

KOHLBERG UND DANACH – FRAGEN UND PERSPEKTIVEN FÜR PÄDAGOGIK UND RELIGIONSPÄDAGOGIK

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Eberhard-Karls-Universität, Tübingen

Das mir gestellte Thema ist doppeldeutig: „Kohlberg und danach“, das kann einfach heißen, wie es heute im Sinne von Kohlberg weitergehen soll. „Kohlberg und danach“ kann aber auch bedeuten, daß es Zeit sei, Kohlberg und seine Theorien hinter sich zu lassen. Fortsetzung oder Abschied von Kohlberg also?

Die zweite Lesart, die sich von Kohlberg verabschieden will, begegnet mir häufig bei amerikanischen Kollegen. „Kohlberg is really out“ – Kohlbergs Zeit ist vorbei, ist Schnee von gestern, der heute nur noch wenig interessiert. Auch in Deutschland sind solche Stimmen zu hören. Es gibt ganze Bücher, die nichts anderes bezwecken, als endlich mit Kohlbergs – wie es dann heißt – verfehlten moralpädagogischen Ansichten aufzuräumen.¹ Aber ist es wirklich Zeit, sich von Kohlberg zu verabschieden? Sind seine Impulse schon verbraucht? Und mehr noch: Sind diese Impulse überhaupt angekommen? Und sind sie dort angekommen, wo sie – in der Praxis – ihren Dienst doch eigentlich leisten müßten?

Im folgenden möchte ich in Form von Thesen beide Lesarten des Themas aufnehmen. In einem ersten Teil möchte ich zeigen, daß Kohlberg Standards aufgestellt hat, hinter die wir bei der Moralerziehung nicht mehr zurückfallen dürfen; in einem zweiten Teil soll es dann darum gehen, ob und wie wir heute Kohlbergs Auffassungen erweitern müssen.

1. Minimalbedingungen von Moralerziehung nach Kohlberg

Hier ist zunächst festzustellen, daß Kohlbergs Werk² nach wie vor entscheidende Bedeutung für die Psychologie der moralischen Entwicklung besitzt. Eine andere Theorie von vergleichbarer Reichweite oder empirischer Erhärtung ist nicht in Sicht! Nach meiner Auf-

¹ So besonders H. Weiler: Ethisches Urteilen oder Erziehung zur Moral? 2 Bde., Opladen 1992. – Im folgenden habe ich den Stil des Vortrags beibehalten. Literatur wird nur in Auswahl geboten.

² Im folgenden beziehe ich mich summarisch auf das umfangreiche Werk von L. Kohlberg (der größte Teil ist nur in englischer Sprache verfügbar). Die beste derzeit verfügbare Darstellung findet sich bei F. Oser/W. Althof: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992. Von den ins Deutsche übersetzten Schriften Kohlbergs sind besonders zu nennen: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1974, Moralische Entwicklung und Moralerziehung (zus. mit E. Turiel), in: G. Portele (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim/Basel 1978, 13-80, Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung, in: G. Lind/J. Raschert (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie, Weinheim/Basel 1987, 25-43, Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis, in: F. Oser u.a. (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, Frankfurt/M. 1986, 21-55, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 1995.

fassung sind es vor allem drei Punkte, die als Minimalbedingungen von Moralerziehung nach Kohlberg bezeichnet werden können.

1.1 Kinder als moralische Philosophen: In dieser, schon von Jean Piaget angebahnten Auffassung sehe ich die pädagogisch entscheidende Wende, die Kohlberg heraufgeführt hat. Kinder sind auch in moralischer Hinsicht als aktive Subjekte ernst zu nehmen. Sie sind keine passiven Wesen, die nach dem Modell vorgegebener Werte und Normen geprägt werden könnten. Kinder und Jugendliche denken auch nicht weniger moralisch als Erwachsene – sie denken anders, weil sie ihrer eigenen Logik folgen. Kohlberg hat dies anhand zahlreicher Beispiele untersucht – anhand der Entwicklung von Geschlechterrollen, des Traumverständnisses und der Kindersprache ebenso wie anhand moralischer Probleme im engeren Sinne, die sein Hauptwerk bestimmen. Immer werden die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen sorgfältig herausgearbeitet und interpretiert. Die so mißverständliche und so oft mißverstandene Stufentheorie dient, zumindest pädagogisch gesehen, vor allem dem Ziel der Wahrnehmung solcher Differenzen in der Art und Weise, die Welt zu verstehen und eine moralische Ordnung zu konstruieren. Und wenn Kohlberg größten Wert niemals auf isolierte Antworten gelegt hat, sondern stets auf die Begründung moralischer Urteile, so spiegelt auch dies die Hinwendung zu den subjektiven Deutungsmustern der Kinder und Jugendlichen.

Pädagogisch bemerkenswert erscheint mir dabei die Balance zwischen der Anerkennung des kindlichen Subjektseins und der erst noch zu vollziehenden Subjektwerdung. Bei Kohlberg sind beide Aspekte konsequent im Blick: Kinder und Jugendliche werden anerkannt als urteilsfähige Subjekte, die gehört werden müssen. Zugleich aber reicht es nicht, sie in antipädagogischer Manier einfach sich selbst zu überlassen. Kinder und Jugendliche brauchen auch die Unterstützung Erwachsener, damit sie zu mündigen Subjekten erst werden können.

1.2 Entwicklungsbezogene Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen: Im Bereich von Schulunterricht und Moralerziehung ist vor allem die von Kohlberg sogenannte „+1-Konvention“ bekannt geworden. Demnach soll Unterricht so angelegt sein, daß er die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung stimuliert. Eine Stimulierung gelinge aber nur durch Argumente, die etwa eine (oder eine halbe) Stufe über ihrem derzeitigen Entwicklungsstand liegen. Allgemeiner kann von der entwicklungsbezogenen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen gesprochen werden: Lernprozesse kommen dann und nur dann in Gang, wenn der Unterricht sensibel an die Verstehensweisen der Lernenden anknüpft und sie gezielt überschreitet.

An dieser Stelle scheint mir die Behauptung berechtigt, daß Kohlbergs Impulse in der Praxis noch kaum angekommen sind. Für diese Behauptung lassen sich mindestens drei Gründe anführen:

Erstens verfügen wir bislang noch nicht über Lehrpläne, die auch die Dimension der moralischen Entwicklung einschließen. In Deutschland ist noch kaum untersucht worden, ob und wie beispielsweise die Lehrpläne für Religionsunterricht oder Ethikunterricht auf die moralische Entwicklung abgestimmt sind. Damit ist nicht gemeint, daß die Lehrpläne durchweg die sog. Dilemma-Methode übernehmen müßten. Diese Methode ist wie alle Methoden umstritten. Zu übernehmen wäre jedoch die Orientierung an der moralischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, so wie sie sich über verschiedene Stadien oder Stufen und Niveaus hinweg vollzieht.

Daß eine Aufnahme entwicklungspsychologischer Erkenntnisse noch aussteht, gilt zweitens auch für die Unterrichtsgestaltung. Die gängigen Modelle der Unterrichtsvorbereitung scheinen nur wenig mit Kindern zu rechnen, die im Unterricht eigene Themen konstituieren³. Nach Kohlberg wird moralisch aber dann wirksam gelernt, wenn kognitive Konflikte entstehen und wenn die Kinder und Jugendlichen an solchen, von ihnen selbst erfahrenen Konflikten arbeiten. Ein straff geplanter Unterricht kann deshalb zur Verhinderung moralischen Lernens beitragen – womit das Recht von Unterrichtsvorbereitung nicht bestritten, aber doch für eine offenere und flexiblere Form der Planung von Lernprozessen plädiert werden soll. Durchweg muß mit dem aktiven Beitrag der Schülerinnen und Schüler gerechnet werden!

Ein dritter Grund für die These, daß Kohlbergs Impulse die Praxis noch kaum erreicht haben, ergibt sich aus unserer eigenen Unterrichtsforschung⁴. In den letzten Jahren haben wir ein Forschungsprojekt zur Praxis des (Religions-)Unterrichts in bezug auf dessen entwicklungsgerechte Gestaltung durchgeführt. Dabei haben wir u.a. Lehrer und Lehrerinnen nach ihrer Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe gefragt. Zu den Überraschungen bei diesem Projekt gehörte das Ergebnis, daß die Entwicklungsdimension gerade beim Thema Gerechtigkeit in der Schule offenbar kaum bekannt ist. Anders als etwa beim Verständnis von metaphorischer Sprache (Gleichnisse), bei dem die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls von einer Entwicklung sprechen, interpretieren sie die Frage nach dem Gerechtigkeitsverständnis eher im Sinne der Befolgung einer vorgegebenen Norm. In diesem Sinne sprechen sie häufig von einem mehr oder weniger großen Interesse an Gerechtigkeit, kaum hingegen von unterschiedlichen Deutungsmustern oder Konstruktionsweisen von Gerechtigkeit selbst.

Ausbildung und Fortbildung – so ist daraus zu schließen – haben es bisher nicht vermocht, die Standards einer entwicklungsgerechten Didaktik in die Praxis hineinzutragen.

³ Vgl. dazu G. Faust-Siehl: Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung, Weinheim 1987

⁴ F. Schweitzer/ K.E. Nipkow/ G. Faust-Siehl/B. Krupka: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, G. Faust-Siehl/ B. Krupka/F. Schweitzer/ K.E. Nipkow (Hg.): 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, Münster 1995 (zu beziehen beim Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, Münster).

1.3 Schule als gerechte Gemeinschaft: Der am weitesten reichende pädagogische Impuls, den wir Kohlberg verdanken, betrifft aus meiner Sicht die Schule als Ganzes. Angesichts der stets begrenzten Wirksamkeit einzelner unterrichtlicher Angebote, aber auch angesichts des zutiefst fragwürdigen Zustands moderner Demokratien hat Kohlberg in den letzten 15 Jahren seines Lebens nach Möglichkeiten gesucht, die Schule als Institution neu zu gestalten. Entscheidend war die Idee, daß aktive Mitverantwortung das Herz aller demokratischer Moralerziehung bilden müsse. Diese Mitverantwortung dürfe nicht nur als abstrakter Inhalt gelehrt werden. Wenn über Gerechtigkeit und Demokratie nur gesprochen, der Alltag von Schule aber nach ganz anderen Gesetzen von Administration geregelt wird, könne eine demokratische Moralerziehung kaum erreicht werden.

Ich kann hier das Modell der Schule als gerechter Gemeinschaft nicht im einzelnen beschreiben⁵. Mir ist auch weniger an diesem Modell als solchem gelegen als an dem Prinzip der demokratischen Gestaltung von Schule. Dazu gehört – nicht nur bei der Schule als gerechter Gemeinschaft –, daß wesentliche Entscheidungskompetenzen in die Hand von Schülern und Schülerinnen gelegt werden. Damit ist nicht einfach eine parlamentarische Demokratie in der Schule gemeint, die hier in der Regel ja nur wenig austrägt, und es geht schon gar nicht um eine überformalisierte Schülermitverwaltung, wie wir sie häufig kennen. Ziel ist vielmehr eine demokratisch-moralische Durchdringung von Schulleben und Unterricht. Alle sollen an den für die Schule wichtigen Entscheidungen beteiligt sein, möglichst viele sollen sie verantwortlich mittragen.

Aus meiner Sicht gehört es zu den ganz unerträglichen Verstößen gegen die Minimalstandards von Moralerziehung, daß wir uns hier in Deutschland noch immer eine Schule leisten, die den Kindern und Jugendlichen so gut wie keine Mitverantwortung abverlangt. Bis hinauf in die Sekundarstufe II, deren Schülerinnen und Schüler rechtlich gesehen längst Erwachsene sind, werden alle für die Schule maßgeblichen Entscheidungen noch immer ohne ernsthafte Beteiligung der Kinder und Jugendlichen gefällt. Solange wir eine solche Schule beibehalten, bleiben wir hinter Kohlbergs Erbe weit zurück!

2. Nach Kohlberg und über Kohlberg hinaus – Perspektiven der Moralerziehung in der pluralen multikulturellen Gesellschaft

Auch hierzu will ich in drei Punkten Stellung nehmen⁶:

2.1 Der Erziehungsauftrag von Schule angesichts staatlicher Neutralitätspflicht: Die Frage, wie moralische und religiöse Erziehung in der Schule angesichts von Pluralität und Multikulturalität möglich sei, möchte ich hier nur im Blick auf Kohlberg und das von ihm

⁵ Vgl. dazu aber den Beitrag von H. Schirp im vorliegenden Band.

⁶ Als wichtigste Literatur zum folgenden vgl. F.C. Power/D.K. Lapsley (Hg.): *The Challenge of Pluralism. Education, Politics and Values*, Notre Dame/London 1992, W. Edelstein/G. Nunner-Winkler/G. Noam (Hg.): *Moral und Person*, Frankfurt/M. 1993.

vorgeschlagene Modell aufnehmen. Weitergehende Fragen nach Religions- und Ethikunterricht werden im nachfolgenden Beitrag (Karl Ernst Nipkow) behandelt.

Die Schwierigkeiten der Legitimation von Moralerziehung durch den Staat standen Kohlberg deutlich vor Augen. Aufgrund der für die USA bezeichnenden scharfen Trennung zwischen Staat und Kirche bzw. Religion wurde und wird dort immer wieder bestritten, daß die staatliche Schule eine bestimmte Moral vermitteln dürfe. Schon 1967, in einem seiner ersten Texte zu Erziehungsfragen, hat sich Kohlberg über „Moral and Religious Education and the Public Schools“⁷ geäußert.

Dabei vertritt er die These, daß Moralerziehung die rechtlich garantierten bürgerlichen Freiheiten nicht tangiere, weil sie vollständig von Religion getrennt werden könne. Der „Kern der Moral“ sei „Gerechtigkeit“, und diese wiederum sei ein universeller Wert, der für alle gleichermaßen verbindlich sein müsse, ganz unabhängig von allen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen. Moralerziehung im Sinne der so verstandenen Gerechtigkeit sei unter allen Umständen legitim. – Damit werden die Stufen der moralischen Entwicklung, wie Kohlberg sie beschreibt, zur Grundlage für eine religiös neutrale Moralerziehung, die vom Staat auch unter strikter Wahrung seiner Neutralitätspflicht verantwortet werden könne.

Kohlbergs Anliegen, daß sich die Schule den Aufgaben der Moralerziehung auch in der modernen pluralen Gesellschaft stellen muß, kann ich nur unterstreichen. Seine Auffassung hingegen, daß die von ihm identifizierten Moralstufen weltanschaulich oder religiös neutral seien, halte ich so nicht für haltbar. Kohlbergs Moralphilosophie ist tief von einem Humanismus geprägt, dessen Wurzeln in der griechischen Antike (Plato, Aristoteles) von ihm selbst häufig angesprochen werden. Weiterhin sind die Verbindungen mit der von Kant und Hegel ausgehenden philosophischen Tradition ganz offensichtlich, wobei diese Tradition ihrerseits christlich und protestantisch beeinflusst ist. Schließlich sind auch direkte religiöse Einflüsse zu erkennen – vor allem des Judentums, dem Kohlberg selbst entstammte, aber auch des Christentums sowie christlicher Werte – vor allem des Wertes der Einzelperson. Hinter Kohlbergs Stufenmodell steht also eine abendländische Ethik, und diese Ethik kann zumindest dann nicht ohne weiteres als allgemeine Grundlage ausgegeben werden, wenn es um die gemeinsame Erziehung von Kindern mit unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft geht.

Beispielhaft zeigt sich dies bekanntlich bei der Frage der Menschenrechte⁸: Diese Rechte werden immer wieder als universeller Ausdruck von Gerechtigkeit bezeichnet. Dies entspricht zwar dem Selbstverständnis derer, die diese Rechte in der Charta der Menschenrechte kodifiziert haben. Nicht zu übersehen ist aber auch, daß die Menschenrechtserklä-

⁷ L. Kohlberg: Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental View (1967). In: D.E.Engel (Hg.): Religion in Public Education. Problems and Prospects, New York u.a. 1974, 225-248

⁸ Zum Stand der Diskussion s. J. Hoffmann (Hg.): Begründung von Menschenrechten aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen, Frankfurt/M. 1991, W. Huber: Art. Menschenrechte/ Menschenwürde, in: Theol. Realenzyklopädie 22 (1992), 577-602.

rung bis heute von zahlreichen Staaten gerade nicht unterzeichnet worden ist. Darüber hinaus wurden inzwischen etwa von islamischer Seite alternative Menschenrechte formuliert⁹, um so zu zeigen, daß die Menschenrechte im Sinne der Menschenrechtserklärung eben nicht allgemein seien, sondern Ausdruck der westlich-christlichen Tradition.

Angesichts dieser Entwicklung sowie des inzwischen erreichten Bewußtseins einer pluralen multikulturellen Situation halte ich Kohlbergs Vorstellung, daß ein universeller Gerechtigkeitsbegriff eine Moralerziehung durch den Staat legitimieren könne, so nicht mehr für tragfähig. Die Grenzen dieses Modells werden noch deutlicher, wenn wir auch den zweiten Punkt bedenken, an dem wir über Kohlberg hinausgehen müssen:

2.2 Tugend, Persönlichkeit und Identität: Es gehört zu den Grundmerkmalen von Kohlbergs moralpädagogischem Ansatz, daß er die Vorstellung einer Charaktererziehung oder Tugendbildung zutiefst abgelehnt hat. Die spöttische Rede vom „Rucksack voller Werte“, der dabei den Kindern aufgesattelt werde, gehört fest zu seiner Terminologie. Infolgedessen hat Kohlberg der Bildung von Charakter oder Identität nur wenig Bedeutung beigemessen. Mehrfach weist er darauf hin, daß Identitätsprobleme angemessener als Aspekt der kognitiv-moralischen Entwicklung zu begreifen seien. Die umgekehrte Sicht, daß Identität die Grundlage von Moralität sein könnte, ist bei ihm nicht zu finden. Den Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Moral hat er nie genauer untersucht.

Angesichts der gegenwärtigen Situation in Deutschland, in der die Medien das Thema Tugend erneut hochspielen, scheint mir Kohlbergs Vorbehalt gegen eine inflationäre Rhetorik der Tugenden durchaus hilfreich. Es führt nicht weiter, den Kindern und Jugendlichen bloß vorzusagen, wie wichtig Ehrlichkeit doch sei. Spätestens bei der Steuererklärung endet bekanntlich die Ehrlichkeit der Deutschen! Zugleich reicht die Frage nach Tugend, Charakter und Identität über solche Beschwörungen aber doch hinaus. Spätestens seit Alasdair McIntyres vielbeachtetem Buch „After Virtue“¹⁰ ist diese Frage nicht mehr zu umgehen. Zentral sind dabei vor allem drei Aspekte:

Erstens geht es um die Erkenntnis, daß moralische Normen stets in der Person verankert sind. Ob und wie moralische Probleme überhaupt wahrgenommen werden, ist ein Problem personenbezogener Sensibilität, und diese Sensibilität wird traditionell als Persönlichkeit oder Charakter bezeichnet. Das von Kohlberg untersuchte moralische Urteil gibt darüber noch keine Auskunft. Eine isolierte Betrachtung von Ethik oder Moral ohne Berücksichtigung der gesamten Bildung von Persönlichkeit reicht nicht aus.

Zweitens kann die allgemeine Frage nach Person und Moral sodann auf das Problem der Motivation zugespielt werden. Woher soll die Motivation für ein Handeln gemäß morali-

⁹ S. dazu M.Arkoun: Der Ursprung der Menschenrechte aus der Sicht des Islam, in: H. Küng/K.-J. Kuschel (Hg.): Weltfrieden durch Religionsfrieden. Antworten aus den Weltreligionen, München 1993, 53-66.

¹⁰ Notre Dame ²1984; zum folgenden vgl. auch V. Eid u.a. (Hg.): Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz 1995.

scher Normen kommen, wenn die Einsicht in die Richtigkeit von Normen ein entsprechendes Handeln bekanntlich nicht garantiert? Ist die erforderliche Handlungsmotivation nicht ebenfalls Ausdruck der gesamten Persönlichkeit? Und was kann psychologisch oder pädagogisch getan werden, um diese Motivation zu stützen?

Drittens kann Moral in vieler Hinsicht plausibel als Ausdruck von Identität aufgefaßt werden. Moralisches Handeln korrespondiert mit einem Selbstbild oder Selbstverständnis, und es korrespondiert mit dem Wunsch, von anderen als Mitglied einer Gemeinschaft oder Gesellschaft geachtet zu werden.

Durch solche Überlegungen zum Zusammenhang von Moral, Identität und Charakter wird die Bildung von Tugenden in neuer Weise aktuell, nun aber nicht einfach als Alternative zum moralischen Urteil, sondern als dessen notwendige Ergänzung¹¹. Tugenden sind nicht das Gegenteil universeller Normen, sondern die Verkörperung von normativen Orientierungen in Person und Handeln. Die Wiederkehr der Frage nach Tugend und Identität besitzt dabei einen Horizont, der über den psychologischen Zusammenhang hinausweist und den ich deshalb als eigenen Punkt aufnehme.

2.3 Ethik im Horizont der Kulturen und Religionen: Schon bei Kohlbergs m.E. nicht tragfähigem Modell der Legitimation von Moralerziehung in bezug auf die Neutralität des Staates ist die Frage nach der kulturellen Verwurzelung von Moral aufgebrochen. Weitergehend wird diese Frage heute im sog. Kommunitarismus sowie in der Debatte über Multikulturalität und Erziehung aufgenommen¹². Insgesamt wächst das Bewußtsein, daß wir mit der Präsenz unterschiedlicher kultureller und religiöser Traditionen leben und leben müssen, und zwar einschließlich der ethischen Wirkungsgeschichte solcher Traditionen. Es wird heute schärfer gesehen, daß eine Moralerziehung vorbei an diesen Traditionen und vorbei an den mit ihnen verbundenen Lebensformen sinnvoll nicht möglich ist.

Selbst diejenigen, die nach wie vor eine universelle Moral behaupten¹³, geben doch zu, daß Moral nur im Zusammenhang partikularer Lebensformen wirksam werden kann. Sie ist angewiesen auf die sittliche Verkörperung im Alltag, durch die sie als gelebtes Ethos erst bedeutsam werden kann. Für die Pädagogik stellt sich die Frage nach dem gelebten Ethos noch mit größerem Nachdruck als für die Philosophie. Denn erzogen werden kann ja nie auf der Ebene eines universalistischen Diskurses, der nicht nur nach Kohlbergs Erkenntnissen eine in der Entwicklung erst spät auftretende Möglichkeit darstellt. Je jünger die Kinder oder Jugendlichen sind, desto mehr vollzieht sich die Moralerziehung in Form der

¹¹ So etwa M. Brumlik: *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*, Berlin 1995, 64ff.

¹² Vgl. dazu ausführlicher sowie mit Hinweisen zur Literatur F. Schweitzer: *Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos*, in: W. Beutel/P. Fauser (Hg.): *Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie*, Seelze 1995, 111-127 (= *Neue Sammlung* 2/1995).

¹³ Exemplarisch J. Habermas: *Eine Art Schadensabwicklung. Kleine Politische Schriften VI*, Frankfurt/M. 1987, bes. 159ff., *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt/M. ³1993, 632ff., *Erläuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt/M. 1991, 31ff.

Teilhabe an einem gelebten Ethos. Eben deshalb ist Moralerziehung nicht von den jeweils besonderen, mit Kultur und Religion variierenden Lebenszusammenhängen ablösbar.

Daraus folgt nun aber, daß sich die Moralpädagogik und -psychologie heute verstärkt dem materialen Zusammenhang von Kultur, Religion und Moral zuwenden muß. Angesichts der zunehmend pluralen multikulturellen Situation kann es nicht genügen, moralische Entwicklung nur formal – gleichsam oberhalb ihrer konkreten Alltagsformen – zu begreifen. Die Frage nach Ethik in der Lebenswelt und nach den kulturellen und religiösen Prägungen unterschiedlicher Lebenswelten wird unausweichlich. Ziel muß es dabei sein, Perspektiven für ein Ethos zu identifizieren, das eine ethische Erziehung im Alltag tragen kann.

3. Schluß

Zum Schluß möchte ich meine Ausführungen zusammenfassen, indem ich auf vier Dimensionen von Ethik und ethischer Erziehung verweise, die m.E. in Zukunft verstärkt beachtet werden müssen. Die Unterscheidung zwischen diesen Dimensionen entnehme ich der Ethik Friedrich Schleiermachers¹⁴, der sie seinerseits als notwendige Weiterentwicklung der Kantschen Ethik versteht. Schleiermacher unterteilt seine Ethik nach drei inhaltlichen Dimensionen, wobei diese drei Dimensionen von einer vierten geschichtlichen Dimension noch einmal übergriffen werden:

Erstens beschreibt Schleiermacher eine Pflichtenethik, in der nach Maßstäben und Orientierungen für das Handeln gefragt wird. Hier sehe ich den Schwerpunkt von Kohlbergs Theorie, wenn sich diese auf den Umgang mit verpflichtenden Werten und Normen konzentriert.

Zweitens nennt Schleiermacher die Tugendethik. Sie untersucht, „wie derjenige sein muß, der im ethischen Prozeß mit Erfolg arbeiten soll“. Das entspricht der heutigen Frage nach dem Zusammenhang von Moral, Person, Charakter und Identität.

Drittens kommt dazu die Güterlehre. Sie beschreibt die „Gesamtheit dessen, was durch das sittliche Handeln ... hervorgebracht wird“, und zwar sowohl im Blick auf das ethische Ziel als auch im Blick auf das jeweils bereits Verwirklichte. Wir würden hier von einer ethischen Theorie von Kultur und gesellschaftlichen Institutionen sprechen.

Viertens sieht Schleiermacher alle drei Formen von Ethik (Pflichten-, Tugend- und Güterlehre) in einer geschichtlichen Dimension und bezieht sie damit auf einen ethischen Gesamtprozeß. Er fragt nach dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung sowie nach deren Zukunftsperspektiven.

¹⁴ F. Schleiermacher: Ethik (1812/13) mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre, hg. v. H.-J. Birkner, Hamburg 1981; als knappe Einführung E. Herms: Reich Gottes und menschliches Handeln, in: D. Lange (Hg.): Friedrich Schleiermacher 1768 – 1834. Theologe – Philosoph – Pädagoge, Göttingen 1985, 163-192.

M.E. werden wir den Aufgaben von Moralerziehung heute erst gerecht, wenn wir alle vier Dimensionen von Pflicht, Tugend und ethischer Kultur samt deren geschichtlichem Horizont gleichermaßen beachten. Insofern heißt „nach Kohlberg“ für mich tatsächlich über Kohlberg hinaus. In allen vier Dimensionen bleibt aber bestehen, daß kein Weg an den von Kohlberg beschriebenen Minimalanforderungen der Moralerziehung vorbeiführt. Und insofern kann „nach Kohlberg“ nur heißen, daß jeder Schritt hinter Kohlberg zurück tatsächlich ein Rückschritt sein müßte. Deshalb schließe ich ebenso doppeldeutig, wie mein Thema es vorgibt: Mit Kohlberg, aber über Kohlberg hinaus! Über Kohlberg hinaus, aber nicht ohne Kohlberg!