

Kinder und Jugendlichen, auch in dem Sinne, dass Lernen zu keinem Abschluss kommt und Kompetenzen sich ständig ändern können.

Erziehung ist ein ideologisch umstrittenes Feld. Der Konsens in Richtung Demokratie und Partizipation darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nach wie vor Positionen gibt, die man nur als fundamentalistisch bezeichnen kann. Amerikanische Kreationisten versuchen immer wieder, Einfluss auf den staatlichen Lehrplan zu nehmen. Auf der anderen Seite stehen Marktliberale, die mit Hilfe der freien Schulwahl die Effizienz von Erziehung und Unterricht erhöhen wollen, ohne dass es dafür bislang gelungene Beispiele gäbe. In beiden Fällen ist die Ideologie stärker als die praktische Erfahrung, nur so ist zu erklären, dass die Positionen über Jahrzehnte hinweg stabil bleiben konnten.

In beiden Fällen versagt auch die Idee, dass sich solche Positionen durch Evaluationen verändern können. In der heutigen »Audit-Gesellschaft«, die auf Korrektur durch Rückmeldungen vertraut, ist es erstaunlich, dass gerade im Erziehungsbereich sich ideologische Positionen offensichtlich nicht durch Datenerhebungen beeindrucken lassen. Auch die anthroposophische Pädagogik ist durch die wenigen Evaluationen, die vorliegen, nicht verändert worden.

Die Geschichte der Erziehung ist kein Kontinuum, in dem über Jahrhunderte ähnliche Ideen die Richtung bestimmt haben. Zwar lassen sich Ideen quer zu den Epochen austauschen, Platonisten etwa gibt es in der Pädagogik bis heute, aber diese ideelle Indienstnahme sagt nur etwas über die Suchbewegung von Autoren aus. Die Praxis der Erziehung kann nicht auf gleiche Weise gefasst werden.

Zwar muss jede Kultur auf die »Entwicklungstatsache« reagieren, und das tut auch keine Kultur ohne Rückgriff auf Erfahrungen, während auf der anderen Seite scheinbare Traditionen immer weniger maßgeblich sind, was auch heißt, dass immer neue Problemlösungen gefunden werden müssen, wie eine Kultur auf Kinder und Jugendliche eingestellt wird.

Das geschieht mit einem hohen Aufwand medialer Kommunikation, die aber wenig darüber aussagt, wie sich tatsächlich die Praxis verändert hat. Die Geschichte der Erziehung ist in diesem Sinne kein normativer Grund, der Entscheidungen legitimieren und absichern kann. Man kann sich also nicht mehr einfach auf große Pädagoginnen und Pädagogen berufen, um sich in der heutigen Erziehungswelt zurechtzufinden.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M. 1973.
- Bonner, Stanley F.: *Education in Ancient Rome*. Berkeley 1977.
- Bühler, Patrick: *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*. Paderborn u. a. 2012.
- Dewey, John: *The Middle Works 1899–1924*, Vol. 9: *Democracy and Education 1916*. Hg. v. J.A. Boydston. Carbondale/Edwardsville 1985.
- Douglas Wiggin, Kate: »Children's Rights«. In: *Scribner's Magazine* 7 (1892), 242–248.
- Feucht, Erika: *Das Kind im Alten Ägypten. Die Stellung des Kindes in Familie und Gesellschaft nach altägyptischen Texten und Darstellungen*. Frankfurt a. M./New York 1995.
- Gleason, Maud W.: *Making Men: Sophists and Self-Representation in Ancient Rome*. New York 1995.
- Jacobson, Lisa: *Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century*. New York 2004.
- Jarratt, Susan C.: *Rereading the Sophists. Classical Rhetoric Refigured*. Carbondale/Edwardsville 1991.
- Kennell, Nigel M.: *The Gymnasium of Virtue: Education and Culture in Ancient Sparta*. Chapel Hill/London 1995.
- Neradeau, Jean P.: *La jeunesse dans la littérature et les institutions de la Rome républicaine*. Paris 1979.
- Rautman, Marcus L.: *Daily Life in the Byzantine Empire*. Westport 2006.
- Riché, Pierre: *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle – milieu du Xe siècle. Troisième édition, revue et mise à jour*. Paris 1999.
- Snyder, Timothy: *Bloodlands. Europa zwischen Stalin und Hitler*. Übers. v. Martin Richter. München 2011.

Jürgen Oelkers

2. Moral

Nach Durkheim (1902/1984, 45 ff.) erneuern Gesellschaften durch Erziehung immer wieder die sozialen Bedingungen ihrer Existenz. Die Moral stellt den Kern dieser Reproduktion dar: Aufgabe der Erziehung ist es, aus einem »asozialen« (ebd., 47) ein soziales und moralisches Wesen zu machen. Aus dieser Sicht sind die Moral sowie die Ziele und Inhalte der Erziehung abhängig von sozialen Erfordernissen und wandeln sich mit ihnen. Auch die Art der Überlieferung wandelt sich. Neben die quasi naturwüchsige »Präsentation« der Lebensformen im Zusammenleben mit Kindern tritt in komplexen Gesellschaften die Aufgabe ihrer »Repräsentation« (Mollenhauer 1983). Mit der wachsenden Komplexität der Lebenswelt wird auch die Frage der gezielten Vermittlung normativer Maßstäbe virulent.

Die Weitergabe moralischer Normen und Werte gehört zum Kernbestand von Erziehung, in der Moderne wandelt sich das Verständnis von Moral jedoch grundlegend. Während traditionelle Moralvorstellungen an Religion, Tradition und Autorität orientiert sind, wird nunmehr die Freiheit und Gleichheit aller Menschen betont (Tugendhat 1993); die Autonomie des Subjekts wird zu einer zentralen Leitvorstellung der Moderne (Taylor 1996). Auch der pädagogische Diskurs reflektiert diesen Wandel, als zentrales Ziel neuzeitlicher Pädagogik gilt die Mündigkeit des Subjekts (Blankertz 1982).

Wurden Fragen der moralischen Erziehung lange Zeit v.a. in Anlehnung an Theologie und Ethik diskutiert, so orientiert sich die Diskussion seit Anfang des 20. Jahrhunderts zunehmend an sozialwissenschaftlichen Theorien. Heute ist das Theorie- und Forschungsfeld durch hohe Interdisziplinarität und Ausdifferenzierung gekennzeichnet. Im Folgenden werden wichtige Theorien und Konzepte dieses Feldes in vier Schritten nachgezeichnet: Die Darstellung richtet sich auf den Begriff der Moral (1), auf historische Konzepte, Paradoxien und Diskurse über Moral und Erziehung (2), auf Theorien zur moralischen Entwicklung und Sozialisation (3) sowie auf aktuelle Konzepte und Befunde zur moralischen Erziehung (4).

1. Begriff der Moral

Gegenstand der Moral ist die Frage nach den normativen Maßstäben für die Beurteilung von Handeln als »gut« oder »böse«, sittlich »richtig« oder »falsch«. *Normative* Ethiken zielen auf die Begründung der Moral, also darauf, wie Menschen handeln sollen; die *deskriptive* Ethik beschreibt die existierenden moralischen Normen und Urteile in einer Gesellschaft.

Horster (2012) unterscheidet drei Hauptrichtungen normativer Ethik: *Deontologische Ethiken* richten sich auf kategorische moralische Pflichten. Maßgeblich ist Kants (1785/1974) Konzeption des inneren Zusammenhangs von Vernunft, Autonomie und Moralität: Nach dem kategorischen Imperativ müssen sich die Maximen des Handelns zu einem allgemeinen Gesetz verallgemeinern lassen. Die Pflicht besteht in der Notwendigkeit, aus Achtung vor dem Gesetz zu handeln, zugleich ist das Gesetz nicht aufgezwungen, sondern beruht auf der Autonomie des Willens: Kant spricht von der »Würde eines vernünftigen Wesens, das keinem Gesetze gehorcht, als dem, das es zugleich selbst gibt« (ebd., 67). Eine Modifikation des Universalisierungsgrundsatzes nimmt die Diskursethik vor, die sich auf Verfahrensregeln stützt. Maßgebliches Kriterium für die Geltung von Normen ist die potenzielle Zustimmung aller Betroffenen in einem praktischen Diskurs (Habermas 1983).

Der *Utilitarismus* richtet sich nicht auf Maximen des Handelns, sondern auf dessen Folgen, v.a. auf die Maximierung des Gemeinwohls: das größte Glück der größten Zahl. Über die moralische Qualität der Handlung entscheidet nicht die Gesinnung, sondern ihr Nutzen, der an Lust und Wohlbefinden oder der Erfüllung von Wünschen und Zielen gemessen wird (Fenner 2008). Die primäre Orientierung am Prinzip der kollektiven Nutzenmaximierung widerspricht moralischen Intuitionen, die Beachtung der Folgen im Sinne einer Verantwortungsethik ist jedoch ein wichtiger Bestandteil des modernen Moralverständnisses (Horster 2012, 49 ff.).

Die *Tugendethik* schließlich fragt – im Anschluss an Aristoteles – nicht nach moralischen Pflichten, Regeln oder Prinzipien, sondern nach inneren Hal-

tungen von Menschen und ihrer moralischen Motivation. Tugenden wie Weisheit, Gerechtigkeit oder Wohltätigkeit werden als charakterliche Fähigkeiten oder Dispositionen verstanden, die eine Person dazu befähigen, in einer Situation das Richtige zu tun (Fenner 2008, 212). Es geht somit weniger um die Begründung der Moral als um ihre anthropologisch-psychologischen Bedingungen.

Die *deskriptive* Ethik richtet sich auf die Moral einer Gesellschaft oder die Moralität von Menschen. Mit Blick auf die ›objektive‹ soziale Geltung ist jede Moral ein verpflichtendes »System von Handlungsregeln« (Durkheim 1902/1984, 78). Die ›subjektive‹ Geltung kann mit Weber (1922/2005) als »wertrationaler Glauben«, mit Piaget (1932/1986) als individuelle »Achtung« vor den Regeln bestimmt werden.

Der Moralbegriff hat normative Implikationen, die auch von der deskriptiven Forschung zu beachten sind. Blasi (2000, 118f.) nennt drei Kriterien, die ein Handeln – im philosophischen wie im alltagsweltlichen Verständnis – als moralisch qualifizieren: Das Handeln muss auf einer Absicht beruhen; der Absicht müssen moralische Motive zugrunde liegen; der Akteur muss die Handlung wollen, weil sie moralisch gut ist. Ein Handeln gilt somit als moralisch, wenn es auf moralischen Motiven und Urteilen beruht: auf dem Gefühl der Verpflichtung, moralisch zu handeln, weil es das Richtige ist. In diesem Sinne ist Regelkonformität ebenso wenig moralisch wie ein Handeln allein aus Angst, Berechnung, Sympathie oder Empathie. Blasis Analyse zeigt, dass ein rein funktionalistisches Verständnis der Moral nicht möglich ist, ohne den Moralbegriff bereits im Ausgangspunkt aufzugeben. Aus funktionalistischer Perspektive ist es daher konsequent, nicht von *moralischem* Handeln zu sprechen, sondern von »verlässlichem Sozialverhalten« (Greve 2007, 269).

2. Moral und Erziehung

2.1 Historische Konzepte

Die Moral, Tugend oder Sittlichkeit steht im Zentrum der pädagogischen Reflexion, auch wenn sich Erziehung nicht auf »moralische Kommunikation« (Oelkers 1992) reduzieren lässt. Die Frage, wie moralische Normen und Werte an die nächste Genera-

tion weitergegeben werden können, beschäftigt bereits die frühen Hochkulturen (Brumlik 2011). Eine explizite Reflexion dieser Frage findet sich dann in der griechischen Antike.

Platon thematisiert in den frühen Dialogen *Menon* und *Protagoras* die Frage der Lehrbarkeit der Tugend. Er formuliert hier keine ›positive‹ Lehre, sondern wirft u. a. die Frage auf, was denn die Tugend überhaupt sei. Letztlich werden weder die Frage nach der Tugend noch die Frage ihrer Lehrbarkeit eindeutig beantwortet. Im *Menon* »scheint« die Tugend nicht Resultat der Lehre, sondern einer »göttlichen Schickung« (Platon 1994, 500) zu sein. Im *Protagoras* wird die Tugend dagegen in die Nähe der Erkenntnis und damit der Lehrbarkeit gerückt: Wer bei der Wahl »des Guten und Bösen fehle, der fehle aus Mangel an Erkenntnis« (ebd., 330). Wäre die Tugend keine Erkenntnis, »so wäre sie sicherlich nicht lehrbar. Jetzt aber, wenn sie sich als Erkenntnis offenbaren wird [...] wäre es ganz wunderbar, wenn sie nicht sollte lehrbar sein« (ebd., 334).

Dewey (1916/2000) zufolge ist Platons Lehre der Identität von Tugend und Erkenntnis nur vor dem Hintergrund seines Erkenntnisbegriffs zu verstehen: Das Erkennen des Guten sei nicht als Lernen symbolischen Wissens zu begreifen, sondern als Resultat eines langen Bildungsprozesses, als »höchste Krönung einer reifen Lebenserfahrung« (ebd., 453). In diesem Sinne richtet sich Platons in der *Politeia* (Platon 1991) entwickeltes Erziehungskonzept auf eine kleine Elite: Nur die Philosophen sind fähig, die Idee des Guten zu erkennen und den Staat zu lenken. Moralerziehung ist hier Elitenerziehung im Dienste des Gemeinwesens.

In den meisten »klassischen« erziehungs- und bildungstheoretischen Entwürfen der Neuzeit ist die Bildung der Moral von zentraler Bedeutung. Locke (1714/1980, 167) bezeichnet die Tugend als »erste und notwendigste« Gabe. Rousseau (1762/1971, 335) spricht von dem Versuch, »den moralischen Menschen zu bilden«. Kant (1803/1968, 707) sieht in der »Moralisierung« das höchste Ziel der Erziehung, für Herbart ist Moralität oder Tugend »der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks« (1835/2003, 13). Selbst für Dewey (1916/2000), der letzte Wahrheiten ablehnt und Wachstum als Ziel der Erziehung bestimmt, beruht diese auf einem sozialen Ideal, das er auch moralisch bestimmt (ebd., 456ff.).

Diese Liste ließe sich beliebig fortsetzen (Lange-wand 2004). Die Bildung der Tugend, Moral oder Sittlichkeit ist das Ziel, allerdings unterscheiden sich die Ansätze darin, wie die Begriffe bestimmt und welche Erziehungsstrategien empfohlen werden: Gilt ein »wahrer Begriff von Gott« noch bei Locke (1714/1980, 167) als Grundlage der Tugend, bestimmt Kant die Moral von der menschlichen Vernunft her. Setzt Rousseau auf Entfaltung natürlicher Kräfte, Erfahrung der Dinge und indirekte Erziehung, bevorzugt Herbart direkte Erziehung und Instruktion im Rahmen von Regierung, Zucht und Unterricht. Geht es in der Kantischen Tradition v. a. um die Einsicht in moralische Prinzipien durch den Gebrauch der Vernunft, so betont Pestalozzi die Bildung der Gefühle: Ziel ist die »sittliche Gemütsstimmung durch reine Gefühle« (1822/1998, 29), der dann »sittliche Übungen« und das Nachdenken folgen.

2.2 Erziehung zur Mündigkeit als Paradoxie?

In Antike und Mittelalter ist die Idee der Mündigkeit des Einzelnen an die religiöse, rechtliche und sittliche Ordnung der jeweiligen Gemeinschaft gebunden, die nicht in Frage gestellt wird (Benner/Brüggen 2004). In der Aufklärung wird dann der Prozesscharakter der Mündigkeit betont und das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft neu bestimmt: Waren zuvor »Sitte, Staat und Religion die Basis legitimer Erziehung und Bildung, so wird nun die aufgegebenen Mündigkeit des Heranwachsenden zur Basis« (ebd., 694). Mündigkeit wird als individuelle und kollektive Bildungsaufgabe verstanden. So unterscheidet Kant zwischen der Unmündigkeit von Kindern und der selbst verschuldeten Unmündigkeit, die an soziale Bedingungen geknüpft ist und deren Überwindung die Perspektive einer Vervollkommnung der Menschheit eröffnet (ebd.).

Auch Kants (1803/1968) Überlegungen zur Pädagogik zielen auf moralische Autonomie. Seine Frage: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (ebd., 711), verweist auf die Paradoxie von Selbst- und Fremdbestimmung. Zur Moralität könne nicht dressiert oder mechanisch unterwiesen werden, entscheidend sei, dass »Kinder denken lernen« (ebd., 707). Moralisierung ist aber nicht Resultat von Selbstentfaltung oder zwangloser Erziehung, sondern bedarf der Fremdbestimmung.

Das Kind muss Freiheit erfahren, aber auch die Einschränkung seiner Freiheit: durch die Freiheit und die Interessen anderer ebenso wie durch die gesellschaftlichen Zwänge. Mündigkeit setzt den guten Gebrauch der Freiheit und der Vernunft voraus, dazu müsse das Kind »angeführt« (ebd., 711) werden.

Bernfeld (1921, 49) verweist auf eine ähnliche Paradoxie: Pädagogisches Handeln beruht auf sittlichen und sozialen Prinzipien und setzt Kompetenzen voraus, die aufseiten der Kinder noch gar nicht vorhanden, sondern erst zu entwickeln sind. Sein Konzept »neuer Erziehung« macht deutlich, dass es auf zweierlei ankommt: Auf die *pädagogische Aktivität*, die anregt und auffordert, die aber zugleich den Freiraum für eine *selbsttätige Aneignung* eröffnet. Dieses dialektische Konzept hebt die Paradoxie von Freiheit und Zwang nicht auf, vermeidet aber das technologische Missverständnis einer Erziehung zur Mündigkeit.

Autonomie ist eine Leistung des Subjekts, die nicht durch Erziehung *hervorgebracht* werden kann, so Gruschka (2004, 57). Mündigkeit lässt sich auch nicht in der »Eigenstruktur der Erziehung« verorten, wie Blankertz (1982, 306) meint. Erziehung zielt auf »Freigabe des Erziehenden« (ebd.), selbst wenn es den Erziehenden um Gehorsam und Einübung gehe. Hier wird Mündigkeit zum inhärenten Ziel jeder Erziehung. Dagegen ist auf die Differenz von Freigabe und Mündigkeit zu verweisen. Erziehung kann Mündigkeit nicht hervorbringen, sie kann jedoch dazu anregen oder auffordern und sie kann versuchen, gesellschaftliche und Lernbedingungen zu schaffen, die es dem Subjekt ermöglichen, mündig zu werden (Adorno 1971). Angesichts biologischer Anlage, sozialer Habitualisierung und gesellschaftlicher Zwänge ist Autonomie jedoch immer auch eine Illusion (Meyer-Drawe 1990). Daher sollte Mündigkeit weniger als positives Ziel oder erreichbarer Zustand, sondern als kritisches Regulativ für pädagogisches Handeln verstanden werden.

2.3 Zur Legitimation von Erziehung

Ab dem 19. Jahrhundert wird die Idee der universellen Moral zunehmend in Frage gestellt (Brumlik 2011). Nietzsche und Freud betrachten Moral primär unter funktionalen Gesichtspunkten und betonen ihren repressiven Charakter, Dilthey und die

Ethnologie zeigen ihre historische und kulturelle Gebundenheit auf, marxistische Ansätze diskreditieren die herrschende Moral als Ausdruck von Klasseninteressen. Im Zuge des sozialen Wandels wird auch die normative Basis von Erziehung fraglich. Vor dem Hintergrund der Unterdrückung und Ausbeutung von Kindern werden um 1900 radikale kinderrechtliche Positionen formuliert (Weyers 2011). In »Kinderrepubliken« wird mit Formen kindlicher Selbstregierung experimentiert. Die Ideen der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung des Kindes sowie das reformpädagogische Verständnis von Entwicklung als Selbstentfaltung führen zu einer Neubestimmung des Generationenverhältnisses und stellen Erziehung als Fremdbestimmung in Frage. Die Erziehungskritik gipfelt in der Antipädagogik, der zufolge *jede* Erziehung »totalitär« und »verbrecherisch« (Braunmühl 1975, 78) ist.

Auch in der akademischen Pädagogik wurde die Legitimität von Erziehung in Frage gestellt und wird der Erziehungsbegriff heute häufig vermieden. Mit Blick auf den Zwangscharakter von Erziehung, die Pluralisierung von Normen und den Einfluss von Medien und Peers hat Giesecke (1985) das »Ende der Erziehung« postuliert. Nicht beachtet werden hier die menschenrechtliche Universalisierung von Normen, der hohe Konsens im Kernbereich der Moral und der positive Einfluss von Perspektivenvielfalt auf die Moralentwicklung. Ignoriert wird auch die Notwendigkeit von Erziehung. Mit Brumlik (2004, II) ist sie nicht nur als »anthropologisches Faktum« zu verstehen, sondern als »moralische Pflicht, die die jeweils älteren Generationen den nachwachsenden schulden«. Auch Prange (2010, 13) spricht von »Erziehung als Pflicht«. Als legitimationsbedürftig gilt hier nicht, *dass* erzogen wird, sondern *wie* und *zu welchem Zweck*.

Ansätze der Moralerziehung haben die normative Frage zu beantworten, *zu welchem Zweck erzogen werden soll*, und die technologische Frage, *mit welchen Mitteln diese Zwecke erreicht werden können*. Die Klärung dieser Frage setzt Wissen über den Moralerwerb voraus. Daher stellt sich noch eine dritte Frage: *Wie bauen Menschen Moral auf?* Jede Moralerziehung beruht auf Annahmen über die moralische Entwicklung und Sozialisation: Wie erwerben Menschen ein Verständnis moralischer Normen und Prinzipien? Wie erwerben sie die Bereitschaft, moralischen Grundsätzen zu folgen?

3. Moralische Entwicklung und Sozialisation

Theorien der Sozialisation betrachten den Moralerwerb aus verschiedenen Perspektiven. Je nach Paradigma werden kognitive, affektive oder verhaltensbezogene Aspekte ins Zentrum gestellt. Dominierten zunächst Ansätze, die den Moralerwerb als Prozess der Transmission sozialer Normen und Werte ins Individuum verstehen, so richtete sich der Blick seit den 1960er Jahren auf die aktive Konstruktion und Transformation moralischer Urteile. Seit Ende der 1980er Jahre gibt es erneut eine Trendwende, die in der Hinwendung zu motivationalen Fragen und integrativen Erklärungsmodellen zum Ausdruck kommt.

3.1 Moralerwerb als Vergesellschaftung

Durkheim (1902/1984) versteht den Moralerwerb als radikale Vergesellschaftung, im Idealfall als vollständige Internalisierung sozialer Normen und Werte. Moral ist für ihn ein »System von Befehlen« (ebd., 85): »Gut handeln heißt, gut gehorchen« (ebd., 78). Er nennt drei Elemente der Moralität: den Geist der Disziplin, den Anschluss an die sozialen Gruppen und die Autonomie des Willens. Die Disziplin richtet sich auf Selbstbeherrschung und Pflichtbewusstsein, die Voraussetzung für Gehorsam und Respekt gegenüber den Regeln sind. Die Disziplin wird ergänzt durch den Anschluss an soziale Gruppen, die von der Familie bis hin zu Staat und Menschheit reichen. Neben dem sozialen Zwang sind also soziale Bindungen notwendig, der Mensch muss sich mit einem Kollektiv solidarisch fühlen.

Durkheim (1902/1984) versteht die Gesellschaft als höheres kollektives Wesen, in dessen Dienst die Moral steht. Gemäß seiner Lehre von den sozialen Tatsachen begreift er die Moral als Faktum, als »Natur der Gesellschaft«. Gegen Kant wendet er ein, die individuelle Vernunft könne »ebensowenig die Gesetzgeberin der Moralwelt sein wie die der materiellen Welt« (ebd., 161). Autonomie bedeute »aufgeklärte Zustimmung« (ebd.), d. h. die moralische Regel müsse »frei gewollt sein« (ebd., 165). Letztlich gibt es hier keinen Standpunkt außerhalb der Gesellschaft, die Autonomie des Individuums reduziert sich auf die »Einsicht« (ebd.) in die gesellschaftliche Notwendigkeit der Moral. Piaget hat

diese Auffassung kritisiert, weil sie die Moral des- sen beraube, »was ihren tiefsten und eigentüm- lichsten Charakter bildet: ihrer normativen Auto- nomie« (1932, 405). Ebenso kritisiert Piaget den »Zwangsscharakter« (ebd., 423) der Pädagogik Durkheims, die vor allem auf Disziplinierung und Strafe setzt.

Der *psychologische* Moraldiskurs wurde lange Zeit von Psychoanalyse und Behaviorismus domi- niert. Gemäß Freuds (1938/1972) Konzept der Internalisierung sozialer Normen durch Identifikation kommt es in der phallischen Phase der psy- chosexuellen Entwicklung zum Ödipus-Konflikt: Der drei- bis fünfjährige Junge sieht die Mutter als Liebesobjekt und den Vater als Rivalen an. Aus Angst vor Liebesverlust und Kastration verdrängt er seine inzestuösen Wünsche gegenüber der Mut- ter und identifiziert sich mit dem Vater. Aus der Bewältigung des Konflikts entsteht das Über-Ich als Instanz der Persönlichkeit, die die Forderungen der Eltern und letztlich der Gesellschaft repräsen- tiert. In diesem Prozess wird der äußere Konflikt zum inneren, äußere Regeln werden zu internen Standards, auf deren Verletzung das Über-Ich mit Schuldgefühlen reagiert. Freud beschreibt den Moralerwerb als Prozess, an dessen Anfang massive Konflikte, Zwänge und Ängste stehen. Bei Mäd- chen sind diese Zwänge geringer, an die Stelle der Kastrationsangst tritt u. a. der Penisneid, so dass Freud das weibliche Über-Ich als schwacher und instabiler ansah (Hauser 2007).

In diesem Konzept sind affektive Prozesse ent- scheidend für die Internalisierung von Normen: Triebe, Ängste, Identifikationen und Schuldge- fühle. Vor allem die Fokussierung auf sexuelle Konflikte, die frühe Kindheit und den Ödipus- Konflikt sowie die Konzeption der weiblichen Ent- wicklung sind auf Kritik gestoßen (ebd.). Der Auf- bau des Gewissens ist bei Freud Resultat eines tra- gischen Grundkonflikts und bleibt konflikthaft. Autonomie setzt die Ablösung von der (väterli- chen) Autorität voraus, ist aber stark gefährdet (Adorno 1971). Spätere analytische Theorien beto- nen stärker die prädipale und adoleszente Ent- wicklung sowie die Bedeutung von Objektbezie- hungen, Idealisierungen und Ich-Idealen. So sieht Hartmann den Ursprung der Moral in autoritären Beziehungen, postuliert für spätere Stadien aber eine »relative Autonomie« und die »Erkenntnis der eigenen moralischen Werte« (1960/1992, 28).

Aus psychoanalytischer Sicht erscheint eine be- grenzte moralische Autonomie möglich; der *Beha- viorismus* bezweifelt diese Möglichkeit strikt, denn der Mensch wird als Produkt seiner Konditionie- rungsgeschichte verstanden (Skinner 1973). Nor- men werden nicht internalisiert, also Teil einer in- neren Instanz, sondern sozial konformes Verhalten hängt wie jedes andere Verhalten von äußeren Um- ständen ab. Die Idee einer intrinsischen oder gar autonomen Moral wird zurückgewiesen: Der Mensch ist »jenseits von Freiheit und Würde« (ebd.). Erziehung zielt daher nicht auf moralische Einsicht, sondern auf Verhaltenskontrolle. Die Theorie der operanten Konditionierung zeigt, wie Verhalten durch Verstärkungsprozesse aufrechter- halten oder durch Bestrafung und andere Mecha- nismen gelöscht oder reguliert wird. Der Ansatz kann jedoch nicht erklären, wie soziales Verhalten weitergegeben und durch Nachahmung erworben wird. Die Theorie des Modellernens (Bandura 1991), die soziale, kognitive und selbstregulative Prozesse verknüpft, bietet daher eine fruchtbarere Perspektive für die Analyse soziomoralischer Lern- prozesse und gilt heute als dominierendes lern- theoretisches Paradigma.

3.2 Moralentwicklung als Konstruktion und Strukturgenese

Piagets (1932/1986) Studien über das kindliche Moralurteil markieren eine Wende in der Moral- forschung. Sie wurden v. a. von Kohlberg (1984/ 1995) weiterentwickelt. Beide Theorien unterschei- den sich stark von den zuvor herrschenden Para- digmen (Weyers 2004, 24 ff.):

- Der Moralerwerb wird nicht als Transmission sozialer Normen und Verhaltensmuster, son- dern als *aktive Konstruktionstätigkeit* des Sub- jekts verstanden.
- Moral wird primär *kognitiv* bestimmt: Im Zen- trum stehen *moralische Urteile*.
- Entwicklung wird als *Strukturgenese* verstanden: als Aufbau und Transformation qualitativer Sta- dien des Denkens.

Demnach werden Normen und Werte nicht *über- nommen*, sondern in der sozialen Interaktion *ko- konstruiert*, wobei das Subjekt den eigenen Erfah- rungen Sinn verleiht. Unterschieden wird zwischen Struktur und Inhalt: Der *Inhalt*, die Moralvorstel-