebens eine viel wichtigere Rolle im Leben der Natur als die gegenseitige Vernichtung. Sie ist auch viel weiter verbreitet." Kropotkin meint sogar, die gegenseitige Hilfe sei "eine in der Natur vorherrschende Tatsache". Darwin selbst sprach davon, dass der Instinkt der "gegenseitigen Sympathie" bei den geselligen Tieren noch ununterbrochener zu Tage trete als der rein egoistische Selbsterhaltungstrieb.

Kropotkin ist überzeugt davon, "... dass die Begriffe des Guten und Bösen und unsere Rückschlüsse auf das 'höchste Gute' dem Leben der Natur entlehnt sind". Im Instinkt der "gegenseitigen Sympathie" "... liegt der Keim jener Gefühle des Wohlwollens und der eigenen Identifizierung des Einzelwesens mit seiner Gruppe, welcher den Ausgangspunkt aller erhabenen ethischen Regungen bildet. Auf dieser Grundlage entwickelte sich das hohe Gefühl der Gerechtigkeit oder Gleichberechtigung, der Gleichheit, und sodann auch das, was man gewöhnlich Selbstaufopferung nennt."

Inhaltlich kommt Kropotkin auf der Basis seiner Argumentation zu folgender Bestimmung der Moral: "Die Moral, die sich aus den Beobachtungen des gesamten Tierreichs entwickelt und welche um vieles die der Christen übertrifft, kann man so resümieren: 'Tue den andern, was du willst, das dir in ähnlichen Umständen zu teil wird' ...." Das tönt nach der "Goldenen Regel" und dem, was wir "Kontraktualismus" genannt haben. Mit dem Unterschied allerdings, dass Kropotkin darin kein Zeichen der Vernunft, sondern eine naturalistische Basis der Moral sieht.

Kropotkin ist ein frühes Beispiel eines Autors, der auf ein Problem reagierte, das dem Darwinismus daraus entstand, dass er den "Kampf ums Überleben" für so zentral für das Verständnis der Evolution erachtete. Das Problem besteht darin, erklären zu können, wie auf der Grundlage interindividueller Konkurrenz überhaupt kooperatives Sozialverhalten entstehen kann. Kropotkin meint, der Evolutionsphilosoph könne es nicht abstreiten, dass der Mensch eine hohe

Vorstellung vom Guten habe und dass der Glaube an den allmählichen Triumph des Guten über das Böse "tief in der menschlichen Natur wurzelt". Wenn dem aber so ist, wenn Menschen so sehr das Gute erwarten und erhoffen, wie kann dann das darwinistische Konzept des "Kampfes ums Dasein" damit in Verbindung stehen?

Nun, in der modernen, zeitgenössischen Biologie dürfte sich wohl kaum jemand finden, der mit der Argumentation von Kropotkin einverstanden wäre. Das ändert allerdings nichts an der Tatsache, dass die Frage, die Kropotkin aufgeworfen hat, nach wie vor relevant ist. In der heutigen Biologie, vor allem in der sog. *Soziobiologie*, geht die Argumentation dahin, der Imperativ der Evolution, nämlich das eigene Erbgut zu verbreiten, könne auch dadurch erfüllt werden, dass ein Lebewesen für das Überleben eines Artgenossen eintritt, mit dem es einen Teil seines Erbgutes gemein hat. Dazu gehören insbesondere die eigenen Nachkommen, aber auch Geschwister oder andere Verwandte. Kooperation erklärt sich in der soziobiologischen Perspektive als Hilfeleistung für Angehörige, mit denen man genetisch verwandt ist.

Der erste Biologe, der diesen Gedanken formulierte, war William Hamilton. Es folgten ihm (nebst anderen) Robert Trivers, der Psychologe Donald Campbell und John Maynard Smith. Was den Altruismus anbelangt, schreiben Krebs und Davies (1984): "Altruismus wird als eine Handlung definiert, die den Interessen eines anderen dient und dabei auf eigene Kosten geht. Ein geläufiges Beispiel ist die elterliche Pflege der Jungtiere. Es überrascht uns nicht, wenn wir ein Kohlmeisenpaar sehen, das sich abrackert, um seine Jungen zu versorgen. Die Beobachtung stellt kein Problem für die Evolutionstheorie dar, weil die natürliche Selektion per Definition Individuen fördert, die ihren eigenen genetischen Beitrag in zukünftigen Generationen maximieren. Junge Kohlmeisen tragen Kopien der Gene ihrer Eltern, und deshalb ist die Brutpflege eigennützig."19 Dabei gibt es extreme Formen von Altruismus: "Ein Beispiel für einen extremen Altruismus stellt die Evolution der sterilen Kasten bei sozialen Insekten dar. Bei diesen Tieren pflanzen sich einige, als Arbeiterinnen bezeichnete Weibchen kaum fort und helfen stattdessen anderen Weibchen, deren Nachkommen aufzuziehen. Darwin sah in dieser Beobachtung einen schwerwiegenden Widerspruch zu seiner Theorie der natürlichen Selektion. Wie kann sich ein solcher Altruismus entwickeln, wenn die Altruisten sich nicht fortpflanzen? Hamiltons Überlegung gibt eine direkte Antwort darauf, weil die sterilen Ar-

<sup>19</sup> Es empfiehlt sich, diesen Satz genau zu lesen!

beiterinnen normalerweise ihren Schwestern (den Königinnen) helfen, Nachkommen aufzuziehen."

Diese Beispiele von "Altruismus" beziehen sich auf miteinander verwandte Tiere. Interessant ist, dass es nach der soziobiologischen Theorie auch zwischen nicht-verwandten Tieren zu Hilfeleistungen kommen kann. Krebs und Davies geben folgendes Beispiel: "Wenn ein weiblicher Anubispavian (Papio anubis) in den Oestrus gelangt, gesellt sich ihm ein Männchen als Gatte zu, der das brünstige Weibchen überall hin begleitet und auf eine Gelegenheit zur Paarung wartet. Einem Männchen, das selbst kein Weibchen besitzt, gelingt es manchmal, die Hilfe eines weiteren Junggesellen zu gewinnen. Das angeworbene Männchen verwickelt den 'Gatten' des Weibchens in einen Kampf, und während die beiden sich balgen, verschwindet das andere Männchen mit dem Weibchen ... Bei späteren Gelegenheiten werden die Rollen vertauscht; das Männchen, das zuvor geholfen hatte, bekommt nun Unterstützung von seinem Kumpan, der von der ersten Aktion profitiert hatte. In diesem Verhalten sehen wir ein Beispiel für reziproken Altruismus (Trivers 1971). Solange der Nutzen des altruistischen Verhaltens für den Hilfeempfänger grösser ist als die Kosten für den Helfer, werden beide Teilhaber profitieren, sofern die Aktion später mit umgekehrten Rollen wiederholt wird."

Man muss sehen, dass diese Argumentation nichts mit Moral zu tun hat. Was bestenfalls erreicht wird, ist das Niveau des "Kontraktualismus", wenn auch natürlich nicht auf der Ebene des tierischen Bewusstseins, sondern lediglich auf der Ebene des tierischen Verhaltens. Der "reziproke Altruismus" ähnelt weitgehend einer kontraktualistischen, aber eben nicht einer wirklich moralischen Position.

Es ist im übrigen interessant, was für Vergleiche angestellt werden. Donald Campbell betont die ausgesprochene Sozialität des Menschen. Wörtlich schreibt er, "... dass die urbane Menschheit in ihren alten und neuen Formen weitaus sozialer ist und komplexere soziale Interdependenz erreicht als jede andere Wirbeltierart. In der Tat sind urbane Menschen die einzigen Wirbeltiere, die in der Arbeitsteilung, dem Wohnen in Appartement-Häusern und so weiter den sozialen Insekten nahekommen. Noch kontroverser: Ich betrachte die urbane Menschheit als die einzige Wirbeltierart, die den sozialen Insekten in aufopferungsvollem Altruismus nahekommt." Oft wird der Mensch mit den Primaten verglichen. Hier sind es die sozialen Insekten, die als dem Menschen nahestehend bezeichnet werden. Campbell betont im übrigen, dass die "extre-

me Soziabilität" des Menschen nicht auf einer genetischen Basis erreicht werden konnte. Sie ist das Ergebnis einer sozialen und kulturellen Evolution.

Damit beende ich diesen Exkurs in die Biologie. Das Ergebnis ist nicht besonders befriedigend. Ob die moralischen Intuitionen von Kindern eine biologische Basis haben oder nicht, scheint ungewiss. Ich werde später nochmals kurz auf das Thema zurückkommen.

### Pädagogische Konsequenzen

Was nun ansteht, sind einige pädagogische Schlussfolgerungen aus unserer Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Mitleid und Empathie. Ich halte die psychologischen und entwicklungspsychologischen Untersuchungen zum Mitleid und zur Empathie, die ich Ihnen zusammengefasst habe, für ausserordentlich wichtig, weil sie uns nämlich zeigen, dass aus dem Ziel der moralischen Erziehung keine unmittelbare Konsequenz für den Weg der moralischen Erziehung folgt. Wenn wir das Ziel der moralischen Erziehung mit dem kategorischen Imperativ oder einem ähnlichen Moralprinzip umschreiben, dann enthält das Prinzip selbst nicht die Anleitung zur Erreichung des Zieles. Der Weg der moralischen Erziehung wird von der philosophischen bzw. ethischen Reflexion nicht oder nur defizitär erschlossen. Die Ethik kann uns zwar behilflich sein, das Ziel der moralischen Erziehung zu analysieren, zu klären und eventuell zu begründen. Den Weg aber, den wir mit Vorteil gehen, um als Pädagoginnen und Pädagogen das Ziel zu erreichen, diesen Weg erschliesst uns nicht die Ethik, sondern die Psychologie. Die Psychologie ist deshalb genauso wichtig für die Ausarbeitung einer Theorie der moralischen Erziehung wie die Philosophie. Das können Sie im übrigen generell nehmen: Erziehung und Bildung haben immer diese zwei Seiten: die Seite der begrifflichen Klärung und der Zielformulierung - und dafür ist die Philosophie im allgemeinen brauchbar (ich meine allerdings, dass wir auch die Soziologie dafür benötigen); und die andere Seite, die Seite der Überlegungen dazu, wie wir ein Ziel am besten erreichen - und dafür ist die Psychologie die wohl brauchbarste Disziplin. Pädagogik ohne Psychologie ist genauso leer wie Pädagogik ohne philosophische (und soziologische Analyse).

Es ist ganz klar etwas anderes, ob wir moral*philosophisch* oder moral*pädago-gisch* argumentieren. Die Moralphilosophie (Ethik) mag der Meinung sein (wie es z.B. Kant war), dass nur diejenige Handlung moralisch sei, die aus reiner

Pflicht, das heisst aus dem blossen Willen, eine moralische Norm zu erfüllen, heraus zustande komme. Moralpädagogisch ist dies aber nicht erforderlich. Denn die moralische Erziehung muss sich zuallererst die Frage stellen, wie das Feld der Moral überhaupt erschlossen wird. Dabei spielt es keine Rolle, auf welchem Weg das Feld der Moral betreten wird. Auch moralische Gefühle wie Mitleid oder Zuneigung sind in pädagogischer Hinsicht akzeptabel, wenn die moralische Dimension der Situation entsprechend erörtert wird. Diese Erörterung wird darin bestehen, einem Kind über die spezifische Situation hinaus die Berechtigung seines Handelns aufzuzeigen. Einem anderen beizustehen, ist eben nicht nur dann moralisch angemessen, wenn wir den anderen lieben oder ihm sonstwie zugetan sind, sondern auch dann, wenn wir in ihm "nur" einen Menschen erkennen. Dies dem Kind verständlich zu machen, das heisst seine moralischen Intuitionen zu bilden, indem man sie zu verallgemeinern sucht, dies ist eine wesentliche Aufgabe der moralischen Erziehung.

Da das Mitleid ein Gefühl ist, von dem wir betroffen werden, kann es nicht zu einer Pflicht gemacht werden. Wir können niemanden dazu verpflichten, mitleidig zu sein. Das Mitleid begründet keine Moral, aber es erschliesst das Feld des Moralischen und ist damit ein *Fundament* der Moral. Das Mitleid muss so in das Bewusstsein eines Menschen eingehen, dass er die Achtung des anderen als allgemeingültige Forderung zu erkennen vermag, und zwar in dem Sinne, dass ihm der andere als ein beliebiger Mensch erscheint.

Im Mitleid liegt eine Wurzel des moralischen Bewusstseins, die genutzt werden kann, um zum moralischen Standpunkt hinzuführen. Ohne die Fähigkeit zum Mitleiden wäre uns pädagogisch ein wichtiger Zugang zum Moralischen verschlossen. Das Mitleid hat daher in der moralischen Erziehung eine zentrale Bedeutung.

Da das Mitleid generell - auch für Erwachsene - eine den Bereich der Moral aufschliessende Bedeutung hat, kann man die Stärkung des Mitgefühls auch als ein *Ziel* oder Nebenziel der moralischen Erziehung bezeichnen. Als Disposition verstanden, ist das Mitleid etwas, das auszubilden mit zur moralischen Erziehung gehört.

Zum Mitleid als Basis der moralischen Erziehung lässt sich noch etwas weiteres sagen. Das Mitleid ist konkret und partikular, das heisst ich empfinde für die konkrete und besondere Person Mitleid, die vor mir steht oder die ich anschaulich wahrzunehmen vermag. Auf der anderen Seite steht das moralische Prinzip, das nicht konkret, nicht partikular, sondern abstrakt und generell for-

muliert ist. Wie wir gesehen haben, ist der kategorische Imperativ äusserst anspruchsvoll. Er verlangt, moralisch so zu denken, dass jeder partikulare Bezug meines Denkens aufgegeben wird. Er verlangt, dass ich von mir selbst absehe. Und er verlangt schliesslich, dass ich im Falle einer moralischen Überlegung alle Menschen in meine Argumentation einbeziehe. Es sind dies Anforderungen an den einzelnen, die beinahe heroischen Charakter haben. Hier liegt ein Problem der Kantischen Ethik, das auch die Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg betrifft, die letztlich kantianisch orientiert ist, ein Problem, das - im Falle Kohlbergs - vor allem von Carol Gilligan aufgedeckt worden ist. Ich werde später ausführlicher darauf eingehen. Im Moment möchte ich lediglich skizzieren, worin das Problem besteht.

Das Subjekt, das der kategorische Imperativ und die Stufe 6 in Kohlbergs Entwicklungsschema postulieren, ist ein beliebiges Subjekt, das heisst ein selbstloses Subjekt. Das moralische Handeln soll so motiviert sein, dass im Prinzip jede Person diese Motivation übernehmen könnte. Wer sich an einem Prinzip wie dem kategorischen Imperativ orientiert, der löscht seine Individualität aus. Er wird zu einem Menschen ohne Bedürfnisse, Wünsche und Interessen, zumindest muss er in der Lage sein, von seinen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen zu abstrahieren, wenn er moralisch argumentiert. Das heisst, der Mensch ist insofern moralisch, wie er sich von seinen Eigenheiten zu distanzieren ("dezentrieren") vermag.

Ist aber nicht die Tatsache, dass Menschen partikular und in ihrer Partikularität ungleich sind, der Grund, weshalb wie aufeinander angewiesen sind? Erwächst nicht der Anspruch auf Hilfestellung und moralische Unterstützung aus den besonderen Umständen der individuellen Existenz? Eliminiert nicht eine Moral der Gleichheit und Selbstlosigkeit die Bedürftigkeit der Menschen? Zeigt nicht das Beispiel von Mitleid und Mitgefühl, dass wir gerade auf die partikulare Situation, in der sich ein Mensch befindet, reagieren? Mit Bezugnahme auf John Rawls kann das Problem folgendermassen formuliert werden. Der moralische Standpunkt beinhaltet gemäss Rawls die Fähigkeit, die Position eines beliebigen anderen einzunehmen, das heisst sich selbst fiktiv an die Stelle eines beliebigen anderen zu setzen. In dieser "original position", das heisst unter der Bedingung des "Schleiers des Nichtwissens" verschwindet aber der andere als verschieden von mir selbst. Die Tatsache, dass Menschen individuiert sind, wird unfassbar in der "original position" oder auf Stufe 6 von Kohlberg, was nichts anderes heisst, als dass der jeweilige andere als konkretes Gegenüber verschwindet. Dieses Defizit einer Ethik der Gleichheit wird u.a. von Gilligan gegen Kant, Rawls und Kohlberg ins Feld geführt. Muss der moralische Standpunkt nicht so gewählt werden, dass der andere Mensch auch in seiner Partikularität respektiert werden kann? Müssen nicht Gleichheit *und* Verschiedenheit (Differenz) ins Prinzip der Moral eingehen?

Die Verschiedenheit und Partikularität der anderen Person ist im Gefühl präsent. Es ist daher nicht zufällig, dass Gilligan ihre Kritik an Kohlberg u.a. auf das Phänomen des Mitgefühls bezieht. Die Ethik der Fürsorge, des Mitleids und der Anteilnahme oder - wie es im Amerikanischen heisst - die "ethic of care" versteht sich als Korrektiv einer "ethic of justice", einer Moral der Gerechtigkeit, die ausschliesslich die Gleichheit der Menschen zur Basis hat.

Der Ansatz, den die moralische Erziehung in den partikularen moralischen Gefühlen und Handlungen nimmt, kann daher vermeiden, dass der Standpunkt der Moral zu rigoristisch angestrebt wird. Die Kantische Moral mit ihrer Ablehnung jeder Art von persönlicher Bindung, Neigung und Emotionalität setzt letztlich ein heroisches Individuum als Norm, das fiktiv ist und im Erziehungsprozess kaum je zu erreichen, geschweige denn anzutreffen ist. Wer kann denn schon, auch wenn er moralisch handelt, von seiner Partikularität wirklich absehen? Nicht einmal Erwachsene vermögen dies, geschweige denn Kinder. Es ist daher auch aus gewissermassen "psychohygienischen" Gründen sinnvoll, die moralische Erziehung nicht ausschliesslich von einer abstrakten Moralphilosophie her zu begründen, sondern von konkreten moralischen Situationen und Ereignissen auszugehen.

All dies kann trotzdem nicht heissen, dass das Mitleid, das den Bereich der Moral erschliesst, also ein Fundament der Moral ist, ausreichen würde, um eine Theorie der moralischen Erziehung zu begründen. Die Zuneigung zu einem anderen Menschen, die Einfühlung in seine Situation, genügen als allgemeines Motiv für moralisches Handeln nicht. Denn zum moralischen Bewusstsein gehört eben auch, anderen zu helfen oder in Rücksichtnahme auf andere zu handeln, unabhängig davon, wer diese anderen konkret sind und wie ich konkret zu ihnen stehe. Der moralische Standpunkt ist ein allgemeiner Standpunkt, das moralische Bewusstsein ist universalistisch. Das Ziel der moralischen Erziehung sollte es daher sein, wenigstens etwas von dieser Universalisierung des moralischen Empfindens zu erreichen.

Die Empathie vermag den Bereich der Moral zu erschliessen, ausfüllen kann sie ihn nicht. Aus der Empathie wächst die Moral des Wohlwollens und der Fürsorge. Diese ist eine konfliktfreie Moral. Moral hat aber sehr oft mit Kon-

flikten zu tun, Konflikten zwischen unterschiedlichen Interessen oder Bedürfnissen von Menschen. Im Falle von Konflikten genügt es nicht, Mitleid zu haben oder fürsorglich gestimmt zu sein. Konflikte erfordern Regeln zur Entscheidung, wem was zusteht. Solche Regeln beruhen auf Prinzipien der Gerechtigkeit.

# Die Erschliessung des Moralischen: Konflikte und Gerechtigkeit

Ich komme damit zu einem zweiten Feld, in dem Moral erfahren werden kann bzw. moralische Probleme alltäglich erschlossen werden: das Feld der zwischenmenschlichen Konflikte. Menschen sind keine konfliktfreien Wesen. Ihre Lebendigkeit bringt sie unvermeidlich in Konflikt mit ihrer Umwelt. In diesen Konflikten, genauso wie in der Erfahrung von Leid und Schmerz, kann die Autorität des Moralischen erfahren werden, kann folglich ein Zugang zur Moral gefunden werden. Konflikte führen zur Gerechtigkeit als moralischem Prinzip, denn Konflikte lassen sich mittels Regeln der Gerechtigkeit lösen.

Die Gerechtigkeit ist schwieriger zu verstehen als das Mitleid oder das Wohlwollen, da sie die Trennung von anderen voraussetzt, während das Mitleid auf Verbundenheit beruht. Die Gerechtigkeit ist auch, anders als das Mitleid, nicht so sehr emotional als kognitiv verwurzelt. Der Begriff der Gerechtigkeit taucht erstmals angesichts des Unrechts auf, das Kinder durch ältere Kinder erfahren. Kinder mögen zwar früh schon fähig sein, den Bereich des Moralischen zu identifizieren, doch im Falle von Konflikten sind sie lange nicht in der Lage, gemeinsame Lösungen zu finden (vgl. Miller 1986). Tatsächlich scheinen sie erst mit ca. 6 Jahren die Idee der Gerechtigkeit überhaupt zu verstehen. Das heisst nicht, dass Vorformen der Gerechtigkeit nicht schon früher auftreten. Da der Gerechtigkeit die Idee der Verteilung (nach Gleichheit, nach Leistung oder nach Bedürftigkeit) zugrunde liegt, bildet das Teilen (zum Beispiel von Spielsachen oder Süssigkeiten) eine bedeutsame Vorform der Moral der Gerechtigkeit. William Damon meint, es gäbe kein besseres Beispiel für die kindliche Moral als das Teilen. "A child's sharing is an exercise in distributive justice, admittedly on a very small scale" (Damon 1988, p. 31). Kinder beginnen zu teilen, sobald sie zu reziproken Beziehungen fähig sind, das heisst bereits am Ende des ersten Lebensjahres. Dieses Teilen hat allerdings noch kaum moralische Qualität, da es in den meisten Fällen aus unempathischen Gründen, wie Freude an der Aktivität, Gehorsam gegenüber den Eltern oder Imitation anderer, erfolgt. Das Gefühl der Verpflichtung zu teilen entsteht mit ca. 4 Jahren (vgl. Damon 1988; Haan, Arts & Cooper 1985, ch. 14). Vierjährige rechtfertigen ihr Verhalten mit dem Hinweis auf den Zustand des anderen: "Er ist traurig, wenn er weniger hat", "Es macht sie glücklich, wenn ich ihr etwas gebe" etc.

Auffallend ist, dass bei den Gründen, die Kinder für das Teilen anführen, der Gehorsam gegenüber Erwachsenen praktisch fehlt. Auch die Idee der Gerechtigkeit scheint *intuitiv* erkannt und spontan elaboriert zu werden, wobei die beim Teilen entstehenden Konflikte einen wesentlichen Anlass für das entstehende Gerechtigkeitsbewusstsein bilden. Konflikte trennen die Menschen und lassen sie Erfahrungen machen, die sie mit sich selbst konfrontieren.

Die Entfaltung der Gerechtigkeitsidee erfordert eine elaborierte Form des sozialen Perspektivenwechsels, das heisst der Fähigkeit, sich *kognitiv* in die Lage anderer zu versetzen (also nicht nur emotional mit Mitleid bzw. Empathie zu reagieren). Im vollen Sinn des Wortes sind dazu erst konkret-operationale Kinder fähig, also Kinder im Alter von ca. 6 Jahren. Während die verbindende Moral der Wohltätigkeit schon früh verstanden wird, ist die trennende Moral der Gerechtigkeit an den Prozess der Individuierung gebunden und tritt später auf.

### Piaget: Autonomie und Heteronomie in der moralischen Erziehung

Die kognitive Schwierigkeit, das Prinzip der Gerechtigkeit zu verstehen, führt dazu, dass Kinder im Bereich der Gerechtigkeit lange Zeit heteronom erscheinen, das heisst abhängig in ihrem moralischen Urteil von Erwachsenen. Das werde ich im folgenden mit Bezug auf Piaget und seine Studie zum moralischen Urteil beim Kind illustrieren (vgl. Piaget 1983). Im ersten Kapitel dieses Buches stellt Piaget die Ergebnisse seiner Untersuchungen des Verhaltens und des Bewusstseins von Kindern in Spielsituationen dar. Dabei müssen wir uns gleich zu Beginn bewusst sein, dass Spiele nicht zwingend auf Moralität verweisen, denn Spielregeln werden konventionell festgelegt und gelten nicht "an sich". Spiele sind somit eher Beispiele für den Bereich des Konventionellen. Trotzdem zeigt die Untersuchung von Piaget einige interessante Phänomene, die durchaus indirekt Schlüsse auf die moralische Entwicklung von Kindern zulassen.

89

Spiele sind als Untersuchungsgegenstand deshalb interessant, weil sie Zugang bieten einerseits zum Spiel*verhalten*, das *beobachtet* werden kann, und andererseits zum Spiel*bewusstsein*, das im Gespräch *erfragt* werden kann. Wir haben damit zwei Phänomenbereiche, die in der empirischen Forschung nur allzu oft getrennt sind, nämlich das, was Menschen (hier: Kinder) tun, und das, wie sie darüber denken, was sie tun.<sup>20</sup>

Im Falle der Spiele, die von Piaget untersucht worden sind, ging es somit erstens um die *Praxis* der Regeln, das heisst die Art und Weise, wie Kinder Spielregeln zur Anwendung bringen, und zweitens um das *Bewusstsein* der Regeln, das heisst die Art und Weise, wie sich Kinder den verpflichtenden Charakter von Spielregeln vorstellen.

Konkret hat Piaget Regelverhalten und Regelbewusstsein am Beispiel des Murmelspiels untersucht. Beim Murmelspiel geht es darum, Kugeln, die in einem Kreis, Quadrat oder Loch liegen, mittels anderer Kugeln herauszuschlagen. Dazu gibt es eine Vielzahl von Spielvarianten mit je besonderen Regeln. Methodisch ist Piaget so vorgegangen, dass er sich naiv stellte, sich das Spiel von den Kindern erklären liess und dann mit den Kindern spielte. Anschliessend befragte er die Kinder über das Spiel. Auf diese Weise haben Piaget und seine Mitarbeiter rund 20 Knaben von 4 bis 13 Jahren beim Murmelspiel beobachtet und dazu befragt. Zur Ergänzung wurde bei Mädchen nach der gleichen Methode ein "viel einfacheres Spiel" untersucht.

Was sind die Ergebnisse von Piagets Untersuchung? Bezüglich des *Verhaltens* der Kinder glaubt Piaget vier Stadien unterscheiden zu können:

1) Motorisches und individuelles Stadium (bis ca. 3 Jahre). Das Kind spielt ausschliesslich nach seinen Wünschen und Bedürfnissen, ohne Rücksicht auf andere, aber auch ohne Rücksicht auf irgendwelche Regeln. Die Freude an der Spielaktivität steht im Vordergrund. Eine Wettbewerbs- oder Leistungsmentalität ist nicht vorhanden. Das Spielverhalten ist meist ritualisiert und wird nach einem starren Muster ausgeführt. Dadurch erscheint es *regelmässig*, doch ist es nicht wirklich einer *Regel* unterworfen. Eine Regel würde die Interaktion von mindestens zwei Personen koordinieren. Das Kind im ersten Entwicklungsstadium ist jedoch nicht auf andere bezogen, es spielt für sich, ohne Kooperation mit anderen.

<sup>20</sup> Im folgenden lehne ich mich stark an meine Darstellung in Herzog 1991a, p. 204ff. an.

- 2) Egozentrisches Stadium (ca. 3 bis ca. 7 Jahre). Dieses Stadium beginnt, sobald das Kind Regeln übernimmt. Im Falle des Murmelspiels realisiert es, dass es Elemente gibt, die wesensmässig zum Spiel gehören, zum Beispiel ein Viereck oder ein Kreis, die Murmeln und das Herauswerfen der Murmeln aus dem Kreis. Trotz dieser Orientierung an Regeln, spielt das Kind nach wie vor für sich. Dies auch dann, wenn es äusserlich gesehen mit anderen zusammenspielt. Die Regeln werden individuell, noch nicht kollektiv angewandt. Es besteht noch immer keine Wettbewerbshaltung. Man spielt "zusammen", aber gewinnen können durchaus beide. Die Regeln sind auch nicht vereinheitlicht. Der eine Spieler kann die eine, der andere eine davon völlig verschiedene Regel befolgen. Es findet auch keine gegenseitige Überwachung statt. "Jeder sucht einfach sich selbst zu amüsieren, die Murmel im Viereck zu treffen, das heisst nach seinem eigenen Standpunkt zu 'gewinnen' " (Piaget).
- 3) Beginnende Zusammenarbeit (ca. 7 bis ca. 11 Jahre). Erstmals ist nun ein "Verständigungsbedürfnis" (Piaget) vorhanden. Es besteht auch der Wunsch zu gewinnen, das heisst besser zu sein als der Mitspieler. Damit werden die Regeln intersubjektiv. Man kontrolliert, ob sich der andere an die Regeln hält oder ob er mogelt. Das Hauptinteresse der Kinder ist nun kein motorisches mehr, sondern ein soziales. Das Herausschlagen der Murmeln bildet nicht mehr das eigentliche Ziel. Es geht nicht mehr bloss darum, mit den Kameraden zu spielen, sondern vor allem, "... die Partie mittels einer systematischen Gesamtheit von Regeln, welche in den angewandten Mitteln völlige Gegenseitigkeit garantiert, zu organisieren". Die kollektive Orientierung ist jedoch beschränkt auf die momentane Situation. Hinsichtlich der allgemeinen Spielregeln herrscht eine beträchtliche Unsicherheit. Es gibt lediglich "provisorische" Regeln, die völlig situativ sind. Genau darin liegt der wesentliche Unterschied zum vierten und letzten Stadium.
- 4) Kodifizierung der Regeln (ab ca. 11 Jahren). In diesem Stadium beherrschen die Kinder allgemeingültige Vorschriften und "finden sogar Gefallen an juristischen Auseinandersetzungen". Die Kinder suchen nicht mehr nur miteinander zu spielen und sich zu einigen, "... sondern sie scheinen auch ... ein besonderes Vergnügen daran zu finden, alle möglichen Fälle vorauszusehen und zu kodifizieren".

Soviel zum Spielverhalten. Wie steht es um das *Spielbewusstsein*? Zur Erfassung des Spielbewusstseins ist Piaget so vorgegangen, dass er die Kinder bat, Regeln zu erfinden, aus denen ein neues Spiel entstehen könnte. "Wesentlich ist zu erfahren, ob man das Recht hat, die Regeln zu ändern und ob eine Regel

91

deshalb richtig ist, weil sie dem allgemeinen Gebrauch entspricht, auch wenn sie neu ist oder weil sie einen ewigen inneren Wert hat. Ist dieser Punkt geklärt, so ist es leicht, die beiden folgenden Fragen zu stellen. 1. Hat man immer so gespielt wie heute: 'Hat dein Papa, als er klein war, dein Grosspapa, haben die Kinder zur Zeit Wilhelm Tells, Noahs, Adam und Evas so gespielt, wie Du es mir heute gezeigt hast?' 2. Welches ist der Ursprung der Regeln: sind sie von den Kindern erfunden worden oder von den Eltern und allgemein von Erwachsenen aufgezwungen worden?"(Piaget).

Beim Regelbewusstsein unterschiedet Piaget drei Stadien:

- 1) Zunächst besteht kein Bewusstsein des verpflichtenden Charakters von Regeln. Regeln sind als solche interessant, doch sind sie nichts Soziales. Das Kind ist auch nicht in der Lage, zwischen sozialen und dinglichen Gesetzmässigkeiten zu unterscheiden.
- 2) (Ab ca. 3 Jahren) Sobald es Regeln übernimmt, betrachtet sie das Kind als absolut und unabänderlich. Es weigert sich, die Spielregeln zu ändern und behauptet, jede Abweichung wäre ein Fehler. Klar ausgeprägt ist diese Haltung allerdings erst bei den etwa 6-Jährigen. Piaget betont die Paradoxie dieser Entwicklungsphase. Im Verhalten sind die Kinder weitgehend egozentrisch, also nicht auf Kooperation ausgerichtet. In ihrem Bewusstsein aber vertreten sie einen absoluten "Fundamentalismus". Die Regeln sind heilig und unantastbar. Das moralische Bewusstsein<sup>21</sup> ist heteronom. Die Autorität der Eltern und Erwachsenen wird blindlings akzeptiert. Das ändert sich erst im dritten Stadium des Regelbewusstseins.
- 3) (Ab ca. 8/9 Jahren) Die Spielregeln erscheinen den Kindern nicht mehr als Gesetze, die von aussen kommen und heilig sind, "... sondern als das Ergebnis eines freien Entschlusses, das in dem Masse geachtet wird, als es auf gegenseitigem Übereinkommen beruht". Diese Veränderung zeigt sich anhand dreier Symptome: Erstens akzeptiert das Kind Änderungen von Regeln, sofern ihnen allgemein zugestimmt wird. Zweitens betrachtet das Kind die Regeln nicht mehr als ewig. Drittens hat es eine "natürliche" Vorstellung vom Ursprung des Murmelspiels und den Regeln. Das Kind sagt zum Beispiel, die ersten Murmeln seien abgerundete Kieselsteine gewesen, welche die Kinder zu ihrem Vergnügen warfen, und die Regeln seien wahrscheinlich allmählich durch die Initiative der Kinder entstanden.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Vergessen wir aber nicht, dass Spielregeln eher mit Konventionen als mit Moral zu tun haben!

Man kann sagen, dass mit dem dritten Stadium des Regelbewusstseins die Kinder erkennen, dass die Spielregeln konventioneller Natur sind, dass sie per Abmachung festgelegt werden und folglich auch im gegenseitigen Einvernehmen geändert werden können.

Für Piaget ist nun offensichtlich, dass der Entwicklungsprozess sowohl im Falle des Regelverhaltens als auch im Falle des Regelbewusstseins eine bestimmte Tendenz zeigt. Das Verhalten verändert sich von einem hedonistischen Individualismus über die Kooperation mit anderen zum Interesse an grundsätzlichen rechtlichen Auseinandersetzungen. Das Bewusstsein beginnt mit einer asozialen Orientierung, der eine blinde Unterordnung unter äusserlich auferlegte Normen folgt und führt zu einer autonomen Haltung, bei der Regeln durch Gegenseitigkeit und Verständigung anerkannt werden. Auch wenn es im einen Fall vier und im anderen drei Stadien sind, besteht ein analoger Entwicklungsgang von einem *egozentrischen* über ein *heteronomes* zu einem *autonomen* Regelverständnis.

Interessant an dieser Entwicklungsabfolge ist die Beobachtung, dass Kinder in ihrem Regelverständnis zunächst heteronom sind. Piaget spricht von einem "moralischen Realismus". Wie bereits erwähnt, ist das Wort "moralisch" ist bezüglich der Regeln des Murmelspiels sicher nicht richtig gewählt, da es sich bei Spielregeln um Konventionen handelt. Piaget hat aber auch die Haltung von Kindern gegenüber der Lüge untersucht und dort ähnliche Beobachtungen gemacht. Auch dazu ein paar Bemerkungen.

Bis ins Alter von ca. 7 Jahren vermögen Kinder nicht wirklich zu lügen. Objektiv gesehen können sie zwar ohne weiteres die Unwahrheit sagen, jedoch steht keine Absicht dahinter. Das Kind lügt, wie es spielt, "aus dem Bedürfnis heraus, die Wirklichkeit seinen Wünschen entsprechend zu verändern". Diese Haltung ergibt sich daraus, dass das Kind nicht in der Lage ist, die Wirklichkeit aus dem Blickwinkel eines anderen Menschen zu erfassen, das heisst sich kognitiv in die Lage anderer zu versetzen. Piaget nennt diese Unfähigkeit "Egozentrismus". Dieses Egozentrismus' wegen ist das Kind nicht fähig, die Wahrheit zu erfassen, denn Wahrheit setzt Intersubjektivität voraus. Lügen als eine Form von Täuschung kann nur auf dem Hintergrund wahrer Aussagen gelingen. Nur im Raum sozialer Gegenseitigkeit können auch die Konsequenzen einer Lüge erkannt werden. Doch Kinder haben kein Interesse an der Wahrheitsfindung, da für sie der Unterschied von Sein und Schein nicht relevant ist. Das heisst, von sich aus sind sie daran nicht interessiert. Aber natürlich werden sie von anderen, von den Eltern oder Erwachsenen, darauf hingewiesen, dass

man nicht lügen darf. Kinder sind daher sehr wohl in der Lage, Lügen zu *identifizieren*. Piaget zeigt, dass sie dies im wesentlichen aufgrund der Reaktion von Erwachsenen tun. Eine Lüge ist, *wofür man bestraft wird*. Das ist moralischer Realismus in Reinkultur.

Kinder verstehen das Prinzip der Lüge noch nicht und können daher Lügen nur aufgrund der Reaktion von Erwachsenen identifizieren. Man könnte sagen, das Gebot, nicht zu lügen, wird von den Kindern als eine Konvention missverstanden, da sie seine moralische Bedeutung noch nicht zu erkennen vermögen. Lügen sind das, was Erwachsene bestrafen. Die Strafe dient als Identifikationsmerkmal für Lügen. Lügen haben noch keine intrinsische moralische Autorität. Somit kann man sagen, der moralische Realismus der Kinder ist dort, wo er auftaucht (zum Beispiel im Falle des Lügens), eine Folge der noch nicht weit genug entwickelten kognitiven Kompetenz eines Kindes. Wo das Kind selbst (noch) nicht fähig ist, eine moralische Forderung zu verstehen, da ist es abhängig von dem, was ihm die Erwachsenen sagen, das heisst das Kind ist in seinem moralischen Bewusstsein *heteronom*. Mangels eines besseren Verständnisses der moralischen Situation kann das Kind gar nicht anders, als die moralische Forderung *realistisch* aufzufassen, und bleibt an deren rein äusserlichen Formulierung kleben.

Wenn es also einen moralischen Realismus in der kindlichen Entwicklung gibt, dann ist er das Ergebnis der Schwierigkeit, eine moralische Forderung in ihrer Komplexität zu verstehen. Dass dies im Falle der Gerechtigkeit eher zutrifft als im Falle des Mitleids, hat seinen Grund darin, dass die Gerechtigkeit - wir haben es schon gesagt - ein voraussetzungsvolleres und schwierigeres, da kognitiv anspruchsvolleres Konzept ist als das Mitleid. Das letztere ist emotionaler Natur und stösst uns letztlich zu. Wir werden ohne unser Zutun vom Mitleid betroffen, während wir uns die Gerechtigkeit erarbeiten müssen.

Piaget stellte im übrigen im Falle der Lüge wie beim Regelbewusstsein eine dreiphasige Entwicklung fest. Zuerst ist die Lüge schlimm, weil sie bestraft wird und wäre erlaubt, wenn die Strafe abgeschafft würde. Das heisst, die Lüge wird als *Konvention* wahrgenommen. Dann ist die Lüge als solche schlimm und wird es auch bleiben, wenn man die Strafe aufheben würde. Schliesslich ist die Lüge schlimm, weil sie dem Vertrauen und der gegenseitigen Zuneigung von Menschen zuwiderläuft. Das heisst, nun wird die Lüge als *moralische Verfehlung* erkannt.

Ich glaube, dass uns Piaget etwas Wichtiges zeigen kann, nämlich, dass es Bereiche gibt, in denen ein Kind aus eigenen Stücken den Bereich der Moral erschliessen kann, und dass es andere Bereiche gibt, die schwieriger zu verstehen sind und daher vom Kind nicht eigenständig erschlossen werden können. Das Verbot zu lügen kann von Kindern erst ab einem bestimmten Alter eigenständig begriffen werden. Davor sind sie folglich davon abhängig, was ihnen ältere Kinder oder Erwachsene sagen. Im einen Fall sind die Kinder autonom, im anderen heteronom. In Bereichen, die mit Leiden und Schmerzen zu tun haben, erweisen sich Kinder schon früh als moralisch autonom. So erachten Kinder elterliche Gebote, die die Verletzung eines Menschen zur Folge haben, als illegitim. Eltern können einem nicht befehlen, etwas zu tun, was einem selbst oder einem anderen schadet. Offensichtlich vermögen Kinder in diesem Bereich schon früh, die Autorität ihrer Eltern zu relativieren (vgl. Laupa & Turiel 1986; Tisak 1986). Darin liegt ein starkes Argument für die frühe moralische Autonomie von Kindern, die sich den Standpunkt der Moral selbst erarbeiten können. Aber eben: nur in bestimmten Bereichen, insbesondere im Bereich von Empathie und Mitleid. Es gibt dagegen andere Bereiche, in denen diese moralische Autonomie nicht besteht oder erst vergleichsweise spät erworben wird. Autonomie und Heteronomie sind relative Begriffe, und dies auf jeder Stufe der menschlichen (moralischen wie jeder anderen) Entwicklung. Kein Mensch ist schlechthin autonom oder heteronom. Und dies scheint auch die Meinung Piagets zu sein, der deutlich macht, dass die autonome und die heteronome Moral keine Stufen der Entwicklung bilden, sondern Phasen sind, die sich überschneiden. Die autonome und die heteronome Moral sind sogar eher zwei Typen der Moral, die "... auf Bildungsprozesse zurück(gehen), die im grossen und ganzen aufeinander folgen, ohne indessen eigentliche Stadien zu bilden" (Piaget). Selbst eine echte Autoritätsmoral ist gemäss Piaget erst mit ca. 6 Jahren feststellbar, eine Beobachtung, die von Damon bestätigt wird (vgl. Damon 1984, p. 216f.; Piaget 1982, p. 70).

Das ist eine wichtige Feststellung von Piaget, die völlig im Gegensatz steht zur Stufentheorie von Kohlberg. Kohlberg behauptet eine lineare Entwicklung der Moral von der Heteronomie zur Autonomie. Doch das ist allenfalls richtig, wenn man den Bereich der Moral auf Gerechtigkeit reduziert (was Kohlberg allerdings tut). Es ist aber völlig falsch, wenn man auch andere Fundamente oder Zugangsweisen zur Moral akzeptiert, wie zum Beispiel das Mitleid.

Diese Überlegung kann im übrigen auch verständlich machen, warum Kinder oft Schwierigkeiten haben, bestimmte Konventionen in unserer Gesellschaft zu

verstehen. Turiel zeigte in seinen Untersuchungen, dass Kinder zwar fähig sind, zwischen Konvention und Moral zu differenzieren, aber zu verstehen, warum eine bestimmte Konvention gilt, fällt ihnen oft schwer. Das dürfte daran liegen, dass Konventionen oft schwer nachvollziehbare Regulative des menschlichen Zusammenlebens beinhalten. Konventionen liegen auf der institutionellen Ebene und betreffen Vorschriften hinsichtlich Kleidung, Etikette, Anrede etc. Es sind Erwartungen an Rollenträger, nicht an Menschen als Individuen. Konventionen betreffen die eher abstrakte gesellschaftliche Ebene von Rollen und Institutionen. Die Verletzung eines Menschen ist in ihrem normativen Gehalt leichter zu erkennen als das Verbot, Erwachsene zu duzen oder das Gebot, geschlechtsadäquat gekleidet zu sein. Die Autorität von Eltern und Erwachsenen ergibt sich aus ihrer Funktion, den Kindern beizustehen, wenn diese in ihrem kindlichen Alltag nicht zurechtkommen. Das ist eine gleichsam natürliche oder funktional begründete Autorität, die nichts mit Status, Prestige, Macht oder Hierarchie zu tun hat. Es ist eine Autorität, die aus dem Vorsprung erwächst, den Erwachsene in kognitiver Hinsicht haben. Diese Autorität wird von Kindern im allgemeinen ohne weiteres anerkannt. Sie wird jedoch in dem Masse in Frage gestellt, wie die Kinder selbständig werden und die Legitimität moralischer und konventioneller Forderungen selbst beurteilen können. Diese Relativierung der Erwachsenen scheint im moralischen Bereich früher möglich zu sein als im konventionellen, da Konventionen im allgemeinen schwerer zu verstehen sind.

In einfachen Kontexten sind Kinder zu autonomen Urteilen fähig, während sie in komplexen Kontexten auf die Unterstützung anderer angewiesen sind. Dabei gibt es allerdings sowohl komplexe moralische Situationen, die Kindern nicht leicht zugänglich sind, wo sie in ihrem Urteil heteronom sind und sich der Autorität Erwachsener unterwerfen, als auch einfache Konventionen, die bereits von Kindern verstanden werden können. Wie schon angedeutet, ist anzunehmen, dass gerade die Gerechtigkeit, die schwerer zu verstehen ist als das Wohlwollen, von Kindern anfänglich heteronom, das heisst mit Unterstützung von Erwachsenen erschlossen wird. Dies genau ist das Ergebnis von Piagets Untersuchung zur Entwicklung der kindlichen Gerechtigkeit, das von Damon (1977) im Prinzip bestätigt wird. Auch zwei Untersuchungen von Nucci zeigen, dass sich Kinder bei moralischen Konflikten, die sie nicht selbst zu bewältigen vermögen, an Erwachsene wenden.<sup>22</sup>

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Für weitere Literaturhinweise vgl. Herzog 1991a, p. 350ff.

96

In dem Masse, wie Kinder die Hilfe anderer brauchen, anerkennen sie diese in ihrer (moralischen) Autorität. Wo die Kinder dagegen autonom sind, auch gerade dort, wo sie moralisch autonom sind, anerkennen sie eine äussere Autorität nicht mehr länger. Eltern und Erzieher sollten diese Differenz sehr genau kennen und ein Gespür dafür haben, wo sie als Autoritätsperson (noch) gefragt sind und wo nicht (mehr).

Es lässt sich kein Rezept geben, das aussagt, wo und wann Kinder autonom und wo und wann sie heteronom sind. Hier kann das Wissen darum, was von einem Kind leichter und schwerer zu verstehen ist, dabei helfen, den Umgang mit ihm richtig auszurichten. Wenn Sie nur schon wissen, dass zwischen Moral und Konvention ein Unterschied besteht, der von Kindern intuitiv schon früh verstanden wird, haben Sie ein Instrument zur Hand, das es Ihnen erlaubt, Ihr eigenes Verhalten dem Kind gegenüber besser zu reflektieren. Wenn Sie weiter wissen, dass innerhalb des Bereichs der Moral einfacher und schwieriger zu verstehende Phänomene bestehen, können Sie wiederum besser abschätzen, wo Sie dem Kind schon früh Autonomie zumuten können und wo nicht. Schliesslich ermöglicht auch das Wissen um die Schwierigkeit, den Grund für die Gültigkeit von Konventionen zu verstehen, einen sensibleren Umgang mit dem Kind.

### Pädagogische Konsequenzen

Damit sind wir bereits bei einigen pädagogischen Überlegungen, die aus der psychologischen Analyse der Entwicklung des Gerechtigkeitsempfindens folgen. Die Gerechtigkeit ist insbesondere im Falle von Konflikten zwischen Menschen gefordert. Offensichtlich brauchen Kinder im Falle der Gerechtigkeit bedeutend mehr Unterstützung als im Falle von Mitleid und Mitgefühl für andere. Die Erwachsenen sind hier gefragt, den Kindern das Prinzip der Gerechtigkeit verständlich zu machen, weil Kinder von sich aus nicht so leicht verstehen, worum es dabei geht. Die Unterordnung unter die Autorität von Erwachsenen ist ganz klar *nicht* der Ursprung der kindlichen Moral. Kinder können in moralischer Hinsicht durchaus schon früh autonom sein. Doch die Autorität Erwachsener kann einen Beitrag zur kindlichen Moralität leisten. Die selbsterfahrene und die übernommene Moral entsprechen sich im Verhältnis von Autonomie und Heteronomie der menschlichen Entwicklung. Menschen sind immer "sehend" und "hörend" zugleich. In ihrer Autonomie vermögen sie die moralische Relevanz einer Situation zu "sehen", in ihrer Heteronomie müs-

sen sie sich *sagen* lassen, was sich "gehört". Diese "Hörigkeit" hat nichts mit Unterwürfigkeit oder blindem Gehorsam zu tun, denn es ist eine "Hörigkeit", die aus der relativen Unmündigkeit eines Menschen folgt. Deshalb anerkennen Kinder die Autorität Erwachsener in dem Masse, wie sie über zu wenig Kompetenz verfügen, sich selbst ein Urteil zu bilden. Auch Gleichaltrige werden in diesem Sinne als Autoritätspersonen anerkannt, wenn sie dem Kind als moralische Stütze zur Seite stehen (vgl. Damon 1984, Kap. V; Laupa & Turiel 1986; Tisak 1986).

Ich möchte nun noch etwas zur Gerechtigkeit als moralischem Prinzip sagen. Bisher habe ich wohl den Eindruck erweckt, als sei die Gerechtigkeit ein einheitliches und klar definiertes Konzept. Dem ist nicht so. Gemäss einer klassischen Definition besteht Gerechtigkeit darin, jedem das Seine zu geben. Wie der Ausgangspunkt der Gerechtigkeit bei Konflikten nahelegt, geht es im wesentlichen um die Verteilung knapper Güter in einer Gruppe oder Gemeinschaft oder Gesellschaft. Bei der Verteilung knapper Güter - wie zum Beispiel Geld, materieller Besitz, soziales Prestige, selbst Nahrung, aber auch Leistungen wie Unterricht, Gesundheitsversorgung etc. - "kann der eine ungleich oder gleich viel erhalten wie der andere" (Aristoteles). Die Frage ist, wer bekommt wieviel? Es heisst auch, man solle gleiche Fälle gleich, ungleiche ungleich behandeln. Die Frage ist in diesem Fall, welche Fälle sind gleich und welche ungleich? Alle Menschen sind in irgendeiner Hinsicht gleich. Aber alle Menschen sind auch in irgendeiner Hinsicht ungleich. Was ist relevant? Welche Art von Ungleichheit ist moralisch von Bedeutung? Wie also verteilt man knappe Güter? Wer bekommt wie viel?

Als Antwort gibt es die Möglichkeit der strikten *Gleichverteilung*. Ein Beispiel für unsere Zeit sind Schule und Unterricht. Unterricht wird an alle Kinder ab 6 oder 7 Jahren gleich verteilt. Alle haben das Recht darauf, unterrichtet zu werden, allerdings auch die Pflicht, den Unterricht zu besuchen. Unterricht wird also gleich verteilt. In der Gleichverteilung liegt somit eine mögliche Konkretisierung des Prinzips der Gerechtigkeit. Es scheint uns gerecht zu sein, dass alle Kinder gleich viel Unterricht erhalten.

Gleichverteilung ist aber nicht immer gerecht. Jedenfalls empfinden wir so. Bleiben wir beim Beispiel der Schule. Innerhalb der Schule spielt eine andere Ausgestaltung des Gerechtigkeitsprinzips eine wesentliche Rolle, nämlich die *Leistung*. Denken Sie an die Notengebung. Es wäre zwar auch im Falle der Notengebung theoretisch eine Gleichverteilung möglich. Man könnte einfach allen Schülerinnen und Schülern eine Sechs geben. Man könnte auch den Unter-

richt so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler die Lernziele erreichen. Auch dann müssten logischerweise alle eine Sechs kriegen, allerdings wäre der Grund dann ihre Leistung, die unterschiedslos sehr gut wäre. Empirisch ist dies in unserem Schulsystem nicht der Fall. Und Noten, so sind wir überzeugt, werden dann gerecht verteilt, wenn sie nicht gleich verteilt, sondern nach der Leistung der Schülerinnen und Schüler vergeben werden. Verteilung von Gütern nach Leistung ist somit eine zweite mögliche Form der Ausgestaltung des Gerechtigkeitsprinzips.

Nun gibt es eine dritte Möglichkeit. Bleiben wir wiederum in der Schule. Wir wissen alle, dass das Leistungsprinzip, stur angewendet, äusserst hart sein kann und geradezu den Eindruck des Unmenschlichen erweckt. Lehrerinnen und Lehrer, bei denen nur die Leistung zählt, gelten als kalt, inhuman und irgendwie unpädagogisch. Das Beispiel der Notengebung kann den Sachverhalt illustrieren. Leistung, so nehmen wir an, setzt sich zusammen aus Fähigkeit (Kompetenz) und Anstrengung (Motivation). Wer hochbegabt ist, braucht sich kaum anzustrengen, um eine gute Note zu erhalten. Er oder sie kann sogar faul sein, braucht nicht viel zu lernen, und es gelingt ihm oder ihr trotzdem, beste Leistungen zu erbringen. Auf der anderen Seite steht der Schüler oder die Schülerin mit wenig Begabung. Er oder sie muss viel lernen, sich enorm anstrengen, um dasselbe Resultat zu erzielen, das der Begabte spielerisch erreicht. Ist es nun gerecht, beide Schülerinnen oder Schüler gleich zu bewerten, das heisst ausschliesslich gemessen am Ergebnis, das sie vorweisen, das heisst an ihrer Leistung? Oder wäre es nicht gerechter, die Bedingungen (mit) zu berücksichtigen, unter denen die Leistung zustande gekommen ist? Zum Beispiel denjenigen, der sich angestrengt hat, besser zu bewerten als denjenigen, der im wesentlichen dank seiner Begabung eine gute Leistung erbracht hat?

Nehmen wir noch ein anderes Beispiel. Sind Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Schule nahe stehen, nicht privilegiert gegenüber solchen, deren Eltern aus sozialen oder kulturellen Gründen der Schule fern stehen? Man weiss relativ gut aus empirischen Studien, dass Kinder aus Fremdarbeiterfamilien oder aus Familien der sozialen Unterschicht weniger leicht Zugang finden zur Leistungskultur der Schule und insofern benachteiligt sind. Ist es nun gerecht, bei der Beurteilung dieser Schülerinnen und Schüler denselben Massstab anzuwenden wie im Falle von sozial besser integrierten Schülern? Bezogen auf das Gerechtigkeitsprinzip kann man sagen, dass die blosse Berücksichtigung der Leistung in diesen oder ähnlichen Fällen nicht angemessen ist. Stattdessen sollte die *Bedürftigkeit* der Betroffenen berücksichtigt werden. Das zeigt sich

im Falle der Notengebung daran, dass man die individuelle Situation eines Schülers oder einer Schülerin gewichtet und ihm oder ihr beispielsweise eine bessere Note gibt als es die blosse Leistung zuliesse. Derjenige, der sich besonders anstrengt, wird besser bewertet, auch wenn seine Leistung objektiv gesehen diese Bewertung nicht zuliesse. Man spricht dann von der *pädagogischen* Funktion der Notengebung. Das Pädagogische orientiert sich nicht an der abstrakten Leistung, sondern am Ideal der Förderung des Individuums. Die dritte Variante der Ausgestaltung des Gerechtigkeitsprinzips liegt also in der Berücksichtigung der je besonderen individuellen Situation bzw. Bedürftigkeit einer Person.

Zusammenfassend gibt es drei Möglichkeiten, das Konzept der Gerechtigkeit auszugestalten. Gerechtigkeit kann auf Gleichheit, auf Leistung und auf Bedürftigkeit ausgerichtet werden. Je nachdem wird die Verteilung eines Gutes anders ausfallen. Allgemein kann man sagen, die Gerechtigkeit gibt dem anderen, was ihm zusteht. Was ihm aber zusteht, ist oft seinerseits kontrovers. Steht allen das Gleiche zu? Steht ihnen das zu, was sie gemäss ihrer Leistung verdienen? Oder steht ihnen das zu, was sie aufgrund ihrer Bedürftigkeit brauchen?

Die drei Formen der Gerechtigkeit schliessen sich nicht aus. Das Problem besteht oft darin, sie gegeneinander abzuwägen. Im Verlaufe der Entwicklung bilden sie ein vernetztes Ganzes. Zunächst scheint das Gleichheitsprinzip erkannt zu werden. Dann taucht das Prinzip der Leistung auf. Schliesslich findet auch das Bedürfnisprinzip (die "Billigkeit") Beachtung. Dieser Sequenz unterliegt die zunehmende Fähigkeit des Kindes, andere Menschen und soziale Beziehungen in ihrer Komplexität wahrzunehmen. Erinnern Sie sich an die vier Stufen der Empathie-Entwicklung gemäss Hoffman. Je höher die Stufe der Empathie, desto besser kann auch die Bedürftigkeit eines anderen Menschen wahrgenommen werden. Das Gleichheitsprinzip basiert auf einer "oberflächlichen" Gleichstellung der Menschen, unabhängig von ihrer persönlichen Besonderheit, während das Leistungsprinzip den Beitrag jedes einzelnen zu einer gemeinsamen Tätigkeit in Rechnung stellt. Das Bedürfnisprinzip schliesslich anerkennt die Ungleichheit der Menschen und deren je besondere Benachteiligung durch unverschuldete Umstände. Kinder sind in zunehmendem Mass fähig, die verschiedenen Perspektiven des Gerechtigkeitsprinzips zu koordinieren. Der moralische Konflikt verschiebt sich von der blossen Konfrontation der Ansprüche zweier Personen zu einer Konfrontation, deren Lösung im Lichte heterogener Prinzipien gesehen wird, die ihrerseits in Konflikt zueinander stehen können.

Wie wir gesehen haben, ist die Gleichheit ein Konzept, das in seiner reflexiven Form relativ spät verstanden wird. Erst mit dem Eintritt des Kindes in die Phase des operationalen Denkens vermag es sich auf gleichen Fuss mit anderen zu stellen und die Reziprozität sozialer Beziehungen kognitiv zu begreifen. Vorher ist sein Gerechtigkeitsdenken vermengt mit Wünschen und Bedürfnissen. Die Gleichheit ist nicht nur entwicklungspsychologisch, sondern auch *historisch* ein später Gedanke, jedenfalls im Sinne seiner Anwendung auf alle Menschen. Prämoderne Gesellschaften anerkennen Ungleichheit (Ungleichwertigkeit) auch bei Erwachsenen. Zugeschriebene Attribute wie familiäre Herkunft, Geschlecht oder Rasse genügen, um eine soziale Hierarchie zu begründen und Menschen ungleich zu behandeln.

Die Diskussion verschiedener Formen des Prinzips der Gerechtigkeit kann nochmals zeigen, dass das Gerechtigkeitsprinzip nicht so leicht zu verstehen und zu handhaben ist wie die Aufforderung, anderen beizustehen angesichts ihrer Leiden und Schmerzen. Man muss auch klar sehen, dass das Gerechtigkeitsprinzip absolut formal ist. Nehmen wir das Beispiel der Gleichheit. Wenn Gerechtigkeit heissen soll, alle gleich zu behandeln, dann stellt sich in jedem Fall die Frage, wer "alle" sind. Vom kategorischen Imperativ her wären mit "alle" alle Menschen gemeint. Das ist aber nicht zwingend. In der griechischen Antike, wo Aristoteles ausführlich über die Gerechtigkeit nachgedacht hat, war es selbstverständlich, dass die Gleichbehandlung nur die mündigen Mitglieder der Polis meinte. Den Sklaven, den Frauen und den Kindern waren die Rechte des Vollbürgers vorenthalten, "Gleichheit" bezog sich somit ausschliesslich auf die erwachsenen, nicht-versklavten Männer. Das Gleichheitsprinzip bedarf also der Interpretation. Es muss mit Inhalt gefüllt werden, bevor es angewendet werden kann. Und dieser Inhalt kann je nach historischer Situation verschieden sein. Bei Aristoteles heisst es, sind die Menschen nicht gleich, "so werden sie auch nicht Gleiches erhalten". Menschen lassen sich jederzeit aus dem Horizont der Gerechtigkeit ausgrenzen, indem man sie in irgendeiner Hinsicht als ungleich bezeichnet. Wir kennen dies noch in unserem Jahrhundert hinsichtlich der politischen Rechte der Frauen oder auch hinsichtlich des Lohneinkommens von Frauen. So lange man Frauen die Gleichheit mit den Männern abspricht, erscheint es durchaus als gerecht, wenn sie anders behandelt werden. Die politische Frauenbewegung ist ganz wesentlich ein Kampf um Gleichstellung mit den Männern, das heisst ein Kampf im Namen der Gerechtigkeit als Gleichheit. Als Menschen sind die Frauen gleich wie die Männer. Folglich ist es ungerecht, wenn man sie ungleich behandelt.

So gesehen ist die Gleichheit grundlegender für die Ausgestaltung des Gerechtigkeitsprinzips als die anderen Kriterien. Das bedeutet, dass Beziehungen der Gleichheit eine wesentliche Rolle spielen für die Entwicklung des Gerechtigkeitsempfindens. Dies jedenfalls ist dezidiert die Ansicht von Piaget. Immer wieder betont er, dass nur die Zusammenarbeit (von Gleichen) zur moralischen Autonomie führen könne. "Allein die Zusammenarbeit lässt das Kind zur Selbständigkeit finden und formt wirklich sein Gefühl für das Gute" (Piaget). Die Zusammenarbeit wird deshalb so stark betont, weil die Basis der Zusammenarbeit die Gleichheit derjenigen ist, die zusammen arbeiten. In der Zusammenarbeit erfahren sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene als gleich. Sobald sich ein Kind als anderen gleich erfährt, so meint Piaget, schwindet der moralische Realismus und weicht einer autonomen Moral.

Etwas eigenartig ist die Auffassung Piagets, echte Zusammenarbeit sei nur zwischen Gleich*altrigen* möglich. Die Familie oder die Schule erscheinen ihm als Systeme der Inegalität. Doch Piaget ist nicht wörtlich zu nehmen. Entscheidend ist letztlich die Erfahrung egalitärer Beziehungen. Gleichheit ist letztlich auch zwischen Erwachsenen und Kindern möglich, zwischen Eltern und Kindern, zwischen Lehrpersonen und Kindern etc. Nicht ein bestimmter Sozialverband, sondern das *Prinzip der Zusammenarbeit* ermöglicht die Entwicklung moralischer Autonomie. Die Zusammenarbeit übt einen ständigen Druck aus, sich mit dem Standpunkt anderer zu befassen. Auf diese Weise gelangt der einzelne zur Erkenntnis der Gleichheit der Menschen. Sobald man sich in die Perspektive eines anderen versetzen kann, relativiert sich der eigene Standpunkt, und die prinzipielle Egalität menschlicher Beziehungen wird ersichtlich.

Bedingung für die Entwicklung einer autonomen Moral - und das heisst bei Piaget zunächst eine autonome Handhabung des Prinzips der Gerechtigkeit - ist also die Erfahrung von Gleichheit in der Zusammenarbeit. Interessant ist die Überzeugung von Piaget, dass die Zusammenarbeit nicht erzwungen werden müsse. Seiner Ansicht nach bestehen "... ursprüngliche psychologische Neigungen des Kindes zur Zusammenarbeit". Piaget hält es sogar für wahrscheinlich, dass "... die Keime der Gleichheit sich schon in den frühesten Beziehungen der Kinder untereinander finden lassen". Es genügt daher, wenn Kinder Gelegenheit haben, den Standpunkt anderer kennenzulernen.

Pädagogisch werden wir damit auf die Bedeutung der sozialen Beziehungen von Kindern für deren moralische Entwicklung aufmerksam gemacht. In der entwicklungspsychologischen Literatur wird u.a. von James Youniss und William Damon auf das Prinzip der Reziprozität verwiesen, das sozialen Bezie-

hungen generell zugrunde liegt. Reziprozität meint Wechselseitigkeit einer Beziehung. Dabei sind es nicht zuletzt Freundschaftsbeziehungen, in denen Reziprozität gelebt wird. Freundschaften beruhen auf Gleichheit und wechselseitigem Austausch von Kameradschaft und Zuneigung. Immer besteht ein bestimmter Ausgleich der Beiträge zwischen den Interaktionspartnern. Das Prinzip der Reziprozität zeigt je nach Entwicklungsstufe eine andere Form und wird mit zunehmendem Alter komplexer.

Eine interessante Ergänzung der Arbeiten von Youniss und Damon findet sich bei Maria von Salisch. Von Salisch (1991) geht aus von der "Peer-These" in der neueren entwicklungspsychologischen Literatur. Damit ist gemeint, dass Kinder im Umgang mit ihren gleichaltrigen Freunden, Spielgefährten und Klassenkameraden lernen, Regeln der Zusammenarbeit unter gleichrangigen Partnern auszuhandeln und ihre Handlungen zu koordinieren. Es ist dies in etwa die These der Zusammenarbeit zwischen Gleichen, wie sie von Piaget formuliert worden ist. Von Salisch kritisiert nun, dass bei Vertretern der Peer-These teilweise ein idealisierendes Bild des Zusammenlebens von Kindern und Jugendlichen besteht. Die Behauptung, dass in Konfliktsituationen ein echtes Aushandeln unter Peers besser möglich sei als in Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen ist jedoch fraglich. Von Salisch relativiert die Peer-These insofern, als sie die Beziehung zwischen Gleichaltrigen zwar im Prinzip als egalitär betrachtet, aber darauf hinweist, dass es sowohl Kinder gibt, die sich nicht auf Aushandlungsprozesse einlassen als auch Erwachsene, die dies tun.

Für diese Kritik gibt es auch empirische Belege. So zeigen beispielsweise Oswald und Krappmann in einer Studie in Berlin, dass es sich bei den Aushandlungen unter Kindern nicht immer um gleichwertige Partner handelt. "Nur zu oft werden die strukturell-egalitären Aushandlungsbedingungen von Besserwissern und Kraftprotzen, durch Betrügerei und Bestechung, durch Verführung und Abschmeichelei ausser Kraft gesetzt ..." (Oswald & Krappmann 1991). Von Salisch (1991) kritisiert die Peer-These auch insofern, als sie postuliert, dass nicht alle Beziehungen innerhalb einer Gleichaltrigengruppe gleichermassen entwicklungsfördernde Effekte haben. Es muss vielmehr die Qualität der Beziehungen berücksichtigt werden. "Insofern ist vielleicht nicht die Aushandlung unter Gleichaltrigen im allgemeinen entwicklungsfördernd, sondern nur diejenige unter Kindern, die sich positiv gegenüberstehen" (von Salisch). Diese These ist vielleicht etwas eng gefasst. Es ist aber sicher richtig, dass Freundschaften - als intensiven und positiven Beziehungen - eine besondere

entwicklungspsychologische Bedeutung zukommt, gerade auch in bezug auf die moralische Entwicklung.

Interessant - nicht zuletzt im Hinblick auf unsere folgende Diskussion von Geschlechterdifferenzen - ist, dass von Salisch in ihrer Untersuchung zum Verhalten von Kindern in dyadischen Freundschaften feststellte, dass bei der Beziehungsregulierung das Zusammenspiel von Enge der Freundschaft und Geschlecht der Kinder entscheidend war. Bei den eng befreundeten Mädchen trat eine "Beziehungsorientierung" hervor, während bei den eng befreundeten Knaben der Umgangsstil eher "sachlich" wirkte. Die sehr engen Freundinnen zeigten sich in experimentell erzeugten Konfliktsituationen emotional engagiert und es schien, "... dass sie gelernt hatten, eine positive Beziehung zwischen sich aufrecht zu erhalten, die auch Belastungen in Form von Vorwürfen vertragen konnte".

Nach von Salisch unterstreichen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, dass der relativ sachliche Austausch von Argumenten oder Handlungsperspektiven im Falle von Konflikten nicht für Knaben und Mädchen gleichermassen gilt: "Da Mädchen anders aushandeln als Jungen, stellen sie sich andere Anforderungen. Diese kreisen weniger um das Prinzip der 'Gerechtigkeit' als um die interpersonale Geschicklichkeit in Aushandlungen. Mädchen fordern sich in der mittleren Kindheit vermutlich andere soziale und emotionale Kompetenzen ab als Jungen" (von Salisch).

Man kann sagen, dass diese Untersuchungen zu sozialen Beziehungen und Freundschaften als Felder der moralischen Entwicklung für die soziale Erziehung auch an Schulen sprechen. Die Interaktion und Zusammenarbeit von Gleichaltrigen, zum Beispiel im Rahmen von Gruppenunterricht, Projektunterricht, Werkstattunterricht etc., kann auch als Mittel der moralischen Erziehung verstanden werden. Ganz abgesehen davon, dass die Schulklasse ein wichtiges Rekrutierungsfeld für Kinderfreundschaften ist. In der Berliner Untersuchung von Oswald und Krappmann gehörten mehr als drei Viertel der Spielkameraden der Viertklässler zur eigenen Schulklasse, und rund die Hälfte der Kinder nannten keine Freunde oder Spielkameraden ausserhalb der Klasse. "Die Schule ist das wichtigste Rekrutierungsfeld für Freundschaften, und das Zusammenbleiben der Kinder in einer Klasse über mehrere Jahre hinweg unterstützt den Aufbau von dauerhaften Beziehungen auf der Ebene von Gruppierungen wie von Dyaden" (Oswald & Krappmann).

Es ist wichtig für die moralische Erziehung, dass Kinder moralische Erfahrungen machen können. Die Interaktion und Zusammenarbeit mit Gleichen und Gleichaltrigen innerhalb der Klasse oder im Rahmen von Freundschaften ermöglicht solche Erfahrungen, die vor allem für die Entwicklung des Verständnisses des Prinzips der Gerechtigkeit wesentlich sind. Für Piagets Auffassung der moralischen Erziehung ist jedenfalls ganz wesentlich, dass Kinder moralisch handeln können. Kinder sind in dem, was sie können, weiter als in dem, was sie wissen. Wir haben dies auch bei Turiel gesehen: Die intuitive Moral geht der reflexiven Moral voraus. Piaget rechnet mit einer Verschiebung von ein bis zwei Jahren. Das Handeln und die damit gemachten Erfahrungen bilden daher die Basis der moralischen Entwicklung. Beides - Handeln und Erfahren sollte daher von der moralischen Erziehung gefördert werden. Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins basiert auf der Entwicklung des moralischen Handelns. "Wann immer das Reden tatsächliches Handeln ersetzt, wird die Entwicklung des Bewusstseins behindert. ... Allein der Rückgriff auf wirkliche eigene Aktivität bildet die Grundlage für das Erlernen von kooperativem Handeln ..." (Piaget). Die moralische Erziehung muss auf der Erfahrung des Kindes gründen und auf seiner Selbstbestimmung.

## Ist die Moral geschlechtsspezifisch?

Wir haben nun diskutiert, wie sich den Menschen der Bereich der Moral erschliesst, nämlich über die Erfahrung von Leiden und Schmerz, über die Verwicklung in Konflikte und über die Erfahrung von Gleichheit in der Zusammenarbeit und in reziproken Beziehungen. Im folgenden möchte ich eine Kontroverse darstellen, die um die Frage kreist, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im Verständnis der Moral und in der moralischen Entwicklung gibt. Die Kontroverse ist entbrannt anhand der Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg. Ich möchte daher im folgenden zunächst diese Theorie in ihren Grundzügen vorstellen.

### Stufen des Gerechtigkeitsdenkens (Kohlberg)

Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung hat eine relativ breite Aufmerksamkeit erweckt, obwohl sie m.E. nur beschränkt brauchbar ist zur Begründung einer Theorie der moralischen Erziehung (vgl. Herzog 1982, 1988b).

Kohlberg stellt sich in die Tradition von Piaget, versteht aber, anders als Piaget, die moralische Entwicklung nicht als eine Abfolge von *Phasen*, sondern als *Stufenfolge* im Sinne der kognitiven Entwicklung Piagets. Kohlberg überträgt also das Schema der *kognitiven* Entwicklung auf den Bereich der *moralischen* Entwicklung. Dadurch wird das Phänomen der Moral zum vorneherein eingegrenzt auf Kognition, das heisst auf Fragen der Gerechtigkeit, während die Affektivität und die emotionalen Grundlagen der Moral ausgegrenzt bleiben. Dazu kommt, dass Kohlberg die Entwicklung der moralischen *Urteilsstrukturen* erklären will; mit moralischem *Verhalten* hat seine Theorie wenig zu tun (vgl. Herzog 1982). Beides sind Einschränkungen des Geltungsbereichs der Theorie, derer man sich von Anfang an bewusst sein sollte. Die Emotionen sind draussen, und das Verhalten ist draussen.

Kohlberg sieht die Moral für Situationen geschaffen, in denen die Interessen und Ansprüche von Personen kollidieren. Die Dilemmata, mittels derer er die moralische Urteilsfähigkeit seiner Probanden untersucht hat, bestehen aus Situationen, in denen der Protagonist eine Wahl zu treffen hat zwischen den konfligierenden Ansprüchen verschiedener Personen. Ein Beispiel eines solchen Dilemmas ist das sog. Heinz-Dilemma.

Tabelle 1: Das "Heinz-Dilemma" (aus: Kohlberg 1974)

Irgendwo in Europa stand eine krebskranke Frau kurz vor dem Tode. Es gab ein Medikament, das sie hätte retten können, eine Radiumverbindung, die ein Apotheker in jener Stadt vor kurzem entdeckt hatte. Der Apotheker verlangte dafür 2'000 Dollar, das Zehnfache dessen, was ihn die Herstellung des Medikaments kostete. Der Mann der kranken Frau, Heinz, bat alle seine Bekannten, ihm Geld zu borgen, aber er konnte nur etwa die Hälfte des Preises zusammenbringen. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben liege, und bat ihn, ihm das Medikament billiger zu verkaufen oder ihn später bezahlen zu lassen. Aber der Apotheker sagte "Nein". In seiner Verzweiflung brach der Ehemann in die Apotheke ein und stahl das Medikament für seine Frau. Sollte er das tun? Warum?

Die Lösung der interpersonalen Konflikte erfolgt mit Prinzipien der Gerechtigkeit. Die Lösung "... is one in which each is 'given his due' according to some principle of justice that can be recognized as fair by all the conflicting parties involved" (Kohlberg 1973, p. 633). Die Gerechtigkeit ist *das* moralische Prinzip: "... virtue is not many, but one, and its name is *justice*" (Kohlberg 1981, p. 39). Die Gerechtigkeit schafft einen Ausgleich zwischen den Ansprüchen von

Personen und ermöglicht die Aufrechterhaltung des sozialen Gleichgewichts. Gerechtigkeit ist *Verteilungsgerechtigkeit*. Sie gibt jedem das Seine.

Deutlich äussert sich Kohlberg zur *Gleichheit* als Basis der Gerechtigkeit. Es "... wird allgemein anerkannt, dass Gerechtigkeitsvorstellungen und -gefühle ('jedem das seine') auf Vorstellungen der Reziprozität und Gleichheit beruhen" (Kohlberg 1974, p. 58). "There is only one principled basis for resolving claims: justice or equality" (Kohlberg 1981, p. 39). Symbol der Gerechtigkeit ist Justitia mit den verbundenen Augen. Da sie keine Unterschiede zwischen den Menschen sieht, behandelt sie alle gleich. Die Gleichheit ist für Kohlberg die Grundlage der moralischen Entscheidung.

Kohlberg nennt seine Theorie eine rationale Rekonstruktion der Ontogenese der Stufen des Gerechtigkeitsdenkens (vgl. Kohlberg, Levine & Hewer 1983). Folglich müssten den Stufen der moralischen Entwicklung verschiedene Strategien der gerechten Lösung zwischenmenschlicher Konflikte entsprechen. In Wahrheit ist die moralische Entwicklung jedoch ein Prozess der sukzessiven Annäherung an den Standpunkt der Gerechtigkeit. Zum moralischen Standpunkt wird gleichsam vorgestossen: "... the development of moral reasoning is ... a movement toward constructing the formal characteristics of a moral point of view" (Kohlberg, Levine & Hewer 1983, p. 83). Jede höhere Stufe kommt somit dem Standpunkt der Moral (im Sinne von Gerechtigkeit) näher.

Die Stufen der moralischen Entwicklung möchte ich nun kurz illustrieren. Nochmals, es handelt sich dabei um Stufen des moralischen *Denkens*, nicht der Gefühle oder des Verhaltens. Die Stufen unterscheiden sich hinsichtlich der *Struktur* des moralischen Argumentierens. Das Entwicklungsschema der 6 Stufen unterscheidet qualitativ verschiedene moralische Argumentationsmuster, die sich stufenförmig anordnen lassen. Das Schema erfasst die Art der moralischen Argumentation und stellt diesbezüglich Unterschiede zwischen Menschen verschiedener Entwicklungsstufen fest. Im Falle des Heinz-Dilemmas spielt der Entscheid für oder gegen den Diebstahl des Medikaments keine Rolle. Theoretisch kann auf allen 6 Stufen für wie gegen den Diebstahl argumentiert werden. Wesentlich ist allein, wie der Diebstahl oder Nicht-Diebstahl begründet wird.

Ich möchte dies nochmals erläutern, weil die Betrachtungsweise Kohlbergs nicht ohne weiteres verstanden wird. Im Heinz-Dilemma wird nicht ausgewertet, ob eine Versuchsperson für Stehlen oder gegen Stehlen ist. Der *Inhalt* der Entscheidung ist nicht von (primärem) Interesse. Was Kohlberg interessiert, ist

die Struktur der Argumentation. Sie können sich dieses Vorgehen dadurch vergegenwärtigen, dass Sie darauf achten, dass es sich um Dilemmata handelt. Ein Dilemma ist letztlich unlösbar. Heinz hat nicht die Möglichkeit, seine Frau zu retten und den Apotheker zufriedenzustellen. Es gibt keinen optimalen Ausweg aus einem Dilemma. Es gibt nur die suboptimalen Lösungen: entweder den Apotheker bestehlen oder seine Frau sterben lassen. Was auch immer Heinz machen wird, die Konsequenzen seiner Entscheidung sind gleichermassen fatal. Darin liegt der Grund, warum die inhaltliche Entscheidung - pro Frau oder pro Apotheker bzw. pro Leben oder pro Eigentum - letztlich nicht interessiert. Was interessiert, ist die Struktur der moralischen Argumentation, das heisst die Art und Weise, wie ein Proband oder eine Probandin seine Entscheidung begründet. Im folgenden wird das Stufenschema von Kohlberg dargestellt (vgl. Tabelle 2).

Es gibt einige Eigentümlichkeiten dieses Schemas, die ich im folgenden diskutieren möchte. Zunächst einmal kann man bezweifeln, dass es sich bei diesen 6 Stufen der moralischen Entwicklung wirklich um Stufen der moralischen Entwicklung handelt. Betrachten wir die sog. präkonventionelle Moral. Diese ist offensichtlich hedonistisch und ohne Bezug auf das Leiden oder die Bedürftigkeit anderer. Das "moralische" Urteil wird von persönlichen Interessen motiviert und ist nicht absolut. Es hat keinen eigenen Wert, sondern ist - ganz im Sinne der konditionierten Angstreaktion Eysencks - an der Vermeidung von Strafe und an der Aussicht auf Vergünstigung orientiert. Eines der Beispiele von Kohlberg für die Stufe-2-Moral stammt von seinem siebenjährigen Sohn: "'You know, the reason people don't steal is because they're afraid of the police. If there were no police around, everyone would steal'" (Kohlberg 1987, p. 22). Das moralische Handeln bildet keinen eigenen Handlungstyp, sondern wird auf instrumentelles Handeln reduziert. Dies entspricht der Position von Skinner. Damit kann auf Kohlbergs erstem Niveau nicht wirklich von moralischer Entwicklung gesprochen werden.

Tabelle 2: Klassifikation der moralischen Urteile nach Ebenen und Stufen (nach: Kohlberg 1969, p. 60f. Tab. 2, 1976, p. 34f. Tab. 2.1, 1982a, p. 282 Tab. 1; Kohlberg & Turiel 1971, p. 18f. Tab. 1)

Ebene I: Präkonventionell (prämoralisch).
Der moralische Wert liegt in externen, quasi-physischen Ereignissen, schlechten Handlungen oder quasi-physischen Bedürfnissen, nicht in Personen oder Standards.

Ebene II: Konventionell.

Der moralische Wert liegt im
Spielen guter oder richtiger
Rollen, in der Aufrechterhaltung der konventionellen Ordnung und in der Erfüllung von Erwartungen anderer.

Ebene III: Postkonventionell (prinzipiell).
Der moralische Wert liegt in Übereinstimmung mit geteilten oder teilbaren Standards, Rechten und Pflichten.

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam. Unterwerfung unter höhere Macht oder höheres Prestige. Vermeidung von Unannehmlichkeiten. Objektive Verantwortlichkeit. Stufe 2: Orientierung an instrumentellem Relativismus. Naiv-egoistische Haltung, Richtig sind jene Handlungen, die die eigenen Bedürfnisse und gelegentlich diejenigen anderer befriedigen. Bewusstsein der Wertrelativität in Abhängigkeit von individuellen Bedürfnissen und Perspektiven. Naiver Egalitarismus und berechnende Tauschmentalität.

Stufe 3: Orientierung an interpersonaler Übereinstimmung. Ideal des "guten Jungen" oder "braven Mädchens". Orientierung an Zustimmung anderer und Bemühen, anderen zu gefallen und zu helfen. Konformität mit stereotypen Vorstellungen von Mehrheit und "natürlichem" Benehmen. Verhalten wird nach Intentionen beurteilt. Stufe 4: Orientierung an Gesetz und Ordnung. Pflichterfüllung und Respektbezeugung vor Autoritäten. Aufrechterhaltung der gegebenen sozialen Ordnung um ihrer selbst willen. Anerkennung der rechtmässigen Erwartungen anderer.

Stufe 5: Legalistische Vertragsorientierung. Anerkennung eines Moments
von Willkür oder Setzung bei Regeln
oder Erwartungen im Interesse der
Übereinstimmung. Pflicht wird im Rahmen von Verträgen begriffen. Vermeidung der Verletzung des Willens
oder der Rechte anderer, von Mehrheitsbeschlüssen und allgemeiner Wohlfahrt.

Stufe 6: Orientierung an universellen ethischen Prinzipien. Orientierung nicht allein an tatsächlich geltenden sozialen Regeln, sondern an selbstgewählten abstrakten Prinzipien, die den Anspruch logischer Universalität und Konsistenz erfüllen. Orientierung am Gewissen als Handlungsdirektive und an gegenseitigem Respekt und Vertrauen. Anerkennung der Menschenwürde auch jenseits der Legalität.

Weder die 1. noch die 2. Stufe von Kohlbergs Schema sind *moralische* Entwicklungsstufen. Das wird nochmals deutlich, wenn die soziale Perspektive in Rechnung gestellt wird, die den drei Niveaus der moralischen Entwicklung zugrunde liegen soll. Die soziale bzw. soziomoralische Perspektive bezeichnet den Gesichtspunkt, unter dem ein Individuum soziale Fakten und Werte betrachtet. Auf dem präkonventionellen Niveau ist die soziale Perspektive diejenige des vereinzelten Individuums, das seine Interessen gegenüber den Interessen anderer abwägt (vgl. Colby & Kohlberg 1978). Es gehorcht, um Strafe zu vermeiden oder nicht zu Schaden zu kommen. Sein Verhalten wird gesteuert durch das, was es *für sich selbst* erwartet. Es fehlt ihm jegliches Interesse an der Regelung sozialer *Verhältnisse*. Bei der Schilderung des präkonventionellen Niveaus verschreibt sich Kohlberg einem Menschenbild, das - wie bereits angedeutet - für den Behaviorismus Watsons oder Skinners charakteristisch ist. Von einem moralischen Subjekt kann hier nicht die Rede sein.

Eigenartig ist - denken wir an Turiel - die Bezeichnung der Stufen 3 und 4 als "konventionell". Konventionen sind ja gerade verschieden von Moral. Immerhin wird auf dem, was Kohlberg "konventionelles" Niveau nennt, der persönliche Standpunkt relativiert zugunsten der gemeinsamen Aushandlung von Normen. Die Perspektive ist nicht mehr diejenige des egoistischen Individuums, sondern diejenige einer konkreten Gruppe oder Gesellschaft. Wird ein Gesetz befolgt, dann nicht aus Eigennutz oder um Strafe zu vermeiden, sondern zum Wohl der Gemeinschaft. Der einzelne anerkennt gesellschaftliche Regeln, Erwartungen und Konventionen - aus dem einzigen Grund, weil es die Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft, in der er lebt, sind. Er versteht sich als Gruppenmitglied und ist bereit, zugunsten der Gruppe auf eigene Ansprüche zu verzichten. Insofern das konventionelle Subjekt auf die Würde, den Wert und die Rechte anderer Rücksicht nimmt, ist es tatsächlich ein *moralisches* Subjekt. Das aber heisst, dass die moralische Entwicklung sensu Kohlberg bestenfalls auf Stufe 3 *beginnt*.

Sagen wir es nochmals: Auf Stufe 1 beachtet das Individuum Normen und Regeln, weil sie ihm vorgeschrieben werden und weil es Strafe vermeiden will. Auf Stufe 2 werden die Ansprüche anderer in Rechnung gestellt, um eigene Ansprüche besser einlösen zu können ("eine Hand wäscht die andere"). Auf Stufe 3 finden erstmals überpersönliche Werte Anerkennung. Allerdings ist Stufe 3 beschränkt auf überschaubare soziale Verhältnisse wie etwa die Familie oder andere Primärgruppen. Man ist lieb zu *seinesgleichen*, das heisst zu jenen, die man persönlich kennt. Es ist deshalb missverständlich, wenn Kohlberg dem

konventionellen Niveau generell die Perspektive des Mitglieds der Gesellschaft zuordnet (vgl. Colby & Kohlberg 1978). Denn die gesellschaftliche Perspektive gilt erst für die Stufe 4. Erst hier werden anonyme soziale Beziehungen relevant. Die gesellschaftliche Perspektive wird dann von den abstrakten Prinzipien der postkonventionellen Moral überboten.

Tatsächlich liegt der moralische Standpunkt der "postkonventionellen" Moralität jenseits konkreter Gruppen oder einer konkreten Gesellschaft. Insofern wird hier der kategorische Imperativ erreicht. Der Gesichtspunkt ist nun "... derjenige eines jeden vernünftigen moralischen Individuums" (Colby & Kohlberg). Das postkonventionelle Subjekt misst die Normen einer konkreten Gruppe an einem Massstab, der jenseits gesellschaftlicher oder Gruppenschranken liegt. Seine Perspektive ist der Gesellschaft übergeordnet.

Insofern die postkonventionelle Moral jenseits einer konkreten Gesellschaft angesiedelt ist, stellt sich die Frage, ob dabei eine Differenzierung in zwei unterschiedliche Stufen sinnvoll ist. Sind jenseits der Gesellschaft zwei Formen der Moral möglich, zwei Formen, die sich erst noch entwicklungspsychologisch unterscheiden lassen? Es dürfte plausibler sein, den Bereich der Postkonventionalität *psychologisch* als Einheit zu betrachten.

Gibt man die Differenzierung von zwei postkonventionellen Stufen auf, schrumpft Kohlbergs Schema auf eine einfache, wenn nicht triviale Abfolge eines amoralischen Egoismus (präkonventionelles Niveau), einer gruppen- und gesellschaftsorientierten Moral (konventionelles Niveau) und eines moralischen Universalismus (postkonventionelles Niveau) zusammen. Eine wirklich moralische Entwicklung findet nur statt von Stufe 3 über Stufe 4 zu Stufe 5/6.

Was sich dabei entwickelt, ist im wesentlichen die soziale Perspektive eines Menschen. Die Perspektive von Stufe 3 auf konkrete, zwischenmenschliche Beziehungen erweitert sich auf Stufe 4 auf konkrete gesellschaftliche Verhältnisse und erreicht auf Stufe 5/6 die Perspektive der universalen Menschheit. Man kann somit sagen, der Entwicklungsgang von Stufe 3 zu Stufe 5/6 entspricht der Ausweitung des moralischen Standpunkts von der Familie zur Menschheit. Kohlberg vernebelt diese Tatsache, wenn er eine "konventionelle" von einer "postkonventionellen" Moral unterscheidet.

Was entwickelt sich überhaupt in der moralischen Entwicklung sensu Kohlberg? In soziologischer Perspektive ist die präkonventionelle Moral uninteressant. Keine Gesellschaft akzeptiert einen puren Egoismus. Dementsprechend gibt es auch kaum empirische Hinweise darauf, dass Menschen auf den Stufen

1 oder 2 hängenbleiben. Die meisten entwickeln sich weiter, zumindest bis zur Stufe 3 (vgl. Bergling 1981; Snarey 1985). Doch auch dieser Übergang ist trivial. Denn Menschen werden genau dadurch *sozialisiert*, dass ihnen die Normen und Werte von Gruppen und Gemeinschaften wichtig werden. In allen Kulturen, die Kinder in Primärgruppen sozialisieren, dürften daher Kohlbergs Stufen 1, 2 und 3 erreicht werden. Die Frage ist somit nicht, ob vom präkonventionellen zum konventionellen Niveau überhaupt Entwicklung stattfindet. Die Frage ist vielmehr, ob die moralische Entwicklung weiter geht als bis zu Stufe 3, und wie weit sie geht.

So gesehen, ist es nicht erstaunlich, wenn die Stufen 1, 2 und 3 in kulturvergleichenden Studien empirisch bestätigt werden. Kohlberg behauptete allerdings, sein Stufenschema gelte *universell*, es sei kulturell invariant, die Theorie der sechs Stufen habe Gültigkeit für jeden Menschen in jeder Kultur und zu jeder historischen Zeit. Kohlberg stellt den Anspruch einer naturwissenschaftlichen ("nomothetischen") Theorie nach raum-zeitlicher Invarianz. Er verweist auf Untersuchungen in Taiwan, Grossbritannien, Mexiko, der Türkei, Indien, Israel und den USA, die die Universalität und Kulturinvarianz seiner Stufenfolge bestätigen sollen. Weiter verweist er auf Studien an Katholiken, Protestanten, Juden, Buddhisten, Moslems und Atheisten, die alle zum selben Resultat gekommen sein sollen, nämlich einer universellen Tendenz im Sinne seines Entwicklungsschemas. Aus diesem empirischen Material zieht Kohlberg den Schluss, seine Annahme einer universellen ontogenetischen Entwicklungssequenz des moralischen Urteils sei gut verifiziert.

Etwas nüchterner betrachtet sieht die Situation allerdings nicht so eindeutig aus. Es lässt sich in etwa sagen, dass die Sequenz der Stufen 1 bis 4 interkulturell validiert ist, etwas besser für westliche, industrialisierte Gesellschaften, etwas schlechter für aussereuropäische Gesellschaften. Die Stufe 5 ist empirisch nur in westlichen Gesellschaften auffindbar, und von der Stufe 6 sagte Kohlberg schliesslich selbst, er könne sie überhaupt nicht (mehr) finden, ausser bei einigen historischen Figuren wie Sokrates, Ghandi oder Martin Luther King. Achlberg drückt sich folgendermassen aus: "Soweit wir feststellen können, müssen alle unsere Stufe-6-Personen in den 60er Jahren getötet worden sein, wie Martin Luther King. Stufe 6 bleibt als ein theoretisches Postulat; es ist aber keine operationale empirische Gegebenheit." Andernorts: "Es gibt keine wirklichen Daten hinsichtlich der Entwicklung zur höchsten Stufe der Moralität."

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Früher glaubte er, 5% der amerikanischen Bevölkerung seien auf Stufe 6. Für Belege vgl. Herzog 1991a.

Dieses empirische Ergebnis erstaunt nicht, wenn wir die Stufen so sehen, wie ich sie eben kritisch diskutiert haben, nämlich als mehr oder weniger triviale Abfolge von einer amoralischen zu einer moralischen Position. Interessant ist allenfalls der Übergang von Stufe 3 zu Stufe 4. Verschiedene Studien zeigen, dass in einfachen und geschlossenen Gesellschaften bereits eine Stufe-4-Moral selten zu finden ist. Das macht auf soziologische Bedingungen der Anwendung dieser Theorie aufmerksam. Wollte man Kohlbergs Stufenschema soziologisch interpretieren, so würde die moralische Entwicklung verständlich in Abhängigkeit von der Komplexität menschlicher Beziehungen. Doch Kohlberg wollte von einer solchen Interpretation seiner Theorie nichts wissen.

Eine weitere Eigenartigkeit von Kohlbergs Entwicklungsschema liegt darin, dass es so spät beginnt. Wenn die ersten beiden Stufen gar nicht moralischer Art sind, dann erschliesst sich einem Kind der Bereich der Moral - folgen wir Kohlbergs Schema - erst gegen Ende der Kindheit. Das Verständnis von Stufe-3-Argumenten setzt nämlich gemäss Kohlberg formal-operationales Denken (im Sinne von Piaget) voraus. Das aber heisst, dass der Übergang von Stufe 2 zu Stufe 3 - der eigentliche Schritt zur moralischen Entwicklung - erst mit ca. 12 Jahren stattfindet. Ist es aber tatsächlich so, dass Kinder erst in der frühen Adoleszenz moralisch werden?

Wenn wir auf die Untersuchungen zurückblicken, die ich Ihnen vorgestellt habe (Hoffman, Turiel etc.), dann hat Kohlberg ganz einfach nicht recht, wenn er die moralische Entwicklung erst so spät beginnen lässt. Zweifellos ist die Verspätung in seinem Schema (auch) eine Folge der speziellen Fragestellung, die er sich vorgelegt hat. Kohlberg fragt seine Probanden nicht nach dem moralischen Empfinden und nicht nach dem moralischen Verhalten, sondern nach ihren moralischen Urteilen. Kohlberg fragt auch nicht einfach nach der Moral seiner Versuchspersonen, sondern nach ihrer Fähigkeit, moralische Konflikte zu lösen. Und er fragt schliesslich nicht nach irgendwelchen Konflikten, sondern nach aporetischen Konflikten. Wie wir gesehen haben, konfligieren in den Geschichten, die Kohlberg verwendet, um die moralische Urteilsstruktur seiner Probanden zu erheben, nicht bloss heterogene Ansprüche, sondern auch heterogene Prinzipien der Konfliktlösung. Im Heinz-Dilemma hat die kranke Frau einen Anspruch auf Leben, der Apotheker einen Anspruch auf Verdienst. Beides sind zugleich mögliche Kriterien der Gerechtigkeit: die Bedürftigkeit der Frau und die Leistung des Apothekers, der das Medikament entwickelt hat. Dazu kommt, dass bei moralischen Dilemmata keine eindeutigen Lösungen möglich sind. Weshalb wären es sonst Dilemmata? Wie immer sich Heinz entscheiden mag, er wird *schuldig*. Das Recht des Apothekers auf Verdienst wird durch das Recht der Frau auf Leben nicht aufgehoben und umgekehrt. In jedem Fall führt die Entscheidung nicht zur Entlastung des Gewissens. Kohlberg untersucht nicht die Genese der moralischen Denkstrukturen, sondern die Geschichte ihrer *Anwendung* in komplexen Situationen. Dass Kinder dabei Mühe haben und länger heteronom bleiben als bei der Erfahrung des Moralischen, darf nicht erstaunen.

Die Verspätung der moralischen Entwicklung bei Kohlberg hat also wesentlich mit der Kompliziertheit seiner Fragestellung zu tun. Dazu gehört auch, dass die Geschichten, die Kohlberg seinen Probanden vorgelegt hat, etwas Irreales an sich haben. Sie beinhalten Probleme, mit denen selbst Erwachsene kaum je konfrontiert werden. Das heisst nicht, dass die Probleme nicht existieren. Es handelt sich jedoch um schwierige Probleme, was allein schon die Tatsache zeigt, dass sie trotz einer langen Zeit ethischer Reflexion keine eindeutigen Lösungen haben. Moralphilosophen scheinen Kohlbergs Dilemmata mindestens so kontrovers zu beantworten wie seine "gewöhnlichen" Versuchspersonen. Dass Kinder erst spät in Kohlbergs Schema einsteigen, kann daher erneut nicht erstaunen. Auf keinen Fall lässt sich daraus schliessen, sie seien vorher unmoralisch oder prämoralisch.

Gemessen an der Unterscheidung intuitiv versus reflexiv hat Kohlberg im wesentlichen die Entwicklung der reflexiven moralischen Kompetenz untersucht, das heisst (auch) die Fähigkeit, das intuitive moralische Wissen in komplizierten Situationen artikuliert zur Sprache zu bringen.

Unter der Perspektive der moralischen *Erziehung* ist das Stufenschema von Kohlberg von begrenztem Nutzen. Es beginnt viel zu spät, in einem Alter, in dem die Kindheit praktisch schon zu Ende ist. Und es beschränkt sich auf die kognitive Seite der moralischen Entwicklung und vernachlässigt damit den ganz wesentlichen emotionalen Zugang zum Bereich der Moral. Schliesslich ist es an schwierigen Problemstellungen orientiert, die sich nur beschränkt auf alltägliche Situationen beziehen lassen.

#### Die andere Stimme der Frau

Kohlberg ist von Anfang an und zum Teil scharf kritisiert worden. Ich gehe nicht auf das ganze Spektrum der Kritiken ein, sondern beschränke mich auf einen Kritikstrang, den man den feministischen nennen kann. Es geht dabei um

die Frage, ob Mädchen und Frauen in moralischen Dingen anders denken und handeln als Knaben und Männer. Gibt es eine geschlechtsspezifische Moral? Gibt es Geschlechterdifferenzen im moralischen Urteilen?

Im Grunde genommen ist die Frage eigenartig. Denn das Moralische, so haben wir im ersten Teil der Vorlesung gesehen, gilt generell und absolut. Moralisch verstanden, kennen "gut" und "schlecht" keine Einschränkung. Und es wäre absurd anzunehmen, für Frauen und Männer würden je besondere moralische Regeln gelten. Denken Sie an die Zehn Gebote, an die Goldene Regel, an den kategorischen Imperativ: Nie ist davon die Rede, dass die Geschlechter davon unterschiedlich betroffen wären. "Du sollst nicht töten" gilt für Frauen und Männer gleichermassen. Das Verbot zu lügen ist nicht nur von einem Geschlecht zu befolgen. Etc. Es wäre eigenartig, wollte man die Gültigkeit der Moral geschlechtsbezogen relativieren.

Nun steht nicht unbedingt dies zur Diskussion, auch wenn man gelegentlich den gegenteiligen Eindruck gewinnen kann. Zur Diskussion steht vielmehr eine empirische (nicht eine normative) Frage, die Frage nämlich, ob Frauen und Männer in ihren moralischen Entscheidungen die Faktoren anders gewichten, die zur Diskussion stehen. Das ist eine relativ vorsichtige Formulierung, die noch vieles offen lässt.

Ich möchte die Frage mit Bezug auf jene Autorin beantworten, die die Diskussion um eine geschlechtsspezifische Moralität initiiert hat, nämlich Carol Gilligan. Gilligan ist eine ehemalige Mitarbeiterin von Kohlberg, die sich in den 70er Jahren zu einer Kritikerin des Kohlbergschen Ansatzes entwickelt hat. Inzwischen ist auch sehr viel Kritik an Gilligan selbst entstanden. Die Kontroverse ist äusserst komplex geworden, auch deshalb, weil sie nicht nur von Psychologinnen und Psychologen, sondern auch von Soziologinnen und Soziologen, Philosophinnen und Philosophen und Vertreterinnen und Vertretern anderer Disziplinen geführt wird. Das Ausmass der Kontroverse ist auch mitbedingt durch einige Unklarheiten in der Argumentation von Gilligan.

Im folgenden möchte ich zunächst versuchen, die Position von Gilligan so textnah wie möglich herauszuarbeiten. Es gibt mittlerweile eine Reihe von Publikationen von Gilligan. Die Kontroverse leidet auch etwas daran, dass man sich
oft einseitig auf ihr 1982 erschienenes Buch "In a Different Voice" bezieht
(deutsch: "Die andere Stimme" 1984). Da dieses Buch allerdings zentral ist,
beginne ich meine Darstellung Gilligans ebenfalls damit.

### **Gilligans Grundthese**

Die Grundthese von Gilligan, die m.E. zutreffend ist, ob man den Rest des Buches akzeptieren will oder nicht, lautet, dass die herkömmliche Entwicklungspsychologie eine männliche Orientierung aufweist. Wie in anderen Dingen unserer Kultur auch, dient der Psychologie das Männliche als Norm für das Menschliche. Was einen Menschen ausmacht, wird nicht geschlechtsneutral bestimmt, sondern immer schon im Lichte des einen Geschlechts, nämlich des männlichen, gesehen. Auch die Entwicklungspsychologie erhebt implizit das Leben des Mannes zur Norm und versucht, die Frauen aus männlichem Stoff zu schneidern (vgl. Gilligan 1984, p. 14). "Es geht natürlich alles auf Adam und Eva zurück - eine Geschichte, die unter anderem zeigt, dass man zwangsläufig in Schwierigkeiten gerät, wenn man versucht, aus einem Mann eine Frau zu machen. Im menschlichen Lebenszyklus ist die Frau ebenso wie im Garten Eden die Abweichlerin" (ebd.).

Beispiele für die Sicht der Frauen als von einem männlichen Standard abweichend finden sich bei Sigmund Freud, Erik Erikson und Lawrence Kohlberg, aber auch bei einer Vielzahl anderer Entwicklungspsychologen. Wie sich Gilligan ausdrückt, wird in diesen Theorien ein "Problem der Theoriebildung zu einem Problem der weiblichen Entwicklung umgedeutet". Ein Defizit der Theorie wird zu einem Defizit der Frauen.

Gilligan glaubt nun, dieses Defizit der Theorie, das zu einem Defizit der Frauen wird, gerade auch im Falle der moralischen Entwicklung nachweisen zu können. Beispielsweise bei Freud. Freud hatte zeitlebens Schwierigkeiten, die weibliche Entwicklung zu verstehen, hat dies aber auch immer eingestanden. Er glaubte, das Über-Ich - das in der Psychoanalyse die moralische Instanz (das "Gewissen") verkörpert - sei bei den Frauen weniger deutlich ausgeprägt. Das Über-Ich entsteht in der Folge des Ödipuskomplexes. Dieser wird bei den Mädchen weniger abrupt überwunden als bei den Knaben. In dem Masse, wie ein Mädchen den Ödipuskomplex unvollkommen überwindet, erfolgt der Aufbau seines Über-Ichs unvollständig. Freud konnte sich des Eindrucks nicht erwehren, "... dass das Niveau des sittlich Normalen für das Weib ein anderes wird" (Freud) als für den Mann. Das weibliche Über-Ich ist "niemals so unerbittlich, so unpersönlich, so unabhängig von seinen affektiven Ursprüngen, wie wir es vom Manne fordern" (Freud). Von der Formulierung her sind diese Äusserungen nicht wertend. Man könnte sogar sagen, ein Über-Ich, das nicht unerbittlich, nicht unpersönlich und nicht unabhängig von den Affekten ist, ist ein besseres Über-Ich. Erinnern Sie sich an unsere Diskussion der Gerechtigkeit.

Die sture Anwendung des Prinzips der Gleichbehandlung hat etwas Unmenschliches an sich. Wenn also das weibliche Über-Ich persönlicher und emotionaler reagiert als das männliche, dann könnte man darin eine (positive) Auszeichnung der moralischen Entwicklung der Frauen sehen.

Andernorts ist Freud jedoch deutlich in seiner Wertung. Die langsamere Auflösung des Ödipuskomplexes bei der Frau führt zu einem geschwächten Über-Ich. "Die Bildung des Über-Ichs muss unter diesen Verhältnissen leiden, es kann nicht die Stärke und die Unabhängigkeit erreichen, die ihm seine kulturelle Bedeutung verleihen ..." (Freud).<sup>24</sup> Stärke und Unabhängigkeit des moralischen Urteils sind also die Kriterien einer angemessenen moralischen Entwicklung. Dieser Massstab aber, so Gilligan, ist ein männlicher. Unabhängigkeit und Souveränität sind männliche Ideale. Frauen, so Gilligan, haben andere Ideale. Die Entwicklung der Frauen ist *beziehungsorientiert*.

Die Geschlechterdifferenzen zeigen sich beispielhaft im unterschiedlichen Spielverhalten von Knaben und Mädchen. In einer Untersuchung von Janet Lever (1976) an 10- und 11-jährigen Kindern zeigte sich, dass Knaben häufiger konkurrenzorientiert spielen als Mädchen. Dadurch bedingt dauern die Spiele der Knaben oft länger als diejenigen der Mädchen. Gilligan schreibt: "Die Spiele der Jungen schienen nicht nur deshalb länger zu dauern, weil sie ein höheres Mass an Geschicklichkeit erforderten und deshalb weniger rasch langweilig wurden, sondern auch weil Jungen, wenn es im Lauf eines Spiels zu Streitigkeiten kam, ihre Differenzen besser beilegen konnten als Mädchen: 'Im Laufe dieser Untersuchung sahen wir die Jungen ständig streiten, aber kein einziges Mal wurde ein Spiel wegen eines Streits abgebrochen, und kein Spiel wurde länger als sieben Minuten unterbrochen. Bei den hitzigen Debatten lautete das letzte Wort immer: 'Wiederholen wir die Runde!' gewöhnlich gefolgt von dem Aufschrei: 'Weil ihr gemogelt habt!' [Lever 1976, S. 482]. Tatsächlich schienen die Jungen die 'juristischen' Debatten ebenso zu geniessen, wie das Spiel selbst, und auch Randfiguren von geringerer Grösse oder Gewandtheit nahmen gleichberechtigt an diesen häufigen Auseinandersetzungen teil. Im Gegensatz dazu beendete der Ausbruch von Streitigkeiten in der Regel das Spiel bei den Mädchen."

Interessant an dieser Beobachtung ist, dass sie die Untersuchung des Spielverhaltens, die wir von Piaget kennen, im wesentlichen bestätigt. Piaget beobachtete die Freude an "juristischen" Auseinandersetzungen vor allem bei Knaben.

 $<sup>^{24}</sup>$  Belege der Freud-Zitate in Herzog 1991a, Kap. 3.

Der "juristische Geist", schreibt Piaget, ist "im grossen und ganzen bei den kleinen Mädchen viel weniger entwickelt ... als bei den Knaben". Zusammenfassend zu seiner Untersuchung einer Gruppe von Mädchen schreibt Piaget: "Man sieht, worin diese Reaktionen, die für die bei den Mädchen erlangten Ergebnisse charakteristisch sind, denjenigen, die wir bei Knaben erhielten, ähneln und zugleich worin sie von ihnen verschieden sind. Sie ähneln ihnen insofern, als die Zusammenarbeit unter den Spielern allmählich das Verschwinden der Mystik der Regel mit sich bringt: die Regel ist nicht mehr ein Imperativ, der vom Erwachsenen ausgeht und sich ohne Diskussion aufzwingt, sondern ein sich aus der Zusammenarbeit selbst ergebendes Instrument der Übereinstimmung. In Bezug auf diese Übereinstimmung sind jedoch die Mädchen weniger ausdrücklich als die Knaben und insofern kann man annehmen, dass sie sich weniger um die juristische Ausarbeitung kümmern. Wenn man nur gut spielen kann, so ist die Regel gut. Die Toleranz der Spielerinnen ist daher sehr gross, und sie kommen gar nicht auf den Gedanken, auf allzu feine Unterscheidungen einzugehen und die möglichen Fälle oder selbst die Bedingungen des Übereinkommens zu kodifizieren" (Piaget).

Gilligan meint nun, dass die Vorzüge der weiblichen Entwicklung weder bei Piaget noch bei Lever gewürdigt würden. Die Vorzüge lägen darin, dass die Mädchen weniger rigide argumentierten, weniger an der Klärung von Prinzipien interessiert seinen, vielmehr läge ihre Orientierung in der Aufrechterhaltung des Zusammenhalts der konkreten Gruppe. "Feinfühligkeit und Rücksichtnahme auf die Gefühle anderer" stünden bei den Mädchen im Vordergrund.

Wenn dem so sein sollte, wenn Mädchen danach streben, ihre Beziehungen aufrechtzuerhalten, dann könnte dies erklären, weshalb ihr Gerechtigkeitsempfinden geringer entwickelt ist. Erinnern Sie sich daran, dass wir gesagt haben, der Zugang zum Bereich der Gerechtigkeit erfolgte über Konflikte. Wenn Mädchen gleichsam konfliktscheu sind, wenn sie Streitereien vermeiden, wenn sie Auseinandersetzungen aus dem Weg gehen etc., dann bedeutet dies, dass sie weniger leicht Zugang zum Gerechtigkeitsdenken finden als die Knaben. Sagen wir es nochmals: Wenn die Moral der Gerechtigkeit über die Schlichtung von Streitigkeiten erschlossen wird, dann müssten Frauen, die Streitigkeiten eher ausweichen oder diese zu vermeiden versuchen, in ihrer moralischen Entwicklung im Bereich der Gerechtigkeit behindert sein. So wie Mädchen miteinander spielen, nämlich auf Harmonie und Verbundenheit bedacht, sind sie für die Moral der Gerechtigkeit weniger empfänglich als für die Moral der

Empathie und des Mitleids. "Traditionelle Mädchenspiele wie Schnurspringen und Tempelhüpfen sind Spiele, bei denen man der Reihe nach drankommt und die Konkurrenz indirekt ist, da der Erfolg des einen nicht notwendigerweise den Misserfolg des anderen bedeutet. Die Folge ist, dass Streitigkeiten, die der Beilegung bedürfen, seltener auftreten. Tatsächlich behaupteten die meisten Mädchen, die Lever interviewte, dass sie das Spiel beendeten, wenn ein Streit ausbräche. Statt ein System zur Lösung von Streitigkeiten zu entwickeln, ordnen die Mädchen die Fortsetzung des Spiels der Fortsetzung der Beziehungen unter."

Das hat Konsequenzen für die Beurteilung der moralischen Entwicklung von Knaben und Mädchen. Wir haben bei Kohlberg gesehen, dass für ihn der Bereich der Moral letzten Endes deckungsgleich ist mit dem Bereich der Gerechtigkeit. Die Stufen der moralischen Entwicklung - so Kohlberg - sind "Stufen des Gerechtigkeitsdenkens". Damit wird bereits klar, worin Gilligans Kritik oder besser gesagt: eine ihrer Kritiken - an Kohlberg besteht. Der Fokus der Gerechtigkeit ist männlich bestimmt, weil das Interesse an Fragen der Gerechtigkeit vor allem bei Männern überwiegt. Knaben finden leichter Zugang zur Moral der Gerechtigkeit als Mädchen. Folglich ist es unangemessen, die moralische Entwicklung der Frauen am Massstab der Gerechtigkeit zu messen. Frauen werden in den Besonderheiten ihrer Entwicklung verkannt, wenn moralische Entwicklung identisch gesetzt wird mit Entwicklung der Fähigkeit, gerechte Urteile zu fällen. Die Beziehungsorientiertheit der Frauen lässt sie anderen Faktoren das Hauptgewicht geben, wenn sie moralische Entscheidungen fällen als die Männer. Diese anderen Faktoren werden aber bei Kohlberg systematisch vernachlässigt bzw. missachtet.

Wenn Sie Kohlbergs Stufenschema betrachten, dann finden Faktoren der Übereinstimmung und der Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen am ehesten auf Stufe 3 Berücksichtigung. Und das ist es denn auch, was in einigen empirischen Studien festgestellt worden ist. Frauen scheinen auf der Stufe 3 des Kohlberg-Schemas "hängenzubleiben". Wenn Gilligan recht hat, dann ist dies kein Defizit der Frauen, sondern ein Defizit von Kohlbergs Theorie.

Gilligan schreibt, dass sich Frauen nicht nur im Kontext menschlicher Beziehungen definieren, sondern sich auch selbst nach ihrer Fähigkeit der Anteilnahme ("care") beurteilen. "Die Rolle der Frauen im Lebenszyklus des Menschen ist die der Nährenden, Pflegenden und Helfenden gewesen, der Weberin jener Netzwerke von Beziehungen, auf die sie sich ihrerseits stützt. Aber während Frauen solcherart für Männer gesorgt haben, haben Männer sowohl in ih-

ren Theorien psychologischer Entwicklung als auch in ihren ökonomischen Arrangements dazu geneigt, diese Fürsorge auf ihr Konto zu buchen oder sie abzuwerten. Wenn die Individuation und individuelle Leistung bis ins Erwachsenenleben im Mittelpunkt stehen und Reife mit persönlicher Autonomie gleichgesetzt wird, dann erscheint die Rücksichtnahme auf Beziehungen als eine Schwäche der Frauen statt als eine menschliche Stärke ..." Die besondere Stärke der Frauen kommt in den entwicklungspsychologischen Theorien nicht zum Ausdruck. Und ein schlagendes Beispiel dafür ist die Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg. Menschliche Reife, auch im moralischen Bereich, wird gleichgesetzt mit dem, was Männer bevorzugen. Der Effekt ist, dass Frauen defizitär erscheinen und auch als Erwachsene, was ihre Entwicklung anbelangt, im Status von Kindern verbleiben. Der Begriff der menschlichen Reife wird vom Studium des Lebens von Männern abgeleitet. Kein Wunder, dass Frauen für immer unreif scheinen.

Soweit die Grundthese von Gilligan. Ich habe schon gesagt, dass ich die These im Prinzip für richtig halte, unabhängig davon, was Gilligan in ihrem Buch sonst noch schreibt. Diesem, was sie "sonst noch schreibt", möchte ich mich nun zuwenden.

### Andersartigkeit der weiblichen Moral?

Fassen wir die Kritik Gilligans an Kohlberg kurz zusammen. Die Beschränktheit Kohlbergs liegt in der Einseitigkeit seines Moralverständnisses, das heisst in der Reduktion des Moralischen auf Fragen der Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit umschreibt eine "negative Ethik", die die Menschen voreinander schützt. Ihre Wurzeln liegen im Prozess der *Individuierung*. Doch der Mensch ist nie bloss Individuum. Er ist immer auch Teil einer sozialen Umwelt, die ihn stützt. Mit dieser Umwelt ist er verbunden, und zwar in jeder Phase seiner Entwicklung, das heisst auch als Erwachsener. Die hauptsächliche Kritik Gilligans an Kohlberg nimmt Bezug auf die Ethik der Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit wurzelt im Trennungsprozess, in dem insbesondere Adoleszente stehen, die sich ihrer Selbständigkeit gegenüber jenen Personen, an die sie während der Zeit der Kindheit gebunden waren, versichern wollen. "While the power of this ethic [i.e. the ethic of justice and rights, W.H.] lies in the respect accorded to the individual, its limitation lies in its failure to see a world of relationship, compassion, and care" (Gilligan 1983, p. 39).

Was heisst es nun, der moralischen Entwicklung von Frauen gerecht zu werden? Beachten Sie zunächst den folgenden Ausschnitt aus dem Buch von Gilligan.

# Vgl. Anhang 1

Gilligan meint, Moralprobleme entstünden aus "einander widersprechenden Verantwortlichkeiten und nicht aus konkurrierenden Rechten". Moralprobleme würden zu ihrer Lösung eine Denkweise voraussetzen, "die kontextbezogen und narrativ und nicht formal und abstrakt" sei. Dabei gehe es um Fürsorge, Pflege und Zuwendung ("care"). Im Mittelpunkt dieser Moral der Fürsorge stehe "das Gefühl der Verantwortung und Beziehungen" ("understanding of responsibility and relationships"), während bei der Moral der Fairness (Gerechtigkeit) das "Verständnis von Rechten und Spielregeln" ("understanding of rights and rules") im Vordergrund stehe. Gilligan fokussiert ihre Überlegungen zu einer "weiblichen Moral" im Begriff "care". Sie spricht von einer "ethic of care", im Gegensatz zu einer "ethic of rights". Das Wort "care" ist nicht leicht zu übersetzen. Es beinhaltet "Anteilnahme" und "Fürsorglichkeit" im Sinne von "Interesse am Mitmenschen". Es geht um Sorge für andere, aber nicht im Sinne einer institutionalisierten sozialen Fürsorge, sondern um eine individuelle Haltung der Anteilnahme am Schicksal anderer und der Zuwendung zu diesen. Es geht um die "Sorge für das Wohl des anderen" (Wahrig, Deutsches Wörterbuch, p. 512).

Im zweiten Abschnitt auf Seite 30 verweist Gilligan auf die Orientierung von Kohlbergs Moraltheorie an den Rechten, insbesondere den Menschenrechten. Die "Moral des Rechts" (morality of rights) betonte die Trennung und rücke das Individuum an erste Stelle. Demgegenüber betonte die "Moral der Verantwortung" (morality of responsibility) die Verbundenheit und stellte die Beziehung in den Vordergrund. Die zwei folgenden Beispiele eines 25-jährigen Mannes und einer 25-jährigen Frau sollen die Unterschiede der moralischen Einstellung der Geschlechter illustrieren.

Im Falle des Mannes wird von der Anerkennung der Rechte des einzelnen und der Rechte anderer Personen gesprochen, im Falle der Frau vom Streben, in Harmonie mit allen anderen zu leben. Es sei darauf hingewiesen, dass in diesen Protokollen kein Relativismus zum Ausdruck kommt. Die Frau äussert sich dahingehend, dass eine Handlungsweise dann moralisch falsch sei, wenn sie nicht mit dem übereinstimmte, "was ich über die menschliche Natur und was ich über mein Gegenüber weiss". Betont wird der Fokus auf "ein besseres Leben

und bessere Beziehungen und mehr persönliche Erfüllung". Gilligan interpretiert die Äusserungen der Frau dahingehend, dass deren Moral nicht auf dem Primat und der Universalität persönlicher Rechte liege, sondern auf etwas, das sie mit Verantwortung gegenüber der Welt beschreibt. Die Frau geht nicht von einem Relativismus aus. Ob dies allerdings bedeutet, dass sie einem Universalismus verpflichtet ist, muss offen bleiben. Rechte werden explizit nicht genannt. Doch stellt sich die Frage, ob sie deshalb im Bewusstsein der Frau nicht trotzdem anwesend sind.

Auf Seite 33 betont Gilligan den Gegensatz zwischen "objektiv fairen und gerechten Lösungen moralischer Konflikte, auf die sich alle rationalen Menschen einigen könnten" und der "Begrenztheit jeder spezifischen Lösung". Sie verweist damit darauf, dass moralische Konflikte nicht ohne Rest aufgelöst werden können. Die Frage ist natürlich, ob hier tatsächlich ein Widerspruch besteht. Wenn wir an Kohlbergs Dilemmata denken, die eine restlose Lösung gerade nicht zulassen, dann besteht dieser Widerspruch wohl kaum. Man könnte höchstens sagen, die Männer übergehen die Restproblematik, während die Frauen explizit darauf hinweisen. Insgesamt ist es fraglich, ob in diesen zwei Beispielen von Gilligan tatsächlich eine andere Art von Moral der Frauen zum Ausdruck gelangt.

Weiter betont Gilligan auf Seite 33, dass die Moral des Rechts und der Nichteinmischung die Möglichkeit beinhalte, "Gleichgültigkeit und mangelnde Anteilnahme zu rechtfertigen". Dies scheint mir aber nur dann zu stimmen, wenn man Gerechtigkeit auf Gleichheit und Leistung reduziert. Wird die Bedürftigkeit als Ausgestaltung des Prinzips der Gerechtigkeit mit berücksichtigt (wie wir dies oben diskutiert haben), dann ist das Prinzip der Gerechtigkeit nicht "gleichgültig" gegenüber, sondern in Relation gesetzt zur je besonderen Lage der Betroffenen. Auch hier könnte man sagen, dass Frauen eher dazu neigen, die Bedürftigkeit in ihr Verständnis von Gerechtigkeit aufzunehmen als die Männer. Das hiesse aber nicht, dass Frauen grundsätzlich anders argumentieren (z.B. keinen Bezug auf das Prinzip der Gerechtigkeit nehmen) als Männer.

Weiter ist in diesem Abschnitt (auf S. 33) von der "kontextbezogeneren Art des Urteilens" und einem "anderen Moralbegriff" der Frauen die Rede. Das sind zwei verschiedene Aussagen: Frauen sollen einen anderen Moralbegriff haben als Männer, und sie sollen kontextbezogener urteilen. Auch die Aussagen auf Seite 34 und 35 belegen nicht, dass Frauen bei moralischen Entscheidungen tatsächlich eine andere Moral verwenden. Was man sagen kann, ist wiederum,

dass Frauen in den geschilderten Situationen andere Akzente setzen. Doch ist dies kein Beweis dafür, dass sie der Art nach eine andere Moral haben.

Gesamthaft gesehen, beweisen diese Beispiele nicht, dass die Moral der Frauen der Art nach anders ist als die Moral der Männer. Was sie belegen ist jedoch, dass Frauen andere Erfahrungen machen, andere Akzente setzen und auch in ihren moralischen Entscheidungen anders vorgehen als Männer.

Was Gilligan ausspricht, sind letztlich mehrere Spannungen oder Polaritäten:

- Rechte versus Verantwortung (Gerechtigkeit versus Fürsorglichkeit)
- formal/abstrakt versus kontextuell/konkret
- absolut versus relativ
- Trennung versus Bindung (Individualität versus Beziehung)
- Lösung ohne Restanzen versus Lösung mit Restanzen.

Man könnte die Liste ergänzen mit den Gegensätzen:

- kognitiv versus emotional
- unpersönlich versus persönlich
- an Prinzipien orientiert versus nicht an Prinzipien orientiert

Das ist eine Fülle von Gegensätzen. Und man weiss nicht so recht, welcher Gegensatz der zentrale ist. Es ist tatsächlich nicht leicht, Gilligan angemessen zu interpretieren. Will sie lediglich sagen, dass Frauen die Gewichte in ihren moralischen Entscheidungen anders verteilen, das heisst mehr auf Anteilnahme als auf Gerechtigkeit setzen, eher kontextuell als formal argumentieren, eher relativ als absolut, eher persönlich als unpersönlich etc.? Oder will sie sagen, dass Frauen einer anderen Art von Moral gehorchen, einer Moral der Anteilnahme, die im Gegensatz steht zur Moral der Gerechtigkeit? Tatsächlich spricht Gilligan vom "Vorhandensein einer eigenen Sprache der Moral" bei den Frauen ("the existence of a distinct moral language"). Frauen würden einen "anderen Moralbegriff" verwenden ("a different moral understanding"). Es gebe eine "alternative Moral" der Frauen. Die Rede ist auch von der "Andersartigkeit der weiblichen Stimme" ("the differences in the feminine voice"). Da dies - die Behauptung der *Andersartigkeit* der Frau - die weitergehende These ist, möchte ich mich im folgenden damit auseinandersetzen.

### Jake und Amy oder Die Prämisse der Gewaltlosigkeit

Ich habe bereits einige Zweifel geäussert, dass Frauen der Art oder Qualität nach eine andere Moral haben als Männer. Diese Zweifel sollen im folgenden erhärtet werden. Dazu nochmals ein Textausschnitt aus dem Buch von Gilligan.

## Vgl. Anhang 2

Jake, so meint Gilligan, behandle das Heinz-Dilemma als mathematisches Problem. Er gehe rational (logisch) vor, sei sich aber "auch der Grenzen der Logik bewusst". Jake glaubt, die Ansprüche beider Seiten "unpersönlich durch Systeme der Logik und der Gesetze" (p. 42) finden zu können. Sein Vorgehen ist auf Trennung bedacht; er ist bereit, die Kollision mit dem Gesetz in Kauf zu nehmen (p. 38); er weicht einem möglichen Konflikt nicht aus.

Amy andererseits reagiert empathisch. Sie achtet auf die Beziehungen zwischen den Protagonisten des Dilemmas und sucht nach einer Lösung, die allen gerecht werden kann. Die Bindungen zwischen den Personen sollen aufrechterhalten werden (p. 41). Ihre Argumentation ist personbezogen. Eine Einigung zwischen den Kontrahenten soll "persönlich durch die Kommunikation in Beziehungen" (p. 42) erreicht werden. Amy vermeidet Konflikte, möchte weder, dass das Medikament gestohlen wird, noch, dass die Frau von Heinz sterben muss (p. 40).

Gilligan meint, Amys Urteil enthalte "die zentralen Einsichten einer Ethik der Anteilnahme [ethic of care] so wie Jakes Urteil die Logik des Gerechtigkeitsdenkens [logic of the justice approach] reflektiert" (p. 43).

Was ist davon zu halten? Verkörpern die Argumentationen von Amy und Jake zwei Arten von Moral, zwei "Moralen", wenn Sie so wollen.<sup>25</sup> Oder ist es eher so, dass Amy und Jake im Rahmen ein und derselben Moral die Akzente anders setzen? Ich denke, dass das zweite richtig ist. In den Äusserungen der Frauen, wie sie in Gilligans Buch zu finden sind, wird nicht eine andere Moral ersichtlich, sondern eine andere Gewichtung der beiden Zugangsweisen zum Moralischen, wie wir sie diskutiert haben: Mitleid und Gerechtigkeit. Es scheint, dass Frauen sensibler auf den Bereich der Verletzung von Leben, der Verletzung von Gefühlen, der Verletzung von Beziehungen und der Verletzung menschlicher Integrität reagieren als Männer. Es ist kein Zufall, dass Carol Gil-

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Eigentlich kennt das Wort "Moral" - bezeichnenderweise - keinen Plural.

ligan die Ethik der Anteilnahme mit der "Prämisse der Gewaltlosigkeit" in Zusammenhang bringt (p. 212), eine Gewaltlosigkeit, die fordert, "dass niemand Schaden erleiden sollte" ("that no one should be hurt"). Gilligan spricht auch "vom Gebot, nicht zu verletzen" ("the injunction not to hurt") bzw. von der Verpflichtung, "Verletzungen zu vermeiden". "Das Zufügen von Verletzungen wird als egoistisch und unmoralisch angesehen, da es von Gleichgültigkeit zeugt, während der Ausdruck von Rücksichtnahme als Erfüllung der moralischen Verantwortung betrachtet wird."

Dazu noch ein dritter Auszug aus dem Buch von Gilligan:

## Vgl. Anhang 3

Beachten Sie zunächst das Zitat auf Seite 84: "Ich persönlich möchte andere Menschen nicht verletzen. ... Es ist nicht schön, jemandem Schmerzen zuzufügen. Ich habe Mitgefühl mit jedem, der leidet. Anderen nicht wehzutun ist nach meiner eigenen persönlichen Moral wichtig. ... Mein Hauptprinzip ist, andere Leute nicht zu verletzen ... Ich fühle mich verpflichtet, ihn [meinen Freund, W.H.] nicht zu verletzen ...". Zu Recht schreibt Gilligan in ihrem Kommentar, der rote Faden, der sich durch diese Äusserungen ziehe, sei "der Wunsch, andere nicht zu verletzen, und die Hoffnung, dass die Moral einen Weg zeigt, wie man Konflikte so lösen könnte, dass niemand verletzt wird".

Die Bedeutung, die dem Anspruch zukommt, andere nicht zu verletzen, zeigt sich auch an der Äusserung einer anderen Studentin (vgl. p. 85). Der Grundgedanke, an dem sie festhalte, sei, so sagt sie, die "Heiligkeit des menschlichen Lebens".

Carola Brucker (1990), die eine Interpretation der "Care-Ethik" von Gilligan vorgelegt hat, meint, das Care-Verhalten bestehe in der Zuwendung "zu lebenden Wesen, zum Leben überhaupt". Weiter schreibt Brucker: "Das zu verantwortende Moment von Care ist der Wert 'Leben'. Leben soll nicht verletzt werden. Leben soll bewahrt werden. Leben soll (bedingungslos) unterstützt werden. Damit wird nicht nur auf das 'Recht auf Leben' hingewiesen, sondern damit wird auch nach dem *Umgang mit Leben* gefragt: Care sucht einen Umgang mit Leben, der gewaltlos ist."

In dem Buch von Gilligan kommt dies immer wieder zum Ausdruck. Die interviewten Frauen möchten nicht verletzen, Gewalt vermeiden, sich selbst vor Verletzungen schützen, für andere sorgen und sie beschützen. Diese Haltung ist jedoch von beschränkter Wirksamkeit. Wenn Sie - ob Frau oder Mann - allein

mit dem Anspruch, niemanden zu verletzen, moralische Entscheidungen fällen wollen, dann werden Sie kaum in der Lage sein, eine Entscheidung wirklich zustande zu bringen. Denken Sie nochmals an das Heinz-Dilemma. Wenn Sie das Medikament stehlen, dann verletzten Sie die persönliche Integrität des Apothekers - Sie dringen in seine Privat- oder Eigentumssphäre ein; wenn Sie es nicht stehlen, dann hat Ihre Entscheidung den Tod Ihres Ehepartners zur Folge. In jedem Fall verletzen Sie jemanden.

Wenn Sie nicht verletzen wollen bzw. niemandem wehtun wollen, dann sind Sie in Ihrem Verhalten faktisch blockiert. Das Beispiel von Amy zeigt dies sehr deutlich. Amy kann sich nicht entscheiden. Sie sucht nach einem Weg, dem (Heinz-)Dilemma zu entkommen und beiden - sowohl dem Apotheker als auch der Frau von Heinz - gerecht zu werden. Dies glaubt sie durch Kommunikation zwischen Heinz und dem Apotheker erreichen zu können. Heinz "... sollte das Medikament wirklich nicht stehlen - aber seine Frau sollte auch nicht sterben" (Amy, zit. auf p. 40). Keiner soll verletzt werden! Aber dadurch wird dem Dilemma ausgewichen. Was machen Sie, wenn ein noch so langes Gespräch zwischen Heinz und dem Apotheker keine Verständigung zustande bringen? Was machen Sie, wenn auch der Appell an andere, bei der Lösung des Problems mitzuhelfen, nichts nützt? Wenn Amy überzeugt ist, dass "Heinz und der Apotheker eine andere Lösung ausser dem Diebstahl finden könnten, wenn sie lang genug über die Sache reden würden" (Amy, zit. auf p. 42), so steht dem entgegen, dass nichts den Apotheker zwingen kann, von seinem Standpunkt abzurükken. Was aber dann? Offensichtlich ist das Prinzip, "andere Leute nicht zu verletzen" (Studentin, zit. auf p. 84) nicht ausreichend, wenn es darum geht, Konflikte zwischen Menschen zu lösen. Ich sage nicht, es tauge nichts zur Lösung von Konflikten, aber es reicht dazu nicht aus.

Darin liegt der Grund, weshalb wir im moralischen Bereich über Mitleid, Anteilnahme, Nicht-Verletzen-Wollen etc. hinaus zusätzliche Hilfen brauchen, um Entscheidungen fällen zu können. Diese liegen im Prinzip der Gerechtigkeit. Sollten sich Frauen weigern, in ihren moralischen Urteilen das Moment der Gerechtigkeit mit zu berücksichtigen, wäre die Folge eine Blockierung ihrer Entscheidungsfähigkeit.

Meines Erachtens sieht dies Gilligan sehr wohl. Später in ihrem Buch, auf Seite 128, schreibt sie, mit Bezug auf ein anderes Beispiel, das Zögern zu urteilen - wie wir es im Falle von Amy sehr deutlich sehen können -, dieses Zögern sei "im Grunde auch ein Zögern, jemanden zu verletzen". Man kann den Satz umdrehen, und dann sagt er, das Zögern, jemanden zu verletzen, sei ein Zögern,

ein (moralisches) Urteil zu fällen. Das aber heisst, dass der Anspruch, niemanden zu verletzen, wird er *ausschliesslich* befolgt, zur Blockierung des Handelns führt. Das Beispiel, das Gilligan auf Seite 128 gibt, ist illustrativ. Die Probandin sagt: "Ich habe einen wirklichen Horror davor, Menschen wehzutun, das war schon immer so, und das wird manchmal etwas kompliziert, denn beispielsweise will ich meinem Kind nicht weh tun. Ich will meinem Kind nicht weh tun, aber wenn ich ihm nicht manchmal weh tue, dann schade ich ihm dadurch noch mehr, verstehen Sie, das war ein fürchterliches Dilemma für mich." Das Dilemma entspricht dem Heinz-Dilemma. In jedem Fall verletzt die Probandin. Sie will zwar ihr Kind *nicht* verletzen, stellt aber fest, dass sie, gerade dadurch, dass sie *nicht* verletzen will, ihr Kind manchmal doch *verletzt*. Gilligan kommentiert, moralische Dilemmata seien insofern schrecklich, "als sie Verletzungen nach sich ziehen". Es erstaunt daher nicht, dass Amy versucht, dem Heinz-Dilemma auszuweichen. Offenbar erträgt sie es nicht, dass jede Art von Entscheidung dazu führt, dass jemand verletzt wird.

Die Frage, die sich stellt, ist, ob Frauen tatsächlich *ausschliesslich* darauf Bezug nehmen, andere nicht zu verletzen, wenn sie moralische Entscheidungen treffen. Wenn man die Protokolle der Äusserungen der Probandinnen, die Gilligan untersucht hat, genauer liest, dann kann man - so meine ich jedenfalls - feststellen, dass das "Gebot, nicht zu verletzen" keineswegs *ausschliesslich* befolgt wird. Zwar ist das Beispiel von Amy tatsächlich von einer ziemlichen Ausschliesslichkeit geprägt, aber erstens ist Amy erst elfjährig, und zweitens zeigen andere Beispiele Gilligans, dass Frauen nicht einfach nur dem Prinzip der Gewaltlosigkeit folgen.

Nehmen wir die vier Studentinnen (p. 83f.). Das erste Zitat (p. 83) beginnt in einer Sprache, die in keiner Weise im Widerspruch zu Kohlbergs Auffassung steht, das heisst die Moral wird als Mittel zur Lösung von Konflikten verstanden, die aus dem Zusammenprall von heterogenen Wünschen in sozialen Beziehungen entstehen. "Moral, das ist dieser ganze Komplex, wie man in diesen Konflikten entscheidet", sagt die Studentin. Im nächsten Satz wird ausdrücklich die Gleichheit bzw. Gleichberechtigung als Basis der moralischen Entscheidung angesprochen: "Ein moralischer Mensch ist jemand, der sich in der Regel als gleichberechtigt betrachtet" (ebd.). Moralisch falsch ist, wenn einer einen anderen übervorteilt. Damit wird, wenn auch nicht explizit, die Gerechtigkeit als Moralprinzip angesprochen. Gerecht ist, wenn alle gleich behandelt werden.

Zumindest dieses Beispiel zeigt also, dass auch Frauen das Prinzip der Gerechtigkeit kennen und anwenden. Der Gegensatz zwischen einer Moral der Anteilnahme und Fürsorge und einer Moral der Gerechtigkeit ist folglich kein Gegensatz der Geschlechter. Ich glaube, dass Gilligan hier auch philosophisch nicht ganz sauber argumentiert. Gilligan scheint sagen zu wollen, eine Moral der Fürsorge und Verantwortung habe nichts mit Rechten zu tun. Immer wieder konstruiert sie einen Gegensatz zwischen Verantwortung und Rechten. Ihre Probandinnen scheinen weniger darüber nachzudenken, was ihre Rechte sind, als wofür zu sorgen ihre Pflichten sind. Und sie äussern sich auch in diesem Sinn. Doch damit ist nicht gesagt, dass die Verantwortung oder die Fürsorge nicht auch ein Rechtsanspruch sein könnten. Rechten und Pflichten sind korrelative, einander entsprechende Begriffe. Wenn Frauen sich eher verantwortlich fühlen, für andere zu sorgen, dann kann dieses empirische Faktum auch so gedeutet werden, dass sie sich für verantwortlich halten, anderen mit Einfühlungsvermögen, Fürsorge und Hilfsbereitschaft zu begegnen, und zwar genau deshalb, weil sie glauben, anderen diese Zuwendung zu schulden. Ausgedrückt in Begriffen von Rechten, schliesst nichts die Möglichkeit aus, dass Frauen anderen ein Recht auf ihr Einfühlungsvermögen, ihre Fürsorge und Hilfe zugestehen (vgl. Sher 1991). Es ist überhaupt kein Widerspruch zu sagen, jemand habe ein Recht auf Anteilnahme, Hilfeleistung und Fürsorge. Wenn Frauen dieses Recht nicht explizit nennen, dann heisst dies noch lange nicht, dass sie von einem Gegensatz oder gar Widerspruch zwischen einer Moral der Rechte und einer Moral der Verantwortung ausgehen.

Etwas Ähnliches gilt für den Gegensatz zwischen einer prinzipienorientierten und einer nicht an Prinzipien orientierten Moral. Was heisst es, nach einem Prinzip zu handeln? Nach einem Prinzip handeln heisst, aus Gründen handeln, die auch für andere gelten (würden). Wer sich in einer vergleichbaren Situation befindet, der müsste so handeln, wie ich es tue. (Erinnern Sie sich an den kategorischen Imperativ.) In diesem Sinne können aber auch das Gebot der Fürsorge oder die Aufforderung, Verantwortung zu tragen, als *Prinzipien* formuliert werden. Wenn in den Antworten, die Gilligan von ihren Probandinnen erhalten hat, nicht explizit von Prinzipien die Rede ist, dann kann dies erneut nicht heissen, die Frauen würden sich (implizit) nicht ebenfalls an Prinzipien orientieren. "Die Prinzipien von Frauen mögen mit einer grösseren Zahl von Klauseln behaftet sein als die von Männern und deshalb schwieriger zu artikulieren und weniger leicht zugänglich. Frauen mögen sich aufgrund ihrer grösseren Sensibilität gegenüber dem Kontext eher der Schwächen von Prinzipien bewusst sein, die einem spontan einfallen, und deshalb stärker zögern, sie zu äussern.

Frauen legen möglicherweise weniger Gewicht auf die Universalität als auf eine detaillierte Ausformulierung ihrer Gründe. In Anbetracht dieser und weiterer Möglichkeiten sagt der Umstand, dass Frauen selten Moralprinzipien ausdrücklich anführen, wenig darüber aus, ob ihre tatsächlichen Entscheidungen prinzipienorientiert sind" (Sher).

Halten wir kurz inne. Unsere Diskussion zeigt bis jetzt keineswegs, dass die Moral der Frauen und deren moralische Entwicklung artverschieden von derjenigen der Männer sind. Die sparsamste Interpretation unserer Analyse dürfte sein, den Frauen eine andere Akzentsetzung als den Männern zuzuschreiben. Es scheint, dass Frauen in Situationen der moralischen Entscheidung die Gewichte anders verteilen. Sie achten stärker auf die konkreten Umstände, auf die kontextuellen Bedingungen und auf das Geflecht der Beziehungen. Die Männer dagegen urteilen eher abstrakt, dekontextualisiert und unter Missachtung des Beziehungsgeflechts. Gilligan sieht die moralische Stärke der Frauen in der "vorrangigen Bedachtnahme auf Beziehungen und Verantwortungen". Das heisst aber nicht, dass die Frauen dem Wesen nach eine andere Moral haben als die Männer. Dadurch, dass Frauen Gefühle und Empfindungen in ihre moralisch-ethischen Urteile vermehrt mit einbeziehen, fällt es ihnen scheinbar schwerer, abstrakte ethische Konzepte zu entwickeln, Konzepte, in denen die Beziehungen zu anderen von Gerechtigkeitsprinzipien und weniger von Mitgefühl bestimmt werden. Anders gesagt, es fällt Frauen scheinbar schwerer, abstrakte Konzepte der Fairness in ihre moralischen Erwägungen einzubeziehen, wenn für sie Bindung, Anteilnahme und Mitgefühl im Vordergrund stehen. Dahinter verbirgt sich aber keine Differenz der Kompetenz. Frauen scheinen genauso kompetent zu sein, auch Gerechtigkeitsurteile zu fällen. Nur scheinen ihnen diese nicht so leicht zu fallen wie den Männern. Letztlich handelt es sich um eine Komplementarität weiblicher und männlicher Schwächen. Der Schwäche der Frauen, vom Kontext und den Beziehungen zu abstrahieren, steht die Schwäche der Männer gegenüber, ihre abstrakte Urteilskraft mit ihren Gefühlen und situativen Wahrnehmungen zu vermitteln. Nicht ein Defizit an Kompetenz, sondern ein spiegelbildliches Defizit an Performanz unterscheidet die Geschlechter in moralpsychologischer Hinsicht.

## Persönliche und unpersönliche Argumentation

Ich komme auf diesen Punkt zurück, möchte aber zunächst noch eine andere der von Gilligan konstruierten Polaritäten diskutieren, nämlich die Polarität

persönlich versus unpersönlich. Gilligan scheint sagen zu wollen, dass Frauen ihre moralischen Entscheidungen im Rahmen persönlicher im Gegensatz zu unpersönlichen Beziehungen treffen. Das hat uns wiederum das Beispiel von Amy gezeigt. Der Eindruck entsteht aber vor allem auch aufgrund von Gilligans Abtreibungsstudie. Abtreibung ist, wenn man davon persönlich betroffen wird, per definitionem eine persönliche Angelegenheit. "Wenn eine Frau überlegt, ob sie eine Schwangerschaft bestehen lassen oder abbrechen soll, dann geht es dabei um eine Entscheidung, von der sowohl das Selbst als auch andere betroffen sind und bei der die kritische moralische Frage des Verletzens und Verletztwerdens eine zentrale Rolle spielt. Da die Entscheidung letzten Endes bei ihr liegt und sie deshalb dafür verantwortlich ist, stellen sich dadurch genau diese Fragen des Urteilens, die für Frauen am problematischsten gewesen sind. Jetzt wird sie gefragt, ob sie den Lebensstrom zu unterbrechen wünscht, der sie jahrhundertelang in der Passivität der Abhängigkeit gefangen hielt und ihr gleichzeitig die Verantwortung der Fürsorge auferlegte. Die Abtreibungsentscheidung führt somit Fragen von Verantwortung und Wahlmöglichkeit, die einen hohen Reifegrad fordern, in die innersten Bezirke des weiblichen Bewusstseins ein."

Gilligan unterscheidet drei Phasen in der Einstellung der von ihr untersuchten Frauen zum Problem der Abtreibung. In der ersten Phase "geht es bei der Abtreibungsentscheidung um die eigene Person". Es geht gleichsam um das persönliche Überleben. "Die Frau will vor allem für sich selbst sorgen, weil sie das Gefühl hat, ganz allein zu sein." Dazu ein Beispiel aus den Interviews von Gilligan. Betty, eine 16-Jährige, spricht unumwunden aus, dass die Sorge um das Überleben an erster Stelle steht. Zum Heinz-Dilemma meint sie: "Ich glaube, die Selbsterhaltung zählt zu den wichtigsten Dingen im Leben, für die Menschen kämpfen. Ich glaube, es ist das Wichtigste überhaupt, wichtiger als Stehlen. Stehlen mag ein Unrecht sein, aber wenn man Stehlen oder sogar Töten muss, um selbst zu überleben, dann sollte man es tun ... Selbsterhaltung ist, so glaube ich, das oberste Gebot. Es hat den Vorrang vor allem anderen im Leben."

In der zweiten Phase denken die Frauen hinsichtlich des Schwangerschaftsabbruchs im traditionellen Sinn weiblicher Selbstaufopferung. "Die Stärke dieser Position liegt in ihrer Fähigkeit zur Fürsorge; die Grenzen dieser Position liegen in der Beschränkung, die sie der unmittelbaren Äusserung auferlegen." Beide Qualitäten werden in dem folgenden Beispiel von Judy, einer 19-jährigen Probandin von Gilligans Studie beleuchtet: "Ich möchte niemandem weh-

tun, und ich rede mit allen sehr freundlich und respektiere deren eigene Meinung. Jeder kann alles so machen, wie er will. Mein Freund sagt den Leuten sofort Bescheid. Er macht viele Dinge in der Öffentlichkeit, die ich im Privatleben mache. Das ist besser so, aber ich brächte es einfach nie fertig." Judy hat zwar eindeutig eine eigene Meinung, sie äussert sie aber nicht, zumindest nicht in der Öffentlichkeit, weil sie niemandem wehtun will (weil sie niemanden verletzen will). Rücksichtnahme auf die Gefühle anderer zwingt sie zur Selbstbeschränkung. Andererseits kritisiert sie auch diese Selbstbeschränkung, da sie sich offensichtlich bewusst ist, dass hinter dem Etikett der Rücksichtnahme Verletzbarkeit und Doppelzüngigkeit verborgen liegen können. Die Frage "Abtreibung ja oder nein?" wird damit zum Dilemma.

Kathy, ebenfalls 19-jährig, sagt folgendes: "Ich weiss nicht, welche anderen Möglichkeiten mir offenstehen. Ich muss entweder das Kind bekommen oder die Abtreibung machen lassen; das sind die einzigen Möglichkeiten, die ich sehe. Was mir solche Schwierigkeiten macht, ist, dass ich vor der Wahl stehe, entweder meine eigenen Wünsche oder die anderer Leute um mich herum zu ignorieren. Was ist wichtiger? Wenn es einen Mittelweg gäbe, wäre das schön, aber es gibt keinen. Entweder setze ich mich über die anderen hinweg oder über mich selbst." Das Dilemma von Kathy besteht darin, entweder die traditionelle Rolle der Frau als fremdbestimmtes Wesen, deren Tugend in der Selbstaufopferung liegt, zu spielen, oder aber Rücksicht zu nehmen auf eigene Bedürfnisse und Ansprüche, die aber als egoistisch wahrgenommen werden. Thematisch ist zwar nach wie vor die eigene Person, das eigene Selbst, das eigene Wohlergehen, die eigene Zukunft, doch die Frauen in dieser (zweiten) Phase haben Schwierigkeiten, die Legitimität ihrer persönlichen Belange anzuerkennen.

Der Übergang zur dritten Phase beginnt mit der Frage, ob es tatsächlich egoistisch oder verantwortungsvoll ist, die eigenen Bedürfnisse in die (moralische) Entscheidung einzubeziehen. Die von Gilligan untersuchten Frauen fragen sich, "ob es möglich ist, sowohl sich selbst als auch anderen gegenüber verantwortlich zu sein und dadurch die Diskrepanz zwischen Verletzung und Rücksicht in Einklang zu bringen".

Dazu das Beispiel von Janet, einer 24-jährigen Krankenschwester. Zwei Monate nach der Geburt ihres ersten Kindes ist sie erneut schwanger geworden. Sie sieht ihre Situation als Folge einer Wahlmöglichkeit: "Man muss jetzt eine Entscheidung treffen. Da eine Abtreibung jetzt möglich ist, muss man eine Wahl treffen. Wenn das nicht möglich wäre, hätte man keine Wahl; man müsste ein-

fach tun, was getan werden muss." Solange es (in den USA) keine Möglichkeit zu einem legalen Schwangerschaftsabbruch gab, war eine Moral der Selbstaufopferung unausweichlich.<sup>26</sup> Sobald ein solches Opfer zu einer von mehreren Möglichkeiten wird, stellt sich das Problem jedoch neu. Die Abtreibungsentscheidung wird von Janet zunächst im Hinblick auf ihre Verantwortung gegenüber anderen gesehen, da die Geburt eines zweiten Kindes die Familie in emotionaler und finanzieller Hinsicht überfordern würde. Es spricht, wie sie sagt, jedoch noch ein anderer Grund für eine Abtreibung, "quasi ein emotionaler Grund. Ich weiss nicht, ob das egoistisch ist oder nicht, aber ich wäre dann wirklich angebunden, und im Augenblick bin ich nicht dazu bereit, mich mit zwei Kindern zu belasten". Dieser Kombination von einerseits egoistischen und andererseits verantwortungsvollen Gründen für eine Abtreibung steht der religiöse Glaube entgegen: "Man tötet ein Leben. Auch wenn es noch nicht geformt ist, ist das Potential schon da, und für mich heisst es immer noch, ein Leben zu töten. Aber ich muss auch an mein Leben, das meines Sohnes und meines Mannes denken. Zuerst glaubte ich, es seien egoistische Gründe, aber das stimmt nicht. Zum Teil mag es egoistisch sein. Ich möchte im Moment kein zweites Kind; ich bin noch nicht bereit dafür." Das Dilemma von Janet entzündet sich an der Frage, ob es gerechtfertigt sei, ein Leben zu töten. "Ich kann mir nichts vormachen, weil ich daran glaube, und wenn ich versuche, mir etwas vorzumachen, dann weiss ich, dass ich in ein Schlamassel gerate. Das hiesse zu leugnen, was ich im Grunde tue." Janet fragt sich: "Tue ich das Richtige; ist es moralisch?" Und setzt dann ihrer Einstellung zur Abtreibung ihre Sorge entgegen, welche Konsequenzen das Fortbestehen der Schwangerschaft hätte. Sie kommt schliesslich zum Schluss, dass sie nicht "moralisch so streng sein kann, bloss aufgrund meiner moralischen Überzeugungen, drei anderen Menschen zu schaden". Sie stellt fest, dass die Frage des Gutseins für ihre Lösung des Dilemmas weiterhin entscheidend bleibt: "Der moralische Faktor ist vorhanden. Für mich bedeutet es, ein Leben zu töten, und ich werde diese Entscheidung auf meine eigene Kappe nehmen. Das belastet mich gefühlsmässig, und ich habe mit einem Priester darüber gesprochen. Aber er sagte, die moralische Frage sei vorhanden und werde es von jetzt an sein, und es liege an der jeweiligen Person, ob sie mit dem Gedanken leben und sich immer noch für gut halten kann." Die Kriterien für das Gutsein verlagern sich für Janet nach innen, da die Fähigkeit, eine Abtreibung vornehmen zu lassen und sich nach wie vor für gut zu halten, vom Problem des Egoismus abhängt. Auf die Frage, ob moralisches Verhalten heisse, das zu tun, was für die eigene Person am besten sei oder ob

<sup>26</sup> Ausser man zog einen illegalen Schwangerschaftsabbruch in Erwägung.

es eine Frage der Selbstaufopferung sei, antwortet sie: "Ich weiss nicht, ob ich die Frage wirklich verstehe. In meiner Situation, in der ich die Abtreibung will und mich aufopfern würde, wenn ich es nicht täte, befinde ich mich irgendwo dazwischen. Aber ich glaube, dass meine Moral stark ist, und wenn diese Gründe - finanzielle, körperliche und auch, was die ganze Familie betrifft - nicht vorhanden wären, dann müsste ich es nicht machen, und dann wäre es eine Selbstaufopferung."

In dieser dritten Phase werden persönliche Fragen bewusst und reflektiert (wieder) in die Entscheidung einbezogen. Eigene Ansprüche müssen nicht mehr zwangsläufig geopfert werden. Die Abtreibungsentscheidung ist eine Wahl, die sowohl andere als auch das Selbst betrifft.

Die Besonderheit der Abtreibungssituation liegt darin, dass die urteilende Person, insofern sie vor der Frage steht, eine Abtreibung vornehmen zu lassen oder nicht, sehr direkt und persönlich vor einem moralischen Problem steht. Das ist ein wesentlicher Unterschied rein methodischer Natur im Vergleich zu den hypothetischen Dilemmata, wie dem Heinz-Dilemma, das Kohlberg in seinen Untersuchungen verwendete. Dazu kommt etwas zweites. Die Entscheidung im Falle einer Abtreibung ist nicht rein moralischer Natur. Das Beispiel von Janet zeigt, dass das persönliche Leben, die eigene Zukunft, das partikulare Selbst in die Entscheidung einfliessen. Wenn Gilligan verallgemeinernd schreibt, das "zentrale moralische Problem für Frauen" liege (im Falle der Abtreibungsproblematik) im "Konflikt zwischen dem Selbst und den anderen", dann ist fraglich, ob es sich dabei im modernen Sinne des Moralbegriffs überhaupt um einen moralischen Konflikt handelt. Denn das Selbst verweist eher auf den Bereich des persönlichen Glücks und des guten Lebens. Die Frage des Schwangerschaftsabbruchs ist eng mit der Person verbunden, die davon betroffen wird. Die Person aber ist ein Gegenstand von Überlegungen, die im strengen Sinne nicht moralischer Natur sind, sondern eben das persönliche Glück und die Frage nach dem guten Leben betreffen. Bis wann ist der Fetus Teil des weiblichen Körpers und ab wann ist er ein eigener Organismus mit dem Recht auf Leben? Die Frage lässt sich schwer beantworten, ohne auf faktische Überlegungen und persönliche Belange Rücksicht zu nehmen.

Wesentlich für die Einschätzung der theoretischen Relevanz der Abtreibungsstudie ist auch zu sehen, dass von dem Abtreibungsproblem *persönlich* nur Frauen betroffen werden können. Interessanterweise geraten Männer in eine durchaus vergleichbare Situation, wenn es um die Frage der *Wehrdienstverweigerung* geht. Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler (1986) zeigen in ei-

ner Untersuchung, dass Männer, die von der Frage der Wehrdienstverweigerung persönlich betroffen sind, ziemlich ähnlich argumentieren wie die von Gilligan untersuchten Frauen im Falle des Schwangerschaftsabbruchs. Das heisst, dass es nicht das Geschlecht sein kann, das darüber entscheidet, ob persönlich oder unpersönlich argumentiert wird, sondern das Ausmass der persönlichen *Betroffenheit*. Frauen argumentieren hinsichtlich der Wehrdienstverweigerung, die sie persönlich nicht betrifft, genauso abstrakt wie Männer hinsichtlich des Schwangerschaftsabbruchs.

Auch das Beispiel der Abtreibungsproblematik zeigt damit, dass Gilligan nicht die Existenz einer besonderen Moral der Frauen nachgewiesen hat. Sie hat sehr wohl ein wichtiges Thema fokussiert, das aber mehr mit der Betroffenheit als mit dem Geschlecht zu tun hat. "Wenn Männer und Frauen von einem Problem differentiell betroffen sind, werden sie ... unterschiedlich komplexe Argumentationsmuster produzieren, die Unterschiede haben aber mit Strukturdifferenzen auf der Kompetenzebene (unterschiedliche Ethiken) nichts zu tun" (Döbert 1991). Auch hier liegt die Differenz auf der Performanzebene.

#### Die Defizite der Frauen und Männer

Ich glaube, dass die bisherige Diskussion hinlänglich belegen kann, dass die Unterschiede der Geschlechter in moralpsychologischer Hinsicht nicht auf der Ebene der Kompetenz liegen. Es gibt keine wesensmässig verschiedene Moral der Frauen und der Männer. Die Unterschiede, die von Gilligan betont werden, haben mit der Artikulation der moralischen Kompetenz zu tun. Sie gehen auf Performanzbedingungen zurück. Solche Performanzbedingungen liegen ausserhalb des Kernbereichs der Moral, können dessen Ausgestaltung aber beeinflussen. Dazu gehören zum Beispiel Geschlechtsunterschiede. Rainer Döbert zählt einige solche Unterschiede auf: "Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres sind die Geschlechtsunterschiede vernachlässigbar. Dann kommt es aber zunehmend zur Ausbildung von gleichgeschlechtlichen Gruppen, wobei die Gruppen der Jungen grösser sind und sich stärker von der Erwachsenenwelt abschotten. Innerhalb ihrer Spielgruppen neigen die Jungen stärker zu Wutausbrüchen, Prügeleien und wildem Herumtoben, wobei sie ihre Aggressivität und 'Stärke' zum Aufbau von Dominanzhierarchien benutzen. In den kleineren Mädchengruppen kommen Prügeleien demgegenüber nur selten vor, und klare Dominanzhierarchien werden nicht aufgebaut. Die Beziehungen der Mädchen zur Erwachsenenwelt sind unproblematisch: Sie unterhalten engere Beziehun-

gen, kommen den Wünschen der Erwachsenen eher nach, wissen aber auch, wie man die Erwachsenen den eigenen Zwecken dienstbar machen kann. Sie benutzen die Erwachsenen, wenn man will, rational als Hilfsinstrumente bei der Bewältigung von Aufgaben. Demgegenüber ist die Beziehung der Jungen zu den Erwachsenen konfliktreicher: Sie sind aufsässiger, holen der Rat der Erwachsenen selbst dann nicht ein, wenn sie ihn bräuchten, und versuchen, die Erwachsenen zu dominieren ... Auch im Bereich des Pflegeverhaltens lassen sich Unterschiede feststellen: 'Die Schwelle, von der an der Kontakt mit Kleinkindern das Pflegeverhalten aktiviert oder verstärkt, hat die Tendenz, bei Frauen niedriger zu liegen, und dies trägt zur Wirksamkeit ihrer Fürsorge bei' (Maccoby 1979, S. 302). Nehmen wir noch hinzu, dass Frauen über grössere soziale Kompetenzen verfügen, im Erwachsenenalter weniger macchiavellistisch denken als Männer und nicht so leistungsmotiviert sind, wenn man zugunsten der eigenen Leistungen andere 'niederkonkurrieren' muss ..." Ein weiterer Bereich von Geschlechtsunterschieden betrifft die Gefühle. Männern fällt es offenbar leichter zu intellektualisieren und mit Affektabspaltung zu reagieren.

Es ist offensichtlich, dass die erhöhte Aggressionsbereitschaft von Knaben und Männern, ihr stärker ausgeprägtes Dominanz- und Konkurrenzverhalten, ihre macchiavellistische Einstellung, ihre Tendenz zur Intellektualisierung und Affektabspaltung von Bedeutung sind für das Verständnis von Unterschieden auch im Bereich des moralischen Verhaltens. Diese Geschlechtsunterschiede sind verantwortlich für die Unterschiede in der *Akzentsetzung* der Frauen und Männer im Bereich der moralischen Urteile.

Damit komme ich auf die bereits früher angeschnittene Frage der spiegelbildlichen Defizite von Frauen und Männern zurück. Die Schwäche der Frauen, haben wir gesagt, liegt in ihren Schwierigkeiten, vom Kontext und den konkreten Beziehungen zu abstrahieren. Diejenige der Männer in ihrer defizitären Fähigkeit, ihre abstrakte Urteilskraft mit ihren Gefühlen und situativen Wahrnehmungen zu verbinden. Hinter diesen Schwächen oder Inkompetenzen verbergen sich offensichtlich Ängste. Die Ängste der Frauen liegen darin, andere zu verletzen. Sie fürchten sich davor, andere vor den Kopf zu stossen. Das heisst, dass Frauen eher Schwierigkeiten haben mit ihrer Individuation, das heisst mit ihrer Abgrenzung gegenüber anderen. Sich loszulösen, sich zu trennen, Distanz zu nehmen und sich selbst zu vertrauen, fällt Frauen schwerer als Männern. Umgekehrt haben Männer Angst davor, ihre Autonomie zu verlieren. Sie fürchten sich vor zu viel Nähe, da sie dadurch ihre Grenzen bedroht glauben.

Sich zu binden, auf andere einzulassen, auf diese zuzugehen und sich selbst zurückzunehmen, fällt Männern bedeutend schwerer als Frauen.

Es ist interessant, dass Gilligan diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern in einer Studie über Gewaltphantasien bestätigen konnte, die sie zusammen mit Susan Pollak durchführte. Verwendet wurden TAT-Bilder ("Thematic Apperception Test"), die zur Projektion eigener Vorstellungen einladen. Dabei wurden zwei Arten von Bildern verwendet, solche mit Beziehungscharakter und solche mit Leistungscharakter. Interessant am Ergebnis war, dass Aggressions- bzw. Gewaltphantasien bei den männlichen Probanden vorwiegend und gehäuft zu den Beziehungssituationen auftauchten, während die weiblichen Probandinnen vorwiegend die Leistungssituationen mit Gewalt assoziierten. Beachten Sie, dass Leistung mit Trennung zu tun hat, da die Konkurrenz Distanz schafft. Wir haben dies am Beispiel der Schule diskutiert. Dieses distanzierende Moment der Leistungssituation weckte bei den Frauen Angst, die sich in Gewaltphantasien äusserte. Dazu ein Beispiel einer Probandin. Die Situation ist die eines Labors, in dem zwei Frauen in weissen Kitteln arbeiten; dahinter steht eine dritte Frau, die den zwei arbeitenden Frauen zuschaut. Die Probandin erzählt die folgende Geschichte: "Wieder so ein langweiliger Tag im Labor, und die fiese, ewig meckernde Miss Hegstead piesackt die Schüler ständig. Hegstead ist schon seit vierzig Jahren an der Needham Country High School, und die Chemiestunden sind bei ihr ewig gleich. Sie beobachtet Jane Smith, die Klassenbeste. Sie geht immer zu Jane hin und weist die anderen Schüler darauf hin, dass Jane die Experimente immer richtig mache und Jane die einzige Schülerin sei, die wirklich viel lerne etc. Miss Hegstead ahnt nicht, dass Jane Arsen zusammenbraut, das sie ihr nachmittags in den Kaffee mischen wird."

Konkurrenz bedeutet bei Frauen offensichtlich Gefahr. Bei Männern scheint es eher so zu sein, dass Gefahr von *Beziehungen* ausgeht. Dazu das Beispiel eines Probanden aus der Untersuchung von Gilligan und Pollak. Die Situation besteht aus einem Paar, das in der Nähe einer niedrigen Brücke an einem Fluss auf einer Bank sitzt. Dazu die Assoziationen des Probanden: "Nick sah sein Leben vor seinen Augen vorüberziehen. Er spürte, wie die Kälte immer tiefer in seinen Körper eindrang. Wie viel Zeit war vergangen, seit er durch das Eis gebrochen war - dreissig Sekunden, eine Minute? Es würde nicht lange dauern, bis er der eisigen Kälte des Charles River Mitte Februar zum Opfer fallen würde. Wie töricht er gewesen war, sich von seinem Zimmergenossen Sam dazu anstacheln zu lassen, den zugefrorenen Fluss zu überqueren. Er hatte immer schon gewusst, dass ihn Sam hasste. Ihn hasste, weil er reich war, und ihn ganz

besonders hasste, weil er mit Mary, Sams Jugendliebe, verlobt war. Aber Nick hatte bis jetzt nicht gewusst, dass ihn Mary auch hasste und in Wirklichkeit Sam liebte. Doch da sassen sie beide ruhig auf einer Bank an der Biegung des Flusses und sahen zu, wie Nick ertrank. Wahrscheinlich würden sie bald heiraten und ihre Hochzeit vermutlich mit der Lebensversicherung finanzieren, deren Nutzniesserin Mary war."

Wenn Aggression eine Reaktion auf die Wahrnehmung von Gefahr ist, dann zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, "... dass Männer und Frauen in unterschiedlichen sozialen Situationen Gefahr wahrnehmen und unterschiedliche Vermutungen in bezug auf Gefahr haben — Männer verknüpfen Gefahr häufiger mit enger persönlicher Bindung als mit Leistung und vermuten, dass Gefahr durch Intimität entsteht. Frauen verbinden Gefahr mit unpersönlichen Leistungssituationen und vermuten, dass sie aus Erfolg im Wettbewerb resultiert. Die Gefahr, die Männer in ihren Geschichten über intime Szenen beschreiben, besteht oft darin, in eine Falle zu gehen oder verraten zu werden, sich in eine erstickende Beziehung zu verstricken oder durch Ablehnung und Betrug gedemütigt zu werden. Im Gegensatz dazu ist die Gefahr, die Frauen in ihren Geschichten über Leistungssituationen erzählen, eine Gefahr der Isolierung, eine Furcht, dass sie alleingelassen werden könnten, wenn sie durch ihren Erfolg herausragen oder von den anderen abgesondert werden. In der Geschichte über Miss Hegstead ist die einzige erkennbare Ursache der Gewalttätigkeit das Faktum, dass Jane als beste Schülerin hervorgehoben und dadurch von ihren Mitschülern abgesondert wurde. Sie revanchiert sich, indem sie Arsen herstellt, das sie der Lehrerin in den Kaffee mischen will; doch das einzige, was ihr Miss Hegstead angetan hat, war, Jane für ihren Fleiss zu loben. Je enger die Menschen auf den Bildern in Kontakt miteinander sind, desto stärker nehmen die Gewaltprojektionen in den Geschichten der Männer zu, während in den Geschichten der Frauen um so mehr von Gewalt die Rede ist, je mehr Distanz zwischen den Personen vorhanden ist. ... Es scheint somit, dass Männer und Frauen Zusammensein und Getrenntsein unterschiedlich erleben und dass jedes der beiden Geschlechter Gefahren wahrnimmt, die das andere nicht sieht -Männer im Zusammensein, Frauen im Getrenntsein."

Aufgrund dieser Analyse kann verständlich werden, warum Frauen dazu tendieren, das Grundprinzip der Moral darin zu sehen, andere *nicht zu verletzen*. Frauen scheinen anzunehmen, dass das Beharren auf Eigenständigkeit, auf einem eigenen Standpunkt, und damit die Auflösung von Beziehungen mit Aggression einhergeht. Sie scheinen anzunehmen, dass Abgrenzung und Distan-

zierung Gewalt bedeuten. Dann ist es nur logisch, wenn sie daraus schliessen, dass Trennung vermieden werden soll, dass Isolierung zu vermeiden ist und dass Akte der Zuwendung die Welt gewaltfrei macht.

Umgekehrt scheinen Männer davon auszugehen, dass das Eingehen enger Beziehungen gefährlich ist. Die Lokalisierung von Gewalt im Kontext intimer Verhältnisse bei Männern, deren Assoziation mit Verrat und Betrug, sind Anzeichen eines Bindungsproblems, das bewirkt, dass Beziehungen - nicht Trennungen - als gefährlich wahrgenommen werden. Folglich wird Sicherheit in der *Trennung* gesucht, während die Frauen Sicherheit in *Bindungen* suchen. "An Regeln gebundene Konkurrenz- und Leistungssituationen, die für Frauen das Netz der Bindungen bedrohen, bieten Männern einen Beziehungsmodus, der klare Grenzen zieht, Aggressivität einschränkt und dadurch vergleichsweise sicher erscheint."

Hier liegt wohl das Problem der Geschlechterdifferenzen im Bereich der Moral. Frauen haben keine andere Moral als Männer, aber sie gewichten die Bedeutung von Beziehungen anders als Männer!<sup>27</sup>

### Nicht das biologische Geschlecht ist entscheidend

Viele Frauen scheinen das Problem zu haben, dass sie sich nicht getrauen, eigene Ansprüche zu stellen. Das folgende Beispiel einer geschiedenen Frau mittleren Alters, Mutter adoleszenter Töchter, und Mitglied einer "kultivierten universitären Gemeinschaft" gibt eine Illustration dieses Problems: "Als Frau habe ich das Gefühl, nie begriffen zu haben, dass ich ein Mensch war, dass ich Entscheidungen treffen konnte und das Recht hatte, Entscheidungen zu treffen. Ich hatte immer das Gefühl, in gewisser Weise meinem Vater oder meinem Mann oder der Kirche zu gehören, die immer durch einen männlichen Geistlichen repräsentiert wurde. Es gab drei Männer in meinem Leben: meinen Vater, meinen Mann und den Priester, und sie hatten viel mehr darüber zu sagen als ich, was ich tun oder lassen sollte. Sie waren wirklich Autoritätspersonen, die

<sup>27</sup> Als Anmerkung sei an dieser Stelle noch angefügt, dass es bei den Differenzen zwischen Frauen und Männern auch nicht um die Frage einer konkreten versus abstrakten Moral geht, obwohl Gilligan durchaus gelegentlich diesen Eindruck erweckt. Eine ihrer Versuchspersonen, Claire, macht aber deutlich, dass die Orientierung der Frauen nicht einfach konkret ist. Hinsichtlich des Heinz-Dilemmas ist für Claire irrelevant, ob Heinz seine Frau liebt oder nicht. Relevant ist ausschliesslich, dass Heinzens Frau "einfach ein Mensch ist, der Hilfe braucht" (zit. nach p. 72). Das ist eine *universalistische* Position. Sie hat nichts mit einer konkreten Beziehung zwischen Personen zu tun, sondern mit der allgemeinen Tatsache, dass Menschen in Beziehungen leben.

ich akzeptierte. Es ist mir erst in jüngster Zeit aufgefallen, dass ich nie dagegen rebelliert habe. Meine Mädchen sind sich dessen viel bewusster, nicht im militanten Sinn, sondern sie erkennen es einfach ... Ich lasse die Dinge immer noch mit mir geschehen, statt selbst Regie zu führen, statt Entscheidungen zu treffen, obwohl ich alles über Entscheidungen weiss" (zit. nach Gilligan). Diese Haltung kommt leicht zustande, wenn man glaubt, Eigenständigkeit bedeute Verletzung eines anderen. Umgekehrt, wer Angst davor hat, andere zu verletzen, der wird sich davor scheuen, sich selbst zu werden. Er oder sie wird es vermeiden, eigene Entscheidungen zu treffen und sich selbst zu gehören.

Ein weiteres Beispiel gibt Claire. Als sie im Alter von 27 Jahren gefragt wurde "Wie würden Sie sich selbst beschreiben?", gab sie zur Antwort: "Das klingt etwas merkwürdig, aber ich glaube, als mütterlich mit allen entsprechenden Konnotationen. Ich sehe mich in einer nährenden Rolle, vielleicht nicht im Augenblick, aber wenn es soweit ist, als Ärztin, als Mutter ... Es fällt mir schwer, an mich zu denken, ohne an die anderen Menschen um mich herum zu denken, denen ich etwas gebe" (zit. nach Gilligan).

Es gibt ein Zuviel an Anteilnahme, ein Zuviel an Liebe. Und dies scheint vor allem bei Frauen der Fall zu sein. Robin Norwood diskutiert dies in ihrem Buch "Women Who Love Too Much" (deutsch: Wenn Frauen zu sehr lieben). Dies ist nicht nur psychologisch nicht gut; es ist ethisch auch nicht gefordert. Denken Sie an das Gebot der Nächstenliebe. Es lautet: "Liebe deinen Nächsten wie dich selbst". Der zweite Teil der Aufforderung ist genauso wichtig wie der erste: Man muss andere nicht mehr lieben als man sich selbst zu lieben vermag. Das Gebot verlangt keine Selbstlosigkeit und keine Selbstaufopferung. Wir sollen uns lieben, aber genauso wie wir dies tun, sollen wir auch andere lieben.

Es scheint mir wichtig zu sein, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass moralische Ansprüche immer auch die eigene Person einschliessen. Gerade deshalb, weil moralische Prinzipien universell gelten, gelten sie auch für mich. Wenn alle Menschen Rechte haben, dann habe auch ich Rechte. Wenn ich auf andere Rücksicht nehmen muss, dann müssen die anderen auch Rücksicht nehmen auf mich . Die Unparteilichkeit moralischer Urteile impliziert, dass sie auch für mich gelten. Was für alle Menschen gilt, gilt logischerweise auch für mich.

Ich möchte hier nochmals kurz auf John Rawls verweisen. Die Idee der Gerechtigkeit, erarbeitet unter dem "Schleier des Nichtwissens", führt zur gegenseitigen Verpflichtung der Menschen. Wenn sich Menschen, nicht wissend, in welcher Lage sie sich befinden, dazu bereit erklären, ihre allfälligen Vorteile

und ihre Freiheit zu beschränken, um ein Gemeinwesen zu gestalten, das allen gleiche Rechte einräumt, dann haben diejenigen, die sich diese Beschränkungen auferlegen, ein Recht darauf, das auch die anderen sich den Beschränkungen unterwerfen. Der Einschränkung der eigenen Freiheit im Dienste der Gemeinschaft entspricht die Beschränktheit der Freiheit der anderen. Gerechtigkeit bedeutet also nicht einfach Rücksichtnahme auf andere und persönliche Einschränkung oder gar Selbstaufopferung, Gerechtigkeit bedeutet auch, selbst Ansprüche (Rechte) zu haben und gleichviel Freiheit beanspruchen zu dürfen wie den anderen Freiheit gewährt wird.

Ich betone dies deshalb, weil Moral nur allzu oft, aber fälschlicherweise mit Selbstaufopferung gleichgesetzt wird. Die Rechte der Menschen (die Menschenrechte) verpflichten mich zwar zu einem bestimmten Verhalten anderen gegenüber, sie geben mir aber auch das Recht, von anderen das entsprechende Verhalten einzufordern. Pflichten und Rechte stehen in einem symmetrischen Verhältnis.

Nur allzu oft wird von den Frauen, vor allem wenn sie Mütter sind, Selbstaufopferung gefordert. Wer aber nur mitfühlt, nur mitleidet, nur am Leben anderer teilnimmt, sich im Schicksal anderer verliert, der gibt sich selbst auf und damit sein Recht, im Gegenzug auch von den anderen geliebt und anerkannt zu werden. Kritiker(innen) von Gilligan befürchten denn auch, dass ihre Parteinahme für die "andere Stimme" der Frauen für diese fatal sein könnte, insofern die Frauen einmal mehr auf Fürsorglichkeit, Anteilnahme und Anspruchslosigkeit reduziert werden. Diese Gefahr besteht zweifellos, wenn man aus der "ethic of care" eine geschlechtsbezogene Moral macht. Aber ich glaube nicht, dass Gilligan dies tatsächlich im Sinne hat. Bereits in der Einführung zu ihrem Buch schreibt sie: "Die andere Stimme, die ich zum Ausdruck bringe, ist nicht an ein Geschlecht gebunden, sondern durch ihre Thematik bestimmt. Dass sie den Frauen gehört, ist ein empirischer Sachverhalt, und ich verfolge ihre Entwicklung überwiegend anhand der Äusserungen von Frauen. Sie ist aber keineswegs ausschliesslich an Frauen gebunden. Die Gegensätze zwischen männlichen und weiblichen Stimmen kommen hier zu Wort, um den Unterschied zwischen zwei Denkweisen zu beleuchten und das Augenmerk auf ein Interpretationsproblem zu richten, und nicht, um generalisierende Aussagen über die beiden Geschlechter zu machen. Bei der Beschreibung der psychischen Entwicklung weise ich auf das Wechselspiel dieser Stimmen bei beiden Geschlechtern hin und vertrete die Auffassung, dass ihre Konvergenz Zeiten der Krise und des Umbruchs in der Gesellschaft kennzeichnet" (Hervorhebungen W.H.).

Auch später hat Gilligan mehrfach betont, dass sie nicht von Unterschieden des biologischen Geschlechts redet. Die "andere Stimme", die sie zum Ausdruck bringt, ist nicht an das Geschlecht gebunden und somit auch nicht als geschlechtsspezifisch zu bezeichnen. Sie kennzeichnet vielmehr eine eigene Thematik, das heisst einen besonderen Zugang zur moralischen Konfliktlösung, eine andere Umgangsform mit moralischen Problemen und andere Orientierungsstrukturen der Moral. Dass die von Gilligan diskutierte Perspektive vorwiegend bei Frauen zum Ausdruck kommt, ist ein empirischer Sachverhalt. Gilligan räumt jedoch ein: "... the care perspective in my rendition is neither biologically determined nor unique to women. ... it is a perspective that was defined by listening to both women and men describe their own experience" (Gilligan 1986, p. 327). Dass nicht das biologische, sondern wenn schon das psychologische Geschlecht ausschlaggebend ist, beweisen im übrigen einige der Beispiele Gilligans bzw. ihrer Probandinnen für eine "ethic of care": Albert Schweitzer, Mahatma Ghandi, Martin Luther King. Eine "männliche Moral" kann auch bei Frauen, eine "weibliche Moral" auch bei Männern ausgeprägt sein.

Etwas Weiteres kommt hinzu. Die Emanzipation der Frauen, gegen die sich Gilligan offensichtlich nicht wendet, steht unter dem Zeichen gleicher Rechte für Mann und Frau. Es geht ganz klar um Gleichheit oder Gerechtigkeit im Verhältnis der Geschlechter. Dieser Anspruch auf gleiche Rechte, auf Gleichberechtigung, steht neben der Moral der Anteilnahme und Fürsorge. Er könnte nicht gestellt werden, wenn Frauen die Moral der Rechte und Gerechtigkeit nicht zugänglich wäre. Gilligan zitiert eine amerikanische Bürgerrechtskämpferin, Cady Stanton, die gesagt haben soll: "Selbstverwirklichung ist eine höhere Pflicht als Selbstaufopferung." Die frühen Vorkämpferinnen der Frauenrechte, schreibt Gilligan, "begegneten dem Vorwurf der Eigennützigkeit - der Todsünde auf der Skala weiblicher Tugenden, an deren Spitze ein Ideal vollkommener Hingabe und Selbstverneinung stand, nicht nur gegenüber Gott, sondern auch gegenüber den Männern - indem sie Selbstaufopferung mit Sklaverei gleichsetzten und versicherten, dass die persönliche Entfaltung der Frauen ebenso wie die der Männer dem allgemeinen Wohl dienen würde." Wer für sich Rechte einklagt, und genau dies tut die Frauenbewegung, der ist nicht beschränkt auf die Moral der Anteilnahme und Fürsorge oder - wie Gilligan gar sagt - die "Moral der Selbstverleugnung".

## Die Integration der beiden moralischen Perspektiven

Trotzdem scheint die "Moral der Selbstverleugnung" eine grosse Macht über das Denken der Frauen zu haben. Doch von den Frauen in Gilligans Untersuchungen wird diese Macht relativiert. So zitiert Gilligan die Äusserung einer ihrer Probandinnen, die eine Veränderung durchmachte und dabei erkannte, "dass 'individuelle Freiheit' nicht 'völlig unvereinbar mit Moral' ist". Sie dehnt ihren Moralbegriff aus "... und definiert Moral als 'Anteilnahme (concern) an anderen Menschen und Anteilnahme an einem selbst'. Obwohl die moralischen Fragen - 'wieviel Leid verursachen wir?' und 'woher nimmst du das Recht, menschliches Leid zu verursachen?' - bestehen bleiben, gelten diese Fragen nicht nur für andere, sondern auch für sie selbst." Damit erkennt die Probandin die Bedeutung des Prinzips der Gerechtigkeit, wonach alle Menschen gleich zu behandeln sind.

Eine andere Probandin Gilligans äusserte sich wie folgt: "Ich war damals viel einfältiger. Ich machte eine Zeit durch, in der ich glaubte, dass es auf die Fragen von 'richtig' oder 'falsch' im Leben ziemlich einfache Antworten gibt. Ich machte sogar eine Periode durch, die mir jetzt als geradezu naiv erscheint: Ich dachte, solange ich niemandem wehtue, würde alles in Ordnung sein. Aber bald oder schliesslich kam ich darauf, dass die Dinge nicht so einfach liegen, dass man zwangsläufig Menschen verletzt, dass sie einen zwangsläufig verletzen und dass das Leben voll von Spannungen und Konflikten ist. Man verletzt zwangsläufig die Gefühle des anderen, absichtlich oder unabsichtlich, einfach durch die Art und Weise, wie die Dinge liegen. Deshalb habe ich diese Idee aufgegeben" (zit. nach Gilligan). Diese Veränderung trat in den ersten Studienjahren der Probandin ein: "Ich hatte eine Liebesbeziehung zu einem Mann, der sich niederlassen und heiraten wollte, und ich konnte mir kein schlimmeres Schicksal vorstellen, aber ich hatte ihn wirklich recht gern. Wir machten Schluss, und das traf ihn so hart, dass er sein Studium auf ein Jahr unterbrach, und ich begriff, dass ich ihm sehr wehgetan hatte, ohne es zu wollen. Ich hatte gegen mein Grundprinzip moralischen Verhaltens verstossen, aber ich hatte die richtige Entscheidung getroffen" (zit. nach Gilligan). Gilligan macht deutlich, wie konfliktuös sich die Situation für viele Frauen darstellt. Das überkommene Ideal der weiblichen Selbstlosigkeit gerät in Spannung mit dem Anspruch auf gleiche Rechte.

Frauen, die sich kompromisslos einer Moral der Anteilnahme und Fürsorge hingeben, erleben sich in ihrer Identität als diffus. Gilligan schildert einige Beispiele in ihrem Buch. Emily, eine von Gilligans Probandinnen, die sich in ei-

nem Konflikt mit ihren Eltern zurücknimmt und das tut, was die Eltern von ihr erwarten, fühlt sich als Geléebonbon, das herumwandert, an dem etwas Schnee hängen bleibt, "das aber nie mit dem Gewicht des Schnees einsinkt" (zit. nach Gilligan). "Gegen Ende des Interviews spricht sie von ihrem Wunsch, sich selbst fester zu verankern, indem sie 'bewusster' an ihre Beziehungen herangeht, sich klarer darüber wird, wie sie 'mit Leuten umgeht', statt sich einfach 'treiben zu lassen' ... Das Bild des Sich-Treiben-Lassens, des passiven Geschehenlassens, kehrt in den Interviews immer wieder und zeugt von den Erfahrungen von Frauen, die keinen Ausweg aus dem Gegensatz zwischen Egoismus und Verantwortung finden. Sie schildern ein in der Hinwendung zu anderen gelebtes Leben, das von der Wahrnehmung der Bedürfnisse anderer gelenkt wird, und sehen keine Möglichkeit, das Steuer zu übernehmen, ohne eine Selbstbehauptung zu riskieren, die ihnen egoistisch und daher moralisch gefährlich erscheint." Die Suche nach Identität, nach einem inneren Halt, einer Orientierung der eigenen Person fällt schwer und ist schier unmöglich, wenn man sich ausschliesslich einer Ethik der Anteilnahme verpflichtet fühlt. Wenn es nur Aufopferung für andere gibt, dann kann es kein Selbst geben, keine Eigenständigkeit, keinen persönlichen Standpunkt. Die Schwierigkeit von Frauen mit ihrer Identität hat hier ihre moralpsychologischen Wurzeln.

Die Überwindung des Gefühls, egoistisch zu sein, wenn sie nicht selbstlos sind, ist ein wichtiger Schritt der von Gilligan interviewten Frauen auf dem Weg zur Selbständigkeit. Dabei kommt eine Verbindung der "Moral der Selbstlosigkeit" mit der Moral der Rechte zustande. Das Ideal der Selbstlosigkeit wird durch die dem Gedanken der Gerechtigkeit zugrunde liegende Annahme, dass das Selbst und die anderen gleichberechtigt sind, in Frage gestellt. "In diesem Sinne verwandelt sich durch das Konzept von Rechten das Selbstverständnis der Frauen, weil es ihnen gestattet, sich selbst stärker zu begreifen und ihre eigenen Bedürfnisse unmittelbar in Betracht zu ziehen. Wenn die Selbstbehauptung nicht länger gefährlich erscheint, verwandelt sich das Beziehungskonzept: An die Stelle der durch dauernde Abhängigkeit gekennzeichneten Bindung tritt die Dynamik der Wechselseitigkeit. Der Begriff der Zuwendung erweitert sich dann von dem lähmenden Gebot, anderen nicht zu schaden, zu einem Gebot, sich selbst und anderen gerecht zu werden und die Verbundenheit dadurch aufrechtzuerhalten. Ein Bewusstsein der Dynamik menschlicher Beziehungen wird dann von zentraler Bedeutung für das Moralverständnis, bei dem Herz und Verstand die Grundlage einer Ethik bilden, in der die geistige Durchdringung eine ebenso wichtige Rolle spielt wie die Akte der Zuwendung."

Meines Erachtens sind dies deutliche Worte, die klarstellen, dass Gilligan nicht einer Moral der Aufopferung das Wort redet, sondern das Ziel in der Verbindung von Anteilnahme und Gerechtigkeit sieht. "Veränderungen in Hinblick auf die Frauenrechte wirken somit auch verändernd auf das moralische Urteil der Frauen: Barmherzigkeit wird durchsetzt von Gerechtigkeit, sobald Frauen imstande sind, es als moralisch zu betrachten, nicht nur für andere zu sorgen, sondern auch für sich selbst." Letztlich ist das Ziel der moralischen Entwicklung die optimale Verbindung der beiden Bereiche des Moralischen: "Im Zuge der Entwicklung eines postkonventionellen ethischen Verständnisses beginnen die Frauen zu begreifen, welche Gewalttätigkeit der fehlenden Gleichberechtigung innewohnt, während die Männer die Beschränktheit eines Gerechtigkeitskonzepts einsehen, das für die Unterschiede im menschlichen Leben blind ist."

Auch empirisch scheint Gilligan diese Auffassung mittlerweile plausibler zu sein. In einer mit Jane Attanucci durchgeführten Untersuchung kommt sie zum Ergebnis, dass beide moralischen Orientierungen - Gerechtigkeit und Fürsorge - bei beiden Geschlechtern repräsentiert sind (vgl. Gilligan & Attanucci 1988). Männer und Frauen sind nicht gegensätzlich in ihren moralischen Orientierungen. Auch ist keines der Geschlechter vor moralischer Einseitigkeit gefeit: "... our data indicate that the tendency to silence one moral voice or to lose sight of one set of moral concerns is a liability that both sexes share" (Gilligan & Attanucci 1988, p. 453). Die moralische Entwicklung beruht auf der fundamentalen Spannung zwischen einer Gerechtigkeits- und einer Fürsorgeethik. Reife Moralität besteht in der Integration der beiden moralischen Prinzipien, was zugleich eine Integration des Selbst bedeutet. Denn die beiden Prinzipien stellen das Problem, wie wir als autonome Individuen leben und zugleich in Beziehung zueinander bleiben können.

Im Falle der männlichen Entwicklung nimmt Gilligan an, dass eine zu den Frauen spiegelbildliche Relativierung der Gerechtigkeit durch die Fürsorglichkeit stattfindet. Auf der einen Seite sichern Macht und Trennung den Mann "... in einer durch Arbeit erzielten *Identität*, aber sie halten ihn in einer gewissen Distanz von den anderen ..." (Gilligan). Auf der anderen Seite - wenn Sie an das Entwicklungsschema von Erikson denken - relativiert der Übergang von der Phase der Identität zu derjenigen der Intimität die Bedeutung von Trennung und Unabhängigkeit. Intimität, so meint Gilligan, ist für Männer die transformierende Erfahrung, durch die sich ihre adoleszente Identität in Richtung reifer Liebe verwandeln kann. Zuwendung und Fürsorge vermischen sich mit der Bereitschaft, die Rechte der anderen zu respektieren. "Der Kontrapunkt von Iden-

tität und Intimität, der die Zeit zwischen der Kindheit und den Erwachsenenjahren kennzeichnet, artikuliert sich ... durch zwei verschiedene Moralvorstellungen: Dass diese sich gegenseitig ergänzen, wird in den Jahren der Reife erkannt" (Gilligan).

## Pädagogische Implikationen

Soweit meine Darstellung der Kontroverse zwischen Lawrence Kohlberg und Carol Gilligan. Pädagogisch von Bedeutung scheint mir diese Kontroverse deshalb zu sein, weil sie auf Geschlechterdifferenzen in der Entwicklung von Knaben und Mädchen aufmerksam macht. Ich glaube nicht, wie ich ausgeführt habe, dass Mädchen von Natur aus oder der Art nach ein anderes Moralverständnis haben als Knaben. Ich glaube nicht, dass wir es mit Unterschieden der Kompetenz zu tun haben. Beide Geschlechter dürften in beiden Bereichen der Moral gleichermassen kompetent sein: die Knaben auch im Bereich der Fürsorge, die Mädchen auch im Bereich der Gerechtigkeit. Es scheinen Performanzfaktoren zu sein, die dazu führen, dass die beiden Geschlechter in ihrem moralischen Empfinden die Akzente anders setzen und auch "innere" Hemmnisse haben für die jeweilige andere Seite moralischer Situationen. Pädagogisch heisst dies, dass man darauf achten sollte, dass diese ungleiche Verteilung der Gewichte nicht zum Nachteil des einen im Verhältnis zum anderen Geschlecht wird. Es ist allzu bequem, die eher sozial-integrative Tendenz von Mädchen beispielsweise im Schulunterricht als hilfreiche Unterstützung der Lehrtätigkeit zu verwerten. Es gibt genügend Untersuchungen, die zeigen, dass Unterrichtsstörungen, Disziplinprobleme und abweichendes Verhalten im wesentlichen von den Knaben ausgehen. Die Tendenz der Knaben, ihre Identität durch Abgrenzung zu akzentuieren, schafft gleichsam eine permanente Bereitschaft, das Kollektiv Schulklasse zu stören. Der Sinn dieser Störungen liegt offenbar darin, die eigene Individualität in Szene zu setzen. Dazu nur ein Beispiel. Es stammt aus einer Untersuchung von Uta Enders-Dragässer und Claudia Fuchs (1989). Die Autorinnen zitieren aus ihren Interview-Protokollen das folgende Beispiel einer Grundschullehrerin: "Du kannst wirklich davon ausgehen, dass diejenigen, die dir das Leben schwer machen, in grosser Ausschliesslichkeit Jungen sind. Es gibt kaum Mädchen ... sie sind immer diejenigen, die angepasster sind an die schulischen Bedingungen und die auch die Arbeitsaufträge erfüllen, während Du eigentlich immer hinter den Jungens herrennst ...".

Die Konsequenz der Tatsache, dass im wesentlich die Knaben die "schwierigen" Schüler sind, ist u.a., dass sie mehr Zuwendung erhalten als die Mädchen. Die Forschung zur Interaktion im Klassenzimmer zeigt recht deutlich, dass sich Lehrer *und* Lehrerinnen Knaben mehr zuwenden als Mädchen, offenbar deshalb, weil Knaben mehr diszipliniert und in Schach gehalten werden müssen als Mädchen. Enders-Dragässer und Fuchs sprechen von einem "heimlichen Lehrplan" der Geschlechtererziehung, der über die schulischen Interaktionen erfolgt.

Mädchen erhalten Zustimmung für ein möglichst zurückhaltend-passives Verhalten, für Ordentlichkeit und Anpassung. Eine englische Autorin, Dale Spender, fasst in einem Buch mit dem Titel "Frauen kommen nicht vor" eine Reihe von Geschlechtsdifferenzen im Interaktionsgefüge von Schulklassen zusammen. So kommt sie zu den folgenden Aussagen:

- Die sog. "Lieblingsschüler" in gemischtgeschlechtlichen Schulklassen sind meistens Knaben, das heisst die Lehrpersonen wissen mehr über sie, es macht ihnen Spass, sie zu unterrichten, sie mögen sie mehr, und sie halten die Knaben für die besseren Schüler.
- Knaben erhalten häufiger ein positives Feedback als Mädchen.
- Auf Tonband aufgenommene Unterrichtsstunden zeigen, dass durchschnittlich 38% der Zeit für Mädchen, aber nie weniger als 58% der Zeit für die Knaben zur Verfügung steht.
- Lehrpersonen neigen dazu, näher an die Knaben heranzugehen, wenn sie ihnen Fragen stellen, das heisst sie wahren den Mädchen gegenüber im Kontext des Unterrichts eine grössere räumliche Distanz.
- Den Mädchen wird von den Lehrpersonen weniger Aufmerksamkeit geschenkt, und sie müssen länger warten, wenn sie sich zu Wort melden.
- Knaben legen "Spielregeln" fest und sorgen dafür, dass diese von den Mädchen beachtet und eingehalten werden.
- Knaben beanspruchen im Klassenraum und auf dem Pausenplatz einen grösseren Bewegungsspielraum als Mädchen.

Interessant ist die Beobachtung von Spender, dass das Bemühen um Gleichbehandlung der Geschlechter kaum einlösbar ist. Sie schildert die Situation folgendermassen: "Ich habe viele Unterrichtsstunden, die ich und andere Lehrer/innen in gemischten Klassen gehalten haben, auf Band aufgezeichnet und bei zahlreichen Gelegenheiten war es unser ausdrückliches Ziel, gleich viel

Zeit mit beiden Geschlechtern zuzubringen. Am Ende der Stunde hatte ich den Eindruck, es sei mir gelungen, dieses Ziel zu erreichen - manchmal glaubte ich sogar, zu weit gegangen zu sein und *mehr* Zeit mit den Mädchen als mit den Jungen zugebracht zu haben. Aber die Bänder bewiesen das Gegenteil. Von zehn auf Band aufgenommenen Stunden (an Oberschulen und am College) brachte ich mit den Mädchen maximal 42 Prozent und im Schnitt 38 Prozent der Zeit zu, mit den Jungen nie weniger als 58 Prozent. Es war ein ziemlicher Schock für mich, auf diese Diskrepanz zwischen dem, was ich zu tun *glaubte* und dem, was ich tatsächlich *tat*, zu stossen."

"Andere Lehrer/innen waren ebenfalls überzeugt davon, ihr Ziel, ihre Zeit gleichmässig auf die beiden Geschlechter aufzuteilen, erreicht zu haben, aber als die Bänder analysiert wurden, mussten sie feststellen, dass sie, wenn sie etwa 38 Prozent ihrer Zeit den Mädchen widmeten, bereits den Eindruck hatten, die Mädchen zu *entschädigen*, und gleichsam das Gefühl, künstlich Gleichberechtigung herbeigeführt zu haben."

"Ich bemühte mich so bewusst, mehr Zeit mit den Mädchen zuzubringen, dass ich wirklich glaubte, es übertrieben zu haben', sagte eine Lehrerin kopfschüttelnd, als sie das Band abhörte und errechnete, dass sie in ihren Interaktionen mit den Schüler/inne/n nur 36 Prozent ihrer Zeit mit den Mädchen zugebracht hatte. 'Aber ich glaubte, ich hätte den Mädchen mehr Zeit gewidmet', sagte eine andere, die konstatierte, dass sie den Mädchen nur 34 Prozent ihrer Zuwendung geschenkt hatte, 'und die Jungen dachten das auch', fügte sie hinzu. 'Sie beklagten sich, dass ich die ganze Zeit mit den Mädchen redete.'"

"Es sollte uns nicht überraschen, dass die Schüler/innen eine ähnliche Vorstellung von Fairness haben wie die Lehrer/innen, denn wir sind alle Mitglieder derselben Gesellschaft, die den Männern grössere Bedeutung zuspricht. In den Klassen, wo sich die Lehrer/innen bemühten, ihre Zeit gleichmässig aufzuteilen, blieben ihre Bemühungen nicht unbemerkt von den Schülerinnen und Schülern, und trotz der Tatsache, dass die Lehrerinnen ihr Ziel nicht erreichten und es ihnen nur gelang, etwas mehr als ein Drittel ihrer Zeit mit den Mädchen zuzubringen, protestierten viele Jungen und behaupteten, dass etwas mehr als ein Drittel unfair sei und dass der ihnen *zustehende* Anteil an Aufmerksamkeit seitens der Lehrpersonen beschnitten werde."

"'Sie richteten alle Fragen immer an die Mädchen', sagte ein Junge in einer Klasse, in der die Lehrerin 34 Prozent ihrer Zeit den Mädchen gewidmet hatte. 'Sie mag Jungen nicht und hört nur den Mädchen zu', sagte ein anderer Junge in

einer Stunde, in der die Jungen 63 Prozent der Zeit mit der Lehrerin interagiert hatten; und das sind noch einige der 'höflicheren' Proteste. Das erweckt den Anschein, dass Jungen in einer sexistischen Gesellschaft annehmen, es sei nur fair, wenn sie zwei Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrperson für sich beanspruchen, und wenn dieses Verhältnis geändert wird, so dass sie weniger als zwei Drittel der Aufmerksamkeit erhalten, dann haben sie schon das Gefühl, diskriminiert zu werden" (Spender).

Letztlich stehen wir vor einem Problem der Gerechtigkeit. Welche Art von Zuwendung zu den beiden Geschlechtern innerhalb einer Schulklasse ist gerecht? Feministinnen wie Dale Spender würden eine gleiche Zuwendung für gerecht halten. Die Beobachtungen zeigen, dass eine solche Gleichheit der Zuwendung schwer zu erreichen ist. Und sie zeigen des weiteren, dass die Knaben eine solche Gleichheit nicht akzeptieren. Das heisst, sie finden es nicht gerecht, wenn sich Lehrpersonen den Mädchen im gleichen Ausmass zuwenden wie den Knaben. Gerecht ("fair") wäre ihrer Ansicht nach, wenn sie zwei Drittel der Aufmerksamkeit erhielten, die Mädchen einen Drittel. Warum dies so ist, wird in dem Buch von Spender nicht diskutiert. Verwiesen wird auf die Gesellschaft, die den Kindern nichts anderes vorlebte als die grössere Bedeutung der Männer. Es mag sein, dass dies ein Teil der Erklärung ist. Es wäre aber noch verständlich zu machen, weshalb Lehrpersonen, selbst wenn sie subjektiv glauben, die Geschlechter gleich zu behandeln, immer noch von einer Gleichbehandlung entfernt sind.

Ich bin auch nicht sicher, ob es bei diesen Unterschieden der Interaktion mit Mädchen und Knaben tatsächlich um eine Frage der Minderbewertung der Mädchen geht. Es dürfte dies zweifellos mit eine Rolle spielen. Was aber möglicherweise im Vordergrund steht, ist nicht eine sexistische Voreinstellung der Lehrperson (man darf eben nicht vergessen, dass sich Lehrer *und* Lehrerinnen so verhalten), sondern das unmittelbare Problem, einen geordneten Unterricht aufrechtzuerhalten. Lehrerinnen und Lehrer können es sich ganz einfach nicht leisten, eine Klasse voller widerspenstiger, störender und unaufmerksamer (männlicher) Schüler zu haben. Unterricht bedarf eines Minimums an Disziplin. Die Folge ist, dass Lehrpersonen sich quasi reflexartig denen zuwenden, die den Unterricht stören. Und das sind eben in erster Linie die Knaben.

Diese Deutung wird von Ergebnissen einer Untersuchung von Katherine Clarricoats (1978) bestätigt. Die interviewten Lehrpersonen gaben etwa folgendes zur Antwort: "Knaben sind schwieriger zu disziplinieren." "Sie sind so lebhaft und laut." "Es ist wichtig, ihre Aufmerksamkeit zu fesseln ..., sonst machen sie

einem die Hölle heiss." "Die Knaben sind schwieriger dazu zu bringen, sich hinzusetzen und zu arbeiten ...; sie scheinen nicht die gleiche Selbstdisziplin zu haben wie die Mädchen, deshalb ist es wichtig, das Thema für sie aufzubereiten." "Ich versuche, den Stoff immer so interessant wie möglich zu machen, damit die Knaben nicht ihre Konzentration verlieren und unruhig werden ..." "Es ist etwas schwieriger, im Unterricht die Aufmerksamkeit der Knaben zu fesseln ...; zumindest habe ich das festgestellt, deshalb bereite ich den Stoff eher für sie als für die Mädchen auf, denen es leicht fällt, in der Stunde aufzupassen." Es scheinen diese Disziplinprobleme zu sein, die dafür verantwortlich sind, dass sich die Lehrkräfte eher den Knaben als den Mädchen zuwenden. Das Verhalten von Knaben scheint stärker vom Prinzip der Konkurrenz als vom Prinzip der Kooperation bestimmt zu sein. Knaben versuchen daher stärker als Mädchen, ihre Leistungsfähigkeit zu demonstrieren.<sup>28</sup> Und sie bemühen sich darum, ihr Nicht-Wissen zu kaschieren. Sie neigen auch mehr dazu als Mädchen, Aufgabenstellungen abzuändern, um ihre eigene Sichtweise präsentieren zu können. Ihr Verhalten ist insgesamt stärker selbstinszenierend, während die Mädchen eher dazu neigen, ihr Licht unter den Scheffel zu stellen. Mädchen versuchen weniger, vom Thema abzulenken oder Aufgaben umzudefinieren. Mädchen zeigen auch eher, dass sie etwas nicht können, sind also eher bereit, sich als unvollkommen darzustellen.

Dieses geschlechtstypische Verhalten gerät in Konflikt mit den schulischen Normen. Und zwar einerseits mit der Norm der Leistung und Konkurrenz und andererseits mit derjenigen der sozialen Integration. Das Leistungsprinzip der Schule erfordert Konkurrenz und Individualismus, wenn nicht Egoismus. Jedenfalls darf man einander in einer Prüfungssituation nicht helfen. Gerechtigkeit bei der Beurteilung durch Noten beruht auf dem Prinzip der individuellen Leistung. Für diesen Aspekt der Schule scheinen die Knaben bestens gerüstet zu sein. Sie haben Interesse an Auseinandersetzung, an Wettstreit und Konkurrenz. Ihr Gerechtigkeitsempfinden wird daher dominiert von individuellen Ansprüchen: vom Ideal des Leistungsprinzips.

Auf der anderen Seite stehen die Mädchen. Ihre Mentalität wird stärker von sozialer Anteilnahme, sozialer Integration, Kooperation etc. bestimmt. Sie verkörpern die soziale Komponente der Schule: Schulklasse als ein Kollektiv, als eine Gemeinschaft, die zusammenhält und gemeinsame Ziele verfolgt. Dafür aber gibt es keine Noten. Oder nur unbedeutende. Das "Betragen", das gele-

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Vgl. die Untersuchung von Gilligan und Pollak zu den unterschiedlichen Ängsten und Gewaltphantasien der Geschlechter (vgl. oben).

gentlich noch in den Zeugnissen erscheint, ist nicht von gleicher Bedeutung wie die Noten in den Promotionsfächern.

Um konkurrenzfähig zu werden gegenüber den Knaben müssten die Mädchen ihre Präferenzen für soziale Integration und Kooperation aufgeben. Sie müssten sich der Norm der Knaben, die zugleich die Leistungsnorm der Schule ist, anpassen. Tun sie es nicht, bleiben sie gleichsam bei ihrer Weiblichkeit, werden sie entwertet, weil ihr Beitrag zum Funktionieren des schulischen Lebens in den Zeugnissen als weniger bedeutsam erscheint als die intellektuelle Leistung.

Es ist klar, dass diese Darstellung typisierend, wenn nicht karikierend ist. Sie zeigt aber, dass die unterschiedlichen Akzente, die die Geschlechter in Fragen der Moral setzen, konkrete Auswirkungen haben auf das Verhalten in pädagogischen Situationen wie beispielsweise dem Schulunterricht. Die Schule ist, da sie selektiv ist, stark an Leistung orientiert, verkörpert also eine Moral der Gerechtigkeit, die für Männer bedeutsamer scheint als die Moral der Fürsorge. Die Moral der Fürsorge, der Anteilnahme, des Wohlwollens etc. ist zwar ebenfalls wichtig für die Schule. Denn ohne eine funktionierende Gemeinschaft wäre Unterricht nicht möglich. Aber die prosoziale Moral der Kooperation, wie sie die Mädchen akzentuieren, schlägt sich nicht in Erfolg nieder, den man an unseren Schulen haben kann. Der Erfolg ist weitgehend eingegrenzt auf kognitive Leistungen. Damit stellt sich die ethische Frage, ob unsere Schulen den Schülerinnen gegenüber überhaupt gerecht sind. Enders-Dragässer und Fuchs äussern sich in ihrem Buch "Interaktionen der Geschlechter" folgendermassen zu diesem Problem: "Die soziale Kompetenz der Mädchen, die in ihrer Definition der Lerngruppensituation und in ihrem Verhalten zum Ausdruck kommt, kann sich in der aktuellen Situation zu ihrem Nachteil auswirken, ist aber gleichzeitig grundlegende Bedingung für die Durchführung des Unterrichts. Ihr Verhalten wird jedoch nicht zur Kommunikationsnorm im Klassenzimmer: sie erhalten gerade wegen ihrer sozialen Kompetenz weniger Aufmerksamkeit."

Es entsteht eine Art "Double-bind"-Situation für die Mädchen. Sie sind gleichsam die Opfer einer Beziehungsfalle. Wie auch immer sie sich verstehen mögen, sie müssen etwas von sich aufgeben oder auf etwas verzichten. Letztlich handelt es sich um ein Dilemma: sich der Konkurrenz- und Leistungsnorm der Schule anpassen oder die favorisierte Mentalität des Weiblichen zu bewahren. Dieses Dilemma scheint besonders stark zu sein in Fächern wie Chemie und Physik, die über all das Gesagte hinaus von den Schülerinnen als männliche Fächer wahrgenommen werden. Vor allem die Didaktik der naturwissenschaftlichen Fächer ist hier herausgefordert.

Das Problem hat einen weiteren Horizont. Die geringere Beachtung der Mädchen im Unterricht, die kaum vorhandene Anerkennung ihres Beitrages zur sozialen Integration von Schule und Schulklasse und die nicht immer "mädchengerechte" Didaktik der Naturwissenschaften führen nicht selten, vor allem im Verlaufe von Pubertät und Adoleszenz zu Selbstwerteinbussen bei den Mädchen. Auch hier besteht ein recht breiter Konsens der Forschungsliteratur dahingehend, dass Knaben kaum Probleme mit ihrem Selbstwert haben, Mädchen aber oft einen deutlichen Selbstwertverlust erleiden. Es dürften dafür sicher nicht nur innerschulische Gründe verantwortlich sein. Trotzdem trägt die Schule zum Selbstwertverlust von Mädchen auf der Sekundarstufe I und II bei (vgl. Horstkemper 1991).

Ich meine, dass auch in der Perspektive der Selbstwertproblematik solche Bemühungen um schulische Innovationen wichtig sind, die die Stärkung der sozialen Seite der Schule betonen und nutzen wollen. Zum Beispiel kooperative Formen des Unterrichts und des Lernens, Gruppenunterricht, Projektunterricht etc., Unterrichtsformen, bei denen die Mädchen ihre Vorzüge einbringen können. Es ist nicht gerecht, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Stärken der Mädchen, die im Bereich der sozialen Integration liegen, einfach nutzen, die Mädchen gewissenmassen als Sozialkitt verwenden, diese Leistungen aber nicht honorieren.

Stärker soziale Formen des Unterrichts einzusetzen, würde auch bedeuten, den Knaben dabei behilflich sein, von ihrer individualistischen Orientierung wegzukommen und den Wert kommunikativer Haltungen besser verstehen zu lernen. Umgekehrt sollte den Mädchen dabei geholfen werden, ihre Konkurrenzscheu und Leistungsangst abzubauen. Pädagogisch ginge es darum, den spiegelbildlichen Defiziten der Geschlechter entgegenzuwirken.

#### Die beiden Gesichtspunkte der Moral

Ich möchte auch zur Abrundung dieses Teils der Vorlesung nochmals auf die Frage der moralischen Prinzipien zu sprechen kommen. Die Auseinandersetzung mit Gilligan ermöglicht uns, unser Verständnis des Moralischen nochmals etwas zu schärfen. Das Moralische wird psychologisch von zwei Tendenzen bestimmt: einer Tendenz nach Zuwendung und Bindung und einer Tendenz nach Trennung und Individuierung. Die Gerechtigkeit ist ihrer Natur nach auf Separierung ausgerichtet. Sie ist ein *negatives* Prinzip. Sie fordert Rücksicht-

nahme auf die Ansprüche anderer. Gerecht ist, wer dem anderen das Seine gibt. Die Gerechtigkeit verlangt nicht Zuwendung zum anderen; vielmehr geht es um *Zuteilung*. Aristoteles definierte die Gerechtigkeit als Verteilung von Gütern entsprechend der Verhältnismässigkeit. Jeder soll bekommen, was ihm gehört. Die Gerechtigkeit fundiert eine Ordnung, in der jedem gegeben wird, was ihm zukommt. Sie führt zur Trennung der Menschen und ermöglicht den einzelnen, ihr je eigenes Leben zu führen.

Doch die Menschen denken (glücklicherweise) nicht nur an sich selbst. Menschen sind aufeinander bezogen und sorgen füreinander. Die Fürsorge und das Wohlwollen lassen sich genauso als moralische Prinzipien bezeichnen wie die Gerechtigkeit. Wo die Vernunft als Organ des Guten im Hintergrund steht, da steigt gar die *Liebe* zum höchsten Prinzip des moralischen Handelns auf. So beispielsweise im Christentum: "Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit deinem ganzem Herzen, mit deiner ganzen Seele und mit deinem ganzen Gemüt. Das ist das grösste und erste Gebot. Das zweite aber ist diesem gleich: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst" (Mt 22, 37-39). Die Liebe ist beinahe das Gegenteil der Gerechtigkeit. Liebe gibt es auch dort, wo kein Anspruch besteht, wo niemandem etwas geschuldet wird und wo kein Konflikt zu lösen ist. Die Liebe ist ein *positives* Prinzip. Sie bejaht den anderen, indem sie auf ihn zugeht. Während die Gerechtigkeit eher defensiv ist, sind Fürsorge und Liebe offensiv.

Die Liebe entspringt einer Ethik, in der die moralischen Ansprüche *erlebt* werden, so etwa im Mitleid, während die Gerechtigkeit von einer Ethik ausgeht, bei der das Moralische *erkannt* wird. Im ersten Fall liegt der Ursprung der Moral ausserhalb des Menschen, der sich moralisch *ansprechen* lässt, durch den Schmerz und das Leid anderer, im zweiten Fall liegt der Ursprung der Moral innerhalb des Menschen, der sich *selbst* ein Gesetz gibt, wie etwa dem kategorischen Imperativ. Beide Perspektiven gehören zum Menschsein. Die Gerechtigkeit ist das Prinzip der *Vernunft*, die dem Menschen hilft, seine Handlungen zu planen, das Wohlwollen das Prinzip der *Erfahrung*, die sich einstellt, wenn er mit seinem Handeln an Grenzen stösst. Wurzelt die Gerechtigkeit in uns selbst, insofern wir mit ihrer Hilfe unser Ich verteidigen, entstammt das Wohlwollen dem Leiden an der Welt, das unser Ich relativiert und uns für die Belange anderer öffnet.

Es wäre falsch, die beiden Perspektiven des Moralischen gegeneinander ausspielen zu wollen. Dies ist letztlich auch die Meinung von Gilligan: "The ageold dialogue between justice and love, reason and compassion, fairness and

forgiveness, reflects not just two opposing or complementary conceptions of the moral domain but the fundamental tension in human psychology between the experience of separation and the experience of connection. As the experiences of attachment and separation run through the cycle of human life, they give rise to the paradoxical truths that describe our social experience: that we know ourselves as individual and separate only insofar as we live in connection with others, and that we experience relationship only insofar as we differentiate other from self" (Gilligan 1983, p. 47). Es ist daher sinnlos, das eine gegen das andere ausspielen zu wollen. "To argue whether morality is *really* a matter of justice or of care is like arguing whether the rabbit-duck figure is really a rabbit or a duck" (Gilligan & Wiggins 1987, p. 295).

# **Moralische Erziehung**

Nach dieser Auseinandersetzung mit Kohlberg und Gilligan möchte ich nochmals einige pädagogische Überlegungen anstellen. Meine Vorstellung von moralischer Erziehung geht davon aus, dass die Moral nicht etwas ist, was zum Gegenstand eines spezifischen Unterrichts gemacht werden kann. Die Beispiele, die ich gegeben habe, etwa die Frage nach der Gerechtigkeit der Notengebung oder die eben diskutierte Frage nach der Gerechtigkeit der unterschiedlichen Behandlung von Knaben und Mädchen im Unterricht, zeigen, dass im Prinzip jede Art von pädagogischem Handeln eine moralische Dimension hat. Das gilt auch für die Seite der Schülerinnen und Schüler. Der Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander stellt genauso moralische Fragen, wie der Umgang der Lehrpersonen mit den Schülern. Moral sollte also nicht zu einem Curriculum werden, nicht zu einem Fach mit der Bezeichnung "moralische Erziehung" oder dergleichen. Fragen der Moral sollten im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer präsent sein. Die Lehrpersonen sollten eine Sensibilität entwickeln für Situationen, die moralisch relevant sind, und, sofern sie eine Verletzung moralischer Normen wahrnehmen, darauf hinwirken, dass den Schülerinnen und Schülern diese Verletzung bewusst wird. Daneben sollte die Moral auch positiv thematisiert werden, indem die Schülerinnen und Schüler auf die moralischen Implikationen ihres Verhaltens aufmerksam gemacht werden. Das Dümmste, was man m.E. tun kann, ist, Moral zu dozieren.<sup>29</sup> Moral sollte gelebt werden. Es muss in den konkreten, alltäglichen Interaktionen ein Bewusstsein geschaffen werden für deren moralische Seite.

 $<sup>^{29}</sup>$  Insofern ist eine Vorlesung über moralische Erziehung kein Beitrag zur moralischen Erziehung!

Das ist anspruchsvoller, als wenn man ein Lehrbuch konsultiert und über Moral Unterricht abhält. Es setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer über Fragen der Moral nachgedacht haben, dass sie selbst diesbezüglich eine Position haben, und dass sie ihr Handeln unter Gesichtspunkten der Moral beurteilen. Moral hat mit der eigenen Person zu tun. Ich habe dies in dieser Vorlesung betont. (Denken Sie nochmals an die Auseinandersetzung mit dem Buch von Savater.) Sie hat daher auch mit der Person des Lehrers/der Lehrerin zu tun. Wo Lehrpersonen nicht fähig sind, moralische Fragen als solche zu erkennen und zu reflektieren, da sollten sie wohl besser die Hände von moralischer Erziehung lassen. Das allerdings möchte ich nicht empfehlen. Unsere Gesellschaft ist in einem Wandel begriffen, der Fragen der Moral nicht weniger wichtig, sondern eher wichtiger werden lässt. Ich habe auf die Pluralisierung der Gesellschaft hingewiesen, eine Pluralisierung, die uns konfrontiert mit heterogenen Kulturen, Religionen, Lebensstilen etc. Wir brauchen Lösungen für den Umgang miteinander unter Voraussetzung dieser Heterogenität und Pluralität. Wenn Sie, gerade als Lehrerin und Lehrer, damit nicht zurechtkommen, wenn Sie nicht wissen, wie sich verhalten, wenn Sie mit Schülerinnen und Schülern und Eltern fremder kultureller oder religiöser Herkunft zu tun haben, dann werden Sie zumindest ein Problem haben im Umgang mit diesen Menschen. Aber nicht nur das, Sie werden auch nicht fähig sein, einen Beitrag zu leisten zur kulturellen Verständigung und zur sozialen Integration unserer Gesellschaft. Auch die Schweiz wird sich in einer Richtung entwickeln, entwickeln müssen, die akzeptiert, dass unsere Welt global geworden ist, dass unsere Gesellschaft verflochten ist in die Strukturen einer "Weltgesellschaft" und dass unsere Kultur pluralistischer geworden ist. Diese Entwicklung werden Sie als Lehrerin und Lehrer hautnaher erleben als manche andere Bürgerin oder manch anderer Bürger dieses Landes. Eine Sensitivität für moralische Fragen wird nicht alle Probleme lösen lassen, aber ohne diese Sensitivität werden Sie der Gefahr des Misserfolgs und des Scheiterns in Ihrer Tätigkeit stärker ausgeliefert sein, als wenn Sie diese Sensibilität für moralische Fragen haben. Schliesslich geht es auch darum, Kinder und Jugendliche zu erziehen und zu bilden, die in einer zukünftigen Gesellschaft miteinander leben können, einer zukünftigen Gesellschaft, die anders aussehen wird als die gegenwärtige. Wenn Sie als Lehrperson keine Vorstellung davon haben, wie Sie Ihre erzieherische Verantwortung wahrnehmen, dann fehlt Ihnen eine wesentliche Komponente der Legitimation für Ihre berufliche Tätigkeit.

Ich betone nochmals, dass ich dezidiert der Meinung bin, dass die moralische Erziehung gleichsam in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer stattfinden

sollte, im Sinne eines Bewusstseinswandels, der dazu führt, dass moralisch relevante Situationen überhaupt wahrgenommen und erkannt werden können. Solche moralisch relevanten Situationen gibt es in jedem Unterricht, unabhängig vom Fach, das man unterrichtet. Jeder Fachlehrer und jede Fachlehrerin ist damit angesprochen, in seinem/ihrem Unterricht Fragen der Moral ernst zu nehmen und in einem, wie bescheiden auch immer sich ausnehmenden Rahmen einen Beitrag zur moralischen Erziehung zu leisten. Moral ist nicht geeignet, als Fach eingerichtet zu werden. Moral ist nicht in erster Linie ein Stoffgebiet. Nicht ein Wissensgebiet. Moral hat in erster Linie mit Handeln zu tun, mit dem Zusammenleben von Menschen als sozialen Wesen. Die Schule und die Unterrichtssituation müssten daher ein geeigneter Ort sein, um moralische Fragen zu beachten und zu klären, denn die Schule und die Schulklasse sind Orte des Zusammenlebens von Menschen, die unweigerlich moralische Fragen stellen. Hier, in der Aktualität des Zusammenlebens im Unterricht und in der Schule, muss der Ansatzpunkt für moralische Erziehung sein. Dabei kann die Lehrperson nicht auf ein Lehrmittel zurückgreifen, in dem ein Lehrpfad vorgezeichnet ist, dem sie lediglich zu folgen hätte. Moral ist nicht curricularisierbar. Sie meldet sich situativ und meist unerwartet zu Wort. Um dieser Wortmeldung Beachtung schenken zu können, braucht die Lehrperson ein entsprechendes Gehör. Sie muss die Sprache der Moral verstehen und selbst sprechen. Wer es - als Lehrerin oder Lehrer - nicht gelernt hat, moralisch zu sprechen, der wird auch nicht in der Lage sein zu verstehen, wenn Schülerinnen und Schüler spontan und situativ moralische Probleme aufwerfen. Darin liegt der Grund, weshalb ich meine, dass Moral nicht doziert werden kann, nicht curricularisiert werden darf, nicht einem Lehrmittel überantwortet werden soll. All dies wäre Delegation und der Versuch der Lehrperson, sich vor der Verantwortung für moralische Erziehung zu drücken. Nur wer verstanden hat, als Person, was Moral ist, wie man in alltäglichen Situationen moralische Probleme erkennt und wie man - spontan - darauf reagiert, der kommt seiner Verantwortung für moralische Erziehung nach. Moralische Erziehung ist eine Frage der moralischen Bildung der Lehrperson. In ihr selbst muss das moralische Curriculum verankert sein, nicht ausserhalb ihrer Person: nicht in einem Unterrichtsfach und nicht in einem Lehrmittel.

Ich weiss, dass dies eine anspruchsvolle Vorstellung von moralischer Erziehung ist. Doch moralische Erziehung - ich denke, das sollte diese Vorlesung gezeigt haben - kann nur wirksam sein, wenn sie die Betroffenheit zum Ausgangspunkt nimmt. Moralische Erfahrungen müssen *gemacht* werden; morali-

sche Probleme müssen im *Handeln* erkannt werden. Alles andere bleibt blosses Wissen *über* Moral und bleibt damit der Person äusserlich.

Die Diskussion in dieser Vorlesung dürfte klar gemacht haben, dass Schülerinnen und Schüler spontan moralisch reagieren. Denken Sie an die Untersuchungen von Hoffman, Turiel oder Milgram. Anteilnahme und Gerechtigkeit sind spontane Empfindungen des Menschen. Sie können jedoch unterdrückt werden. Und die Schule muss sich die Frage stellen lassen, ob sie die spontane moralische Reaktionsbereitschaft von Menschen unterstützt und fördert oder ob sie diese nicht vielmehr unterdrückt und der Verdrängung ausliefert. Lehrerinnen und Lehrern ist es oft wenig bewusst, wie sehr Schülerinnen und Schüler die Schulsituation in moralischen Kategorien beurteilen. Es kann gar nicht anders sein, denn die Moral hat mit der Tatsache der sozialen Existenz des Menschen zu tun. Und die schulische Situation ist eine soziale Situation. Auch wenn wir uns vielleicht einreden, es gehe in der Schule nur um Leistung, es gehe nur darum zu lernen, Stoff zu verarbeiten und Wissen zu akkumulieren. Lehrpersonen, die dieses Bild von Schule haben, tragen dazu bei, die Sensibilität für moralische Fragen bei sich selbst und bei den Schülerinnen und Schülern abzutöten. Denn sie ignorieren die Tatsache, dass die Unterrichtssituation eine soziale Situation ist, die unweigerlich - eben weil es eine soziale Situation ist - moralische Reaktionen provoziert.

Man kann die moralischen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler ignorieren und übergehen. Dann bringt man ihnen bei, dass moralische Fragen nicht von Bedeutung sind, dass Moral unwichtig ist für das soziale Zusammenleben. Dann aber muss man sich auch nicht wundern, wenn unser soziales Leben tatsächlich erodiert, wenn das "soziale Kapital" (Coleman) verbraucht, wenn Gewalt zunimmt, wenn Respektlosigkeit zunimmt, wenn Vandalismus zunimmt, wenn Menschen nicht mehr vernünftig miteinander umgehen können etc. Es ist diese Perspektive, in der man sich fragen muss, inwiefern unsere Schule nicht ihren Beitrag leistet zur Gewaltbereitschaft heutiger Jugendlicher. Es sind Lehrerinnen und Lehrer, die sich bereits daran gewöhnt haben, Schule als einen blossen Ort der Wissensvermittlung zu verstehen, die über diese Gewaltbereitschaft erstaunt sind und die Schuld bei den Eltern suchen. Zweifellos dürfte in jedem Fall die Eltern eine gewisse Schuld treffen. Wir sollten aber als Lehrerinnen und Lehrer nicht vergessen, auch vor der eigenen Tür zu kehren und uns fragen, was ist der Anteil der Schule und was von uns selbst als Lehrpersonen an der zunehmenden Gewaltbereitschaft in unserer Gesellschaft. Und da bin ich der Meinung, dass eine Schule, die vergessen hat, dass menschliches Zusammenleben eine moralische Dimension hat und moralische Fragen aufwirft, ihren Beitrag zum Gewaltproblem leistet. Wenn nur die Hälfte davon, was ich in dieser Vorlesung gesagt habe, richtig ist, dann können wir als Erwachsene nicht so tun, als würden Kinder und Jugendliche nicht von sich aus bemerken, dass das Zusammensein an einer Schule moralische Bedeutung hat. Wenn wir als Lehrerinnen und Lehrer nicht fähig sind, diese moralische Dimension des Zusammenseins mit Schülerinnen und Schülern zu erkennen, und wenn wir nicht fähig sind, auf das, was wir erkennen, angemessen zu reagieren, dann sind wir, ob gewollt oder nicht, verwickelt in den fatalen Prozess der Brutalisierung unserer Gesellschaft.

Es stellt sich uns eine einfache Alternative: Entweder wir anerkennen die spontane Bereitschaft von Menschen, moralisch zu empfinden und zu reagieren, oder wir tun das Gegenteil: Wir ignorieren die spontane Moralität unserer Schülerinnen und Schüler. Wenn wir das zweite tun, dann sollten wir aber auch bereit sein, Verantwortung zu übernehmen für das, was vor unseren Augen vor sich geht, nämlich eine Zersetzung der moralischen Sensitivität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Natürlich plädiere ich für die andere Option: dafür, dass wir als Lehrpersonen moralische Fragen ernst nehmen und in unserem Unterricht - gleich welcher Art von Unterricht, gleich welches Fach wir unterrichten - thematisieren. Der Grund, weshalb wir moralische Fragen thematisieren sollen, liegt - wie bereits gesagt - in der psychologischen Tatsache, dass in erster Linie die Erfahrung des Moralischen im Handeln zur moralischen Entwicklung beiträgt. Ich erinnere Sie hier nochmals an die Position von Piaget. Wesentlich für Piagets Verständnis der moralischen Erziehung ist das Verhältnis von Handeln und Bewusstsein. In moralischer Hinsicht sind Kinder - dies haben die Untersuchungen von Piaget gezeigt, aber auch diejenigen von Turiel, die wir diskutiert haben - in dem, was sie können, weiter als in dem, was sie wissen. Für die moralische Erziehung folgt daraus die grosse Bedeutung des Handelns. Eine an der Psychologie orientierte Erziehung darf niemals von den folgenden Prinzipien abweichen: "1. Die einzigen Wahrheiten sind die, die man selbst unabhängig entwickelt hat, und nicht die, die man von aussen erhält; 2. das moralisch Gute ist im wesentlichen autonom und kann nicht vorgeschrieben werden" (Piaget 1986, p. 123). Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins basiert auf der Entwicklung des moralischen Handelns. "Wann immer das Reden tatsächliches Handeln ersetzt, wird die Entwicklung des Bewusstseins behindert. ... Allein der Rückgriff auf wirklich eigene Aktivität bietet die Grundlage für das Erlernen von kooperativem Handeln ..." (ebd.). Die moralische Erziehung muss auf der Erfahrung des Kindes gründen und auf seiner Selbstbestimmung.

# **Just Communities**

Diese Rückbesinnung auf Piaget möchte ich zum Anlass nehmen, um nochmals auf Lawrence Kohlberg zurückzukommen. Ich habe im letzten Semester in der Vorlesung über das Jugendalter darauf hingewiesen, dass Kohlberg im Prinzip zwei Ansätze der moralischen Erziehung entwickelt hat. Der eine basiert auf seiner Stufentheorie und entspricht einer Pädagogik der Diskussion hypothetischer Dilemmata wie z.B. dem Heinz-Dilemma. Der andere Ansatz ist derjenige der "just community". Von der Stufentheorie Kohlbergs halte ich nicht allzu viel (vgl. Herzog 1991a). Das dürfte deutlich geworden sein. Vom Konzept der "just community" halte ich dagegen bedeutend mehr. Der Grund liegt im wesentlichen darin, dass "just communities" reale soziale Gemeinschaften sind, in denen konkrete moralische Probleme erfahren und gelöst werden.

Die theoretische Grundlage des "just community"-Ansatzes ist nicht mehr das Stufenschema der moralischen Entwicklung, auch wenn Kohlberg zumeist den gegenteiligen Eindruck erweckt. Die theoretische Grundlage ist vielmehr teilweise die Sozialphilosophie von John Dewey und George Herbert Mead, teilweise die Soziologie von Emile Durkheim. Darauf möchte ich kurz eingehen. Allerdings gebe ich zuerst eine erste, grobe Orientierung über diesen pädagogischen Ansatz der "just community". Als Konzept schulischer Moralerziehung geht der Ansatz von drei Thesen aus: "1. Die Leitung der Schule beruht auf direkter Demokratie, wobei Lehrer und Schüler gleichberechtigt sind und jeweils eine Stimme haben. Daraus folgt: (a) Regeln werden nicht vorab, sondern erst auf der Grundlage einer Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern definiert; (b) über alle wichtigen Fragen der Verwaltung, Schulordnung und Programmatik wird in einer (wöchentlichen) Vollversammlung entschieden. 2. Die leitenden Organe und Vollversammlungen sollten Problemlösungen auf der Grundlage von Fairness- und Moralgesichtspunkten erarbeiten. 3. Das Curriculum der Schule beinhaltet (insbesondere in den Sozialwissenschaften) entwicklungsfördernde Moraldiskussionen und setzt einen besonderen Schwerpunkt auf das grundlegende Verständnis der Ideen der Demokratie, des Rechts und der Gerechtigkeit. Die Unterrichtsdiskussionen über Moral, Recht und Demokratie sind rückgekoppelt an Entscheidungen und programmatische Beschlüsse der Vollversammlungen sowie an die Beziehungen der Schule zum übergreifenden Schulsystem und zur Gesellschaft" (Kohlberg, Wasserman & Richardson 1978).

Kohlberg sieht in diesen Grundsätzen nichts Neues, "sondern lediglich eine moderne Version von John Deweys fortschrittlichem, demokratischem, entwicklungsorientiertem pädagogischem Ansatz". "Die Entwicklungsfortschritte des Kindes sind zunächst ein Thema des Fachpsychologen; aber die Entwicklung des Kindes kann nicht unabhängig von der Entwicklung der Gesellschaft gesehen werden. Das letztendliche Ziel der Entwicklung des Einzelnen wie der Gesellschaft ist eine höhere Ebene moralischen Bewusstseins und Handelns. Erziehung trägt zum sozialen Fortschritt primär dadurch bei, dass sie die moralische Entwicklung des Einzelnen wie der Gesellschaft fördert" (ebd.).

Die Entwicklung des einzelnen ist nicht unabhängig vom Entwicklungsniveau der Gesellschaft - ein Gedanke, auf den wir zurückkommen werden. Im Falle des Schülers ist die Entwicklung nicht unabhängig von der Struktur der Schule. "Moral wird ... nicht wie Lesen oder Rechtschreibung gelernt; sie ist keine Technik, die ein Individuum aus individuellen Motiven erwirbt. Die moralische Entwicklung ist in jeder Hinsicht ein sozialer Vorgang. Moralische Entwicklung als Erziehungsziel verlangt die Schaffung moralischer, d.h. gerechter Interaktionsstrukturen" (ebd.). "Demokratie, Integration, Gleichberechtigung dies ... sind die Merkmale, durch die sich eine gerechte Schule auszeichnet" (ebd.). Damit aber ein "Geist" der Gemeinschaft entsteht, braucht es einen Zusammenhalt, und dieser kann in der Schule nur "über einen gemeinsamen Arbeitszusammenhang" erreicht werden. Wir kommen damit (erneut) auf Piaget zurück und dessen Ideen der "Zusammenarbeit" und der "aktiven Schule". Kohlberg verweist auch auf den Projektunterricht bzw. die Projektmethode im Sinne von Dewey.

Ein explizites Ziel des "just community"-Ansatzes ist die Offenlegung des "heimlichen Lehrplans" einer Schule durch Thematisierung der unvermeidbaren moralischen Probleme, die das Zusammenleben in einer Schule mit sich bringt. An der herkömmlichen, sich auf Wissen und Leistung eingrenzenden Schule bleiben die moralischen Fragen im Untergrund. Sie werden nicht thematisiert und bilden dadurch ein "heimliches (verborgenes) Curriculum". Die "just community"-Schulen möchten die moralischen Fragen des alltäglichen Zusammenlebens an einer Schule nicht verdrängen, sondern explizit thematisieren.

# Tabelle 3 Komponenten einer gerechten Schul-Kooperative (aus Kohlberg, Wasserman & Richardson 1978, p. 216)

1. Theoretische Orientierung: Psychologie der kognitiven Entwicklung

Pädagogische Ziele:

Entwicklung moralischen Denkens durch Schaffung einer Schul-Kooperative, die von Lehrern und Schülern als fair und gerecht erlebt wird.

Übereinstimmung zwischen offenem und heimlichem Curriculum.

Pädagogischer Ansatz: Erzeugung einer gemeinsamen Moral:

Aufbau einer auf Demokratie und Gleichberechtigung beruhenden Kooperative:

Gleichherechtigte Mitverantwortlichkeit der Schüler; Stabilisierung kollektiver Verantwortlichkeit;

Schaffung einer Atmosphäre des Vertrauens;

Beschluß über einen Sozialvertrag und eine Verfassung: Anhebung des moralischen Niveaus der Gruppe als Gruppe; Aufbau einer Autorität des Lehrerkollegiums auf der Grundlage der Fähigkeit, in Konflikten zwischen Schülern hzw. Lehrern und Schülern fair zu vermitteln und faire Lösungen vorzuschlagen; Anregungen zu individuellen moralischen Entscheidungen und Handlungen;

Obereinstimmung mit den Schülern hinsichtlich Theorie und Prinzipien des Moralentwicklungs-Ansatzes,

4. Organisatorische Struktur der Schule: Schüler und Lehrer erarbeiten eine Verfassung:

jedes Mitglied kann Versammlungen einberufen und dort seine Meinung äußern; jedes Mitglied hat bei Abstimmungen eine Stimme:

in Kleingruppen werden Diskussionsgrundlagen für die Vollversammlungen vorbereitet. Es gibt folgende Gruppen:

- Koordinationsausschuß für die Vollversammlungen
- Disziplinarausschuß
- Lehrerausbildungsgruppe
- Tutorengruppen
- die Demokratie-Kurse I und II

In den wöchentlichen Vollversammlungen sind alle Mitglieder zu Vorschlägen und Entscheidungen aufgerufen und berechtigt; über einen Vorschlag wird mit einfacher Mehrheit beschlossen.

 Unterrichtsorganisation und -evaluation: Zur Stimulierung der moralischen Entwicklung sind vorgesehen:

- Rollentausch und Rollenspiele
- Intellektuelle Anregug
- Übernahme der Entscheidungsverantwortung durch Schüler
- Erzeugung kognitiver Moralkonflikte durch Diskussion moraliseher Dilemmata aus dem Erfahrungsbereich der Schüler
- Konfrontation mit der jeweils n\u00e4chsth\u00f6heren Stufe moralischen Denkens
- Schaffung von Bedingungen, die den Schüler die Kooperative als fair und gerecht erleben lassen.

Die Ziel- und Prozeßevaluation der Gerechten Schul-Kooperative läuft gegenwärtig in verschiedenen Projekten an.

 Beteiligung von Eltern, Schulverwaltung und lokalen Behörden: Die Gerechte Schul-Kooperative verdankt ihre Gründung der Unterstützung durch das Cambridge High School Committee. Fin von diesem Komitee einberufenes Sommer-Symposion, an dem Lehrer, Eltern, Schüler und Experten teilnahmen, entwickelte Richtlinien für das Aufnahmeverfahren, die Einstellung von Lehrern, das Curriculum und die Form der Schulleitung, kalkulierte den Raumbedarf und gab der Schule ihre Grundlage im Strukturprinzip der Gerechtigkeit.

# Emile Durkheims Analyse der modernen Gesellschaft

Werfen wir nun einen kurzen Blick auf die soziologischen Grundlagen des "just community"-Ansatzes. Diese finden sich u.a. bei Emile Durkheim. Durkheim (1858-1917) war der erste Soziologe, der eine Analyse des Moralbewusstseins vorgenommen hat. Die Soziologie als Wissenschaft hat ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert, wie sie überhaupt als Reaktion auf die zunehmende Industrialisierung der Gesellschaft entstanden ist. Die Soziologie ist so gesehen als eine "Krisenwissenschaft" entstanden. Sie reagierte auf die Krise der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, wie sie mit dem Schritt in die Industriegesellschaft entstanden war. Durkheims Beschäftigung mit Fragen der Moral steht in engem Zusammenhang mit diesen Krisenerscheinungen der Gesellschaft, und eine seiner Hauptfragen war: "Wie muss eine Moraltheorie aussehen, die der sozialen Differenzierung und Arbeitsteilung moderner industrieller Gesellschaften Rechnung trägt?" Durkheim führt das Krisenbewusstsein in den europäischen Gesellschaften seiner Zeit auf den raschen sozialen Wandel von einer ständisch-traditionalen zu einer industriellen Gesellschaft zurück. Mit diesem Wandel im ökonomischen Bereich hat das moralische Bewusstsein der Menschen nicht Schritt halten können. Und Durkheim fragt, was für ein Bewusstsein einer industrialisierten Gesellschaft adäquat ist.

Durkheim hat eine oft zitierte Unterscheidung gemacht in Gesellschaften mit "mechanischer Solidarität" und in solche mit "organischer Solidarität". Die "mechanische Solidarität" findet sich in "archaischen Gesellschaften". Diese bestehen aus kleinen, leicht überschaubaren Sozialverbänden, deren Zusammenhalt durch die Tradition religiöser Normen und Praktiken garantiert wird. Technische und ökonomische Entwicklung, Arbeitsteilung sowie das Kommunikations- und Verkehrswesen sind in diesen Gesellschaften nur schwach entwickelt. Durkheim bezeichnete diese Stammesgesellschaften als Gesellschaften segmentären Typs, weil die Sozialverbände über ein weites Territorium verstreut liegen und wenige Verbindungen untereinander aufweisen. "Solange jedes Segment sein eigenes Leben hat, bildet es eine kleine Gesellschaft in der grossen" (Durkheim). Angesichts der geringen Grösse und Komplexität wird das Leben in archaischen Gesellschaften fast vollständig durch das Kollektivbewusstsein der Gemeinschaft, das heisst durch "die Gesamtheit der gemeinsamen religiösen Überzeugungen und Gefühle" (Durkheim) bestimmt.

Man kann die mittelalterliche Gesellschaft in diesem Sinne als eine archaische Gesellschaft verstehen, die aus einer Ansammlung kleiner, überschaubarer und autarker sozialer Segmente bestand, die wenig Kontakt untereinander hatten

und damit eher Gemeinschaften, das heisst "Primärgruppen" als Gesellschaften im strengen Sinne bildeten. Diese Gemeinschaften wurden integriert durch eine alles durchdringende religiöse Überzeugung. Die Religion umfasste alles; "alles, was sozial ist, ist religiös; die beiden Wörter sind synonym" (Durkheim). Der einzelne fügt sich der religiösen und sozialen Ordnung ein, wozu keine explizite, institutionalisierte Erziehung notwendig ist. "Es gibt keine bestimmten Lehrer, keine besonderen Aufseher, die mit der Ausbildung der Jugend betraut sind; alle Älteren, die Gesamtheit der älteren Generation spielen diese Rolle" (Durkheim). Deshalb nennt Durkheim die soziale Integration des einzelnen in die Gemeinschaft eine "mechanische Solidarität", die das Individuum direkt an die Gesellschaft bindet. Das Individuum verschmilzt quasi mit dem religiösen Bewusstsein der sozialen Gruppe, so dass seine Individualität höchst gering ausgeprägt ist. Die mittelalterliche Gesellschaft kannte kaum Individuen; die Menschen waren eher Typen, die weitgehend in die mechanische Struktur des sozialen Apparates eingefügt waren.

Demgegenüber zerfallen die Ähnlichkeit der Lebensverhältnisse und die gemeinschaftliche Lebenserfahrung in fortgeschrittenen, modernen Gesellschaften. Moderne Industriegesellschaften sind Nationen mit einem hohen Urbanisierungsgrad und einem ausgeprägten Stadt-Land-Gefälle, einem ausgebauten Kommunikations- und Verkehrswesen, einem hohen technischen Entwicklungsstand, einer entwickelten Verkehrswirtschaft mit Produktion für den Weltmarkt. Die Grösse und die Dichte der Kommunikations- und Verkehrsverbindungen begünstigen die Arbeitsteilung, soziale Differenzierung und funktionale Spezialisierung. Es entstehen unterschiedliche gesellschaftliche Lebensbereiche und heterogene soziale Milieus, die durch ein gemeinschaftliches Kollektivbewusstsein nicht mehr geregelt werden können. Vielmehr unterliegen die neuen Lebensbereiche eigenständigen, spezifischen Regelungen. Aufgrund der zunehmenden Bevölkerungsdichte, der zunehmenden Grösse der Staaten, der zunehmenden technologischen Entwicklung und der Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten zerfällt die Einheitlichkeit des sozialen Lebens in modernen Gesellschaften. Damit verfallen auch die für alle gültigen, gesellschaftlich akzeptierten Wertmassstäbe der "mechanischen Solidarität". Die Religion verliert ihre integrierende Kraft, und die Gesellschaft entgrenzt sich in heterogene Teilbereiche mit eigener Wertstruktur. In der Folge kann das Individuum nicht mehr einfach in die Gesellschaft hineinwachsen, denn die Gesellschaft hat ihre Geschlossenheit verloren und steht dem einzelnen tendenziell als etwas Fremdes gegenüber. Die Gesellschaft wird - mit Ralf Dahrendorf gesprochen - zu einer "ärgerlichen Tatsache".

Die Distanziertheit der Gesellschaft übt einen Druck in Richtung Individualität aus. Oder, positiv formuliert: Das Entstehen unterschiedlicher Lebensbereiche, die teilweise unabhängig voneinander sind und teilweise auch unterschiedliche oder gar widersprüchliche Wertmassstäbe kennen, eröffnet dem einzelnen Handlungsspielräume, die Gesellschaften mit "mechanischer Solidarität" nicht kennen. Diese Handlungsspielräume bedeuten Freiheit und Autonomie des einzelnen. Als Folge der individuellen Autonomie erfolgt die Integration der Gesellschaftsmitglieder nicht mehr mechanisch, sondern, wie Durkheim sagt, "organisch". Die Menschen müssen als je verschiedene Individuen miteinander zusammenarbeiten. Statt Menschentypen sind es nun Menschenindividuen, die in "organischer Solidarität" sich vergesellschaften. Der einzelne ist nicht mehr unmittelbar in die Gesellschaft eingebunden, sondern vermittelt über sein Ichbewusstsein bzw. seine Identität. In modernen Gesellschaften ist die Aufgabe der Sozialisation nicht mehr die, in spezifische Lebensbereiche einzuführen. Es muss den Kindern und Jugendlichen vielmehr die Fähigkeit vermittelt werden, trotz differierender Herkunft und trotz unterschiedlicher Lebenserfahrungen die wechselseitigen Abhängigkeiten von Individuen zu erkennen und die Notwendigkeit gesellschaftlicher Kooperation zu begreifen, da die gesellschaftliche Integration nicht mehr durch den externen Zwang der "mechanischen Solidarität" sichergestellt ist. In diesem Moment entsteht allererst die Idee der Erziehung als einer bewussten Einführung der nachfolgenden Generation in die Lebensverhältnisse der Erwachsenen. Die blosse Sozialisation wird ersetzt oder zumindest ergänzt durch systematische Erziehung, das heisst durch Schule. Die Zusammenarbeit der Menschen, die "organische Solidarität", ist also - entgegen der Suggestion des Wortes "organisch" - keine "natürliche" Sache mehr; vielmehr muss sie gezielt erreicht werden, mit der Hilfe von Erziehung und Schulung.

Sie haben hier, im übrigen, einen wichtigen Grund dafür, weshalb moderne Erziehungstheoretiker wie Herbart und Schleiermacher die Erziehung mit moralischer Erziehung gleichsetzen. Ich habe Ihnen einleitend zu dieser Vorlesung diese Position referiert. Die pädagogische Theorie ist ganz wesentlich - auch wenn sie es explizit nicht tun mag - von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen beeinflusst. Es ist eine eigenartige Naivität der Pädagogik, die glaubt, von Gesellschaft abstrahieren zu können und Konzepte entwickeln zu können, die gesellschaftsfrei sind. Genau dies geht - und eine Soziologie wie diejenige Durkheims kann uns dies zeigen - nicht. Die Erziehung gewinnt ihre Aufgabe aus der besonderen Situation komplexer Gesellschaften: Erziehung soll die nachfolgende Generation zur Kooperation unter schwierigen Verhältnissen be-

fähigen. Kooperation meint Zusammenarbeit. Sie enthält das Motiv der Anteilnahme, führt aber, wie wir bei Piaget gesehen haben, zur Gerechtigkeit als moralischem Prinzip.

Halten wir fest, dass Durkheim moderne Gesellschaften dadurch auszeichnet, dass sie komplex, heterogen und pluralistisch sind, so dass daraus zwangsläufig ein Druck in Richtung Individualität entsteht. In modernen Gesellschaften erfolgt die soziale Integration über das moralische Bewusstsein der einzelnen Gesellschaftsmitglieder. Erfolgreiches Verhalten in einer modernen Gesellschaft ist nur Menschen möglich, die die unterschiedlichen Verhaltensanforderungen, die die verschiedenen Verhaltenskontexte stellen, auf der Basis einer eigenständigen Lebensführung sinnvoll aufeinander abstimmen können. Das ist gemeint, wenn von Identität des Individuums gesprochen wird. Eine Identität auszubilden, ist nur möglich, wenn das Individuum einem langwährenden Erziehungs- und Bildungsprozess unterworfen wird, der es zu einer autonomen Lebensführung erst befähigt.

Damit macht Durkheim auf etwas aufmerksam, was in Kohlbergs psychologischen Schriften kaum thematisiert wird, dass nämlich die moralische Entwicklung und die moralische Erziehung nicht in einem gesellschaftsfreien Raum angesiedelt werden können, sondern mitbestimmt werden von gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen. Kohlberg neigt dazu, sein Entwicklungsschema als "natürlich" zu deuten, als eine Abfolge von sich "natürlicherweise" entfaltenden Stufen des moralischen Denkens. Doch dem dürfte nicht so sein. Ohne eine entsprechend differenzierte Gesellschaft besteht ganz einfach kein Anlass für einen Menschen, eine "postkonventionelle" Moralität zu entwickeln.

Ähnliches gilt für die moralische Erziehung. Eine arbeitsteilige, funktional differenzierte Gesellschaft verlangt nach einer Einführung der nachfolgenden Generation innerhalb institutionalisierter Kontexte wie der Schule. Diese Erziehung ist zu orientieren an der Autonomie und Kooperativität des Menschen. Sie hat die Individualität zu befördern und damit Bildung des Menschen zu ermöglichen. Die Idee der Bildung als pädagogische Aufgabe meint nichts anderes als diese Beförderung von individueller Autonomie, eine Autonomie, die gerade nicht eskapistisch oder egoistisch zu verstehen ist, sondern verantwortungsvoll, das heisst *moralisch*.

Soweit der Hinweis auf Emile Durkheim. Durkheim betont, ähnlich wie Piaget, die Zusammenarbeit bzw. die Kooperation als Basis der moralischen Erziehung. Mit der Betonung von Kooperation wird Kohlbergs enge Bestimmung

der Moral in seinem psychologischen Schema der moralischen Stufen relativiert. Kooperation ist auf Gemeinschaft ausgerichtet, auch wenn sie die Bedeutung der Gleichheit ebenfalls akzentuiert.

## Voraussetzungen einer gerechten Gemeinschaft

Das Stichwort "Gemeinschaft" lässt uns auf die "just community" zurückkommen. Die Grundlage der moralischen Erziehung im Rahmen von Schulen als "just communities" ist das Lernen aus Erfahrung, das heisst das Lernen anhand der Konfrontation mit Handlungsproblemen. Diese Idee ist zweifellos keine Erfindung von Kohlberg. Wir haben sie bei Piaget angetroffen. Genauso kann man sie bei John Dewey und anderen Reformpädagogen finden. Auf das moralische Lernen bezogen, geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit moralischen Situationen machen können. Dadurch werden sie als ganze Menschen von moralischen Fragen betroffen. So lange Kinder und Jugendliche nur über fiktive Konflikte sprechen, ist noch nicht ihre ganze Person angesprochen. Beim Heinz-Dilemma beispielsweise muss sich ein Kind nicht unbedingt in die Perspektive des Apothekers hinein versetzen. Es kann das Problem einseitig, zum Beispiel vom Standpunkt der kranken Frau aus lösen und mit dieser Lösung zufrieden sein. Im Falle eines konkreten moralischen Konflikts in der Schule dagegen müssen alle Beteiligten mit einbezogen werden. Der jeweils Betroffene meldet seine Bedenken an; er spiegelt den anderen zurück, wie er von deren Verhalten betroffen wird. Insofern gibt es in konkreten moralischen Situationen keine Lösung ohne den diskursiven Einbezug der Betroffenen. Dieser Anspruch führte Kohlberg zum Konzept der schulischen Demokratie. Doch geht es, wie das folgende Zitat zeigt, um mehr als "bloss" Demokratie: "Wir gingen davon aus, dass Moralerziehung am besten in einem System partizipatorischer Demokratie vor sich geht: eine Person - eine Stimme, ob Schüler oder Lehrer. Der Vorrang, den wir der Demokratie einräumen, ist zum Teil philosophisch begründet. In einer demokratischen Schule treten die Lehrer durchaus für bestimmte Standpunkte ein; sie indoktrinieren aber nicht oder verkünden [nicht] Werte auf der Grundlage ihrer Autorität als Lehrer. Ihre Auffassungen setzen sie nur dann durch, wenn sie - was üblicherweise der Fall ist - die Summe der höheren Stufen und der Vernunft repräsentieren. Unsere Präferenz für Demokratie hat auch psychologische Hintergründe. Mit der Idee der sich im demokratischen Prozess ausdrückenden Fairness eng verbunden ist die Idee der Verantwortlichkeit. Um sich gerecht zu verhalten, müssen Schüler nicht nur über Fairness nachdenken, sondern sie müssen verantwortliche Handlungsschritte in Richtung der Gerechtigkeit unternehmen. Die Verantwortung dafür, Regeln aufzustellen und ihnen Geltung zu verschaffen, bewirkt echte Verantwortlichkeit, die mehr ist als das Nachvollziehen der Blickwinkel anderer - aber bereits dieser Rollenübernahmeprozess ist wesentlich für das Wachstums eines Sinnes für Fairness. ... Wir nennen unseren Ansatz den Ansatz der 'Gerechten Gemeinschaft' (Just Community), weil er den Akzent nicht nur auf Demokratie und Fairness legt, sondern auch auf das *Gefühl der Fürsorge füreinander* und auf den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein, die stolz auf sich sein will - wir sprechen zusammenfassend von einem Gemeinschaftssinn" (Kohlberg - meine Hervorhebung, W.H.).

Die Voraussetzung der Einrichtung von Schulen als "gerechte Gemeinschaften" ist die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler an der Verantwortung für die Gestaltung der schulischen Gemeinschaft partizipieren zu lassen. Das ist keine selbstverständliche Voraussetzung. Wenn Sie zum Beispiel an Fünftklässler denken, würden Sie diesen zumuten, mit Ihnen zusammen die Verantwortung für die Organisation des sozialen Lebens an Ihrer Schule teilen zu können? Wenn ja, dann nehmen Sie an, dass Fünftklässler "vernünftig", autonom, sachlich sein können, dass sie mitdenken, mitstreiten, mitentscheiden, mitgestalten können, und dass sie schliesslich auch für das soziale und gemeinschaftliche Leben an der Schule mit Verantwortung tragen können. Weiter nehmen Sie an, dass Schülerinnen und Schüler für das Kollektiv Schule eintreten können. Das ist eine vielleicht noch weitergehende Annahme, denn nicht einmal bei Lehrerinnen und Lehrern kann man sicher sein, dass sie über den Horizont ihrer Schulklasse hinaus denken können oder wollen.

Voraussetzung für eine Schule als "gerechte Gemeinschaft" ist die Annahme eines Bewusstseins bei Lehrern und Schülern, das sich auf Themen und Probleme, Regeln und Normen, Gefühle und Verpflichtungen bezieht, die die Lebenswelt Schule als ganze betreffen. Ein solches Bewusstsein wirkt einer verbreiteten Auffassung von Schule entgegen, nämlich diese sei ein blosser Supermarkt, bei dem sich jeder bedienen kann, ohne dass er selbst investiert. Schule als Ort der Konkurrenz und des Konsumierens verführt zur Vorstellung, dass soziale Interaktion nur dann, wenn sie hierarchisch strukturiert ist, zu grösserer Effizienz führt. Dass dies eine falsche Annahme ist, wird inzwischen auch von der Literatur zur Organisationsentwicklung von Schule belegt.

Kommen wir nochmals auf das Hauptprinzip einer Schule als "gerechter Gemeinschaft" zurück: dem Lernen aus Erfahrung. Es dürfte bereits deutlich geworden sein, dass im Falle einer "gerechten Schulgemeinschaft" moralische Erziehung nicht durch das Predigen moralischer Tugenden erreicht wird, ebenfalls nicht durch das blosse Aushängen von Schulordnungen, aber genauso wenig durch die blosse Diskussion hypothetischer moralischer Dilemmata. In einer Schule als gerechter Gemeinschaft geht es darum, am konkreten Beispiel zu lernen. Das Beispiel ist ein Problem, ein Konflikt, ein Thema, das eine Klasse oder eine Schule wirklich betrifft. Die moralische Erziehung richtet sich auf solche konkreten Beispiele. Das "Material", wenn Sie so wollen, an dem gelernt wird, ist die alltägliche schulische Lebenswelt. Dazu zwei Beispiele als Illustration. Erstes Beispiel: In den Toiletten wird heimlich geraucht, Zigarettenstummel liegen herum, es riecht nach verbranntem Plastik, weil die Zigaretten an der Wand ausgedrückt werden. Schülerinnen und Schüler beraten, wie dies verändert werden könnte. Die gerechte Schulgemeinschaft stellt Regeln für diese und ähnliche Situationen auf. Es wird überlegt, wie eine Übertretung der Regeln so bestraft werden kann, dass der Übertretende auch einsieht, dass er gegen die Gemeinschaft verstossen hat. Zweites Beispiel: Die Lehrer kommen des öfteren zu spät zum Unterricht. Die Schüler wünschen das Gespräch darüber im Rat der Gerechten Gemeinschaft.

#### Strukturmerkmale der gerechten Gemeinschaft

Im folgenden möchte ich etwas zur Struktur einer Schule als "gerechter Gemeinschaft" sagen. Wesentlich ist für eine solche Schule, dass sie *als Schule* thematisiert wird, dass also das Klassenprinzip zwar nicht aufgehoben, aber relativiert wird. Es ist nicht die einzelne Klasse, die eine gerechte Gemeinschaft bildet, sondern, wenn immer möglich, die Schule als ganze. Oser und Althof zählen in ihrem Buch "Moralische Selbstbestimmung" die folgenden sieben Minimalbedingungen einer "gerechten Schulgemeinschaft" auf:

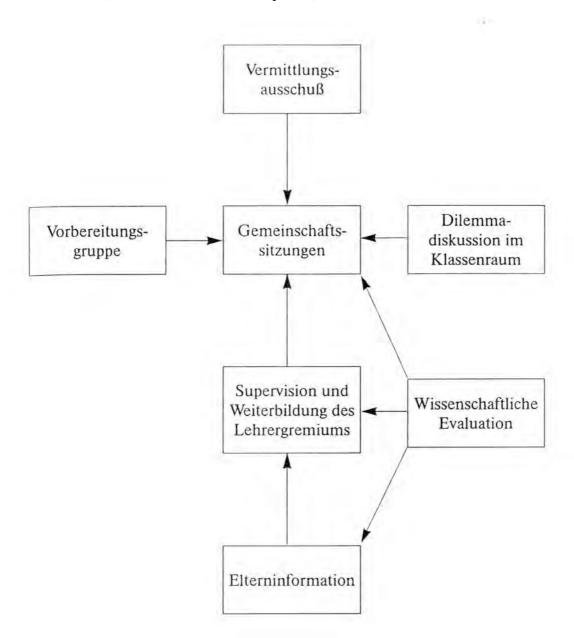
"1. Es müssen Sitzungen einer überschaubaren Gemeinschaft organisiert werden. In den bisherigen Modellen sind dies meist fünf bis sechs Klassen (ca. 80 bis 120 Schüler) mit ihren Lehrern. Die Sitzungen finden in gewissen Schulen wöchentlich, in anderen vierzehntäglich, wieder in anderen relativ unregelmässig, d.h. nach Bedürfnis statt. Diese Treffen sind das Zentrum der 'gerechten Schulgemeinschaft', denn hier werden Entscheidungen getroffen, welche für die ganze Schule von Bedeutung sind.

- 2. Es muss eine Vorbereitungsgruppe geben, die aus wechselnden Abgeordneten der beteiligten Klassen und der Lehrerschaft besteht (mindestens drei Schüler aus jeder Klasse, je ein Lehrer pro Klasse). Die Vorbereitungsgruppe plant die jeweilige Gruppensitzung, macht Vorschläge für die zu behandelnden Tagesordnungspunkte und rekrutiert jene Schüler und Lehrer, die die Sitzung leiten.
- 3. Es muss einen 'Vermittlungsausschuss' (in den amerikanischen Just Community-Schulen 'Fairnesskomitee' genannt) gewählt werden (Vertreter aller Klassen, Vertreter der Lehrerschaft). Dieser sollte über längere Zeit stabil zusammengesetzt bleiben, um Kontinuität in der Behandlungspolitik zu garantieren. Seine Aufgabe ist es, darauf zu achten, dass Beschlüsse ausgeführt werden, er soll mit Schülern beraten, die Regeln übertreten haben, er übernimmt die Koordination verschiedener Aktivitäten etc.
- 4. Es muss ein Curriculum für die unterrichtliche Seite der Moralerziehung erstellt werden. Pro Woche sollten ein bis zwei Dilemma-Diskussionen stattfinden a) zu allgemeinen und hypothetischen moralischen Dilemmata, b) zu echten in der Klasse auftretenden moralischen Konflikten (die eventuell später in der Just Community-Sitzung nochmals diskutiert werden), c) zu fächerspezifischen moralischen Dilemmata (z.B. im Bereich der Naturwissenschaft: ökologische Dilemmata; im Bereich der Geschichte: politische Entscheidungskonflikte; im Bereich der Literatur: menschliche Schicksale in Entscheidungssituationen; im Bereich der Religion: Dilemmata, in denen die Verantwortung gegenüber einem Letztgültigen dem Bedürfnis des Menschen entgegensteht etc.) Dieses Curriculum sollte in Zusammenarbeit der Lehrer (eventuell mit Schülern) entwickelt und zeitlich so verteilt werden, dass jeder Lehrer nur gewisse Teile übernehmen muss.
- 5. Es muss eine regelmässige Zusammenkunft der sich beteiligenden Lehrer vorgesehen werden mit Ziel, a) die Theorie auf der entwicklungspsychologischen, philosophischen, soziologischen und schulpraktischen Ebene zu studieren, b) die jeweiligen Sitzungen der 'Gerechten Gemeinschaft' zu analysieren und auszuwerten, ferner zu beraten und zu motivieren, und c) das eben angesprochene Curriculum zu planen.
- 6. Die Eltern müssen informiert und möglichst zur Mitarbeit angeregt werden. Es ist von Bedeutung, dass Eltern die Ziele des Modells der "Gerechten Gemeinschaft" unterstützen und bei Konflikten selber mit Verantwortung zum Guten der Sache mithelfen, eine Lösung zu finden. Eltern sollten an der Just

Community-Sitzung aber nur durch Vertreter teilnehmen, denn sie sind nicht direkt ein Teil des schulischen Lebens.

7. Es muss eine dauernde Evaluation der Prozesse a) unter den Kolleginnen und Kollegen und b) im Sinne einer wissenschaftlichen Analyse stattfinden. Die zweite Form ist natürlich weniger zwingend als die erste. Auf die kontinuierliche Überprüfung im Kollegium ist keinesfalls zu verzichten, denn die Kritik ist ein Teil der dauernden Verbesserung des Funktionierens des Modells selbst" (Oser & Althof 1992, p. 362ff.).

Abbildung 1: Elemente der Struktur einer gerechten Gemeinschaft (aus: Oser &Althof 1992, p. 365)



Man könnte die "gerechte Gemeinschaft" bzw. ihr Hauptorgan, die Gemeinschaftssitzungen, mit den schweizerischen Landsgemeinden vergleichen, denen ein basisdemokratisches Ideal zugrunde liegt. Es geht darum, alle von der Schule als sozialem System Betroffenen am Prozess der Entscheidungsfindung im Falle von Problemen des Zusammenlebens zu beteiligen. Es ist klar, dass solche Gemeinschaftssitzungen eine bestimmte Grösse nicht überschreiten sollten, wollen sie effektiv bleiben. Es gibt daher verschiedene Modelle einer *re-präsentativen* Demokratie auch im Falle von "Just Communities" (vgl. Oser & Althof 1992, p. 369ff.).

Sie werden sicher mit Leichtigkeit eine Fülle von Problemen benennen können, die es schwierig machen, in unserem Schulsystem solche "gerechten Gemeinschaften" zu verwirklichen. Es wäre ein Irrtum zu glauben, das Modell der "gerechten Gemeinschaft" liesse sich in eine gegebene Schulorganisation einbetten, ohne diese anzutasten. Moralentwicklung und Moralerziehung müssen so in die Schule eingebunden werden, dass sie tatsächlich möglich werden. Dies erfordert zwar nicht eine totale Reform, trotzdem aber erhebliche Veränderungen bestehender Schulstrukturen. Die aktuelle Diskussion um eine grössere Autonomie der einzelnen Schule wäre m.E. eine günstige Voraussetzung, um solche strukturellen Bedingungen für "Just Communities" zu schaffen. Der Staat müsste sich allerdings für eine Schule interessieren, die nicht nur Lehrplanarbeit leistet, sondern eben auch soziale bzw. moralische Erziehung. Ob dies der Staat will oder nicht, ist aber auch eine Frage, was für einen Staat wir als Bürgerinnen und Bürger wollen.

Zur weiteren Vertiefung des Just-community-Ansatzes sei auf die Bücher von Power, Higgins & Kohlberg (1989) und Oser & Althof (1992) [insbesondere 3. Teil] verwiesen.

# Soziale Bedingungen moralischen Handelns

Ich möchte nun zum Abschluss der Vorlesung ein Thema aufgreifen, das ich nur mehr knapp darstellen kann, das mir aber trotzdem wichtig genug scheint, um wenigstens thematisiert zu werden. Es geht um die Frage äusserer Einflüsse auf moralische Entscheidungen und moralisches Handeln.

Wenn wir in unserem Alltag Menschen beurteilen, dann denken wir, dass sie frei sind, sich in einer konkreten Situation so oder so zu entscheiden, entweder für das Gute oder für das Böse. Unsere Auseinandersetzung mit dem Begriff der Moral hat gezeigt, dass die *Freiheit* eine unabdingbare Kategorie ist, um moralisches Handeln adäquat zu beurteilen. Auf der anderen Seite spielt die Beurteilung einer Situation durch eine Person eine wesentliche Rolle, wenn wir entscheiden wollen, ob sich eine Person moralisch verhalten hat oder nicht. Viele Situationen, die von aussen wie selbstverständlich als moralisch relevant erscheinen, sind es eventuell von innen - aus der Perspektive der handelnden Person - nicht oder nur partiell.

Denken Sie zurück an die Milgram-Experimente. Charakteristisch für diese Experimente ist, dass sie in einer nicht-moralischen Perspektive beginnen. Experimentator und Versuchsperson kommen darin überein, dass die Versuchsperson als "Lehrer" einem "Schüler" etwas beibringt. Die Autorität des Experimentators garantiert die Seriosität der Untersuchung. Erst im Verlaufe der Versuchsdurchgänge tritt eine moralische Problematik auf, indem die Versuchsperson feststellen muss, dass sie ihrem "Schüler" Schmerzen zufügt. In dem Moment dürften zwei Anforderungen in Konkurrenz zueinander geraten: Die Anforderung, dem Experimentator gegenüber loyal zu sein bzw. zu bleiben, da man schliesslich eingewilligt hat, an dem Experiment teilzunehmen, und die dazu in Widerspruch stehende Anforderung, sich dem "Schüler" gegenüber loyal zu verhalten, das heisst, ihn nicht zu verletzen bzw. ihm keinen Schaden zuzufügen. Offensichtlich gerieten die Versuchspersonen in den Milgram-Experimenten in einen Konflikt zwischen ihrer Tendenz, einen anderen Menschen nicht zu verletzen und ihrer Bereitschaft, einer Autoritätsperson (dem Experimentator) zu gehorchen. Es ging um einen "Konflikt zwischen Gewissen und Autorität" (Milgram). Autorität schafft konventionelle Verpflichtungen. Insofern kann der Konflikt zwischen Gewissen und Autorität als ein Zwiespalt zwischen Moral und Konvention gedeutet werden. Die Experimente Milgrams sprechen nicht gegen die Moralität der Versuchspersonen, sondern zeigen, dass das konkrete menschliche Verhalten von vielfältigen Einflüssen bestimmt wird. Menschliche Situationen sind selten eindeutig. Sie sind damit auch selten moralisch eindeutig. Sie verlangen vielmehr die Koordination verschiedener Urteilstypen. Und oft müssen Menschen entscheiden, ob eine bestimmte Situation moralisch überhaupt relevant ist oder nicht. Wir können unseren moralischen Überzeugungen nicht blindlings folgen, sondern müssen sie mit aussermoralischen Überlegungen abwägen.

#### **Der barmherzige Samariter**

Das Problem lässt sich anhand eines anderen interessanten sozialpsychologischen Experiments vertiefen. Dabei geht es um unterlassene Hilfeleistung. Auch diese braucht nicht Ausdruck eines moralischen Defekts zu sein, sondern kann das Resultat eines *Konflikts* zwischen verschiedenen Handlungstendenzen sein. Das Experiment, das ich Ihnen kurz vorstellen möchte, stammt von Darley und Batson (1973). Es beginnt damit, dass Theologiestudenten entweder über ihren Beruf oder über das Gleichnis vom barmherzigen Samariter zu referieren haben. Das Experiment ist so angelegt, dass die Teilnehmer in einem Gebäude der Universität über ihre Aufgabe instruiert werden und dann, mit dem Hinweis auf einen räumlichen Engpass, darum gebeten werden, ihr Referat in einem anderen Gebäude, das in einer gewissen Distanz liegt, zu halten.

Die Versuchspersonen wurden unter drei Bedingungen losgeschickt: verspätet (die Versuchsperson soll sich beeilen, da der Experimentator bereits wartet), knappe Zeit (die Versuchsperson soll unverzüglich losgehen, da der Experimentator bereit sein wird, bis sie eintrifft) und genügend Zeit (die Versuchsperson kann bereits gehen, der Experimentator wird aber noch nicht parat sein). Das kritische Ereignis des Experiments bildete eine "hilfsbedürftige Person", die die Versuchsleiter am Weg von dem einen zum anderen Gebäude plaziert hatten. Sobald ein Versuchsteilnehmer die "hilfsbedürftige Person" (ein Eingeweihter des Versuchsleiters) passierte, stöhnte diese und hustete zweimal. Untersucht wurde, ob die Person am Wegrand von den Versuchspersonen beachtet wurde und inwiefern sie sich um eine Hilfeleistung bemühten.

Das Ergebnis war eindeutig. Unter Zeitdruck wurde weniger geholfen als bei verfügbarer Zeit, und das Thema des Referats hatte *keinen Einfluss* auf das Hilfeverhalten. Dieses zweite Ergebnis ist insofern verblüffend, weil das Gleichnis vom barmherzigen Samariter nicht nur das Vorbild christlicher Nächstenliebe schlechthin ist, sondern auch, weil das experimentelle Design das Gleichnis *in Szene setzte*, die Theologiestudenten also die Situation real erlebten, über die sie zu referieren hatten. Doch der *Gedanke* an die Nächstenliebe (falls er überhaupt vorhanden war) war nicht nur ohne Einfluss auf das *Verhalten*, mehrmals stolperten die gehetzten Versuchspersonen wortwörtlich über die am Wegrand liegende Person, ohne dass sie dadurch in ihrer Haltung beeinflusst worden wären.

In der Nachbefragung wurde die nicht-geleistete Hilfe u.a. damit begründet, dass der Experimentator, dem die Versuchsperson helfen wollte, auf sie gewar-

tet habe und auf ihr Eintreffen angewiesen war. Offensichtlich befanden sich die Versuchspersonen in einem Konflikt zwischen ihrer Tendenz, einer hilfsbedürftigen Person beizustehen und der Tendenz, ihre Hilfe für den Experimentator weiterzuführen. "And this is often true of people in a hurry; they hurry because somebody depends on their being somewhere. Conflict, rather than callousness, can explain their failure to stop" (Darley & Batson 1973, p. 108). Ähnlich Milgrams Versuchspersonen fühlten sich die Theologiestudenten in Darley und Batsons Experiment dem Versuchsleiter gegenüber verpflichtet und durch das zeitliche Arrangement gebunden. Die Zuwendung zur hilfsbedürftigen Person wäre einem Vertrags- oder Vertrauensbruch gleichgekommen, so dass sie - wie der Priester und der Levit im Gleichnis vom barmherzigen Samariter - den Bedürftigen zwar sahen, aber an ihm vorübergingen (Lk 10, 30ff.).

# Innere Konflikte, keine böse Natur

Können wir sagen, die Versuchspersonen in den Experimenten von Milgram und Darley handelten unmoralisch? Offensichtlich standen sie in einem Konflikt zwischen verschiedenen, gleichermassen berechtigten Ansprüchen an ihr Handeln. Wie auch immer sie entschieden hätten, sie wären schuldig geworden - entweder dem Experimentator gegenüber, dem sie das Experiment vermasselt hätten, oder dem "Opfer" gegenüber, dem sie die Hilfe verweigerten. Menschen brauchen nicht aus niedrigen Beweggründen böse zu sein. Sie können ganz einfach dabei scheitern, die Komplexität ihrer Lebensverhältnisse zu bewältigen. Wir können nicht erwarten, zwischen moralischem Bewusstsein und moralischem Verhalten eine eindeutige Beziehung zu finden. In vielen Situationen, die eine moralische Entscheidung verlangen, stehen auch andere Überlegungen an, so dass die Frage des moralischen Verhaltens eine Frage der Komplexität der situativen Entscheidungsstruktur und nicht eine Frage einer einzigen Entscheidungskomponente ist.

Auch Martin Hoffman, der die Entwicklung der menschlichen Empathie untersucht hat, weist darauf hin, dass aus der Empathiefähigkeit als solcher nicht zwingend moralisches Verhalten zu folgen braucht. Empathie und Sympathie sind *Motive* moralischen Verhaltens. Aus einem Motiv folgt jedoch nicht zwangsläufig das Verhalten. Hoffman verweist auf mögliche Konflikte zwischen egoistischen und altruistischen Motiven. Das empathische Mitleid mag zwar in einer spezifischen Situation aktiviert werden, doch braucht daraus keine Hilfeleistung zu folgen. Und zwar deshalb nicht, weil ein anderes, mit der

Empathie konkurrierendes Motiv stärker ist, zum Beispiel das Motiv, in Ruhe gelassen zu werden. Das Motiv, Hilfe zu leisten, konfligiert mit dem Motiv, allein sein zu wollen. Dieser Konflikt muss bewältigt werden. Gelingt die Bewältigung und damit die Entlastung von dem inneren Konflikt, wird das Individuum seine Ruhe finden, falls nicht, wird es voraussichtlich von Schuldgefühlen gequält werden.

Auch die Theologiestudenten in dem Experiment von Darley und Batson dürften vermutlich Schuldgefühle empfunden haben, nachdem sie so gehandelt hatten, wie sie es taten. Es muss ihnen bewusst geworden sein, dass sie einer moralischen Verpflichtung nicht nachgekommen waren. Aber sie hätten sich vermutlich auch schuldig gefühlt, wenn sie Hilfe geleistet hätten und stattdessen den Experimentator übergangen hätten.

Es ist übrigens diese Perspektive, in der auch das sog. Bystander-Verhalten verstanden werden kann. Als "Bystander" werden Personen bezeichnet, die in moralisch relevanten Situationen herumstehen, selbst nichts tun, aber eventuell zuschauen, wie andere helfen, oder - und das sind die schlimmeren Beispiele, die auch in den Zeitungen breitgeschlagen werden - wie niemand hilft. Sie haben sicher schon alle von einem solcher Beispiel gehört, wo jemand angegriffen, physisch misshandelt, vergewaltigt oder gar getötet worden ist und mehrere Personen den Vorgang beobachteten, aber nichts taten. Das eben sind "Bystander". Darley hat auch dieses Bystander-Verhalten untersucht. Es scheint wesentlich bestimmt zu werden durch eine Art sozialer Angst. Bystander helfen nämlich im allgemeinen, wenn sie allein auf einen Hilfsbedürftigen stossen oder wenn sie die Anwesenden kennen (vgl. Lattané & Darley 1970). Es scheint, dass Menschen in Situationen, in denen sie nicht allein mit einem Hilfebedürftigen sind oder sich fremd fühlen, Motiven ausgeliefert sind, die in Konflikt geraten mit ihrer Hilfsbereitschaft (z.B. Leistungsangst oder Angst, etwas falsch zu machen).

Moralisches Verhalten ist fast immer eine Frage mehrerer Einflüsse und Faktoren, die eine Entscheidung bedingen. Es ist letztlich eine Frage der Person in ihrer Ganzheit. In dieser Ganzheit können moralische mit anderen Ansprüchen in Konflikt geraten. Auch wenn jemand fähig ist, moralisch hochstehend zu argumentieren, dürfte er sich in einer Situation, in der sein Leben auf dem Spiel steht, moralisch "minderwertig" benehmen, ohne dass wir ihm deswegen eine Vorwurf machen wollten. Cortez liess auf seinem Feldzug gegen die Azteken die Schiffe verbrennen, nachdem seine Männer an Land gegangen waren und verunmöglichte ihnen damit die Flucht aufs offene Meer. Die Männer

standen vor der Alternative, zu desertieren und dabei mit höchster Wahrscheinlichkeit von den Azteken getötet zu werden oder aber zu kämpfen und dabei mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zu überleben. Wer wollte die Entscheidung zugunsten der etwas höheren Überlebenschance als moralisch verwerflich bezeichnen? Es gibt legitime *persönliche* Interessen und legitime *Konventionen*, die in Konflikt mit legitimen *moralischen* Forderungen geraten können. Daraus folgt, dass unser moralisches Handeln nicht einfach die Folge unseres moralischen Bewusstseins ist. Vielmehr steht es in Abhängigkeit von anderen Determinanten des Verhaltens, die u.U. genauso legitim sein können wie die Determinante der Moralität.

#### Der moralische Gehalt der modernen Gesellschaft

Aus diesen Überlegungen folgt ein weiterer, letzter Punkt, den ich in dieser Vorlesung noch behandeln möchte. Es geht um eine Weiterführung der sozialpsychologischen Überlegungen in den Horizont einer soziologischen Argumentation. Es geht um die Frage moralischen Handelns in einer komplexen Gesellschaft. Eine moderne Gesellschaft ist durch funktionale Differenzierung gekennzeichnet; ihre soziale Integration erfolgt durch "organische Solidarität" (Durkheim). Dies haben wir bei der Auseinandersetzung mit Durkheim gesehen. Das heisst, eine moderne Gesellschaft ist eine individualisierte Gesellschaft. Trotzdem dürfen wir nicht erwarten, dass Individuen so stark sind, dass sie in jedem Fall gegen äusseren Druck oder heterogene Erwartungen zu bestehen vermögen. Die Milgram-Experimente genauso wie die eben diskutierten Studien zeigen, dass Menschen gerade in modernen Gesellschaften in Situationen geraten können, in denen ihr moralisches Bewusstsein in Konflikt gerät mit anderen Aspekten ihrer Persönlichkeit.

Es scheint nun, dass es solche inneren Spannungen oder Konflikte sind, aus denen heraus auch so brutale Handlungen wie die Vernichtung von Menschen in der Nazi-Zeit zu erklären sind. Die Täter waren keinesfalls Monster oder Bestien; sie waren keine pathologischen Sadisten, Perverse oder Killer, die sich am Töten freuten; es waren grossenteils "normale" Menschen. Dies veranlasste Hannah Arendt im Zusammenhang mit dem Eichmann-Prozess zu ihrer berühmt gewordenen Äusserung von der "Banalität des Bösen".

Wir neigen dazu, die schrecklichen Ereignisse der Nazi-Zeit auf die Persönlichkeit der Hauptakteure von damals zurückzuführen. Doch dieser Ansatz

überzeugt nicht. Wir müssen auch hier eine interaktionale, kontextuelle Betrachtungsweise beiziehen. Ich nehme im folgenden Bezug auf einige neuere soziologische und psychologische Arbeiten zum Holocaust, nämlich Sofsky (1993), Bauman (1992), Tec (1986) und Todorov (1993). In allen diesen Büchern wird das Böse nicht einfach als Ausfluss individueller Konstellationen von Persönlichkeit verstanden. Übereinstimmend wird festgehalten, dass die Nazi-Schergen "normale" Menschen waren. Das Irritierende der These ist, dass die Autoren betonen, dass die Täter Menschen waren wie auch wir es sind. Daraus folgt die ebenso irritierende These, dass der Holocaust jederzeit erneut möglich ist, vorausgesetzt die Bedingungen sind denjenigen zur Zeit der Nazi-Herrschaft vergleichbar.

Man kann heute oft hören, die Nazi-Zeit sei ausserhalb der Normalität gewesen. Eine Kapriole der Geschichte gleichsam, folglich ein Ereignis, das einmaligen Charakter hatte. Dieser These vom Ausserordentlichen der Nazi-Ereignisse widerspricht Zygmunt Bauman vehement. Der Holocaust war ein "normales" Phänomen einer *modernen* Gesellschaft. Er ist ein krasses Beispiel dafür, wie unter den Bedingungen gesellschaftlicher Modernität ein Zusammenbruch der Moral stattfinden kann. Der Holocaust war nicht ein *Rückfall* in die Barbarei, keine Ausserkraftsetzung moderner, zivilisierter Prinzipien des menschlichen Zusammenlebens, sondern im Gegenteil ein Ausdruck, eine Manifestation der Modernität unserer Lebensbedingungen. Er hat nichts mit einer bösen menschlichen "Natur" zu tun, die im Nationalsozialismus blossgelegt worden wäre, das heisst ihres zivilisatorischen Mäntelchens beraubt wurde. Nicht die ungezähmte, angeborene Aggressivität verursachte den Holocaust, sondern - im Gegenteil - die perfekte zweckrationale Bewältigung eines von einem Wahnsinnigen vorgegebenen Ziels.

Auschwitz gehört in denselben Kontext wie die Landung auf dem Mond: Es ist ein Triumph der instrumentellen Vernunft. Die Idee einer natürlichen Bösartigkeit des Menschen, die durch Zivilisation (Erziehung, Sozialisation etc.) zu zähmen wäre, ist ein (moderner) Mythos, ein ideologisches Selbstverständnis, das die Moderne benötigt, um für ihre Ideale der Verbesserung von Mensch, Gesellschaft und Natur Einverständnis zu erwirken.

Doch Zivilisation und barbarische Grausamkeit sind keine Antithesen. "In unserer Zeit wird Grausamkeit, wie fast alle anderen Aspekte des Lebens nur wesentlich effizienter verwaltet als je zuvor", schreibt Rubinstein (zit. nach Bauman). Darin liegt der Grund für die Grauenhaftigkeit der Nazi-Zeit. Das Töten und Vernichten von Menschen erfolgte nicht aus "primitivem" Instinkt,

sondern als bürokratische Aufgabe. Es war geradezu Teil der Vernichtungsstragegie, die Gefühle der mit dem Töten Beauftragten auszuschalten bzw. zu neutralisieren. Von Eichmann ist bekannt, dass er alles unternahm, um ja nicht mit der Vernichtung von Menschen konkret konfrontiert zu werden. Wo er trotzdem Lager besuchen musste, versuchte er mit allen Mitteln wegzusehen, das Schreien der Opfer zu überhören und sobald wie möglich aus dem Feld zu gehen. Die Situation ist durchaus vergleichbar mit den Versuchspersonen in den Milgram-Experimenten, die zwar ebenfalls das Schreien der "Schüler" vernahmen, aber alles taten, um diese Wahrnehmung auszuschalten.

Auch die Organisation der Tötung in den Gaskammern stand letztlich unter der Zielsetzung, die mit dem Töten Beauftragten vor der Konfrontation mit dem Töten zu bewahren. Das System war ausserordentlich perfide, insofern die Lagerinsassen selbst dazu gezwungen wurden, ihre Mitinsassen zu vernichten. Sofsky nennt die KZs "Todesfabriken" und setzt damit die Vernichtungsmaschinerie in Beziehung zu einer modernen Organisation. Geradezu erschauern lässt seine "klinische" Definition des KZs: "Eine Todesfabrik ist eine Arbeitsorganisation zur spurenlosen Vernichtung von Menschen in grosser Zahl." Es ist wichtig zu sehen, dass diese "grosse Zahl" nur erreicht werden konnte, weil die Gefühle der Täter ausgeschaltet wurden und die massenhafte Tötung *organisiert* wurde. Das einzige Beispiel einer nicht-organisierten, spontanen Aktion gegen Juden war die sog. Kristallnacht. Damals gingen die Emotionen hoch; es war ein ungesteuertes, von Affekten determiniertes Ereignis. Ihr "Erfolg" (was Vandalismus und Tötung anbelangt) war jedoch gering.

Was in den Todeslagern geschah, war das Gegenteil dessen, was sich in der Kristallnacht ereignete. Die Emotionen wurden gering gehalten, wenn immer möglich ausgeschaltet. Die für die Vernichtung Verantwortlichen wurden auf eine bürokratische Existenz reduziert. Die Mitglieder der Einsatzkommandos wären verrückt geworden, wenn sie zu Tausenden Tag um Tag hätten Menschen erschiessen müssen. Der Kommandant von Auschwitz, Höss, meinte, es wäre dies "schlechterdings unmöglich [gewesen] und auch eine zu grosse Belastung für die SS-Männer, die dies durchführen müssten im Hinblick auf die Frauen und Kinder" (zit. nach Todorov). Also richtete man es so ein, dass die Opfer an ihrer eigenen Vernichtung mitwirkten. "Insgesamt wurde ... jede Todesfabrik von nicht mehr als 120 bis 150 Mann mit minimaler Infanteriebewaffnung betrieben. Ihnen standen Hunderte von Arbeitshäftlingen und täglich Tausende Deportierte gegenüber. Es war mithin nicht die militärische Überlegenheit, die den Betrieb der Massentötung sicherte, sondern ein ausgeklügeltes

System der Organisation, Täuschung, Einschüchterung und Gewalt" (Sofksy). Nicht Aggression führte zur Vernichtung der Juden und anderer ausgegrenzter Menschen, sondern ein bürokratisches System. Auch war es nicht die Technisierung der Gewalt, wie gelegentlich behauptet wird, was die Massenvernichtung möglich machte, sondern die hochgradige Organisationsform des Tötens, die die Todesfabriken zu beispiellosen Vernichtungsanstalten machte.

Zur Bürokratie der Tötung gehörte die Täuschung der Opfer, die nicht oder allenfalls erst spät erkannten, was mit ihnen geschah. Sofsky schreibt: "Die letzte Bedingung für die Effektivität der Todesfabriken war die Zwangsarbeit der jüdischen Sonderkommandos. Mit Bedacht liess die SS Juden durch Juden verbrennen, als wollte sie beweisen, dass sich die 'Untermenschen' jede Erniedrigung gefallen liessen und sich gegenseitig umbrachten, als wollte sie das Gewicht der Schuld auf die Opfer abwälzen. Die Sortierer, Friseure, Leichenträger, Heizer und Totengräber waren das Personal, das in den Todesfabriken die Handarbeit verrichtete. Das Schicksal der Sonderkommandos gehört zu den entsetzlichsten Kapiteln in der Geschichte der Todes- und Konzentrationslager. Die Häftlinge wurden zeitweise am Leben gelassen, um ihre Angehörigen, Nachbarn und Glaubensgenossen zu beseitigen. Ihr Verhalten ist mit keinen zivilen Moralvorstellungen zu bewerten. Allenfalls lässt sich daraus entnehmen, wozu Menschen durch eine permanente Todesdrohung gebracht werden können. Denn wie die Todesfabrik durch die stetige Arbeit des Sonderkommandos in Gang gehalten wurde, so hing das befristete Überleben der Kommandos vom Betrieb der Todesfabrik ab. Jeder neue Todestransport verlängerte das Leben derer, die die Leichen zu verbrennen hatten" (Sofksy).

"Die Qualen der Menschen in den Sonderkommandos sind nicht beschreibbar. Deutungsversuche müssen hier notwendig oberflächlich bleiben. Dennoch seien einige Anmerkungen über diese extremste Form erzwungener Kollaboration erlaubt. Die Menschen arbeiteten in einer Situation fortwährender Todesdrohung und lähmender Gewalt. Die SS liess sie am Leben, damit sie arbeiteten. Wer sich weigerte, musste sterben. Als am 21. Juli 1944 400 Juden aus Korfu, die drei Wochen im Quarantänelager zugebracht hatten, jede Arbeit im Sonderkommando ablehnten, wurden sie vergast. Wer die nächste Stunde noch leben wollte, musste arbeiten. Der einzige Ausweg war die Selbsttötung, das Märtyrium. Es ist bekannt, dass sich einige im Augenblick der Aufnahme ins Sonderkommando oder unmittelbar danach selbst töteten. Die Dauer der Gnadenfrist war zudem völlig ungewiss. Wann die SS das Sonderkommando liquidieren würde, konnte keiner voraussagen. Solange aber das Ende nicht unmittelbar be-

vorsteht, klammern sich Menschen oftmals an letzte Hoffnungen, obwohl nahezu alle Tatsachen dagegen sprechen. Der schiere Wille zum Überleben setzt rigorose Abwehrmechanismen in Gang, die auch höchste Gefahren beiseite schieben. Der Tod des anderen ist nicht der eigene Tod. Sogar in einer Situation der Todesgewissheit reagieren Menschen häufig nicht mit Rebellion, sondern mit Apathie" (Sofksy).

Ich verzichte auf weitere Beispiele. Die These dürfte deutlich geworden sein. Die Vernichtung in den Todeslagern ist nicht das Ergebnis eines blinden Aggressionstriebes, einer bestialischen Natur des Menschen oder eines Ausbruchs von Irrationalität. Sie ist vielmehr das Ergebnis der Indienstnahme der menschlichen Vernunft für einen grauenvollen Zweck. Sie ist das Ergebnis der Reduktion von Vernunft auf instrumentelle Vernunft, auf Zweckrationalität.

# Der Mythos vom zivilisatorischen Fortschritt

Bauman wendet sich gegen die These, das Gute im Menschen sei ausschliesslich eine Folge seiner Sozialisierung, es sei also nicht natur-, sondern lediglich gesellschaftlich bedingt. Dieser These liegt der Mythos des Fortschritts zugrunde, der die moderne Gesellschaft und das Denken des modernen Menschen prägt. "Der Holocaust resultiert dieser Betrachtungsweise zufolge aus einer verhängnisvollen, zeitlich begrenzten Verkettung sozialer und psychologischer Faktoren. Das implizit oder explizit bemühte Modell eines human prägenden, prä- und antisoziale Triebe bändigenden zivilisatorischen Korsetts hat auch vor dem Holocaust Bestand. Die These: Moralisches Handeln verdankt sich der sozialen Ordnung, Erosionserscheinungen lassen auf gesellschaftliche Funktionsstörungen schliessen. 'Im anomischen - das heisst 'gesetzlosen' - Zustand neigt der Mensch zur Rücksichtslosigkeit gegenüber dem anderen.' Im Umkehrschluss hiesse dies, dass funktionierende soziale Regeln diese Skrupellosigkeit weitgehend ausschliessen. Die Leistung der sozialen Ordnung - und damit auch der modernen Zivilisation, in der bekanntlich das regulative Element einen nie zuvor bekannten Entwicklungsstand erreicht - bestünde demzufolge darin, den Egoismus und die angeborene animalische Grausamkeit des Menschen im moralischen Zaum zu halten. Die enge, durch die eigene methodologische Zurichtung verfälschte These der orthodoxen Soziologie zum Holocaust kann daher nur lauten: Der Holocaust ist ein Betriebsunfall, nicht das Produkt der Moderne" (Bauman).

Doch dieses Bild des Holocaust ist falsch. Es wächst auf der Überzeugung vom Fortschritt, den die Moderne der Menschheit gebracht haben soll. Es liegt ihr der Mythos der Humanisierung des Menschen durch Aufklärung zugrunde. "Die Vorstellung, Humanität sei aus präsozialer Barbarei erwachsen ... ist als diagnostischer Mythos tief in das Bewusstsein unserer westlichen Kultur eingegraben" (Bauman).

In Wirklichkeit verhält es sich nicht so. Die Moderne selbst ermöglicht ein Ausmass an Barbarei, das frühere Zeiten nicht gekannt haben. Insofern gibt es eine "Dialektik der Modernisierung" bzw. eine "Dialektik der Aufklärung" (Horkheimer/Adorno). Der Holocaust "ist keineswegs das irrationale Hervorbrechen nicht überwundener Relikte prämoderner Barbarei" (Baumann). Er ist "ein legitimer Bewohner im Haus der Moderne, er könnte in der Tat in keinem anderen je zuhause sein" (ebd.).

Der Holocaust trägt die Signatur des zivilisatorischen Fortschritts. Doch ist es ein irritierender Fortschritt, ein "janusköpfiger Fortschritt" (Bauman). "In der Endlösung haben das industrielle Potential und das technologische Know-How, dessen sich unsere Zivilisation brüstet, eine Aufgabe nie dagewesener Grössenordnung gefunden und diese gemeistert. Und in der Endlösung offenbarte die moderne Gesellschaft ernstmalig, welcher Taten sie fähig ist. Nachdem technische Effizienz und perfekte Planung zum Mass aller Dinge erhoben worden sind, müssen wir nun einsehen, dass wir über dem Lobpreis materiellen Fortschritts, den wir der Zivilisation verdanken, dieses wahre Potential sträflich unterschätzt haben. 'Die Welt der Konzentrationslager und der Gesellschaft, die sie hervorbrachte, enthüllt eine eskalierende dunkle Seite der jüdisch-christlichen Zivilisation. Zivilisation bedeutet Sklaverei, Krieg, Ausbeutung und Todeslager. Zivilisation bedeutet aber auch Heilkunst, religiöses Ethos, Kunst und Musik. Man hüte sich, Zivilisation und barbarische Grausamkeit als Antithese zu denken ... In unserer Zeit wird Grausamkeit, wie fast alle anderen Aspekte des Lebens, nur wesentlich effizienter verwaltet als je zuvor. Grausamkeit ist nicht verschwunden und wird nie verschwinden. Kreativität und Destruktivität sind untrennbare Aspekte dessen, was wir Zivilisation nennen." (Bauman).

Wir müssen von der Vorstellung Abstand nehmen, unsere Geschichte sei ein progressiver Fortschritt zum Besseren. Unsere Geschichte enthält auch die Bedingungen zum Schlechteren. Es ist uns nicht vergönnt, dass das blosse Verstreichen von Zeit unser moralisches Bewusstsein veredelt. Die Moderne und die Modernisierung unserer Lebensbedingungen enthalten auch das Potential zur Barbarisierung unseres Lebens. Gerade deshalb ist moralische Erziehung

heute nicht weniger wichtig geworden, sondern eher wichtiger. Zu glauben, wenn wir nichts tun, wenn wir uns in moralischer Hinsicht gewissermassen antipädagogisch verhalten, dann würde auch nichts geschehen, ist absolut naiv. Das Bewusstsein für moralische Situationen muss gerade in der modernen bzw. postmodernen Gesellschaft geschärft werden. Die beste Strategie, um Böses zu ermöglichen, ist die Vernebelung der moralischen Relevanz einer Situation. "An moralischen Fragen entzünden sich immer dann keine Kontroversen, wenn die moralische Dimension des Handelns nicht erkennbar ist oder deren Aufdeckung oder Diskussion bewusst vermieden wird. Anders formuliert: Die moralische Dimension des Handelns kann unsichtbar sein oder bewusst verschleiert werden" (Bauman). Diese Verschleierung geschieht mit Leichtigkeit in einer bürokratisch organisierten Gesellschaft. Bürokratie bedeutet, dass jeder für seine Aufgabe zuständig ist, aber nicht für die Aufgabe des anderen, und auch nicht für das Ganze. Die meisten Täter der Nazi-Greuel töteten nicht, sondern arbeiteten an Erlassen, Dokumenten, Schriftstücken etc., die Teil waren eines bürokratischen Systems, das erst als ganzes der Vernichtung von Menschen diente.

Das eigentlich Fatale daran ist, dass die Gewalt, die das System ausübt, im Bewusstsein der am System Beteiligten nicht präsent sein muss. Jeder dieser Funktionäre konnte ein "gutes Gewissen" haben, da ihm die Folgen seines Tuns kaum bewusst waren, oder er musste sich zumindest um diese Folgen nicht kümmern. Zwischen Moral und Gewalt hat sich eine Art Keil eingeschoben, und das ist das wirklich Beunruhigende an jeder bürokratischen Organisation. Gerät eine solche Organisation in die Hände eines skrupellosen "Führers", entgleitet sie mit anderen Worten der sozialen Kontrolle, kann sie in den Dienst der schlimmsten Zielsetzungen genommen werden. "Man muss der Tatsache Rechnung tragen, dass der Zivilisationsprozess unter anderem den Einsatz von Gewalt aus dem Bereich moralischen Entscheidens herausgelöst und die Anforderungen der Rationalität von ethischen Normen und moralischen Skrupeln befreit hat" (Bauman - Hervorhebung weggelassen). Gewalt als rationales Handeln, als instrumentelle Aggression wird herausgelöst aus dem Bereich der moralischen Entscheidungen. Die Spaltung von Moral und Gewalt ist als latente Gefahr konstitutiv mit unserer modernen Gesellschaft verbunden.

### Was tun gegen den Rückfall in die Barbarei?

Die Analyse, wie sie u.a. Zygmunt Bauman formuliert hat, lässt auch eine Strategie gegen den Rückfall in die Barbarei formulieren. Die Gefahr eines erneuten Holocaust geht von politischen Situationen aus, die monopolistisch sind, wo Machtmonopole und Alleinherrschaft gegeben sind. Die Gefahr eines erneuten Holocaust geht nicht unbedingt von Äusserungen der Fremdenangst aus, auch wenn diese für sich genommen schlimm genug sein können. Die Gefahr liegt eher im Stillen, nämlich dort, wo der Fremdenhass zu einem *politischen Programm* gemacht wird und sich der Gewaltmittel und der Bürokratie des Staates bedient.

Kontrolle der staatlichen Macht durch die Gesellschaft und Abbau bzw. Diversifizierung staatlicher Monopole sind daher wichtige, gesellschaftspolitische Massnahmen zur Verhinderung eines erneuten Holocaust. Wobei wir nicht vergessen dürfen, dass Vergleichbares heute ausserhalb Europas stattfindet, in Gesellschaften, die in den Prozess der Modernisierung erst eintreten.

Eine moralische Verantwortung liegt also auch darin, für politische Verhältnisse zu sorgen, die die Macht dezentralisieren. Die Bereitschaft, gegen die eigenen moralischen Überzeugungen zu handeln, ist im wesentlichen das Ergebnis der Konfrontation mit einer kompromisslosen, in sich geschlossenen Autorität. "Dieser Gehorsamsbereitschaft begegnet man besonders in Apparaten oder Institutionen, die keinerlei Opposition oder Autonomie dulden und streng hierarchisch durchorganisiert sind. (Die meisten Armeen, Gefängnisse, totalitäre Parteien oder Bewegungen, gewisse Sekten, auch Internate haben diesen Idealtypus zum Vorbild.) Diese Organisationsform ist besonders effektiv, wenn sie ihre Mitglieder von der übrigen Gesellschaft weitgehend isoliert ..." (Bauman). Wie Bauman schreibt, ist der Pluralismus "die beste Prophylaxe dagegen, dass unbescholtene Menschen sich zu moralisch verwerflichem Handeln bereitfinden". Etwas provokativ könnte man auch sagen: Der Holocaust war das Ergebnis nicht eines Zuwenig, sondern eines Zuviel an Ordnung.

Mit Blick auf den Grundtenor dieser Vorlesung sind diese soziologischen und sozialpsychologischen Analysen von Baumann, Sofksy und Todorov so zu verstehen, dass es nicht ohne weiteres dazu kommt, dass Menschen Böses tun. Die Argumentation von Bauman ist eher umgekehrt. Es bedarf besonderer Umstände, wie derjenigen der Nazi-Gesellschaft, damit Böses, jedenfalls im damaligen Ausmass, getan wird. Damit kann nicht gefolgert werden, der Mensch sei "von Natur aus" gut und nur die Gesellschaft mache ihn böse. Die Folgerung

ist lediglich die, dass der Mensch nicht einfach böse ist, sondern dass er genauso Anlagen zum Guten hat.

Das bestätigen im übrigen auch Untersuchungen, die gewissermassen die andere Seite des Holocaust betreffen, nämlich Menschen, die anderen, bedrohten Menschen halfen. Das Thema ist kürzlich im Film "Schindler's List" von Steven Spielberg auch öffentlich thematisiert worden. Tatsächlich gab es eine Reihe, auch weniger spektakulärer Fälle von Menschen in Deutschland, Polen, Frankreich, den Niederlanden etc., die bedrohten Juden Hilfe leisteten und sie vor dem Tod bewahrten. Man hat versucht herauszufinden, was dies für Menschen waren. Doch ein klares Ergebnis hat man nicht erhalten. Nechama Tec beispielsweise kommt in ihrer Studie "When Light Pierced Darkness" zu folgendem Ergebnis: Es besteht praktisch keine Beziehung zwischen Hilfsbereitschaft und den "klassischen" soziologischen Variablen wie Schichtzugehörigkeit, Bildungsstatus, politische Einstellung bzw. Parteizugehörigkeit oder Religionszugehörigkeit. Keine dieser Variablen liess Hilfeleistung erklären. Auffallend war, dass fast alle die von Tec interviewten Personen ihr Verhalten als selbstverständlich erklärten. Das heisst, auch sie selbst hatten keine "Erklärung" für ihr Handeln. Das spricht zumindest dafür, dass sich dahinter eine "natürliche" Bereitschaft verbirgt, eine Vermutung die wir auch schon im Anschluss an die Arbeiten von Elliot Turiel geäussert haben.

Interessant ist, dass Tec trotzdem so etwas wie eine Theorie des Hilfeverhaltens unter Extrembedingungen formuliert hat. Sie meint, dass die Personen, die in dieser Zeit anderen halfen, und zwar uneigennützig halfen (es gab selbstverständlich auch andere), durch eine gewisse soziale Marginalität und eine eher geringe soziale Integration ausgezeichnet waren. Tec spricht von "Individualität" und "Separatheit/Getrenntheit". Das würde mit der These Baumans korrespondieren, wonach eine monolithische soziale Struktur zur Lähmung des moralischen Bewusstseins beiträgt. Offenbar waren diese Personen, die unter dem Einsatz ihres Lebens anderen halfen, randständig genug, um die "innere Stimme" ihres Gewissens noch lautstark vernehmen zu können. Menschen, schreibt Tec, die weniger kontrolliert sind durch ihre soziale Umwelt und damit wenig abhängig von anderen, werden eher durch ihre eigenen moralischen Entscheidungen angeleitet, ob diese Entscheidungen nun mit denen der Gesellschaft übereinstimmen oder nicht.

Transformiert in unsere Situation würde dies heissen, dass die Pluralisierung unserer Gesellschaft in moralischer Hinsicht eher zu begrüssen als zu beklagen ist. Pluralismus nötigt den einzelnen, sich selbst zu entscheiden. Oder, wie es

Bauman formuliert: "Die Stimme des Gewissens verschafft sich besonders inmitten greller politisch-sozialer Dissonanz Gehör." Ich glaube, dass dies aber nur gilt, wenn dieses Gewissen auch gebildet worden ist, wenn es Gelegenheit hatte, sich zu artikulieren. Gerade der Pluralismus der Gesellschaft erfordert moralische Erziehung. Die Stärkung des moralischen Bewusstseins als erzieherische Aufgabe und der Pluralismus der Gesellschaft als politische Herausforderung *zusammen* dürfen uns vielleicht, angesichts des oft nicht gerade erfreulichen Zustandes unserer Welt, trotzdem optimistisch stimmen.

## Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah: Eichmann in Jerusalem Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München: Piper 1986 (Orig. 1963).
- Aristoteles: Die Nikomachische Ethik. Hrsg. von Olof Gigon. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1972.
- Batson, C. Daniel: How Social An Animal? The Human Capacity for Caring, in: American Psychologist 1990 (45), p. 336-346.
- Bauman, Zygmunt: Dialektik der Ordnung Die Moderne und der Holocaust. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 1992 (Orig. 1989).
- Bauman, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Junius 1992 (Orig. 1991).
- Bergling, Kurt: Moral Development The Validity of Kohlberg's Theory. Stockholm: Almqvist & Viksell International 1981.
- Brucker, Carola M.: Moralstrukturen Grundlagen der Care-Ethik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.
- Campbell, Donald T.: On the Conflicts between Biological and Social Evolution and between Psychology and Moral Tradition, in: American Psychologist 1975 (30), p. 1103-1126.
- Clarricoates, Katherine: 'Dinosaurs in the Classroom' A Re-Examination of Some Aspects of the 'Hidden' Curriculum in Primary Schools, in: Women's Studies International Quarterly 1978 (1), p. 353-364.
- Colby, Ann & Lawrence Kohlberg: Das moralische Urteil: der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz, in: Gerhard Steiner (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 7. Zürich: Kindler 1978, p. 348-366.
- Damon, William: The Moral Child Nurturing Children's Natural Moral Growth. New York: Free Press 1988.
- Damon, William: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp 1984 (Orig. 1977).
- Danto, Arthur C.: Mysticism and Morality Oriental Thought and Moral Philosophy. Harmondsworth: Penguin 1972.

- Darley, John M. & C. Daniel Batson: "From Jerusalem to Jericho" A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior, in: Journal of Personality and Social Psychology 1973 (27), p. 100-108.
- Descartes, René: Meditationen über die Erste Philosophie. Aus dem Lateinischen übersetzt und herausgegeben von Gerhart Schmidt. Stuttgart: Reclam 1976.
- Döbert, Rainer & Gertrud Nunner-Winkler: Wertwandel und Moral, in: Hans Bertram (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt: Suhrkamp 1986, p. 289-321.
- Döbert, Rainer: Männliche Moral Weibliche Moral?, in: Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): Weibliche Moral Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt: Campus 1991, p. 121-146.
- Durkheim, Emile: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann 1972.
- Durkheim, Emile: Erziehung, Moral und Gesellschaft Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Neuwied: Luchterhand 1973.
- Edelstein, Wolfgang, Gertrud Nunner-Winkler & Gil Noam (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt: Suhrkamp 1993.
- Enders-Dragässer, Uta & Claudia Fuchs: Interaktionen der Geschlechter Sexismusstrukturen in der Schule Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 1989.
- Frankena, William K.: Der naturalistische Fehlschluss, in: Günther Grewendorf & Georg Meggle (Hrsg.): Seminar: Sprache und Ethik Zur Entwicklung der Metaethik. Frankfurt: Suhrkamp 1974, p. 83-99.
- Freud, Anna & Sophie Dann: Gemeinschaftsleben im frühen Kindesalter, in: Die Schriften der Anna Freud, Bd. 4. München: Kindler 1980, p. 1161-1228 (Orig. 1951).
- Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt: Ullstein 1983 (Orig. 1941).
- Fuhr, Thomas: Moralisches Lernen als Differenzierungsprozess, in: Neue Sammlung 1993 (33), p. 643-660.
- Gilligan, Carol: Do the Social Sciences Have an Adequate Theory of Moral Development? in: Norma Haan, Robert N. Bellah, Paul Rabinow & Willi-

- am M. Sullivan (eds.): Social Science as Moral Inquiry. New York: Columbia University Press 1983, p. 33-51.
- Gilligan, Carol: Reply by Carol Gilligan, in: Science Journal of Women in Culture and Society 1986 (11), p. 324-333.
- Gilligan, Carol: Die andere Stimme Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Piper 1988 (Orig. 1982).
- Gilligan, Carol & Jane Attanucci: Two Moral Orientations: Gender Differences and Similarities, in: Merill-Palmer Quarterly 1988 (34), p. 223-237.
- Gilligan, Carol & Grant Wiggins: The Origins of Morality in Early Childhood, in: Jerome Kagan & Sharon Lamb (eds.): The Emergence of Morality in Young Children. Chicago: University of Chicago Press 1987, p. 277-305.
- Haan, Norma, Eliane Aerts & Bruce A.B. Cooper: On Moral Grounds The Search for Practical Morality. New York: New York University Press 1985.
- Habermas, Jürgen: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp 1983.
- Herbart, Johann Friedrich: Sämtliche Werke, 19 Bde. Hrsg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia Verlag 1964.
- Herzog, Walter: Die beschränkte Brauchbarkeit der Theorie Lawrence Kohlbergs zur Erklärung moralischen Verhaltens, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis 1982 (4), p. 55-72.
- Herzog, Walter: Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 1988 (47), p. 1-12 (a).
- Herzog, Walter: Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung, in: Neue Sammlung 1988 (28), p. 16-34 (b).
- Herzog, Walter: Das moralische Subjekt Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991 (a).
- Herzog, Walter: Die Banalität des Guten Zur Begründung der moralischen Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1991 (37), p. 41-64 (b).
- Hoffman, Martin L.: Moral Development, in: Paul H. Mussen (ed.): Carmichael's Manual of Child Psychology, vol 2. New York: Wiley 1970, p. 261-359.

- Hoffman, Martin L.: Is Altruism Part of Human Nature? in: Journal of Personality and Social Psychology 1981 (40), p. 121-137.
- Hoffman, Martin L.: The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment, in: Nancy Eisenberg & Janet Strayer (eds.): Empathy and Its Development. Cambridge: Cambridge University Press 1987, p. 47-80.
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim: Juventa 1991 (2. Aufl.).
- Jones, Edward E. & Richard E. Nisbett: The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior, in: John W. Thibaut, Janet T. Spence & Robert C. Carson (eds.): Contemporary Topics in Social Psychology. Maurrice Town: General Learning Press 1976, p. 37-52.
- Kaltenmark, Max: Lao-tzu und der Taoismus. Frankfurt: Suhrkamp 1981 (Orig. 1965).
- Kant, Immanuel: Die Metaphysik der Sitten, in: Ders.: Werke in 6 Bänden, Bd. 4. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, p. 303-634 (Orig. 1797).
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in: Ders.: Werke in 6 Bänden, Bd. 4. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, p. 7-102 (Orig. 1785).
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, in: Ders.: Werke in 6 Bänden, Bd. 4. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, p. 103-302 (Orig. 1788).
- Kohlberg, Lawrence: The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment, in: Journal of Philosophy 1973 (70), p. 630-646.
- Kohlberg, Lawrence: Stufe und Sequenz. Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung, in: Ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp 1974, p. 7-255 (Orig. 1969).
- Kohlberg, Lawrence: Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter neu interpretiert, in: Paul B. Baltes & Lutz H. Eckensberger (eds.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 379-407.
- Kohlberg, Lawrence: Essays on Moral Development, vol. 1-2. San Francisco: Harper & Row 1981.

- Kohlberg, Lawrence, Charles Levine & Ann Hewer: Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics. Basel: Karger 1983.
- Kohlberg, Lawrence: Child Psychology and Childhood Education A Cognitive-Developmental View. New York: Longman 1987.
- Kohlberg, Lawrence, Elsa Wasserman & Nancy Richardson: Die Gerechte Schul-Kooperative Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School, in: Gerhard Portele (Hrsg.): Sozialisation und Moral Neuere Aufsätze zur moralische Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1978, p. 212-259.
- Krebs, John R. & Nicholas B. Davies: Einführung in die Verhaltensökologie. Stuttgart: Thieme 1984.
- Kropotkin, Pjotr Aleksejewitsch: Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt. Übersetzt von Gustav Landauer. Leipzig 1908.
- Kropotkin, Pjotr Aleksejewitsch: Anarchistische Moral. Berlin 1922 (3. Aufl.).
- Latané, Bibb & John M. Darley: The Unresponsive Bystander: Why Does'nt He Help? Englewood Cliffs: N.J. Prantice-Hall 1970.
- Laupa, Marta & Elliot Turiel: Children's Conceptions of Adult and Peer Authority, in: Child Development 1986 (57), p. 405-412.
- Laupa, Marta & Elliot Turiel: Children's Concepts of Authority and Social Contexts, in: Journal of Educational Psychology 1993 (85), p. 191-197.
- Lever, Janet: Sex Differences in the Games Children Play, in: Social Problems 1976 (23), p. 478-487.
- Marx, Werner: Gibt es auf Erden ein Mass? Frankfurt: Fischer 1986.
- Milgram, Stanley: Das Milgram-Experiment Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek: Rowohlt 1982 (Orig. 1974).
- Miller, Max: Kollektive Lernprozesse Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt: Suhrkamp 1986.
- Moore, George E.: Principia Ethica. Aus dem Englischen übersetzt und herausgegeben von Burkard Wisser. Stuttgart: Reclam 1970.
- Müller, Hans-Peter: Gesellschaft, Moral und Individualismus Emile Durkheims Moraltheorie, in: Hans Bertram (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt: Suhrkamp 1986, p. 71-105.
- Norwood, Robin: Wenn Frauen zu sehr lieben. Reinbek: Rowohlt 1989.

- Nucci, Larry P.: Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains: Implications for Values Education, in: Review of Educational Research 1982 (52), p. 93-122.
- Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): Weibliche Moral Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt: Campus 1991.
- Oser, Fritz & Wolfgang Althof: Moralische Selbstbestimmung Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett-Cotta 1992.
- Oswald, Hans & Lothar Krappmann: Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule, in: Reinhard Pekrun & Helmut Fend (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart. Enke 1991.
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta 1983 (Orig. 1932).
- Piaget, Jean: Die moralische Entwicklung von Jugendlichen in primitiven und "modernen" Gesellschaften, in: Hans Bertram (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt: Suhrkamp 1986, p. 118-124.
- Power, F. Clark, Ann Higgins & Lawrence Kohlberg: Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. New York: Columbia University Press 1989.
- Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt: Suhrkamp 1979 (Orig. 1971).
- von Salisch, Maria: Kinderfreundschaften. Göttingen: Hogrefe 1991.
- Savater, Fernando: Tu was Du willst Ethik für die Erwachsenen von morgen. Frankfurt: Campus 1993 (Orig. 1991).
- Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926. Hrsg. von Erich Weniger. Frankfurt: Ullstein 1983.
- Sher, George: Das Gleiche in anderen Stimmen Weibliche Psychologie und Ethik, in: Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): Weibliche Moral Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt: Campus 1991, p. 193-209.
- Shweder, Richard A., Elliot Turiel & Nancy C. Much: The Moral Intuitions of the Child, in: John H. Flavell & Lee Ross (eds.): Social Cognitive Deve-

- lopment Frontiers and Possible Futures. Cambridge: Cambridge University Press 19881, p. 288-305.
- Silver, Eric: Sie waren stille Helden Frauen und Männer, die Juden vor den Nazis retteten. München: Hauser 1994.
- Snarey, John R.: Cross-Cultural Universality of Socia-Moral Development: A Critical Review of Kohlbergian Research, in: Psychological Bulletin 1985 (97), p. 202-232.
- Sofsky, Wolfgang: Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager. Frankfurt: Fischer 1993.
- Speck, Otto: Chaos und Autonomie in der Erziehung Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München: Reinhardt 1991.
- Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt: Fischer 1985 (Orig. 1982).
- Strawson, Peter F.: Freiheit und Übelnehmen, in: Ulrich Pothast (Hrsg.): Seminar: Freies Handeln und Determinismus. Frankfurt: Suhrkamp 1978, p. 201-233.
- Tec, Nechama: When Light Pierced the Darkness Christian Rescue of Jews in Nazi-Occupied Poland. New York: Oxford University Press 1986.
- Tisak, Marie S.: Children's Conceptions of Parental Authority, in: Child Development 1986 (57), p. 166-176.
- Todorow, Tzvetan: Angesichts des Äussersten. München: Wilhelm Fink 1993 (Orig. 1991).
- Trivers, Robert L.: The Evolution of Reciprocal Altruism, in: The Quarterly Review of Biology 1971 (46), p. 35-57.
- Tugendhat, Ernst: Vorlesungen über Ethik. Frankfurt: Suhrkamp 1993.
- Turiel, Elliot: Die Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte, in: Wolfgang Edelstein & Monika Keller (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp 1982, p. 146-187.
- Turiel, Elliot: The Development of Social Knowledge Morality and Convention. Cambridge: Cambridge University Press 1983.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1964 (Orig. 1922).

Wellmer, Albrecht: Ethik und Dialog - Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik. Frankfurt: Suhrkamp 1986.

# **Anhang**

Gilligan, Carol: Die andere Stimme - Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Piper 1988 (Orig. 1982):

- 1. p. 30-35
- 2. p. 36-46
- 3. p. 83-85

Wenn man mit dem Studium von Frauen beginnt und Entwicklungstheorien aus ihrem Leben ableitet, treten die Umrisse von Moralvorstellungen zutage, die sich von denen Freuds, Piagets oder
Kohlbergs unterscheiden und zu einer anderen Darstellung der Entwicklung führen. In dieser Konzeption entsteht das Moralproblem aus
einander widersprechenden Verantwortlichkeiten und nicht aus konkurrierenden Rechten, und es setzt zu seiner Lösung eine Denkweise
voraus, die kontextbezogen und narrativ und nicht formal und abstrakt ist. Diese Konzeption der Moral, bei der es um care (Fürsorge,
Pflege, Zuwendung) geht, stellt das Gefühl für Verantwortung und
Beziehungen in den Mittelpunkt, während die Konzeption der Moral
als Fairness die moralische Entwicklung vom Verständnis von Rechten und Spielregeln abhängig gemacht hatte.

Diese andere Auffassung des Moralproblems durch Frauen kann als der entscheidende Grund für ihr Versagen angesehen werden, sich innerhalb der Grenzen des Kohlbergschen Systems zu entwickeln. Kohlberg, der alle Konstruktionen von Verantwortung als Beweis eines konventionellen Moralbegriffs betrachtet, vertritt die Auffassung, die höchsten Stadien der moralischen Entwicklung zeugten von einem reflektierten Verständnis der Menschenrechte. Daß sich die Moral des Rechts von der Moral der Verantwortung durch ihre Betonung der Trennung anstelle der Verbundenheit unterscheidet und dadurch, daß sie das Individuum an die erste Stelle setzt, anstatt die Beziehung, wird durch zwei Antworten deutlich. Die erste stammt von einem 25jährigen Mann, einem der Teilnehmer an Kohlbergs Untersuchung:

Was bedeutet das Wort Moral für Sie? Niemand in der Welt weiß die Antwort. Ich glaube, es ist das Anerkennen der Rechte des einzelnen, der Rechte anderer Personen, daß man diese Rechte nicht beeinträchtigt. Man handle so fait, wie man von den anderen behandelt werden will. Ich glaube, es ist im Grunde die Wahrung des Existenzrechts des Menschen. Ich glaube, das ist das Wichtigste. Zweitens, das Recht des Menschen zu tun, was er will, wiederum ohne die Rechte anderer zu schmülern.

Wie haben sich Ihre Ansichten über Moral seit dem letzten Interview verändert? Ich glaube, ich bin mir jetzt der Rechte des einzelnen bewußter. Früher habe ich die Sache ausschließlich von meinem Standpunkt aus betrachtet, bloß für mich. Ich glaube, ich bin mir jetzt deutlicher bewußt, worauf der einzelne ein Anrecht hat.

Kohlberg (1973) zitiert die Antwort dieses Mannes als beispielhaft für die auf Prinzipien gegründete Konzeption der Menschenrechte, die sein fünfes und sein sechstes Stadium auszeichner. Kohlberg kommentiert diese Antwort folgendermaßen: "Er nimmt einen außerhalb seiner Gesellschaft liegenden Standpunkt ein und identifiziert Moral mit Gerechtigkeit (Fairneß, Rechte, die Goldene Regel) unter Anerkennung der Rechte anderer, wie sich diese für das natürliche Empfinden quasi von selbst ergeben. Das Recht des Menschen zu tun, was ihm gefällt, ohne die Rechte anderer zu beeinträchtigen, ist eine Formel, die die Menschenrechte vor der gesellschaftlichen Gesetzgebung definiert» (S. 201).

Die zweite Antwort stammt von einer Frau, die an der Rechte-und-Verantwortung-Untersuchung teilhahm. Sie war damals ebenfalls 25 Jahre alt und studierte im dritten Jahr Jura:

Hat es in der Vergangenheit eine Zeit gegeben, da Sie anders über diese arbeit mit anderen Menschen und durch sein Streben, in Harmonie mit allen anderen zu leben, bereichert wird, und im Hinblick auf fördern, und andere, die einen davon entfernen, und insofern ist es Dinge gedacht haben? O ja, ich glaube, es hat eine Zeit gegeben, in der ich dachte, alles sei ziemlich relativ, ich kann dir nicht sagen, was richtig ist, und du kannst es mir nicht sagen, denn du hast dein Gibt es wirklich eine richtige Lösung für moralische Prohleme oder ist die daß die Meinung jedes einzelnen gleichermaßen richtig ist. Ich glaube, daß es in manchen Situationen Meinungen geben kann, die gleichermaßen gültig sind, und daß man guten Gewissens mehrere Wege einschlagen könnte. Aber es gibt andere Situationen, in denen es meiner Ansicht nach richtige und falsche Antworten gibt, die quasi durch die Natur unserer Existenz bedingt sind, nämlich daß einander abhängig, und es ist zu hoffen, daß dies nicht nur eine physische Notwendigkeit ist, sondern ein Bedürfnis nach innerer Erfüllung, das heißt, daß das Leben des einzelnen durch die Zusammendieses Ziel gibt es richtig und falsch, es gibt Dinge, die dieses Ziel Meimung jedes einzelnen gleichermaßen richtig? Nein, ich glaube nicht, wir alle miteinander leben müssen, um zu überleben. Wir sind vonmöglich, in bestimmten Fällen unter verschiedenen Handlungsweisen zu wählen, die diesem Ziel offensichtlich nützen oder schaden. Gewissen, und ich habe das meine.

Wann war das? Als ich in der Oberschule war. Ich glaube, es hat mir

damals gedämmert, daß sich meine eigenen Ideen veränderten, und da sich mein eigenes Urteil änderte, hatte ich das Gefühl, über die Urteile anderer nicht urteilen zu können. Aber jetzt glaube ich, selbst wenn nur mein Gegenüber davon betroffen ist, sagen zu können, eine Handlungsweise ist falsch, sofern sie nicht mit dem übereinstimmt, was ich über die menschliche Natur und was ich über mein Gegenüber weiß, und bloß aufgrund dessen, was ich über den Gegenüber weiß, und bloß aufgrund dessen, was ich glaube, du machst einen Fehler.

Was hat Ihrer Ausicht nach die Veränderung bewirkt? Einfach, daß ich mehr vom Leben gesehen habe, daß ich erkannt habe, daß es sehr viele Dinge gibt, die alle Menschen miteinander gemein haben. Es gibt bestimmte Dinge, die, wie man lernt, ein besseres Leben und bessere Beziehungen und mehr persönliche Erfüllung ermöglichen als andere Dinge, die eher das Gegenteil bewirken, und die Dinge, die das Genannte fördern, die könnte man als moralisch richtig bezeichnen.

Leben führt, das Verpflichtungen gegenüber mir selbst und meiner Familie und den Menschen im allgemeinen einschließt«. Das Problem Rechte anderer zu beschneiden, die Frage, "wie man ein moralisches besteht hier darin, die Verantwortungen zu limitieren, ohne moralidere Menschen zu haben, an die ich gebunden bin, und auch Menschen starkes Gefühl der Verantwortung gegenüber der Welt, daß ich nicht klein der Beitrag auch sein mag, den ich dazu leisten kann«. Während sich Kohlbergs Proband also darüber Sorgen macht, daß die Men-Diese Antwort repräsentiert ebenfalls eine persönliche Neugestaltung felns, aber diese Neufassung des Moralbegriffs basiert nicht auf dem Primat und der Universalität persönlicher Rechte, sondern vielmehr auf etwas, das sie als »sehr starkes Gefühl der Verantwortung gegenüber der Welt« beschreibt. In dieser Konstruktion wird aus dem moraischen Dilemma, wie man seine Rechte ausüben kann, ohne die sche Rücksichten aufzugeben. Die Aufforderung, sich selbst zu beschreiben, beantwortet diese Frau damit, daß sie Wert darauflege, "anzu haben, denen gegenüber ich verantwortlich bin. Ich habe ein sehr bloß zu meinem Vergnügen leben kann, sondern daß mir allein die Tatsache meiner Existenz in dieser Welt eine Verpflichtung auferlegt zu tun, was ich kann, damit die Welt ein lebenswerterer Ort wird, so des Moralbegriffs nach einer Periode des Hinterfragens und Zwei-

schen sich gegenseitig ihre Rechte beschneiden kömiten, sorgt sich diese Frau über "die Möglichkeit des Versäumnisses, daß man anderen nicht hilft, wenn man ihnen helfen könnte«.

wird, daß sie ein übertriebenes Gefühl der Verantwortung durch die selbst verantwortlich seien. Das autonome Stadium in Loevingers lischen Dichotomien und ihre Ersetzung durch "ein Gefühl für die Komplexität und den vielschichtigen Charakter realer Menschen und Stadium) auszeichnet, darauf abzielt, eine objektiv faire oder gerechte Die Frage, die diese Frau anschneidet, wird auch in Jane Loevingers wo Autonomie, in den Kontext von Beziehungen gestellt, so definiert Erkenntms eindämmt, daß andere Menschen für ihr eigenes Schicksal Darstellung (1970) ist gekennzeichnet durch ein Abrücken von morarealer Situationen« (S. 6). Während die Rechte-Konzeption der Moral, die Kohlbergs auf Prinzipien gegründete Stufe (fünftes und sechstes Lösung moralischer Dilemmas zu erreichen, auf die sich alle rationalen Menschen einigen könnten, konzentriert sich die Verantwortung-Konzeption statt dessen auf die Begrenztheit jeder spezifischen Löunftem "autonomem" Stadium der Ich-Entwicklung aufgegriffen, sung und zeigt die noch verbleibenden Konflikte auf.

terschiede zwischen den Geschlechtern begegnen, aber sie liefern auch lichen Ausfassungen der Frauen vom Selbst und von der Moral gehen Frauen von einem anderen Standpunkt aus an den Lebenszyklus heran erscheint. Die moralischen Urteile von Frauen erhellen somit das Mueinen alternativen Reifebegriff, anhand dessen diese Unterschiede bewertet und ihre Implikationen verfolgt werden können. Die Psychologie der Frauen, die sich nach allgemeiner Auffassung von der der Männer stets durch ihre stärkere Konzentration auf Beziehungen und Interund ordnen die menschlichen Erfahrungen aufgrund anderer Priorierscheinen kann. Gleichzeitig wird klar, warum aus männlicher Persammenhang verweisenden Relativismus vage und unüberzeugend ster, dem wir bei der Beschreibung der entwicklungsbedingten Undependent unterschieden hat, verrät eine kontextbezogenere Art des Urteilens und einen anderen Moralbegriff. Aufgrund der unterschiedtäten. Der Mythos von Demeter und Persephone, den McClelland mischung wegen der in ihr ruhenden Möglichkeit, Gleichgültigkeit und mangelnde Anteilnahme zu rechtfertigen, Frauen erschreckend spektive eine Moral derVerantwortung angesichts ihres auf den Zu-Es wird somit klar, warum eine Moral des Rechts und der Nichtein-

ziell zu Beginn, von und für Frauen organisiert wurden, bevor die and betrachtet den Mythos deshalb als »ein spezielles Produkt der chenland mehr als zweitausend Jahre lang gefeiert wurden. Die Geremonien, nach allem, was uns historisch bekannt ist, waren, die, spe-Männer durch den Dionysos-Kult die Leitung übernahmen«. McClelweiblichen Psyche« (S. 96). Er ist darüber hinaus eine Lebenszyklus-1975) als beispielhast für die weibliche Einstellung zur Macht zitiert, chichte Persephones, die Homer in seinem Hymnus an Demeter erzählt, zeugt von der Stärke der Interdependenz, vom Sammeln und Geben von Kräften und Mitteln, die, wie McClelland bei seiner Erfortensstil kennzeichnen. »Obwohl es Mode ist zu sagen, niemand wisse, vist es bekannt, daß sie wahrscheinlich die wichtigsten religiösen Zewar ein Bestandteil der Eleusinischen Mysterien, die im antiken Grieschung der Machtmotivation feststellte, den reifen weiblichen Verhalwas bei den Mysterien vor sich ging«, schreibt McClelland, geschichte par excellence.

Demeter, die Göttin der Erde, trauert so sehr um ihre Tochter, daß sie sich weigert, etwas wachsen zu lassen. Die Pflanzen, von denen das die Zeus sich der leidenden Menschen erbarmt und seinen Bruder überredet, Persephone ihrer Mutter wiederzugeben. Aber bevor sie Persephone, die Tochter Demeters, erblickt, als sie mit ihren Freundinnen auf einer Wiese spielt, eine schöne Narzisse und läust hin, um sie zu pflücken. In diesem Augenblick öffnet sich die Erde, und sie wird von Hades gepackt, der sie in sein unterirdisches Reich entführt. Leben auf der Erdeabhängt, verdorren, und Mensch und Tier sterben, geht, ißt Persephone einige Granatapfelkerne, die bewirken, daß sie einen Teil jedes Jahres mit Hades in der Unterwelt verbringen wird.

menschlichen Lebenszyklus. Die Aufgabe der Frau im menschlichen Das schwer faßliche Mysterium der weiblichen Entwicklung liegt in der Erkenntnis der andauernden Bedeutung der Bindung im Lebenszyklus ist es, diese Erkenntnis wachzuhalten, während die Litaneien der Entwicklungspsychologie den Wert der Ablösung, der Auvolle Weise an das Fortbestehen der Mutter-Tochter-Beziehung geknüpft ist und daß der Lebenszyklus als solcher durch ein Pendeln tonomie, der Individuation und der naturgegebenen Rechte preisen. Der Mythos von Persephone wendet sich direkt gegen die Fragwür-Ligkeit dieser Ausfassung, indem er uns daran erinnert, daß Narzißmus zum Tod führt, daß die Fruchtbarkeit der Erde auf geheimnis-

Erst wenn die Lebenszyklustheoretiker ihre Aufmerksamkeit teilen und mit Frauen zu leben beginnen, wie sie mit Männern gelebt haben, wird ihre Sicht die Erfahrungen beider Geschlechter einschließen und zwischen der Welt der Frauen und der der Männer zustandekommt. ihre Theorien werden entsprechend fruchtbarer werden.

35

# 2. Auffassungen von Beziehungen

männlicher Lebensläufe stützt, gelingt es nicht, bei Frauen die Entzuspüren. Diese Schwierigkeit, die Logik seiner Theorie mit den Erseine Abneigung gegen den Gedanken, "die Beobachtung zugunsten der sterilen theoretischen Kontroverse« aufzugeben, und erweitert seine Kartographie der menschlichen Seele. Er verfolgt die Entwickung der Liebesfähigkeit, die er mit Reife und psychischer Gesundheit gleichsetzt, und lokalisiert ihren Ursprung im Gegensatz zwischen der liebe zur Mutter und der Liebe zum eigenen Selbst. Aber durch diese Aufteilung der Welt der Liebe in Narzißmus und "Objekt«-Beziehungen, so stellt Freud fest, wird die Entwicklung der Männer klarer, die der Frauen jedoch zunehmend undurchsichtig. Das Problem entsteht, weil der Kontrast zwischen Mutter und Selbst zwei verschiedene Bilder von Beziehungen ergibt. Freud, der sich bei seiner Darstellung des Verlaufs der menschlichen Entwicklung auf die Vorstellungswelt wicklung von Beziehungen, Moral oder einem klaren Selbstbild auffahrungen der Frauen zur Deckung zu bringen, veranlaßt ihn zuletzt, die Frauen beiseite zu lassen, ihre Beziehungen wie ihr Sexualleben als m Jahre 1914 überwindet Freud in seinem Essay »Über Narzißmus» veinen ¿dunklen Kontinent; der Psychologie« zu bezeichnen (1926).

Das Interpretationsproblem, welches das Verständins der weiblichen Entwicklung überschattet, kommt somit durch die unterschiedliche Art und Weise zustande, wie Frauen Beziehungen erleben. Obwohl Freud in einer Umgebung von Frauen lebte und sonst so hellsichtig war, erschienen ihm die Beziehungen von Frauen immer geheimnisvoller, schwierig zu verstehen und ebenso schwierig zu beschreiben. Diese Rätselhaftigkeit zeigt einerseits, wie eine Theorie die
Beobachtungsfähigkeit neutralisieren kann, und deutet andererseits
darauf hin, daß der Blick auf die weibliche Entwicklung durch eine
bestimmte Auffassung von menschlichen Beziehungen getrübt wird.
Da die Vorstellungen von Beziehungen die Geschichte der menschlichen Entwicklung formen, hat eine Veränderung dieser Vorstellungen
eine Veränderung der ganzen Geschichte zur Folge.

ischen Urteilen zweier elfähriger Kinder, eines Jungen und eines Mädchens, deutlich, die im gleichen Dilemma zwei sehr verschiedene moralische Probleme sehen. Während nach der herrschenden Theorie leren moralisches Urteil sich den vorhandenen Kategorien der Entvicklungsbewertung entzieht, soll weniger die Geschlechtsunterschiede als solche exemplifizieren, als vielmehr das Interpretaionsproblem verdeutlichen. Die Einführung einer neuen Interpretadonsweise, basierend auf der Vorstellungswelt des Mädchens, ermögicht es nicht nur, eine Entwicklung zu sehen, wo vorher keine wahrgenommen wurde; sie erlaubt auch, Unterschiede im Verständnis von Beziehungen in Betracht zu ziehen, ohne diese Unterschiede in eine Die Andersartigkeit der Vorstellungen, die das Problem bei der Interpretation der weiblichen Entwicklung darstellt, wird aus den mora-Argumentationsweise und Logik des Jungen einleuchtend sind, bleioen die des Mädchens ziemlich im Dunkel. Die Wahl eines Mädchens, Skala von »besser« bis »schlechter« einzuordnen.

die zum Ziel hatte, verschiedene Ausfassungen von Moral und vom tät mit der Überlegenheit der Jungen im formalen, logischen Denken Die beiden Kinder besuchten in der Schule dieselbe sechste Klasse Selbst zu untersuchen. Die für diese Studie ausgewählte Stichprobe während das Entwicklungspotential maximiert wurde, indem man die Faktoren Intelligenz, Bildung und soziale Schichtzugehörigkeit constant hielt, die – zumindest gemessen an den existierenden Skalen – mit moralischer Entwicklung assoziiert werden. Die zwei Kinder, um die es geht, Amy und Jake, waren beide intelligent und redegewandt und entzogen sich zumindest in ihren elfjährigen Zielvorstellungen einer oberflächlichen Geschlechtsrollenstereotypisierung, da Amy Wissenschaftlerin werden wollte, während Jake Englisch lieber hatte als Mathe. Doch ihre moralischen Urteile scheinen zunächst die üblichen Vorstellungen von Geschlechtsunterschieden zu bestätigen und darauf hinzudeuten, daß der Vorsprung in der moralischen Entwickung, den die Mädchen in den ersten Schuljahren haben, in der Puberand nahmen an der Rechte-und-Verantwortung-Untersuchung teil, wurde in Hinblick auf die Variablen Geschlecht und Alter ausgesucht, verlorengeht.

Das Dilemma, das diese Elfjährigen lösen sollten, stammte aus der von Kohlberg entwickelten Serie zur Messung der moralischen Entwicklung in der Adoleszenz durch Präsentation eines Konflikts zwi-

37

schen moralischen Normen und Bewertung der Logik, mit der er gelöst wurde. In diesem speziellen Dilemma überlegt ein Mann namens
Heinz, ob er ein Medikament stehlen soll, das zu kaufen er sich nicht
leisten kann, um das Leben seiner Frau zu retten. Bei der üblichen
Verfahrensweise mit Kohlbergs Interviewtechnik folgt auf die Schilderung des Dilemmas – Heinz' Notlage, die Krankheit seiner Frau, die
Weigerung des Apothekers, den Preis zu senken – die Frage: "Sollte
Heinz das Medikament stehlen?" Die Gründe für oder gegen das Stehlen werden dann durch eine Reihe von Fragen näher erforscht, die die
Parameter des Dilemmas dergestalt abwandeln und erweitern, daß die
zugrundeliegenden Strukturen des moralischen Denkens zutage tre-

Der elfjährige Jake tritt von Anfang an klar dafür ein, daß Heinz das Medikament stehlen sollte. Er versteht das Dilemma, ebenso wie Kohlberg, als einen Konflikt zwischen den Werten Eigentum und Leben, erkennt die logische Priorität des Lebens und benutzt diese Logik, um seine Entscheidung zu rechtfertigen:

Zunächstmal ist ein Menschenleben mehr wert als Geld, und wenn der Apotheker nur tausend Dollar verdient, kann er immer noch davon leben, aber wenn Heinz das Medikament nicht stiehlt, wird seine Frau sterben. Wanum ist Leben mehr wert als Geld? Weil der Apotheker später tausend Dollar von reichen Leuten bekommen kann, die Krebs haben, aber Heinz kann seine Frau nicht wieder bekommen. Wanum nicht? Weil die Menschen alle verschieden sind, und deshalb könnte man Heinz' Frau nicht noch einmal finden.

desirato konnte man rientz frau ment noch einmä finden.

Auf die Frage, ob Heinz das Medikament auch dann stehlen sollte, wenn er seine Frau nicht liebe, antwortete Jake, ja, es bestehe nicht nur sein Unterschied zwischen Hassen und Töten«, sondern wenn Heinz erwischt würde, swäre wahrscheinlich auch der Richter der Ansicht, daß er das Richtige getan habe«. Auf die Frage, ob Heinz durch seinen Diebstahl gegen das Gesetz verstoße, antwortet er: »Das Gesetz enthält auch Fehler, und man kann nicht für alles Gesetze machen, was man sich vorstellen kann.«

Während Jake also das Gesetz in Betracht zieht und seine Funktion zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung anerkennt (der Richter, sagt Jake, "sollte Heinz die geringstmögliche Strafe geben» sieht er das Gesetz auch als vom Menschen gemacht und deshalb Irrtümern und Veränderungen unterworfen an. Doch sein Urteil, daß

Heinz das Medikament stehlen sollte, beruht ebenso wie seine Ansicht, daß das Gesetz fehlerhaft sei, auf der Annahme einer Übereinstimmung, eines gesellschaftlichen Konsensus in bezug auf moralische Werte, der es einem gestattet, zu wissen und anderen die Erkenntnis zuzutrauen, "welche Handlungsweise richtig ist".

unge die Wahrheit in der Mathematik, die, wie er sagt, "das einzige weine Art mathematisches Problem mit Menschen«, stellt es wie eine Sleichung dar und macht sich daran, die Lösung zu suchen. Da seine teil nur richtige und salsche geben könnes, da die Parameter des Haneinem Zusammenstoß kommt und der Sitz durchs Fenster fliegt, dann Fasziniert von der Macht der Logik, vermutet dieser elfjährige ist, was total logisch ist«. Er betrachtet das moralische Dilemma als Vernunft leiten läßt, zu der gleichen Lösung gelangen müsse und daß Logik bewußt. Auf die Frage, ob es eine richtige Antwort auf moralidie aus den besten Absichten unternommen werden, zu den schreckichsten Folgen führen können, sagt er: "Wenn man beispielsweise einer alten Dame in der Straßenbahn den Sitz überläßt und es dann zu Lösung rational abgeleitet ist, nimmt er an, daß jeder, der sich von der stahl richtig gehandelt habe. Doch er ist sich auch der Grenzen der sche Probleme gebe, antwortet Jake, daß es "bei einem logischen Urdelns variabel und komplex sind. Als Beispiel dafür, wie Handlungen, deshalb auch ein Richter zustimmen würde, daß Heinz mit dem Diebkann das der Grund sein, daß die alte Dame stirbt.«

Die Theorien der Entwicklungspsychologie beleuchten gut den Standpunkt dieses Kindes, das sich auf der Schwelle zwischen Kindheit und Adoleszenz befindet und das am Gipfel der Kindheitsintelligenz, wie Piaget es nennt, mittels seines Denkens eine größere Welt der Möglichkeiten entdeckt. Das Moment der Präadoleszenz ist gekennzeichnet durch das Zusammentreffen von formalem, operationalem Denken mit einem Selbstbild, das noch in den faktischen Parametern einer kindlichen Welt verankert ist – sein Alter, seine Stadt, der Beruf seines Vaters, seine Vorlieben, Abneigungen und Überzeugungen. Doch so wie seine Selbstbeschreibung das Selbstvertrauen eines Kindes ausstrahlt, das in Eriksons Begriffen ein günstiges Übergewicht der Aktivität gegenüber seiner Unterlegenheit erzielt hat – kompetent, selbstsicher und wohlvertraut mit den Spielregeln –, so befreit ihn auch seine wachsende Fähigkeit zum formalen Denken; seine Fähigkeit, über das Denken nachzudenken und Probleme in logi-

39

scher Weise zu lösen, lockert seine Abhängigkeit von Autoritäten und gestattet ihm, selbst Lösungen für Probleme zu finden.

Stufen verlaufenden Fortschreiten von einem egozentrischen Begriff nen wurzelt, auf die sich die Gesellschaft geeinigt hat (drittes und vieres Stadium), und schließlich zu einem auf Prinzipien beruhenden Verständnis von Fairneß, die auf der freistehenden Logik von Gleichbe-Während die Urteile dieses Jungen im Alter von elf Jahren auf Kohlbergs Skala als konventionell eingestuft werden, eine Mischung des dritten und vierten Stadiums, zeugt seine Fähigkeit, deduktive Logik auf die Lösung moralischer Dilemmas anzuwenden, zwischen Moral und Gesetz zu unterscheiden und zu begreisen, daß Gesetze sehlerhast sein können, von einer prinzipienorientierten Auffassung von Gerechvon Fairneß, basierend auf individuellen Bedürfnissen (erstes und zweites Stadium), über einen Begriff der Fairneß, der in Konventiorechtigung und Wechselseitigkeit fußt (fünftes und sechstes Stadium). Diese wachsende Autonomie folgt den Bahnen, die Kohlbergs sechs Stadien der moralischen Entwicklung beschreiben, einem in drei igkeit, die Kohlberg mit moralischer Reife gleichsetzt.

nen ganz anderen Eindruck, das Bild einer Entwicklung, die durch Im Gegensatz dazu vermittelt Amys Reaktion auf das Dilemma eieinen Mangel an Logik, eine Unfäliigkeit, selbständig zu denken, genemmt scheint. Auf die Frage, ob Heinz das Medikament stehlen sollte, antwortet sie in einer Weise, die ausweichend und unsicher

Nein, ich glaube nicht. Ich glaube, es gibt andere Möglichkeiten, als einen Kredit oder sowas aufnehmen, aber er sollte das Medikament es zu stehlen. Beispielsweise könnte er sich das Geld ausborgen oder wirklich nicht stehlen - aber seine Frau sollte auch nicht sterben.

die der Diebstahl auf die Beziehung zwischen Heinz und seiner Frau Auf die Frage, warum er das Medikament nicht stehlen sollte, führt sie weder Eigentum noch Gesetz an, sondern spricht von der Wirkung, haben könnte:

darüber sprechen und eine andere Möglichkeit finden, um das Geld Wenn er das Medikament stiehlt, könnte er seine Frau retten, aber vielleicht müßte er dann ins Gefängnis, und seine Frau würde dann vielleicht noch kränker werden, und er könnte ihr das Medikament nicht mehr verschaffen, und das wäre nicht gut. Sie sollten deshalb zu beschaffen.

bindung nicht abbrechen, sondern aufrechterhalten würde. So wie sie das Überleben der Frau von der Aufrechterhaltung der Beziehungen abhängig macht, so betrachtet sie auch den Wert, den das Leben ralisches Urteil auf der Überzeugung beruht, »wenn jemand etwas mit Menschen, sondern als eine Geschichte von Beziehungen, die daß die Frau ihren Mann auch später noch brauchen und der Mann sich auch weiterhin um seine Frau kümmern wird. Sie versucht, auf die Wünsche des Apothekers in einer Weise zu reagieren, die die Verder Frau hat, in einem Kontext von Beziehungen, wenn sie erklärt, das schlecht für viele Menschen und schlecht für sie«. Da Amys monat, das einen anderen am Leben erhalten würde, dann ist es nicht richtig, es ihm nicht zu geben«, findet sie, das Problem in dem Diemma entstehe nicht dadurch, daß der Apotheker seine Rechte gel-Amy betrachtet das Dilemma nicht als ein mathematisches Problem sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, und sie stellt sich vor, daß es falsch wäre, sie sterben zu lassen, denn »wenn sie stirbt, so ist tend macht, sondern dadurch, daß er sich den Appellen verschließt.

clauen würde, wüßte er vielleicht nicht, wie er es seiner Frau geben soll, und seine Frau könnte also immer noch sterben«. Sie begreift an ihrer Stelle eine Fremde stürbe, meint Amy, »wenn die Fremde nört wurden oder nicht richtig waren, beginnt Amys Selbstvertrauen man sie auffordert zu erklären, warum, sagt sie wieder, daß Diebstahl keine gute Lösung wäre, und fügt lahm hinzu, »wenn er es zik und entdeckt auch nicht die innere Struktur seiner Lösung; da sie Als der Interviewer mit der Reihe von Fragen fortfährt, die sich tus Kohlbergs Konstruktion des Dilemmas ergeben, bleiben Amys Antworten im wesentlichen unverändert, und die verschiedenen Vorstöße führen weder zu einer Klärung noch zu einer Modifizienicht, er sollte jedenfalls weder stehlen noch sie sterben lassen; wenn keine Angehörigen oder Bekannten hätte«, dann sollte Heinz versuchen, ihr Leben zu retten, jedoch sollte er das Medikament nicht stehlen. Als aber der Interviewer durch die Wiederholung seiner Fragen den Eindruck vermittelt, daß ihre Antworten entweder nicht gezu schwinden, und ihre Antworten werden gezwungener und unsi-Las Dilemma nicht als in sich geschlossenes Problem moralischer Lorung ihrer ursprünglichen Antwort. Ob Heinz seine Frau liebt oder cherer. Auf die erneute Frage, warum Heinz das Medikament nicht stehlen sollte, antwortet sie einfach, »weil es nicht richtig ist«. Als

selbst das Problem anders sieht, kommt ihr Kohlbergs Auffassung gar nicht in den Sinn. Da sie statt dessen von einer Welt ausgeht, die nicht aus alleinstehenden Menschen, sondern aus Beziehungen besteht, eine Welt, die durch menschliche Bindungen und nicht durch ein System von Regeln zusammengehalten wird, meint sie, das Problem in dem Dilemma liege in der Weigerung des Apothekers, der Frau entgegenzukommen. Sie erklärt, "es ist nicht richtig, daß jemand stirbt, wenn sein Leben gerettet werden könnte«, und nimmt an, wenn der Apotheker die Folgen seiner Weigerung, den Preis zu senken, erkennen könnte, dann würde er begreifen, daß er der Frau das Medikament einfach geben müsse und daß er sich das Geld später vom Mann zurückzahlen lassen könne. Sie sieht also die Lösung des Dilemmas darin, dem Apotheker den Zustand der Frau deutlicher vor Augen zu führen, oder, wenn das nichts nützt, an andere zu appellieren, die in der Lage sind zu helfen.

sung außer dem Diebstahl finden könnten, wenn sie lang genug über ist, "in dieser Welt sollte man die Dinge mehr miteinander teilen, dann Gesetze, sie persönlich durch die Kommunikation in Beziehungen. So der Diebstahl sei für Heinz die richtige Handlungsweise gewesen, so ist Amy überzeugt, daß "Heinz und der Apotheker eine andere Löhaft«, betrachtet sie den ganzen Konflikt als falsch, da sie überzeugt brauchten die Leute nicht zu stehlen. " Beide Kinder erkennen somit die Notwendigkeit einer Einigung, sehen sie aber in verschiedener Weise vermittelt - er unpersönlich durch Systeme der Logik und der diese Konventionen von allen geteilt werden, so hofft sie auf einen daran glaubt, daß ihre Stimme gehört werden wird. Doch während seine Annahmen über eine Einigung durch die Konvergenz der Logik zwischen seinen Antworten und den gestellten Fragen bestätigt werden, werden ihre Annahmen durch das Scheitern der Kommunikadie Sache reden würden. « Während er meint, das Gesetz sei "fehlerwie er sich auf die Konventionen der Logik stützt, um daraus die Lösung für dieses Dilemma abzuleiten, wobei er davon ausgeht, daß Kommunikationsprozeß, wobei sie von Bindungen ausgeht und tion, die Unfähigkeit des Interviewers, ihre Antworten zu verstehen, So wie Jake zuversichtlich ist, daß der Richter zustimmen werde, desavouiert

Obwohl die Frustration des Interviewers bei Amy bereits durch die Wiederholung der Fragen und das schließliche Im-Kreise-Drehen deut-

fragezustellen oder die Logik vorgegebener moralischer Wahrheiten hrer Antworten zutage. Im Lichte von Kohlbergs Definition der Stadien und der Sequenz der moralischen Entwicklung betrachtet, cheint ihr moralisches Urteil im Reifegrad um eine ganze Stufe tiefer zu stehen als das des Jungen. Als Mischung des zweiten und dritten Stadiums klassifiziert, scheinen ihre Antworten ein Gefühl der Machtosigkeit in der Welt zu verraten, eine Unfähigkeit, systematisch über Moral- oder Rechtsbegriffe nachzudenken, ein Zögern, Autorität inzu untersuchen, sogar von einem Unvermögen, sich ein aktives Handeln vorzustellen, um ein Leben zu retten, oder zu erwägen, daß ein solches Handeln möglicherweise eine Wirkung haben könnte. Während ihre Inanspruchnahme von Beziehungen eine fortbestehende Abhängigkeit und Verwundbarkeit zu verraten scheint, wirkt ihr Glaube an Kommunikation als Weg zur Lösung moralischer Dilemmas naiv ich wird, tritt das Interpretationsproblem erst durch die Bewertung und kognitiv unreif.

den Menschen zu der Erkenntnis der gegenseitigen Verantwortung als Ergebnis der Anerkennung von Beziehungen, ihr Glauben an daß sich die Lösung des Dilemmas durch seine an das Mitgefühl appelthode der Wahrheit«, das zentrale Postulat der gewaltfreien Konflikt-Kind mit sicherem Selbstwertgefühl, überzeugt von der Substanz ihrer Ausfassungen wie auch von ihrer Fähigkeit, etwas Wertvolles in und sich verändernd« und sagt, sie »sehe jetzt manche Dinge anders, einfach, weil ich mich jetzt wirklich gut kenne und viel mehr über die die sich in Kohlbergs Konstruktion des Heinzschen Dilemmas abzeichnet. Ihre Welt ist eine Welt von Beziehungen und psychologischen Wahrheiten, in der ein Gewahrsein der Verbundenheit zwischen nahme. In diesem Licht gesehen, erscheint ihr Verständnis von Moral Kommunikation als Weg zur Konfliktlösung und ihre Überzeugung, lierende Darstellung ergeben wird, keineswegs naiv oder kognitiv unreif. Amys Urteil enthält vielmehr die zentralen Einsichten einer Ethik der Anteilnahme (care), so wie Jakes Urteil die Logik des Gerechtigkeitsdenkens reflektiert. Ihr beginnendes Verständnis für die "Medruck. Auch in diesem Fall zeigen die Merkmale der Präadoleszenz ein der Welt zu leisten. Sie beschreibt sich mit elf Jahren als »wachsend füreinander führt, zur Einsicht in die Notwendigkeit der Anteil-Doch Amys Selbstbeschreibung vermittelt einen ganz anderen Ein-Welt weiß.. Doch die Welt, die sie kennt, ist eine andere Welt als die,

lösung, und ihr Glaube an die heilende, aufbauende Wirkung des Füreinanderdaseins (are) lassen sie die Akteure des Dilemmas nicht als Gegenspieler in einer Konkurrenz von Rechten sehen, sondern als Angehörige eines Netzwerks von Beziehungen, von dessen Fortbestand alle abhängen. Ihre Lösung des Dilemmas liegt in einer entsprechenden Aktivierung des Netzwerks durch Kommunikation, wobei die Rettung der Frau nicht durch einen Abbruch, sondern durch eine Stärkung der Verbindungen gesiehert wird.

terviewers and seine Bezeugungen von Respekt. Durch diese Verschiebung in der Konzeption des Interviews wird sofort klar, daß die Schwierigkeit, die der Interviewer mit dem Verständnis von Amys Antwort hat, dadurch zustandekommt, daß Amy eine andere Frage räumen lassen, hat zur Folge, daß er Amys Frage nicht hört und die Logik in ihrer Antwort nicht sieht, daß er nicht merkt, daß das, was Aber die andere Logik von Amys Antwort lenkt die Aufmerksamscheint es vielmehr ein Dialog zu sein, der selbst moralische Dimensionen annimmt, nämlich in Hinblick auf den Machtgebrauch des In-Amy überlegt nicht, ob Heinz in dieser Situation handeln sollte (» Sollte Heinz das Medikament stehlen?«), sondern wie Heinz angesichts der Lage seiner Frau handeln sollte ("Sollte Heinz das Medikament stehlen?«). Der Interviewer betrachtet die Handlungsweise als selbstverständlich, er nimmt sie einfach als gegeben an; Amy geht von der Notwendigkeit zu handeln aus und überlegt, welche Form es annehmen sollte. Das Unvermögen des Interviewers, sich eine Antwort vorzustellen, von der sich Kohlbergs Moralphilosophie nichts hat unter anderen Vorzeichen ein Erkennen des Problems und eine Suche keit auf die Interpretation des Interviews. Als Befragung konzipiert, beantwortet als nach Auffassung des Interviewers gestellt wurde. aus einer Perspektive als ein Ausweichen vor dem Dilemma erscheint, nach einer adäquateren Lösung bedeutet.

Diese beiden Kinder erblicken somit im Heinzschen Dilemma zwei sehr unterschiedliche Moralprobleme – Jake einen Konflikt zweischen Leben und Eigentum, der durch logische Deduktion gelöst werden kann, Amy ein Abreißen einer menschlichen Beziehung, die wieder mit ihrem eigenen Faden geknüpft werden muß. Nachdem die Kinder unterschiedliche Fragen stellen, die sich aus unterschiedlichen Konzeptionen von Moral ergeben, gelangen sie zu Antworten, die grundlegend voneinander abweichen. Die Einordnung dieser Antworten in

aufeinanderfolgende Stadien einer Skala zunehmender moralischer Reife, gemessen an der Logik der Antwort des Jungen, muß also die andere Wahrheit verfehlen, die im Urteil des Mädchens zutage tritt. Auf die Frage "Was sieht er, das sie nicht sieht?" liefert Kohlbergs Theorie eine flinke Antwort, was sich in der Einstufung von Jakes Urteil um eine ganze Stufe höher im Hinblick auf moralische Reife als Amys Antwort manifestiert. Auf die Frage "Was sieht sie, das er nicht sieht?" bleibt Kohlbergs Theorie die Antwort schuldig. Da die meistem ihrer Antworten durch das Sieb von Kohlbergs Bewertungssystem fallen, scheinen ihre Antworten aus seiner Perspektive außerhalb der moralischen Sphäre zu liegen.

Doch so gewieft Jake die Logik der Rechtfertigung beherrscht, so klug ist Amys Verständnis der Dialektik des Wählens. Sie hat erkannt, "wenn zwei Wege in völlig verschiedene Richtungen führen, wird man, wenn man sich für einen entscheidet, nie wissen, was geschehen würde, wenn man den anderen einschlüge", und sie erklärt, "das ist das Risiko, das man eingehen muß, und wie ich gesagt habe, im Grunde ist es eine Raterei«. Um ihre Auffassung "durch ein einfaches Beispiel« zu erläutern, beschreibt sie ihre Entscheidung, den Sommer in einem Ferienlager zu verbringen:

schen Verständnisses und verschiedene Betrachtungsweisen in bezug unpersönlichen Konflikt von Ansprüchen umfunktioniert. Auf diese tentiell brisanten Konflikt zwischen Menschen, indem er ihn zu einem menschlichen Situation, indem er die Logik der Fairneß als objektive Ich werde nie wissen, was geschehen wäre, wenn ich hier geblieben ob es besser gewesen wäre, wenn ich hiergeblieben wäre. Es gibt wirklich keinen Ausweg, denn man hat keine Möglichkeit, beides Diese beiden elfjährigen Kinder, die beide sehr intelligent sind und einen erstaunlichen Einblick in das Leben haben, wenn auch auf unterschiedliche Weise, manifestieren somit verschiedene Formen moraliauf Konflikte und Entscheidungen. Zur Lösung des Heinzschen Diden, und wendet sich an die Justiz, um den Streit beizulegen. Aus einer Machthierarchie eine Werthierarchie bildend, entschärft er einen po-Weise abstrahiert er das moralische Problem von der zwischenlemmas wählt Jake den Diebstahl, um eine Konfrontation zu vermei-Methode entdeckt, um zu entscheiden, wer den Streit gewinnen wird. wäre, und wenn im Lager etwas schiefgeht, werde ich nie wissen, gleichzeitig zu tun, aber man wird nie wissen, was man versäumt.

herstellung von Eigentum über Leben geht, ein Problem einer unnöti-Diese hierarchische Ordnung mit ihrer Vorstellung von Gewinnen und Verlieren und dem Gewaltpotential, das sie enthält, weicht dagegen in Amys Deutung des Dilemmas einem Netzwerk von Verbindungen, einem Geflecht von Beziehungen, das durch einen Kommunikationsprozeß aufrechterhalten wird. Durch diese Verlagerung wird aus dem Moralproblem, bei dem es um unfaire Vorherrschaft, die Högen Verweigerung, nämlich dem Versäumnis des Apothekers, der Frau zu Hilfe zu kommen.

Dieselbe Differenz in der Formulierung des moralischen Problems und der damit einhergehende Unterschied in den Ausfassungen von tuation zu schildern, in der sie nicht sicher waren, was das richtige Beziehungen zeichnet sich auch in den Antworten von zwei achtjährigen Kindern ab, Jeffrey und Karen, die aufgefordert wurden, eine Si-Verhalten sei.

effrey:

Ich habe viele Freunde, und ich len, deshalb müssen die der Reihe meine Freunde sind. Aber wenn beispielsweise einer ganz allein kann nicht immer mit allen spienach abwechseln, weil sie alle ist, dann spiele ich mit ihm. Was überlegst du, wenn du diese Entscheidung zu treffen versuchst? Hm, je-Karen: meine Mutter, und dann überlege ich, was richtig wäre. Aber wie che Dinge Vorrang haben vor Wenn ich eigentlich zu meinen meine Mutter den Keller sauber macht, dann denke ich an meine weißt du, was richtig ist? Weil man-Freunden gehen möchte und Freunde und dann denke ich an

Konflikt zwischen Pflicht und Neigung zu lösen, beschreibt Karen ein geschaffenen Priorität, aber während Jeffrey überlegt, was den Vorrang hat, konzentriert sich Karen auf die Frage, wer ausgeschlossen Während Jeffrey eine hierarchische Rangfolge aufstellt, um einen Netz von Beziehungen, das alle ihre Freunde einschließt. Beide Kinder befassen sich mit der Frage des Ausschließens und der durch eine Wahl mand ist ganz allein, Einsamkeit. anderen.

hungsnetz im Denken der Kinder über moralische Konflikte und Wahlmöglichkeiten beleuchten zwei Moralausfassungen, die einander Die kontrastierenden Vorstellungen von Hierarchie und Bezieergänzen und nicht in Widerspruch zueinander stehen oder aufeinanderfolgenden Entwicklungsstufen zuzuordnen sind. Aber diese Be-

# 3. Konzepte des Selbst und der Moral

Eine Studentin antwortete auf die Frage: "Wenn Sie erklären müßten, was Moral für Sie bedeutet, wie würden Sie ihre Antwort zusammenfassen?«:

Wenn ich an das Wort Moral denke, denke ich an Verpflichtungen. Ich verstehe darunter gewöhnlich Konflikte zwischen persönlichen Wünschen und sozialen Belangen, sozialen Erwägungen, oder zwischen eigenen Wünschen und den Wünschen eines anderen oder mehrerer anderer. Moral, das ist dieser ganze Komplex, wie man in diesen Konflikten entscheidet. Ein moralischer Mensch ist jemand, der sich in der Regel als gleichberechtigt betrachtet. Ein wirklich moralischer Mensch würde andere Menschen immer als gleichberechtigt betrachten ... In einer Situation der sozialen Interaktion ist etwas moralisch falsch, wenn ein einzelner viele Leute übervorteilt. Und es ist moralisch richtig, wenn jeder Nutzen daraus zieht.

Auf die Frage, ob ihr jemand einfällt, den sie für einen wirklich moralischen Menschen hält, antwortet sie: »Da fällt mir sofort Albert Schweitzer ein, weil er offenkundig sein Leben dafür hergegeben hat, anderen zu helfen.« Pflichterfüllung und Opferbereitschaft wiegen schwerer als das Ideal der Gleichberechtigung und bilden einen grundlegenden Widerspruch in ihrem Denken.

Eine andere Studentin der ersten Semester antwortet auf die Frage, »Was bedeutet es für Sie, zu sagen, etwas sei moralisch richtig oder falsch?«, indem sie ebenfalls zunächst von Verantwortung und Pflichten spricht:

Das hat etwas mit Verantwortung und Pflichten und Wertvorstellungen zu tun, hauptsächlich mit Wertvorstellungen ... In meiner Lebenssituation verbinde ich Moral mit zwischenmenschlichen Beziehungen, bei denen es um Respekt für den anderen und für mich selbst geht. Warum Respekt für andere? Weil sie ein Bewußtsein oder Gefühle haben, die verletzt werden können.

Die Sorge, andere zu verletzen, bildet auch ein Hauptthema in den

Antworten von zwei anderen Studentinnen auf die Frage: «Warum soll man moralisch sein?«

Millionen von Menschen müssen friedlich zusammenleben. Ich persönlich möchte andere Menschen nicht verletzen. Das ist ein wirkliches Kriterium, ein Hauptkriterium für mich. Das entspricht meinen Gerechtigkeitsgefühl. Es ist nicht schön, jemandem Schmerzen zuzufägen. Ich habe Mitgefühl mit jedem, der leidet. Anderen nicht wehzutun ist nach meiner eigenen persönlichen Moral wichtig. Vor Jahren wäre ich eher aus einem Fenster gesprungen, als meinem Freund wehzutum. Das war pathologisch. Aber auch heute noch möchte ich Anerkennung und Liebe, und ich möchte keine Feinde haben. Vielleicht gibt es deshalb Moral – damit Menschen Anerkennung, Liebe und Freundschaft erringen.

Mein Hauptprinzip ist, andere Leute nicht zu verletzen, solange ich nicht gegen mein eigenes Gewissen versteße und solange ich mir selbst treu bleibe ... Es gibt viele moralische Fragen wie Abtreibung, Wehrdienst, Töten, Stehlen, Monogamie. Bei umstrittenen Fragen wie diesen sage ich immer, es liege am einzelnen. Der einzelne muß entscheiden und dann seinem eigenen Gewissen folgen. Es gibt keine absoluten moralischen Maßstäbe. Gesetze sind pragmatische Instrumente, aber sie sind keine absoluten Maßstäbe. Eine lebensfähige Gesellschaft kann nicht ständig Ausnahmen machen, aber ich persönlich würde ... Ich fürchte, daß es mit meinem Freund eines Tages zu einer großen Krise kommen wird und daß jemand verletzt werden wird, und er wird mehr verletzt werden als ich. Ich fühle mich verpflichtet, ihn nicht zu verletzen, aber ich fühle mich auch verpflichtet, nicht zu lügen. Ich weiß nicht, ob es möglich ist, nicht zu lügen und niemanden zu verletzen.

Der rote Faden, der sich durch diese Äußerungen zieht, ist der Kunsch, andere nicht zu verletzen, und die Hoffnung, daß die Moral einen Weg zeigt, wie man Konflikte so lösen könnte, daß niemand verletzt wird. Dieses Thema wird von jeder der vier Frauen unabhängig voneinander als konkretester Fall in ihrer Antwort auf eine sehr allgemeine Frage angeführt. Ein moralischer Mensch ist jemand, der anderen hilft; gut sein heißt dienen, seine Pflichten und seine Verantwortung gegenüber anderen erfüllen, wenn möglich, ohne sich selbst aufzuopfern. Während die erste der vier Frauen zuletzt den Konflikt leugnet, den sie anfangs zur Sprache gebracht hat, anti-

zipiert die letzte Frau einen Konflikt zwischen dem Wunsch, sich selbst treu zu bleiben, und ihrem Prinzip, anderen nicht wehzutun. Das Dilemma, das die Grenzen dieser Einstellung testen würde, wäre ein Fall, wo Hilfe für andere nur um den Preis möglich ist, sich selbst zu schanden.

Das Zögern, zu "umstrittenen Fragen« Stellung zu nehmen, und die Bereitschaft, "jederzeit Ausnahmen zu machen«, ist auch bei anderen Studentinnen immer wieder zu boobachten:

Ich habe nie das Gefühl, jemand anderen verurteilen zu können. Ich habe einen sehr relativistischen Standpunkt. Der Grundgedanke, an dem ich festhalte, ist die Heiligkeit des menschlichen Lebens. Ich

zögere, anderen meine Überzeugungen aufzudrängen. Ich behaupte nie, daß meine Überzeugung in Hinblick auf eine moralische Frage von anderen akzeptiert werden sollte. Für mich gibt es nichts Absolutes. Wenn es einen absoluten Maßstab für morali-

sche Entscheidungen gibt, dann ist es das menschliche Leben.
Oder, wie es eine 3 tjährige graduierte Studentin ausdrückt, als sie zu erklären versucht, warum es ihr schwerfallen würde, ein Medikament zu stehlen, um ihr eigenes Leben zu retten, obwohl sie findet, daß es richtig ist, für jemand anderen zu stehlen: "Es ist einfach sehr schwierig, sich gegen die Regeln zu stellen. Ich meine, wir leben aufgrund eines Konsensus, und wenn man eine Tat allein und für sich selbst begeht, ist kein Konsens dafür da, und es ist relativ schwierig, das in dieser Gesellschaft jetzt zu rechtfertigen."

Was aus diesen Stimmen herauszuhören ist, ist ein Gefühl der Verletzbarkeit, das diese Frauen daran hindert, einen Standpunkt einzunehmen, das, was George Eliot als die "Anfälligkeit« von Mädchen für abfällige Urteile anderer bezeichnet, die durch ihren Mangel am Macht und die damit verbundene Unfähigkeit, "erwas in der Welt zu bewirken«, bedingt ist (S. 365). Diese mangelnde Bereitschaft, moralische Urteile zu fällen, die Kohlberg und Kramer (1969) und Kohlberg und Gilligan (1971) mit der adoleszenten Identitärs- und Überzeugungskrise verknüpfen, führt bei Männern dazu, daß sie den Begriff der Moral als solchen in Frage stellen. Aber das Zögern dieser Frauen, Urteile zu fällen, ist eher durch ihre Zweifel an ihrem Recht bedingt, moralische Aussagen zu machen, oder vielleicht auch durch den Preis, den ein solches Urteil nach sich zu ziehen schein.

Wenn sich Frauen von der unmittelbaren Teilnahme an der Gesell-

