

# Prinzipien der Auswahl, Entwicklung und Verwendung moralischer Dilemmata als Materialien für die berufliche und berufspädagogische Aus- und Weiterbildung<sup>1</sup>

**KURZFASSUNG:** Dilemmadiskussionen können die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit fördern, auch in Bezug auf berufliche Probleme und Konflikte – vor allem dann, wenn die betreffenden Dilemmata sorgfältig ausgewählt, verändert oder völlig neu konstruiert sowie in einer besonderen Form vorgegeben und diskutiert werden. Hierfür gelten weitgehend die selben Regeln wie für Dilemmata, die für die Moralforschung und für die Moralerziehung diesseits von beruflicher Arbeit, Aus- und Fortbildung geeignet erscheinen: Sie sollten – soweit überhaupt – nur mit Hilfe moralischer Überlegungen zu meistern sein, weiterhin echte Dilemmata darstellen, das heißt, eine ‚hartnäckig‘ widersprüchliche Struktur aufweisen, ferner typische Situationen der Arbeits- und Lebenswelt der Diskussionsteilnehmer repräsentieren – von speziellen innerbetrieblichen Streitfällen über generelle arbeitsweltbezogene Auseinandersetzungen bis hin zu Kollisionen zwischen Ansprüchen verschiedener Lebensbereiche. Außerdem sollten sie den TeilnehmerInnen zunächst standardisiert vorgegeben und später je nach deren Argumentation flexibel ergänzt und variiert werden, wobei bestimmte Punkte auf jeden Fall zur Sprache kommen sollten. Die DiskussionsleiterInnen sollten vor allem auf die Einhaltung von Diskursregeln achten, dagegen auf eigene Lösungsvorschläge verzichten.

## 1. Thema und Aufbau der Argumentation

Unser Denkvermögen beweist und entwickelt sich besonders in der Auseinandersetzung mit Widersprüchen. Das gilt auch für die **moralische Urteilskompetenz**. Damit meine ich die Fähigkeit, soziale Konflikte durch Vorschläge zu lösen, die insofern überzeugen, als ihre *Begründung* allen Beteiligten, gegebenenfalls auch weiteren Betroffenen einleuchtet. Sie sollte im Idealfall sogar der Zustimmung unbeteiligter und nicht betroffener Beobachter sicher sein – soweit diese sich von vernünftigen Überlegungen leiten lassen (was bekanntlich leichter fällt, wenn keine eigenen Interessen im Spiel sind). Beim moralischen Urteil geht es um eine besondere ‚Sorte‘ von Vernunft: weder um *wissenschaftliche Wahrheit* im Sinne von empirischer Evidenz und logischer Konsequenz, noch um *instrumentelle Zweckmäßigkeit* im Sinne von technischer, strategischer, ökonomischer und politischer Effizienz, sondern eben um *moralische Rationalität*. „Moralische Rationalität“ nenne ich die *normative ‚Richtigkeit‘* jener Vorschriften und Regeln, deren Anerkennung und Befolgung den *Respekt* bestimmt, den Menschen einander sowie sich selbst gewähren – Selbst- und Fremdachung nicht lediglich im Hinblick auf spezielle Leistungen und zugrundeliegende besondere Qualitäten, sondern generell, *als ganze Menschen*, als in-dividuelle, un-teibare Personen (vgl. HABERMAS 1981; LUHMANN 1978; TUGENDHAT 1993).

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf dem konstituierenden Workshop des Arbeitskreises „Wirtschaftsethik und berufliche Bildung“ in Hannover am 22. 6. 2001. Wesentliche Anregungen für die Überarbeitung verdanke ich Michael Corsten und Thomas Retzmann.

Auch unser Sinn für *moralische* Rationalität erwacht und wächst vor allem angesichts von Widersprüchen, die uns herausfordern und uns nötigen, unsere besten Kräfte zu mobilisieren, oder – sollten diese nicht genügen – unser Bestreben anstacheln, sie zu steigern. Dementsprechend stellt die Konfrontation mit **moralischen Dilemmata**, das heißt mit sozialen Konflikten und Problemen, die zumindest vordergründig unlösbar erscheinen, weil jede denkbare Entscheidung moralische Regeln und Normen, Werte und Grundsätze zu verletzen droht – im Sinne des Seufzers: „Wie man’s macht, macht man’s falsch!“ –, für die Individuen eine wesentliche Gelegenheit dar, ihre moralische Urteilsfähigkeit zu manifestieren und zu optimieren. Moralische Dilemmata werden deshalb auch *gezielt* eingesetzt, um moralkognitive Kompetenzen wissenschaftlich zu erforschen und ihre Entwicklung pädagogisch zu fördern.

Ich möchte mich hier zwar auf die **pädagogische Verwendung von Dilemmata** konzentrieren; da aber auch Forschungsdilemmata pädagogisch verwendbar sind, werde ich ebenso auf *Forschungserfahrungen* zurückgreifen. Auch werde ich **berufs- und wirtschaftspädagogisch** bedeutsame moralische Dilemmata nicht fokussieren. Denn deren Eignung zur Diagnose des Entwicklungsstands und zur Anregung von Entwicklungsfortschritten moralischer Urteilsfähigkeit hängt auch davon ab, wieweit sie dieselben Kriterien erfüllen wie Dilemmata anderer Lebenssphären und Sozialbereiche. Diese allgemeinen Standards dürften deshalb mindestens *ebenso* wichtig für die berufs- und wirtschaftsmoralische Bildung und Erziehung sein wie jene speziellen Maßstäbe, die nur für letztere gelten.

Demgemäß **gehe ich wie folgt vor**: Ich beginne mit einigen *allgemeinen* Informationen über den theoretischen Hintergrund des ursprünglichen Gebrauchs moralischer Dilemmata in der sozialwissenschaftlichen Forschung und in der moralpädagogischen Praxis sowie über einschlägige Erhebungsverfahren und entsprechende Interventionsstrategien (2). Im Hauptteil meiner Ausführungen versuche ich dann, einige Gesichtspunkte systematisch zusammenzustellen und zu begründen, nach denen moralische Dilemmata für pädagogische Zwecke generell *und* für die berufliche und wirtschaftliche sowie berufs- und wirtschaftspädagogische Aus- und Fortbildung ausgewählt, entwickelt und verwendet werden sollten (3). Zum Schluss fasse ich die wichtigsten Ergebnisse zusammen (4) und deute außerdem an, wie der eingeschlagene Weg fortzusetzen wäre (5).

Angesichts der wünschenswerten Kürze eines Zeitschriftenartikels sehe ich mich genötigt, relativ abstrakt zu argumentieren und im Text unter anderem auf die Veranschaulichung meiner Ausführungen durch **Dilemmabeispiele aus der Arbeits- und Wirtschaftswelt** zu verzichten. Einige solcher Beispiele finden sich jedoch im Anhang (6).

## 2. Moralische Dilemmata als Vorgaben zur Feststellung und Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit

### 2.1 Der theoretische Rahmen: Das Stufenmodell von KOHLBERG

Moralische Dilemmata wurden und werden zur wissenschaftlichen Erforschung und pädagogischen Förderung moralischen Denkens vor allem im Sinne jener Sequenz moralkognitiver Strukturniveaus verwandt, die der US-amerikanische Psychologe Lawrence KOHLBERG (1927-1987) theoretisch konzipiert, philosophisch

begründet und empirisch identifiziert sowie versucht hat, ihre Entwicklung durch geeignete Erziehungsmaßnahmen zu unterstützen (vgl. KOHLBERG 1996, bes. S. 126-132). Er unterscheidet **drei Ebenen** – die vorkonventionelle, die konventionelle und die postkonventionelle – und innerhalb jeder Ebene zwei Stufen, also insgesamt **sechs Stufen**.

Ich kann dieses Modell hier nicht im einzelnen referieren, sondern lediglich die zugehörigen **Ebenen moralischen Denkens** kurz charakterisieren: Auf der *vorkonventionellen* Ebene sind die Individuen noch egozentrisch orientiert und können noch nicht zwischen subjektiven, individuellen und intersubjektiven, sozialen Standards differenzieren. Auf der *konventionellen* Ebene herrscht eine soziozentrische Sichtweise vor; dabei wird aber nicht zwischen partikularen Maßstäben, die nur für bestimmte soziale Einheiten gelten, und universellen, allgemein zustimmungswürdigen Grundsätzen unterschieden. Das geschieht erst auf der *postkonventionellen*, „äquilibrierten“ Ebene, auf der persönliche Ansprüche und soziale Erfordernisse anhand solcher Grundsätze – wie Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit – gegeneinander abgewogen werden.

Die Mitteilung der *Stufen*merkmale ist hier aber auch nicht unbedingt erforderlich; zudem sind diese empirisch weniger gesichert als die Ebenendefinitionen. Mehr noch: Die Dilemmamethode kann auch ganz ohne Kenntnis der KOHLBERG-Theorie wirksam zur moralischen Erziehung verwendet werden. Es genügt, zu wissen, ‚wohin die Reise geht‘: eben dass die moralische Entwicklung im Lebenslauf auf die **Orientierung an allgemein zustimmungswürdigen Prinzipien** zielt.

KOHLBERG's Modell wurde von vielen Sozialwissenschaftlern aufgegriffen, zum Teil auch modifiziert – allerdings nur so verändert, dass daraus wenig für die Gestaltung jener Dilemmata folgt, die in Forschungsprojekten und Interventionsstudien eingesetzt worden sind (vgl. OSER/ALTHOF 1992, S. 193-223). Daher kann ich diese Varianten hier erst recht außer Acht lassen. Nur soviel sei hinzugefügt: Mit dem skizzierten Entwicklungsziel, das unter anderem durch die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata angestrebt werden soll, ist nicht etwa eine abstrakte Prinzipienreiterei gemeint; vielmehr kommt es darauf an, universelle Grundsätze **umsichtig**, das heißt situationsspezifisch und personenbezogen, sowie **weitsichtig**, mit dem Blick auf langfristige Entscheidungs- und Handlungsfolgen anzuwenden (vgl. LEMPert 1996).

## 2.2 Der methodische Zugang: Das „Moral Judgment-Interview“ (MJ)

KOHLBERG und seine MitarbeiterInnen haben versucht, die moralische Urteilsfähigkeit durch **halbstandardisierte Interviews** zu ermitteln, in denen den Befragten mehrere Dilemmata vorgelegt und eine Reihe von Nachfragen gestellt wurden. Viele Sozialwissenschaftler sind ihnen hierin gefolgt. Dabei verwandte die KOHLBERG-Gruppe selbst drei Parallelformen ihres „Moral Judgment-Interviews“ (A, B und C), die sie als äquivalent ansah.

Die bekannteste Form (A) beginnt mit dem sogenannten „**Heinz-Dilemma**“, das sinngemäß *so zusammengefasst* werden kann:

Eine krebserkrankte Frau ist nur dann noch zu retten, wenn sie ein Medikament erhält, das ein Apotheker kürzlich entwickelt hat. Der verlangt aber hierfür einen weit überhöhten Preis. Ihr Ehemann Heinz verfügt weder *selbst* über die nötigen Mittel, noch kann er

diese von Privatleuten *leihen* oder von Behörden erhalten; vielmehr bringt er trotz intensiver Bemühungen nur die Hälfte zusammen. Daraufhin geht er zum Apotheker, schildert ihm seine Lage und bittet um Preisnachlass oder Zahlungsaufschub. Der Apotheker aber beharrt auf seiner Forderung.

Soll Heinz das Medikament stehlen? Warum? Warum nicht?

Die wichtigsten *Nachfragen* betreffen veränderte Umstände (Heinz liebe seine Frau nicht; die Kranke *sei* gar nicht seine Frau, sondern eine fremde Person oder sogar nur ein liebgewonnenes Haustier), weiterhin Verallgemeinerungen, das geltende Recht und Heinz' Verantwortung; ebenso wird wiederum auf Begründungen insistiert.

Die zwei **anderen Dilemmata** der Interviewform A beziehen sich in ähnlicher Weise auf das ‚richtige‘ Handeln eines Polizeibeamten, der den Einbruch und Diebstahl beobachtet hat, und auf den Schiedsspruch eines Richters, der die Tat beurteilen und im Falle einer Schuldfeststellung die Strafe festsetzen soll. Analog sind die *Formen B und C* des Interviews konstruiert (vgl. KOHLBERG 1996, S. 495-508).

### 2.3 Weitere Verwendungsweisen und Fundstellen pädagogisch anwendbarer moralischer Dilemmata in Forschungskontexten: SRM, DIT, M-U-T

Die Ermittlung der moralischen Urteilsfähigkeit mit Hilfe des MJU erfordert einen hohen Aufwand. Deshalb haben mehrere Autoren hierfür **stärker standardisierte Methoden** vorgeschlagen. Diese erfassen die moralische Urteilsfähigkeit *selbst* zwar weniger zuverlässig als das MJU oder betreffen nur einzelne ihrer psychischen *Voraussetzungen*; sie kommen aber ebenso wie das MJU als Quelle moralpädagogisch einsetzbarer Dilemmata in Betracht. Deshalb seien wenigstens die *bekanntesten* übrigen Instrumente zur Sammlung moralrelevanter Orientierungen sensu KOHLBERG angeführt. Es sind dies

- der *halbstandardisierte Fragebogen zur „Sociomoral Reflection“ (SRM)* von GIBBS/WIDAMAN (1982), der zwar ebenso wie das MJU erlaubt, moralische Urteile als Ausdrucksformen autonomer oder sogar kreativer Anwendung einer vorhandenen Kompetenz auf spezielle Konfliktfälle zu ermitteln, jedoch nur bei Befragungen schreibfreudiger und schreibgewandter Personen sinnvoll eingesetzt werden kann,
- der *vollstandardisierte „Defining Issues-Test“ (DIT)* vom James REST (1972), der bestenfalls das *Verstehen* stufenspezifischer moralischer Urteile zu registrieren gestattet, und
- der *ebenso auf multiple choice-Fragen reduzierte „Moralisches-Urteil-Test“ (M-U-T)* von Georg LIND, der lediglich *Präferenzen* für stufenspezifische moralische Urteile ‚misst‘.

### 2.4 Dilemma-Diskussionen als Komponenten moralischer Erziehung

Frühzeitig haben KOHLBERG sowie seine MitarbeiterInnen und SchülerInnen auch **Interventionsstudien** zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit angeregt, initiiert, beratend und mitwirkend unterstützt sowie sozialwissenschaftlich evaluiert. Das geschah anfangs in *Strafanstalten* (vgl. KOHLBERG/ SCHARF/HICKEY 1971),

später zunehmend in *Schulen*, zunächst in den USA, dann auch in Europa, hier vor allem in der Schweiz, einmal auch schon in der Bundesrepublik, in Nordrhein-Westfalen (vgl. bes. OSER/ALTHOF 1992, S. 150-155, 337-458).

Bei vielen dieser Modellversuche wurden **Dilemmadiskussionen** eingesetzt, zuerst sogar als *einzig* didaktische Strategie, in der Folgezeit vielfach noch als wichtige *Komponente* der Intervention. Dabei wurde häufig mit jenen *hypothetischen* Dilemmata operiert, die sich bereits in der Forschung bewährt zu haben schienen. Bald wurden auch *reale* moralische Dilemmata aufgegriffen, häufig vorkommende Fälle didaktisch aufgearbeitet und als Unterrichtsmaterialien standardisiert.

Anfangs wurde davon ausgegangen, dass die **LeiterInnen solcher Diskussionen** die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit der DiskutantInnen vor allem *dadurch* fördern könnten, dass sie sich *selbst* an den Diskussionen beteiligten und Argumente beisteuerten, die *eine Stufe höher* lagen als diejenigen der (jeweils argumentierenden) Gruppenmitglieder (vgl. bes. BLATT/KOHLBERG 1975) – man/frau nannte das die „Plus-Eins-Konvention“. Bald aber setzte sich die Einsicht durch, dass auch sogenannte ‚peers‘ – das heißt hier: etwa gleichaltrige Kinder oder Jugendliche – meist *so stufenheterogen* argumentieren, dass die weniger entwickelten Beteiligten von ihren weiter fortgeschrittenen MitdiskutantInnen profitieren können. Zudem wurde erkannt, dass auch *stufenhomogen* diskutierende Kinder und Jugendliche einander moralkognitiv zu fördern vermögen, wenn das diskutierte Problem nur *oberhalb* ihrer Moralstufe *so* gelöst werden kann, dass die Beteiligten mit der Lösung zufrieden sind (vgl. bes. MILLER 1986). Es kommt also vor allem darauf an, sämtlichen (mitwirkungswilligen) Mitgliedern der jeweiligen Gruppe oder Klasse die Chance zu sichern, zu Wort zu kommen und Gehör zu finden. Folglich wurde die *Rolle der Diskussionsleitung* weitgehend auf *moderierende Funktionen* reduziert (BERKOWITZ 1986). Anders waren und wären die LeiterInnen ohnehin überfordert gewesen. Denn wer vermag schon angesichts der ‚Hitze‘ und Hetze, mit der moralische Wortgefechte häufig geführt werden, zumal wenn sich daran eine Mehrzahl von jungen Menschen beteiligt, – wer kann dann schon laufend jene Einstufungsleistungen erbringen, die wissenschaftlichen ExpertInnen in stiller Studierstube bei distanzierter Betrachtung von Einzelfällen ebenfalls nicht immer gelingen? Wer kann zugleich noch anschlussfähige höherstufige Argumente abrufen oder ersinnen und in die Debatte einbringen?

### 3. Prinzipien der Auswahl, Entwicklung und Verwendung moralischer Dilemmata als Materialien für die berufliche und berufspädagogische Aus- und Weiterbildung

#### 3.1 Moralische und pseudomoralische Dilemmata sowie moralisch relevante funktionale Äquivalente *unnötiger* Moralisierung

Zuerst wäre zu prüfen, ob ein möglicherweise diskussionswürdiges echtes oder auch nur vermeintliches Dilemma – auf die hiermit angedeutete Differenz wird im nächsten Abschnitt eingegangen – überhaupt einer **moralischen** Lösung *bedarf* oder auch auf eine weniger anspruchsvolle und weniger riskante Weise legitim und erfolgreich bearbeitet werden kann. Denn Moralisieren mag zwar oft – der

häufig wiederholten Moraldefinition von HABERMAS entsprechend – auf Konsens, auf Verständigung *zielen*. Was dabei aber *herauskommt*, gleicht vielfach eher dem, was LUHMANN fast ebenso unermüdlich als das *Wesen* der Moral betont, zumindest als deren überwiegenden *Effekt* konstatiert, nämlich dass Kontrahenten moralische Argumente der Gegenseite als kränkende Kritik ihrer Person wahrnehmen und in der Regel ähnlich verletzend zu kontern pflegen, wodurch der Dissens eher verschärft als überwunden wird. Mit einer solchen Eskalation ist zwar vor allem dann zu rechnen, wenn die Diskussionspartner *selbst* in den diskutierten Konflikt verwickelt sind und nicht nur – wie in vielen moralpädagogisch motivierten Dilemmadiskussionen – Probleme fremder und zudem fiktiver Personen diskutieren, sie droht aber auch im zweiten Fall. Gerade wenn es gelingt, die Diskutierenden dazu zu bewegen, sich mit dem Protagonisten des vorgegebenen Konflikts zu identifizieren, dürften sie sich leicht durch moralische Kritik ihrer Position persönlich angegriffen und verletzt fühlen. Deshalb können wir LUHMANN'S „*Warnung vor der Moral*“ – auch wenn der Warner das wohl bestritten hätte – selbst *als (meta-)moralischen Imperativ* interpretieren, der als solcher umso ernster genommen zu werden verdient.

Welche **gleichwertigen Alternativen zur moralischen Regulation und Koordination von Handlungen** bieten sich an? Sie werden am besten deutlich, wenn wir *ein* Bestimmungsstück des Moralbegriffs *nach dem anderen* ‚demontieren‘. Beginnen wir mit dessen brisantester Komponente, der wechselseitigen Achtung beziehungsweise Diskriminierung der Beteiligten, so bleiben die Chancen bestehen,

- den prekären *Respekt Kollektiven zu attribuieren* und die zugehörigen *Individuen* hierdurch zumindest in gewissem Maße vor sonst möglichen und empörenden Schuldvorwürfen zu schützen, weiterhin,
- sich an *geltenden Vorschriften* zu orientieren, ohne über *deren* Qualität und den Wert jener Personen zu urteilen, die diese Regeln übertreten.

Ähnlich wirkt es,

- wenn *metamoralische Ethikdiskurse* das unvermittelte Moralisieren substituieren. Darüber hinaus lässt sich manchmal auch die Bindung an konvergente Grundüberzeugungen aufgeben, statt ihrer eine *gemeinsame Interessenbasis* suchen und finden und *diese* zum Regulativ sozialen Handelns machen. Schließlich erlaubt selbst die bloße *Anschlussrationalität* – der Verzicht auf *vorausschauende* Handlungskoordination zugunsten einer *nachträglichen* Berücksichtigung der Aktionen anderer – manchmal schon eine hinreichende, in den Augen von Beobachtern auch *moralisch* legitime Abstimmung zwischen Personen und Gruppen (siehe besonders LUHMANN 1978, S. 65-69). In vielen Fällen hilft freilich allein die *Moral*, in manchen Situationen nicht einmal *sie* – ich werde die Struktur solcher Fälle gleich explizieren.

### 3.2 Dilemmatische und pseudodilemmatische moralische Konflikte:

Pro und Contra, Struktur und Inhalt, Universalismus versus Pluralismus (echte Dilemmasituationen, kreative Auswege und entscheidbare Dichotomien)

Ein **echtes**, „**antagonistisches**“ **moralisches Dilemma** (vgl. OSER 1998, S. 50), das zur Ermittlung und Steigerung des Standes individueller moralischer Entwick-

lung taugt, sollte gestatten, *gegensätzliche Entscheidungen auf allen Moralniveaus zu begründen*. Tendenziell sind auch die Beispielkataloge im Auswertungshandbuch des KOHLBERG-Teams (COLBY u. a. 1987) so angelegt: Zumindest *unterhalb* der postkonventionellen Ebene werden hier für jedes Dilemma stufen-spezifische Pro- und Contra-Antworten präsentiert. *Auf* dieser Ebene sind die Musterbeispiele jedoch sehr ungleich auf die beiden Wahlmöglichkeiten („choices“) verteilt. So plädiert hier angesichts des Heinz-Dilemmas fast niemand für ein gesetzestreuere Verhalten des Protagonisten. Das hängt mit dem unterschiedlichen Geltungshorizont der dabei konkurrierenden Regeln zusammen: Das lediglich für frühmoderne, noch unzivilisierte (oder neoliberalistisch rebarbarisierte) kapitalistische Gesellschaften charakteristische ‚Recht‘ zum asozialen Missbrauch privaten Eigentums hat in diesem Fall hinter den unbedingten, für *alle* fortgeschrittenen Gesellschaftsformationen verbindlichen Wert jedes einzelnen Menschenlebens zurückzutreten.

In anderen, noch ‚schrägeren‘ Fällen handelt es sich zwar auch um *Dilemmata*, aber nicht um *intramoralische* Konflikte – um eine selbst- und fremdachtungsrelevante Regeldiskrepanz, Normenkollision oder einen entsprechenden Wertwiderspruch –, sondern nur um **Gegensätze zwischen moralischen Pflichten einerseits und bloßen materiellen Interessen andererseits**, wie sie in der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt unserer Gesellschaft ziemlich häufig vorkommen. *Perfekt ausbalanciert* erscheinen auf der postkonventionellen Ebene allein Konflikte zwischen zwei oder mehreren universellen und insofern gleichrangigen Moralprinzipien, ebenso schwer entscheidbar auch Diskrepanzen, die auf Entscheidungen hinauslaufen, deren Konsequenzen wegen der komplexen Struktur des Handlungsfeldes nicht voll durchschaut und deshalb auch nicht im Lichte jener allgemein zustimmungswürdigen Grundsätze hinreichend genau gegeneinander abgewogen werden können – Konflikte, für die es also keine eindeutig erkennbar ‚richtigen‘ Lösungen gibt (vgl. NUNNER-WINKLER 1986)<sup>2</sup>.

Hier mag man/frau dann fragen, wozu denn derart schwierige Dilemmata, über deren rationale Bewältigung auch moralkognitiv hochentwickelte *Erwachsene* sich oft schwer zu verständigen vermögen, im Rahmen *moralischer Erziehung von Jugendlichen* überhaupt sinnvoll eingesetzt werden können und sollten – zumal wenn sie echte, das heißt **ausweglose Problemsituationen** darstellen, die die Individuen nicht etwa entscheidungsfähiger machen, sondern gerade dann, wenn sie adäquat rekonstruiert werden, eher lähmen dürften. Zwei Antworten möchte ich hierzu geben: *Erstens* fördert die Auseinandersetzung mit derartigen Dilemmata immerhin die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bis zu ihrem höchsten Niveau. Dabei wird zwar in der Tat wenig an *inhaltlicher Entschiedenheit* gewonnen; es bilden sich aber fortgesetzt *komplexere Denkstrukturen, die Reflexionsprozesse erleichtern*. *Zweitens* bewegen solche Fallbeispiele viele derjenigen, die die Schwelle zum postkonventionellen Denken schon überschritten haben, zur Suche nach kreativen Lösungen, die zwar *strukturell* kaum Neues bieten, aber *inhaltlich* originelle Auswege aus bisherigen Argumentationssackgassen, Entscheidungspatts und Handlungsblockaden weisen.

Im übrigen kommen auch **weniger ausgewogene und minder zugespitzte und/oder leichter durchschaubare Problemfälle** als Diskussionsmaterialien zur

2 Sie sind typisch für Handlungsfelder von Professionen, nicht zuletzt auch der pädagogischen Berufe (vgl. OSER 1998).

Förderung berufsmoralischer Kompetenzen in Betracht. Denn hierbei – selbst in Kursen für angehende, ja auch amtierende Lehrer (vgl. OSER 1998, S. 164/165) – wird fast ausschließlich *unterhalb* des postkonventionellen Niveaus argumentiert.

Im beruflichen Alltag dürften **Konflikte zwischen gemeinnütziger Pflicht und eigennütziger Neigung** mindestens ebenso häufig vorkommen wie wirkliche Pflichtenkollisionen. Allerdings fehlt solchen Konflikten jenes Anregungspotential für *kognitive* Entwicklungen, das echten Widersprüchen innewohnt. Durch ihre Erörterung wächst wahrscheinlich bestenfalls die moralische *Motivation*.

Bestenfalls – das heißt, wenn diese Konflikte die betreffenden Personen nicht allzu sehr überfordern und eine außergewöhnliche Opferbereitschaft von ihnen verlangen, die allenfalls **moralische ‚Helden‘ oder Märtyrer** aufzubringen vermögen. Hieraus folgt nicht, dass das Leben und Leiden von Menschen wie Sokrates, Mahatma Gandhi oder Martin Luther King in Bildungs- und Fortbildungsveranstaltungen nichts zu suchen hätten, wohl aber, dass niemandem die Identifikation mit derartigen Ausnahmegestalten zugemutet werden sollte. Zumal wenn ihr Schicksal als Scheitern interpretiert werden kann, wirken sie kaum beispielhaft, sondern eher entmutigend und mindern dann auch die Tendenz, in weniger dramatischen und weniger risikoreichen Situationen couragiert zu handeln.

Erst hier beginnen die **Pflichten im engeren Sinne allgemein verbindlichen Sollens**. Schon deshalb wären Beispielfälle, die in der alltäglichen Arbeits- und Lebenswelt der meisten Individuen häufiger vorkommen, zu bevorzugen, wenn es darum geht, junge Menschen zu moralischem Engagement anzuregen – auch darum, weil moralische Erzieher nur soweit glaubwürdig wirken, wie sie selbst verkörpern, was sie verlangen, und herausragende moralische Vorbilder sind auch unter ihnen eher dünn gesät.

### 3.3 Konstruktion und Rekonstruktion moralischer und moralisch relevanter Dilemmata: professioneller Sachverstand und ‚gesunder Menschenverstand‘, wechselseitige Relativierung von sozialwissenschaftlicher Kompetenz und sozialer Intuition

Bisher habe ich so getan, als ob es möglich wäre, moralische Dilemmata als *moralische* und als *Dilemmata* so zu konstruieren, auch *Pflichten* und *Neigungen*, Gemeinnutz und Eigennutz so zu definieren, dass denjenigen, denen die betreffenden Konflikte zur Beurteilung vorgegeben werden, nichts anderes übrig bleibt, als diese Vorgaben entweder deren Struktur *angemessen zu rekonstruieren* oder sie schlichtweg *misszuverstehen und fehlzuinterpretieren*, um im zweiten Falle dann unvermeidlich auch unangemessene Lösungen vorzuschlagen und diese fehlerhaft zu begründen oder – sofern es sich um *wirkliche* Dilemmata handelt, bei denen beide denkbare *Lösungen* gleichermaßen möglich sind beziehungsweise gleichermaßen unbefriedigend erscheinen – zumindest inadäquate *Begründungen* vorzubringen. Eine Ausnahme habe ich allerdings schon angedeutet, nämlich die **moralisch legitime kreative Umgehung, Überbrückung oder ‚Untertunnelung‘ der vorgegebenen Dichotomie** – im Unterschied zu ihrer vereinfachenden oder sonstwie entstellenden Deutung, die vielfach als (Vorbereitung eines Versuchs zur) Flucht vor einer verantwortlichen Entscheidung verdächtigt werden kann.

Die genannte Ausnahme verweist auf eine prinzipielle Schwierigkeit, die ich bisher nicht genügend berücksichtigt habe. Sie relativiert das zuvor Behauptete und macht den empirisch-analytischen wie pädagogisch-praktischen Gebrauch moralischer Dilemmata komplizierter als zunächst gedacht und dargestellt. Es erscheint nämlich **ausgeschlossen, ein moralisches Dilemma von vornherein so zu konstruieren, dass es wirklich nur zwei unvereinbare, gleich gewichtige und auch moralisch gleichermaßen schwerwiegende Entscheidungen zulässt**. Deshalb sind unerwartete Reaktionen von interviewten oder diskutierenden Personen auf diese Vorgaben nicht immer einfach als fehlerhafte Rekonstruktionen zu betrachten, die einzelne Aspekte der vorgegebenen Situation vernachlässigen, andere willkürlich hinzufügen oder/und deren Beziehungen zueinander in ein falsches Licht rücken, auch moralische Bedeutungen ausblenden oder irrtümlich unterstellen. Das mag zwar häufig der Fall sein; doch ist die Möglichkeit nicht auszuschließen, dass die Konstrukteure sich selbst insofern getäuscht haben könnten, als sie bestimmte Elemente, Relationen und/oder Relevanzen des fraglichen Konflikts unzutreffend eingeschätzt oder übersehen haben. Denn es ist niemals mit Sicherheit a priori vollständig zu erkennen, welche korrekten Deutungen ein vorgegebenes Dilemma erlaubt. Seine Formulierung lässt sich zwar aufgrund von Diskussionserfahrungen *verbessern*, stets bleibt aber ein Rest von *Ungewissheit*. So können Befragte und Mitglieder von Diskussionsgruppen die Befriedigung von Neigungen und Bedürfnissen, die Erfüllung von Wünschen und die Durchsetzung von Interessen, die SozialforscherInnen oder PädagogInnen zunächst als Ausdruck bloß subjektiver Begehrlichkeit betrachten, glaubhaft geradezu als ihr ‚heiliges Recht‘ beanspruchen, und dadurch eine Vorgabe, die ihnen als Konflikt zwischen nur subjektiven und intersubjektiven Ansprüchen und Erwartungen präsentiert wird, als Normenkollision rekonstruieren. Ebenso können sie Anforderungen, die ihnen als Konsequenzen geltender Regeln und Normen vorgegeben worden sind, als nur *vorgebliche* Pflichten ablehnen, hinter denen sich ungerechtfertigte Herrschaftsansprüche verbergen, die, wenn sie *beide* Seiten der Dichotomie betreffen, sogar das gesamte Dilemma als *moralisches* desavouieren oder aber, wenn sie nur *eine* Alternative ganz oder teilweise entwerten, seinen *Dilemma*charakter insofern in Frage stellen, als moralisch nur *eine* Entscheidung in Frage kommt, die freilich durch starke Interessen konterkariert oder auch übermäßig erschwert werden kann.

Weichen Konstruktion und Rekonstruktion der Vorgabe voneinander ab, so ist also jeweils erst zu **prüfen**, wo Blindheit, Einäugigkeit, Blauäugigkeit oder Scheuklappen den Blick getrübt, beschränkt oder verstellt und zu korrekturbedürftigen Kurzschlüssen verführt haben, und wo introvertierte Grübelei, überschießende Phantasie und weitschweifige Beschreibung vom Kern des Konflikts ablenkten und ein zwar farbenfrohes, aber allzu amorphes Bild erzeugten, das nach Zentrierung, Straffung und Strukturierung der Darstellung verlangt. Die folgende Übersicht zeigt die wichtigsten Schritte solcher wechselseitigen Kontrolle.

**Schema für die wechselseitige Kontrolle  
der Konstruktion und Rekonstruktion  
moralischer und moralisch relevanter Dilemmata**

nacheinander zu prüfende Merkmale	deren manifeste Ausprägungen bei der		Konsequenz
	Konstruktion (K)	Rekonstruktion (R)	
<b>Anzahl der angenommenen Entscheidungsmöglichkeiten</b>	nur zwei (= Vorgabe einer echten oder vermeintlichen Dichotomie)	nur zwei	Relation prüfen
		drei oder mehr	K und R prüfen, Fehler korrigieren
bei nur zwei identifizierbaren Entscheidungsmöglichkeiten: <b>deren behauptete Relation zueinander</b>	antagonistisch, das heißt widersprüchlich und gleichgewichtig (= Vorgabe eines echten/vermeintlichen <i>Dilemmas</i> )	antagonistisch	„Moralität“ prüfen
		kompatibel	K und R prüfen, Fehler korrigieren
bei strikt antagonistisch erscheinenden Relationen: <b>deren unterstellte „Moralität“</b>	<i>beide</i> Möglichkeiten per se (= für sich genommen) moralisch, das heißt „respektrelevant“ (= Vorgabe eines echten/vermeintlichen <i>moralischen Dilemmas</i> )	<i>beide</i> Möglichkeiten per se moralisch	bis zum Auftreten von Differenzen zwischen K und R verwenden
		nur <i>eine</i> Möglichkeit per se moralisch, die andere amoralisch	K und R prüfen, Fehler korrigieren
		<i>beide</i> Möglichkeiten per se amoralisch	K und R prüfen, Fehler korrigieren
	nur <i>eine</i> Möglichkeit per se moralisch, die andere amoralisch („Pflicht vs. Neigung“, Gemein- vs. Eigennutz; = Vorgabe eines wirklich/vermeintlich moralisch <i>relevanten Dilemmas</i> )	nur <i>eine</i> Möglichkeit per se moralisch, die andere amoralisch	bis zum Auftreten von Differenzen zwischen K und R verwenden
		<i>beide</i> Möglichkeiten per se moralisch	K und R prüfen, Fehler korrigieren
		<i>beide</i> Möglichkeiten per se amoralisch	K und R prüfen, Fehler korrigieren

### 3.4 Erfundene, gefundene und umgeformte moralische Dilemmata, konkret erlebte und andere ‚alltagsnahe‘ soziale Konflikte: Kompetenz und Performanz, Kognition, Emotion und Motivation

KOHLBERG interessierte sich in erster Linie für die **moralkognitive Kompetenz**, das heißt für die *intellektuelle Fähigkeit*, moralische Urteile zu fällen. Dieser hoffte er durch die Vorgabe **erdachter Dilemmata aus Bereichen jenseits der Arbeits- und Lebenswelt der interviewten Personen** am nächsten zu kommen, hypothetischer Konflikte also, die die Befragten meist mehr wie Denksportaufgaben ansprachen als sie emotional berührten. So stellte er seinen US-amerikanischen Befragten das ferne Europa als Schauplatz des Heinz-Dilemmas dar: „In Europe, a woman was near dead from a special kind of cancer“ – so beginnt die Form A seines „Moral Judgment Interviews“.

KOHLBERGS Hoffnung hat sich nicht durchgängig erfüllt; sie ist nicht ohne **Gegenevidenz** geblieben. Zwar argumentierten Schweizer Landwirtschaftslehrlinge deutlich unterhalb ihres sonst bevorzugten Moralniveaus oder überhaupt nicht mehr moralisch, als sie in Dilemmadiskussionen – vielleicht erstmals – vor Probleme gestellt wurden, die ökonomische Interessen ihrer Betriebe tangierten (OSER/ALTHOF 1986). Bei anhaltender Auseinandersetzung mit realen Dilemmata aber steigert die persönliche Betroffenheit meist nicht nur das moralische *Engagement*, sondern auch den *Grad, in dem Besonderheiten der Entscheidungssituation differenziert im Urteil berücksichtigt werden* (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1986).

Selbst wenn durch **Dilemmata, die reale Handlungssituationen der untersuchten Personen repräsentieren**, stets niedriger einzustufende Argumentationen provoziert würden als durch für die Befragten eher unwahrscheinliche moralische Paradoxien, dann wären auch diese „**Performanzen**“ nicht uninteressant. Denn sie deuten stärker auf moralisch relevante *psychodynamische* Potentiale und Prozesse, auf Motive und Emotionen hin als mehr oder minder spekulative Reaktionen. Von ihnen kann daher zuverlässiger auf Handlungstendenzen der Subjekte geschlossen werden.

Nicht zuletzt *deshalb* wurden in **Studien zur Berufsmoral** relativ realistische Dilemmata oder/und sogar *reale* moralische Konflikte der untersuchten Personen bevorzugt eingesetzt, Dilemmata aus dem MJJ – vor allem das Heinz-Dilemma – dagegen, wenn überhaupt, fast nur zu Vergleichszwecken einbezogen. Soweit dabei auch *lebensnahe* Konfliktfälle standardisiert (und den Befragten folglich als hypothetische Dilemmata präsentiert) wurden, gingen ihrer Auswahl und Standardisierung in der Regel – außer Literaturrecherchen und Experteninterviews – explorative Diskussionen oder/und Einzelinterviews mit Mitgliedern der zu befragenden Gruppen voraus, die den Realitätsgehalt dieser Vorgaben sichern sollten.

Insofern erscheinen solche Dilemmata auch für **pädagogische Bemühungen** geeignet, die darauf zielen, die Entwicklung berufs-, wirtschafts- und professionsmoralischer *kognitiver* Kompetenzen zu fördern und *neben* der sensiblen und differenzierten Wahrnehmung, Deutung und Reflexion moralisch bedeutsamer betrieblicher Konflikte auch die Bereitschaft zu erhöhen, den gewonnenen moralischen Einsichten entsprechend zu *handeln*.

### 3.5 Organisations-, institutions- und bereichsinterne Konflikte versus intern-externe Kollisionen: fortschreitender Transfer oder nachhaltige Segmentierung?

In Anlehnung an PIAGETs Liste der Merkmale kognitiver Entwicklungsstufen schrieb KOHLBERG seinen Moralstufen unter anderem die Eigenschaft der „strukturellen Ganzheit“ zu. Damit meinte er, dass *alle* moralischen Urteile, die eine Person in einer bestimmten Lebensphase abgibt, das selbe Strukturniveau repräsentieren – ganz gleich, worauf diese Urteile sich beziehen: auf die Arbeitssphäre, auf das Privatleben oder auf die Politik, auf inner- oder zwischenbetriebliche Probleme oder auf sonstige Konflikte zwischen Betrieben und externen Individuen, Gruppen oder Institutionen. Weil KOHLBERG auch angesichts hiervon abweichender Befunde daran festhielt, dass solche **strukturelle Konsistenz** zu den notwendigen Merkmalen von Entwicklungsstadien gehört, die deren Bezeichnung als „Stufen“ rechtfertigen, hat er viel Mühe darauf verwandt, die theoretischen Definitionen und empirischen Operationalisierungen seiner Stufen immer wieder so zu verändern, dass dieses Kriterium möglichst weitgehend erfüllt wurde. Verbleibende Inkonsistenzen deutete er teils als Übergangsphänomene, teils führte er sie auf „Messfehler“ zurück.

Andere Sozialwissenschaftler haben ähnliche Differenzen gefunden. Einige sind aber auch auf *dauerhafte* intrapersonale Unterschiede des Strukturniveaus von moralischen Urteilen gestoßen, die sich auf verschiedene Lebensbereiche (wie Arbeits- und Privatsphäre) und/oder soziale Einheiten (wie Elternhaus, Schule, Betrieb und Armee) beziehen. Diese nachhaltigen Diskrepanzen wurden als „**Segmentierungen**“ bezeichnet und psychologisch unterschiedlich lokalisiert: Manche Autoren (z. B. SENGER 1983) ordnen sie der *Performanzebene* zu und interpretieren sie als Konsequenzen einer kontextspezifischen Anwendung beziehungsweise Zurückhaltung einer an sich vorhandenen Kompetenz. Andere Sozialwissenschaftler (wie Klaus BECK 2000) betrachten in solchen Fällen auch die *Kompetenz* als segmentiert. Da diese Kontroverse kaum entscheidbar erscheint, weil *empirisch* immer nur Performanzen ermittelbar sind und die durchgängige Begrenzung des Einsatzes von (angeblich) ‚prinzipiell‘ verfügbaren Kompetenzen (die sich aber ausschließlich in anderen Kontexten manifestieren) auch *theoretisch* als *Kompetenzdefizit* gedeutet werden kann, solange die Subjekte sie nicht reflektieren, und weil wir hier zudem primär an *praktisch* wirksamer moralischer Erziehung interessiert sind, dürfen wir den Ausgang des Streites dahingestellt sein lassen, um uns auf die Frage zu konzentrieren, was auf der *Performanzebene* anzustreben wäre und welche Arten von Dilemmata *hierzu* beitragen könnten.

BECK (2000) sieht in der moralkognitiven Segmentierung nicht nur kein *Defizit*, sondern hält eine **an Situationstypen orientierte Differenzierung moralischer Urteils- und Handlungskompetenz** sogar für **erstrebenswert** und daher für **förderungswürdig**. Er unterscheidet zwischen *Konkurrenz-*, *Kooperations-* und *Konstitutionssituationen*. Ihnen seien je spezifische *Sondermoralen* angemessen, die mehr oder weniger den drei Moralebenen KOHLBERGS zugeordnet werden können. So betont BECK unter anderem,

- dass auf dem *Markt vorkonventionelle* oder auch schon rein strategische Orientierungen nicht nur genügen, sondern dass jede ‚höhere Moralität‘ hier nur Schaden anrichte, weil sie jenen Gang der Geschäfte störe, von dem die

- optimale Versorgung der Bevölkerung, das heißt die Realisation des moralischen Oberziels alles Wirtschaftens abhängt,
- dass die *innerbetrieblichen Beziehungen* (wie die familialen Verhältnisse) vor allem durch die *konventionellen* Normen der gegenseitigen Hilfeleistung und der sozialen Einordnung reguliert werden sollten und
  - dass die *Rahmenbedingungen betrieblichen Wirtschaftens* entsprechend den grundlegenden Wertvorstellungen des Gesamtsystems politisch-rechtlich zu definieren und individuell (reflektierend und handelnd) zu respektieren wären. Zu diesen fundamentalen Werten zählen – daran möchte ich hier erinnern – in Deutschland die ursprünglich *postkonventionell* gemeinten, vielfach freilich auch konventionell missverstandenen Menschenrechte, wie sie in unserem Grundgesetz verankert sind.

Die skizzierten Zuordnungen können zwar kritisiert werden; das soll hier aber *nicht* geschehen. Denn es geht mir mehr um das prinzipielle Problem, ob es *überhaupt* situations- und/oder bereichstypisch verschiedene reale und ideale Moralniveaus gibt, und was daraus pädagogisch folgt. Hierzu sagt BECK dann (sinngemäß): Die naheliegende pädagogische Maxime einer situationstypspezifischen Moralerziehung sei mit der Gefahr einer Erziehung zur moralischen Schizophrenie verbunden, die den Prozess der *Identitätsentwicklung und -bewahrung* erschwere, ja konterkarriere. Es sei denn, sie werde **metamoralisch begründet** und ihre Begründung überzeugend vermittelt, so dass die Edukanden die allgemeine Zustimmungswürdigkeit der geltenden Regeln sowohl des wirtschaftlichen Wettbewerbs als auch der betrieblichen Kooperation und Organisation zu erkennen vermögen. Dem füge ich hinzu: was letztlich *auch* nur mit Hilfe *postkonventioneller* Denkfiguren gelingen könnte<sup>3</sup>.

Wohlgemerkt: „Könnte“, nicht „kann“. Lassen wir jedoch jene Zweifel an der Vortrefflichkeit des real existierenden Kapitalismus, die postkonventionell denkende Menschen fast unvermeidlich plagen dürften, jetzt außer Acht, und besinnen wir uns wiederum nur auf das, was aus den mitgeteilten Befunden und Überlegungen für die **Gestaltung und Verwendung moralischer Dilemmata in der beruflichen Bildung** unbestreitbar resultiert, so bleibt festzustellen: Unabhängig von den bevorzugten Lösungen der aufgeworfenen Probleme macht es Sinn, nicht nur bei der *Erforschung*, sondern auch bei der *Förderung* berufsmoralischer Kompetenzen und Orientierungen – *nebeneinander* beziehungsweise *innerhalb des selben Projekts* – mit (mindestens) drei *Arten von Dilemmata* zu prozedieren und auch die Edukanden für deren Differenzen zu sensibilisieren. Es sind das:

- (1) Konflikte, die rein innerbetriebliche Probleme betreffen;
- (2) andere, in denen Relationen zwischen Betrieben beziehungsweise Unternehmen und Außenstehenden spannungsreich erscheinen;
- (3) schließlich Diskrepanzen zwischen Anforderungen verschiedener Lebensbereiche.

Erst ein derartiges Instrumentarium erlaubt es, die Möglichkeiten und Grenzen einer differenzierenden berufsmoralischen Erziehung einerseits und ihrer (zumin-

3 Vielleicht aber werden derartige Diskrepanzen den meisten Menschen kaum als solche bewusst. Es handelt sich dabei ja nicht um *inhaltliche* Widersprüche zwischen Gedanken und/oder Aussagen, die sich auf *identische* Tatsachen beziehen, sondern um *strukturelle* Differenzen der Beurteilung *verschiedener* Fakten, die nur in den Augen entsprechend geschulter Sozialwissenschaftler inkompatibel erscheinen dürften.

dest metamoralisch) integrierenden Alternative andererseits auszumachen und das hinsichtlich der eigenen Präferenz (berufs- und wirtschafts-)pädagogische Optimum zu (er-)finden.

Zusätzlich möchte ich auch noch auf die Lernchancen und Transferschranken verweisen, die bei der **Behandlung dilemmatischer schulischer Probleme** beobachtet worden sind: *Einerseits* stellen im Schulalltag auftretende moralische Dilemmata gute Gelegenheiten dar, konkrete Konflikte, die die SchülerInnen unmittelbar betreffen, ad hoc aufzugreifen, zu diskutieren und zu lösen, das heißt, den fachbezogenen Unterricht zwar für eine Weile zu unterbrechen, seine Fortsetzung aber im Erfolgsfall auch wirksam zu entstoren und zudem *generelle* Prinzipien und Prozeduren rationaler Konfliktbewältigung zu vermitteln (OSER 1998). *Andererseits* aber steht zu befürchten, dass die Schule auch hierbei eher nur erreicht, was ihr auch sonst nachgesagt wird, nämlich *eben nicht* für das „Leben“ erzieht, für das wir nach einem alten Sprichwort eigentlich lernen sollten, sondern nur ihre *interne Moralität* steigert oder auch bloß reproduziert, keineswegs aber über ihre Mauern hinaus wirkt: weder externe Transfereffekte zeitigt noch sonstwie bemerkenswert zur ‚Moralisierung‘ des Denkens, Verhandelns und Handelns ihrer ‚Zöglinge‘ in *anderen* Einrichtungen und Lebensbereichen beiträgt (vgl. z. B. EDELSTEIN 1986; LESCHINSKY 1987). Solche moralpädagogische Ohnmacht könnte in der Mehrzahl der Fälle gerade der *Berufsschule* beschieden sein, die mit dem Einfluss der Ausbildungsbetriebe schon wegen ihrer wenigen Unterrichtsstunden sowie wegen ihres eher dürftigen Fortbildungsangebots kaum zu konkurrieren vermag.

### 3.6 Adressatenbezug,

#### Identifizierung und Optimierung adäquater Vorgaben und Nachfragen

Wer meine Präferenz realistischer, konkreter Dilemmata teilt, die im Alltag der Lernenden bereits aufgetreten *sind* oder aufgetreten sein *könnten* und mit denen auch *künftig* zu rechnen ist, der/die wird – wenn er/sie nicht nur ohnehin vorkommende Konflikte ad hoc diskutieren lassen will – gut daran tun, sich mit der Arbeits- und Lebenswelt der voraussichtlichen Diskutanten soweit bekannt zu machen beziehungsweise – wenn er/sie diese schon kennt – sie sich soweit zu vergegenwärtigen, dass er/sie **die Dilemmata adressatenspezifisch auszuwählen und zu gestalten** vermag. Das klingt trivial; doch ist die Versuchung sehr groß, auf bereits verfügbare, auch didaktisch bewährte, aber höchstens *halbwegs* passende Problemfälle zurückzugreifen. Denn es kostet bereits einiges Kopfzerbrechen, zu prüfen, ob ein *gegebener* Konflikt sich zur Diskussion eignet, das heißt zu überlegen, ob und wie weit er jene zuvor behandelten Kriterien erfüllt, die für seine moralpädagogische Fruchtbarkeit sprechen. Erst recht macht es Mühe, ein ‚passendes‘ Dilemma *von Grund auf* zu ersinnen oder auch nur einen schon dokumentierten oder erinnerten Konflikt für eine Dilemmadiskussion umzumodeln und auszugestalten. Freilich kann die Suche nach geeigneten Fällen ein Stückweit gemeinsam mit den prospektiven DiskutantInnen, vergleichbaren Personen oder Gruppen betrieben werden, die auch *hierbei* moralisch lernen dürften.

Die **en bloc vorzugebenden Falldarstellungen** sind eher knapp zu fassen, damit die Diskutanten sich alle Aspekte, die ihnen bedeutsam vorkommen, leicht

einprägen können. Nicht sämtliche lösungsrelevanten Details, die ihnen mitgeteilt werden sollen, müssen schon in diesem ‚Grundreiz‘ enthalten sein; manche können auch später ‚nachgeschoben‘ werden. Stets aber wäre bereits der erste ‚Input‘ *so dilemmatisch wie möglich* zu strukturieren, das heißt, die *Unvereinbarkeit* der situativen Erfordernisse sollte schon hier ebenso betont werden wie die *Gleichrangigkeit* der unvereinbaren Alternativen.

Alle weiteren dilemmabezogenen Diskussionsbeiträge der Gesprächsleitung – die auch in den Händen von zwei oder mehr Personen liegen kann – sollten durch die Formulierung (und schriftliche Fixierung) von **Regelnachfragen** *vorbereitet* werden. Diese sind in der Diskussion aber nur bei Bedarf – das heißt, wenn die betreffenden Antworten nicht schon ‚spontan‘ gegeben werden – zu stellen und je nach den Argumenten der DiskutantInnen sinngemäß umzuformulieren, gelegentlich auch durch weitere Fragen zu ergänzen. Welche Nachfragen im einzelnen wie vorzubringen sind, ergibt sich aus der Absicht, die Diskutierenden dazu zu bewegen, ihre moralische Urteilsfähigkeit voll auszuschöpfen und weiterzuentwickeln:

- Um sie zu nötigen, ihre Stellungnahme zu vervollständigen, zu differenzieren und zu modifizieren, sind sie um
  - *Präzisierungen* und
  - *zusätzliche Begründungen* zu bitten sowie nach
  - *zulässigen Ausnahmen* und
  - *vernachlässigten faktischen und normativen Komponenten der Vorgabe* zu fragen.
- *Variationen der Situationsbeschreibungen* dienen dazu, Befragte, die den vorgegebenen Fall als relativ problemlos betrachten, möglichst *doch* noch in eine Aporie zu manövrieren.
- *Gegenargumente* sollen außerdem die Stabilität von Stellungnahmen testen sowie weitere Begründungen zutage fördern.
- *Aufforderungen zum Perspektivenwechsel* (etwa vom ‚Täter‘ zum ‚Opfer‘) sollen einseitig argumentierende Diskutanten anregen, sich zu einer weniger partiischen Problemsicht durchzuringen.
- *Fragen nach der persönlichen und sozialen Verbindlichkeit ihres Lösungsvorschlags sowie der begründenden Argumente* dienen zur Vergewisserung über deren *moralische* Intention, das heißt über ihren universellen Geltungsanspruch als *richtige* Entscheidungen und ihren präskriptiven Sinn als *normative* Äußerungen. (Vgl. ECKENSBERGER 1993; SPANG/LEMPERT 1989, Band 1, S. 19/20)<sup>4</sup>.

### 3.7 Regeln der Gesprächsführung

Moralpädagogisch fruchtbare Dilemmadiskussionen sollten *selbst nach moralischen Regeln geführt* werden, denen das Prinzip des wechselseitigen Respekts zugrunde liegt, nach Regeln, die *Toleranz und Offenheit* gegenüber anderen fordern und fördern sowie in dem Maße, in dem sie befolgt und verinnerlicht

4 Alles in diesem Abschnitt Gesagte gilt für sämtliche Adressatengruppen – von Grundschulern über Lehrlinge und Lehrabsolventen bis zu Lehramtsanwärtern und amtierenden Lehrpersonen.

werden, ein ‚warmes‘ *Diskussionsklima* bedingen. Diese Regeln werden auch „**Diskursregeln**“ genannt. Damit sind freilich nicht jene (postkonventionellen) Prinzipien gemeint, die nach HABERMAS (1983) beziehungsweise ALEXY (1995) für einen norm*begründenden* „idealen Diskurs“ gelten sollen, sondern konkrete Vorschriften für einen ‚nur‘ norm*orientierten* „realen Diskurs“, das heißt Regeln, die bei *jedem* Einigungsversuch zu beachten sind, wenn er gelingen soll (vgl. OSER 1998, S. 11/12). Sie verlangen,

- dass diejenigen, die etwas sagen möchten, zu Wort kommen, die eigene Meinung vertreten, beim Thema bleiben und möglichst in der Ichform sprechen („Ich-Botschaften aussenden“),
- dass die jeweils anderen ihnen „aktiv zuhören“, also sich bemühen, die Sprechenden zu verstehen und deren Meinungen zu respektieren, sie ausreden lassen, sich aber bei Langeweile melden und bei Unklarheiten nachfragen,
- dass nachfolgende RednerInnen vor ihrem eigenen Beitrag – gleichsam als Erfolgskontrolle ihres „aktiven Zuhörens“ – jene Argumente wiederholen, auf die sie eingehen möchten, und die betreffenden SprecherInnen mögliche Missverständnisse korrigieren lassen, sowie
- dass Kommunikationsprobleme als solche angesprochen und behandelt werden (Metakommunikation; vgl. BERKOWITZ 1986, SCHLÄFLI 1986, S. 151).

Die **DiskussionsleiterInnen** sollten – jenseits ihrer Funktionen als ‚Inputgeber‘ dieser Diskussionen – vor allem *moderierend* wirken, das heißt, die angeführten Gesprächsregeln bekannt machen, ihre Einhaltung überwachen und Abweichungen zu korrigieren versuchen. Diese Disziplinierung mag zunächst leichter gelingen, wenn die diskutierten Dilemmata den Diskutierenden eher fremd sind und sie mehr kognitiv als emotional ansprechen.

Wie schon angedeutet, dreht es sich hierbei nicht um die bloße *Anwendung* einer bestimmten Prozedur – der Regeln des Vollzugs und der Lenkung einer Dilemmadiskussion – zur Erreichung eines bestimmten *anderen* Ziels – der Erhöhung des moralkognitiven Niveaus –, sondern **den Regeln diskursiver Gesprächsführung wohnt selbst eine moralische Qualität inne; ihre Vermittlung und Aneignung erscheinen darum als solche erstrebenswert**. Mehr noch: Im Unterschied zu einer höheren Moralstufe *lässt sich diese Diskurskompetenz relativ leicht, schnell und nachhaltig trainieren* (SCHLÄFLI 1986, S. 246), auch wenn die Diskussionsleitung in den Händen von Personen liegt, die – wie die meisten Menschen industrialisierter Länder – auf der konventionellen Ebene zu denken und zu argumentieren pflegen.

Andere Fähigkeiten, und zwar besondere diagnostische und prognostische Kompetenzen werden von den leitenden Personen gleichwohl schon im *Vorfeld* der Diskussionen verlangt: Wenn es zu **entscheiden** gilt, **ob ein aktueller realer Problemfall diskutiert werden sollte oder nicht**, sind mindestens zwei Punkte schnell zu klären:

- (1) ob dieser Fall als solcher, das heißt wegen seiner moralischen Relevanz diskussionsbedürftig und wegen des möglichen Lerneffekts diskussionswürdig erscheint und
- (2) ob der Gruppe seine diskursive Lösung *zuzutrauen* beziehungsweise der hierfür erforderliche Lernprozess *zuzumuten* ist (OSER 1998, S. 225-231).

Dabei ist zu berücksichtigen, daß *moralisches* Lernen wie *alles* Lernen durch eine gewisse Überforderung *und* durch einen offen bekundeten Vertrauensvorschuss wirksam unterstützt werden kann (vgl. OSER/ALTHOF 1993).

#### 4. Resümee

Es mögen die zuletzt berührte Schwierigkeit und Langwierigkeit struktureller Progression einerseits und die vergleichsweise leichte und schnelle Trainierbarkeit der Diskurskompetenz andererseits gewesen sein, die – zusammen mit der Einsicht in die mangelnden, zumindest mangelhaften Transfereffekte schulischer Moralerziehung – Fritz OSER wie andere zunächst stark an KOHLBERG orientierte Moralpädagogen schließlich davon abgebracht haben, bei der Moralerziehung in der Schule weiterhin das Erklettern von KOHLBERGS Stufenleiter zu akzentuieren, und ihnen nahe legen, sich statt dessen (unter anderem) **mehr der diskursiven Bewältigung innerschulischer Moralprobleme zu widmen** und daher **auch die professionsmoralische Kompetenz und moralpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte auf diese Aufgabe zu ‚verlagern‘** – zumal sonst erst einmal lange Zeit intensiv und zudem mit zweifelhaften Erfolgsaussichten versucht werden müsste, viele Lehrkräfte *selbst* auf die postkonventionelle Ebene zu ‚hieven‘.

Zu prüfen bleibt, was daraus für die **berufsmoralische Erziehung** resultiert. Sicherlich haben Dilemmadiskussionen hier nach wie vor ihren Platz. Selbst wenn sie die Komplexität der moralkognitiven Strukturen der Diskutierenden allenfalls bescheiden steigern dürften, so vermitteln sie durch die gleichzeitige **Einübung und Vervollkommnung der Fähigkeit zu einer diskursiven Gesprächsführung** eine Strategie, deren Anwendung innerhalb beruflicher und wirtschaftlicher Kontexte schon *unterhalb* der Ebene voll entwickelter moralischer Kompetenz einen rationaleren Umgang mit moralischen Konflikten ermöglicht, aber auch *jenseits* der Arbeitssphäre das Zusammenarbeiten und Zusammenleben erheblich erleichtert. Freilich ist auch der Transport *dieser* Fähigkeit aus der ‚pädagogischen Provinz‘ in die Außenwelt nicht gesichert.

Im übrigen dürften auch die vorher behandelten **Kriterien für die Selektion, Konstruktion und Applikation moralischer Dilemmata in berufs- und wirtschaftspädagogischer Absicht** zumindest für die *Diagnose* jener Besonderheiten latenter Spannungen wie manifester Auseinandersetzungen hilfreich sein, deren Kenntnis erst eine rationale Problemlösung erlaubt – wie auch immer sie im Einzelnen aussehen mag. Deshalb möchte ich diese Kriterien jetzt in Form eines **Fragenkatalogs** zusammenfassen, der auch als **Checkliste** verwendet werden könnte:

- (1) Handelt es sich tatsächlich um ein *moralisches* Dilemma, das heißt um ein Problem, das nur mit Rückgriff auf Regeln, Normen, Werte oder Prinzipien gelöst werden kann, mit deren Erfüllung und Verletzung die Selbst- und Fremdachtung der Akteure *als Personen* steht und fällt, oder lässt es sich auch auf andere Weise – etwa anhand von geltenden Vorschriften, aufgrund gemeinsamer Interessen oder im Sinne bloßer Anschlussrationalität – so lösen, dass nicht gegen moralische Standards verstoßen wird?
- (2) Haben wir es wirklich mit einem moralischen *Dilemma* zu tun, das heißt mit einem Konflikt, der zumindest *prima facie*, unterhalb der postkonventionellen Ebene auch *nachhaltig* so erscheint, als könnten die legitimen Ansprüche der *einen* Seite nur auf Kosten ebenso berechtigter Forderungen der *anderen* befriedigt werden – es sei denn, jemand findet scharfsinnig und einfallsreich einen ‚dritten Weg‘?
- (3) Deuten *Differenzen zwischen der Vorgabe und der Rekonstruktion des Konflikts*, die sich auf den dilemmatischen Charakter und die moralische Qualität

der *ganzen* Situation oder auch nur auf die moralische Relevanz *einzelner* Konflikt*aspekte* beziehen, auf *Mängel der Konstruktion oder der Rekonstruktion* des betreffenden Falles? Wieweit wäre also die Vorgabe zu verbessern, und wieweit sollte die Rekonstruktion zunächst als defizitär registriert, danach aber versucht werden, die DiskutantInnen durch Nachfragen zu einer Gesamtsicht des Konflikts oder der Interpretation spezieller Konfliktelemente anzuregen, die – entsprechend den Intentionen der Konstrukteure – den Konflikt als Dilemma und als moralisches Problem sowie angemessene Pflichten als Pflichten und unterstellte Neigungen als Neigungen, auch als gemeinnützig und als eigennützig vorgegebene Entscheidungen und Handlungen als solche erscheinen lässt?

- (4) Soll in erster Linie die kognitive Fähigkeit gefördert werden, für moralische Dilemmata möglichst zustimmungswürdig begründete Lösungen zu finden, wozu sich vielleicht Diskussionen von Konflikten aus fremden Arbeits- und Lebenswelten besonders eignen, in die die EdukantInnen selber kaum je verwickelt *sein* und auch kaum involviert *werden* dürften, oder geht es mehr um die Kompetenz zur adäquaten Bewältigung moralisch bedeutsamer Widersprüche in deren eigenem Erfahrungsbereich, also um ein Handlungspotential, dessen Entwicklung eher durch Diskussionen tatsächlich erlebter Auseinandersetzungen oder zumindest solcher dilemmatischer Situationen angeregt wird, die im Alltag der DiskutantInnen auftreten können?  
(Diese wären dann, soweit sie nicht schon auf anderem Wege zuverlässig ermittelt worden sind, sorgfältig zu eruieren.)
- (5) Repräsentieren die vorzugebenden Dilemmata unterschiedliche Konflikttypen, aus deren Erörterungsweise zu mehreren aufeinanderfolgenden Zeitpunkten ersehen werden kann, ob die Diskutierenden dauerhaft oder nur vorübergehend stufenhomogen oder stufenheterogen argumentieren, das heißt, wieweit sie *moralkognitiv konsistent argumentieren* oder *segmentieren*?  
(Hinsichtlich der Förderung berufs- und wirtschaftspädagogischer Kompetenzen wäre besonders zwischen
  - betriebsinternen Dilemmata,
  - Konflikten zwischen Betrieben und deren sozialer ‚Umwelt‘ sowie
  - Widersprüchen zwischen moralischen Anforderungen der Arbeitssphäre und des Privatlebens zu differenzieren.)
- (6) Wieweit kann auf bereits bekannte *Dilemmata* zurückgegriffen werden, *die dem Erfahrungsbereich der DiskutantInnen sowie der moralpädagogischen Zielsetzung hinreichend entsprechen*, und wieweit müssten vorliegende Dilemmata zu diesem Zweck modifiziert oder völlig neue paradoxe Fallbeispiele entwickelt werden?
- (7) Sind alle *lösungsrelevanten Informationen, Fragen, Einwände und Aufforderungen* auf dem Diskussionsleitfaden *vorgesehen*? Erscheinen sie angemessen *auf die Vorgabe und die Nachfragen verteilt*?
- (8) Wieweit sind den prospektiven DiskutantInnen Dilemmadiskussionen *zuzumuten* oder besser: *zuzutrauen*? Beziehungsweise: Wieweit sind die Diskussionen zunächst *vorrangig* oder zumindest *ebensosehr* wie auf die Auseinandersetzung mit den zu diskutierenden *Inhalten* der Dilemmata auf die *Internalisierung der Diskursregeln* auszurichten? Welche eher kognitiv akzentuierten Dilemmata wären hierfür besonders geeignet?

## 5. Nachwort

Damit wäre ich fertig – oder eben *nicht*. Denn meine Ausführungen betreffen überwiegend *allgemeine* Aspekte der *moral-kognitiven* Anregung, auch einer gewissen emotionalen *Aufregung* und moralischen *Motivierung* durch Dilemmadiskussionen. Diese habe ich zwar wiederholt auf die Arbeitssphäre *angewandt*, doch dabei ist es dann meist geblieben: *Besonderheiten* der berufs- und wirtschaftsmoralischen Erziehung und der professionsmoralischen Qualifizierung von Lehrkräften und anderen Auszubildenden habe ich nur streckenweise gestreift – ganz zu schweigen von Anwärtern und Angehörigen *anderer* akademischer Berufe und Professionen. Zur **Spezifizierung des Kriterienkatalogs in Bezug auf die Problemzonen, in denen Auszubildende, Ausgebildete und Auszubildende in der Arbeitswelt lernen, arbeiten und lehren**, empfiehlt es sich unter anderem, einmal *die wichtigsten jener strukturellen Widersprüche innerhalb unserer Arbeits- und Wirtschaftswelt, auch der berufs- und branchentypischen Diskrepanzen, sowie der Spannungen zwischen dem Erwerbssystem und anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen systematisch zu registrieren, die die lernenden und arbeitenden, wirtschaftenden und lehrenden Individuen regelmäßig als (Intra-beziehungsweise Inter-) Rollenkonflikte erfahren, ertragen und bewältigen müssen*. Hiervon verspreche ich mir zweierlei: zum einen die *Identifizierung bereichs- und institutionsspezifischer Bewertungskriterien für moralische Dilemmata*, zum anderen aber auch die *Sammlung, Bearbeitung und ‚Erfindung‘ weiterer diskussionswürdiger Fälle für unterschiedliche Gruppen von Ausbildungs- und Erwerbspersonen*. Welche Arbeitsschritte auch immer folgen mögen: Es gibt noch viel zu tun!

## 6. Anhang:

### **Dilemmata aus Projekten zur Erforschung und Förderung berufsmoralischer Kompetenzen von Auszubildenden, Erwerbstätigen und Auszubildenden im deutschen Sprachraum**

Die folgenden Listen umfassen exemplarische *Skizzen von zehn Dilemmata aus sechs Projekten*. Weitere Dilemmata sind in den bezeichneten Publikationen, in zusätzlichen Veröffentlichungen ihrer Autoren und in ‚grauen‘, mehr oder minder internen Projektpapieren dokumentiert.

#### 6.1 Einschlägige empirisch-analytische Forschungsprojekte und ihre Verwendungsweisen der Dilemmamethode

In den berücksichtigten Regionen wurden relevante empirisch-analytische *Forschungsprojekte* bisher vor allem in Berlin und Mainz ausgeführt.

In *Berlin* waren das unter anderem die Untersuchungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

- über die „Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien“, eine Längsschnittstudie mit Maschinenschlossern, Werkzeugmachern, Drehern und Fräsern (vgl. HOFF/LEMPERT/LAPPE 1991) sowie

- über „Moral im Beruf“, das heißt über berufs- und betriebsartspezifische moralische Anforderungen und soziale Anregungspotentiale moralischer Entwicklung bei KöchInnen und ChemielaborantInnen (CORSTEN/LEMPERT 1997).  
In beiden Studien wurde die moralische Urteilsfähigkeit der untersuchten Personen durch Interviews erhoben, deren Struktur in groben Zügen KOHLBERGS MJI entsprach.

Am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität *Mainz* lief während der neunziger Jahre die (durch die DFG geförderte) Längsschnittuntersuchung „Die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung“ (unter der Leitung von Klaus BECK; vgl. BECK 2000 b). Hier wurde die moralkognitive Kompetenz von angehenden Versicherungskaufleuten überwiegend mit einem an den SRM von GIBBS/WIDAMAN (1982) angelehnten Fragebogen angesprochen, in einer Teilstichprobe auch per Interview zu erfassen versucht.

## 6.2 Kommentierte Skizzen exemplarischer ausbildungs-, arbeits-, berufs- und wirtschaftsbezogener moralischer Dilemmata dieser Projekte

In der *Facharbeiterstudie* des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, wurden neben drei anderen Konflikten die folgenden beiden Dilemmata verwandt:

- (1) Sollen Betriebsräte ihrer gesetzlichen Schweigepflicht auch dann genügen, wenn sie damit den Kollegen schaden, von denen sie gewählt worden sind?  
Hier geht es unter anderem um das Verhältnis zwischen einem Wählerauftrag und dem Gehorsam gegenüber geltenden Gesetzen.

- (2) Was soll ein Facharbeiter tun, von dem in seinem Betrieb die Mitarbeit an der Herstellung von Produkten (in der Kernkraft- oder Rüstungsindustrie) verlangt wird, deren Verwendung er als gefährlich oder sogar als unmenschlich ansieht?

Hier ist die Mitverantwortung für das Arbeitsprodukt beziehungsweise die diesbezügliche Überzeugung vor allem mit familialen Verpflichtungen zu koordinieren.

(Siehe auch SPANG/LEMPERT 1989)

Im Projekt „*Moral im Beruf*“ desselben Instituts wurden den untersuchten Personen nur *insgesamt* zwei Dilemmata vorgegeben:

- (3) Wofür soll sich ein Angehöriger/eine Angehörige aus dem Beruf des/der Befragten entscheiden, der/die einem Freund/einer Freundin versprochen hat, ihn/sie am Abend vor einer Urlaubsreise im Krankenhaus zu besuchen, um ein dringliches persönliches Gespräch zu führen, von dem/der aber zugleich erwartet wird, an diesem Abend im Betrieb zu bleiben (KöchInnen) oder dorthin zurückzufahren (ChemielaborantInnen), um einem Kollegen/einer Kollegin bei der Erledigung einer betriebswichtigen Aufgabe zu helfen bzw. eine hierfür nötige Teilarbeit zu leisten?

Hier kollidieren Fürsorgepflichten gegenüber dem Betrieb und dem Kollegen/der Kollegin einerseits mit solchen gegenüber dem Freund/der Freundin andererseits, deren Erfüllung zudem einer Seite (KöchInnen) oder beiden ‚Parteien‘ (LaborantInnen) durch ein vorhergehendes Versprechen zugesagt worden ist, womit auch das Prinzip der Wahrhaftigkeit ‚ins Spiel kommt‘.

- (4) Wie soll ein Berufsgenosse der interviewten Person handeln, dessen berufliche Zukunft, Ehe und Lebensunterhalt für seine Familie nur gesichert erscheinen, wenn er im Betrieb seines Schwiegervaters Zustände duldet oder sich dort an ‚Unterlassungssünden‘ beteiligt, die geltende Vorschriften verletzen und die Gesundheit von Abnehmern der Arbeitsprodukte gefährden?

In diesem Dilemma konkurrieren vor allem Fürsorgepflichten verschiedener Reichweite miteinander.

Beide Dilemmata betreffen einen Konflikt zwischen beruflichen und privaten Erfordernissen, wobei im Beruf die Übernahme von kollektiver Verantwortung verlangt wird. Das *erste* Dilemma wurde berufs- und geschlechtsspezifisch formuliert, das *zweite* nur berufsspezifisch variiert. Beides zielte darauf, die Identifizierung des/der Befragten mit der Identifikationsfigur zu erleichtern.

Aus dem Projekt *„Die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung“* des Lehrstuhls für Pädagogik der Universität Mainz seien ebenfalls zwei Dilemmata vorgestellt:

- (5) Soll der kaufmännische Angestellte Holm die Bitte seines in Geldnöte geratenen Chefs erfüllen, die Umsatzstatistik der Firma zu dessen Gunsten zu fälschen?

Hier konkurrieren wiederum verschiedene Erwartungen von Fürsorge und damit verbundener Loyalität; auch steht die Orientierung am Prinzip der Wahrhaftigkeit zur Disposition. Ähnlich im folgenden Dilemma aus dem selben Projekt:

- (6) Was soll der Versicherungsangestellte Weber machen, der durch Zufall privat erfahren hat, dass ein gerade verstorbener Klient schon herzkrank war, bevor er seine Lebensversicherung abschloss, dessen Witwe das Geld aber dennoch ausgezahlt bekommen möchte?

### 6.3 Moralpädagogische Modellversuche und darin eingesetzte Dilemmata

Die meisten berufsmoralischen *Modellversuche*, in denen mit Dilemmata operiert wurde, sind durch das pädagogische Institut der Universität Fribourg (Schweiz) unter der Leitung des Psychologen und Pädagogen Fritz OSER veranstaltet, begleitet und ausgewertet worden. Hier werden drei dieser Feldexperimente und vier der darin *verwendeten berufsmoralischen Dilemmata* vorgestellt. In allen Fällen hatten die Teilnehmer Gelegenheit, sich mündlich mit den Vorgaben auseinanderzusetzen.

Im Projekt *„Humanisierung der beruflichen Ausbildung durch die Entwicklung des sozialmoralischen Urteils“* absolvierten Lehrlinge einer Bank einen einwöchigen multimethodischen Intensivkurs zur Anregung von Stufenprogressionen (vgl. bes. SCHLÄFLI 1986). In dessen Verlauf wurden sie unter anderen mit dem nachstehenden Dilemma konfrontiert:

- (7) Soll eine Krankenschwester ihrem drogensüchtigen Bruder Drogen verschaffen, zu denen sie an ihrer Arbeitsstelle Zugang hat, obwohl sie sich damit strafbar machen würde?

Hier ‚stoßen sich‘ gesetzlich verankerte Berufspflichten mit privaten Fürsorgemotiven, die *selbst* ebenfalls widersprüchliche Handlungsweisen nahe legen.

Im Projekt „*Professionelle Sozialisation und Moralentwicklung*“ sollte das defizitär erscheinende Berufsethos junger Zahnärzte und Zahnärztinnen durch die Vermittlung einer professionellen Moral ‚nachgebessert‘ werden, die Aspekte der Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit integriert (RAVEN 1989). Zu diesem Zweck wurden acht zahnmedizinische und zwei humanmedizinische dilemmatische Fallgeschichten in insgesamt zwölf Sitzungen mit jungen Zahnärzten und Zahnärztinnen unter wechselnden Perspektiven erörtert. Zur Erfolgskontrolle wurden ihnen zwei weitere moralische Dilemmata zur Stellungnahme vorgelegt. Eines davon ist – stark verkürzt wiedergegeben – das folgende:

- (8) Wie soll ein junger Zahnarzt, der in der Praxis eines älteren Berufsgenossen beschäftigt ist, die er voraussichtlich später übernehmen wird, auf dessen unnachgiebig geäußertes Ansinnen reagieren, eine Patientin *selbst* einer suboptimalen Therapie zu unterziehen, anstatt sie einem *auf Kieferchirurgie spezialisierten Kollegen* zu überweisen, der diese Frau besser behandeln könnte?

Das ist – zumindest in der referierten Form – kein *moralisches* Dilemma; denn darin kollidieren nicht verschiedene *Pflichten* – vielmehr bedeutet die geforderte Fürsorge für die Patientin *zugleich* Fairness gegenüber dem Kieferchirurgen – , sondern diesen Pflichten stehen nur die (wirtschaftlichen) *Interessen* der beiden Zahnärzte entgegen, die der ältere als vorrangig betrachtet und nur der jüngere hintanstellen mag.

Schließlich seien auch noch zwei Dilemmata aus dem Fribourger Projekt zur *Professionsmoral von Lehrern* (vgl. bes. OSER 1998) umrissen, die einen inhaltlich auf *ihren* Beruf bezogenen, strukturell aber ähnlichen Kurs wie RAVENS Zahnärzte absolvierten:

- (9) Wie soll sich eine Lehrerin verhalten, die (nachdem sie ihre Schüler und deren Eltern über ihre Absicht informiert hat) einzelne Klassenarbeiten nicht nach dem objektiven Leistungsniveau bewertet, sondern nach dessen Verhältnis zu vorhergehenden Leistungen des betreffenden Schülers benotet (so dass Fortschritte bisher schlechter Schüler durch relativ gute Noten belohnt und Rückschritte bisher guter Schüler durch relativ schlechte Noten bestraft werden, während stabile Leistungen zu mittleren Zensuren führen) – wie soll sie sich verhalten, wenn vermeintlich zu kurz gekommene ‚gute‘ Schüler und deren Eltern gegen ihre „Ungerechtigkeit“ protestieren?

In diesem Dilemma erscheint ungerecht, was fürsorglich gemeint ist, und das Prinzip der Wahrhaftigkeit wird in den Augen vieler Menschen durch eine solche Zensurengebung ebenfalls verletzt, auch wenn die Art der Benotung zuvor angekündigt worden ist.

- (10) Was soll ein Lehrer einem Handwerksmeister sagen, der bei ihm angerufen hat, um etwas über einen zwar intelligenten, aber trotz vieler Bemühungen der Lehrkräfte zunehmend leistungsschwachen und undisziplinierten Schüler zu erfahren, der im Betrieb dieses Meisters eine Lehre absolvieren will?

Hier sind verschiedene Fürsorgepflichten (gegenüber dem Schüler einerseits und dem Meister andererseits) gegeneinander abzuwägen; außerdem muss auch *hier* der Grundsatz der Wahrhaftigkeit reflektiert werden.

## 7. Quellen

- ALEX, R.: Recht, Vernunft, Diskurs. Studien zur Rechtsphilosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995.
- BECK, K.: Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens lebenslangen Lernens. In: ACHTENHAGEN, F./LEMPERT, W. (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Hg. F. ACHTENHAGEN. Opladen: Leske + Budrich 2000 a.
- BECK, K.: Die Moral von Kaufleuten. Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (2000 b), 3, 349-372.
- BECK, K., u. a.: Progression, Stagnation, Regression. Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. Universität Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik 2000 (Arbeitspapier Nr. 33).
- BERKOWITZ, M.: Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 89-123.
- BLATT, M./KOHLBERG, L. E.: The effects of classroom moral discussions upon children's level on moral judgment. In: Journal of Moral Education, 4 (1975), 2, 129-161.
- COLBY, A./KOHLBERG, L.: Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: STEINER, G. (Hg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII: Piaget und die Folgen. Zürich: Kindler 1978. S. 248-365.
- COLBY, A., u. a.: The measurement of moral judgment. Volume II.: Standard Issue Scoring Manual. Cambridge/Mass.: Cambridge University Press 1987.
- CORSTEN, M./LEMPERT, W.: Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre. Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1992 (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 42).
- CORSTEN, M./LEMPERT, W.: Beruf und Moral. Exemplarische Analysen beruflicher Werdegänge, betrieblicher Kontexte und sozialer Orientierungen erwerbstätiger Lehrabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997.
- DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Wertwandel und Moral. In: BERTRAM, H. (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 289-321.
- EDELSTEIN, W.: Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 327-349.
- FORSCHUNGSPROJEKT (DFG): Die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung. Erhebungsinstrumente. Universität Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik o. J. (hektographiert).
- GIBBS, J. C./WIDAMAN, K.F.: Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall 1982.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981.
- HABERMAS, J.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983.
- HINDER, E.: Grundlagenprobleme bei der Messung des sozial-moralischen Urteils. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.
- HOFF, E.-H./LEMPERT, W./LAPPE, L.: Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern: Huber 1991.
- KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996.
- KOHLBERG, L./SCHARF, P./HICKEY, J.: The justice structure of the prison. A theory and an intervention. In: The Prison Journal, 51 (1971), 1, 3-14.

- LEMPERT, W.: Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen: Neue deutsche Schule 1988.
- LEMPERT, W.: Moralisches Denken, Handeln und Lernen in einfachen Berufen. Ergebnisse einer Auswertung sozialwissenschaftlicher Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89 (1993), 1, 5-25.
- LEMPERT, W.: Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf. Zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: BECK, K., u. a. (Hg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996. S. 143-158.
- LESCHINSKY, A.: Warnung vor neuen Enttäuschungen. Strukturelle Hindernisse in der Schule der gerechten Gemeinschaft. In: Die deutsche Schule, 79 (1987), 1, 28-43.
- LIND, G.: Moralisches-Urteil-Test [m-u-t]. Hinweise zum Einsatz und zur Interpretation eines Forschungsinstruments. Universität Konstanz: Forschungsgruppe Hochschulsozialisation 1980.
- LUHMANN, N.: Soziologie der Moral. In: LUHMANN, N./PFÜRTNER, St. H.: Theorietechnik und Moral. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978. S. 8-116.
- MILLER, M.: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Ontogenese kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
- NUNNER-WINKLER, G.: Ein Plädoyer für einen eingeschränkten Universalismus. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 126-144.
- OSER, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrern. Opladen: Leske + Budrich 1998.
- OSER, F./ALTHOF, W.: Der moralische Kontext als Sumpfboot möglicher Entwicklung: Erziehung angesichts der Individuum-Umwelt-Verschrankung. In: BERTRAM, H. (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 322-357.
- OSER, F./ALTHOF, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett 1992.
- OSER, F./ALTHOF, W.: Trust in advance: on the professional morality of teachers. In: Journal of Moral Education, 22 (1993), 3, 253-275.
- OSER, F., u. a. : Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern. Forschungsbericht. Freiburg/Schweiz: Pädagogisches Institut der Universität 1991 (hektographiert).
- RAVEN, U.: Professionelle Sozialisation und Moralentwicklung. Zum Berufsethos von Medizinern. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 1989.
- REST, J.: The Defining Issues Test. Minneapolis/Minnesota: University of Minnesota 1972 (hektographiert).
- SCHLÄFLI, A.: Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien. Frankfurt/M.: Lang 1986.
- SENGER, R.: Segmentierung des moralischen Bewusstseins bei Soldaten. In: LIND, G./HARTMANN, H. A./WAKENHUT, R. (Hg.): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen. Weinheim: Beltz 1983. S. 193-210.
- SPANG, W./LEMPERT, W.: Analyse moralischer Argumentationen. 2 Bände. Berlin: Max-Planck- Institut für Bildungsforschung 1989 (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 36).
- TUGENDHAT, E.: Vorlesungen über Ethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993.