

der nicht nur lernt, wie wirtschaftliche Prozesse zu kontrollieren sind, sondern auch, wie die verlorenen Fähigkeiten des Menschen wieder gefunden werden können. Und diese verlorenen Fähigkeiten werden eben nicht automatisch durch eine politische Revolution entdeckt. Zu ihrer Wiedergewinnung braucht es Menschen, die über die Grenzen der heutigen Kunst, des heutigen Denkens hinausgehen. „Sein Leben tanzen“ kann für Garaudy beides sein: ein Symbol solcher Kreativität und ein Mittel, sie zu erreichen.

Der „Herr des Tanzes“ und die Gottesfrage

Ein anderer marxistischer Philosoph, Milan Machoveč aus Prag, kommt zu ähnlichen Fragen<sup>62</sup>. Indem er Ausschau hielt nach dem befreiten Menschen, dem Menschen, der seine Revolution im Angesicht seiner Feinde tanzt, wurde er fasziniert von dem „Herrn des Tanzes“, dem „Lord of the Dance“<sup>63</sup>. Und die Frage, die er, als Marxist, zu stellen hatte, lautete: Warum hatten die Jünger nach dem unerwarteten Tod ihres Meisters ihren Tanz nicht abgebrochen? Das ist doch eines der unerklärlichsten Phänomene, daß die Sache Jesu mit dem Tod Jesu am Kreuz nicht aufhörte. Machoveč hält die oberflächlichen und rationalisierenden „Erklärungen“ der Auferstehung (der Leichnam Jesu sei gestohlen worden, es handle sich lediglich um Visionen der Jünger usw.) für historisch unhaltbar, auch und gerade wenn man wie Machoveč als kritischer Historiker an die Texte herangeht. Machoveč ist allerdings nicht interessiert an der Frage, was mit dem Leichnam Jesu passierte. Er läßt diese Frage offen. Aber daß etwas passierte, was die Christen „Ostern“, „Auferweckung“, „Erhöhung“ oder so ähnlich nennen und dessen Konsequenz für den Historiker feststellbar ist, das ist ihm klar. Hier ist etwas geschehen, für das es in der marxistischen Systematik keinen Namen gibt. Es paßt nicht ins marxistische Schema, welches das veränderte Verhalten der

Jünger durch veränderte gesellschaftliche Verhältnisse erklären würde.

Für Machoveč ist das die Gottesfrage. Er sagt: Marx kämpft nicht gegen die Gottesbeweise seiner Zeit, damit seine Nachfolger die Beweise der Nichtexistenz Gottes verteidigen. Beide Beweisführungen sind nichtig. Marx kämpfte, so Machoveč, damit das „Tanzparkett“ frei zum Tanz wird, damit das Unbewiesene und Unbeweisbare exploriert werden kann. Machoveč ist der Meinung, daß er immer noch Marxist sei, in der Tat, daß er ein besserer Marxist sei als seine doktrinären Kollegen. Als Marxist will er mit den Christen in Wettbewerb treten in der Auslegung der biblischen Schriften.

Natürlich weiß ich, daß beide, Machoveč und Garaudy, von einem orthodoxen marxistischen Gesichtspunkt aus gefährliche Häretiker sind. Tatsächlich ist Garaudy aus dem Zentralkomitee der französischen kommunistischen Partei ausgeschlossen worden, und Machoveč hat seine Professur an der Philosophischen Fakultät der Universität Prag verloren. Beide zahlten einen hohen Preis dafür, daß sie „aus dem Takt“ tanzten. Aber sind es nicht auch im Christentum oft die Häretiker gewesen, die der Kirche den Weg zu ihrer wahren Mission wiesen? Und könnte es nicht sein, daß die marxistischen Häretiker dem Marxismus den gleichen Dienst erwiesen?

## Johannes Hoffmann

### Moralpädagogische Erwägungen zur moralischen Erziehung im Religionsunterricht der Schulen

*Der folgende Beitrag bietet nach einem kurzen historischen Überblick praktisches Grundlagenmaterial, das im Religionsunterricht und bei anderen Gruppen zur Vertiefung humaner Moralpädagogik verwendet werden kann, wozu im letzten Abschnitt konkrete Anregungen geboten werden. red*

Seit 1933 in Deutschland der moralische Unterricht aus den Schulen verbannt wurde, ist es in unserem Land auch um die Moral-

<sup>62</sup> Milan Machoveč, Jesus für Atheisten, München 1972. Der Autor zeigt sich außerordentlich bewandert in der modernen protestantischen und katholischen Exegese und zeigt damit u. a. wie „evangelisch“ im besten Sinne des Wortes die moderne Exegese sein kann.

<sup>63</sup> So der Titel eines zeitgenössischen englischen Christushymnus, der am ökumenischen Gottesdienst während der Olympischen Spiele in München (1972) gesungen und getanzt wurde.

pädagogik recht still geworden. Sieht man einmal von häufigen Auflagen einiger weniger Bücher ab, so kann man fast von einer 40jährigen Abstinenz in Sachen Moralphädagogik bei uns sprechen. Das ist um so erstaunlicher, als im angelsächsischen Sprachraum – besonders in England und USA – die Veröffentlichungen und Untersuchungen zu Fragen der Moralphädagogik einen beachtlichen Umfang erreicht haben. Ähnliches gilt auch für die UdSSR und die DDR. Die Vernachlässigung der Moralphädagogik ist geradezu unverständlich, wenn man bedenkt, daß innerhalb der psychologischen Forschung in den letzten Jahrzehnten außerordentliche Fortschritte gemacht wurden und empirische Untersuchungen über die moralische Entwicklung beim Menschen vorliegen.

### 1. Gründe für die Vernachlässigung der Moralphädagogik

Sicher haben hier sowohl die geschichtliche Situation wie auch die in unserer Gesellschaft vorherrschende Tendenz, die Schule auf eine Stätte der Wissensvermittlung zu reduzieren, eine Rolle gespielt. Wahrscheinlich hat auch die moralpädagogische Praxis im Religionsunterricht eher hemmend auf die Entwicklung der Moralphädagogik zurückgewirkt. Dabei sind Subjekt und Interesse an moralischer Erziehung nicht etwa neu. Wie Tugend gelehrt werden soll, wurde schon von Platon diskutiert, und zur Zeit des Sokrates soll es darüber eine lebendige Debatte gegeben haben. Schließlich ist die Geschichte der Kirche und der Religion überhaupt nicht ohne den Aspekt der Ethik und der moralischen Erziehung zu denken.

Auch die faktische moralische Erziehung in Unterricht und Schule war der Entwicklung einer systematischen Moralphädagogik nicht förderlich. Je nach individueller Einstellung und gesellschaftlicher Opportunität wurde und wird tüchtig moralisiert. Das war um so leichter, weil kein Gesamtkonzept existierte, das die Schulen und ihre Lehrer curricular verpflichtet hätte. Jeder Lehrer konnte und kann seine Vorstellungen vom „idealen Schüler“ zu verwirklichen versuchen. Er kann ihnen beibringen, was nach seiner Meinung ein „guter Bürger“ ist, was „anständig und

höflich“ heißt, für welche Verhaltensweisen man gelobt und getadelt wird usw. Man macht sich nicht viel Gedanken darüber, daß es in der konkreten Situation sehr schwer auszumachen ist, was denn ein „guter Bürger“ ist, und daß es darüber außerordentlich unterschiedliche Meinungen gibt. In dieser Weise verfahren nicht etwa nur einzelne Lehrer. Auf empirischer Grundlage versuchte man Skalen von Charakterzügen zu erstellen, mußte aber bald feststellen, daß eine Einigung auf eine einzige Liste nicht möglich war, da unterschiedliche Forscher zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangten<sup>1</sup>. Die Wertvorstellungen nahm man aus der in der Gesellschaft dominanten Werthierarchie und trainierte eine inhaltliche Anpassung an diese Trends, ohne zu fragen, ob die vorherrschende Werthierarchie sittlich zu rechtfertigen ist oder nicht. Auf eine strukturelle Entwicklung des moralischen Bewußtseins kam es gar nicht an, sondern auf die inhaltliche Übernahme und Anpassung an die vorgelegten Verhaltensmuster. Wenn der Psychologe Lawrence Kohlberg<sup>2</sup> an der Harvard Universität in Cambridge für die USA feststellt, daß weniger als 20% der Erwachsenen ihre moralischen Entscheidungen und Handlungen mit ethischen Prinzipien begründen und rechtfertigen, so spiegelt sich hier die falsche moralische Erziehung der letzten Jahrzehnte wider, die ja nicht nur in der Schule stattfand. Nach Erhebungen, die aus der BRD vorliegen, dürfte der Prozentanteil bei uns noch geringer sein. Mit andern Worten: Wir haben es auf dem Hintergrund unreflektierter moralischer Erziehung so weit gebracht, daß sich die Menschen in ihren moralischen Entscheidungen weitgehend von dominanten Verhaltenstrends leiten lassen. Ein Bewußtsein moralischer Prinzipien fehlt allenthalben.

### 2. Versuche systematischer moralischer Erziehung

Man muß sich also die Frage der moralischen Erziehung im Unterricht der Schule stellen

<sup>1</sup> Vgl. die Charakteruntersuchungen von H. Hartshorne und M. A. May (1928–1930), V. Jones (1936), R. J. Havighurst und H. Taba (1949).

<sup>2</sup> R. E. Galbraith – Th. M. Jones, Teaching Strategies for Moral Dilemmas: An Application of Kohlberg's Theory of Moral Development to the Social Studies Classroom, Social Studies Curriculum Center, Carnegie-Mellon University 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).

und Erziehungsziele formulieren, die den Kindern eine ihrer kognitiven Entwicklung entsprechende moralische Entwicklung ermöglichen. Versuche in dieser Richtung gibt es durchaus.

Nach Emile Durkheim sind die soziale Gruppe, Lob, Tadel und Gewalt die notwendigen Bedingungen für die moralische Entwicklung des Kindes<sup>3</sup>. Diese Vorstellung fand unter marxistischen Vorzeichen in der Moralerziehung der UdSSR eine konsequente Anwendung. Hier werden die Klassenraumprozesse ausdrücklich als Charaktererziehung definiert, wie Bronfenbrenner berichtet<sup>4</sup>. Kollektive Verantwortlichkeit, kollektive Bestrafung und Belohnung werden sehr erfolgreich dazu benutzt, um die Kinder zu guten Bürgern im sozialistischen Sinne zu erziehen. Nach Kohlberg beruht der Einfluß dieser Erziehung zum Teil darauf, „daß der Lehrer als Priester der Gesellschaft wahrgenommen wird, als Agent des allmächtigen Staates, der auch die Eltern als Agenten der Disziplin einsetzen kann, um die schulischen Werte und Forderungen durchzusetzen. Andererseits beruht der Erziehungseinfluß auf der Tatsache, daß der Lehrer systematisch die Gruppe der Gleichaltrigen als Agent für moralische Indoktrination und für moralische Sanktionierung benutzt. Die Klassen sind jeweils in kooperierende Gruppen geteilt, die in Wettstreit miteinander stehen. Wenn sich ein Mitglied einer Gruppe eines Fehlverhaltens schuldig gemacht hat, degradiert und tadelt der Lehrer die ganze Gruppe, die ihrerseits ihr gemeinsames Mitglied straft. Das ist allerdings eine äußerst effektive soziale Kontrolle und auch moralische Entwicklung“<sup>5</sup>. Es besteht kein Zweifel, daß eine solche Form moralischer Einflußnahme im Religionsunterricht nicht akzeptabel ist.

Das deklarierte Gegenteil dieses Erziehungsmodells stellt Neills „Summerhill“ dar. Neill

<sup>3</sup> E. Durkheim, *Moral Education*, New York 1961, 148, vgl. auch: L. Kohlberg, *The Moral Atmosphere of the School*, in: N. Overley (Ed.), *The Unstudied Curriculum*. Monograph of the Association for Supervision and Curriculum Development, Washington D. C. 1970, 104–123.

<sup>4</sup> U. Bronfenbrenner, *Soviet Methods of Character Education: Some Implications for Research*, in: *American Psychologist* 17 (1962) 550–565, und *ders.*, *Two Worlds of Childhood: US and USSR*, New York 1973.

<sup>5</sup> L. Kohlberg, *Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental View*, in: Th. Sizer (Ed.), *Religion and Public Education*, Boston 1967, 164–183, hier 167 f.

ist der Ansicht, daß moralische Instruktion ein Kind schlecht und nicht gut mache. Er propagiert kollektive Freiheit, verlangt aber im Grunde vorbehaltlose Loyalität gegenüber der Schule und dem Kollektiv. Jedenfalls geht das daraus hervor, daß er einen Jungen und ein Mädchen seiner Schule mit der Begründung vom Geschlechtsverkehr abhalten will: Seine Schule werde ruiniert, wenn das Mädchen ein Kind bekäme<sup>6</sup>.

Moralität etwas Irrationales oder ein kognitiver Entwicklungsprozeß?

Beide Modelle haben mit Durkheim gemein, daß sie Moralität als etwas Irrationales ansehen. Regeln lernt man daher „in einem konkreten nichtrationalen Prozeß, der auf Wiederholung, Emotion und manchmal auf Sanktionen basiert“<sup>7</sup>. Dagegen nehmen John Dewey, Jean Piaget und in deren Gefolge Lawrence Kohlberg an<sup>8</sup>, daß das Kind (bzw. der Mensch überhaupt) Regeln, Normen usw. dann anzunehmen und zu befolgen lernt, wenn es die Begründungen und Prinzipien, die hinter den Normen und Regeln stehen, verstehen und akzeptieren lernt. Moralische Entwicklung wird hier als kognitiver Entwicklungsprozeß gesehen. Es kommt darauf an, entsprechend der kognitiven Entwicklung eine moralische Entwicklung zu fördern. Das geschieht, wenn man die Weiterentwicklung des moralischen Begründungsniveaus eines Individuums stimuliert. Die Theorie der kognitiven Moralentwicklung befaßt sich mit der Art und Weise, wie Individuen über moralische Problembereiche – wie z. B. „Leben“, „Strafe“, „Vater-Sohn-Beziehung“ etc. – logisch denken und argumentieren. Es geht darum, die Strukturen einer konkreten Weise des moralischen Argumentierens, Begründens und Rechtfertigens zu analysieren. Während Piaget diese Theorie als erster entwickelt hat, besteht Kohlberg's Verdienst vor allem darin, daß er die moralischen Ent-

<sup>6</sup> A. S. Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, New York 1960, 57–58.

<sup>7</sup> L. Kohlberg, a. a. O. 115.

<sup>8</sup> J. Dewey, *Moral Principles in Education*, Boston 1909; J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Zürich 1954; *ders.*, *Urteil und Denkprozeß des Kindes*, Düsseldorf 1972; L. Kohlberg, *A Cognitive-Developmental Approach to Moral Education*, in: *The Humanist*, Nov.-Dec. 1972, 13–16; *ders.* – R. Mayer, *Development as the Aim of Education*, in: *Harvard Educational Review*, Vol. 42, 4 (Nov. 1972) 449–496.

wicklungsstufen weiter ausdifferenziert und ein Testverfahren erarbeitet hat, mit dessen Hilfe bei Individuen und Gruppen das moralische Begründungsniveau festgestellt werden kann. Darauf aufbauend hat er sich in Verbindung mit Pädagogen darum bemüht, die psychologischen Erkenntnisse in pädagogische Strategien umzusetzen, die bei Kindern und auch bei Erwachsenen das moralische Begründungsniveau verbessern können.

Zunächst sollen aber die moralischen Entwicklungsstufen nach Kohlberg vorgestellt werden, bei denen wie bei Piagets Stufen der Denkentwicklung davon ausgegangen wird, daß sich die geistigen Prozesse in invarianten Folgen durch eine Serie von Stufen entwickeln. Kohlberg nennt drei moralische Niveaus, denen jeweils zwei Stufen zugeordnet sind, so daß er zu einer Folge von 6 Entwicklungsstufen des moralischen Begründens kommt. Kohlberg ist auf Grund kulturvergleichender Untersuchungen der Überzeugung (bei Männern der Mittelklasse aus Städten der USA, Taiwan und Mexiko einerseits und Landarbeitern/Bauern der Unterschicht aus Dörfern in der Türkei und Yukatan andererseits), daß die Menschen die gleichen Stufen der moralischen Entwicklung in der gleichen Folge durchlaufen. Damit ist nicht gesagt, daß jeder Mensch beim höchsten Begründungsniveau anlangt, auch wenn dafür von der Entwicklung des Denkens her gesehen die Voraussetzungen gegeben wären, da die Denkentwicklung zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die moralische Entwicklung ist. Um eine dem Denken adäquate moralische Entwicklung zu gewährleisten, muß eine entsprechende Umgebung, z. B. in Form einer moralischen Erziehung, geboten werden, durch die die Entwicklung des Begründungsniveaus gefördert wird.

### 3. Niveaus und Stufen der moralischen Entwicklungstheorie Kohlbergs<sup>9</sup>

#### I. Vorkonventionelles Niveau

Auf diesem Niveau resultiert das moralische

<sup>9</sup> L. Kohlberg u. a., *The Just Community Approach to Corrections: A Manual, Part II*, Cambridge, Mass., 1974. (Die nachfolgende Zusammenstellung wurde anhand von Tab. 1 und 2 vorgenommen.)

Begründen eines Menschen aus den Konsequenzen der Handlungen (Strafe, Belohnung etc.) und von der physischen Macht derer, die sich in Autoritätspositionen befinden.

#### Stufe 1: Die heteronome Stufe

*A: Soziale Perspektive der Stufe:* Egozentrischer Standpunkt. Man bedenkt nicht die Interessen anderer oder glaubt nicht, daß sie sich von denen des Handelnden unterscheiden. Man hat keine Beziehung zu zwei Sichtweisen bzw. zu zwei Standpunkten. Handlungen werden eher physisch gesehen als in Begriffen der psychologischen Interessen anderer. Vermengung der Autoritätsperspektive mit der eigenen.

*B: Inhalt der Stufe:* Richtig ist blinder Gehorsam gegenüber Regeln und Autoritäten zur Vermeidung von Strafe und physischer Verletzung.

a) Richtig ist es, das Übertreten von Regeln, die durch Strafe aufrecht erhalten werden, zu vermeiden; Gehorsam um seiner selbst willen und zur Vermeidung von physischem Schaden an Personen und Eigentum.

b) Die Gründe, warum man richtig handelt, sind: die Vermeidung von Strafen und die größere Macht der Autoritäten.

#### Stufe 2: Stufe des instrumentellen Individualismus

*A: Soziale Perspektive der Stufe:* Konkret individualistische Perspektive: Man sondert die eigenen Interessen und Standpunkte von denen der Autoritäten und der anderen Menschen ab. Man ist sich bewußt: jeder verfolgt sein eigenes Interesse, und die verschiedenen Interessen geraten in Widerstreit, so daß das Richtige relativ ist (im konkret individualistischen Sinne). Die einander widerstreitenden individuellen Interessen werden integriert oder in Beziehung gesetzt durch instrumentellen Tausch der Leistungen, durch eine instrumentelle dringende Notwendigkeit für den anderen und durch den guten Willen des anderen oder durch Fairneß als Versuch, das Interesse jedes Individuums gleich zu sehen.

*B: Inhalt der Stufe:* Richtig handeln heißt, den eigenen Nutzen oder den anderer beachten und gerechten Ausgleich schaffen in Begriffen konkreten Tausches.

a) Richtig ist es, den Regeln zu folgen. Richtig ist es, beim Handeln den eigenen Interessen und dem eigenen Nutzen zu entsprechen und dem anderen das Gleiche zu tun gestatten. Richtig ist also, was fair ist, das heißt, was ein gleicher Tausch, ein Geschäft, ein Übereinkommen ist.

b) Gründe für richtiges Handeln sind: den eigenen Bedürfnissen und Interessen dienen in einer Welt, wo man zu bedenken hat, daß andere Menschen ebenso ihre Interessen verfolgen.

## II. Konventionelles Niveau

Auf diesem Niveau umfaßt das moralische Begründen eines Menschen die Rücksicht auf das Interesse anderer (Gesellschaft, Familie, Gleichaltrige etc.) und den Wunsch, die bestehende soziale Ordnung zu bewahren, zu respektieren und zu unterstützen.

*Stufe 3:* Die Stufe gegenseitiger interpersonaler Erwartungen, Beziehungen und interpersonaler Konformität

*A: Soziale Perspektive der Stufe:* Perspektive des Individuums in Relation zu anderen Individuen. Man ist sich gemeinsamer Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen bewußt, die einen Vorrang haben gegenüber individuellen Interessen. Man bezieht Positionen mit Hilfe der konkreten „goldenen Regel“, indem man sich in die Lage anderer versetzt. Man bedenkt keine allgemeine Systemperspektive.

*B: Inhalt der Stufe:* Richtig ist es, eine gute, nette Rolle zu spielen, an anderen Menschen und ihren Gefühlen interessiert zu sein, Loyalität und Treue gegenüber Partnern zu wahren und zum Erfüllen von Regeln und Erwartungen motiviert zu sein.

a) Es ist richtig, gemäß den Erwartungen der Menschen, die einem nahe stehen, zu leben, oder gemäß der generellen Erwartung, die einem in der Rolle als Sohn, Schwester, Freund etc. entgegengebracht wird. „Gut sein“ ist wichtig und heißt, gute Motive haben, heißt Interesse an anderen zeigen. Das heißt ebenso, wechselseitige Beziehungen halten, Treue, Loyalität, Achtung und Dankbarkeit bewahren.

b) Gründe für richtiges Handeln sind: 1. Die Notwendigkeit, daß es sowohl in den eigenen

Augen als auch in den Augen anderer gut ist; 2. daß man sich um die anderen sorgt; 3. weil man ein gutes Verhalten vom anderen erwartet, versetzt man sich in die Situation des anderen.

*Stufe 4:* Die soziale System- und Gewissensstufe

*A: Soziale Perspektive der Stufe:* Man differenziert den gesellschaftlichen Standpunkt von interpersonaler Übereinkunft oder Motivation. Man bezieht den Standpunkt des Systems, das Rollen und Regeln definiert. Man bedenkt individuelle Beziehungen unter der Rücksicht, welchen Platz sie im System einnehmen.

*B: Inhalt der Stufe:* Richtig ist es, in der Gesellschaft seine Pflicht zu tun, die soziale Ordnung und die Wohlfahrt der Gesellschaft oder der Gruppe aufrecht zu erhalten.

a) Richtig ist es, die aktuellen Pflichten, denen man zugestimmt hat, zu erfüllen. Gesetze sind zu befolgen, außer in extremen Fällen, in denen sie mit anderen festgelegten sozialen Pflichten in Widerspruch stehen. Richtig ist also, mit der Gesellschaft, der Gruppe oder Institution mitzuwirken.

b) Die Gründe für richtiges Handeln sind: die Institution als Ganzes zu bewahren; zu bedenken, was wäre, wenn jeder so handelte; Selbstachtung; ein Gewissen, durch das man den eigenen definierten Verpflichtungen begebenet.

## III. Nachkonventionelles Niveau oder Prinzipienniveau

Auf diesem Niveau sind in den Begründungen eines Menschen moralische Werte und Prinzipien inkorporiert, die auch jenseits der Autorität der Gruppe oder Institution Gültigkeit haben und Zustimmung erhalten. Moralische Begründungen werden umfassender und beziehen sich auf universale ethische Prinzipien.

*Stufe 5:* Die Stufe des sozialen Vertrages oder der sozialen Nützlichkeit und der individuellen Rechte

*A: Soziale Perspektive der Stufe:* Die Früherals-die-Gesellschaft-Perspektive. Das ist die Perspektive eines rationalen Individuums, das sich Werten, Rechten und Pflichten bewußt

ist, die sozialen Bindungen und Verträgen vorausliegen. Man integriert Perspektiven durch formale Mechanismen der Zustimmung, des Vertrages, der objektiven Unparteilichkeit und des angemessenen Prozesses. Man differenziert den moralischen Standpunkt und den legalen Standpunkt. Man stellt fest, daß beide in Konflikt stehen können und findet, daß es schwierig ist, sie zu integrieren.

*B: Inhalt der Stufe:* Richtig ist es, die grundlegenden Rechte, Werte und legalen Verträge der Gesellschaft zu unterstützen, auch wenn sie in Widerspruch stehen zu konkreten Regeln und Gesetzen der Gruppe.

a) Es ist richtig, daß man sich der Tatsache bewußt ist, daß die Menschen unterschiedliche Werte und Vorstellungen haben, daß die meisten Werte und Regeln für die jeweilige Gruppe relativ sind. Diese relativen Regeln sollten gewöhnlich eingehalten werden, und zwar im Interesse der Unparteilichkeit und weil sie soziale Verträge/Übereinkünfte darstellen. Einige nicht-relative Werte und Rechte wie „Leben“ und „Freiheit“ müssen in jeder Gesellschaft und unabhängig von einer Mehrheitsmeinung aufrecht erhalten werden.

b) Gründe für richtiges Handeln sind: Auf dieser Stufe fühlen sich die Menschen verpflichtet, dem Gesetz zu gehorchen, weil sie einen sozialen Vertrag eingegangen sind, um Gesetze zu machen, um das Gute für alle festzuhalten und um ihre eigenen und die Rechte anderer zu schützen. Sie fühlen, daß Familie, Freundschaft, Treue und Arbeitsverpflichtungen ebenso Verpflichtungen und Verträge sind, die sie frei eingegangen sind und die die Achtung vor den Rechten der anderen im Gefolge haben. Sie sind daran interessiert, daß Gesetze und Pflichten auf der rationalen Kalkulation allgemeinen Nutzens basieren: das größte Gut für die größte Zahl.

*Stufe 6:* Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien

*A: Soziale Perspektive der Stufe:* Es ist dies eine Perspektive eines moralischen Standpunktes, von dem sich soziale Ordnungen ableiten oder auf denen sie gegründet sind. Es ist die Perspektive eines rationalen Individuums, das die Natur der Moralität oder die grundlegende moralische Prämisse der Ach-

tung vor anderen Personen als letzten Zweck und nicht als Mittel betrachtet.

*B: Inhalt der Stufe:* Führung durch universale ethische Prinzipien, denen die ganze Menschheit folgen sollte.

a) Es ist richtig, sich von ethischen Prinzipien leiten zu lassen. Einzelne Gesetze oder soziale Übereinkünfte sind gewöhnlich deswegen verbindlich, weil sie auf solchen Prinzipien beruhen. Wenn Gesetze diese Prinzipien verletzen, hat man im Einklang mit dem Prinzip zu handeln. Die Prinzipien sind universale Prinzipien der Gerechtigkeit: die Gleichheit menschlicher Rechte und die Achtung vor der Würde menschlicher Wesen als individueller Personen. Diese sind nicht nur Werte, welche bedacht werden sollten; es sind Prinzipien, die gewöhnlich Entscheidungen bewirken.

b) Grund für richtiges Handeln ist es, daß ein Mensch, der sich auf Stufe 6 befindet, die Gültigkeit von Prinzipien erkannt hat und sich ihnen gegenüber in der Verantwortung weiß. Sie binden ihn in seinem Gewissen.

#### *4. Konsequenzen für die moralische Erziehung im Religionsunterricht*

Bei den Stufen der moralischen Entwicklung handelt es sich zwar um strukturelle Entwicklungsstufen, bei Stufe 6 können aber Inhalt und Struktur nicht mehr auseinandergehalten werden. Zudem zeigt sich besonders bei Stufe 6, daß Kohlberg inhaltlich seine Stufen auf das Prinzip der Gerechtigkeit im Sinne einer Gesellschaftsmoral ausgerichtet hat. Für die Verwendung dieses Systems im Religionsunterricht bedeutet das, daß man sich Gedanken machen muß, wie man darauf aufbauend zu einer Gemeinschaftsmoral bei den Individuen kommen kann, die ja ein Christ angesichts des doppelten Gebotes der Gottes- und Nächstenliebe erreichen sollte.

Die Untersuchungen Kohlbergs belegen eine Abhängigkeit zwischen Alter und Begründungsniveau. Während Voradoleszente gewöhnlich ein vorkonventionelles Niveau erreichen, können Adoleszente auf das konventionelle Niveau gelangen, und Erwachsene können sich bei entsprechender Förderung auf das nachkonventionelle Niveau hinbewegen. „Aber jedes Individuum kann auch

auf jedem Niveau seine Entwicklung sozusagen einfrieren“<sup>10</sup>.

Adäquate Förderung der kognitiven moralischen Entwicklung

Die kognitive moralische Entwicklung kann durch regelmäßige Teilnahme an Gruppendiskussionen über moralische Dilemmen stimuliert werden. Gute Gruppendiskussionen in dieser Sache finden gewöhnlich unter folgenden drei Bedingungen statt:

1. Das moralische Dilemma muß vor Beginn der Diskussion allen hinreichend bekannt sein.
2. Der Diskussionsleiter (Lehrer) sollte darauf achten, daß in der Diskussion hauptsächlich die Begründungen für bestimmte Entscheidungen erörtert werden.
3. In der Klasse/Gruppe muß ein Klima herrschen, das den Teilnehmern das freie Aussprechen ihrer Begründungen ermöglicht und begünstigt.

Es ist hier nicht möglich, den Unterrichtsprozeß im einzelnen und mit Beispielen vorzustellen. Jedenfalls sollten nach Meinung von Galbraith und Jones, die die Effektivität solcher Diskussionen unter den drei genannten Bedingungen als Variablen testeten, folgende vier Schritte von der Klasse/Gruppe in einer Unterrichtseinheit vollzogen werden<sup>11</sup>:

1. Konfrontation mit einem moralischen Dilemma;
2. eine Position zu diesem Dilemma beziehen lassen;
3. die Begründungen für eine Position miteinander konfrontieren, analysieren und testen lassen;
4. über die Begründungen zu einer Position reflektieren lassen, vielleicht besonders über jene Begründung, die sich als beste in der Diskussion erwiesen hat.

#### 5. Zur Effektivität

Neue Untersuchungen von Blatt und Kohlberg<sup>12</sup> belegen die Effektivität dieser Vorgehensweise für die kognitive moralische Ent-

wicklung. In einer Unterrichtsreihe, bei der im Rahmen einer Pilotstudy die Effektivität gemessen wurde, wurden folgende Situationen zur Diskussion gestellt; und zwar nacheinander in je einer Unterrichtsstunde: Genesis 13; Genesis 14,1–23; eine konkrete Konfliktsituation aus einer Familie; Genesis 22,1–19; Genesis 37. Der Nachtest nach Durchführung dieser Unterrichtsreihe ergab eine statistisch signifikante Änderung des Urteilsniveaus bei den Teilnehmern der Gruppendiskussionen. In Zahlen ausgedrückt: 63% der Schüler gelangten im Nachtest gegenüber dem Vortest eine Stufe höher, 9% eine halbe Stufe und nur 28% verharrten auf der gleichen Stufe<sup>13</sup>. Die Ergebnisse sind überzeugend und sollten für die moralische Erziehung im Religionsunterricht Konsequenzen bedeuten. Dabei darf man nicht übersehen, daß bei einer moralischen Erziehung im Religionsunterricht nicht nur die kognitive Seite beachtet werden darf. Es gilt die Ich-Entwicklung und die Wertentwicklung ebenfalls einzubeziehen, was hier nicht dargelegt werden kann.

## Gerwald Lentner

### Abtreibungsstrafrecht und kommunikative Ethik

Die Aspekte und Argumente des Bensberger Kreises

*Unsere Zeitschrift hat schon 1972 Beiträge zur Versachlichung der Abtreibungsdebatte und Anregungen für positive Maßnahmen veröffentlicht\*. Inzwischen wurde in der BRD und in Österreich die „Fristenlösung“ zum Gesetz erhoben, langsam werden auch die positiven Maßnahmen etwas verstärkt. Die Diskussion und Aktion hat sich aber von den Bemühungen um einen das gesamte mensch-*

<sup>13</sup> Ebd., hier zitiert nach Manuskript S. 19.

\* F. Graf v. Westphalen, Wirksamer Schutz für das ungeborene Leben – Aufgabe von Recht und Gesellschaft, in: *Diakonia* 3 (1972) 27–37; H. Rotter, Moraltheologische Überlegungen zur Abtreibung: ebd. 180–185; A. Ullrich, Beratung und Hilfe bei unerwünschten Schwangerschaften: ebd. 188–193; H. Hillbrand, Für und Wider in der Abtreibungsdiskussion (eine Unterlage für Gespräche in der Erwachsenenbildung): ebd. 299–306.

<sup>10</sup> Galbraith und Jones, a. a. O. 6.

<sup>11</sup> Ebd. 6–16.

<sup>12</sup> M. Blatt – L. Kohlberg, The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment, in: Kohlberg – Turiel (Ed.), *Recent Research in Moral Development*, New York 1973.