

Werte in die politische Bildung! Aber wie?

Sibylle Reinhardt



Sibylle Reinhardt

Zusammenfassung

Alle rufen nach Werten, aber es gibt kaum nicht-indoktrinierende Konzepte. Als reflexiver Weg zur Werte-Bildung wird vorgeschlagen, das Modell Kohlbergs didaktisch zu verfremden und dann als Instrument für die Bearbeitung von Werte-Dilemmata zu nutzen. Die aktuelle Kontroverse um das Folterverbot demonstriert die Dualität von persönlich-ethischem und politisch-institutionellem Dilemma. Sutors und Detjens Einwände gegen dieses Konzept moralisch-politischer Urteilsbildung werden als undidaktisch zurückgewiesen.

1. Ein Plädoyer

Nachdenken über Politik braucht Werte, weil sonst bloßer Egoismus der Interessen oder Zynismus die Betrachtung und Beurteilung leiten. Demokratie ist ein wert-volles politisches System, denn die übergreifende Idee für staatliches Handeln ist die Würde des Menschen (Artikel 1 Grundgesetz). Ein solcher Wert ist keine beliebige und auswechselbare Präferenz, sondern er hilft Wünsche zu rechtfertigen oder abzulehnen. Sowohl individuelles Handeln als auch kollektive Entscheidungen können sich an Werten orientieren, Individual-Ethik und Institutionen-Ethik sind zwei notwendig unterschiedliche Perspektiven.

Politische Bildung soll natürlich auch Werte-Bildung sein. Aber dieser Beschwörung, dass Schule und Unterricht den Hunger nach Werten befriedigen sollen, müssen fachdidaktische Konzepte beigegeben werden, wie diese abstrakte Zielvorstellung in Lernprozessen konkretisiert werden kann. Dabei darf der Unterricht auch in Fragen der Werte und Moral nicht indoktrinieren, also bestimmte inhaltliche Antworten als Wahrheit lehren. Stattdessen muss politische Bildung Reflexionen, Auseinandersetzungen und begründetes Entscheiden fördern. Aber wie?

Hier wird vorgeschlagen, ein Instrumentarium aus einem anderen Kontext zu lösen und als Werkzeug zu nutzen. Das ursprünglich von Lawrence Kohlberg erforschte Stufen-Modell der Entwicklung moralischen Urteilens ist vorzüglich geeignet, Begriffe und Konzepte für moralische Reflexionen bereitzustellen.

Die übergreifende Idee für staatliches Handeln ist die Würde des Menschen

Dabei darf der Unterricht auch in Fragen der Werte und Moral nicht indoktrinieren

Dies bedeutet keine Anwendung des entwicklungspsychologischen Modells, sondern eine weitgehende didaktische Verfremdung, die sich ihrer anderen Prämissen bewusst sein muss (Teil 2). Das Stufen-Modell wird fachdidaktisch für mehrere Wege genutzt (Teil 3) und hier auf ein aktuelles Beispiel bezogen (Teil 4). Die Fachdidaktiker Sutor und Detjen warnen seit Jahren vor dem Umgang mit Kohlberg – ihre Bedenken werden zurückgewiesen (Teil 5). Ein Fazit für fachdidaktische Entwicklungsaufgaben schließt das Plädoyer verallgemeinernd ab (Teil 6).

2. Grundzüge des Modells von Lawrence Kohlberg und empirische Kritik

„Das moralische Urteil beim Kinde“
von Jean Piaget
(1932)

Der historische Ausgangspunkt der empirischen Frage nach der Entwicklung moralischen Bewusstseins ist „Das moralische Urteil beim Kinde“ von Jean Piaget (1932). Piaget hat sich dann der Wahrnehmung und Verarbeitung natürlicher Gegenstände und mathematischer Konzepte zugewandt und erst Lawrence Kohlberg hat in den 50er Jahren kognitive moralische Strukturen bei der Verarbeitung der sozialen Welt untersucht. Während Piaget Kinder beim Spielen beobachtete und sie zu ihren Spielen und zu anderen Alltagsszenen befragte wählte Kohlberg einen ganz anderen empirischen Zugang.

Kohlberg präsentierte seinen Probanden ein moralisches Dilemma (z.B. das berühmt gewordene Heinz-Dilemma, s. Anhang) und ließ sie in einem klinischen Interview – d.h. mit vorbereiteten, aber nicht standardisierten Nachfragen durch den Interviewer – ihre inhaltliche Entscheidung möglichst ausführlich und reichhaltig begründen. In echten Längsschnittstudien – d.h. dieselben Kinder und Jugendlichen wurden mehrfach im Abstand von ca. zwei Jahren wieder interviewt – ging Kohlberg der Frage nach der Entwicklung der Strukturen moralischer Begründungen nach. Das Interviewmaterial wurde in sehr aufwändigen Prozeduren ausgewertet und ergab das folgende Modell der ontogenetischen Entwicklung der Strukturen moralischen Urteilens (nach Beck/Parche-Kawik 2004: 245):

Ebenen	Stufen: Orientierung an/am
Egozentrische Ebene („präkonventionell“)	Stufe 1: ... eigenen Wohlergehen
Soziozentrische Ebene („konventionell“)	Stufe 2: ... strategischer Tauschgerechtigkeit
Universalistische Ebene („postkonventionell“)	Stufe 3: ... Erwartungen von Bezugspersonen
	Stufe 4: ... der Gesellschaftsverfassung
	Stufe 5: ... Sozialvertragsdenken
	Stufe 6: ... universalen Prinzipien

Die Entwicklung, die hier beschrieben wird, ist eine von Außen- zu Innenlenkung, von konkret zu abstrakt, von Straforientierung über Verinnerlichung zu moralischer Autonomie, von Egozentrismus über Konventionsabhängigkeit zu einer umgreifenden sozialen Perspektive. In den Stufen sind zwei Komponenten enthalten: die sich erweiternde soziale Perspektive und das sich generalisierende Gerechtigkeitskonzept (Kohlberg 1984/1995: 276).

Diese Theorie ist eine generative Strukturtheorie, d.h. auf der Basis unbewusster oder vorbewusster abstrakter Regelsysteme werden konkrete Aussagen generiert. Diese Theorie ist weiterhin eine Kompetenz- und nicht eine Performanztheorie, sie betrifft also das Urteilen und nicht das Handeln. Kohlberg sprach der Stufung vier Merkmale zu, von denen das vierte gesondert zu betrachten ist:

generative
Strukturtheorie

1. Die Abfolge der Stufen sei in der Entwicklung invariant. Hierfür sprechen viele empirische Ergebnisse, auch wenn mit der Kohlbergschen Methode selten Probanden auf Stufe 5 oder 6 ermittelt wurden, auch wenn bei Frauen ein Sprung von Stufe 3 nach Stufe 5 vermutet wurde und auch wenn das Verlassen des allgemein bildenden Schulwesens möglicherweise zu einer Rückkehr zu einer früheren Stufe führt (Lind 1993: 249 – weitere Literaturnachweise bei Reinhardt 1999: 27, 33, 37).
2. Die Abfolge der Stufen sei hierarchisch. Jede Stufe ist ein strukturiertes Ganzes, die unterschiedlichen Stufen sind qualitativ unterschiedlich, wobei eine höhere Stufe die vorherigen reintegriert, d.h. sie im doppelten Sinne aufhebt (also bewahrt und vernichtet). Dieses Merkmal ist gut nachvollziehbar, empirisch testbar ist es wohl nicht.
3. Die Abfolge der Stufen sei universell. Unabhängig von Kulturen verlaufe individuelle Entwicklung gemäß diesem Modell. Dieses Merkmal dürfte schwer testbar sein, weil die Übersetzung z.B. des Heinz-Dilemmas in einen anderen gesellschaftlichen Kontext (z.B. aus den USA nach Deutschland) Probleme der methodischen Vergleichbarkeit aufwirft. Auch müsste diskutiert werden, ob die Werte und Prinzipien westlicher Gesellschaften verabsolutiert werden. Die Stufen 5 und 6 beschreiben die Verfasstheit demokratischer Rechtsstaaten (vgl. Reinhardt 1999: 38).
4. Die Abfolge der Stufen ergebe konsistentes Urteilen. Über alle inhaltlichen Bereiche hinweg urteile ein Individuum konsistent auf der höchsten von ihm erreichten Stufe. Diese Behauptung ist aus vielen Gründen nicht haltbar.

Abfolge der Stufen
sei in der
Entwicklung
invariant

Abfolge der Stufen
sei hierarchisch

Abfolge der Stufen
sei universell

Abfolge der Stufen
ergebe konsistentes
Urteilen

Die Konsistenz-Behauptung wurde nie durch die empirischen Ergebnisse gestützt (Nachweise bei Reinhardt 1999: 38). Georg Lind (1993: 74-81) zeigte zudem, dass die Auswertungsmethode eher Konsistenz als Inkonsistenz provoziert: Das Interview wird in Messeinheiten zerlegt, diese Einheiten werden isoliert eingestuft und dann zu einem Gesamtwert addiert. Die Auswertungsregeln – die sich an der klassischen Testtheorie orientieren – führen dazu, dass Inkonsistenzen in den Interviewantworten eher nivelliert als notiert werden. Die These der Konsistenz bzw. Homogenität haben Beck u.a. dadurch widerlegt, dass sie sich in der Auswertung ihrer Interviews mit Versicherungskaufleuten „von den Berechnungsvorschriften“ der Kohlberg-Gruppe gelöst haben (Beck/Parche-Kawik 2004: 246) und fanden, „dass ein Individuum zu einem gegebenen Zeitpunkt moralische Urteile fällt, die (...) nicht in ein und demselben Prinzip fundiert sind“ (244). Diese Kritik berühre allerdings den strukturalgenetischen Kern der Theorie nicht (260).

Diesen methodologischen und empirischen Beobachtungen sind Unterrichtsbeobachtungen an die Seite zu stellen: Wenn Schüler und Schülerinnen moralische

Alltagsbeobachtung

Dilemmata diskutieren, verwenden sie – und zwar auch ein und dieselbe Person – ganz unbefangenen Äußerungen, deren Urteilskerne unterschiedlichen Stufen zuzuordnen sind, und sei es deshalb, weil sie Argumente ausprobieren (vgl. Reinhardt 1999: 38). Mit dieser Beobachtung aus Unterricht verlassen wir das entwicklungspsychologische Forschungsvorgehen von Kohlberg und wechseln in eine andere Realität, nämlich in die der Alltagsbeobachtung. Die Konsistenzbehauptung wird vollends brüchig, wenn wir in Gedanken aus der Sphäre des Urteilens in die des Handelns wechseln (entgegen dem Ansatz von Kohlberg). Dann fällt sofort auf, dass wir alle in unterschiedlichen Lebensbereichen nach strukturell unterschiedlichen Bezügen handeln: im Straßenverkehr werde ich vielleicht durch das drohende Knöllchen zur Ordnung motiviert, beim Einkaufen handle ich meist vorbewusst nach der Logik des Tausches auf dem Markt, im Freundeskreis ist mir Loyalität wichtig, Gesetze halte ich womöglich im Interesse der sozialen Ordnung für wichtig, im Falle meiner moralischen Empörung über gegebene Regeln plädiere ich für Änderungen und im Falle des großen Gewissenskonflikts mit vielleicht tragischer Struktur (wie z.B. im Falle des Frankfurter Polizeivizepräsidenten Daschner) sehe ich die Möglichkeit der Versöhnung nur im Argumentieren (ähnlich beim Luftsicherheitsdilemma) (Reinhardt 2007: 139; auch Reinhardt 1999: 34f.).

3. Fachdidaktische Wege: Wie kommen Werte in die politische Bildung?

Es gibt vier Wege, wie das Konzept von Kohlberg in fachdidaktischer Verfremdung für den Unterricht genutzt werden kann; die Wege können in Kombination auftreten:

- a) Verstehen der Schüler – Interpretieren von Interaktionen (praktische Hermeneutik)
- b) Reflexion auf Argumente – Verfahren für Streit und Verständigung (Meta-Phase)
- c) Analyse von Realität oder Ideen – Stufen = Typologie zur Klassifikation.
- d) Dilemmadiskussion – Moralische Konflikte als politische Probleme (Methode, Phasen)
 1. Konfrontation mit Dilemma einer Person
 2. Strukturierung von Werte-Argumenten
 3. Meta-Reflexion der Argumente
 4. Politisierung des Dilemmas

Ein gut dokumentiertes Beispiel kann dies in Teilen demonstrieren, nämlich das sog. Chemie-Export-Dilemma, das Christine Lutter-Link (eine Realschullehrerin) 1991 entwickelt hat (vgl. Reinhardt 1999: 71-77, s. Anhang). In diesem Dilemma steht eine Unternehmerin vor der Entscheidung, ob sie den Auftrag zum Bau einer Laboranlage für Gifte in einem Land des Nahen Ostens annehmen sollte. Das Produkt wird als Insektengift benutzt, kann aber auch gegen Menschen eingesetzt werden und schädigt die Umwelt.

Eine Klasse 10 stimmte in meinem Unterricht 1994 so ab: Fünf Schüler (nur Jungen) stimmten für die Annahme des Auftrags, vier enthielten sich, elf (fast nur Mädchen) stimmten dagegen. Die Argumente lauteten:

Pro	Contra
Der Auftrag ist gut für die Firma.	Man muss weiter denken als an die Firma: Umwelt.
Die Firma geht sonst bankrott.	Aber falls das Gesetz das verbietet, sind die Konsequenzen mies.
Das kurzfristige Firmen-Interesse.	Langfristiges Firmen-Interesse (Image-Verlust).
Es geht um Arbeitsplätze!	Es geht um Menschenleben!
Sonst nehmen andere den Auftrag.	

An diesem Punkt der Auseinandersetzung stellte ein Schüler die Frage, ob es nicht um eine ganz andere Lösung gehen müsse, nämlich um eine Regelung durch ein Gesetz. Damit wurde die Perspektive gewechselt, nämlich vom Dilemma einer einzelnen Person zur kollektiven Entscheidung über eine Rahmenbedingung wirtschaftlichen Handelns. Das moralische Dilemma einer Person eröffnet einen dynamischen Lernweg in die politische Entscheidung (vgl. May 2007: 49-53). Und genauso war der Politikprozess in der Bundesrepublik verlaufen: Änderungen des Außenwirtschaftsgesetzes (AWG), der Außenwirtschaftsverordnung (AWV) und der Ausfuhrliste (AL als Anlage zur AWV) hatten die Exportentscheidung dem einzelnen Unternehmen entzogen und ein Antragsverfahren für solche Exporte installiert. Dieser Weg war wiederum jahrelang durch mögliche europäische Harmonisierungen gefährdet, wurde aber durch einen nationalen Vorbehalt schließlich gesichert – seit Jahren scheint die Situation ruhig zu sein.

Das moralische Dilemma einer Person eröffnet einen dynamischen Lernweg in die politische Entscheidung

In dieser 10. Klasse hat sich auch ein Gegensatz zwischen Jungen und Mädchen aufgetan: Während die Mädchen das Umwelt- und Menschenrecht betonten, sagte ein Junge, ihm könne es passieren, dass er eines Tages der Geschäftsführer eines solchen Unternehmens werde und ihn würde dann das Schicksal seiner Arbeitskräfte umtreiben. Daran zeigt sich sehr deutlich, dass Argumente, die unterschiedlichen Stufen in Kohlbergs Modell zugeordnet werden können, sinnvoll sind und keines als vorgeblich unmoralisch abqualifiziert werden kann – aber das kann sich nur in der gemeinsamen Reflexion herausstellen. – In einem Kurs des Jahrgangs 13 wurden die dort produzierten Argumente mit Hilfe der Stufen von Kohlberg analysiert, verschiedene Aussageebenen wurden unterschieden (Werte oder Tatsachen, Recht und Moral) und die Politikfrage wurde diskutiert (vgl. Reinhardt 1999: 73f.). Für eine politische Regelung sprachen das außenpolitische Interesse der Bundesrepublik und die Notwendigkeit, Individuen zu steuern bzw. zu entlasten; gegen eine politische Regelung sprachen individuelle Freiheit und Verantwortung. Die gegebenen Regelungen im Außenwirtschaftsgesetz und der Außenwirtschaftsverordnung wurden dann betrachtet und bewertet.

Das Chemie-Export-Dilemma demonstriert die politische Antwort auf ein individual-ethisches Dilemma durch die Änderung einer allgemeinen Rahmenbedingung des wirtschaftlichen Handelns, also einer Institution. Dieser Wechsel

der Bezüge stellt sich auch ein, wenn gesellschaftliches Handeln und gesellschaftliche Strukturen analysiert und bewertet werden. Ein Unterrichtsprotokoll aus dem Jahre 1984 zeigt, welchen Nutzen mein Leistungskurs aus der Kenntnis des Stufen-Modells von Kohlberg ziehen konnte bei der Beantwortung der von Schülern gestellten Frage: Wie moralisch oder unmoralisch ist unser Wirtschaftssystem? (Vgl. Reinhardt 1999: 78-87)

Zuerst sprach alles für eine Klassifikation des Wirtschaftssystems nach Stufe 2 bei Kohlberg (hier lag übrigens auch der kritische Unterton beim Formulieren der Frage, dass nämlich die moralische Qualität des wirtschaftlichen Teilsystems nicht beeindruckend sei). Es geht auf dem Markt üblicherweise um direkte Austauschgerechtigkeit (Auge um Auge, Zahn um Zahn; wie Du mir, so ich Dir) und nicht um Motive der Großzügigkeit, des Mitleids und so fort. Diese Klassifikation blieb bestehen, auch wenn konkrete Beispiele genannt wurden, bei denen Anstand, Loyalität, Pflicht oder der Wille zur politischen Einflussnahme (z.B. durch Boykott) dominierten. Dieses Überschreiten der Stufe 2 wurde vertieft durch die Beobachtung, dass dem Marktgeschehen nicht nur Regeln vorgeordnet sind, die dieses selbst erhalten (gegen z.B. Monopolbildung), sondern auch Verfahren beigeordnet sind, die soziale Belange berücksichtigen (Eingriffe in den Markt oder Korrekturen des Ergebnisses). Vollends kompliziert und differenziert wurde die Betrachtung der moralischen Qualität, als – mit der Denkfigur der „unsichtbaren Hand“ von Adam Smith – zwischen individueller Absicht und allgemeiner Konsequenz des Handelns unterschieden wurde: auch wenn der Eigennutz die Triebfeder des wirtschaftlichen Handelns ist, produziert das Gesamtsystem ein für mindestens viele sinnvolles Ergebnis. Die Produktivität des wirtschaftlichen Systems bedeutet für viele Wohlstand und ist die reale Voraussetzung für soziale Transfers an die anderen.

Moralphilosophie
der Ökonomie

Wir hatten damals eine Grundidee entwickelt, die später in der Moralphilosophie der Ökonomie als der Wechsel von der Individual-Ethik zur Institutionen-Ethik entfaltet worden ist (Homann/Pies 1994). In didaktischer Verfremdung, d.h. mit Transformation der ursprünglich einmal psychologischen Forschung (weg von ihren methodischen Eigentümlichkeiten und genutzt als Klassifikation für unterschiedliche moralische Strukturen), ist das Stufenmodell von Kohlberg für Lehrende und Lernende also als Instrument hilfreich für Planung und Reflexion (zu Planungsprozessen vgl. Dietz 2004: 99).

4. Ein aktuelles Thema: Absolutes Folterverbot oder Pflichtenkollision?

Ein latent aktuelles Beispiel für ein tragisches persönliches Dilemma und für die Probleme seiner politischen Bearbeitung ist der Fall des Frankfurter Polizeivizepräsidenten Daschner. Daschner hatte im Herbst 2002 dem (damals mutmaßlichen) Kindesentführer Gäfgen durch einen Untergebenen die Zufügung von Schmerzen, also Folter, angedroht, wenn er nicht den Ort nenne, an dem sich das (eventuell noch lebende) Opfer Metzler befinde. Der Bedrohte hatte daraufhin den Ort genannt, an dem dann die Leiche gefunden wurde. In einem Straf-

prozess ist Daschner zwar milde, aber doch verurteilt worden – weil die Achtung der Menschenwürde unantastbar sei und Folter oder ihre Androhung in einem Rechtsstaat nicht zulässig sei (FAZ 21.12.2004: 3). Beides ist gut nachvollziehbar: Daschners Entscheidung für die Androhung von Schmerzen, um das Leben des entführten Kindes zu retten, und auch die Verurteilung durch das Gericht wegen des Verstoßes gegen das Strafgesetz, denn dieses Gesetz vertritt einen notwendigen universellen Grundsatz, das Folterverbot.

Die Handelnden standen in einem unlösbaren Werte-Dilemma. Eine Lösung im Sinne einer Auflösung des Dilemmas ist nicht denkbar; beide Positionen berufen sich zu Recht auf verallgemeinerungsfähige Prinzipien, hier sogar auf denselben Grundsatz der Menschenwürde. Eine Lösung für das handelnde Individuum Daschner hätte wohl nur seine subjektive Versöhnung mit dem Urteilspruch sein können – im Angesicht des nicht lösbaren Dilemmas. (Dazu scheint es aber nicht gekommen zu sein.)

Werte-Dilemma

Ob eine politische bzw. verfassungsrechtliche Lösung denkbar ist, bleibt eine Frage. Der Versuch des von der SPD für das Bundesverfassungsgericht nominierten Staatsrechtslehrers Dreier, in einem solchen Fall den Gedanken einer „rechtfertigenden Pflichtenkollision nicht von vornherein auszuschließen“, trug ihm den Vorwurf ein, den Schutz der Menschenwürde als „Anker unserer Werteordnung“ zu relativieren (vgl. FAZ 2.2.2008: 2). Das Argument bei Dreier (2004) entwickelt sich wie folgt: Der Menschenwürdesatz an der Spitze des Grundgesetzes ist „das Gegenprogramm zur totalitären Mißachtung des Individuums“ (Rn. 39 f.). Wegen „seines unbestrittenen normativen Höchststranges“ erscheint der Satz „als ein Absolutum in einer zutiefst relativistischen Welt“, dem der Rechtscharakter einer „unmittelbar verbindliche(n) Norm des objektiven Verfassungsrechts“ zukommt (Rn. 41 f.). Ihm kommt die Ewigkeitsgarantie aus Art. 79 III zu und mit der Unantastbarkeit eine „absolute Garantie“. Das bedeutet „Unabwägbarkeit“, wonach ein Eingriff nicht verfassungsrechtlich (durch Abwägung mit anderen Werten von Verfassungsrang, z.B. mit konfligierenden Grundrechten – s. Rn. 132) gerechtfertigt werden kann – jeder Eingriff wäre eine Antastung der Menschenwürde und ein Verfassungsverstoß (Rn. 44). „Der konstruktiv einzig denkbare Ausnahmefall besteht darin, daß Würde gegen Würde steht (zur schwierigen Problematik von solchen Würdekollisionen > Rn. 133).“

„Der konstruktiv einzig denkbare Ausnahmefall besteht darin, daß Würde gegen Würde steht“.

Es wird auf den kontrovers diskutierten Entführungsfall Metzler hingewiesen (in der Fußnote 433 zur Randnummer 132) und auf Folter in Extremsituationen (Fußnote 453 verweist auf Randnummer 132). Das hier gegebene Werte-Dilemma wird als Würdekollision bestimmt, so dass sich staatliche Organe „tatsächlich“ und „im Einzelfall mit zwei prinzipiell gleichwertigen (...) Rechtspflichten konfrontiert sehen“. „In diesen Konstellationen dürfte der Rechtsgedanke der rechtfertigenden Pflichtenkollision nicht von vornherein auszuschließen sein.“ (Rn. 133) Im Übrigen wendet sich Dreier gegen den populären Allbezug auf die Menschenwürde, weil diese Expansion der Berufung auf Art. 1, Abs. 1 GG durch Trivialisierung und durch Überhöhung als allgemeiner Problemlöser zum Einfallstor für bestimmte Partikularethiken oder politische Anschauungen werde und schließlich zur Relativierung und Schwächung der Menschenwürdegarantie führe (vgl. Rn. 47-49, 127).

Patrick Bahners wählt in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (15.2.2008: 35) die Überschrift „Foltern aus Höflichkeit?“ und schließt seine Attacke auf die SPD, die „begriffsstutzig“ sei und behaupte, „Dreier rechtfertige die Folter nicht“, mit dem Satz: „Aber der Witz des Folterverbots ist, dass es Mittel gibt, deren Gebrauch sich der Staat von vornherein verbietet.“ Das ist richtig und bewahrenswert. Aber warum in einer sehr reflexiven Argumentation nicht auf die Tatsache der möglichen Würde- und damit Pflichtenkollision hingewiesen werden darf, ohne dass Geringachtung des Folterverbots oder Höflichkeit gegenüber der Auffassung eines Assistenten als Motive für die Argumentation unterstellt werden, das ist nicht zu verstehen und nicht zu billigen.

Hier nun ist die Verbindung zur didaktischen Argumentation zu sehen. Die Bearbeitung von Dilemmata schützt davor, klare und eindeutige Antworten vorzusetzen und sie durch den GG-Bezug zu legitimieren. Auch dieses Problem des „Glauben(s) an die Kraft zur unmittelbaren Bestimmung dessen, was im jeweiligen Fall als würdewidrig zu gelten hat und was nicht“, hat Dreier kommentiert (Rn. 46). Die Bearbeitung von Dilemmata schützt davor, andere Positionen zu diffamieren, weil ein ausführlicher Austausch von Argumenten die andere Argumentation vielleicht nicht zustimmungsfähig, aber doch verstehbar macht.

Werte-Dilemmata, in denen universalisierungsfähige Werte miteinander konfliktieren, entziehen sich vermutlich am ehesten einer lösenden Antwort. Dann ist die erste Politikfrage, ob nämlich das Problem politisch zu bearbeiten sei, zu verneinen, und zwar nicht wegen der Zurückweisung des behaupteten Problems, sondern weil es keine Lösung gibt – jedenfalls nicht zur jeweiligen Zeit. Mit Hilfe der Dilemma-Methode würde der Fall Daschner zuerst als personales ethisches Dilemma rekonstruiert, in der Phase der Meta-Reflexion der Argumente könnte das strafrechtliche Urteil herangezogen werden und in der Phase der Politisierung würde die Idee einer Lösung durch Gesetzgebung erwogen – hier käme die verfassungsrechtliche Dimension in die Verhandlung. Das aktuelle Beispiel zeigt die didaktische Kraft der Dilemma-Methode, vom (relativ leichter nachvollziehbaren) persönlichen Dilemma zur Frage nach der institutionellen Bearbeitung (die äußerst distanziert und kompliziert sein kann) zu gelangen. Personale Ethik und Institutionen-Ethik würden durch die Methode in ihrem Unterschied und in ihrem Zusammenhang verknüpft.

Die Bearbeitung von Dilemmata schützt davor, andere Positionen zu diffamieren.

5. Einwände und Bedenken – und Widerspruch

Bernhard Sutor fasst 2000 seine Einwände zusammen: 1. „Allgemeine Prinzipien und moralische Regeln sind zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für politische Urteilsbildung.“ (118) Situation und Kontext gehörten in die Analyse. 2. Man muss „unbedingt beachten, dass die niedrigeren Stufen moralischen Urteilens durch die höheren keineswegs obsolet werden, vielmehr in ihnen aufgehoben sind im doppelten Sinn des Wortes: Sie werden überschritten, behalten aber ihr relatives Recht.“ 3. „Die Kohlbergsche Stufe sechs (...) zielt auf Fragen der Letztbegründung und der Gesinnung.“ Daraus ergebe

sich die Gefahr gesinnungshaften Moralisiertens „unter Vernachlässigung der fachlichen Sachfragen wie der politischen Interessen-, Macht- und Konstellationsfaktoren.“ (119) Auf der Ebene dieser Formulierungen bestehe keine Kontroverse mit meinen Vorschlägen, aber Sutor bleibt mit Blick auf konkrete Unterrichtsmodelle bei seinen „Bedenken“.

Es möge „hilfreich sein, zumal bei jüngeren Jahrgängen, mit einem individualmoralisch gefassten Dilemma in eine Problematik einzuführen“. Aber: Es „stört mich, dass (...) die sogenannte politische Ausweitung erst am Schluss kommt. Das Politische gehört ins Zentrum unseres Unterrichts (...). Nicht individualmoralische Dilemmata bilden das Zentrum politischer Bildung, sondern die Frage, wie politische Ordnung dazu hilft, solche Dilemmata zu vermeiden und die gesellschaftlich gemeinsamen Probleme zu lösen.“ (a.a.O.) Hier wird der Dissens greifbar: Mir geht es um dasselbe Ziel, aber Lernprozesse folgen einer anderen Logik als wissenschaftliche Fachsystematik – und deshalb ist der Ausgangspunkt dort zu suchen, wo das alltägliche Denken und Fühlen der Lernenden (und wahrscheinlich auch der meisten Erwachsenen) ansetzt, nämlich bei moralischen Fragen. Die Untersuchungen von Kuhn, Knittel, Massing und Kroll (2003) des Umgangs von Lernenden im Unterricht mit dem Fall Pinochet zeigen, wie sich die Abfolge von Moral – Recht – Politik durchsetzt und dass es darum gehen muss, diese Abfolge nicht zu stören bzw. nicht abbrechen zu lassen.

Joachim Detjen konzentriert sich auf drei Kritiken (2000, 2007a+b):

1. Die „Nichtberücksichtigung unterschiedlicher Handlungskontexte in der Kohlberg-Theorie“. Es gebe aber „gute Gründe, differenziert nach gesellschaftlichen Subsystemen unterschiedliche Urteilsprinzipien anzuwenden (...)“. (2007b: 420) Detjen unterscheidet dann die Situation des Marktes von der der Familie und anderer Gemeinschaften, von Gesetzen und von der Gestaltung der Zukunft. Das macht alles Sinn. Nur: wenn man von Kohlberg spricht muss man akzeptieren, dass seine Theorie eine Kompetenz- und keine Performanztheorie ist und dass seine Stufen Entwicklung beschreiben und keine Klassifikation zur Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme sind. Wenn man umstellt auf Fragen des Handelns – was ja zu didaktischen Zwecken sinnvoll ist (vgl. oben) – muss man dies ausweisen und nicht als Argument gegen Kohlberg verwenden; den betrifft das nämlich nicht. Für Lernprozesse geht es darum, Lernenden dabei zu helfen, diese Unterschiede selbst analysieren zu können – und dabei verschafft das Stufenmodell, in ganz anderer Absicht als bei Kohlberg, ein Instrument, das Schüler und Schülerinnen handhaben können (vgl. auch Scherb 2007: 109-112).
2. „Kohlbergs Moralerziehungskonzeption (ist) im Verhältnis zur Politik unterkomplex.“ (421) Hier herrscht Konsens. Allerdings geht es in der Fachdidaktik nicht um ein „Erziehungskonzept“ (sondern um Bildung), und es geht nicht um die Befolgung der methodologischen Prämissen der Entwicklungspsychologie, sondern um die Konstruktion didaktischer Konzepte.
3. „Ein grundsätzlicher Mangel der Kohlberg-Konzeption besteht in der unzulänglichen Berücksichtigung der politischen Ethik (...)“. (421) Detjen bringt ein anderes Sprachspiel ins Spiel und müsste – um Didaktik zu betreiben – an

Beispielen und dokumentierten Unterrichtserfahrungen zeigen, dass dieser Zugang lernrelevant ist – was ja der Fall sein mag.

Logik der Didaktik
des Politischen

Sutor und Detjen verfehlen in ihren Kritiken die Logik der Didaktik des Politischen und verspielen die Chancen, die der freie, also verfremdende, Bezug auf Kohlbergs Modell bieten könnte.

6. Fazit: Vier Elemente fachdidaktischer Entwicklung

Fachdidaktisches Arbeiten im Interesse der Förderung von Lernprozessen müsste verschiedene Teile enthalten: Fachwissenschaftliche Konzepte (1) müssten in ihrer eigenen Gestalt berücksichtigt werden. Die fachdidaktische Nutzung solcher Konzepte (2) wäre keine der Reduktion, sondern der Transformation, d.h. die Nutzung für Lernprozesse würde verfremden und in Dienst nehmen. Es müssten Unterrichtsmodelle (3) entwickelt werden und sie wären empirisch zu prüfen. Für diese empirische Kontrolle (4) wären sehr unterschiedliche Materialien (Szenen, Erfahrungen, Befragungen) und sehr unterschiedliche Auswertungsstrategien (quantitativ oder qualitativ) denkbar. Natürlich kann nicht jeder Arbeitsschritt immer und sofort geleistet werden, auch ist keine Reihenfolge vorzugeben, aber diese Systematik kann einzelne Entwicklungselemente vorantreiben helfen. Hätten wir dieses Rüstzeug könnten wir die Fragen von Peter Henkenborg, ob der Dreischritt von Sutor oder die Dilemma-Methode von Reinhardt sich für Lernprozesse besser eignet und ob die Dilemma-Methode des personalen Zugangs bedarf (was ich selbst vermute), als empirisch zu beantwortende Fragen behandeln. 1)

Anmerkung

- 1 Dem Text lag ein Vortrag in der Akademie für politische Bildung in Tutzing zugrunde. Die dort vorgetragene fachdidaktische Kontroverse ist stark gekürzt, das aktuelle Beispiel des Folterverbots ist ergänzt worden.

Literatur

- Beck, Klaus/Parche-Kawik, Kerstin: Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: Zeitschrift für Pädagogik 2004, Heft 2, S. 244-265
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2000
- Detjen, Joachim: Werteerziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralpsychologie in der Politischen Bildung. In: Breit/Schiele (Hg.) 2000: 303-335
- Detjen, Joachim: Politische Bildung. München/Wien: Oldenbourg 2007, Kapitel 11.6 (2007a)
- Detjen, Joachim: Werte. In: Weißeno, Georg/Hufer, Klaus-Peter/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2007, S. 414-423 (2007b)
- Dietz, Andreas: Gibt es ein Recht auf Verschmutzung? ... Dilemma Ökologie vs. Gerechtigkeit. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 2004, Heft 1, S. 95-104 (auch in Didaktischer Koffer = www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/)

- Dreier, Horst: Vorbemerkungen vor Artikel 1 GG, Artikel 1 I. in: ders. (Hg.): Grundgesetz Kommentar, Band I, 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck 2004, S. 39-231
- Homann, Karl/Pies, Ingo: Wirtschaftsethik in der Moderne: Zur ökonomischen Theorie der Moral. In: Ethik und Sozialwissenschaften 1994, Heft 1, S. 3-12
- Kohlberg, Lawrence: Zum gegenwärtigen Stand der Moralstufen. In: ders.: Die Psychologie der Moralentwicklung. (Hg. Wolfgang Althof) Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995, S. 217-372 (zuerst 1984)
- Kuhn, Hans-Werner/Knittel, Bernd/Kroll, Karin/Massing, Peter u.a.: Urteilsbildung im Politikunterricht. Das Buch im multimedialen Projekt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2003
- Lind, Georg: Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung. Heidelberg: Asanger 1993
- May, Michael: Dilemma-Methode. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hg.): Politik-Methodik. Berlin: Cornelsen-Scriptor 2007, S. 49-53
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973 (zuerst 1932)
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske + Budrich 1999
- Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Berlin: Cornelsen-Scriptor 2005, 2. Aufl. 2007 (Kap. 10)
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hg.): Demokratiebewusstsein. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 134-144
- Scherb, Armin: Einsatz wissenschaftlicher Instrumente. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hg.): Politik-Methodik. Berlin: Cornelsen-Scriptor 2007, S. 108-112
- Sutor, Bernhard: Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft – Ethik als Dimension politischer Bildung. In: Breit/Schiele (Hg.) 2000: 108-120

Anhang 1: Das Heinz-Dilemma

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 2000 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? (Kohlberg 1974 – vgl. Reinhardt 1999: 21)

Anhang 2: Das Chemie-Export-Dilemma

Die Firma WABA erhält einen Großauftrag zum Bau einer Laboranlage für Gifte in ein Land des Nahen Ostens, das versichert, daß die Gifte gegen Insekten eingesetzt werden sollen. Der Geschäftsleitung ist jedoch bekannt, daß Oppositionelle dieses diktatorischen Regimes mit Gift umgebracht wurden und daß die mit Hilfe dieser Anlage produzierbaren Gifte die Umwelt stark belasten.

Die Firma WABA ist ein mittelständischer Betrieb und von Großaufträgen dieses Umfanges abhängig. Die Erfüllung dieses Auftrages würde der Firma WABA wirtschaftlich gut tun und sogar kurzfristig die Schaffung neuer Arbeitsplätze bedeuten. Wenn der Auftrag nicht angenommen würde, müßten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer entlassen werden.

Frau Großkopf, die Eigentümerin und Geschäftsführerin der Firma, bittet Herrn Ringelhuber (kaufmännischer Leiter) und Herrn Tüftel (technischer Leiter) zu sich. „So meine Herren – wie sehen Sie die Lage?“

Herr Ringelhuber: „Frau Großkopf, ich denke, daß Sie auf jeden Fall den Auftrag annehmen müssen. Die finanzielle Lage der Firma erfordert dies. Es geht doch um unsere Gewinne und die Arbeitsplätze.“

Herr Tüftel: „Frau Großkopf, ich denke, wir müssen den Auftrag ablehnen. Wir können doch in Konflikt mit dem Außenwirtschaftsgesetz geraten. Denken Sie auch an die Konsequenzen, wenn die Gifte Menschen töten.“

Würdest Du Dich für oder gegen die Annahme des Auftrags entscheiden? (Wie sollte Frau Großkopf entscheiden?) (vgl. Reinhardt 1999: 71)