

Die Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht

Entwicklung eines Analyseinstruments
zur Evaluation von Unterrichtskonzepten

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie
der Universität Hamburg

vorgelegt von
Margit Müller
aus Solingen

Hamburg
2005

1. Gutachter:
Prof. Dr. Ulrich Gebhard

2. Gutachter:
Prof. Dr. Rosemarie Mielke

*für
meine Mutter
Ursula Knott
und
meine Tochter
Paula*

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	VII
Einleitung	1
1. Entwicklungen der modernen Biotechnologie – eine Zäsur für den Biologieunterricht	4
1.1 Einsatzmöglichkeiten der Gentechnik in medizinischen Bereich	6
1.1.1 Genetische Diagnostik in der Pränatalmedizin	10
1.1.2 Genetische Diagnostik in der Reproduktionsmedizin	11
1.1.3 Anwendung genetischer Mittel im therapeutischen Bereich	15
1.2 Einsatzbereiche der Gentechnik in der biomedizinischen Forschung – Die Forschung mit embryonalen Stammzellen	16
1.3 Die Entwicklung moralischer Kompetenzen – eine Anforderung an den Biologieunterricht	22
2. Die Notwendigkeit der Entwicklung moralischer Kompetenzen	26
2.1 Hintergründe für Forderungen nach Entwicklung moralischer Kompetenzen	27
2.2 Ausgangspunkte für Forderungen nach Entwicklung moralischer Kompetenzen	31
3. Funktionen einer moralischen Erziehung	34
3.1 Säkularisierung und moralische Erziehung	35
3.2 Momente der Globalisierung und ihre Bedeutung für moralische Erziehung	39
3.2.1 Zivilisatorische Konflikte und Globalisierung	39
3.2.2 Globalisierung und technologische Entwicklungen	42
3.2.3 Tabellarische Zusammenfassung der Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Globalisierung	48
3.3 Die Bedeutung der faktisch bestehenden Pluralität für moralische Erziehung	48
3.4 Die Verwissenschaftlichung unserer Welt und ihre Bedeutung für moralische Erziehung	56

3.5 Zusammenfassung und tabellarischer Überblick	71
4. Die Struktur moralischer Urteilskompetenz	74
4.1 Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Säkularisierung	77
4.2 Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Globalisierung	85
4.3 Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Pluralisierung	96
4.4 Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Verwissenschaftlichung unserer Welt	103
4.5 Schlussfolgerungen zur Struktur moralischer Urteilskompetenz	110
5. Dimensionen moralischer Urteilskompetenz	112
5.1 Über moralische Vorstellungen diskutieren können - die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz	113
5.2 Rationale Urteile fällen können – die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz	118
5.3 Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können – die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz	124
5.4 Zusammenfassung	130
6. Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsinstruments für Unterrichtskonzeptionen zur Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht	132
6.1 Das Erhebungsverfahren	134
6.2 Das Einschätzverfahren	136
6.2.1 Das Kategoriensystem	136
6.2.2 Die Suchschlüssel und Kodierungshilfen	140
6.2.3 Die Kodiererübereinstimmung	144
6.2.4 Die Instrumente des Einschätzverfahrens	148

6.3 Die Kodierung	155
6.4 Ergebnisse	156
6.5 Die Diskussion des Einschätzverfahrens	165
6.6 Die Diskussion der Analyseergebnisse	166
7. Prinzipien moralischer Erziehung	170
7.1 Das Prinzip der Qualifikationsorientierung	172
7.1.1 Qualifikationsorientierung im Unterschied zu einer Orientierung an psychologisch ermittelten Maßgaben moralischer Entwicklung	174
7.1.2 Qualifikationsorientierung im Unterschied zu einer Orientierung an einer philosophischen Theorie der Gerechtigkeit oder der Moral	184
7.2 Moralische Erziehung als generelles curriculares Prinzip	193
7.3 Das Prinzip der moralischen Orientierung	195
7.4 Das Prinzip der Kommunikationsgemeinschaft	200
7.5 Tabellarische Zusammenfassung	203
8. Zusammenfassung und Ausblick	204
9. Literaturverzeichnis	211
10. Tabellenverzeichnis	221
 Anhang	
1. Die Skala „Ausländerfeindlichkeit“	223
2. Die Dilemmageschichte	224
3. Liste der zur Entwicklung des Kategoriensystems heranzuziehenden individuumbezogenen Voraussetzungen	225
4. Kurzübersicht über die Grundrechte	227
5. Wertanalyse der Grundrechte	228

6.	Untersuchung der Kodierer-Übereinstimmung bezüglich der Gruppendiskussion Nr. III	231
7.	Übersicht über die Kodierer-Übereinstimmung bezüglich der Gruppendiskussion Nr. III	250
8.	Transkript einschließlich der Kodierungen von Gruppendiskussion Nr. I	252
9.	Analyse-Übersicht: Gruppendiskussion Nr. I	265

Vorwort

Diese Arbeit richtet sich vor allem an diejenigen, die sich der Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen widmen, die eine Förderung der Beurteilung bioethischer Fragen zum Ziel haben. Sie ist aber sicher auch für diejenigen Leserinnen und Leser interessant, die sich aus anderer Perspektive mit einer Konzeption von Unterricht zur Förderung moralischer Urteils Kompetenzen in Bezug auf verschiedene gesellschaftlich bestehende Fragen und Probleme beschäftigen möchten.

Für beide ist hoffentlich die Entwicklung des Forschungsinstrumentes zur Evaluation von Unterrichtskonzeptionen hilfreich, die in dieser Arbeit erfolgte. Außerdem ist vielleicht auch die Verbindung zwischen Maßnahmen zur Förderung moralischer Urteils kompetenz in Bezug auf verschiedenste moralische Probleme und moralischer Erziehung interessant, die hier versucht wurde.

Ich danke vor allem den Leitern des institutsübergreifenden Forschungsprojekts „*Vermittlungskompetenz für bioethische Fragen*“, welches an der Universität Hamburg angesiedelt ist: Herrn Prof. Dr. Ulrich Gebhard, Frau Prof. Dr. Rosemarie Mielke und Herrn Prof. Dr. Ekkehard Martens. Sie haben mir in Gesprächen durch Anregungen und motivierende Kritik sehr weitergeholfen. Außerdem möchte ich mich dafür bedanken, dass ich dem oben genannten Forschungsprojekt angeschlossenen Forschungsseminar nicht nur beiwohnen, sondern dieses auch als Forum nutzen konnte. So konnten meine Überlegungen und Vorstellungen immer wieder von einem größeren Publikum einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

Darüber hinaus möchte ich mich noch bei meinem Vater Manfred Knott und bei Guntrun Krisch für ihre Unterstützung bedanken.

Einleitung

Die Entwicklung der Gentechnik revolutionierte die Biowissenschaften und machte sie zu den Leitwissenschaften unserer Gesellschaft.¹ Die Einsatzbereiche der Gentechnik sind so mannigfaltig, dass davon ausgegangen werden kann, dass sie unsere Gesellschaft in vielen Bereichen beeinflusst. Dabei wird die Gentechnik immer noch kontrovers diskutiert: Während die einen positive Prognosen für einen Einsatz der Gentechnik - beispielsweise in der Humanmedizin, der Landwirtschaft, der Nahrungsmittelverarbeitung oder im Umweltschutz abgeben - weisen andere auf mögliche negative Auswirkungen hin, die nach ihrer Ansicht auch sozialer, politischer, gesellschaftlicher oder moralischer Natur sein können.

Die Potenziale der Gentechnik scheinen oft mit Folgeerscheinungen verbunden zu sein, welche sich nicht allein auf die Biowissenschaft selbst beschränken. Daher kann eine Beurteilung der Chancen und Risiken der Gentechnik nicht allein den Biowissenschaftlern überlassen werden. In vorliegender Arbeit können zwar nicht alle moralischen Problemfelder aufgezeigt werden, die im Zuge des steigenden Einflusses der Gentechnik in den Biowissenschaften entstanden. Es soll aber ein Einblick in einige Problemfelder gegeben werden, die in Zusammenhang mit dem Einsatz der Gentechnik im medizinischen Bereich und in der biomedizinischen Forschung stehen.

Die gesellschaftliche Diskussion über das Für und Wider eines Einsatzes der Gentechnik in verschiedenen Bereichen kann keinesfalls als abgeschlossen bezeichnet werden. Eine Beteiligung an einer diesbezüglichen gesellschaftlichen Konsensfindung, aber auch eine individuelle Entscheidung über die Nutzung bereits bestehender gentechnischer Anwendungsmöglichkeiten - wie beispielsweise die Möglichkeit zur pränatalen genetischen Diagnostik - setzt ein hohes Maß an ethischer Reflexions- und moralischer Urteilsfähigkeit voraus.

Auf Grund dessen haben bereits einige Biologiedidaktiker Forderungen an den Biologieunterricht gestellt: Auch im Biologieunterricht sollen ethische und moralische Kompetenzen zur Beurteilung bioethischer Fragen und Probleme gefördert werden.² Diese Arbeit schließt sich solchen Forderungen grundsätzlich an.

¹ Mieth, Dietmar : Was wollen wir können?: Ethik im Zeitalter der Biotechnik, Freiburg im Breisgau, 2002, S. 2.

² Wellensiek, Anneliese: Interdisziplinärer Unterricht am Beispiel der Gentechnik: das Forschungsprojekt „Schule-Ethik-Technologie“ (SET). Pädagogische und fachdidaktische Überlegungen zum unterrichtlichen Ziel „Technologien verstehen und beurteilen“, in: GDGP, Kiel (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie: Probleme und Perspektiven, Band L 18, 1998 S. 146 – 148.

Ders.: Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Bereich neuer Technologien, in: Michael Schallies; Klaus Wachlin (Hrsg.): Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen, Berlin, 1999, S. 55 – 68.

Höbke, Corinna: Untersuchung zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik - eine Interventionsstudie, Kiel, 1999.

Nach einer ersten Durchsicht der Literatur fiel auf, dass auch von anderen Fachwissenschaften Forderungen nach Entwicklung ethischer und moralischer Kompetenzen an die Schule herangetragen werden. So werden von Erziehungswissenschaftlern, Moralpädagogen und Vertretern verschiedener Fachdidaktiken beispielsweise demokratische Moral, ethische und moralische Urteilsfähigkeit, Bewusstseinsförderung, moralische Kompetenz oder ähnliches gefordert. Demnach sieht sich die Schule einer Fülle verschiedener Forderungen gegenüber, die sich jedoch inhaltlich deutlich überschneiden, schon da sie immer auch allgemeine Fähigkeiten zum moralischen Urteilen enthalten. Auch wenn alle diese Forderungen in sich gut begründet sind und deren Entwicklung durch die Schule sicher wünschenswert wäre, ist doch nicht von der Hand zu weisen, dass die Schule Schwierigkeiten damit haben muss, den scheinbar verschiedenen Forderungen gleichermaßen gerecht zu werden.

Innerhalb dieser Arbeit musste daher die Frage gestellt werden, ob die Forderung nach Förderung einer wie auch immer benannten moralischen Kompetenz zur Beurteilung bioethischer Fragen und Probleme im Biologieunterricht einfach in die Reihe ähnlich klingender Forderungen eingereiht werden soll. Aus der Sicht der Schule würde dann eine weitere mehr oder weniger gut begründete Forderung nach Entwicklung einer Kompetenz an sie herangetragen, die zur Bearbeitung und Beurteilung bestimmter Fragen und Probleme mit moralischen Inhalten dringend entwickelt werden sollte. Diese Kompetenz würde sich dann ihrerseits auch mit bisherigen Forderungen überschneiden. Die vorliegende Arbeit hat sich angesichts der Schwierigkeiten, denen sich die Schule in Bezug auf die Umsetzung der Vielzahl ähnlich anmutender Forderungen gegenübersehen muss, dagegen entschieden.

Es wird davon ausgegangen, dass unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven, von denen ausgehend eben solche Kompetenzen gefordert werden, die Möglichkeit der Beschreibung einer „*integrativen*“ moralischen Kompetenz zur Bearbeitung von Fragen und Problemen mit moralischen Inhalten besteht. Eine solche Kompetenz wird in dieser Arbeit moralische Urteilskompetenz genannt und enthält wichtige moralisch relevante Kompetenzen für moralisches Urteilen über verschiedenste moralische Probleme. Innerhalb der Beschreibung dieser *integrativen* moralischen Urteilskompetenz soll natürlich auch die Kompetenz zur Beurteilung bioethischer Fragen und Probleme angesichts neuer biotechnologischer Entwicklungen erkennbar enthalten sein.

Diese Arbeit umfasst vier Teile. Im ersten Teil soll ein Einblick in Einsatzbereiche der modernen Biotechnologie gegeben werden, um die eigene Forderung nach Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht zu begründen.

Im zweiten Teil soll moralische Urteilskompetenz als „*integrative*“ Kompetenz beschrieben werden. Dazu wird von folgenden Grundannahmen ausgegangen: Da angesichts des Wertpluralismus kein allgemeingültiger Wertekanon mehr vermittelt werden kann, wird moralische Urteilskompetenz nicht durch den Erwerb von Inhalten eines Tugend- oder Wertekataloges erlangt und auch nicht durch den Erwerb von Regeln zur Anwendung dieser Inhalte. Vielmehr scheint es sich bei moralischer Urteilskompetenz um eine individuelle Kompetenz zu handeln, die sich aus verschiedenen Teilfähigkeiten zusammensetzt,

über die ein Mensch verfügen muss, um über moralische Probleme zu urteilen. Daher wird moralische Urteilskompetenz auf der Fähigkeitenebene beschrieben.

Im dritten Teil dieser Arbeit soll die Beschreibung moralischer Urteilskompetenz zur Entwicklung eines Forschungsinstruments genutzt werden, welches zur Überprüfung derjenigen Unterrichtskonzeptionen genutzt werden kann, die zur Förderung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf diejenigen Fragen und Probleme führen sollen, die in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt stehen. Die Teilfähigkeiten moralischer Urteilskompetenz, welche im zweiten Teil der Arbeit beschrieben wurden, sollen dazu bis zur Entwicklung eines Analyseinstruments heruntergebrochen werden. Mittels des zu entwickelnden Forschungsinstruments soll demnach festgestellt werden können, ob ein Unterrichtskonzept zu Leistungsveränderungen der moralischen Urteilskompetenz in Bezug auf bioethische Fragen beiträgt.

Im vierten Teil dieser Arbeit soll dann wieder an die Beschreibung moralischer Urteilskompetenz auf der Fähigkeitenebene angeknüpft werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass es auch in Zusammenhang mit praktisch-didaktischen Überlegungen von Interesse ist zu erfahren, wie genau die Kompetenz aussieht, die durch schulischen Unterricht gefördert werden soll. Die Beschreibung moralischer Urteilskompetenz auf der Fähigkeitenebene macht nämlich deutlich, welche Fähigkeiten ein Unterricht fördern sollte, der zum Ziel hat, moralische Urteilskompetenz in Bezug auf verschiedene moralische Fragen und Probleme zu fördern.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich zwar nicht mit der Entwicklung von Unterrichtseinheiten, aber es sollen Leitideen zur Entwicklung von Unterrichtskonzepten entwickelt werden, die eine Förderung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf verschiedenste moralische Probleme zum Ziel haben.

1. Die Entwicklung der modernen Biotechnologie - eine Zäsur für den Biologieunterricht

Wenn von der modernen Biotechnologie geredet wird, ist meist die Gentechnik gemeint. Sie ist keine eigene Forschungsdisziplin innerhalb der Biologie, wie etwa die Humanbiologie mit ihren Teilgebieten Humangenetik oder Humanmedizin³, sondern eine Ansammlung von wissenschaftstechnischen Prinzipien, Strategien und Methoden, die am Erbgut von Organismen Anwendung finden.⁴ Damit bietet die Gentechnik den Schlüssel zur Analyse von Genomstrukturen und Genfunktionen.

Der Einsatzbereich der Gentechnik in der Medizin wird „rote Gentechnik“ genannt. Ansonsten werden der Gentechnik je nach Einsatzbereich folgende weitere Farben zugeordnet: Die „grüne Gentechnik“ bezeichnet Gentechnik, die im Bereich Landwirtschaft und Ernährung, beziehungsweise in der Lebensmittelproduktion Anwendung findet. Die „weiße Gentechnik“ bezeichnet schließlich den Einsatzbereich im Umweltschutz.⁵ Dort soll Gentechnik beispielsweise dazu beitragen, die umweltbelastende Chemieproduktion durch ressourcenschonende biotechnologische Verfahren zu ersetzen.⁶

Durch die Entwicklung der Gentechnik wurden derartige neue Erkenntnisse über die lebendige Zelle und deren Entwicklungsvorgänge ermöglicht, dass diese die Biowissenschaften revolutionierten und sie zu den „Leitwissenschaften“ unserer Gesellschaft machten.⁷ Vor allem hat auch die Genomforschung, die es ermöglichte, das Genom des Menschen offenzulegen, von der Gentechnik profitiert.⁸ Bereits in den 80er Jahren lief in den

³Die Humangenetik hat eine enge Beziehung zur Humanmedizin. Humangenetische Erkenntnisse sind die Voraussetzung für die Erforschung von genetischen Krankheitsursachen, für genetische Diagnostik und vielleicht auch - wenn die Forschungen zur somatischen Genterapie zum Erfolg führen sollten - für zukünftig mögliche genterapeutische Maßnahmen von genetisch mitbedingten Krankheiten. Vergleiche dazu: Ibelgaufts, Horst; Winnacker, Ernst-Ludwig: Gentechnik, zu „Anwendungsfelder“, in: Prof. Dr. Wilhelm Korff, Prof. Dr. Lutwin Beck, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Paul Mikat (Hrsg.): Lexikon der Bioethik, 1998, Band 2, S. 50.

⁴Unter Gentechnik versteht man nicht nur Verfahren zur Identifikation, Isolierung und Untersuchung der DNA, sondern auch Verfahren zur Neukombination der Erbinformationen außerhalb des Organismus (in-vitro), sowie Methoden zur Wiedereinführung der neu kombinierten Erbinformation und die Steuerung deren Expression im Organismus (in-vivo). Dazu sind beispielsweise auch Methoden zur Fragmentierung von DNA, zur Sortierung und Isolierung von DNA-Fragmenten, Methoden zur Vermehrung bestimmter DNA-Teilstücke zu nennen, sowie Methoden zur Sondierung bestimmter DNA-Teilstücke aus vielen anderen.

⁵Vergleiche dazu auch Sauer, Gustav W.: Zur rechtspolitischen und bio-ethischen Zulässigkeit von Präimplantationsdiagnostik und Embryonenforschung, in: Andreas Dally, Christa Wewetzer, (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin? Aus der Reihe Loccum Protokolle, Loccum, 2002, Anmerkung 2, S. 159. Sauer's Vortrag beinhaltet ansonsten einen schwer verständlichen Vergleich zwischen dem Verhalten des Staates beim Entführungsfall Schleier und dessen Verhalten bei gesetzlichen Regelungen zur Biotechnologie.

⁶Dieses Beispiel nennt Kues unter anderem als Begründung für seine Forderung nach weiterer Grundlagenforschung im medizinischen wie auch in den anderen Anwendungsbereichen der Gentechnik. Vergleiche dazu: Kues, Wilfried: Muss die Genforschung über Leichen gehen. Eine ethische Kritik der Methoden, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin? Aus der Reihe Loccum Protokolle, Loccum, 2002, S. 88.

⁷Vergleiche dazu: Mieth, Dietmar : Was wollen wir können? ..., S. 2.

⁸Allgemein wird von der Entschlüsselung des menschlichen Genoms gesprochen. Wie aber auch Ernst Peter Fischer darlegt, kann von einer Entschlüsselung eigentlich keine Rede sein, da längst nicht alle Gene als Funktionseinheiten identifiziert und deren Funktion geklärt ist. Das menschliche Genom liegt somit zum

USA das Humangenomprojekt an, welches die Sequenzierung des gesamten menschlichen Genoms zum Ziel hatte. Noch 1997 erwartete man, dass das menschliche Genom bis zum Jahre 2005 sequenziert werden wird. Tatsächlich wurde aber die Offenlegung des menschlichen Genoms, welche in der Presse als eine Art Schlacht zwischen der privaten Firma Celera Genomics, die der amerikanische Biowissenschaftler Craig Venter gemeinsam mit dem Labortechnikunternehmen Perkin-Elmer gründete, und der staatlichen Forschung innerhalb des multinationalen Forschungsverbundes des Human Genome Projekt (HGP) dargestellt wurde,⁹ bereits im Jahr 2001 vollendet.

Durch diese Sequenzierung erreichte man jedoch keineswegs die Entdeckung aller Funktionen der menschlichen Gene, beziehungsweise die Funktion der entsprechenden Proteine. Es ist auch heute nicht einmal mit Sicherheit zu sagen, wie viele Gene der Mensch überhaupt hat.¹⁰ Dennoch entstand der Mythos, nun nach der Entschlüsselung des menschlichen Genoms könne man in der Natur des Menschen lesen, wie in einem Buch.¹¹ Wie auch das in der damaligen Presse häufig auftauchende Schlagwort vom „gläsernen Menschen“ zeigte, herrschten schon damals Unsicherheiten bezüglich der Frage, in wieweit der Mensch durch seine Gene erklärbar ist, und ob es in der Macht der Menschen liegen sollte, die menschliche Natur für Einblicke und vielleicht sogar für manipulierende Eingriffe zur Verfügung zu stellen. Die Diskussionen um die Gentechnik haben bis heute angehalten. Heute stehen vor allem die Präimplantationsdiagnostik, die Stammzellenforschung und die verbrauchende Embryonenforschung in der öffentlichen Diskussion. Man kann aber davon ausgehen, dass mit der weiteren Entwicklung biotechnologischer Anwendungsmöglichkeiten auf den Menschen entweder bekannte Fragen nach Machbarkeitsgrenzen für biotechnologische Forschung und Biomedizin wieder aufflammen oder neue Fragen und moralische Problemfelder entstehen, die dann die weitere „Gentechnik-Diskussion“ bestimmen werden.

Es ist nicht Ziel dieses ersten Kapitels, sämtliche moralische Problemfelder gentechnischer Einsatzbereiche aufzuzeigen. Diese Arbeit wird sich auf die „rote Gentechnik“ beschränken. Selbst für diesen Bereich kann keine vollständige Berücksichtigung aller Einsatzbe-

größten Teil lediglich im Sinne einer Abfolge von Buchstabensequenzen vor, die noch entziffert, beziehungsweise entschlüsselt werden müssen. Daher wird innerhalb dieser Arbeit in Anlehnung an Ernst Peter Fischer der Begriff „Offenlegung“ anstatt des Begriffs „Entschlüsselung“ für die Ergebnisse der Großforschung zum menschlichen Genom verwendet. Vergleiche dazu: Fischer, Ernst Peter: Das offene Genom und seine Freunde - Ungezählte Objekte der Begierde, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin?, aus der Reihe Loccum Protokolle, Loccum, 2002, S. 9.

⁹ Vergleiche dazu folgenden Artikel aus dem Jahr 1998: Schlacht um die Gene, in: DER SPIEGEL, Nr. 37/1998, S. 272 ff.

¹⁰ Oben erwähnter SPIEGEL-Artikel berichtete noch 1998, der Mensch habe etwa 70 000 Gene. Heute scheint man sich darüber einig, dass deutlich weniger Gene am Bauplan des Menschen beteiligt sind. Aber dennoch kann man sich nicht auf eine Zahl einigen. Laut Fischer geht das HGM von 31.780 Genen aus, während Venter von 39.114 ausgeht. Fischer, Ernst-Peter: Das offene Genom und seine Freunde ..., S. 13.

¹¹ Siehe dazu beispielsweise: Stars der Wissenschaft. Herr über das Buch des Lebens, in: FOCUS, Nr. 40/1998, S.192 ff. In diesem Artikel zitiert FOCUS Craig Venter, der gesagt haben soll, dass private Institut, in welchem er die Position des Direktors einnimmt, das „Institut für Genomic Research“ (TIGR), diene nur einem Zweck: „Lesen im Buch des Lebens“.

reiche der Gentechnik und deren moralischer Implikationen erfolgen.¹² Vielmehr sollen hier einige wichtige Einsatzfelder der Gentechnik aufgezeigt werden, um einen Einblick in die moralische Probleme einiger mit Hilfe der Gentechnik entwickelten Forschungsanwendungen auf den Menschen zu geben. Letztlich soll erstens deutlich werden, in welcher Weise durch die Entwicklungen der modernen Biotechnologie die Gestaltung einer Biotechnologiepolitik notwendig wird, die sich auf einen möglichst breiten gesellschaftlichen Konsens stützt, und zweitens, welche neuen Anforderungen sich hieraus auch an die Ausbildung entscheidungsfähiger Bürger und Bürgerinnen, und damit zwangsläufig auch an die schulische Bildung ergeben.

1.1 Einsatzmöglichkeiten der Gentechnik im medizinischen Bereich

Im Folgenden wird auf die Einsatzmöglichkeiten für die Gentechnik in der Medizin eingegangen. In diesem Zusammenhang wird der Einsatz der Gentechnik zur Entwicklung pharmazeutischer Produkte nur kurz erwähnt. Zweitens werden die gendiagnostischen Methoden in der Humanmedizin, der Pränatalmedizin und in der Reproduktionsmedizin beschrieben. Drittens werden die Gentherapie und deren moralische Probleme bei einer Anwendung auf den Menschen besprochen. Anschließend soll viertens auf die neuere Diskussion um die Stammzellenforschung eingegangen werden, und dabei insbesondere auf die Frage nach der verbrauchenden Embryonenforschung.

Der Einsatz gentechnischer Methoden zur Entwicklung von Medikamenten - beispielsweise in Form von genetischen Veränderungen von Bakterien oder Hefezellen - wird gesellschaftlich akzeptiert und gilt als moralisch unbedenklich. Das bekannteste Beispiel ist wohl das in Bakterien hergestellte Insulin. Darüber hinaus weist Anja Haniel darauf hin, dass auch sämtliche heute verfügbaren Medikamente zur Therapie von Aids mit Hilfe der Gentechnik hergestellt wurden.¹³ Insgesamt werden laut Wilfried Kues heute bereits 30 bis 50 Prozent neu zugelassener Medikamente mit Hilfe der Gentechnik entwickelt.¹⁴

Weitere bedeutende Anwendungsmöglichkeiten der Gentechnik im medizinischen Bereich liegen im Bereich der Diagnostik genetischer Determinationen für verschiedene Krankheiten und Behinderungen. Dieser Einsatzbereich der Gentechnik wird in der Öffentlichkeit schon heftiger diskutiert. Probleme entstehen hier erstens durch steigende gendiagnostische

¹² Dazu gibt es einschlägige Werke, die sich detailliert mit einzelnen Einsatzbereichen der Gentechnik und deren ethischer Implikationen auseinandersetzen und dabei nachvollziehbar ethische Bewertungen darstellen. Siehe dazu beispielsweise: Mieth, Dietmar : Was wollen wir können?... ; Grewel, Hans: Lizenz zum Töten. Der Preis des technischen Fortschritts in der Medizin, Stuttgart, 2002. Der innerhalb dieser Arbeit gegebene Einblick in einige Einsatzbereiche der Gentechnik soll „nur“ dazu dienen, die Gentechnik als eine Art Zäsur für den Biologieunterricht zu beschreiben, durch die neue didaktische Überlegungen notwendig werden.

¹³ Haniel, Anja: Gene und Genome: Wie weit reichen unsere Möglichkeiten, deren Funktionen zu verstehen und zu beeinflussen?, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin?, aus der Reihe Loccumer Protokolle, Loccum, 2002, S. 39. Haniel weist dort auch darauf hin, dass diese Medikamente zwar nicht heilen, aber den Krankheitsprozess verlangsamen.

¹⁴ Kues, Wilfried: Muss die Genforschung über Leichen gehen? ..., S. 88.

Möglichkeiten, denen derzeit noch keine Therapiemöglichkeiten auf molekularer Ebene gegenüber stehen. Zweitens durch die Möglichkeit einer genetischen Diskriminierung. Letztere wäre beispielsweise dann gegeben, wenn genetische Daten dem Versicherungswesen oder dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stünden, und dies gegebenenfalls zu einer Benachteiligung von Personen mit bestimmten genetischen Konstitutionen führen würde. Von genetischer Diskriminierung kann auch dann gesprochen werden, wenn die genetische Konstitution gesamtgesellschaftlich nicht mehr als schicksalhaft hingenommen würde und Eltern mit schwer kranken oder behinderten Kindern aus der Solidargemeinschaft ausgeschlossen würden.

Nachfolgend werden mögliche Folgen steigender gendiagnostischer Möglichkeiten und das Problem der Diskrepanz zwischen Diagnose und Therapie besprochen:

Während die Möglichkeiten zur genetischen Diagnostik stark ansteigen, scheint es bei der Entwicklung von Therapiemöglichkeiten auf genetischer Ebene für diejenigen Krankheiten, auf deren genetische Determination bereits getestet werden kann, Schwierigkeiten zu geben. Aus diesem Grunde klafft die Schere zwischen Diagnose- und Therapiemöglichkeiten immer mehr auseinander.¹⁵

Bereits 1997 war man in der Lage, auf viele im Wesentlichen monogene Erbkrankheiten zu testen, die sich im Laufe des Lebens manifestieren.¹⁶ Dennoch sind wir, selbst wenn eine schwere Erbkrankheit auf einem Einzelgendifekt beruht, heute noch nicht in der Lage, beispielsweise mittels einer somatischen Gentherapie diese Krankheit zu therapieren, beziehungsweise ihre Ausbildung zu verhindern. Dazu folgendes Beispiel: Der unter den Nordeuropäern am häufigsten auftretende Einzelgendifekt ist die Mukoviszidose (auch CF genannt, von Cystic Fibrosis). Auf 2500 Geburten kommt laut Wilkie ein Kind mit diesem Gendifekt auf die Welt.¹⁷ Die maximale Lebenserwartung der Betroffenen liegt bei beträchtlicher gesundheitlicher Beeinträchtigung bei ca. 40 Jahren. Das verantwortliche Gen, welches den Plan zur Synthese eines defekten Proteins liefert, konnte zwar bereits 1989 identifiziert werden, so dass auf einen solchen Gendifekt getestet werden kann, aber es gibt noch keine Therapiemöglichkeiten.

Die Logik der Genforschung, zunächst die DNA zu sequenzieren, dann die Gene als Funktionseinheiten zu bestimmen und zu beschreiben, um die genetischen Determinationen für bestimmte Krankheiten feststellen zu können und dann auf molekularer Ebene zu therapieren, scheint somit nicht aufgegangen zu sein.

Die europaweit geltenden Regelungen für Patentierungen biotechnologischer Erfindungen scheinen den großen Fortschritt bei der Diagnose von genetisch mitbedingten Erkrankungen voranzutreiben: Seit dem 1. Januar 1999 können EU-weit beispielsweise auch Patente

¹⁵ 1990 führte sogar ein Heilversuch mittels somatischer Gentherapie zum Tode eines Patienten. Vergleiche dazu die diesbezüglichen Ausführungen unter 1.1.3 dieser Arbeit.

¹⁶ Vergleiche dazu Propping, Peter: Humangenetik, zu „Problemstand“, in: Prof. Dr. Wilhelm Korff, Prof. Dr. Lutwin Beck, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Paul Mikat (Hrsg.): Lexikon der Bioethik, 1998, Band 2, S. 250.

¹⁷ Wilkie, Tom: Gefährliches Wissen: Sind wir der Gentechnik gewachsen? Aus dem Engl. von Margit Enders, Hamburg, 1996, S. 45.

auf Gene von Lebewesen angemeldet werden.¹⁸ In dieser Arbeit soll nicht auf den Streit um die Patentierung von Genen von Lebewesen näher eingegangen werden.¹⁹ Es soll jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass laut den europaweit geltenden Patentierungsrichtlinien für biotechnologische Erfindungen die Bestimmung der Funktion von Genen nicht notwendigerweise eine Voraussetzung für eine Patentierung darzustellen scheint.²⁰ Für ein Stoffpatent²¹ genügt es demnach, eine Gensequenz aus dem menschlichen Genom zu isolieren. Eine Patentierung entwickelt sich dann zu einem lukrativen Geschäft, wenn die Funktion des Gens ermittelt und somit deutlich wird, ob es an Unterschieden zwischen Menschen oder an der Entstehung von Krankheiten beteiligt ist. In diesem Falle wird nämlich an allen entsprechenden Entwicklungen von Therapieansätzen und Herstellung von maßgeschneiderten Medikamenten verdient. Die sichere Bestimmung der Genfunktion ist nach der Isolierung eines Gens demnach das dringlichste Anliegen. Mit beidem sind natürlich zu allererst auch die Voraussetzungen für die Herstellung von Gentests gegeben, mit deren Hilfe bei Menschen auf eventuell vorhandene Mutationen des entsprechenden Gens getestet werden kann. So können beispielsweise genetische Dispositionen zu bestimmten Krankheiten festgestellt werden, die dann mit jeweils unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit im Laufe des Lebens auftreten.

Die prädikative genetische Diagnostik (präsymptomatische Diagnostik von genetisch mitbedingten Krankheiten) bringt den unbestreitbaren Vorteil mit sich, dass nach frühzeitigem Erkennen einer solchen Krankheit in vielen Fällen so frühzeitig präventive Maßnahmen entgegengesetzt werden können, dass der Krankheitsverlauf positiv beeinflusst oder gar der Ausbruch einer Krankheit ganz verhindert werden kann.²² Dennoch bergen gendiagnostische Möglichkeiten auch unterschiedliche moralische Probleme.

Ein auf gesellschaftlicher Ebene bestehendes Problem zeigte Angela Brand als Vertreterin des Bereichs Public Health Genetik auf der Tagung „Die Logik der Genforschung“ in Loccum auf.²³ Ziel der Public Health Genetik sei es, eine Verbesserung der Gesundheit

¹⁸ Siehe dazu Brand, Angela: Ursachen und Wirkungen, Nebeneffekte und Risiken im Bereich der Genfunktionen, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin?, aus der Reihe Loccumer Protokolle, Loccum, 2002, S. 41.

¹⁹ Ein wichtiger Punkt dieses Streits ist die Kontroverse darüber, ob Gene nicht patentierbare Entdeckungen sind, da diese in der Natur bereits vorkommen und daher nur gefunden werden, oder ob es sich um patentierbare Erfindungen handelt. Vergleiche dazu: Mieth, Dietmar: Was wollen wir können? ..., S. 304 – 315. oder auch Wilkie, Tom: Gefährliches Wissen ..., S. 271 ff.

²⁰ Art.3 (2): Biologisches Material, das mit Hilfe eines technischen Verfahrens aus seiner natürlichen Umgebung isoliert oder hergestellt wird, kann auch dann Gegenstand einer Erfindung sein, wenn es in der Natur schon vorhanden war.

Art.5 (2): Ein isolierter Bestandteil des menschlichen Körpers oder ein auf andere Weise durch ein technisches Verfahren gewonnener Bestandteil, einschließlich der Sequenz oder Teilsequenz eines Gens, kann eine patentierbare Erfindung sein, selbst wenn der Aufbau dieses Bestandteils mit dem Aufbau eines natürlichen Bestandteils identisch ist.

²¹ Siehe dazu Mieth, der auch die Unterschiede zwischen Verfahrenspatenten, Verwendungs- und Stoffpatenten darlegt: Mieth, Dietmar: Was wollen wir können? ..., S. 306 – 307.

²² Beispielsweise können nach Feststellung einer genetischen Determination für Darmkrebs gezielte Vorsorgeuntersuchungen stattfinden, welche dann gegebenenfalls einen operativen Eingriff nach sich ziehen, der das Leben des betroffenen Patienten rettet.

²³ Zu weiteren Ausführungen, die in Zusammenhang mit der Public Health Genetik stehen, vergleiche: Brand Angela: Ursachen und Wirkungen, Nebeneffekte und Risiken im Bereich der Genfunktionen ..., S. 41 – 54.

ganzer Bevölkerungsgruppen durch den Einsatz neuer genetischer Gesundheitsleistungen zu erreichen. Dazu beschäftigen sie sich mit den Auswirkungen einer Weiterentwicklung von Gesundheitsleistungen auf genetischer Basis auf die Bevölkerung. In diesem Zusammenhang untersuche man neben den Chancen der Entwicklungspotenziale der Genetik für die Gesundheitsförderung auch die Risiken einer solchen Weiterentwicklung. Brand legte dar, dass das Vorhandensein von genetisch prädikativen Tests auch zu Veränderungen in unserem Gesundheitssystem führen kann. Dies vor allem dann, wenn „genetisch Gesunde“ nicht mehr den Kostenaufwand für „genetisch Belastete“ mittragen wollen, was zu einer Auflösung der unserem Gesundheitssystem zu Grunde liegenden Idee der Solidargemeinschaft führe.

Aus dieser Perspektive liegt das Problem also bei sich möglicherweise verändernden Einstellungen innerhalb der Bevölkerung selbst und nicht nur darin, dass interessierte Dritte (in diesem Fall das Krankenversicherungswesen) sich Zugang zu genetischen Daten verschaffen. Wenn genetische Diagnostik dafür genutzt wird, die eigene „genetische Gesundheit“ zu beweisen, um gegenüber den Krankenversicherungsanstalten geringere Beitragskosten einzuklagen, könnte sich ein Wandel unseres Gesundheitssystems quasi von unten nach oben vollziehen, und nicht wie bislang hauptsächlich geschildert, von oben nach unten. Natürlich würde beides einen immensen Druck nach sich ziehen, diagnostische Möglichkeiten auch auszuschöpfen.

Auf individueller Ebene scheinen die moralischen Probleme vor allem durch die Schere zwischen Diagnose- und Therapiemöglichkeiten hervorgerufen zu werden: Was geht in einem Patienten vor, wenn eine Krankheit diagnostiziert wird, die sich zwar erst im Laufe seines Lebens manifestieren wird, für die es noch keine Therapiemöglichkeiten gibt, und auf deren Verlauf kein wesentlicher Einfluss genommen werden kann? Beispiele für solche Krankheiten wären die oben erwähnte Mukoviszidose oder die Huntington Krankheit.²⁴ Bei entsprechender familiärer Vorbelastung kann man durchaus an einer solchen Diagnose interessiert sein, da sie eventuell bei der Familienplanung behilflich ist. Beispielsweise kann nach eingehender genetischer Beratung auf Nachwuchs verzichtet werden, oder man entscheidet sich für eine Schwangerschaft und gezielte pränatale Diagnostik. In beiden Fällen jedoch muss ein „Noch-nicht-Kranker“²⁵ mit einem Testergebnis leben, das wie ein Damoklesschwert über seinem künftigen Leben hängt. Bei der Entscheidung für oder gegen eine pränatale Diagnostik wäre auch zu bedenken, dass die einzige Präventionsmaßnahme in einem Abbruch der Schwangerschaft bestünde.²⁶

²⁴ Chorea Huntington ist eine erblich bedingte Erkrankung, die meist zwischen dem 30. und 50. Lebensjahr manifest wird und durch den Zerfall von Zellen des zentralen Nervensystems gekennzeichnet ist. Die Betroffenen sterben im Zustand der Demenz.

²⁵ Der Begriff stammt von Brand, Angela: Wie können Gentests das Gesundheitssystem verändern?, Impulsreferat zur Einführung in eine Arbeitsgruppe, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin?, aus der Reihe Loccumer Protokolle, Loccum, 2002, S. 77.

²⁶ In den USA wird allerdings bereits im Tierexperiment getestet, ob eine somatische Gentherapie möglicherweise bereits am Ungeborenen durchgeführt werden kann. Dabei hofft man, genetische Defekte, die zu schweren Krankheiten oder Mißbildungen führen, durch einen frühen Einsatz somatischer Gentherapie so frühzeitig behandeln zu können, dass diese sich nicht manifestieren. Vergleiche dazu: Haniel, Anja: Gentechnische Eingriffe am Menschen, Impulsreferat zur Einführung in einer Arbeitsgruppe, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie

Beide oben genannten Problembereiche werden sich vergrößern, wenn sich durch die Entwicklung von DNA-Chips, die in den USA bereits vorangetrieben wird, die Menge des Wissens um genetische Dispositionen vervielfacht.

1.1.1 Genetische Diagnostik in der Pränatalmedizin

Die Pränatalmedizin, als Teilbereich der Humanmedizin, beschäftigt sich mit der Überwachung des Gesundheitszustandes von Schwangeren und der Entwicklung des heranwachsenden Kindes.²⁷ Sie ist ein weiterer Einsatzbereich für genetische Diagnostik, da mittels Gentests erbliche Konditionen an Geborenen und damit natürlich auch an Ungeborenen diagnostizierbar sind. Falls ein erhöhtes Risiko für eine schwere genetisch bedingte Krankheit oder Behinderung besteht, kann dazu eine invasive pränatale Diagnostik erfolgen. Dabei wird entweder Gewebe vom Embryo, beziehungsweise von der Plazenta entnommen, oder aber es wird durch Amniozentese etwas Fruchtwasser entnommen, welches auch Zellen des Fötus enthält. Diese somit zur Verfügung stehenden Zellen werden durch entsprechende Kultivierung vermehrt und können dann genetisch analysiert werden.

1997 waren bereits ca. 90 verschiedene erbliche Konditionen durch Genanalyse diagnostizierbar.²⁸ Die häufigste Indikation für eine invasive pränatale Diagnostik ist derzeit aber noch das Alter der Schwangeren: Mit zunehmenden Alter steigt nämlich das Risiko für numerische Chromosomenaberrationen, wie beispielsweise der Trisomie 21.

Einerseits können durch die moderne Pränatalmedizin Schwangerschaftsabbrüche verhindert werden, da in vielen Fällen ein sicherer Nachweis über Krankheitsbefunde erbracht werden kann: Während eine Familie, die bereits ein Kind mit einer schweren genetischen Erkrankung hatte, früher eher bereit war, eine Schwangerschaft auf bloßen Verdacht hin zu unterbrechen, kann heute mittels genetischer Diagnostik für viele erblich bedingte Krankheiten genau festgestellt werden, ob das Ungeborene wieder betroffen sein wird, oder nicht. Andererseits können diese Vorteile bestehende moralische Probleme der pränatalen genetischen Diagnostik nicht negieren. Diese stehen ebenfalls in Zusammenhang mit nicht vorhandenen Therapiemöglichkeiten auf molekulargenetischer Ebene. Als einzige Präventionsmaßnahme gegen eine schwere genetische Erkrankung steht demnach nur ein Schwangerschaftsabbruch zur Debatte.

und Medizin?, aus der Reihe Loccumer Protokolle, Loccum, 2002, S. 98. Der Sinn solcher Versuche ist für Laien jedoch schwer verständlich, da ein Einsatz somatischer Genterapie bei Geborenen noch keine Erfolge brachte und darüber hinaus die Gefahr einer Veränderung der Keimbahn vergleichsweise noch größer sein dürfte.

²⁷ Jede Schwangere hat das Recht auf Mutterschaftsvorsorgeuntersuchungen, die auch Ultraschalluntersuchungen enthalten. Letztere helfen, die Entwicklungsstadien der Schwangerschaft und die des Kindes zu untersuchen. Auch durch Ultraschalluntersuchungen können bereits schwere Mißbildungen des Kindes sichtbar werden. Bei pathologischem Befund kann der behandelnde Arzt eine Indikation stellen, welche die Möglichkeit eines Schwangerschaftsabbruches eröffnet. Siehe dazu: Schröder-Kurth, Traute: Pränatalmedizin, zu „Diagnostik“ in: Prof. Dr. Wilhelm Korff, Prof. Dr. Lutwin Beck, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Paul Mikat (Hrsg.): Lexikon der Bioethik, 1998, Band 3, S. 45.

²⁸ Siehe dazu: Ebda.: S. 47.

Gesetzlich ist festgelegt, dass einer pränatalen Diagnostik eine genetische Beratung vorausgehen hat, die nicht direktiv zu erfolgen hat. Der Patient soll durch den Arzt lediglich informiert werden, und dann ohne Einflussnahme des Arztes entscheiden. Die Frage, ob ein Schwangerschaftsabbruch nach der Diagnose genetischer Defekte für sie in Frage kommt, muss demnach jede Schwangere selbst beantworten. Dazu muss sie auch ihre Persönlichkeitsrechte mit den Lebensrechten des Embryos abwägen.

1.1.2 Gendiagnostik in der Reproduktionsmedizin

Die Reproduktionsmedizin ist ein Teilbereich der Humanmedizin und beschäftigt sich mit künstlichen Befruchtungen in-vivo und in-vitro und hilft damit ungewollt kinderlosen Paaren. Durch eine innerhalb der Reproduktionsmedizin verwendete Reproduktionstechnologie - der In-vitro-Fertilisation (IVF)²⁹ - werden weitere Einsatzmöglichkeiten der Gendiagnostik eröffnet. Erst durch die In-vitro-Fertilisation ist es möglich, dass menschliches Leben in den ersten Entwicklungsstadien als Objekt für menschliche Eingriffe zur Verfügung steht. In-vitro erzeugte, noch nicht implantierte Embryonen können nun auf genetische Dispositionen für bestimmte Krankheiten oder Behinderungen getestet werden. Eine solche genetische Diagnostik nennt man Präimplantationsdiagnostik (PID). Sie wird im Ausland bereits praktiziert und auch in Deutschland war ihre Zulassung schon 1997 beantragt.³⁰

Nach derzeit geltendem Recht ist die PID hierzulande jedoch nicht zulässig: Für eine PID muss einem Embryo noch vor dem Zeitpunkt, an dem er sich in eine Gebärmutter einnisten muss, um weiter zu wachsen, eine Zelle zur genetischen Untersuchung entnommen werden. Das Problem ist hierbei, dass bis zu diesem Zeitpunkt alle Zellen des Embryos noch totipotent sind. Dies bedeutet, dass jede Zelle bei entsprechender Kultivierung das Potenzial hat, einen vollständigen Embryo und eine Plazenta auszubilden. Das Embryonenschutzgesetz vertritt daher die Auffassung, dass einer einem Embryo entnommene totipotente Zelle ebenfalls der Status eines Embryos zukommt. Da dieses Gesetz jegliches Klonen verbietet und darüber hinaus die Herstellung von Embryonen nur zum Zwecke der Herbeiführung einer Schwangerschaft und nicht zu Untersuchungszwecken erlaubt, war bis 2003 jede PID in Deutschland unzulässig.

Obwohl demnach die Möglichkeiten eines Einsatzes der PID in Deutschland eindeutig geregelt schienen, riss die öffentliche Diskussion hierüber nicht ab: Laut Hans Georg Bender befürwortet beispielsweise die Deutsche Gesellschaft für Gynäkologie und Geburtshilfe (DGGG), deren Präsident er selbst ist, die Einführung der PID. Zur Begründung seiner Forderung weist er erstens auf das ungelöste Problem des PID-Tourismus hin, zweitens stellt er die PID als eine in vielen Fällen bessere Alternative zur invasiven pränatalen

²⁹ Unter In-vitro-Fertilisation versteht man die künstliche Befruchtung in einem Kulturgefäß. Bei eingeschränkter Fruchtbarkeit des Mannes oder der Frau werden Ei und Samenzellen entnommen und in einem Kulturgefäß künstlich befruchtet. Der oder die entstehenden Embryonen werden der Frau später eingesetzt.

³⁰ Siehe dazu: Schmidt, Angelika: Pränatalmedizin, zu „rechtlich“, in: Prof. Dr. Wilhelm Korff, Prof. Dr. Lutwin Beck, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Paul Mikat (Hrsg.): Lexikon der Bioethik, 1998, Band 3, S. 55.

talen Diagnostik dar, und drittens vergleicht er die PID mit Schwangerschaftsabbrüchen, da in beiden Fällen in gewisser Weise Embryonen verworfen werden.³¹ Da diese Argumentationen in ähnlicher Weise auch bei anderen Befürwortern einer Einführung der PID in Deutschland zu finden sind, werden sie im Folgenden näher betrachtet.

Zunächst wird kurz auf das Problem des PID-Tourismus eingegangen: Bender weist darauf hin, dass Paare, beispielsweise Partner mit bekannten familiären genetischen Prädispositionen für schwere Erkrankungen, durch Medien oder Internet von der Möglichkeit einer PID erfahren und diese für sich in Anspruch nehmen möchten. Er gibt zu bedenken, dass viele solchermaßen Betroffene daraufhin in die reproduktionsmedizinischen Zentren anderer Länder abwandern. In diesen Zentren würden jedoch, so Bender weiter, viel weitergehende Untersuchungen durchgeführt, als deutsche Reproduktionsmediziner sich wünschten. Darüber hinaus würden dort Embryonen auch weitergehenden Verwendungszwecken zugeführt. Da es sich aber um deutsche Embryonen handele, für die eine gewisse staatliche Zuständigkeit bestehe, wünscht sich Bender eine „Erweiterung“ des deutschen Embryonenschutzgesetzes³². Mit dieser so genannten „Erweiterung“ ist tatsächlich natürlich eine Einschränkung des Schutzbereiches des Embryonenschutzgesetzes gemeint, mit dem Ziel der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Reproduktionsmedizinern.

Auch Kues ist der Ansicht, dass, wer sich grundsätzlich gegen die PID stellt, auch darzulegen hat, wie ein PID-Tourismus zu anderen Ländern, in denen die PID bereits praktiziert wird, zu handhaben ist.³³ Dabei bleibt es allerdings fraglich, ob man tatsächlich die Beurteilung der PID direkt mit dem Problem des PID-Tourismus in Verbindung bringen muss, oder ob zunächst grundsätzlich geklärt werden muss, welche Entwicklungen bezüglich der PID gesellschaftlich gewollt sind. Durch die direkte Verbindung einer solchen grundsätzlichen Entscheidung mit dem Problem des PID-Tourismus würde ein ohnehin schon komplizierter Sachverhalt noch komplizierter, was dann die Entscheidungsfähigkeit von Bürgern und Bürgerinnen herabsetzen könnte.

Oder will Kues damit andeuten, dass unsere gesellschaftliche Entscheidung sowieso keinen Sinn mehr hat, weil in anderen Ländern die PID bereits praktiziert wird, und daher auch bald nach Deutschland dementsprechende Bedürfnisse importiert werden? Wenn dem so wäre, dann bräuchte man keine gesellschaftliche Konsensfindung zur PID mehr. Dann würden die Forschungsergebnisse die Anwendungen bestimmen, beziehungsweise das Angebot die Nachfrage. Damit wäre aber sein Grundsatz, die Forschung müsse in der Weise von den Anwendungen unterschieden werden, als dass letztere gesellschaftliche Konsensfindung erforderten, wogegen die Forschung selbst aber frei zu sein habe,³⁴ hinfällig.

³¹ Auch im weiteren Verlauf dieses Abschnittes vorliegender Arbeit wird noch auf folgenden Aufsatz Benders Bezug genommen: Bender, Hans-Georg: Zur Bewertung der Präimplantationsdiagnostik in Deutschland, in: Hans-Seidl-Stiftung e.v. (Hrsg.): Politische Studien, Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Sonderheft 1/2002 mit dem Titel: Ethik und Biomedizin; Der Umgang mit menschlichen Embryonen, 53. Jahrgang, Mai 2002, München, S. 20 – 22.

³² Vergleiche dazu: Bender, Hans-Georg: Zur Bewertung der Präimplantationsdiagnostik in Deutschland ..., S. 20.

³³ Siehe dazu: Kues, Wilfried: Muss die Genforschung über Leichen gehen? ..., S. 88.

³⁴ Siehe dazu Ebda.: S. 88.

Ende Januar 2003 befürwortete der nationale Ethikrat die eingeschränkte Einführung der PID auch in Deutschland. Nun sollen auch in Deutschland in-vitro erzeugte Embryonen vor der Implantation in die Gebärmutter auf schwere genetische Defekte untersucht werden dürfen. Mit Sicherheit haben den Ethikrat auch ähnliche Gründe, wie die der oben genannten Befürworter der PID dazu bewogen, für die Einführung einer eingeschränkten PID in Deutschland zu stimmen.

Im Weiteren wird daher in Anlehnung an die Argumente von Bender und Kues darüber nachgedacht, ob die PID eine unbestreitbar bessere Alternative zur invasiven pränatalen Diagnostik darstellt: Laut Bender macht die PID Paaren Mut zu einer Schwangerschaft, zu der sie sich aufgrund bereits aufgetretener Fälle schwerer Erkrankungen in der Familie sonst nicht entschließen könnten. Dabei hebt er hervor, dass diese Methode eine geringere physische und psychische Belastung darstellt als die invasive pränatale Diagnostik, der bei negativem Befund ein Schwangerschaftsabbruch folgen würde.³⁵

Hinsichtlich des Arguments einer geringeren physischen und psychischen Belastung der Patientin kann jedoch einschränkend folgendes bedacht werden: Zum einen muss sich die Patientin wahrscheinlich wiederholt einer Eientnahme unterziehen, und zudem stellt das Einsetzen des Embryonen auch einen physischen Eingriff dar. Zum anderen sind meist einige Versuche notwendig, um eine Schwangerschaft herzustellen. Daher, und angesichts des damit einhergehenden „Embryonenverbrauchs“, wird es sicher individuell beurteilt werden müssen, ob die PID gegenüber der invasiven pränatalen Diagnostik tatsächlich eine geringere psychische Belastung darstellt. Darüber hinaus reicht eine PID offenbar nicht ganz aus, um das Risiko einer genetischen Aberration vollkommen auszuschließen, so dass trotzdem eine invasive pränatale Diagnostik vorgenommen werden muss, um das Ergebnis der PID zu bestätigen.

Auch das zweite häufig verwendete Argument für eine pränatale genetische Diagnostik, diese sei eine Methode, welche Schwangerschaftsabbrüche und somit das Sterben von Embryonen reduziere, kann kritisch gesehen werden. Zum einen, da die Embryonen mit genetischen Aberrationen verworfen werden und demnach nicht in die Gebärmutter eingesetzt werden. Zum anderen, da nicht jeder durch In-vitro-Fertilisation hergestellte Embryo, der zum Einsetzen in die Gebärmutter vorgesehen ist, sich auch einnistet und wächst.

Nachfolgend wird das dritte Argument betrachtet, mit dem häufig die Einführung der PID in Deutschland begründet wird: Wenn eine Schwangere sich aufgrund eines Konfliktes gegen das Austragen des Embryos entscheiden kann, warum soll sich dann eine Frau nicht auch nach erfolgter PID gegen das Austragen eines Embryos mit genetischem Defekt entscheiden können?³⁶

Auch Bender vergleicht den Wunsch, nur unter bestimmten Bedingungen ein Kind zu bekommen, mit dem Wunsch einer Schwangeren, aufgrund eines Konflikts das Kind nicht auszutragen:

³⁵ Bender, Hans-Georg: Zur Bewertung der Präimplantationsdiagnostik in Deutschland ..., S. 21.

³⁶ Auch Kues sieht einen Klärungsbedarf für die Frage, warum ein Schwangerschaftsabbruch zwar erlaubt, die Durchführung einer PID aber kritisch gesehen wird. Vergleiche: Kues, Wilfrid: Muss die Genforschung über Leichen gehen? ..., S. 88.

„Warum sollte ein in unseren Augen sehr viel ausgeprägter Konflikt, sich nur unter bestimmten Bedingungen an eine Schwangerschaft zu wagen und auch nur unter bestimmten Bedingungen den Embryo zu transferieren, sich nicht mit dem wie auch immer begründeten Wunsch nach Schwangerschaftsabbruch vergleichen lassen“³⁷

Für Bender sind die Bereiche Schwangerschaftsabbruch und PID nicht nur miteinander zu vergleichen, sondern er stellt darüber hinaus die Frage, ob die Attestierung eines „jedweden Konfliktes“ eine genügende Voraussetzung für einen Schwangerschaftsabbruch ist, und stellt damit das Ergebnis einer seit nunmehr mehr als 30 Jahren bestehenden Diskussion³⁸ um den Schwangerschaftsabbruch in Frage.³⁹ Dabei geht es Bender keineswegs darum, strengere Regeln für einen Schwangerschaftsabbruch durchzusetzen, sondern darum, den seiner Meinung nach laxen Umgang mit Embryonen bei einem Schwangerschaftsabbruch im Sinne einer „Gleichberechtigung“ auch für diejenigen Embryonen durchzusetzen, die in Folge einer In-vitro-Fertilisation entstanden sind.

Benders Argumentation für die PID ist jedoch nicht schlüssig, da er nicht berücksichtigt, dass ein Schwangerschaftsabbruch keineswegs gesetzlich erlaubt, sondern lediglich unter bestimmten Bedingungen straffrei ist.⁴⁰ Eine dieser Bedingungen ist, dass sich die Schwangere mindestens drei Tage vor dem Schwangerschaftsabbruch beraten lässt.⁴¹ Diese Beratung dient dem Schutz des ungeborenen Lebens und soll von dem Bemühen getragen werden, die Schwangere zu einer Fortsetzung ihrer Schwangerschaft zu bewegen. Des Weiteren dient diese Beratung dazu, der Schwangeren bewusst zu machen, dass das Ungeborene in jedem Stadium der Schwangerschaft ein eigenes Recht auf Leben hat. Aufgrund einer unauflösbaren Not- und Konfliktlage kann sich die Schwangere dennoch zu einem Abbruch entschließen, ohne bestraft zu werden.

Die öffentlichen Diskussionen über die PID sind sicher auch nach der Befürwortung des deutschen Ethikrates einer eingeschränkten Einführung der PID immer noch nicht als abgeschlossen zu bezeichnen. Der Einführung dieser Technologie in Deutschland müsste immerhin eine Gesetzesänderung vorausgehen. Daher wird von Kritikern immer noch gefragt, ob eine Einführung der PID tatsächlich lediglich dazu dienen wird, denjenigen Paaren mit bekannten familiären genetischen Dispositionen für schwere Erkrankungen oder Behinderungen, die eine PID einer gezielten invasiven genetischen Diagnostik vorziehen, Mut zu einer Schwangerschaft zu machen. Auch für die Entwicklung und Legitimation der In-vitro-Fertilisation war einstmals der Gedanke leitend, dass diese allein der

³⁷ Bender, Hans-Georg: Zur Bewertung der Präimplantationsdiagnostik in Deutschland ..., S. 21.

³⁸ Über Schwangerschaftsabbrüche wird mindestens bereits seit den siebziger Jahren diskutiert. Zuletzt noch nach der Wiedervereinigung, da in der ehemaligen DDR diesbezüglich eine etwas andere Regelung als in der damaligen BRD gegolten hat.

³⁹ Siehe dazu: Ebda: ..., S. 21.

⁴⁰ Dies deshalb, weil der Gesetzgeber den Konflikt zwischen dem Lebensrecht des Embryos und dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit nicht dadurch zu lösen vermochte, dass er die Schwangere zur Weiterführung der Schwangerschaft verpflichtet, zumal der Konflikt der Schwangeren durch eine solche Verpflichtung nicht gelöst würde.

⁴¹ Die weiteren Bedingungen sehen im Wesentlichen vor, dass der Schwangerschaftsabbruch von einem Arzt vorgenommen wird, und dass seit der Empfängnis nicht mehr als 12 Wochen vergangen sind.

Sterilitätstherapie dient.⁴² Dies wird sich allerdings nach einer Einführung der PID ändern. Es besteht die Befürchtung, dass auch nach Einführung der eingeschränkten PID von der Fachwissenschaft nicht doch weiterreichende Einsatzmöglichkeiten gefordert werden, wie sie offensichtlich in anderen Ländern bereits vorgesehen sind. Eine PID könnte dann letztlich auch zur Selektion von Embryonen nach verschiedensten Qualitäts Gesichtspunkten führen.

Eine individuelle Bewertung der PID setzt letztlich eine diesbezügliche Urteils- und Entscheidungskompetenz der Bürger und Bürgerinnen voraus, dem eine Abwägung der Möglichkeiten und Probleme dieser Methode vorauszugehen hat, und ist nicht durch die Adaption einzelner Expertenmeinungen zu erreichen.

1.1.3 Anwendung gentechnischer Mittel im therapeutischen Bereich

Zur Entwicklung von Therapiemöglichkeiten für Erbkrankheiten wurde vor allem auf die somatische Gentherapie gesetzt, „... bei der von einem genetischen Fehler betroffene Körperzellen oder Organe mit intakten Genen ausgestattet werden sollen ...“⁴³

Die somatische Gentherapie verfolgt somit das Ziel, bereits aufgetretene Krankheiten zu heilen oder das Auftreten von Krankheiten, für die Dispositionen vorliegen, zu verhindern, beziehungsweise diesen Krankheiten einen günstigeren Verlauf zu geben.

Trotz dahingehender Forschung konnten hier aber keine nennenswerten Erfolge erzielt werden. Im September 1999 verstarb in den USA ein 18-jähriger Patient infolge eines Heilversuchs⁴⁴ mittels einer Gentherapie an multiplen Organversagen.⁴⁵ Laut Kues wies die Untersuchungskommission, die nach dem Tode des Jungen eingesetzt wurde, nach, dass die Ärzte nicht korrekt gehandelt haben. Er meint aber, dass Verfehlungen einzelner Wissenschaftler nicht dazu genutzt werden dürften, ganze Wissenschaftszweige zu diskreditieren. Gerade bei neuen und unkonventionellen Heilversuchen wie der Gentherapie sei mit dem Tod eines Teils der Behandelten zu rechnen. Sie verstürben an den Folgen der Therapie oder an nicht vorhergesehenen Komplikationen. Es handele sich letztlich um eine Güterabwägung zwischen der Entwicklung effektiver Behandlungsmöglichkeiten für zahlreiche Patienten und dem potenziellen Risiko Einzelner, die mit ihrer ausdrücklichen Zustimmung teilnehmen.

Auch viele andere Forscher betonen mit Verweis auf die Möglichkeit der Entwicklung einer therapeutischen Behandlung für die verschiedensten Krankheiten, dass die Gentherapie weiterhin erforscht werden müsse. Beispielsweise ist Haniel der Meinung, dass später

⁴² Mieth, Dietmar: Was wollen wir können? ..., S. 165 – 166.

⁴³ Zu dieser kurzen Definition somatischer Gentherapie siehe: Haniel, Anja: Gentechnische Eingriffe am Menschen ..., S. 96.

⁴⁴ Ein Heilversuch dient potenziell der Heilung oder der Linderung einer Krankheit, wobei seine Wirksamkeit aber noch nicht nachweislich erbracht ist.

⁴⁵ Vergleiche dazu: Kues, Wilfried: Muss die Genforschung über Leichen gehen? ..., S. 89.

vieles möglich sein werde, was heute noch nicht funktioniere. So könne die Gentherapie eines Tages für genetisch mitbedingte Krankheiten funktionieren. Dabei sei nicht unbedingt an Erbkrankheiten zu denken, da hier das eingebrachte Genmaterial über Jahrzehnte hinweg funktionieren müsse, sondern eher an Krankheiten, bei denen durch einen gentherapeutischen Eingriff das Immunsystem kurzzeitig angeregt werden muss, um etwa Krebsmetastasen abzuwehren.⁴⁶

Probleme mit moralischen Inhalten in Bezug auf die somatische Gentherapie ergeben sich beispielsweise auch dadurch, dass eine Auswirkung auf die Keimbahn nicht ausgeschlossen werden kann.⁴⁷ Außerdem sind mögliche Nebenfolgen eines Eingriffs zu berücksichtigen, wenn diese mit Heilversuchen am Menschen verbunden sind. Des Weiteren ergeben sich moralische Probleme durch die Frage, was genau als Gendefekt definiert wird und wie es verhindert werden kann, dass die somatische Gentherapie auch zur Verbesserung von anderen Eigenschaften eingesetzt wird.⁴⁸

Die Keimbahntherapie wäre zwar theoretisch eine weitere Option, sie ist nach geltendem Gesetz jedoch derzeit nicht gestattet, da ein Eingriff in die Keimbahn auch Auswirkungen auf die Keimbahn nachfolgender Generationen mit sich bringt, während die somatische Gentherapie zumindest theoretisch so funktionieren sollte, dass die Keimbahn nicht betroffen ist.

1.2 Einsatzbereiche der Gentechnik in der biomedizinischen Forschung - die Forschung mit embryonalen Stammzellen

Nach der Vereinigung von Ei- und Samenzelle entstehen bei den ersten Zellteilungen bis zum Acht-Zellen-Stadium so genannte totipotente Zellen. Jede einzelne dieser Zellen besitzt das Potenzial einen Embryo mit Plazenta hervorzubringen. Ab dem Acht-Zellen-Stadium beginnen erste Differenzierungen.⁴⁹ Wenig später wird eine Blastozyste ausgebildet, bei der bereits zwei verschiedene Zelltypen unterschieden werden: Aus den Zellen des innen gelegenen Embryoblasten entstehen die Körperzellen des Embryos. Aus den außen gelegenen Trophoblasten entsteht die Plazenta. Die Zellen des Embryoblasten sind damit nicht mehr totipotent, sondern pluripotent. Das heißt, sie sind in der Lage, die verschiedenen Zelltypen des menschlichen Körpers zu bilden. Eben aufgrund dieses Potenzials sind

⁴⁶ Als weiteres Beispiel nennt Haniel auch die Stimulierung der Bildung von Blutgefäßen am Herzen, um beispielsweise nach einem Herzinfarkt die Blutversorgung zu verbessern. Haniel, Anja: Gene und Genome ..., S. 38.

⁴⁷ Laut Haniel ist derzeit nicht zweifelsfrei erwiesen, dass eine völlige Organspezifität erreicht werden kann. Das bedeutet, dass auch gentherapeutische Eingriffe durch somatische Gentherapie Auslöser genetischer Veränderungen von Keimbahnzellen sein könnten. Haniel, Anja: Gentechnische Eingriffe am Menschen ..., S. 97.

⁴⁸ Zu einer genaueren Aufschlüsselung der ethischen Probleme der somatischen Gentherapie vergleiche auch: Mieth, Dietmar: Was wollen wir können? ..., S. 214 – 221.

⁴⁹ Zur Frage, wann die ersten Differenzierungen beginnen, ist die Forschung sich nicht ganz einig. Einige Forscher glauben sogar, erste Differenzierungen bereits im Zwei-Zellen-Stadium erkannt zu haben. Allgemein geht man jedoch davon aus, dass die embryonalen Zellen bis zum Acht-Zellen-Stadium noch totipotent sind.

diese Zellen aus dem Embryoblasten für die Forschung interessant. Aus diesen Zellen werden so genannte embryonale Stammzellen (ES-Zellen) gewonnen.

Das Embryonenschutzgesetz, welches zum Schutz von Zygoten und Embryonen geschaffen wurde, die in-vitro entstanden sind, verbietet die künstliche Herstellung von Embryonen zu Forschungszwecken: Die durch künstliche Befruchtung entstandenen Embryonen dürfen nicht zu einem anderen Zweck als zur Herbeiführung einer Schwangerschaft verwendet werden. Des Weiteren wird laut dem Embryonenschutzgesetz auch derjenige bestraft, der zu einem anderen Zweck als der Herstellung einer Schwangerschaft bewirkt, dass sich ein menschlicher Embryo exkorporal weiterentwickelt.

Nach dem Embryonenschutzgesetz ist damit die Herstellung embryonaler Stammzellkulturen in Deutschland aus zwei Gründen rechtswidrig: Zum einen würden Embryonen für Forschungszwecke erzeugt oder zumindest verwendet. Deren Erzeugung dient damit nicht ausschließlich zum Zwecke der Herbeiführung einer Schwangerschaft. Zum anderen muss für die Herstellung von Stammzellkulturen eine exkorporale Weiterentwicklung des Embryos bis zum Blastozysten-Stadium erfolgen, damit die für die Forschung interessanten ES-Zellen dem Embryoblasten entnommen werden können. Aus diesen Gründen dürfen auch überzählige Embryonen, die zwar zum Zwecke der Herbeiführung einer Schwangerschaft erzeugt wurden, aber nicht mehr implantiert werden, nicht zu Forschungszwecken verwendet werden.

Man unterscheidet in Deutschland derzeit aber die Herstellung von embryonalen Stammzellen von der Arbeit an bereits existierenden Stammzellen. Die Situation für eine Arbeit deutscher Forscher an aus dem Ausland importierten embryonalen Stammzellen stellt sich wie folgt dar: Da es sich bei aus dem Ausland eingeführten ES-Zellen um keine totipotenten Zellen mehr handelt, sondern um pluripotente Zellen, die sich lediglich in Kulturgefäßen zu verschiedenen Ziellinien oder Geweben entwickeln können, trifft das deutsche Embryonenschutzgesetz hierfür nicht zu. Somit ist deutschen Forschern die Arbeit an importierten embryonalen Stammzellen gestattet.

Hierbei kann aber auch die Frage gestellt werden, ob man durch den Verbrauch von embryonalen Stammzellen aus dem Ausland nicht einen Markt für deren Produktion schafft, und somit doch den in Deutschland verbotenen Embryonenverbrauch fördert. Denn letztlich beinhaltet die Forschung an embryonalen Stammzellen immer auch verbrauchende Embryonenforschung, egal, ob die embryonalen Stammzellen aus dem Ausland kommen oder nicht.

Im Weiteren wird ein Einblick in die Hoffnungen gegeben, welche in Bezug auf die Forschung mit embryonalen Stammzellen bestehen.

Die Forscher erhoffen sich von der Stammzellenforschung beispielsweise alternative Möglichkeiten zur bisherigen Transplantation. Beispielsweise sollen Schwierigkeiten bisheriger Transplantationsmethoden, wie beispielsweise Probleme mit der Organverträg-

lichkeit und die Knappheit verfügbarer Spenderorgane überwunden werden.⁵⁰ In diesem Zusammenhang wird zwar auch bereits die Möglichkeit der In-vitro-Gewinnung ganzer Organsysteme diskutiert, da aber dahingehende Resultate - wenn überhaupt- wahrscheinlich erst nach jahrzehntelanger Forschung zu erwarten sind, steht derzeit erst einmal die In-vitro-Gewinnung bestimmter Zelltypen im Vordergrund.

Laut Sendtner können viele Krankheiten auch als Regenerationsstörungen von bestimmten Geweben verstanden werden. In diesem Zusammenhang nennt er die Alzheimersche Erkrankung, die Parkinsonsche Krankheit oder auch die Herzinsuffizienz. Die Regeneration dieser Gewebe geht von Stammzellen aus, die auch in den einzelnen Organstrukturen und Geweben beim Erwachsenen zu finden sind. Sind diese Stammzellen jedoch nicht mehr in der Lage, Zellen in den verschiedenen Geweben beispielsweise des Nervensystems, des Herzens kontinuierlich zu ersetzen, kann deren Funktion nicht aufrechterhalten werden.

Da solche Regenerationsstörungen bisher nicht verstanden sind, konnten bislang auch noch keine Gegenmaßnahmen getroffen werden, um eine Stimulation zur erneuten Regeneration betroffener Gewebe einzuleiten. Daher bleibt beispielsweise im Falle einer solchen Regenerationsstörung der Gewebe des Herzens oftmals nur die Transplantation als einzige lebenserhaltende Maßnahme.

Durch die Erforschung von embryonalen Stammzellen sollen die Gründe für die mangelnde Regenerationsfähigkeit von Stammzellen erkannt werden, um Gegenstrategien beispielsweise medikamentöser Art entwickeln zu können. Zweitens möchte man mittels Zellkulturexperimenten mehr über die Differenzierungsmechanismen der ES-Zellen zu bestimmten Zelltypen herausfinden. Auf der Basis dieses Wissens sollen dann gezielt bestimmte Zelllinien und Gewebestrukturen kultiviert werden. Mittels deren Transplantation in betroffene Gewebe hofft man, die dort auftretenden Regenerationsstörungen zu beheben oder zu mildern.

In diesem Zusammenhang sprechen David und Franz von Forschungen zur In-vitro-Gewinnung bestimmter Zelltypen - den Muskelvorläuferzellen. Durch eine Transplantation solcher Herzmuskelvorläuferzellen in die von einem Herzinfarkt in Mitleidenschaft gezogenen Gewebeabschnitte erhoffen sie sich eine Regenerierung der betroffenen Gebiete. Diese sollen dann ihre Funktion wieder aufnehmen, so dass die Gefahr eines zweiten Herzinfarkts verringert wird.⁵¹

Sendtner spricht dagegen beispielsweise über Forschungen zur In-vitro-Gewinnung von neuronalen Vorläuferzellen.⁵² Ein Ziel solcher Forschungen kann sein, dass die Züchtung

⁵⁰ David, Robert; Franz, Wolfgang-Michael: Warum ist die Forschung an humanen embryonalen Stammzellen auch in Deutschland notwendig? In: Hans-Seidl-Stiftung e.v. (Hrsg.): Politische Studien, Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Sonderheft 1/2002 mit dem Titel: Ethik und Biomedizin; Der Umgang mit menschlichen Embryonen, 53. Jahrgang, Mai 2002, München, S. 7.

⁵¹ Vergleiche dazu: Ebda: S. 9.

⁵² Sendtner, Michael: Stammzellforschung: Irrweg oder Fortschritt für die moderne Medizin?, in: Hans-Seidl-Stiftung e.v. (Hrsg.): Politische Studien, Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Sonderheft 1/2002 mit

von neuralen Vorläuferzellen gelingt, die sich dann nach ihrer Transplantation ins menschliche Nervensystem zu bestimmten Nervenzellen differenzieren. Gelänge die Entwicklung einer solchen Therapie, könnte vielleicht Parkinsonpatienten oder Alzheimerpatienten geholfen werden. Es hat aber überhaupt erst wenige Untersuchungen mit menschlichen neuralen Stammzellen gegeben, von einem klinischen Einsatz ist die Forschung also noch Jahre oder Jahrzehnte entfernt.⁵³

Gegenüber den oben dargestellten Erwartungen seitens der Forscher ist jedoch zu bedenken, dass die Entwicklung verschiedener humaner Zelllinien und Gewebestrukturen, die dann therapeutisch erfolgreich zur Behandlung verschiedener Krankheiten eingesetzt werden, nicht garantiert werden kann. Auch eine Entwicklung neuer Medikamente, die auf Erfolge in der Stammzellforschung zurückzuführen wären, ist bislang noch nicht erfolgt. Mit Heilerwartungen sollte demnach vorsichtig umgegangen werden, wenn es um die Beurteilung dieses Forschungszweiges geht. Dies umso mehr, wenn man an die Erfolgserwartungen in Bezug auf die somatische Gentherapie denkt, die bislang auch nicht ansatzweise erfüllt werden konnten.

Patientenorganisationen wie die „Internationale Juvenile Diabetes Research Foundation“ (Internet: www.jdf.org) und die deutsche Multiple Sklerose Gesellschaft setzen sich dennoch für die Erforschung embryonaler Stammzellen ein, da sie sich hiervon die Entwicklung therapeutischer Maßnahmen erhoffen.⁵⁴

Auch die Deutsche Forschungsgesellschaft (DFG) befürwortet die Forschung an embryonalen Stammzellen, da bisherige Forschungsergebnisse eine weitere Forschung rechtfertigen würden.⁵⁵ Darüber hinaus befürwortet die DFG, dass der Gesetzgeber zunächst befristet auf fünf Jahre Wissenschaftlern in Deutschland unter strengen Auflagen die eigene Herstellung von Stammzelllinien erlauben sollte.⁵⁶ Die Stammzellen sollen dabei nur aus überzähligen Embryonen gewonnen werden.

Zu diesem Vorschlag ist jedoch zu berücksichtigen, dass anscheinend zur Generierung einer Stammzelllinie im Durchschnitt mehr als 100 der über Jahre gelagerten überzähligen Embryonen benötigt würden.⁵⁷ Die Forschergruppen, die begannen, aus solchen Embryonen ES-Zelllinien zu entwickeln, mussten feststellen, dass viele dieser Embryonen durch die lange, nicht optimale Lagerung nicht mehr geeignet waren. Die Embryonen waren oft abgestorben oder schwer geschädigt. Während in Großbritannien nach Sendtner derzeit über 10 000 solcher überzähligen Embryonen lagern, sind es in Deutschland nur etwa 200 Embryonen. Demnach könnten in Deutschland nur zwei oder drei Zelllinien hergestellt

dem Titel: Ethik und Biomedizin; Der Umgang mit menschlichen Embryonen, 53. Jahrgang, Mai 2002, München, S. 25 - S.28.

⁵³ Vergleiche dazu: Ebda.: S. 27.

⁵⁴ Siehe: Ebda.: S. 30.

⁵⁵ Zur Einstellung der Deutschen Forschungsgesellschaft zur verbrauchenden Embryonenforschung vergleiche: David, Robert; Franz, Wolfgang-Michael: Warum ist die Forschung an humanen embryonalen Stammzellen auch in Deutschland notwendig? ..., S. 16.

⁵⁶ Ebda.: S. 16.

⁵⁷ Zur Anzahl benötigter überzähliger Embryonen für die Herstellung einer Zelllinie vergleiche: Sendtner, Michael: Stammzellforschung: Irrweg oder Fortschritt für die moderne Medizin? ..., S. 33 – 34.

werden. Da jahrelang gelagerte, überzählige humane Embryonen sowieso für die Herstellung von ES-Zelllinien nicht sehr geeignet sind, sollen dann später, wenn weitere Forschungsergebnisse dies zu rechtfertigen scheinen, Embryonen nur für die Forschung erzeugt werden? Laut David und Franz haben in den USA bereits Wissenschaftler vom Jones Institute for Reproductive medicine in Norfolk (Virginia) erstmals menschliche Embryonen rein für Forschungszwecke erzeugt.⁵⁸

Auch David und Franz befürworten die Erzeugung von embryonalen Stammzellen in Deutschland: In Deutschland herrsche die paradoxe Situation, so David und Franz, dass eine Zygote, die auf natürlichem Wege entstanden sei, weniger Schutz genieße, als ein in-vitro erzeugter Embryo. Nicht nur Abtreibungen führten auf legalem Wege bewusst zum Töten von menschlichen Embryonen, sondern auch empfängnisverhütende Maßnahmen, welche die Einnistung der Blastocyste in den Uterus verhindern.⁵⁹ Da eine Verhinderung der Einnistung durch solche Mittel nicht als Abtreibung gelte, seien sie legal. Zudem seien diese Methoden auch vom überwiegenden Teil der Bevölkerung ethisch akzeptiert. Da somit die Differenzierung zwischen einem eingenisteten und einem nicht eingenisteten Embryo allgemein üblich sei, könne eine Novellierung des Embryonenschutzgesetzes das bestehende Ungleichgewicht in der Bewertung von in natürlicher Weise entstandenen und in-vitro entstandenen Embryonen nivellieren. David und Franz wünschen sich, dem Embryonenschutzgesetz würde ein „*Absatz beigefügt, der es gestattet, aus überzähligen Embryonen ES-Zellen zu gewinnen.*“

Im Folgenden wird zunächst ein solcher Wunsch nach einer Einschränkung des Embryonenschutzgesetzes allgemein betrachtet:

Der Art. 5, Abs. 3 des Grundgesetzes garantiert die Freiheit der Forschung.

Das im Jahr 1990 in einem breiten Konsens verabschiedete Embryonenschutzgesetz⁶⁰ trägt dem Umstand Rechnung, dass erst durch die In-vitro-Fertilisation die Verfügungsgewalt von Dritten gegenüber menschlichem Leben in einer Art gesteigert werden konnte, wie es bei natürlicher Empfängnis nicht möglich ist. Es dient ausdrücklich dem Schutz des künstlich erzeugten menschlichen Lebens und sucht die durch die In-vitro-Fertilisation gegebene Verfügungsgewalt von Dritten gegenüber künstlich erzeugten Embryonen so zu gestalten, dass diese mit unserem Grundgesetz und unserem Rechtsempfinden zu vereinbaren ist und schließt eine verbrauchende Embryonenforschung derzeit eindeutig aus. Dass aufgrund des jetzigen Wortlautes dieses Gesetzes eine Einschränkung des Rechtes auf freie Forschung besteht, kann nicht bestritten werden.

Eine Änderung des Embryonenschutzgesetzes wäre daher tatsächlich geeignet, um der Forschungsfreiheit in der von David und Franz gewünschten Form Rechnung zu tragen.

⁵⁸ David, Robert; Franz, Wolfgang-Michael: Warum ist die Forschung an humanen embryonalen Stammzellen auch in Deutschland notwendig? ..., S. 16.

⁵⁹ Solche empfängnisverhütenden Mittel sind Intrauterin pessare oder Postkonzeptionspillen.

⁶⁰ Dieses Gesetz setzte die bereits 1985 veröffentlichten Empfehlungen der gemeinsamen Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Forschung und Technologie und des Bundesministers für Justiz „*In-vitro-Fertilisation, Genomanalyse und Gentherapie*“ um.

Auf Grund der bisherigen gesetzlichen Lage wäre eine Änderung des Embryonenschutzgesetzes auch der einzige Weg, um auch in Deutschland eine verbrauchende Embryonenforschung zu ermöglichen.

Nachfolgend soll darüber nachgedacht werden, ob eine solche Änderung verhältnismäßig wäre: Es ist immer noch nicht unbestritten, dass die verbrauchende Embryonenforschung wirklich eine effiziente Methode zur Ermittlung von Methoden und Mitteln zur Heilung vieler Krankheiten darstellt. In die Stammzellenforschung werden zwar diesbezüglich hohe Erwartungen gesetzt, aber ähnlich große Hoffnungen setzte man auch bereits in die somatische Gentherapie und diese hatte bislang keine eindeutigen Erfolge zu verzeichnen. Selbst wenn man dennoch davon ausgehen möchte, dass die in die Stammzellenforschung gesetzten Erwartungen letztlich gerechtfertigt sind, bleibt die Frage offen, ob Stammzelllinien nicht auch durch andere Methoden gewonnen werden können - vielleicht ausgehend von verbesserten Methoden zur Extrahierung embryonaler Stammzellen aus der Nabelschnur.

Im Folgenden soll darüber hinaus überlegt werden, ob die Forschungsfreiheit gerade in Bezug auf die verbrauchende Embryonenforschung nicht mit anderen Grundrechten kollidiert: Nach Art. 19, Abs. 2 des Grundgesetzes darf nämlich durch Anwendung eines Artikels nicht einem anderen Artikel der Wesensgehalt entzogen werden.

Betrachtet man nun den Art. 2, Abs. 2, der in Satz 1 das Leben und die körperliche Unversehrtheit auch für das werdende Leben schützt, scheint doch gerade hier eine Kollision mit der in Art.5, Abs.3 garantierten Forschungsfreiheit vorzuliegen, wenn letztere als Begründung für eine verbrauchende Embryonenforschung dienen soll.

Es bleibt fraglich, ob die keinesfalls gesicherten Aussichten auf Heilung von Krankheiten aufwiegen, dass Grenzen menschlicher Existenz in die Diskussion geraten und Stadien des Beginns menschlichen Lebens zu reinen Forschungsobjekten herabgewürdigt werden. Dürfen die großen Hoffnungen auf medizinische Fortschritte, die sich vielleicht gar nicht oder erst in Jahrzehnten erfüllen werden, dazu führen, dass grundsätzliche Menschenrechte, wie das Recht auf Leben und die Menschenwürde außer Acht gelassen werden? Diese Rechte kommen nach den derzeitigen Vorstellung des deutschen Gesetzgebers eben auch dem werdenden menschlichen Leben zu, und zwar mit Beginn der Entwicklung nach der Befruchtung.

Eine Einschränkung des Schutzbereiches des Embryonenschutzgesetzes, mit dem Ziel, damit auch in Deutschland verbrauchende Embryonenforschung betreiben zu können, ist nach Ansicht dieser Arbeit mit der Forschungsfreiheit nicht zu begründen, schon da somit anderen Grundrechten der Wesensgehalt entzogen würde. Dies wäre darüber hinaus angesichts der unsicheren Forschungsaussichten nicht verhältnismäßig.

Im Weiteren wird direkt auf die Argumentationskette von David und Franz eingegangen:

Erstens berechtigt die Existenz von Schwangerschaftsabbrüchen in keiner Weise eine verbrauchende Embryonenforschung: Die gesetzlichen Regelungen zum Schwangerschaftsabbruch zeigen nämlich auf, dass letzterer nicht erlaubt, sondern lediglich unter

bestimmten Bedingungen straffrei ist. Die von David und Franz geforderte Nivellierung des angeblich bestehenden Ungleichgewichts der Bewertung von in natürlicher Weise entstandenen und in-vitro erzeugten Embryonen durch die Erlaubnis zur verbrauchenden Embryonenforschung ist schon damit hinfällig. Es gibt kein Recht auf Gleichheit im Unrecht.

Zweitens: Auch durch die Praxis der Verwendung nidationshemmender Maßnahmen ist verbrauchende Embryonenforschung nicht zu rechtfertigen: Die Verwendung nidationshemmender Maßnahmen wird von dem überwiegenden Teil der Bevölkerungen akzeptiert, weil die Möglichkeit zur Verhütung einer ungewollten Empfängnis dem Rechtsempfinden in Bezug auf die allgemeinen Persönlichkeitsrechte unseres Grundgesetzes entspricht und nicht, weil Embryonen in diesem Entwicklungsstadium keinerlei Wert beigemessen wird. Die breite Akzeptanz der Verwendung nidationshemmender Maßnahmen ist kein Indikator für eine Akzeptanz des Vorgehens von Forschern künstlich erzeugten Embryonen die Möglichkeit ihrer Weiterentwicklung vorzuenthalten, um sie zu Forschungszwecken zu verbrauchen.

Letztlich wird durch die obigen Ausführungen deutlich, dass ausgewogene Beurteilung der verbrauchenden Embryonenforschung nicht nur den jeweiligen Fachwissenschaftlern überlassen werden kann, sondern einer gesellschaftlichen Konsensfindung bedarf.

1.3 Die Entwicklung moralischer Kompetenzen - eine Anforderung an den Biologieunterricht

Durch den vorangegangenen Einblick in Einsatzbereiche der Gentechnik im medizinischen Bereich und in der biomedizinischen Forschung konnte dargelegt werden, dass der gesellschaftliche Diskurs über eine weitere Entwicklung und Einführung von solchen Anwendungsbereichen der Gentechnik nicht als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Gegenwärtig wird vor allem die Präimplantationsdiagnostik und die Forschung mit embryonalen Stammzellen diskutiert. Diese Diskussionsthemen haben die Themen der letzten Diskussionswelle, in der es vor allem um die Erfolge der Humangenomforschung und um gendiagnostische Möglichkeiten ging, abgelöst. Aber selbst für den Bereich der genetischen Diagnostik an Geborenen besteht noch Regelungsbedarf: Laut Ulla Schmidt „sollten die verschiedenen Stimmen zur Thematik geprüft und ausgewertet werden, und deren Ergebnis dann in der nächsten Legislaturperiode in ein Gesetzgebungsverfahren einmünden.“⁶¹

Leider sagt Schmidt nichts darüber, wem die Stimmen gehören, die sie auswerten möchte. Wenn Forderungen nach einer Beteiligung der Gesellschaft an den Überlegungen bezüg-

⁶¹ Ulla Schmidt ist seit 2001 Bundesministerin für Gesundheit. Zum Zitat siehe: Schmidt, Ulla: Gentests: Der politische Handlungsspielraum zwischen Effizienzsteigerung im Gesundheitswesen, Akzeptanz in der Bevölkerung und kommender Gesetzgebung, in: BIOCOM AG (Hrsg.): Zeitschrift für Biopolitik, 1. Jahrgang 2002, Nr. 1, S. 26.

lich der Eingliederung neuer Technologien in die Gesellschaft ⁶² ernst genommen werden, kann Politik sich nicht nur auf eine Auswertung verschiedener Expertenmeinungen und Kommissionen beschränken.

Hierzu nun folgendes Zitat von Paul Feyerabend, auf das bereits Wolfgang Beer innerhalb seiner Überlegungen zu den Konsequenzen, die sich angesichts der biotechnologischen Entwicklungen für die politische Bildung ergeben, aufmerksam machte:

„Eine Demokratie ist eine Versammlung von reifen Menschen und nicht eine Versammlung von Schafen, geleitet von einer kleinen Gruppe von Besserwissern. Reife fällt nicht vom Himmel, Reife muss erworben werden. Sie wird erworben durch Übernahme und Ausübung der Verantwortlichkeit für alle wichtigen Ereignisse und Entscheidungen im Staatswesen. Reife ist wichtiger als Spezialwissen, denn sie entscheidet über die Anwendung und Tragweite solchen Wissens. Ein Wissenschaftler nimmt natürlich an, dass nichts besser ist als die Wissenschaft. Die Bürger einer Demokratie können bei einem solchen frommen Glauben nicht stehen bleiben. Die Teilnahme von Laien an grundlegenden Beschlüssen ist selbst dann geboten, wenn sie die Erfolgsrate dieser Beschlüsse herabsetzt.“⁶³

Eine Beteiligung von Laien am Prozess der Entscheidung darüber, wie man in Zukunft mit der Gentechnik weiter verfahren solle, welche Forschungsrichtungen gefördert werden sollen und welche Anwendungsmöglichkeiten in die Gesellschaft eingeführt werden sollen, ist schon deshalb geboten, da die moderne Biotechnologie in der Lage ist, unser Menschenbild zu verändern, und somit eine die Gesellschaft gestaltende Kraft darstellt: Eine Folge der ansteigenden Möglichkeiten der genetischen Diagnostik könnte darin bestehen, dass der Mensch zunehmend nur als die Summe seiner Gene wahrgenommen wird. Tatsächlich gibt das Genom die individuellen Rahmenbedingungen für die phänotypische Erscheinung des Menschen vor. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen entwickelt sich der Mensch selbstbewusst zum Individuum. Für die Entwicklung einer Person ist demnach die Summe der Handlungen, die innerhalb des genetischen Rahmens getätigt werden, mindestens genauso entscheidend wie dieser Rahmen selbst.

Im Falle der PID stehen die Anfangsstadien menschlichen Lebens zu Untersuchungszwecken zur Verfügung und könnten somit theoretisch einer möglichen Selektion ausgesetzt werden. Darüber hinaus geraten Anfangsstadien menschlichen Lebens auch im Zuge der Forschung mit embryonalen Stammzellen in den begehrliehen Blick auch deutscher Forscher. Hier, wie auch hinsichtlich der PID, bleibt die Frage offen, unter welchen Rahmenbedingungen Forschern die Möglichkeit gegeben werden sollte, derart in die Anfangsstadien der menschlichen Existenz einzugreifen.

⁶² Auch Seehofer, stellvertretender Vorsitzender der CSU/CDU im Bundestag, fordert angesichts der Fragen um die Stammzellenforschung, dass Wissenschaft, Politik und Gesellschaft baldmöglichst einen grundsätzlichen gesellschaftlichen Konsens erreichen. Seehofer, Horst: Leben schützen - Leben fördern, in: Hans-Seidl-Stiftung e.v. (Hrsg.): Politische Studien, Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Sonderheft 1/2002 mit dem Titel: Ethik und Biomedizin; Der Umgang mit menschlichen Embryonen, 53. Jahrgang, Mai 2002, München S. 52.

⁶³ Paul Feyerabend (1976) zitiert nach: Wolfgang Beer: Themenfeld Wissenschaftsverständnis, Risikoabwägung und die Beurteilungskompetenz von Laien, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Gentechnik. Arbeitshilfen für politische Bildung, Bonn, 1999, S. 462.

Insgesamt gesehen ergeben sich die Probleme, denen wir uns heute im Zuge gentechnologischer Entwicklungen gegenübergestellt sehen, auch aus der Diskrepanz zwischen der traditionell begründeten Vorstellung von der „Natürlichkeit“ des Menschen (der Mensch ist von der Natur oder von Gott gegeben) und der faktisch bestehenden Entfernung von diesem Zustand durch den Einsatz von Technologie. Eine zentrale Frage angesichts des gesamten Feldes der biotechnologischen Forschungen ist daher, inwiefern wir menschliches Leben noch als naturgegeben hinnehmen wollen und können.

Wie oben aufgezeigt werden konnte, werden im Zuge einer Anwendung der Gentechnik im medizinischen Bereich auch Fragen aufgeworfen, die keine fachwissenschaftlichen sind, sondern eher bioethische, gesellschaftspolitische oder moralische. Zur Beantwortung solcher Fragen sind fachwissenschaftliche Experten nicht mehr oder weniger in der Lage als interessierte Laien. Zwar verlässt man sich unter dem Druck eines Problems, das unübersichtlich und kompliziert erscheint, gern auf den Rat von Experten. Man neigt dazu, die Handlungsoptionen zu nutzen, die von Experten dargelegt werden. Im Falle der Gentechnik würde dies dann aber letztlich dazu führen, dass deren Anwendungsmöglichkeiten, die sich auf die soziale Wirklichkeit auswirken, in der wir alle leben, fast ausschließlich von Fachwissenschaftlern beurteilt würden. In dieser Arbeit wurde jedoch die Frage aufgeworfen, ob die Beurteilung dieser Forschungsrichtung auf der Expertenebene stehen bleiben darf.⁶⁴

Die Politik hat zur Erstellung von Regelungen für eine verträgliche Eingliederung neuer Technologien in unserer Gesellschaft die Aufgabe, Möglichkeiten für einen breit angelegten Laien-Experten-Dialog zu fördern. Ziel eines solchen Diskurses sollte auch die Beantwortung der Frage sein, wie in Zukunft mit der Gentechnik weiter verfahren werden soll, und welche Anwendungsmöglichkeiten der Gentechnik gefördert werden sollen. Für den Laien, der somit zur Teilnahme an einer solchen Diskussion aufgefordert ist, bedeutet dies, dass er neben entsprechendem fachwissenschaftlichem Basiswissen auch über ein hohes Maß an Reflexions- und Urteilsfähigkeit hinsichtlich solcher Fragen mit moralischen Inhalten verfügen muss.

Darüber hinaus muss der Laie in der Lage sein, individuell darüber zu entscheiden, welche der bestehenden Anwendungsmöglichkeiten der Gentechnik er persönlich nutzen möchte, und welche nicht. Er muss beispielsweise entscheiden, ob er bei sich selbst einen Gentest vornehmen lassen möchte oder nicht, oder ob er eine invasive prädikative genetische Diagnostik vornehmen lassen möchte oder nicht. Bereits die vorhandenen Anwendungsmöglichkeiten der Gentechnik auf den Menschen begründen also die Forderung nach einer Förderung der autonomen moralischen Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen.

Beides - die Beteiligung an einer gesellschaftlichen Konsensfindung, sowie die individuelle Entscheidung über eine Nutzung von Anwendungsmöglichkeiten der Gentechnik - setzt seitens der Laien also ein hohes Maß an ethischer Reflexions- und moralischer Urteilsfähigkeit voraus. Um solche Fähigkeiten zu fördern, kann bereits in der Schule angesetzt werden.

⁶⁴ Vergleiche die diesbezüglichen Überlegungen unter 2.1 dieser Arbeit.

Auch der „Verband Deutscher Biologen für das Schulfach Biologie“ (vdbiol) ging bereits in seinem vdbiol-Rahmenplan Schulbiologie 2000 darauf ein, dass sich aus dem grundlegenden Wandel der Biowissenschaften, an der die Gentechnik maßgeblich beteiligt war, gerade für den Biologieunterricht „... *bildungspolitisch neue Herausforderungen* ...“⁶⁵ erwachsen. Innerhalb des Biologieunterrichts an weiterführenden Schulen solle durch eine fundierte Diskussion wirtschaftlicher, sozialer und ethischer Bezüge, die im Unterricht fächerübergreifend und fächerverbindend zu führen sei, eine breite Basis für verantwortliches Handeln geschaffen werden.⁶⁶

Wie auch einige Biologiedidaktiker, vertritt diese Arbeit die Ansicht, dass die Ausbildung von ethischer Reflexions- und moralischer Urteilsfähigkeit, in Bezug auf Fragen und Probleme die moderne Biotechnologie betreffend, nunmehr auch zur Aufgabe des Biologieunterrichts gehört.⁶⁷ Dies bedeutet, dass der Biologieunterricht, angesichts der Chancen und Risiken der Gentechnologie beispielsweise im Bereich der Biomedizin, nicht nur fachwissenschaftliches Wissen vermitteln sollte, sondern darüber hinaus die Urteilsfähigkeit in Bezug auf Anwendungsmöglichkeiten biotechnologischer Forschung auf den Menschen, sowie die Beurteilungsfähigkeit verschiedener Forschungsinteressen zu fördern hat.

Zum Biologieunterricht gehört das Nachdenken über Forschungsziele der modernen Biowissenschaften und über deren Methoden zur Erkenntnisgewinnung⁶⁸ ebenso, wie das Nachdenken über eigene Handlungsentscheidungen bezüglich bereits bestehender Anwendungsmöglichkeiten der Gentechnologie auf den Menschen. Das Unterrichtsthema Gentechnik fordert demnach zum einen eine distanzierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Forschung, deren Zielen und Ergebnissen. Zum anderen sollte der Biologieunterricht dazu beitragen, Schüler darauf vorzubereiten, in Zusammenhang mit bioethischen Fragen eigene moralische Werturteile zu fällen, auf die sich persönliche Handlungsentscheidungen gründen lassen.

Auch in der Vergangenheit wurden bereits aufgrund bestehender gesellschaftlicher Probleme einige Veränderungen des Biologieunterrichts vorgenommen: Im heutigen Biologieunterricht nehmen daher Ökologie, Umweltschutz und Artenschutz inzwischen viel Platz ein. Die Schüler sollen zu umweltbewusstem Handeln erzogen werden.⁶⁹

⁶⁵ Vergleiche: Verband deutscher Biologen (vdbiol): Vdbiol- Rahmenplan Schulbiologie 2000, <http://www.vdbiol.de>

⁶⁶ Siehe: Ebda.

⁶⁷ Vergleiche beispielsweise Höhle, Corinna: Untersuchungen zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik – eine Interventionsstudie, Kiel, 1999. Auch von Seiten der Philosophie wird die Ansicht vertreten, dass innerhalb der naturwissenschaftlichen Bildung auf die ethischen Probleme reagiert werden muss, die durch die Gentechnik ausgelöst werden. Siehe dazu: Runtenberg, Christa: Didaktische Ansätze zur Ethik der Gentechnik, München, 2001.

⁶⁸ Über die Notwendigkeit von Wissenschaftspropedeutik im Biologieunterricht siehe beispielsweise: Eschenhagen, Dieter; Kattmann, Ulrich; Rodi, Dieter: Fachdidaktik Biologie, bearbeitet von: Karla Etschenberg u.a., Köln, 1998, S. 54 und S. 69 – 71.

⁶⁹ Im Zuge dieser Bestrebung versuchte man auch, die emotionale Beziehung der Schüler zur Natur zu fördern. Die Anerkennung der Notwendigkeit einer emotionalen Bindung an die Natur als Voraussetzung für die Bereitschaft, diese zu schützen, drückt sich unter anderem auch in der Diskussion um die Beseelung von Naturdingen aus. Siehe dazu beispielsweise einen Artikel von: Gebhard, Ulrich: Dürfen Kinder Naturphäno-

Diese Arbeit ist der Ansicht, dass die gesellschaftlichen Fragen und Probleme, welche im Zuge der Entwicklung der Gentechnik auftauchen, Anlass geben, über weitere tief greifende Veränderungen des Biologieunterrichts nachzudenken: Angesichts der Entwicklungen der modernen Biowissenschaften hat der Biologieunterricht neben fachwissenschaftlichem Wissen, moralische Urteilskompetenz bezüglich bioethischer Fragen zu fördern. Gerade in Bezug auf solche moralischen Fragen und Probleme, denen die Schüler erst in ihrem späteren Leben als Erwachsene gegenüber stehen werden, kann Schule natürlich keine direkten Erfahrungen moralischer Handlungen geben. Dennoch sollte Schule auch auf moralische Handlungen bezüglich dieser Probleme vorbereiten, indem, über eine Förderung der Fähigkeit zu einer rationalen moralischen Urteilsbildung hinaus, auch die Bildung persönlicher Wertekataloge gefördert wird, indem die Schüler bestimmte Werte als für sie selbst verpflichtend wahrnehmen.

Bei Nachforschungen zur Definition ethischer und moralischer Kompetenzen fällt auf, dass auch andere Fachrichtungen von der Schule deren Ausbildung fordern. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit geht es zunächst darum, moralische und ethische Kompetenz unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven, von denen ausgehend diese beschrieben werden, auf der Fähigkeitsenebene zu definieren.

2. Die Notwendigkeit der Entwicklung moralischer Kompetenzen

Zurzeit herrscht ein großes Interesse an Ethik und Moral - in pädagogischen Kontexten besteht besonderes Interesse an der Entwicklung einer Kompetenz, welche bei der Bearbeitung von Problemen und Fragen mit moralischen Inhalten von Bedeutung ist. In der einschlägigen Literatur stößt man zunächst auf das Problem der Begriffsvielfalt, welches eine Analyse diesbezüglicher Aussagen erschwert. So wird beispielsweise ethische Urteilsfähigkeit, Bewusstseinsförderung, moralische Kompetenz, demokratische Moral, ethische Reflexionsfähigkeit oder ähnliches gefordert. Um die verschiedenen Vorstellungen von diesen Kompetenzen und Fähigkeiten zu vergleichen, und auftretende Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge zu entdecken, ist es erforderlich zu analysieren, in welcher Weise Autoren ihre Begriffe inhaltlich füllen.

Dazu bieten die Ausgangspunkte der jeweiligen Forderungen dieser Autoren einen ersten Zugang. Diese Ausgangspunkte geben Hinweise auf verschiedene inhaltliche Vorstellungen oder zunächst auf die Funktionen der jeweils geforderten Kompetenzen. Zunächst soll daher beleuchtet werden, wo die heute allgemein verbreiteten Forderungen nach einer Fähigkeit herrühren, die allgemein als Kompetenz zur Bearbeitung von Problemen mit moralischen Inhalten beschrieben werden kann.

Zum einen soll eine solche Vorgehensweise einen diesbezüglichen Vergleich zu der im ersten Kapitel dieser Arbeit aufgestellten Forderung nach Entwicklung moralischer Ur-

mene beseelen? Gedanken zur psychischen Funktion von Anthropomorphismen und zum Umgang damit im Biologieunterricht, in: Unterricht Biologie, 14. Jahrgang, Heft 153, 1990, S. 38 – 42.

teilskompetenz im Biologieunterricht ermöglichen. Zum anderen scheint eine solche Vorgehensweise geeignet, eine Voraussetzung für die Überwindung der Schwierigkeit zu schaffen, oben genannte Kompetenz umfassend inhaltlich zu definieren. Denn, falls in der Literatur allgemein zur Überwindung gleicher oder ähnlicher Ausgangslagen verschiedene Kompetenzen gefordert werden, könnte dies darauf hinweisen, dass diese sich inhaltlich überschneiden. Es könnte die Möglichkeit der Beschreibung einer Kompetenz bestehen, die wichtige moralisch relevante Fähigkeiten der verschiedenen Kompetenzen enthält und daher im Folgenden als „*integrativ*“ bezeichnet wird.

2.1 Hintergründe der Forderungen nach Entwicklung moralischer Kompetenzen

Es ist festzustellen, dass Forderungen nach Verbesserung einer Kompetenz zur Bearbeitung von Fragen und Problemen mit moralischen Inhalten in der Literatur weit verbreitet sind. Die Entwicklung einer solchen Kompetenz fordern beispielsweise Moralpädagogen, Pädagogen, Erziehungswissenschaftler und Philosophen. Im Folgenden werden dazu einige Beispiele aufgeführt. Innerhalb dieses Abschnittes wird eine exemplarische Auswahl der Forderungen einiger Autoren analysiert, um zu verstehen, aus welchen Perspektiven moralische Kompetenzen gefordert werden. Die Analysen der Erläuterungen verschiedener Autoren zu der jeweils von ihnen geforderten Kompetenz sollen zudem eine Ahnung davon entstehen lassen, inwieweit diese zusammenhängen oder sich ergänzen - obgleich verschiedene Begriffe verwendet wurden.

Innerhalb eines Schulmodellversuchs des Landes Nordrhein-Westfalen wurde versucht, bei den Schülern „moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit“ zu entwickeln.⁷⁰ Ausgangspunkt für diesen Wunsch war die Feststellung, dass Pluralisierungen und Ausdifferenzierungen in unserer Gesellschaft zu Orientierungsproblemen bei Jugendlichen führen, da letztere nun aus teilweise widersprüchlichen Verhaltens- und Wertauffassungen eigene Konzepte entwickeln müssen. Die entstandene Orientierungslosigkeit bei Jugendlichen habe schließlich zu Entsolidarisierungstendenzen und Einzelkämpfermentalität an deutschen Schulen geführt.⁷¹ Eine Entwicklung der Kompetenz der „moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit“ habe die Aufgabe, einen Weg aufzuzeigen zwischen einerseits einer durch den Wertpluralismus obsolet gewordenen traditionellen Tugenderziehung und andererseits werterealistischen Konzepten, mit dessen Hilfe oben genannten Tendenzen an deutschen Schulen entgegengetreten werden könne.⁷² Daraus schlussfolgernd hat also die innerhalb

⁷⁰ Gemeint ist hier der Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen „Demokratie und Erziehung“, der von 1987 bis 1991 an verschiedenen Schulformen stattfand.

⁷¹ Siehe dazu auch die Ausführungen von Peter Dobbstein-Osthoff zu den Intentionen des oben genannten Modellversuchs: Dobbstein-Osthoff, Peter: Demokratisches Verhalten - moralische Urteilsfähigkeit und soziale Perspektiven, in: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 6. Jahrgang, Heft 1, Januar 1995, S. 32.

⁷² Hierzu soll auf Ausführungen zum nordrhein-westfälischen Schulmodellversuch von Heinz Schirp hingewiesen werden: Schirp, Heinz: Moralisch-demokratische Erziehung in der Schule - zwischen „Mut zur Erziehung“ und Werterealistismus, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Werteerziehung in der Schule - aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit, Soest, 1993, S. 7 – 37.

des nordrhein-westfälischen Schulmodellversuchs geforderte Kompetenz der „moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit“ die vordringliche Funktion, Empathie und soziales Verhalten als Grundlage zu demokratischem Verhalten zu fördern.

Als einen Moraltheologen, welcher ebenfalls ausgehend von unserer pluralen Lebenswelt nach einer Kompetenz verlangt, Probleme mit moralischen Inhalten zu bearbeiten, soll im Folgenden Volker Eid genannt werden.⁷³ Eid bewegt sich in den Überlegungen zu seiner „demokratischen Moral“ zwischen negativen Auswirkungen unserer pluralen Gesellschaft und den Chancen, welche diese Vielheit aber auch für den Menschen bedeuten kann. Als negative Auswirkungen sieht er eine bestehende Tendenz der Orientierungslosigkeit, welche vor allem einen Rückzug auf eine Privatmoral und auf Eigeninteressen begünstigt. Auch fremdenfeindliches und vorurteilsverblendetes Denken und Verhalten seien Symptome dieses Trends, der von solcher Individualisierung bis hin zur Entsolidarisierung führe.⁷⁴ Die Pluralisierung unserer Gesellschaft begreift Eid aber auch als Chance. Für Eid bedeutet Pluralität Gestaltungschance und -aufgabe zugleich. Zum einen habe der Mensch laut Eid die Chance und Aufgabe, seine eigenen Lebensprinzipien zu gestalten, um zu sich selbst zu gelangen. Zum anderen habe er gerade angesichts der Vielheit auch Mitgestaltungsverantwortung und -chance. Wichtig ist Eid demnach die Abhängigkeit von individuellem Recht und sozialer Pflicht innerhalb seines Konzeptes der „demokratischen Moral“.⁷⁵

Die „demokratische Moral“ Eids hat also primär zwei Funktionen: Erstens, den einzelnen in die Lage zu versetzen, seine Lebensprinzipien individuell zu gestalten, um zu sich selbst zu finden. Zweitens, Voraussetzung zur Beteiligung an demokratischen Aushandlungsprozessen zu schaffen - auch im Sinne eines Bewusstseins der Verantwortung und Pflicht gegenüber der gesellschaftlichen Gemeinschaft.

Von Pädagogen werden aber auch - wie hier am Beispiel von Clemens Kappes und Jan Masschelein aufgezeigt werden soll - Forderungen nach moralischen Kompetenzen laut, welche ihren Ausgangspunkt in den Auswirkungen des enormen wissenschaftlichen und technischen Fortschritts haben.⁷⁶

Kappes betont die moralischen Aspekte der Diskussionen um die Gentechnologie und fordert eine „Bewusstseinsförderung“ der Bevölkerung, damit diese in der Lage ist, sich an den diesbezüglichen gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu beteiligen und auch ganz individuelle Entscheidungen zu treffen denn „... *im Bereich der Moralität (ist) die ureigenste Entscheidung jedes Einzelnen gefordert.*“⁷⁷ Gerade angesichts der durch die Gentechnologie aufgeworfenen Fragen und Probleme mit moralischen Inhalten, soll, so

⁷³ Nachfolgend wird auf folgenden Aufsatz Bezug genommen: Eid, Volker: Moralerziehung in pluraler Lebenswelt - und christliche Moral? Demokratische Moral als moralpädagogisches Ziel, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Hunold (Hrsg.): Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995, S. 143 – 174.

⁷⁴ Ebda.: S.152.

⁷⁵ Ebda.: S. 156 – 157.

⁷⁶ Kappes, Clemens: Die Gentechnologie als Herausforderung an eine sozialetisch orientierte politische Bildung, in: Materialien zur politischen Bildung, 1988, S. 38 - 44.

⁷⁷ Ebda.: S. 40.

Kappes, der Einzelne in die Lage versetzt werden, seiner Rolle in der Gesellschaft im Sinne eines Beitrages zur „Wertrealisierung“ gerecht zu werden. Dazu müsse er bezüglich ethischer Kriterien zur Beurteilung technischer Möglichkeiten auch zu einer persönlichen Wertentscheidung kommen.⁷⁸ Für Kappes hat also seine „Bewusstseinsförderung“ die Funktion, zu einer persönlichen Entscheidung zu gelangen. Darüber hinaus betont er aber auch, wie Eid, die gesellschaftliche Relevanz seiner „Bewusstseinsförderung“. Mit ihrer Hilfe soll der gesellschaftlichen Verpflichtung nachgekommen werden können, die Bürger in demokratischen Systemen haben.

Auch Jan Masschelein vertritt die Ansicht, dass von den modernen Wissenschaften Probleme mit moralisch-ethischen Dimensionen hervorgebracht werden, aus denen ethische Herausforderungen an moderne Gesellschaften erwachsen.⁷⁹ Masschelein verweist darüber hinaus auf Mittelstrass⁸⁰, der behauptete, dass auch eine besondere Ethik für Wissenschaftler diesen bei der Verantwortung solcher ethischen Probleme nicht helfe, da Wissenschaftler zwar fachwissenschaftliches „Verfügungswissen“ besäßen, nicht aber über ein exklusives Wissen verfügten, die moralisch-ethischen Dimensionen der Technikfolgen auch zu beurteilen.⁸¹ Da es also nicht bei den Wissenschaftlern alleine liegen kann, die Verantwortung für Technikfolgen zu tragen, sieht auch Masschelein die Politik dazu aufgerufen - unter Beteiligung aller Bürger - eine Techniksteuerung vorzunehmen.

Er verlangt eine neue Definition des Bildungsbegriffs, um einen Unterricht zu gestalten, der Schüler in die Lage versetzt, ihrer Mitgestaltungsverantwortung gerecht zu werden. Wenn Bildung eine kritische Beurteilung unserer gesellschaftlichen Bedingungen ermöglichen soll, so kann dies nach Masschelein heute nicht mehr nur durch Aneignung von möglichst viel wissenschaftlichem Wissen erreicht werden, da der heutige wissenschaftliche Fortschritt selbst Probleme schafft und wissenschaftliche Erkenntnisse daher nicht länger wertfrei sind. Der Anspruch gebildet zu sein, führt also nunmehr dazu, wissenschaftliche Erkenntnisse und Erkenntnisbestrebungen kritisch beurteilen zu können.⁸² Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen im Unterricht in einen Prozess des Denkens eingebracht werden, der die Schüler mit den ethischen Herausforderungen unserer Gesellschaft konfrontiert.⁸³

Damit fordert auch Masschelein die schulische Entwicklung von Fähigkeiten zur individuellen Beurteilung ethischer Fragen und Probleme, welche durch die Verwissenschaftlichung unserer Welt hervorgerufen werden. So sollen Schüler in die Lage versetzt, wissen-

⁷⁸ Zu dieser gesellschaftlichen Aufgabe des einzelnen siehe: Ebda.: S. 40.

⁷⁹ Bei nachfolgenden Ausführungen wird auf folgenden Aufsatz von Masschelein Bezug genommen: Masschelein, Jan: Der andere Wert des Wissens - Unterricht als Problematisierung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 45, Heft 4, 1999, S. 549 – 566.

⁸⁰ Masschelein bezieht sich nach eigenen Aussagen auf Mittelstrass, J.: Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie, Frankfurt/Main, 1989. S 36 ff.

⁸¹ Laut Masschelein spricht Mittelstrass in diesem Zusammenhang davon, dass Wissenschaftler keinen exklusiven Zugang zu „Orientierungswissen“ hätten. Vergl.: Masschelein, Jan: Der andere Wert des Wissens ..., S. 550.

⁸² Vergleiche: Masschelein, Jan: Der andere Wert des Wissens ... : S. 553 – 554.

⁸³ Zur Gestaltung eines bildenden Werts von Unterricht siehe auch: Ebda. S. 562 ff.

schaftliches Erkenntnisstreben kritisch zu beurteilen und ihrer gesellschaftlichen Mitgestaltungsverantwortung gerecht werden zu können.

Der Moraltheologe Bucher geht demgegenüber von der Lücke aus, welche im Rahmen der Säkularisierung innerhalb der moralischen Bildung hinterlassen wurde, und verlangt eine Stimulierung „moralischer Kompetenz“.⁸⁴ Bucher geht davon aus, dass heute kein Konzept der Moralpädagogik mehr postuliert werden kann, welches oberste Sinn-Normen aus der theologischen Ethik deduziert.⁸⁵ „Moralische Kompetenz“ lasse sich nicht länger nur durch Vermittlung christlicher Tugendinhalte erreichen, so Bucher.⁸⁶ Dies bedeute aber nicht, dass die theologische Ethik für die Pädagogik irrelevant sei. Da die Pädagogik auch auf den geistesgeschichtlichen Fundamenten des Christentums beruhe, blieben ethische Reflexionen innerhalb der ethischen Erziehung auf die theologische Ethik angewiesen.⁸⁷ „Moralische Kompetenz“ bedeutet für Bucher, zu einer Erkenntnis der sittlichen Verpflichtung gelangen zu können, auch ohne die Hilfe der Offenbarung. „Moralische Kompetenz“ wird demnach von Bucher autonom auch von der Religion gesehen. Sie bedeutet, dass der Mensch die Fähigkeit besitzt, moralische Urteile zu fällen sowie moralische Regeln zu entwickeln und beides rational zu begründen.⁸⁸ Der Gefahr einer möglichen Relativität solcher moralischen Regeln setzt Bucher, als Basis seiner so verstandenen Moralität, Empathie und Gerechtigkeit entgegen.

Schneiders Überlegungen zu „ethischem Argumentieren“ lassen sich - obwohl von Schneider nicht ausdrücklich genannt - nicht gänzlich von einer ethischen Perspektive trennen, welche von zunehmenden wissenschafts-technischen Eingriffsmöglichkeiten und zunehmender Pluralisierung eine Infragestellung traditioneller Normen und Wertvorstellungen ableitet und daher Fähigkeiten für diskursive Formen der ethischen Auseinandersetzung fördern will.⁸⁹ So bedarf - laut Schneider - der Mensch der Kompetenz der „ethischen Argumentation“. Obwohl der Ausdruck „ethische Argumentation“ vielleicht nahe legt, mit dieser Kompetenz seien „nur“ kommunikative Fähigkeiten gemeint, geht Schneiders Vorstellung von der Funktion der Fähigkeit zur „ethischen Argumentation“ aber wesentlich weiter. „Ethisches Argumentieren“ bedeutet bei Schneider nämlich nicht nur die Kompetenz zur diskursiven Auseinandersetzung mit anderen. Vielmehr setzt Schneider darüber hinaus die diskursive Auseinandersetzung bereits im Inneren des Menschen an.⁹⁰

Für Schneider hat Ethik dementsprechend nicht nur die Aufgabe, personelle oder gesellschaftliche Konflikte lösbar zu machen, sondern auch die Aufgabe, Handlungen zu regeln,

⁸⁴ Bucher, Anton A.: Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg als Paradigma für Moraltheologie und religiös-sittliche Erziehung, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Hunold (Hrsg.): Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995, S. 37 – 75.

⁸⁵ Bucher steht mit dieser Auffassung keineswegs allein. Beispielsweise lehnen auch die weiter unten genannten Moraltheologen Eid und Beirer eine Moralpädagogik ab, welche allein die Aufgabe erfüllt, die sittlichen Gehalte der theologischen Ethik in Didaktik zu überführen.

⁸⁶ Ebda.: S. 36.

⁸⁷ Ebda.: S. 40.

⁸⁸ Siehe dazu ebda.: S. 60.

⁸⁹ Bei nachfolgenden Ausführungen zu Schneiders Vorstellungen von „ethischem Argumentieren“ wird Bezug genommen auf: Schneider, Julius Hans: Ethisches Argumentieren, Einleitung zu: Heiner Hastedt, Ekkehard Martens (Hrsg.): Ethik. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg, 2. Aufl., 1996, S. 13 – 47.

⁹⁰ Teile dieses Inneren sind Gefühle, Traditionen und Vorbilder.

die im Bereich des Privaten einer Person stehen.⁹¹ Schneiders Vorstellungen von „ethischem Argumentieren“ gehen durch die Einbeziehung des Inneren in den Urteilsprozess über eine rationale Distanznahme zu einem ethischen Problem hinaus. „Ethisches Argumentieren“ hat also auch die Funktion zur Regelung innerer Konflikte zu dienen. Damit trägt „ethisches Argumentieren“ durch ein nicht endendes Dazulernen im Erkennen des „Guten“ - was immer mehr zu einem Einklang der Person mit sich selbst führt - auch zur Selbstfindung bei.

2.2 Ausgangspunkte für Forderungen der Entwicklung moralischer Kompetenzen

Oben wurde nur eine exemplarische Auswahl der Forderungen einiger Autoren vorgestellt. In der Folge soll nun versucht werden, erste Zusammenhänge zwischen diesen durch unterschiedliche Begriffswahl sehr verschieden anmutenden Forderungen zu verdeutlichen. Auffallend ist hierbei zunächst, dass eine viele namentlich verschiedene Kompetenzen zur Überwindung weniger Ausgangspunkte gefordert werden. Innerhalb dieses Abschnittes werden daher die Ausgangspunkte, der dargestellten Forderungen herausgefiltert.

Einige der oben genannten Autoren empfanden die Pluralisierung unserer Gesellschaft als Hauptherausforderung. Deren Forderung nach Entwicklung von Kompetenzen zur Bearbeitung von Problemen mit moralischen Inhalten nimmt also ihren Ausgang von der zunehmenden Pluralisierung unserer Gesellschaft und den daraus entstehenden Folgen. Dabei verdeutlichen Berichte über einen Schulmodellversuch von Schirp und Döbelstein-Osthoff, dass in schulischen Zusammenhängen die Tendenz besteht, gegen diejenigen Auswirkungen unserer pluralen Gesellschaft Konzepte zu entwickeln, welche sich auf den Schulalltag deutlich negativ auswirken, wie zum Beispiel Aggression an den Schulen, rechte Gewalt, mangelndes soziales Verhalten, Entsolidarisierungstendenzen und ähnliche Erscheinungen.⁹² Andere Autoren betonen dagegen gerade angesichts der herrschenden Wertepluralität die Notwendigkeit, den einzelnen in die Lage zu versetzen, seine Lebensprinzipien zu gestalten und sich seiner Mitgestaltungsverantwortung gegenüber der Gesellschaft zu stellen.⁹³

Eine weitere Gruppe hier genannter Autoren geht von der rasanten Entwicklung von Wissenschaft und Technik aus.⁹⁴ Erstens wird angesichts dieser Entwicklungen die Notwendigkeit betont, persönliche Entscheidungen hinsichtlich einer Anwendung neuer Technolo-

⁹¹ Diese Vorstellungen von Ethik sind vielleicht auch mit Sieps Forderungen zu vergleichen, der fragt, ob es nicht über eine Ethik, welche auf den Prinzipien der gegenseitigen Achtung beruht, hinaus auch einen öffentlichen Diskurs über das geben muss, was dem Menschen „gut tut“, beziehungsweise was das „Gute“ für den Menschen sein kann. Siep, Ludwig: Ethik und Anthropologie, in: Annette Barkhaus, Matthias Mayer, Neil Ronghley, Denatus Thürnau (Hrsg.): Identität - Leiblichkeit - Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens, Frankfurt/Main, 1996, S. 274 – 298.

⁹² Siehe: Döbelstein-Osthoff, Peter: Demokratisches Verhalten ... ; Schirp, Heinz: Moralisch-demokratische Erziehung in der Schule

⁹³ Vergleiche dazu die Ausführungen zu Eid unter 2.1 dieser Arbeit.

⁹⁴ Gemeint sind die innerhalb dieser Arbeit exemplarisch genannten Autoren Kappes und Masschelein. Vergleiche dazu 2.1 dieser Arbeit.

gien treffen zu können.⁹⁵ Zweitens soll der einzelne auch in der Lage sein, das wissenschaftliche Erkenntnisstreben zu beurteilen, sich seiner Mitgestaltungsverantwortung zu stellen und sich an diesbezüglichen gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu beteiligen.

Eine dritte Gruppe von Autoren, geht von der Säkularisierung unserer Gesellschaft aus und macht die damit einhergehende Wertepluralität zum Ausgangspunkt ihrer Forderungen nach Entwicklung einer „moralischen Kompetenz“.⁹⁶ Beispielsweise setzt sich die Moraltheologie damit auseinander, dass moralische Erziehung nun nicht mehr reine christliche Tugendlehre sein kann. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sie sich mit den Möglichkeiten moralischer Erziehung und versucht, folgende Funktion der traditionellen moralischen Erziehung beizubehalten: Neben der Aufgabe moralischer Erziehung, die Bewältigung interpersoneller Probleme mit moralischen Inhalten zu fördern, hat sie auch zur Bildung des „Ich“, beziehungsweise zur Bildung des menschlichen Selbst beizutragen. Dementsprechend werden innerhalb moraltheologischer Überlegungen nicht nur Fähigkeiten betont, die benötigt werden, um moralische Urteile zu fällen und moralische Regeln aufzustellen und rational zu begründen, sondern es wird darüber hinaus auch die Fähigkeit verlangt, Lebensprinzipien aufzustellen, die vor allem dazu dienen, zu sich selbst zu gelangen.

In der philosophischen Literatur werden ebenfalls derartig erweiterte Funktionen einer moralischen Kompetenz angesprochen. Beispielsweise fordert Schneider mit seiner Kompetenz zur „ethischen Argumentation“ eine persönliche Urteilsfähigkeit, welche über interpersonelle Aushandlungsprozesse hinaus auf Selbstfindung zielt. Damit greift er ebenso wie die Moralpädagogik in seinen Zielen deutlich weiter als beispielsweise die eingangs genannten Autoren der Pädagogik oder der Erziehungswissenschaft.

Als Ausgangspunkte für die Forderungen nach einer Kompetenz zur Bearbeitung von Problemen mit moralischen Inhalten können also zum jetzigen Zeitpunkt folgende unsere Gesellschaft verändernden Faktoren festgehalten werden: Die Pluralisierung unserer Gesellschaft, Die Verwissenschaftlichung unserer Welt und die Säkularisierung. Diese Faktoren werden innerhalb dieser Arbeit auch als Faktoren des soziokulturellen Wandels bezeichnet.⁹⁷ Auch Gertrud Nunner-Winkler und Wolfgang Edelstein beschäftigten sich mit der Frage, warum es ein so großes Interesse an Moral gibt, und beschreiben verschiedene

⁹⁵ An dieser Stelle sieht man sich dann ebenfalls dem Problem des Wertepluralismus innerhalb unserer Gesellschaft gegenübergestellt. Denn durch die Vielheit verschiedener Weltdeutungen wird es unmöglich, allgemeingültige Prinzipien zu finden, von denen persönliche Entscheidungen abgeleitet werden können.

⁹⁶ Diese Gruppe wurde in vorliegender Arbeit stellvertretend für die Moraltheologie durch Bucher vertreten. Vergleiche diesbezüglich 2.1 dieser Arbeit.

⁹⁷ Unter diesem Begriff „soziokultureller Wandels“ werden gesellschaftliche Veränderungen zusammengefasst, welche mit der Modernisierung und der durch sie hervorgerufenen Veränderungen einhergehen. Bisher trat die Globalisierung nicht in Erscheinung, obwohl auch sie als ein Faktor des soziokulturellen Wandels angesehen wird. Dies auch deshalb, da in pädagogischen Kontexten der Globalisierung bisher zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Siehe dazu die Überlegungen unter 3.2 dieser Arbeit.

Ausgangspunkte dieses Interesses, welche sie allesamt als Faktoren des soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft bezeichnen.⁹⁸

In vorliegender Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass Unterschiede der Vorstellungen von einer wie auch immer benannten moralischen Kompetenz davon abhängen, welcher Ausgangspunkt für die jeweilige Forderung eingenommen wurde. Je nach dem welchem der verschiedenen unsere Gesellschaft verändernden Faktoren das Hauptaugenmerk gilt, werden entsprechende Folgeprobleme in den Blick genommen, zu deren Bearbeitung eine bestimmte moralische Kompetenz gefordert wird. Verschiedene Autoren blicken also - ausgehend von verschiedenen Faktoren des soziokulturellen Wandels auf Probleme, zu deren Bearbeitung Menschen nach ihrer Ansicht einer bestimmten moralischen Kompetenz bedürfen.

Angesichts oben angestellter Überlegungen soll nun folgende These aufgestellt werden: Stellt man die unsere Gesellschaft verändernden Faktoren⁹⁹ dar, kommt man eingedenk der durch sie hervorgerufenen Probleme zum einen zu einer Darstellung wichtiger Funktionen, denen eine integrative moralische Urteilskompetenz gerecht werden muss. Zum anderen besteht so auch die Möglichkeit der Beschreibung einer *integrativen* moralischen Urteilskompetenz, die als Kompetenz zur Bearbeitung von Fragen und Problemen mit moralischen Inhalten beschrieben werden kann.

Die Beschreibung einer solchen *integrativen* moralischen Urteilskompetenz kann von einer Zusammenführung der verschiedenen Vorstellungen von moralischen Kompetenzen ausgehen, die für die Bearbeitung von Problemen mit moralischen Inhalten notwendig sind. So würden die verschiedenen Funktionen beispielsweise der „moralischen Kompetenz“, der „ethischen Reflexionsfähigkeit“, der „demokratischen Moral“ etc. in den Funktionen der *integrativen* moralischen Urteilskompetenz enthalten sein.

Würde man nur die bereits genannten verschiedenen Forderungen moralischer Kompetenzen gedanklich zu einer Kompetenz zusammenfassen, so hätte eine solche auf jeden Fall soziale aber auch darüber hinausgehende persönlichkeitsbildende Funktionen, welche bis zur Tugendbildung reichten. Auch die traditionelle moralische Erziehung hatte zum einen die soziale Funktion, den Menschen als soziales Wesen zu einem moralischen Handeln innerhalb der Gesellschaft zu befähigen, zum anderen aber auch die persönlichkeitsbildende Funktion, ihn zu einem tugendhaften Menschen zu bilden. An dieser Stelle soll die These aufgestellt werden, dass die Beschreibung einer *integrativen* moralischen Urteilskompetenz möglich ist, deren Ausbildung oder Förderung einen Beitrag zu einer moralischen Erziehung leistet, welche die Nachfolge einer traditionellen, religiösen, moralischen Erziehung in unserer wertpluralistischen Gesellschaft antreten kann.

⁹⁸ Nunner-Winkler, Gertrud; Edelstein, Wolfgang: Einleitung, in: Gertrud Nunner-Winkler, Wolfgang Edelstein (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main, 2000, S. 7 – 31.

⁹⁹ Unter den unsere Gesellschaft verändernden Faktoren werden in diesem Zusammenhang die verschiedenen Faktoren des soziokulturellen Wandels (Säkularisierung, Globalisierung, Pluralisierung, Verwissenschaftlichung unserer Welt) verstanden.

Wenn jedoch eine solche *integrative* moralische Urteilskompetenz beschrieben werden soll, muss diese Beschreibung allen Funktionen einer modernen moralischen Erziehung Rechnung tragen. Daher soll im Verlauf der weiteren Arbeit zunächst Klarheit hinsichtlich der verschiedenen Funktionen einer modernen moralischen Erziehung geschaffen werden. Dazu werden die bereits genannten Faktoren des soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft genauer beleuchtet, um daraus die Funktionen einer moralischen Erziehung abzuleiten, welche dazu dient, die Folgeprobleme dieser Faktoren bearbeitbar zu machen.

3. Funktionen einer moralischen Erziehung

Durch die nachfolgende Analyse der Faktoren des soziokulturellen Wandels und die daraus hervorgehenden Folgeprobleme sollen die Funktionen einer modernen moralischen Erziehung möglichst umfassend beschrieben werden.

Unter dem Stichwort „soziokultureller Wandel“ sind nach Ansicht dieser Arbeit neben der Verwissenschaftlichung unserer Welt auch die Säkularisierung, Globalisierung und Pluralisierung zusammenzufassen.¹⁰⁰ Besonders diese zuletzt genannten Faktoren scheinen miteinander verbunden zu sein und gemeinsam das zu konstituieren, was als das herausragende Moment unserer modernen Gesellschaft bezeichnet werden kann - nämlich der wachsende Pluralismus.

Wie in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vorwiegend geschehen, wird so auch in dieser Arbeit der Pluralismus als ein herausragendes Moment innerhalb des soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft gesehen. Fraglich erscheint jedoch, dass in der erziehungswissenschaftlichen Literatur die Globalisierung wie auch die Säkularisierung vorwiegend nur als pluralismusförderliche Faktoren betrachtet werden. Daher werden anschließend diese Faktoren des soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft einer eingehenden Analyse in Bezug auf deren Bedeutung für moralische Erziehung unterzogen.

¹⁰⁰ Einige Autoren betonen auch die Individualisierung als eigenständigen Faktor des heutigen soziokulturellen Wandels. Individualisierung wird in dieser Arbeit allerdings als ein Prozess betrachtet, welcher bereits mit der Aufklärung begann und sich zunehmend fortsetzte. Heute in der postindustriellen Gesellschaft wird im Zuge der Individualisierung die Notwendigkeit des Menschen deutlich, seine Lebensentwürfe selbst zu gestalten. Dabei kann es zu Schwierigkeiten kommen, ein Zusammenleben in traditionellen Strukturen zu organisieren, wie zum Beispiel in der Ehe oder Familie. Auch Entfremdung und Entsolidarisierung können im Zuge einer fehlgeleiteten Individualisierung auftreten. Da dies aber alles Prozesse sind, welche ihren Ausgang von der Pluralität, beziehungsweise einer starken Ausdifferenzierung soziokultureller Gegebenheiten nehmen, soll hier die Individualisierung als Folge des wachsenden Pluralismus verstanden und auch so behandelt werden.

3.1 Säkularisierung und moralische Erziehung

Der Begriff Säkularisierung bezieht sich bekanntlich auf drei unterschiedliche Phänomene, schreibt Michael Nüchtern, Leiter der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen, und erklärt diese dann wie folgt¹⁰¹: Einmal seien damit die historischen Vorgänge gemeint, welche zur Überleitung geistlicher Besitztümer in die Verfügungsgewalt des Staates führten. Als eine weitere Möglichkeit des Verständnisses des Begriffs „Säkularisierung“ seien die ideelle Transformation und das Weiterwirken ursprünglich christlicher Sinngehalte außerhalb des eigentlich religiösen Bereichs zu nennen.¹⁰² Dann werde unter Säkularisierung auch der Prozess verstanden, welcher zur immer größer werdenden Autonomie der Lebensgestaltung gegenüber kirchlichen und religiösen Sinn- und Verhaltenssystemen führe.¹⁰³

Innerhalb der Diskussionen um die Moralerziehung wird oft - wie durch Klagen über mangelnde gemeinschaftsstiftende Werte in unserer Gesellschaft deutlich wird - unter dem Begriff Säkularisierung der Rückzug oder die Verdrängung des Religiösen aus sämtlichen Lebensbereichen verstanden, und damit auch aus dem Bereich der Moral. Säkularisierung wird im Zusammenhang mit Diskussionen über die Werteerziehung in unserer Zeit vor allem als pluralismusförderlich geschildert. Der Pluralismus wird dann wiederum nur in seinen negativen Auswirkungen für die moralische Erziehung geschildert. So bekommt die Säkularisierung diesbezüglich oftmals einen eigenartigen negativen Anstrich. Schon nach dem „Schock des Nationalsozialismus“, den nach der Ansicht vieler allein die Kirchen moralisch sauber überlebt hatten, wurde der Prozess „Säkularisierung“, als eine Ursache des Unglücks dargestellt. Schildt spricht in diesem Zusammenhang von der viel zitierten „Stunde der Kirchen“.¹⁰⁴

Einer solchen einseitigen Betrachtungsweise der Säkularisierung steht aber gegenüber, dass gerade auch in erziehungswissenschaftlichen Kreisen kaum jemand ernsthaft die Ansicht vertritt, dass moralische Erziehung nur durch eine Rückkehr zu gemeinsamen, religiös verbindlichen Ansichten zu erreichen ist. Angesichts neuer großer moralischer Herausforderungen sollte daher eine mangelnde Anlehnung an christlich traditionelle Vorstellungen nicht dafür herhalten müssen, die Schwierigkeiten zu erklären, sich solchen zu stellen. Es scheint aber so, als würde in der erziehungswissenschaftlichen Literatur die Säkularisierung als eine Bedingung der Erschwernis von moralischer Erziehung in unserer Gesellschaft noch immer der Vollständigkeit halber genannt. Weil eine Rückkehr zu

¹⁰¹ Im Weiteren wird vorliegende Arbeit auf folgenden Aufsatz verweisen: Nüchtern, Michael: Sekten, Säkularität und Sakralisierung, in: Dr. Christian Rotta; Dr. Hartmut Kuhlmann (Hrsg.): Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, Stuttgart, 53. Jahrgang, 1998, S. 67 – 77.

¹⁰² In diesem Zusammenhang nennt Nüchtern vor allem Beispiele aus der Werbung, innerhalb derer noch bekannte Formeln und Begriffe aus dem Bereich des Religiösen ironisch verwendet werden, um auf ihr Produkt aufmerksam zu machen. Siehe dazu: Ebda.: S. 67 – 68.

¹⁰³ Eine ähnliche Beschreibung dieser drei Momente der Säkularisierung findet sich im Übrigen auch im: Brockhaus, die Enzyklopädie in 24 Bänden, 20. Aktualisierte und überarbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim, 19. Band, 1996, S. 36.

¹⁰⁴ Es sei aber vor allem die Stunde der katholischen Kirchen gewesen, da diese durch ihre Verfasstheit und Struktur kaum durch direkte Verschickungen in das dritte Reich belastet gewesen sei. Siehe dazu die Ausführungen von Schildt, Axel: Konservatismus in Deutschland. Von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München, 1998, S. 215 ff.

einheitlichen, traditionellen religiösen Ordnungssystemen jedoch nicht ernsthaft in Erwägung gezogen wird, ist dies allerdings wenig hilfreich, da so von dem eigentlich zu lösenden Problem der Werteerziehung in einer Pluralität durch Unterstützung eines Blicks zurück nach moralischer Einheit abgelenkt wird.

Es ist jedoch der Schilderung Nüchterns zuzustimmen, dass durch die mit der Säkularisierung einhergehende immer größer werdende Autonomie, welche neben Glaubensfragen auch Fragen der Moral betrifft, insofern ein Problem darstellt, da das eigene Leben immer mehr zum Projekt geworden ist. Letzteres ist jedoch nach Ansicht dieser Arbeit als Herausforderung zur Weiterentwicklung zu begreifen auch wenn ein selbstbestimmtes religiöses und moralisches Leben auch immer mit der Last verbunden ist, die eigenen Möglichkeiten auch zu verwirklichen.¹⁰⁵

Obwohl die Kirche als vorgefundenes Ordnungssystem für moralisches Leben nicht mehr die Hauptrolle spielt, darf nicht vergessen werden, dass das Projekt des eigenen Lebens fundamentiert wird durch unsere Sozialisation, innerhalb derer tradierte christliche und religiöse Vorstellungen weiterhin eine große Rolle spielen. Außerdem scheint es doch noch einen größeren Bedarf an religiösen Orientierungen zu geben, welcher durch die aufgefächerte religiöse Landschaft Deutschlands offenbar wird. Laut Nüchtern nehmen die großen Kirchen immer noch eine Mittelposition ein.¹⁰⁶ Des Weiteren ist ein Feld christlich charismatischer, pfingstlerischer und freier Gemeinden festzustellen, welche sich teilweise durch recht geschlossene Formen der religiösen Orientierung auszeichnen. Auch können noch die Organisationen der neapostolischen Kirche und der Zeugen Jehovas genannt werden, sowie Sekten, wie beispielsweise die Scientologen. Nicht zu vernachlässigen sind auch Gruppen oder Bewegungen, welche Elemente fernöstlicher Religionen enthalten. Zudem ist auch die Esoterikszene zu nennen, welche breit gefächert ist. Nüchtern beschreibt treffend die für die Esoterikszene charakteristische Verbindung von Religion, Kreativität und Lebensberatung, beziehungsweise Therapie.¹⁰⁷ Allerdings kann seiner Aussage, die Ziele der Esoterik seien mehr Glück oder Erfolg und weniger „Wahrheiten“ oder Lehren, so nicht zugestimmt werden, denn außerhalb der wohl bekanntesten Beschäftigungen dieser Szene mit Astrologie und Biorhythmus, gibt es auch verschiedene Richtungen, welche sich vorrangig mit einer Sinnsuche beschäftigen.¹⁰⁸

Die transzendentalen Momente der traditionellen religiösen Vorstellungen und Ordnungssysteme sind, wie oben aufgezeigt wurde, längst durch Mischformen verschiedener Religi-

¹⁰⁵ Schon seit Beginn der Aufklärung wollen die Menschen immer weniger die Bedingungen des Lebens als Schicksal hinnehmen. Die enge Begrenztheit des irdischen Lebens wurde vormals durch den Glauben an eine Gerechtigkeit im Jenseits zwar erweitert, aber auch aufrechterhalten. Erst im Jenseits konnte der Gläubige Gerechtigkeit erwarten - dort wurde er für die Tugenden seines Lebens belohnt, beziehungsweise für seine Sünden bestraft. In der Moderne versucht der Mensch bereits im Diesseits, das für ihn „richtige“ Leben zu leben.

¹⁰⁶ Interessanterweise spricht Nüchtern in diesem Zusammenhang von einer „treuen Kirchenferne“. Zur religiösen Landschaft Deutschlands: Nüchtern, Michael: Sekten, Säkularität und Sakralisierung..., S. 75.

¹⁰⁷ Ebda.: S. 75.

¹⁰⁸ So setzen zum Beispiel diejenigen in dieser Szene, welche sich beispielsweise der indianischen Kultur nahe fühlen und nach den Lehren von Schamanen leben, eher auf Transzendenz und „Wahrheit“ als auf Erfolg.

onen und Orientierungssysteme ersetzt worden. Als Herausforderung zur Weiterentwicklung gilt es nun, durch eine weitestgehend selbst gegebene moralische Orientierung noch die Lücken zu füllen, welche die Religion hinsichtlich ihres sozialen Moments - der Regelung des Zusammenlebens von Menschen - und hinsichtlich des Moments der Persönlichkeitsbildung hinterlassen hat. Darin sind demnach auch die sich aus der Säkularisierung ergebenden Herausforderungen und Funktionen einer moralischen Erziehung zu sehen. Das soziale Moment der moralischen Erziehung in Form einer Regelung zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Konflikte kann nur unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen beschrieben werden und wird daher im Rahmen der Ausführungen zur Pluralisierung und Globalisierung zum Thema. Aus diesem Grunde wird sich im Rahmen der Auseinandersetzung mit den sich aus der Säkularisierung ergebenden Funktionen moralischer Erziehung nur mit dem Moment der Persönlichkeitsbildung auseinandergesetzt.

In der traditionellen religiösen moralischen Erziehung war Persönlichkeitsbildung nicht zu trennen von dem Erwerb christlicher Tugenden. Die Ausführungen des Moraltheologen Bucher machen deutlich, dass moralische Erziehung nun ohne feststehende Tugendinhalte auskommen muss.¹⁰⁹ Bucher verweist zwar auch auf Höhn, welcher von einer ethischen Urteilskraft spricht, die es zu fördern gilt.¹¹⁰ Da er aber mit Höhn zum einen darin übereinstimmt, dass ethische Urteilskraft „*das Resultat moralischer Lern- und Reifungsprozesse*“¹¹¹ ist, welche in der Lebenserfahrung verankert sind, zum anderen als Ziel moralischer Erziehung angibt, sie soll zu einer Erkenntnis der sittlichen Verpflichtung führen, geht Buchers Vorstellung zur Funktion einer moralischen Erziehung über die Ausbildung eines frei, rational ethisch urteilenden Wesens hinaus. Moralische Erziehung bedeutet bei Bucher nämlich auch eine Entwicklung der Sittlichkeit einer Person.

Während Bucher aber den traditionellen Ausdruck der Tugenderziehung meidet - wahrscheinlich, damit seine Ausführungen seinen modernen Vorstellungen von Moralerziehung gerecht werden - kämpft Beirer dagegen für die Revitalisierung einer Tugendethik.¹¹² Die Vorstellungen Beirers sind aber deswegen nicht weniger modern. Dies deshalb, da er den Tugendbegriff an sich modernisiert. Letztlich verdeutlichen aber beide Autoren ihr Anliegen, dass, als Ersatz eines lehrbaren Tugendkataloges, die individuelle moralische Persönlichkeitsbildung innerhalb moralischer Erziehung ihren Platz haben soll.

Was für die traditionelle Moralpädagogik ein tugendhafter Mensch war, war und ist - so scheint es zumindest - für die Philosophie das Erreichen eines „gelingenden Lebens“. Beides scheint nicht vorstellbar ohne die Bildung einer inneren sittlichen Verpflichtung, der nachgekommen wird - beziehungsweise der Entwicklung des Willens, das „Gute“ zu tun. Eingedenk der reformierten Vorstellung des Tugendbegriffs durch Beirer scheinen sich die beiden Vorstellungen noch ein wenig näher gekommen zu sein.

¹⁰⁹ Siehe dazu auch die diesbezüglichen Ausführungen unter 2.1 dieser Arbeit.

¹¹⁰ Siehe: Bucher, Anton A.: Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg ..., S. 41.

¹¹¹ Siehe dazu: Ebda: S. 41.

¹¹² Beirer, Georg: Wert, Tugend und Identität: Zur Gestaltung und Vermittlung sittlicher Kompetenz. Ein Beitrag zur Revitalisierung einer Tugendethik, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Hunold (Hrsg.): Moralische Kompetenz. Chancen einer Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995, S. 76 – 116.

Moralische Erziehung hat laut moraltheologischer Überlegungen die Funktion, dazu beizutragen, Personen in die Lage zu versetzen, sich selbst gegenüber sittlich verantwortlich zu sein.¹¹³ Als eine Funktion moralischer Erziehung seitens philosophischer Überlegungen kann herauskristallisiert werden, dass sie Menschen in die Lage versetzen soll, moralische Urteile zu fällen, wodurch eine bessere Verantwortlichkeit für das eigene Leben als Entwicklung hin zum „Guten“ erreicht wird.

Durch Beirers Ausführungen wird als Funktion moralischer Erziehung deutlich, Menschen in die Lage zu versetzen, Werthaltungen im Sinne faktisch gelebter Überzeugungen zu entwickeln, welche Ausdruck ihrer Identität werden. Als eine weitere Funktion moralischer Erziehung aus philosophischer Sicht kann die Befähigung zur Entwicklung und Überprüfung von Werthaltungen genannt werden, welche den Einzelnen auf den Weg hin zu einem gelingenden Leben bringen.¹¹⁴

Für beide Richtungen scheint gleichermaßen zu gelten, dass moralische Erziehung auch die Funktion der Gewissensbildung hat. Befasst sich doch Moraltheologie, wie auch die Philosophie mit dem Gewissen, beziehungsweise dem „Inneren“ als einem Teil der Persönlichkeit, innerhalb dessen die Person seine Handlungen durch emotionale Selbstbewertung bewertet. Gefühle, Traditionen und Vorbilder werden als wichtiger Faktor der Persönlichkeitsstruktur wahrgenommen, der bei lebensstragenden Entscheidungen nicht ausgeschlossen werden darf. Dementsprechend kann als weitere Funktion moralischer Erziehung festgehalten werden, dass sie den zu Erziehenden in die Lage versetzen soll, ganzheitlich zu urteilen - was bedeutet, ein Urteil unter Einbeziehung aller Aspekte der Persönlichkeit zu fällen.

Tabelle 1: Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Säkularisierung

Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Säkularisierung
<p>Moralische Erziehung hat die Funktion, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... die Lücke zu schließen, welche die Religion hinsichtlich ihres sozialen Moments - der Regelung des Zusammenlebens von Menschen - und hinsichtlich des Moments der Persönlichkeitsbildung hinterlassen hat. ... dazu beizutragen, eine Person in die Lage zu versetzen, sich selbst gegenüber sittlich verantwortlich zu sein, beziehungsweise eine bessere Verantwortlichkeit für das eigene Leben als Entwicklung hin zum „Guten“ zu erreichen. ... die Möglichkeit zur Entwicklung von eigenen Werthaltungen zu bieten, welche Ausdruck der Identität eines Menschen werden. ... einer Person dazu zu verhelfen, ganzheitlich urteilen zu können, d.h. auch unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente ihrer Persönlichkeit.

¹¹³ Bucher schreibt dazu unter Bezugnahme auf Hoffmann, ein Anliegen moralischer Erziehung sei die Entwicklung der Fähigkeit, sich, anderen und Gott gegenüber verantwortlich zu handeln. Siehe dazu Bucher, Anton A.: Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg ..., S. 41.

¹¹⁴ Vergleiche dazu die Ausführungen zu Schneider unter 2.1 dieser Arbeit.

3.2 Momente der Globalisierung und ihre Bedeutung für moralische Erziehung

Globalisierung wird nach allgemeiner Ansicht weitestgehend durch die Internationalisierung von Handel und Wirtschaft vorangetrieben. Inzwischen kann man jedoch sagen, dass sich als Reaktion auf diese Globalisierungsdynamik auch andere, die Nationen überschreitende Aktivitäten entwickelt haben, welche nun ihrerseits der Globalisierung Vorschub leisten. Unstrittig ist dabei, dass weltweite Vernetzungen durch Globalisierung Migrationsbewegungen¹¹⁵ auslösen, und dass damit die Globalisierung auch zur zunehmenden kulturellen Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften beiträgt. Innerhalb unserer Gesellschaft hat man es im pädagogischen Praxisfeld in erster Linie mit Auswirkungen nationaler kultureller Fragmentation zu tun. Solche Auswirkungen treten an unseren Schulen in Form von Problemen, wie zum Beispiel mangelnder Toleranz gegenüber Schülern aus anderen Kulturkreisen bis hin zu Tendenzen zur Ausländerfeindlichkeit oder gar rechter Gewalt zutage. So war denn auch die Erziehung gegen rechte Gewalt in der Schule ein wiederkehrendes Thema des 24. GEW-Gewerkschaftstages im Sommer 2001.¹¹⁶ Angesichts solcher Tendenzen muss sich moralische Erziehung durch eine Förderung sozialer Fähigkeiten wie Toleranz, Empathie und Kommunikationsbereitschaft auszeichnen.¹¹⁷ Moralische Erziehung hat demnach die Funktion, einen Beitrag zur Überwindung der Folgen nationaler kultureller Fragmentation zu leisten.

Globalisierung wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur aber manchmal nur als ein den nationalen Kulturpluralismus fördernden Faktor beschrieben. Dabei gibt es auch noch andere Ansätze, Globalisierung als bedeutsam für moralische Erziehung in der Schule zu begreifen, die nachfolgend dargelegt werden sollen.

3.2.1 Zivilisatorische Konflikte und Globalisierung

Hier soll nicht der Eindruck geschaffen werden zivilisatorische Konflikte entstünden nur durch Globalisierung, aber in einer Epoche des Globalismus besteht die gesellschaftliche Notwendigkeit, zivilisatorische Konflikte zu überwinden.

Einen etwas anderen Ansatz für seine Werterziehung zur interkulturellen Moralität vertritt Bassam Tibi, der in einem am Spinoza-Institut der Hebrew University in Jerusalem durchgeführten, und von der UNESCO unterstützten Projekt die Rolle der Werteerziehung als

¹¹⁵ Diese Migrationsbewegungen entstehen auch durch Kriege und Massenarmut bei gleichzeitiger Sichtbarmachung des Wohlstandsgefälles zwischen Süden und Norden durch globale Kommunikationstechnologien.

¹¹⁶ Siehe dazu: Bildungsgewerkschaft GEW (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft, 24. Gewerkschaftstag, auf Kurs mit neuen Zielen, Heft 6, 2001. Besonders aber den Beitrag über die Rede von Bundestagspräsident Thierse bei der GEW: Ebda.: S. 14.

¹¹⁷ Interessant ist diesbezüglich die Definition des Begriffs „Toleranz“ von Martina Plümacher, welche sich ihrer Ansicht nach schon durch die Pluralität verändert habe: Als Toleranz sollte nicht länger die Hinnahme von anderem bezeichnet werden, sondern der Toleranzbegriff sollte angesichts des faktisch bestehenden Pluralismus auch die Akzeptanz anderer Ansichten enthalten. Siehe dazu: Plümacher, Martina: Pluralismus und Toleranz, in: Martina Plümacher (Hrsg.): Herausforderung Pluralismus: Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000, S. 255 – 265.

Brücke zwischen Konfliktparteien untersuchte.¹¹⁸ Seines Erachtens benötigen wir eine moralische Erziehung, um den Zivilisationskonflikten entgegenzutreten, welche durch eine zu westlich ausgerichtete Globalisierung initiiert wurden.¹¹⁹ Tibi spricht diesbezüglich von dem amerikanischen Glauben an eine „McWorld“.¹²⁰ Als Reaktion auf die zunehmende Verwestlichung sei es auf Seiten der nicht-westlichen Völker zu der Erkenntnis einer ausgeprägten weltanschaulichen Unterschiedlichkeit gekommen und zu einem klaren zivilisatorischen Selbstbewusstsein. Dieses neue Selbstbewusstsein käme zum einen in einem Wiedererwachen von Traditionen zum Ausdruck, und zum anderen aber auch in Form von Anstrengungen, eine weitere Globalisierung zu verhindern. Dieses geschehe, so Tibi, auf Grund der Annahme, dass die Globalisierung vom Westen zu dem Zweck entworfen worden sei, eine westliche Herrschaft über muslimische Völker zu errichten.¹²¹

Tibi verweist also besonders auf die Gleichzeitigkeit mangelnder struktureller Globalisierung und globaler kultureller Fragmentation, welche mancherorts in politisch motivierten religiösen Fundamentalismus umschlägt, während sich viele Erziehungswissenschaftler auf die nationale kulturelle Fragmentation als Auswirkung der Globalisierung beschränken. Die interkulturelle moralische Erziehung von Tibi soll zu einer „transkulturellen Moralität“ beitragen, welche die Basis einer Verständigung zwischen den verschiedenen Zivilisationen bildet.¹²²

Überlegungen, die Globalisierung aus ähnlicher Perspektive als bedeutsam für moralische Erziehung anzusehen, könnten seit dem Terroranschlag am 11. September 2001 in ähnlicher Weise getätigt werden. Nach diesem Anschlag, welcher Ausdruck eines fanatischen Terrorismus war, und eine hohe Anzahl von Todesopfern forderte, stand zunächst die Vergeltung im Vordergrund. Zum einen, um dem Terror die Stirn zu bieten, zum anderen vielleicht auch, um dem amerikanischen Volk den Glauben an die eigene unüberwindliche Stärke wiederzugeben. Allgemein wurde zwar von der Vermeidung eines Krieges der Kulturen gesprochen, aber in einigen Schlagzeilen der Presse wurde der Anschlag als eine Kriegserklärung gegen die gesamte westliche Welt bezeichnet. Busch sprach sogar, wie

¹¹⁸ Siehe dazu: Bassam, Tibi: Werteerziehung zur interkulturellen Moralität als Beitrag zur Friedenspolitik im Zeitalter der Zivilisationskonflikte, in: Bildung und Erziehung, 53. Jahrgang, Heft 4, Dezember 2000, S. 383 – 396.

¹¹⁹ Etwas zu einseitig spricht Tibi in diesem Zusammenhang von westlichen Globalisierungsversuchen, ohne zu berücksichtigen, dass die wirtschaftlichen Beziehungen nicht gänzlich uninteressant für die nicht-westlichen Wirtschaftspartner sind.

¹²⁰ Ebda.: S. 394.

¹²¹ Diese Aussage trifft Tibi mit Verweis auf einen muslimischen Autor aus Kairo, welcher über die Ziele der Verwestlichung in der islamischen Welt schrieb. Siehe dazu Ebda.: Anmerkung 6, S. 395. Tibi berücksichtigt speziell das Problem der muslimischen Völker, ohne darauf einzugehen, ob noch von anderer Seite Argumente gegen eine in bisheriger Weise vorangetriebene Globalisierung vorgebracht werden.

¹²² Der Ansatz Tibis kann als weitsichtig bezeichnet werden. Allerdings bietet das von Tibi entwickelte Konzept der Erziehung zur „transkulturellen Moralität“ wenig Neues. Letztlich sucht er nach einem Katalog von gemeinsamen Werten, welcher die Kluft zwischen verschiedenen weltanschaulichen Vorstellungen überbrücken soll, und findet diesen in den Menschenrechten. Über die genaue Konzeption seiner Moralerziehung sagt er leider wenig aus, und eine Moralerziehung im Sinne einer „Menschenrechtslehre“ wäre nach Ansicht dieser Arbeit etwas verkürzt gedacht.

aus einer der TV-Berichterstattungen kurz nach dem Anschlag zu entnehmen war, von einer Kriegserklärung gegen unser Wertesystem, gegen unsere Art zu leben.¹²³

Dass die Terroristen des 11. September 2001 auch zum damaligen Zeitpunkt Sympathisanten in der islamischen Bevölkerung hatten, führte einerseits also auch in Deutschland teilweise zu einer Berichterstattung, innerhalb der die Tendenz bestand, die gesamte islamische Religion zu hinterfragen. Andererseits wurde aber auch schon damals gefragt, wie solche negativen Einstellungen gegenüber der westlichen Welt und insbesondere gegenüber Amerika entstehen konnten. Dabei kamen auch Stimmen zu Wort, deren diesbezügliche Erklärungsversuche auf Ähnliches hindeuten, wie Tibi in seinen bereits genannten Versuchen, den politisch motivierten, religiösen Fundamentalismus zu erklären.

Nach Ansicht dieser Arbeit stellt letztlich die einzige Chance zur Überwindung zivilisatorischer Konflikte eine auf die wirtschaftliche Globalisierung folgende strukturelle Globalisierung dar. Dahingehend äußerte sich beispielsweise auch Johannes Rau am 14.09.01 live aus Berlin: *„Der beste Schutz gegen Terror und Gewalt ist eine gerechte internationale Politik.“* Demnach liegt die letztlich einzige Chance auf Überwindung zivilisatorischer Konflikte und struktureller Globalisierung gleichberechtigter Kommunikation.

Angesichts der Notwendigkeit der Überwindung zivilisatorischer Konflikte in einer globalen Gesellschaft und angesichts der Notwendigkeit, eine undifferenzierte Feindlichkeit gegenüber allen Menschen islamischen Glaubens zu verhindern - man erinnere die Äußerung Berlusconis aus dem Jahre 2001, die westliche Welt sei der islamischen Welt überlegen - müssen auch Aspekte des Ansatzes Tibis zur interkulturellen Moralität innerhalb moralischer Erziehung berücksichtigt werden.

Tibis Erziehung zur interkulturellen Moralität wird in dieser Arbeit so ausgelegt, dass hierdurch eine gemeinsame Kommunikationsplattform geschaffen werden soll für die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen sozialmoralisch sozialisierten und wirtschaftlich starken, aber gleichberechtigten Menschen bezüglich bestimmter Fragen mit moralischen Inhalten.

Nun soll hier nicht gesagt werden, dass moralische Erziehung in der Schule dazu beitragen soll, Zivilisationskonflikte zu lösen. Aber moralische Erziehung in der Schule hat die Aufgabe, dazu beizutragen, dass eine interkulturelle Mentalität geschaffen wird, welche eine Lösung zivilisatorischer Konflikte nicht erschwert, sondern begünstigt. So gesehen hat moralische Erziehung die Funktion, durch Schaffung einer interkulturellen Mentalität auf der Plattform gemeinsamer Grundüberzeugungen ihren Beitrag zur Überwindung wachsender Zivilisationskonflikte zu leisten.

¹²³ Angesichts eines solchen Anschlages scheinen wir (die westliche Welt), trotz aller vorangegangenen Klagen über Wertpluralismus, Werteverlust und Orientierungslosigkeit doch ein einigendes Wertesystem zu besitzen, und zwar eines, das sich auch dadurch auszeichnet, dass es dem islamischen gegenübergestellt werden kann.

3.2.2 Globalisierung und technologische Entwicklungen

Im Folgenden soll versucht werden, einen weiteren Ansatz für die Bedeutung der Globalisierung für moralische Erziehung in der Schule darzulegen, welcher vor allem die globalen Dimensionen technologischer Entwicklungen berücksichtigt:

Durch Globalisierung werde eine neue Welt geschaffen, welche durch immer stärkere Vernetzung, wechselseitige Verwundbarkeiten und grenzüberschreitende globale Problemlagen charakterisiert sei.¹²⁴ Seine Aussage erläutert Dirk Messner an Beispielen neuer Herausforderungen, welchen sich die deutsche Außenpolitik angesichts der Globalisierung stellen muss. Er macht deutlich, dass die klassischen Felder der Außenpolitik (Friedens- und Sicherheitspolitik, Marktöffnung für Exporte, Gestaltung der Nord-Süd-Beziehungen im Rahmen der Entwicklungspolitik), wie sie noch zu Zeiten des „Kalten Krieges“ Bestand hatten, heute durch neue Felder außenpolitischer Beziehungen ergänzt werden. Als ein Beispiel soll hier an die globale Umweltpolitik erinnert werden, an deren Gestaltung auch das deutsche Umweltministerium maßgeblich beteiligt ist. Man denke auch an den internationalen Währungsfond und die vielfältigen internationalen Organisationen im Bereich der internationalen Finanz- und Währungspolitik. Dabei wird der deutsche Beitrag zu einer Weiterentwicklung der Weltwirtschaftsordnung vor allem seitens des Finanzministeriums geleistet. Angesichts dieser erweiterten Aufgaben einzelner Bundesministerien soll nun gefragt werden, ob der technologische Fortschritt umfassender als bereits bisher beachtet zu einer globalen Herausforderung wird.

Globalisierung ist heute immer weniger ausschließlich ein Zauberwort für internationale Großkonzerne zur Steigerung von Effizienz und Absatz oder nur ein Faktor, welcher zum sozialen Wandel unserer Gesellschaft beiträgt. In der Epoche des Globalismus¹²⁵ wird auch die Reichweite nationaler Technologie- und Forschungspolitik immer kürzer. Dies wird nicht nur durch global geführte Diskussion über Massenvernichtungswaffen deutlich. Auch im Bereich der Energiepolitik wird der geplante Ausstieg Deutschlands aus der Kernenergie nicht nur national, sondern auch international diskutiert.¹²⁶

In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten und nachfolgend begründet, dass eine internationale Biotechnologiepolitik neben einer internationalen Klima- oder Energiepolitik Teil der globalen Herausforderung „Weltökologie“ werden sollte.¹²⁷

¹²⁴ Hier und im weiteren Verlauf der Überlegungen bezüglich der Bedeutungen der Globalisierung für moralische Bildung an deutschen Schulen wird des öfteren auf folgenden Artikel von Dirk Messner Bezug genommen: Messner Dirk: Globalisierungsanforderungen an Institutionen deutscher Außen- und Entwicklungspolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 18 - 19, 2001, S. 21 – 30.

¹²⁵ Laut Dirk Messner wird am Ende des 20. Jahrhunderts die Epoche der Nationalstaaten durch die Epoche des Globalismus abgelöst. Durch eine immer stärkere Internationalisierung entwickle sich die nationale Staatenwelt sukzessive in Richtung Weltgesellschaft. Siehe dazu Messner, Dirk: Strukturen und Trends der Weltgesellschaft, in: Ingomar Hauchler, Dirk Messner, Franz Nuschler (Hrsg.): Globale Trends 2000, Frankfurt/Main, 1999, S. 45 – 75.

¹²⁶ Spätestens seit der Tschernobyl-Katastrophe sind die globalen Auswirkungen der Kernenergie ins allgemeine Bewußtsein gedrungen.

¹²⁷ Dass auch Fragen der Bio- und der Gentechnologie zusätzlich zu den klassischen Themen internationaler Politik an Bedeutung gewinnen, sieht beispielsweise auch Dirk Messner. Siehe dazu Messner, Dirk: Globalisierungsanforderungen an Institutionen deutscher Außen- und Entwicklungspolitik ..., S. 23.

Wenn man die Diskussionen in Deutschland zur modernen Biotechnologie verfolgt, stellt sich zunächst die Frage, ob es denn ein nationales Interesse bezüglich dieser Fragen gibt oder geben kann. In Berlin fand insbesondere im Mai 2001 eine kontroverse Debatte über Biotechnologie statt, da der Bundestag am 31. Mai zusammentrat, um über Chancen und Risiken der modernen Medizin zu debattieren. Laut SPIEGEL forderte Schröder seine zuständigen Ministerinnen - Edelgard Bulmann (Forschung), Herta Däubler-Gmelin (Justiz), Ulla Schmidt (Gesundheit) - auf, sich auf eine gemeinsame (Partei-) Linie zu einigen.¹²⁸ Dies scheint jedoch nicht gelungen zu sein, zumindest berichtete DER SPIEGEL, Däubler-Gmelin und Bulmann hätten auf dem Bundestag gestritten „wie die Kesselflicker“¹²⁹ - vergessen scheint bei dieser Frage die Parteizugehörigkeit. Ein einheitliches nationales Interesse kann die Bundesrepublik Deutschland also nicht zur Schau stellen.¹³⁰ Die Diskussion gestaltet sich schwierig, was auch an den traumatischen Erfahrungen liegen mag, welche wir Deutschen gerade auch hinsichtlich Forschung und Wissenschaft durch das Dritte Reich gemacht haben. Begriffe wie Eugenik und Selektion, welche von den Gegnern der Präimplantationsdiagnostik (PID) in die Diskussion gebracht werden, sind mit schlimmen Erinnerungen verknüpft, und tragen erneut zur Bewusstmachung unserer historischen Schuld bei. Auch Johannes Rau hat in seiner Rede, welche er am 26. Januar 2001 anlässlich des Gedenktages für die Opfer des Nationalsozialismus im Bundestag hielt, und in der er auch die moderne Biotechnologie thematisierte, diese empfindliche Verknüpfung gewagt:

„Ich erinnere immer wieder daran, dass die Geschichte uns hilft - nicht nur uns Deutschen - zu begreifen, was geschieht, wenn Maßstäbe verrückt werden, wenn Menschen vom Subjekt zum Objekt gemacht werden.“¹³¹

Jedoch scheint sich nun gegen diese kontroverse, gesellschaftlich breit geführte Debatte ein Entscheidungsdruck aufzubauen, der durch wirtschaftliche Erwägungen entsteht: Eine Entscheidung bezüglich biotechnologischer Forschungsrichtungen muss schnell getroffen werden, denn sonst - so der durch immer neue Entdeckungen und Meldungen aus diesem Bereich vermittelte Eindruck – „sei der Zug abgefahren“ und die anderen würden den „Kuchen“ bereits unter sich aufteilen.

Durch die Internationalisierung der Ökonomie, welche zum einen durch einen Trend zu internationalen Großunternehmensallianzen vorangetrieben wird, und zum anderen durch den Trend zu einer transnationalen Vernetzung von Produktions- und/oder Entwicklungs-

¹²⁸ Zur Diskussion um die Biotechnologie, vor allem aber auch um die strittige Frage zur embryonalen Zelltechnologie berichtete DER SPIEGEL ausführlich: Bethge, Philip u.a.: „Wir sind besser als Gott“, Titelartikel, DER SPIEGEL, Nr. 20/2001, S. 240 – 254. Zur Aufforderung Schröders, eine Parteilinie hinsichtlich der Biomedizin zu finden, siehe: Ebda: S. 241.

¹²⁹ Zitat: Ebda.: S. 242.

¹³⁰ Auch auf dem evangelischen Kirchentag im Juni 2001 war die Biotechnologie ein immer wiederkehrendes Thema. Dies beispielsweise auch durch Wolfgang Clement (SPD), zu der Zeit nordrhein-westfälischer Ministerpräsident, der sich bei seinem dortigen Auftritt für einen Import von Embryonen einsetzte und sich der anschließenden Diskussion stellte.

¹³¹ Zitat aus der Dokumentation der Rede von Johannes Rau über ethische Maßstäbe und notwendige Tabus in der Biomedizin, in der er sich vor allem gegenüber der Präimplantationsdiagnostik und der Embryonenzelltechnologie kritisch bis ablehnend äußert: <http://www.fr.-aktuell.de>: „Es ist viel Raum jenseits des Rubikons“, Erscheinungsdatum: 19.05.2001.

standorten - selbst bei mittleren Unternehmen - kann dieser Druck an die Politik weitergegeben werden.¹³² Dadurch, dass Unternehmen in der Lage sind, an vielen Standorten der Welt zu produzieren oder zu forschen, zwingen sie die Staaten zu einem immer heißer werdenden Kampf um Unternehmensstandorte.¹³³ Da sich die Politik vor die Aufgabe gestellt sieht, für den wirtschaftlichen Erfolg ihres Landes zu sorgen und damit auch für gesicherte Lebensverhältnisse und Arbeitsplätze, reagiert sie empfindlich auf Drohungen der Biotechnologieunternehmen, ins hinsichtlich der Forschungsfreiheiten liberalere Ausland abzuwandern, falls man nicht bald zu einer positiven Konsensfindung komme.

Als Einfluss der Globalisierung auf die innerdeutsche Diskussion zur Biotechnologie kann demnach die wachsende internationale wirtschaftliche Konkurrenz um Anteile an den möglichen finanziellen Erfolgen einer Zukunftstechnologie betrachtet werden. Technologische Innovationen drohen nicht länger durch einen gesamtgesellschaftlichen Entscheidungsprozess bestimmt zu werden, sondern durch wirtschaftliche Kalküle expansiv vorangetrieben zu werden. Schon durch die steigende ökonomische Globalisierung, so scheint es, könnte ein deutscher Sonderweg, falls sich die Biotechnologie als so zukunftsweisend herausstellt wie vermutet, auf Dauer nicht gangbar sein, auch wenn man sich jetzt dafür entscheiden würde.

Aber auch die global operierende Kommunikationstechnologie (wie beispielsweise das Internet) fördert die universelle Verbreitung einer neuen Technologie in kürzester Zeit. Zum einen wird durch sie der Zugang zu Wissen und damit auch zu technischen Neuerungen für beinahe jedermann gewährleistet - zumindest in den Industrieländern. Die Frage ist, ob ein wachsender Tourismus Betroffener, wie er beispielsweise seitens des SPIEGEL für die Präimplantationsdiagnostik diagnostiziert wird¹³⁴, dazu beitragen könnte, dass der nationale Diskurs über das moralisch Verantwortbare einfach den technischen Möglichkeiten angepasst wird. Wer fragt denn schon nach den moralischen Bedenken gegen die Entwicklung und Anwendung einer Technologie, die in anderen Ländern bereits praktiziert wird, und Hilfe bei persönlichen Leiden verspricht? Zum anderen wird durch eine globale Kommunikationstechnologie die Ausweitung von grenzüberschreitender Forschung gefördert. Man denke beispielsweise an das grenzüberschreitende Großprojekt der Humangenomforschung.

Angesichts der ökonomischen Globalisierung und der oben angeführten Folgeaspekte globaler Kommunikationstechnologie wird die Vorstellung von einem richtungweisenden Einfluss einer nationalen Technologiepolitik auf die tatsächliche technologische Entwick-

¹³² Beiden Trends kommt die Liberalisierung des internationalen Kapitalverkehrs zu Gute. Der SPIEGEL berichtete beispielsweise von einem jungen Start up Unternehmen aus Erkrath, das „den sensiblen Teil seiner Forschungsaktivitäten bereits in den USA angesiedelt“ habe und außerdem eine Kooperation mit einem Israeli eingehen wolle. Siehe dazu den bereits weiter oben zitierten SPIEGEL-Artikel: Bethge, Philip u.a.: „Wir sind besser als Gott“ ..., S. 244.

¹³³ Zu den Folgen dieses Kampfes um Unternehmensstandorte siehe: Hauchler, Ingomar: Globalisierung und die Zukunft der Demokratie: Globale Herausforderungen und Interdependenzen – Gefährdungen des demokratischen Projekts – eine globale Agenda, in: Ingomar Hauchler, Dirk Messner, Franz Nuschler (Hrsg.): Globale Trends 2000, Frankfurt/Main, 1999, S. 26.

¹³⁴ Vergleiche dazu folgenden Titelartikel des SPIEGEL: Bethge, Philip u.a.: „Wir sind besser als Gott“ ..., S. 250 – 251.

lung obsolet. Werden Fragen der Biotechnologie weiterhin nur auf nationaler Ebene behandelt, während gleichzeitig internationale oder globale Operationen seitens der Wirtschaft stattfinden, die zum Ziel haben eine Technologie voranzutreiben, welche ihrerseits globale Auswirkungen hat, wird die Steuerung der Biotechnologienpolitik letztlich durch marktwirtschaftliche Gesetze bestimmt werden, und damit nicht an soziale oder gesellschaftliche Ziele gebunden sein.

Es müssen Wege der Übereinkunft gefunden werden, Technologie global zu lenken.¹³⁵ Globale Allianzen müssen dem Umstand entgegenwirken, dass technologische Entwicklungen einiger Länder die Verhältnisse in nahezu allen anderen Ländern ungesteuert mitgestalten.

Dass die Globalisierung auch vor der Bildungspolitik nicht halt macht, zeigt eine wirtschaftspolitische Untersuchung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW), niedergelegt in einem Diskussionspapier aus dem Jahre 2000, in welchem die Konsequenzen der Internationalisierung für das Bildungswesen beleuchtet werden.¹³⁶

Ausgehend von der Feststellung, dass die deutsche Volkswirtschaft ihre Stärken in der Erstellung von humankapitalintensiven Produkten hat, betont dieses Papier die Wichtigkeit des effizienten Einsatzes ausreichend großer Ressourcen für die Bildung und Ausbildung, um die Internationalisierung als Wohlstandsquelle nutzen zu können. Da Deutschland bei wissensintensiven Produkten besondere Stärken hat, sind wir - so eine Feststellung innerhalb der Untersuchung - in der Lage, die Internationalisierung, welche mit technischem Fortschritt parallel verläuft, zu unserem Vorteil zu nutzen. Dies vor allem, indem kostenintensive Dienstleistungen und Produkte verkauft werden und billigere, weniger humankapitalintensive Güter eingekauft werden. Des Weiteren wird innerhalb des oben genannten Papiers erläutert, inwiefern die Stellung Deutschlands innerhalb des internationalen Wettbewerbes mit der Qualität seines Humankapitalbestandes steht und fällt. Angesichts der *Third international Mathematics and Science Study (TIMSS)* seien aber erhebliche Zweifel an der Qualität der deutschen Schulausbildung angebracht, was wiederum Konsequenzen für unser Bildungssystem erforderlich mache. Diese Konsequenzen werden vor allem in einer Erhöhung von Wettbewerbselementen innerhalb unseres Bildungssystems gesehen.¹³⁷

¹³⁵ Ein Ansatz bietet vielleicht die Vorstellung Messners von der Entstehung globaler Interessenbündel, welche sich zu einem Aushandlungsprozess zusammenfinden. Beispielsweise könnten Teile der Ethiker, Wissenschaftler und Mediziner zu einer global orientierten Allianz zusammengeschlossen sein, welche sich beispielsweise gegen die embryonale Zelltechnologie ausspricht. Diese Allianz müsste sich dann mit der global orientierten Allianz der Befürworter dieser Technologie, eventuell bestehend aus Teilen der Wirtschaft, Wissenschaft und Medizinern auseinandersetzen.

¹³⁶ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird auf den Inhalt des nachfolgend aufgeführten Diskussionspapiers hingewiesen und dazu Stellung genommen. Es soll an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass die in dem Diskussionspapier vertretenen Auffassungen in der Verantwortung des Autors liegen, und nicht in der des Instituts. Weise, Christian: Globalisierung, Wettbewerb und Bildungspolitik, aus der Reihe: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin (Hrsg.): Diskussionspapiere, Diskussionspapier Nr. 209, Berlin, Mai 2000.

¹³⁷ Der Wettbewerb um Schüler soll dadurch realisiert werden, dass jede Schule vom Staat für jeden Schüler einen festen Betrag zur Kostenerstattung erhält, woraus sich dann das zu verwaltende Budget zusammensetzt. Um Angebot und Nachfrage nach verschiedenen Schulen und Schultypen einander anzupassen, müssten so die Reformvorschläge des Diskussionspapiers, auf stark ansteigende Anfragen nach einem bestimmten

Die Argumentation verläuft dahingehend, dass das Anreizsystem in unserem Bildungssystem fehlerhaft arbeite, da die Nachfrager (Eltern und erwachsene Schüler) keinerlei Sanktionsrecht - im positiven wie negativen Sinne - gegenüber den Schulen hätten. Aus diesem Grunde seien die Schulen nicht genötigt, untereinander in Konkurrenz um Schüler zu treten, wodurch sich ein großer Teil der mangelnden Effizienz bereits erklären lasse. Daraus schlussfolgernd wird eine seitens der Schulen bestehende Pflicht gefordert, Leistungsfähigkeit und Chancencharakteristika transparent zu machen.¹³⁸ Außerdem wird darauf hingewiesen, dass den Schulen auf der anderen Seite mehr Autonomie einzuräumen ist, um ein eigenes Schulprofil zu erstellen. Es ist die Rede von Autonomie bezüglich der Art und Weise, wie einzelne Fächer unterrichtet werden, woraus dann ein Wettbewerb um bessere Unterrichtskonzepte entstehen soll. Des Weiteren wird zum einen Autonomie bezüglich der Lehrerwahl und Lehrerbeförderung gefordert, und zum anderen hinsichtlich des Schulbudgets.

Ohne auf die Vor- und Nachteile der jeweiligen Reformvorschläge im Einzelnen einzugehen, ist nicht zu übersehen, dass die in diesem Diskussionspapier angesprochenen Bildungsreformen vor allem darauf hinauslaufen, Ausbildung und Qualifikation an wirtschaftlichen Interessen zu orientieren, mit dem Ziel, Deutschland für den internationalen Wettbewerb zu rüsten.¹³⁹

Überlegungen zur schulischen Erziehung müssen demnach dem Umstand Rechnung tragen, dass sich die wirtschaftlichen Auswirkungen der Globalisierung bereits anschicken, auf das Bildungssystem überzugreifen. Während man sich in der Erziehungswissenschaft noch mit den sozialen Folgen nationaler kultureller Fragmentation beschäftigt, und dementsprechend nach moralischer Erziehung verlangt, besteht die Gefahr, dass in der praktischen Bildungspolitik das Thema „Globalisierung“ längst „gegessen“ ist, und bereits an einer Umstrukturierung des deutschen Bildungssystems gearbeitet wird. Ist eine solche Umstrukturierung erst da, wird es schwer werden, das Anliegen der Erziehungswissenschaft nach moralischer Erziehung umzusetzen, da diese dann nur einen „externen Effekt“ darstellt.¹⁴⁰ Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist es jedoch, dafür zu sorgen, dass Unterricht nicht nur zu berufsverwertbarem Wissen führt, sondern auch moralische Urteilsfindung ermöglicht. Falls Schule in oben beschriebener Weise dem Marktgeschehen ausgesetzt wird, wird sich das Verständnis von Bildung ändern, indem die Inhalte der Bildung wirtschaftlichen Interessen untergeordnet werden. Die kritische Dimension von Bildung droht verloren zu gehen. Interessant und bestätigend ist in diesem Zusammenhang auch die

Schulprofil oder einem Schultyp mit einer Angebotsausweitung reagiert werden können, indem eine Schule wächst oder sich mehrere Schulen gleichen Typs installieren.

¹³⁸ Als Problem wird hierbei vor allem gesehen, dass die Leistungen der Schulen - auch seitens der Eltern - nur anhand der sich durch sie ergebenden, direkten beruflichen Perspektiven gemessen werden.

¹³⁹ Es wurde zwar auch angesprochen, dass Bildung nicht nur auf die Vermittlung von berufsverwertbarem Wissen reduziert werden darf, da aber im weiteren Verlauf des Diskussionspapiers nicht näher auf die Konsequenzen der Globalisierung für Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung eingegangen wurde, ist diese Aussage wohl eher als rhetorische Klausel zu interpretieren. Siehe dazu: Wiese, Christian: Globalisierung, Wettbewerb und Bildungspolitik ..., S. 16.

¹⁴⁰ Moralische Erziehung wird nach einer solchen Umstrukturierung zum externen Effekt, da diese dann nur noch nur durch Rückwirkungen möglich ist, welche für die Entscheidungsfindung zur Umstrukturierung irrelevant waren.

Auffassung von Riccardo Petrella, Professor an der katholischen Universität zu Leuven/Louvain und Berater der EU, das Immunsystem des Menschen müsse gegen den technokratischen Blick auf Bildung und gegen die Auffassung, Bildung nur den Ansprüchen unserer Wissenschaftsgesellschaft zu unterwerfen, gestärkt werden.¹⁴¹

Moralische Erziehung hat, angesichts des geschilderten Einflusses technologischer Entwicklungen, die Funktion, eine auf gemeinsame Problemlösung ausgerichtete Kompetenz zu entwickeln, welche der Internationalität und Komplexität der zu bearbeitenden Fragen Rechnung trägt, um so dahingehende grundlegende Voraussetzungen für die Teilnahme an einer globalen Polis zu bilden.

Dazu ist es auch notwendig, einen Eindruck über die globalen Dimensionen technologischer Entwicklungen zu vermitteln. Damit ist nicht gemeint, dass jeder Schüler potenziell in die Lage versetzt werden soll, einen Sitz im Weltwirtschaftsrat einzunehmen. Aber er sollte in der Lage sein, ein Problem mit moralischen Inhalten, welches darüber hinaus auch globaler Natur ist, auch als ein solches zu begreifen.¹⁴² Er sollte erkennen, dass auch angesichts eines auftauchenden Ohn- oder Unmachtsgefühls des Einzelnen gegenüber globalen Fragen eine persönliche Urteilsbildung keine Zeitverschwendung ist. Eine so verstandene moralische Erziehung soll beispielsweise dazu beitragen, dass die in Deutschland breit und vorsichtig geführte ethische Diskussion um die moderne Biotechnologie weiter geführt werden kann.¹⁴³ Zum einen, damit ein ausreichender Pluralismus innerhalb der international geführten Diskussion erhalten bleibt. Zum anderen, damit der globale Einfluss der biotechnologischen Entwicklungen weniger Ländern deutlich wird, und die Notwendigkeit einer global gesteuerten vielschichtigen Technologiepolitik erkannt wird. Auch anhand der Biotechnologie und ihres großen globalen Einflusses wird deutlich, dass eine Strukturbildung immer wichtiger wird, innerhalb der globale Fragen als solche behandelt werden, und innerhalb der die Richtung des Wandels gesteuert wird.

¹⁴¹Laut seiner Aussage ist das deutsche Bildungssystem dann schlecht, wenn es junge Menschen dazu bringt zu akzeptieren, dass es weltweit Milliarden Menschen gibt, die mit weniger als zwei Dollar pro Tag auskommen, während hier um die Nutzung der Globalisierung als Wohlstandsquelle gekämpft werde. In der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ wird Petrella als „profunden Kritiker des Neoliberalismus“ bezeichnet: Rödde, Ulf: Das Immunsystem stärken, E&W-Gespräch mit Riccardo Petrella, in: Erziehung und Wissenschaft, 6/2001, S. 23.

¹⁴² Beispielsweise haben die Vorreiter der Atomkraftgegner, welche sich persönlich auf entsprechenden Demonstrationen und in Aktionen engagierten, erreicht, dass dieses Thema national kontrovers diskutiert wurde und nun auch - nach der deutschen Ankündigung des Ausstieges aus der Kernenergie - vermehrt international diskutiert wird.

¹⁴³ Allerdings sind einige Politikdidaktiker der Ansicht, dass die Diskussion nicht breit genug geführt wurde. Grammes konstatiert, man habe versäumt, einen breiten diskursiven Prozess auf allen Ebenen in Gang zu setzen. Die Gentechnologiepolitik sei durch einen positionellen Politikstil gekennzeichnet. Vergl.: Grammes, Tillman: Ethische und politische Urteils- und Entscheidungsfindung in Lernprozessen, in: Hans-Joachim Martin (Hrsg.): Am Ende (-) die Ethik?, Münster, 2002, S. 195.

3.2.3 Tabellarische Zusammenfassung der Funktionen moralischer Erziehung aus der Perspektive der Globalisierung

Tabelle 2: Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Globalisierung

Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Globalisierung
Moralische Erziehung hat die Funktion, die Folgen der nationalen kulturellen Fragmentation an unseren Schulen bearbeitbar zu machen. ... durch Schaffung einer interkulturellen Mentalität auf der Plattform gemeinsamer Grundüberzeugungen („transkulturelle Moralität“) einen Beitrag zur Überwindung wachsender Zivilisationskonflikte zu leisten. ... durch Entwicklung einer auf gemeinsame Problemlösung ausgerichteten Kompetenz, welche der Internationalität zu bearbeitender Probleme Rechnung trägt, Voraussetzungen zur Teilnahme an einer globalen Polis zu schaffen.

3.3 Die Bedeutung der faktisch bestehenden Pluralität für moralische Erziehung

Nachfolgend werden einige Gedanken über die Bedeutung des Pluralismus für unsere heutige Gesellschaft zu entwickelt. Geht man von der Verschiedenheit der Weltansichten als grundlegendem Merkmal¹⁴⁴ des Pluralismus aus, dann liegt es nahe, die historischen Wurzeln des europäischen Pluralismus mit dem Auseinanderbrechen der religiösen Einheit Europas zusammenzubringen.¹⁴⁵ Somit begann die Entstehung des Pluralismus bereits mit Auftreten der geistigen Erschütterungen in der frühen Neuzeit, spätestens mit Beendigung der Epoche der konfessionell motivierten Bürgerkriege, welche als Symbol für die scheinbare Unüberwindlichkeit gegensätzlicher Weltanschauungen gesehen werden können.

Folgt man dann weiter einigen Ausführungen von Kurt Bayertz, dann war auch die Idee des begrenzten Staates, welcher keinen Einfluss auf die Weltanschauungen seiner Bürger zu nehmen versucht, aus der Erkenntnis motiviert, dass eine Rückkehr zu der einheitlichen, religiös bestimmten Weltdeutung des Mittelalters, welche vormals alle Lebensbereiche durchdrang, unmöglich war.¹⁴⁶ Bayertz skizziert den Weg der Entwicklung des Pluralismus und seiner Auswirkungen von dessen Wurzeln - welche er in dem Zusammenbruch der religiösen Einheit des Mittelalters sieht - über die Entstehungsgeschichte des modernen Staates bis zur Weiterentwicklung der Idee eines in seiner Macht beschränkten Staates, der sich gegenüber Fragen der Moral, der Weltanschauungen und der individuellen Lebensführung enthält. Demnach erweiterte sich die Anerkennung einer faktischen Pluralität im religiösen Bereich zu einer Anerkennung von Pluralität auch in anderen Bereichen des Denkens. Das Auftreten des Pluralismus kann dementsprechend als ein Grundstein für eine

¹⁴⁴ Diese Arbeit versteht die Pluralität von in sich geschlossenen verschiedenartigen Weltansichten als das wesentliche Merkmal des Pluralismus innerhalb moderner Gesellschaften.

¹⁴⁵ Siehe dazu beispielsweise die diesbezüglichen Ausführungen von Bayertz, Kurt: Sind Pluralismus und Universalismus unvereinbar?, in: Martina Plümacher (Hrsg.): Herausforderung Pluralismus: Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000, S. 222 ff.

¹⁴⁶ Bayertz, Kurt: Sind Pluralismus und Universalismus unvereinbar? ..., S. 222 ff.

politische Theoriebildung in philosophischer Tradition angesehen werden.¹⁴⁷ Des Weiteren ist gerade das Vorhandensein divergierender Interessen verschiedener Gruppierungen und politischer Parteien als ein notwendiges Grundmerkmal unserer heutigen Demokratie zu bezeichnen.

An dieser Stelle soll zur weiteren Betrachtung der Bedeutung des Pluralismus für unsere Gesellschaft auf ein Zitat von Hans Jörg Sandkühler hingewiesen werden, welches den Begriff „Pluralismus“ differenziert. In diesem Zitat wird deutlich, was genau unter den „verschiedenartigen Weltansichten“, welche das wesentliche Merkmal von Pluralismus darstellen, verstanden werden kann:

„Der theoretisch reflektierte Pluralismus, der auch Perspektivismus genannt werden kann, behauptet die grundsätzliche Relativität der Weltbilder, der Religionen, der künstlerischen Gestaltungen, der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der Moralen.“¹⁴⁸

Gerade die beiden zuletzt genannten Punkte des obigen Zitates erscheinen im Zusammenhang mit dieser Arbeit als wichtig. Zunächst soll der Versuch gemacht werden, die Vorstellung von einer grundsätzlichen Relativität wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erläutern. Dieses wird mit Hilfe einiger Ausführungen Martina Plümachers geschehen, welche sie in ihrem Aufsatz über die Bedeutung des Pluralismus für den Begriff der Toleranz machte.¹⁴⁹ Laut Plümacher genügt es nicht, auf die Faktizität des Pluralismus zu verweisen, denn allein die Tatsache, dass der Pluralismus unwiderrufliches Faktum für heutige Gesellschaften darstelle, bedeute noch nicht, dass er nicht als unangemessen beurteilt werden könne.¹⁵⁰ Plümacher bemüht sich daher um eine andere Art der Legitimatisierung des Pluralismus:

„Der Pluralismus wurzelt in einer epistemischen Freiheit und findet in ihr seine Legitimität.“¹⁵¹

Die Erklärung der Legitimität des bestehenden Pluralismus heutiger moderner Gesellschaften von Plümacher ist eine erkenntnistheoretische. Pluralismus ist also, so Plümacher, bereits dadurch gegeben, dass uns die Dinge unseres Interesses nicht eine ihnen gemäße Erkenntnis auferlegen, sondern dass Erkenntnis als Wahrheitssuche nur durch unsere Interpretation der Dinge erfolgen kann. Jederzeit ist es möglich, dass ein anderer dieselben Dinge anders interpretiert. Plümacher sieht demnach die Berechtigung und Notwendigkeit eines zu unserer Gesellschaft gehörenden Pluralismus in unserem Weltverhältnis gegeben – beziehungsweise in der uns gegebenen Art, Erkenntnisse zu schaffen:

„Niemand hat einen archimedischen Standpunkt; statt dessen wählen wir Perspektiven aus Möglichkeitsfeldern.“¹⁵²

¹⁴⁷ Vergleiche dazu die Ausführungen von: Hartmann, Jürgen: Politikwissenschaft. Eine problemorientierte Einführung in Grundbegriffe und Teilgebiete, Chur, Schweiz, 1995, S. 4 ff.

¹⁴⁸ Sandkühler, Hans Jörg: Pluralismus, in: Ders. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie, Hamburg, 1999, S. 1257.

¹⁴⁹ Plümacher, Martina: Pluralismus und Toleranz ..., S. 255 – 265.

¹⁵⁰ Siehe dazu: Ebda.: S. 262 – 263.

¹⁵¹ Ebda.: S. 263.

¹⁵² Ebda.: S. 264.

Hiermit trifft Plümacher zwei Aussagen. Zum einen die, dass jede Welterkenntnis vor dem Hintergrund unserer sozialen Determiniertheit geschieht, und zum anderen die, dass unter Gesichtspunkten der Vernunft nicht alles möglich ist - diese völlige Beliebigkeit von Weltinterpretationen wird damit eingeschränkt. Bezogen auf wissenschaftliche Erkenntnisse bedeuten Plümachers Überlegungen, dass auch sie relativ sind, denn sie sind abhängig von unserer Interpretation der Dinge, und unsere Art der Interpretation wird wiederum durch unsere Sozialisation beeinflusst.

Ergänzend zu den Überlegungen Plümachers, den faktisch bestehenden Pluralismus durch unsere Möglichkeit der Perspektive auf die Welt zu legitimieren, sollen hier Ausführungen Wilhelm G. Jacobs zum kritischen Wahrheitsverständnis angeführt werden.¹⁵³ Jacobs stellt Überlegungen zum Verhältnis von Pluralismus und Wahrheit an, welche dazu geeignet scheinen, die Überlegungen Plümachers zur Bedeutung des Pluralismus für moderne Gesellschaften zu erweitern. Auch Jacobs geht von einer unbedingten Wahrheit aus, welche sich uns aber nicht direkt erschließt. Grundlage jedes menschlichen Erkenntnisinteresses sei das Wissen um die Existenz einer unbedingten Wahrheit, da, ohne die Vorstellung dieser Wahrheit irgendwann nahe zu sein, jede Erkenntnisbemühung sinnlos wäre. Jede menschliche Erkenntnis bezeichnet Jacobs als ein Bemühen auf dieses Ideal der Wahrheit hin.¹⁵⁴ Soweit stimmt er weitgehend mit Plümachers Überlegungen überein. Aber mit seiner Vorstellung, dass der Mensch erst durch die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen, welche verschiedene Behauptungen über ein und dieselbe Sache enthalten, auf einen Weg zur Wahrheit gelangt, erweitert er Plümachers reine Legitimatisierung des faktisch bestehenden Pluralismus wie folgt: Laut Jacobs führt nur ein Pluralismus von Weltdeutungen zu denjenigen Auseinandersetzungen und Bemühungen, durch welche sich die Menschen auf die Wahrheit hin bewegen können. Demnach wäre ein solcher geradezu notwendig für die Wahrheitsfindung.

Schließt man sich grundsätzlich oben genannten Gedankenketten beider Autoren an, dann muss die allgemeine negative Betrachtungsweise des innerhalb unserer Gesellschaft faktisch bestehenden Pluralismus, welche in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vorherrscht, zumindest kritisch gesehen werden. Da Pluralismus zum einen durch unsere Art des Weltverhältnisses legitimiert zu sein scheint, und sich zum anderen bereits als notwendig für die gesellschaftliche Weiterentwicklung erwiesen hat, sollte auch im Bereich der Moralerziehung nicht fraglos nur nach Maßnahmen für seine Überwindung gesucht werden. Für moralische Erziehung ergibt sich vielmehr die Funktion, dem Einzelnen bei seiner individuellen moralischen Entwicklung behilflich zu sein.

Vorstehende Betrachtungen des Pluralismus lassen des Weiteren folgende Schlussfolgerung auf eine sich hieraus ergebende Funktion moralischer Erziehung zu: Angesichts der Bedeutungen des Pluralismus, beziehungsweise divergierender Interessen für Weiterentwicklungen innerhalb unserer Demokratie oder der demokratischen Struktur selbst, lässt sich als eine Funktion der moralischen Bildung die Beteiligungsfähigkeit an politischen

¹⁵³ Nachfolgend wird auf folgenden Aufsatz Bezug genommen: Jacobs, Wilhelm G.: Pluralismus und Wahrheit. Zu Beweggründen neuzeitlicher Philosophie, in: Martina Plümacher (Hrsg.): Herausforderung Pluralismus, Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000, S. 245 – 253.

¹⁵⁴ Vergleiche: Ebda.: S. 250.

Aushandlungsprozessen nennen, welche auch die Vermittlung der Notwendigkeit einer solchen Beteiligung einschließt. Eine solche Beteiligungsfähigkeit hat folgende Fähigkeit zur Grundvoraussetzung: Die Fähigkeit zur Herausbildung eigener begründeter Einstellungen, welche in die Diskussion eingebracht werden, sowie die Fähigkeit, sich an diesbezüglichen Kommunikationsprozessen zu beteiligen.

Nachdem bisher versucht wurde, der Bedeutung des innerhalb moderner Gesellschaften faktisch bestehenden Pluralismus für unsere demokratische Gesellschaft und für die Schaffung wissenschaftlicher Erkenntnisse näher zu kommen, um daraus Funktionen der moralischen Erziehung abzuleiten, soll sich im Folgenden mit dem zweiten als wichtig erachteten Punkt aus Sandkühlers Definition der Merkmale des Pluralismus gewidmet werden – und zwar der grundsätzlichen Relativität der Moralen. Ziel ist es herauszufinden, welche Bedeutung der Pluralismus moderner Gesellschaften, auch angesichts bereits oben angestellter erkenntnistheoretischer Überlegungen, für die Bildung von Moral haben kann.

Die faktisch bestehende Pluralität unserer Gesellschaft bildet den Hintergrund, vor dem auch Fragen zur moralischen Erziehung diskutiert werden. Ausgegangen werden soll von der Frage, warum eigentlich Pluralismus im Bereich der Moral als negativ empfunden wird, während er in anderen Bereichen, wie beispielsweise der Politik, als positiv wirksam gilt. Bayertz äußert bezüglich dahingehender Überlegungen die Vorstellung, dass der Grund für die negative Bewertung des moralischen Pluralismus offenbar darin liege, dass er tiefere Schichten unserer menschlichen Identität berühre. Mit dem moralischen Pluralismus stünden nicht nur äußere Bedingungen unserer Existenz zur Diskussion, sondern ihre innersten und essentiellen.¹⁵⁵

Im Zusammenhang mit der Erkenntnis einer faktisch bestehenden Pluralität von Moralen werden in der erziehungswissenschaftlichen Literatur oftmals Begriffe wie Werterelativität¹⁵⁶, Werteverfall, Wertchaos und Orientierungslosigkeit genannt, was auch als Klage über die Uneinheitlichkeit im Hinblick auf die Moralität und moralische Überzeugungen aufzufassen ist.¹⁵⁷ Pluralismus wird demnach gerade auch im Kontext der Fragen zur moralischen Erziehung oftmals nur als Problem geschildert, und als eine Ursache für die Schwierigkeiten mit moralischer Bildung in der Schule angesehen.¹⁵⁸

In dieser Arbeit wird zum einen die Ansicht vertreten, dass Probleme mit der Werteerziehung nicht durch neuerdings auftauchende plurale Bedingungen innerhalb unserer Gesellschaft hervorgerufen werden, denn die hat es bereits in der moralischen Sozialisation derjenigen gegeben, die heute darüber schreiben. Es wird daher in Frage gestellt, dass für die Jugendlichen heute eine Wertorientierung unter dem heute bestehenden Pluralismus mehr Schwierigkeiten bedeutet als für Jugendliche unter dem bereits bestehenden Plura-

¹⁵⁵ Siehe dazu: Bayertz, Kurt: Sind Pluralismus und Universalismus vereinbar? ... S. 224.

¹⁵⁶ So stellt beispielsweise auch der bereits unter Punkt 2.1 erwähnte Heinz Schirp fest, dass der Pluralismus einen Werterelativismus begünstigt, der sich negativ auf die moralische Erziehung in den Schulen auswirkt. Schirp, Heinz: Moralisch-demokratische Erziehung in der Schule ... , S. 7– 8.

¹⁵⁷ Siehe dazu beispielsweise einen Aufsatz von Reinhold Mokrosch, in dem er von Wertchaos spricht: Mokrosch, Reinhold: Werthaltungen Jugendlicher heute, in: Ethik und Unterricht, Heft 1, 1995, S. 2.

¹⁵⁸ Beispielsweise bei Nunner Winkler, Gertrud; Edelstein Wolfgang: Moral im sozialen Kontext – Einleitung, in: Ders. (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main, 2000, S. 9.

lismus vor 20 Jahren, da beide unter den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen bereits sozialisiert wurden. Auch sind diese Probleme mit moralischer Erziehung nicht an einer durch Globalisierung und Säkularisierung zunehmenden Pluralisierung festzumachen, denn diese Prozesse sind seit langem bestehende, langsam fortschreitende Prozesse, die eine ebenso langsame Steigerung der Pluralisierung mit sich bringen. Vielmehr scheint es, dass durch Konfrontation mit gesellschaftlichen Problemen wie dem Rechtsradikalismus, oder mit Problemen und Fragen im Zusammenhang neuester technologischer Entwicklungen, Diskussionen über die Bedeutung von Pluralität in unserer Gesellschaft erneute Zuspitzungen erfahren.

Zum anderen wird davon ausgegangen, dass es Klagen über einen Werteverfall und eine dementsprechende Orientierungslosigkeit der Jugend schon immer gegeben hat.¹⁵⁹ Eine Orientierungslosigkeit der Jugendlichen bezüglich ihrer Wertvorstellungen ist zudem als eine normale Entwicklung des Erwachsenwerdens aufzufassen. Diese Entwicklungserrscheinung könnte unter anderem auch deshalb unter sich mit Erziehung beschäftigenden Personen eine so große Beachtung finden, da sie sich innerhalb der gesamtgesellschaftlichen moralischen Entwicklung als „Generationskonflikt“ widerspiegelt und so potenziert wahrgenommen wird.

Das Problem einer moralischen Erziehung unter pluralen Bedingungen wird vielmehr daran festgemacht, dass immer noch keine Lösung für eine solche Erziehung unter pluralen Bedingungen gefunden wurde, und weniger an der gestiegenen Pluralität. Einen Hinweis auf diesen Umstand geben einige Aussagen von Erziehungswissenschaftlern oder Pädagogen, welche von einer seit Jahrzehnten anhaltenden Diskussion über Werteerziehung in der Pluralität sprechen.¹⁶⁰ Als wahrscheinlich wird angenommen, dass das bisher nicht befriedigend gelöste Grundproblem einer moralischen Erziehung in der Pluralität immer dann wieder an breiter Aktualität gewinnt, wenn durch neue gesellschaftliche Entwicklungen moralische Fragen an die Gesellschaft herangetragen werden. Fragen nach moralischer Erziehung bekommen also dann wieder Konjunktur, wenn wir uns gesellschaftlichen Problemen wie beispielsweise ökologischen Bedrohungen, kulturell-ethnischen Spannungen, rechter Gewalt oder Folgeproblemen der modernen Biowissenschaften gegenübersehen. Angesichts dieser Probleme wird dann oftmals moralische Erziehung oder mehr moralische Erziehung gefordert. Direkt in Zusammenhang mit diesen Forderungen werden dann die innerhalb der Pädagogik Tätigen immer wieder auf das offensichtlich bereits seit Jahrzehnten bestehende ungelöste Problem der Möglichkeiten einer Werteerziehung innerhalb pluraler Bedingungen zurückgeworfen. Die Frage ist aber, ob daran die gestiegenen pluralen Bedingungen schuld sind.

Eine unreflektierte Hinnahme der dann immer wieder entstehenden Klagen über die negativen Auswirkungen des Pluralismus für eine Werteerziehung oder für eine Werteorientierung bei Jugendlichen täuscht über das eigentlich seit langem bestehende Problem hinweg,

¹⁵⁹ Man denke an die damaligen Klagen über die Jugendlichen der 68er Generation.

¹⁶⁰ So spricht beispielsweise Karl Ernst Nipkow von einer seit zwanzig Jahren anhaltenden Wertediskussion in Schule und Gesellschaft. Siehe dazu: Nipkow, Karl Ernst: Gesellschaftlicher Moralbedarf, Moralpolitik und Schule, in: Edition Ethik kontrovers 5; eine Publikation der Zeitschrift Ethik und Unterricht, Themenheft: Natur der Moral? Ethische Bildung im Horizont der modernen Evolutionsforschung, 1997, S. 48.

und unterstützt tendenziell einen sehnsüchtigen Blick zurück auf Vorstellungen von moralischer Einheit.

Ein Ansatz für einen Ausweg aus dem Dilemma der Diskussionen über moralische Erziehung in der Pluralität ist nach Ansicht dieser Arbeit eine erneute Reflexion der Bedeutung der Pluralität der Moralen für moralische Bildung, beziehungsweise für die Bildung von Moral. Es sollte zunächst die Vorstellung hinterfragt werden, dass moralische Erziehung die Schwierigkeit „Pluralismus“ zu überwinden habe. Erst dann kann der Blick zum einen auf die Chancen gerichtet werden, welche der Pluralismus auch für moralische Bildung bietet, und zum anderen auch auf den Weg, den er für eine moralische Erziehung weist. Anstatt den Pluralismus nur durch seine negative Auswirkung auf die Werteerziehung zu betrachten, und die Überwindung derselben durch moralische Erziehung zu verlangen, sollen daher im Folgenden Gedanken über mögliche - auch positive - Bedeutungen des Pluralismus für die moralische Bildung folgen. Einleitend sollen dazu zwei Aussagen vorgestellt werden, die sich zunächst zu widersprechen scheinen:

Einerseits scheint Heinz Schirp, der aus gesellschaftstheoretischer Sicht die Aussage trifft, demokratisch verfasste Gemeinwesen seien darauf angewiesen, dass sich in ihnen ein Grundkonsens aus Normen und Werten ausbildet, der sich als tragfähig erweist, nicht falsch zu liegen. Dieses kann man nur bejahen, wenn man an die Artikel unserer Verfassung oder auch an die Menschenrechte denkt, denen, wie noch erläutert werden wird, eine hohe normative Bedeutung zukommt. Andererseits ist es auch schwer, der These von Richard Rorty zu widersprechen, die besagt, dass eine nicht-universalistische Auffassung von Moral besser zu den Institutionen einer liberalen Demokratie passt als alle verfügbaren Alternativen.¹⁶¹ Zunächst sollen Überlegungen zur Bedeutung moralischer Metaprinzipien im Pluralismus angestellt werden:

Es gibt beispielsweise Versuche, nach einer Einheit inmitten all der Vielheit zu suchen, und diese dann zu einem Metaprinzip zu erklären.¹⁶² Wie am Beispiel der Überlegungen Tibis zur Erziehung zur interkulturellen Moralität, welche auf einer Lehre der Menschenrechte¹⁶³ als ethische Metaprinzipien zu beruhen scheint, gezeigt werden kann, ist eine solche Herangehensweise jedoch problematisch. Zum einen dann, wenn solche Metaprinzipien als Mittel zur Bearbeitung kontextualisierter moralischer Fragen dienen sollen. Menschenrechte als moralische Metaprinzipien sind nicht kontextualisiert. Sie können also in Bezug auf spezielle Fragen individuell verschieden ausgelegt werden und sind interpretationsbedürftig. Da aber im Gegensatz dazu gerade die Probleme mit kontextbezogenen moralischen Fragen offensichtlich den Bedarf nach moralischer Erziehung zum Ausdruck bringen, wird eine moralische Erziehung als Lehre von Metaprinzipien als Verkürzung

¹⁶¹ Rorty, Richard: Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt/Main, 1993, S. 318.

¹⁶² Dies geschieht nach Ansicht dieser Arbeit beispielsweise auch bei Bayertz, der unter Rückgriff auf den Begriff des „modernen Universalismus“ zu beweisen sucht, dass Pluralismus und Universalismus nicht gegensätzlich sind. Bayertz, Kurt: Sind Pluralismus und Universalismus unvereinbar ..., S. 221 – 229.

¹⁶³ Unter Menschenrechten werden diejenigen fundamentalen, universellen Rechte verstanden, welche jeder Person schon aufgrund ihres Menschseins zustehen und zwar unabhängig von natürlichen, politischen, sozialen oder wirtschaftlichen Voraussetzungen. Siehe dazu die Ausführungen von Mohr, Georg: Menschenrechte, demokratische Rechtskultur und Pluralismus, in: Martina Plümacher (Hrsg.): Herausforderung Pluralismus, Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000, S. 315.

verstanden. Zum anderen ist es problematisch, wenn solche Metaprinzipien die Stelle einnehmen sollen, welche vormals den traditionellen religiösen Werten vorbehalten war: Die nach schwierigen kommunikativen Prozessen entstandenen Menschenrechte können nicht die gleiche Funktion haben wie vormals christliche Werte - schon, da sie nichts Göttliches und dadurch auch nichts „ewig Wahres“ besitzen, sind sie hinterfragbar. Laut den Hinweisen von Georg Mohr werden jedoch im Gegensatz dazu Menschenrechte in philosophischen Diskussionen oftmals so behandelt, als seien sie moralische Normen.¹⁶⁴ Mohr betont dagegen, dass Menschenrechte vor allem zugleich Ergebnis und Grundlage demokratischer Rechtskultur sind.¹⁶⁵ Menschenrechte sind demnach vielmehr das Resultat sozialer Kämpfe um Anerkennung, welche sich vor dem Hintergrund der sie auslösenden sozialen, wirtschaftlichen und politisch-rechtlichen Umstände entwickelt haben. Gerade der Umstand, dass die Menschenrechte nicht nur zeitgleich mit der Entstehung eines sozialen, liberalen Verfassungsstaates entstanden, sondern die Anerkennung der faktischen und natürlichen und kulturellen Pluralität in einer demokratischen Gesellschaft gleichsam Grundlage ihrer Herausbildung war, bedeutet, dass auch für die Menschenrechte die für eine Demokratie entscheidende Idee der Selbstgesetzgebung im Sinne einer Selbstverpflichtung angewandt werden kann. Eben gerade dieser Umstand gibt ihnen laut Mohr diejenigen höchstangigen normativen Funktionen, welche ihnen in den philosophischen Diskussionen zuteil werden. Über diese normativen Funktionen schreibt Jacobs unter Bezugnahme auf Habermas, dass Menschenrechte und Demokratie gleichursprüngliche Resultate der Herausbildung einer Norm- und Rechtskultur seien, und so die Kommunikationsbedingungen für vernünftige politische Konsensfindungen und für individuelle Entscheidungsfindungen institutionalisieren.¹⁶⁶

Angesichts der Bedeutung des moralischen Pluralismus für die Herausbildung und auch für die dauernde Auseinandersetzung mit bestehenden moralischen Metaprinzipien soll hier eine andere Funktion solcher Prinzipien vorgeschlagen werden. Ethische Metaprinzipien - und hierbei scheinen die grundlegenden Werte, welche unserer Verfassung immanent sind¹⁶⁷, besonders geeignet - können dazu beitragen, einen Mantel zu schaffen, innerhalb dessen das individuelle moralische Denken und moralische Aushandlungsprozesse garantiert werden, so wie unser Verfassungsstaat einen Mantel für Politik als Ausdruck für Aushandlungsprozesse unter pluralen Bedingungen ist. Damit bilden ethische Metaprinzipien eine Plattform, auf der moralische Überzeugungen sich entwickeln und koexistieren können. Hieraus ergibt sich für moralische Erziehung die Funktion, durch Förderung von Kenntnis und Verständnis solcher ethischer Metaprinzipien eine Kommunikationsplattform für moralische Aushandlungsprozesse zu schaffen. Darüber hinaus hat moralische Erziehung auch die Funktion, durch Vermittlung eines Verständnisses ethischer Metaprinzipien, wie derjenigen innerhalb unseres Grundgesetzes, Schüler zu einer Auseinandersetzung mit solchen zu befähigen, um damit den Grundstein für deren Weiterentwicklung¹⁶⁸ zu gewährleisten.

¹⁶⁴ Ebda.: S. 319.

¹⁶⁵ Ebda.: S. 323.

¹⁶⁶ Siehe dazu: Ebda.: S. 323 – 324.

¹⁶⁷ Hierzu gehören auch die Menschenrechte.

¹⁶⁸ Es ist klar, dass Menschenrechte in unserem Rechtsstaat nur von Richtern weiterentwickelt werden. Die Rechtsfortbildung kann aber auch unter diesen Umständen als Ausdruck eines gewissen Zeitgeistes verstan-

Heinz Schirp hat also nach Ansicht dieser Arbeit insofern Recht, als dass ein Grundkonsens aus Normen und Werten herausgebildet werden muss. Allerdings nicht mit der Aufgabe, unsere plurale Gesellschaft zusammenzuhalten, sondern mit der Funktion, einen institutionellen Schutz zu bilden, innerhalb dessen moralische Aushandlungsprozesse durch kommunikative Verfahren stattfinden können. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass auf Grundlage dieses Schutzes auch diese Metaprinzipien selbst nach entsprechender Konsensfindung immer weiter ausbaufähig sind.

Des Weiteren soll sich nun mit der auch von Rorty vertretenen Auffassung befasst werden, eine nicht-universalistische Auffassung von Moral sei unserer Gesellschaft zuträglicher. Dazu wird zunächst die Frage gestellt, ob das Vorhandensein moralischer Pluralität auch Chancen für individuelle moralische Entwicklung und Entscheidungsfindung bietet. Dies soll im Folgenden unter Bezugnahme auf die bereits erwähnten erkenntnistheoretischen Überlegungen zur Wahrheitsfindung dargestellt werden. Geht man von der Vorstellung aus, dass menschliche Erkenntnis nicht direkt die Wahrheit abbildet, dann eröffnet sich erst durch Auseinandersetzung mit pluralen Vorstellungen von der Realität der Weg hin zur Wahrheit. Wenn auch die moralische Entwicklung des Einzelnen von moralischen Erkenntnissen abhängt, die aber nicht mehr seitens der Religion in Form von nicht zu hinterfragenden, ewig wahren moralischen Normen gegeben werden können, kann es dann nicht sein, dass auch für den Einzelnen erst durch die Auseinandersetzung mit pluralen Vorstellungen von Weltinterpretationen - beziehungsweise mit verschiedenen moralischen Erkenntnissen ein und dieselbe Sache betreffend - die Möglichkeit gegeben ist, zu einer „wahren“ moralischen Erkenntnis zu gelangen?

Erläuternd dazu soll hier eine in der philosophischen Ethik vertretene Ansicht genannt werden, eine moralische Entwicklung könne durch ein sich androhnendes verfehltes Leben initiiert oder vorangetrieben werden, indem der Einzelne sich angesichts drohender Verfehlungen über Alternativen zu seinen bisherigen Vorstellungen und Handlungen Gedanken mache. Nach Ansicht dieser Arbeit kann der Mensch aber auch durch die Chance zur Auseinandersetzung mit pluralen moralischen Vorstellungen zu einer ähnlichen Auseinandersetzung mit Alternativen zu seinen bisherigen moralischen Vorstellungen kommen. Mit anderen Worten: Durch die Auseinandersetzung mit verschiedensten moralischen Vorstellungen hat der Einzelne eher die Chance, auf den Weg hin zur „wahren“ moralischen Erkenntnis zu gelangen. Angesichts dessen, dass durch den Pluralismus auch die individuelle moralische „Wahrheitsfindung“ vorangetrieben werden kann, ergibt sich für die moralische Erziehung die Funktion, den Einzelnen zu befähigen, sich an diesbezüglichen kommunikativen Verfahren zu beteiligen.

Da gesellschaftlicher Zusammenhalt wohl nicht mehr über einen Wertekonsens erreicht werden kann, vielleicht aber über einen Konsens bezüglich eines allseits akzeptierten Prozesses des Austausches auf der Plattform allgemein geteilter metaethischer Überzeugungen, ist die Aussage Rortys, eine nicht-universalistische Moralauffassung passe besser zu unserer gesellschaftlichen Situation, auch richtig und steht nicht in Gegensatz zu der

den werden (Das Gesetz steht nicht gänzlich über der Gesellschaft - es regelt diese zwar, aber geht auch aus ihr hervor), an dessen Entwicklung der Einzelne teilhaben kann.

Aussage Schirps, demokratische Gemeinwesen seien auf einen Grundkonsens von Werten und Normen angewiesen.

Tabelle 3: Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Pluralisierung

Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Pluralisierung
Moralische Erziehung hat die Funktion, dem Einzelnen bei seiner individuellen moralischen Entwicklung behilflich zu sein. ... zur Beteiligung an politischen Aushandlungsprozessen zu befähigen und die Notwendigkeit einer Beteiligung an der Gestaltung der Polis aufzeigen. durch Kenntnis und Verständnis grundlegender Normen und Werte eine Kommunikationsplattform für moralische Aushandlungsprozesse zu schaffen, und zur Auseinandersetzung mit diesen zu befähigen, um deren Weiterentwicklung zu gewährleisten. ... den Einzelnen zu befähigen, sich an kommunikativen Verfahren zu beteiligen, welche moralische Wahrheitsfindung zum Ziel haben, um damit die Möglichkeit zu geben, auf den Weg hin zur ihm eigenen wahren moralischen Erkenntnis zu gelangen.

3.4 Die Verwissenschaftlichung unserer Welt und ihre Bedeutung für moralische Erziehung

Die Verwissenschaftlichung unserer Welt ist der Hintergrund, vor dem in dieser Arbeit das Thema „moralische Erziehung in unserer pluralen Gesellschaft“ hauptsächlich diskutiert wird. Da dementsprechend bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit den Entwicklungen der modernen Biotechnologie als einem Beispiel für die Verwissenschaftlichung unserer Welt ausführlich Beachtung geschenkt wurde, soll hier nunmehr nur auf deren Bedeutung für moralische Erziehung eingegangen werden. Im Anschluss an eigene diesbezügliche Überlegungen soll sich mit dem Projekt „Schule Ethik Technologie“ (SET) auseinandergesetzt werden: SET ist ein deutsches interdisziplinäres Forschungsprojekt, welches sich angesichts der Tragweite des enormen wissenschaftlichen Fortschritts zur Aufgabe gemacht hat, mögliche didaktische Schlussfolgerungen für schulischen naturwissenschaftlichen Unterricht zu untersuchen.

Die Verwissenschaftlichung unserer Welt bringt eine immense Menge verfügbarer Informationen über die verschiedensten Lebensbereiche mit sich. Diese Informationen kann der Einzelne nicht mehr ohne weiteres überschauen. Unsere technisierten Lebensvoraussetzungen werden damit immer mehr zu einer Art „Black-Box“.¹⁶⁹ Die „normale“ Reaktion auf diesen Umstand ist eine Kompensation des Unwissens durch das Vertrauen auf die

¹⁶⁹ Der Ausdruck wurde in diesem Zusammenhang innerhalb seines folgenden Aufsatzes von Hermann Lübke verwendet: Lübke, Hermann: Akzeptanz. Wissenschaftskulturelle Aspekte, in: Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, 55. Jahrgang, Januar 2000, Nr. 643, S.1 – 16.

jeweiligen Experten.¹⁷⁰ Im Folgenden sollen Umstände aufgeführt werden, die ein solches Vertrauen stören oder unangebracht erscheinen lassen.

Unser Vertrauen in die Experten kann - in einem bestimmten Gebiet - durch sichtbare negative Technikfolgen gestört werden. Laut Böhme entstammen die Bedrohungen, welche der Mensch heute aus der Natur erfährt, beispielsweise durch Treibhauseffekt, Ozonloch, Erosion, unfruchtbar werdende Böden und schließlich Vergiftung der Lebensmedien nicht der ursprünglichen Natur, sondern einer durch Technisierung verfügbar gemachten, oder wie Böhme es ausdrückt der „anthropogenen“ Natur.¹⁷¹ Auch in den Augen der Öffentlichkeit scheint der alleinige Anspruch der Wissenschaften auf wahre Naturerkenntnis immer zweifelhafter zu werden, da durch wissenschaftliche Erkenntnisse technische Eingriffe in die Natur und in deren Abläufe ermöglicht wurden, welche zu bisher unbewältigten Nebenfolgen geführt haben. Nach den Aussagen Bugels von 1998, welcher zumindest zu diesem Zeitpunkt Mitglied im Bundestag und Vorsitzender (Obmann) im Ausschuss für Forschung und Technologie war, antworteten 1970 noch 70% der Bevölkerung auf die Frage, ob sie Technik für einen Segen hielten, mit ja.¹⁷² Bugel schließt daraus, dass man zu der Zeit mehrheitlich der Meinung war, dass Technik eine Herrschaft des Menschen über die Natur bedeute, und einen nur dadurch möglichen Fortschritt. 1998 waren es nach Bugel noch 40%, die Technik für einen Segen hielten. Aus diesen Angaben kann geschlossen werden, dass nach Ansicht der Bevölkerung die Gleichung, technischer Fortschritt ist gleich gesellschaftlicher Fortschritt, nicht mehr aufgeht.

Die Ambivalenz unseres Verhältnisses gegenüber zunehmender Verwissenschaftlichung und Technisierung wächst, da einerseits naturwissenschaftliche Forschungen die Basis für die Sicherung und Steuerbarkeit unserer bereits bestehenden technisierten Lebensvoraussetzungen liefern¹⁷³, aber andererseits auch deutlich wird, dass es keine technisch vollkommen bewältigte Gegenwart gibt, auf der eine weitere Technisierung unserer Zukunft aufbauen kann. Eingedenk der unbewältigten Technikfolgen durch bereits erfolgte Technisierung könnte bei einer weiteren Technisierung durch die moderne Biotechnologie ebenfalls die Gefahr bestehen, dass nicht alle Technikfolgen richtig eingeschätzt werden. Beispielsweise könnten die moralischen Implikationen einer so weitreichend in die menschliche Integrität eingreifenden Technologie nicht ausreichend berücksichtigt werden. Daraus ergibt sich für moralische Erziehung durch die Schule die Funktion, darzustellen, dass

¹⁷⁰ So verlassen wir uns auf Experten, welche uns technische Neuerungen wie Computer, Handys oder Funkleitsysteme für unsere Kraftfahrzeuge bringen und konzentrieren uns lediglich auf die Anwendung, aber nicht auf die dahinter liegende Technologie. Siehe dazu beispielsweise auch die Ausführungen von: Ebda: S.1 – 16.

¹⁷¹ Siehe Böhme, Gernot: Moralische Fragen, die äußere Natur betreffend, in: Ethik und Unterricht, Heft 3, 1997, S. 5.

¹⁷² Im Rahmen seines Aufsatzes über Technikfolgenabschätzung machte Bugel auch Angaben über Technikakzeptanz heute. (Siehe dazu S. 3 des unten genannten Aufsatzes) Technikfolgenabschätzung sieht Bugel nicht nur als Schlüssel zur Technikgestaltung, sie soll auch das Vertrauen der Öffentlichkeit in eine verantwortbar gestaltete Technik wieder herstellen. Denn, so Bugel, es investiere niemand in ein Land, in dem die Einführung einer neuen Technologie immer wieder in Frage gestellt werde. Bugel, J: Technikfolgenabschätzung - Aufgaben und Perspektiven, in: Biotechnologie und Gentechnik, S. 1 - 14.

¹⁷³ Es wird immer deutlicher, dass naturwissenschaftliche Forschung in zunehmendem Maße mit Bewältigung von Folgen derjenigen technologischen Entwicklungen beschäftigt ist, welche durch die Anwendung ihrer eigenen Erkenntnisse hervorgebracht wurden. Man denke dazu beispielsweise an die Klimaforschung.

wissenschaftliche Erkenntnisse nicht neutral sind, da diese Anwendungsmöglichkeiten eröffnen, welche enorme gesellschaftliche Auswirkungen haben können.

Unangemessen ist alleiniges Vertrauen in die Experten, wenn praktische Diskurse geführt werden müssen, weil Gesetze oder Üblichkeiten fraglich geworden sind, oder mit den neuesten technologischen Entwicklungen nicht mehr standhalten - also ein Regelungsbedarf besteht.¹⁷⁴ Ein solcher ist auch angesichts der modernen Biotechnologie zu konstatieren. Die Lösung einer rechtlichen Regelung ist Aufgabe der Politik. Da der Staat die Aufgabe der Vorsorge für das Allgemeinwohl hat, werden seitens der Politik im Allgemeinen vor technologiepolitischen Großentscheidungen die Meinungen von Fachleuten aus Wissenschaft (Naturwissenschaftler, Ethiker) und Wirtschaft eingeholt, um eine Entscheidung durch Abwägung verschiedener Interessensgrundlagen zu treffen. Zum einen ist eine Abwägung zwischen wirtschaftlichen und ökologischen Interessen zu treffen. Im Falle der modernen Biotechnologie treten an die Stelle ökologischer Interessen jedoch eher moralische Fragen und Probleme.¹⁷⁵ Zum anderen ist aber auch gerade in Bezug auf biotechnologische Weiterentwicklung eine Abwägung zwischen wissenschaftlichen Interessen, wie der Forschungsfreiheit und moralischen Fragen und Problemen erforderlich, welche im Zuge weiterer Forschungen auf bestimmten Gebieten auftreten könnten. Bei diesbezüglichen Überlegungen darf jedoch auch die immer stärkere Verknüpfung zwischen Wirtschaft und Wissenschaft gerade im Zuge biotechnologischer Entwicklungen nicht unberücksichtigt bleiben. Darüber hinaus ist, um auch langfristig durchsetzbare technologiepolitische Entscheidungen treffen zu können, in demokratischen Systemen die Berücksichtigung der öffentlichen Meinung, beziehungsweise ein gesellschaftlicher Diskurs unerlässlich.

Um zu einer Regelung zu kommen, können erst einmal bereits bestehende Regelungssysteme überprüft werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die durch die moderne Biotechnologie zur Regelung anstehenden Probleme moralischer Natur sind, auch da unser Selbstverständnis als Mensch davon tangiert wird.¹⁷⁶ Dies wiederum bedeutet, dass Bewertungen auftretender Handlungsnebenfolgen nicht rein pragmatisch zu lösen sind, sondern im Gegenteil grundlegender philosophischer Reflexion bedürfen. Schon daher fällt berechtigterweise eine Selbstregelung durch irgendwelche Standesethiken der involvierten Naturwissenschaften weg. Andererseits ist es nicht Aufgabe der Ethik, diesen Regelungsbedarf abzudecken und so zu einer Art Kontrollwissenschaft der Naturwissenschaft zu werden. Die Aufgabe der Ethik in diesem Bereich ist es vielmehr, moralische Problembereiche aufzuzeigen, an die Entwicklungen der Biowissenschaften stoßen und damit dazu beizutragen.

¹⁷⁴ Zur Entstehung eines Regelungsbedarfs durch fraglich gewordene Gesetze oder Üblichkeiten siehe Böhme, Gernot: Ethik im Kontext, Frankfurt/Main, 1997, S. 168.

¹⁷⁵ Da die ethischen Probleme auch die Behandlung des menschlichen Leibes betreffen, also der Natur, die wir selbst sind, könnte man die Frage stellen, ob auch hier von ökologischen Interessen gesprochen werden kann.

¹⁷⁶ Vor einigen Jahren (1999) noch wanderten hauptsächlich Fragen und Befürchtungen bezüglich der Möglichkeit eines Eingriffes in die menschliche Keimbahn durch die Presse. Im Jahr 2001 dagegen geriet die Biotechnologie, nachdem sie die Richtung ihrer hauptsächlichsten Forschungsinteressen veränderte, vor allem durch Erörterungen bezüglich Forschungen an menschlichen Embryonen im Rahmen einer embryonalen Zelltechnologie in die Diskussion. Im Juli 2001 berichtete die Presse, Forscher in den USA hätten bereits die ersten Embryonen für diese Zwecke gezüchtet.

gen, dass diese in das Bewusstsein der Öffentlichkeit geraten - natürlich auch in das Bewusstsein der Wissenschaftler als Teile der Öffentlichkeit.¹⁷⁷

Vielleicht gerade, weil es im Falle der Biotechnologie eher um eine Abwägung zwischen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Interessen gegenüber ethischen Argumenten geht, und darüber hinaus die heranzuziehenden Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Philosophie dahingehend zu keiner einhelligen Meinung kommen, ist eine öffentliche diesbezügliche Diskussion für eine gesellschaftliche Konsensfindung von besonderer Bedeutung. Akteure der Technikgestaltung sind damit Staat, Wissenschaft, Wirtschaft und in besonderer Weise die Gesellschaft. In Anerkennung dieses Umstandes hat moralische Erziehung in der Schule auch die Funktion, die gesellschaftliche Notwendigkeit jedes Bürgers eines verfassten demokratischen Staates zu vermitteln, sich an den Generierungsprozessen neuer gesetzlicher Regelungen und gesellschaftlich-moralischer Üblichkeiten zu beteiligen – in diesem Falle die Regelungen die moderne Biotechnologie betreffend.¹⁷⁸

Ein weiterer Umstand, der dazu angetan ist, das Vertrauen in die Experten zu erschüttern, ist darin zu sehen, dass Wissenschaft immer stärker in gesellschaftliche und auch wirtschaftliche Prozesse involviert ist. Damit ist das Ideal des Wissenschaftlers, welcher sich allein der „Wahrheitssuche“ verpflichtet sieht, nicht mehr zutreffend. Der gesellschaftliche Stellenwert von Wissenschaft und Technik stieg gerade in den letzten Jahren auch in der Konsequenz der Erfolge der modernen Biotechnologie und in Erwartung ihrer wirtschaftlichen Nutzungsmöglichkeiten. Die Naturwissenschaften und insbesondere die modernen Biowissenschaften werden allgemein als ein wichtiger Motor unserer Wirtschaft angesehen. Wissenschaftler dienen demnach nicht länger nur der Wahrheitssuche, sondern erforschen, durch die Investitionen der Wirtschaft beeinflusst, diejenigen Wissensgebiete, welche die meisten Gewinne versprechen, werfen aber moralische Fragen auf. Auch aufgrund dessen kann die moralische Beurteilung ihrer Forschungsfragen und der Anwendungsmöglichkeiten ihrer Erkenntnisse nicht allein der Selbstregulierung durch die Wissenschaft, also den vermeintlichen Experten überlassen werden. Als Funktion für die moralische Bildung durch die Schule ergibt sich die Notwendigkeit einer Sensibilisierung der Schüler für Wissenschaft als soziales Handeln.

Ergänzt werden die oben genannten Aussagen auch durch die Ansicht, dass die Naturwissenschaften selbst nicht in der Lage sind, die durch ihre Forschungen entstehenden Probleme auch moralisch zu beurteilen, da sie zwar über naturwissenschaftliches Verfügungswissen, nicht aber unbedingt über ethisches und moralisches Orientierungswissen verfügen. Diese Ansicht wird beispielsweise von dem bereits weiter oben genannten Masschelein vertreten. Auch Böhme schließt aus, dass den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen eine Erweiterung auf mögliche Weltbilder zukommt. Er macht dies allerdings an der

¹⁷⁷ Zur Aufgabe der Ethik vergleiche auch die Aussagen von Böhme Gernot: Ethik im Kontext. Über den Umgang mit ernsten Fragen, Frankfurt/Main, 1997, S.168 - S.169. Außerdem siehe dazu auch die diesbezüglichen Aussagen Kuhlmanns. Unter anderem beispielsweise seine These, die Ethik sei mit konstruktiven Aufgaben überfordert: Vergl.: Kuhlmann, Hartmut: Ethikfolgenabschätzung, in: Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, 54, 1999, S. 946 – 976.

¹⁷⁸ Den Umstand, dass auch vom Einzelnen im Rahmen seiner gesellschaftlichen Mitgestaltungsverantwortung eine Beteiligung an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen als wichtig zu erachten ist, wurde auch von dem weiter oben genannten Autor Volker Eid bereits betont. Siehe dazu 2.1 dieser Arbeit.

Herangehensweise der Naturwissenschaften an ihre Forschungsobjekte fest. Im Folgenden sollen nun Überlegungen aus der Naturphänomenologie¹⁷⁹ herangezogen werden, um Böhmes Ansicht zu erläutern.

Das Projekt Naturphänomenologie gewann vor allem vor dem Hintergrund der Umweltproblematik Gestalt. Ausgehend von der These, dass unsere Probleme mit der äußeren Natur¹⁸⁰ ihren Ursprung in unserem Verhältnis zu ihr haben, zusammen mit Anerkennung von Versuchen der Umweltbewegung, in den Menschen ein neues Wertbewusstsein für Naturdinge anzuregen - eben durch die eigene Anschauung im Sinne einer phänomenologischen Betrachtungsweise der Natur - stellt sich die Naturphänomenologie die Frage, ob der Anspruch der Naturwissenschaft als alleinige Form der Naturerkenntnis aufrechterhalten werden kann.

Die Naturphänomenologie will sich als leistungsfähige, alternative Erkenntnisform über Natur etablieren, welche als Ergänzung zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisform gesehen werden soll.¹⁸¹ Laut Schiemann *„beansprucht die Phänomenologie, Erfahrungs- und Sinndimensionen, die durch die zunehmende Wirksamkeit wissenschaftlicher Objektivierung verdrängt werden, Kraft ihrer eigenen Methoden wieder zur Geltung zu bringen.“*¹⁸²

Böhme definiert Naturphänomenologie wie folgt:

*„Eine Phänomenologie der Natur ist eine systematische Ausarbeitung sinnlichen Zugangs zur Natur, bei dem der Gegenstand Natur relativ zum Menschen in seiner leiblichen Existenz konstituiert wird.“*¹⁸³

Demnach wird innerhalb der Naturphänomenologie Natur nur durch den Bezug auf ein sinnliches Subjekt als Phänomen erfahren. Das Subjekt erreicht durch seine Erfahrung eine Orientierung innerhalb dieses Phänomenfeldes. Die Naturphänomenologie betrachtet ihren Untersuchungsgegenstand als vielgestaltige Realität, die in verschiedenen Zugangsarten zu Phänomenen werden.

Bezüglich der Naturwissenschaften könne man sich im Gegensatz dazu, so Böhme, zu der Behauptung versteigen, sie verfare im Wesentlichen, indem sie phänomenal Gegebenes

¹⁷⁹ Die Verwendung des Begriffs „Naturphänomenologie“ fällt hier, angesichts der verschiedenen philosophischen Strömungen, welche sich phänomenologisch nennen, und angesichts der Tatsache, dass innerhalb des hier genannten Bandes Gernot Böhmes „Phänomenologie der Natur“ erst versucht wurde, Naturphänomenologie zu definieren, verkürzend aus. Als die Naturphänomenologie werden hier Strömungen bezeichnet, welche abgrenzend zu den Erkenntnisweisen der Naturwissenschaft eine eher sinnlich betonte Erkenntnis des natürlich Gegebenen in Bezug auf ein erkennendes Subjekt thematisieren.

¹⁸⁰ Böhme definiert Natur als das Dasein, welches einem Subjekt als unverfügbar gegenüber tritt. Insofern ist auch der körperliche Leib, also die eigene Natur, Natur wo sie dem Subjekt als unverfügbar gegenübertritt. Siehe dazu: Böhme Gernot: Phänomenologie der Natur - ein Projekt, in: Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur, Frankfurt/Main, 1997, S. 13.

¹⁸¹ Siehe dazu: Hauskeller, Michael: Natur als Bild. Naturphänomenologie bei Ludwig Klages, in: Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur..., S. 121.

¹⁸² Schiemann, Gregor: Phänomenologie versus Naturwissenschaft. Zum Verhältnis zweier Erkenntnisweisen, in Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur ..., S. 214.

¹⁸³ Zitat: Böhme, Gernot: Vorwort zu: Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur..., S. 10.

durch Nichtphänomenales zu erklären suche.¹⁸⁴ Naturwissenschaft, so soll hier erklärend hinzugefügt werden, konzentriert sich nach Böhmes Ansicht auf die Funktion ihres Untersuchungsobjekts relativ zu einer angenommenen, wahren Existenz desselben. Durch symbolische Repräsentationen, wie Daten, Messungen und Funktionsanalysen, erklärt die Naturwissenschaft jedoch nicht das Phänomen an sich, was beispielsweise auch bedeutet, dass durch naturwissenschaftliche Erkenntnis Natur nicht sinnlich erfahrbar wird. Das in der Naturwissenschaft vorherrschende Funktionskonzept erwies sich als äußerst fruchtbare Erkenntnisform, aber trug auch dazu bei, dass Natur weitestgehend als funktionierend wahrgenommen wurde, und nicht als Phänomen erfahren.¹⁸⁵ Dass dieser Umstand auch zu unserem Verhältnis gegenüber der äußeren Natur beiträgt, verdeutlichen die bereits genannten Versuche der Umweltbewegung, eben dieses Verhältnis durch phänomenologische Betrachtungen der Natur zu ändern, und der Natur so einen Eigenwert zu geben.

Auch bei der Erforschung der Natur, die wir selbst sind, verfährt die Naturwissenschaft in der ihr eigenen Erkenntnisform. Gegenstand ihrer neueren Untersuchungen ist nunmehr die Funktion des menschlichen Leibes - beziehungsweise die der Gene und der frühen Entwicklungsstadien des Menschen. Während man bezüglich der äußeren Natur - so wie in der Vergangenheit geschehen - die sinnliche Erfahrung als Form des Erkenntniszugangs als metaphysisch abtun kann, fällt dies bei der Natur, die wir selbst sind, schon schwerer: Der Einzelne muss in der Lage sein, ein persönliches Urteil darüber zu fällen, in welcher Weise er biotechnologische Anwendungsmöglichkeiten persönlich nutzen möchte oder nicht. Die Möglichkeit einer solchen freien Entscheidung ist immer auch Bestandteil der Überlegungen zu gesetzlichen Regelungen die biotechnologischen Möglichkeiten betreffend.¹⁸⁶ Zur Würde des Menschen scheint es also zu gehören, sich in je eigener Weise als naturgegeben zu empfinden und nicht als bloße Konstruktion.¹⁸⁷ Zur Entscheidung bezüglich einer persönlichen Anwendung biotechnologischer Möglichkeiten gehört neben einem Urteil im Sinne einer pragmatischen Nutzen-Folgen-Bewertung dementsprechend auch immer eine phänomenologische Betrachtungsweise des menschlichen Leibes als die Natur, die ich selbst bin. Nur nach einer solchen phänomenologischen Betrachtungsweise kann vom Einzelnen die Frage beantwortet werden, wie viel Natur er für sich und seine Kinder will - beziehungsweise welchen technologischen Eingriff er will und welchen nicht.

¹⁸⁴ Böhme, Gernot: Phänomenologie der Natur - ein Projekt ..., S. 27.

¹⁸⁵ Interessant sind dazu auch die Überlegungen Bockemühls, der die These vertritt, diese Herangehensweise der Naturwissenschaften würde einen Prozess der Verfremdung des unmittelbar Gegebenen nach sich ziehen. Des Weiteren erläutert er, dass die Naturwissenschaft damit die Phänomene als ihren ursprünglichen Inhalt verlöre. Der verbliebene Inhalt sei lediglich die Beschäftigung mit dem Prinzip der „Machbarkeit“. Bockemühl schließt also von dem Interesse der Naturwissenschaft an der Funktionalität direkt auf eine Art Machbarkeitszwang. Siehe dazu: Bockemühl, Jochen: Aspekte der Selbsterfahrung im phänomenologischen Zugang zur Natur der Pflanzen, Gesteine, Tiere und der Landschaft, in: Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur ..., S. 153.

¹⁸⁶ So wird beispielsweise bei Überlegungen zur Regelung gendiagnostischer Möglichkeiten immer auch das Recht auf Nicht-Wissen hervorgehoben.

¹⁸⁷ Siehe dazu die Überlegungen Böhmes bezüglich der Topoi „Geburtlichkeit“ und „Naturwüchsigkeit“ des Menschen, die im Bericht der Enquete-Kommission „Chancen und Risiken der Gentechnologie“ von 1987 auftauchen. Menschliches Selbstverständnis, so Böhme, beinhalte, wie auch durch die Einführung dieser Topoi deutlich werde, dass seine Herkunft aus Natur erfolgt. Damit werde der natürliche Ursprung des Menschen in seine Würde einbezogen: Böhme Gernot: Ethik im Kontext ..., S. 209 – 210.

Da die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse aber nur eine Orientierung über die Funktionalität von menschlicher Natur ermöglichen, und damit nur einen Teil der Potentialität dieses Phänomenfeldes abdecken - die menschliche Natur also nicht in dem aufgeht, was die Naturwissenschaft entdeckt - ist das technisch Machbare nicht unbedingt gleich dem Gesollten oder Gewollten. Im Falle unseres Verhaltens gegenüber der äußeren Natur konnte nur deshalb vom technisch Machbaren auf das Gesollte geschlossen werden, weil der Natur erst später, nachdem uns ihr drohender Verlust bewusst wurde, ein Eigenwert zugesprochen wurde. Im Falle unseres Verhaltens gegenüber der Natur, die wir selbst sind, wird durch den bestehenden Topos der Menschenwürde von vornherein ausgeschlossen, dass eine rein funktionale Naturerkenntnis die alleinige Voraussetzung für eine Bewertung der Eingriffsmöglichkeiten in die natürlich gegebene menschliche Existenz darstellt. Daraus ergibt sich, als Funktion für moralische Erziehung ein kritisches Wissenschaftsverständnis bezüglich der Naturwissenschaften zu fördern. Zum einen soll dies zur Verdeutlichung der Erkenntnisform der Naturwissenschaft dienen. Zum anderen soll so die Grundlage für eine phänomenologische Betrachtungsweise von Natur geschaffen werden. So kann auch der Begriff vom „menschlichen Wesen“ im Sinne eines natürlichen oder von Gott geschaffenen Phänomens - neben pragmatischen Gründen - in eine Beurteilung der technischen Eingriffsmöglichkeiten in die menschliche Natur eingehen.¹⁸⁸

Die Funktionen moralischer Erziehung, welche angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt offenbar werden, sollen nachfolgend tabellarisch zusammengefasst werden, um einen anschließenden Vergleich mit den Überlegungen treffen zu können, die innerhalb des SET-Projekts getroffen wurden:

Tabelle 4: Vorläufige Überlegungen zu den Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt

Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt
<p>Moralische Erziehung hat die Funktion...</p> <p>... die Möglichkeit individueller Urteils- und Handlungsentscheidungen bezüglich technologischer Eingriffe in die Natur zu befördern - besonders bezüglich der Natur, die wir selbst sind, auch solche, die ein Leben lang durchgetragen werden können.</p> <p>... darzustellen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht neutral sind, da diese Anwendungsmöglichkeiten eröffnen, welche enorme gesellschaftliche Auswirkungen haben.</p> <p>... der Sensibilisierung der Schüler für Wissenschaft als soziales Handeln, das in gesellschaftliche Bedingungen eingebunden ist.</p> <p>... ein kritisches Wissenschaftsverständnis bezüglich der Naturwissenschaften zu fördern. Zum einen, damit die Erkenntnisform der Naturwissenschaft verdeutlicht wird. Zum anderen, damit eine Grundlage für eine phänomenologische Betrachtungsweise von Natur geschaffen werden kann. So kann auch der Begriff vom „menschlichen Wesen“ im Sinne eines natürlichen oder von Gott geschaffenen Phänomens - neben pragmatischen Gründen - in eine Beurteilung der technischen Eingriffsmöglichkeiten in die menschliche Natur eingehen</p> <p>... die gesellschaftliche Notwendigkeit eines jeden Bürgers zu vermitteln, sich an Generierungsprozessen neuer gesetzlicher Regelungen und gesellschaftlich moralischer Üblichkeiten, technologische Entwicklungen betreffend, zu beteiligen.</p>

¹⁸⁸ Siehe dazu die Überlegungen von Schmid, Hermann: Genterapie aus juristischer Sicht - schweizerische und internationale Tendenzen, in: Christoph Rehmann-Sutter, Hansjakob Müller (Hrsg.): Ethik und Genterapie. Zum praktischen Diskurs um die molekulare Medizin, Tübingen, 1995, S. 142.

Nachfolgend soll nun eine Auseinandersetzung bisheriger Überlegungen mit Überlegungen erfolgen, welche seitens der Wissenschaftsethik bezüglich schulischer Aufgaben angesichts des wissenschaftlichen Fortschritts getroffen wurden. Dazu soll nun, wie bereits angekündigt, der Modellversuch „Schule Ethik Technologie“ (SET) genauer betrachtet werden. Dieser Modellversuch soll hier aus folgendem Grund besondere Berücksichtigung erfahren: Er zeichnet sich durch Interdisziplinarität aus, was in diesem Zusammenhang heißt, dass dort nicht nur theoretische Überlegungen auf wissenschaftsethischer Basis darüber angestellt wurden, was ethische Urteilsfähigkeit in diesem Zusammenhang bedeutet. Darüber hinaus konnte dort im Rahmen eines Modellversuchs die Relevanz dahingehender theoretischer Überlegungen für die pädagogische Praxis erprobt werden. Inwieweit Überlegungen des Projektes SET bezüglich der Entwicklungsmöglichkeit einer ethischen Urteilsfähigkeit moderner Technologien Hinweise auf Funktionen moralischer Erziehung geben, soll durch nachfolgende dahingehende Analyse dieses Forschungsprojektes herausgefunden werden.

SET gliedert sich in zwei Forschungsbausteine. Der Forschungsbaustein „Wissenschaftsethik im Ethikunterricht“, vertreten durch Rainer Wimmer, Julia Dietrich und Frank-Thomas Hellwig, war am „Interfakultären Zentrum für Ethik in den Wissenschaften“ (IZEW) an der Universität Tübingen angesiedelt.¹⁸⁹ Der Forschungsbaustein „Modellversuch“ wurde durch die Arbeitsgruppe „Valuing in Technology“ (VIT), welche an der Universität Heidelberg angesiedelt war, und durch Michael Schallies, Anneliese Wellensiek und Anja Lembens vertreten wurde, durchgeführt.¹⁹⁰ Nach eigenen Angaben erhielt die Arbeitsgruppe VIT von der Universität Tübingen einen Forschungs- und Entwicklungsauftrag, in dessen Rahmen der Modellversuch als „*interdisziplinäres empirisches pädagogisches Experiment*“ durchgeführt wurde.¹⁹¹

Sowohl der Forschungsbaustein „Wissenschaftsethik im Ethikunterricht“ wie auch VIT trafen Vorüberlegungen, wie sie ähnlich auch für diese Arbeit relevant waren. Beide gingen von wissenschaftlichen und technischen Innovationen aus, durch die Handlungsoptionen entstehen, welche entsprechende Urteils- und Handlungskompetenzen verlangen. Beide gingen weiter davon aus, dass die Entwicklung einer angemessenen Urteils- und Handlungskompetenz für moderne Technologien zum allgemein bildenden Auftrag der Schule gehört und auch im Fachunterricht der Naturwissenschaften entwickelt werden muss.¹⁹²

¹⁸⁹ Das interfakultäre Zentrum für Ethik in den Wissenschaften ist ein Forschungszentrum, welches von mehreren Fakultäten getragen wird und sich der Aufgabe widmet, ethische Fragen der Verantwortung in den Wissenschaften zu thematisieren. Zur näheren Beschreibung dieses Zentrums siehe: Eberhard Karls Universität (Hrsg.): 1990 - 2000, 10 Jahre interfakultäres Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW).

¹⁹⁰ Die Arbeitsgruppe „Valuing in Technology“ wurde 1995 gegründet und beschäftigte sich mit moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Bereich moderner Technologien.

¹⁹¹ Schallies, Michael; Wellensiek Anneliese; Lembens Anja: Endbericht über das Forschungsprojekt VIT „Moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit im Bereich Naturwissenschaften und Technologie“, (Valuing in Technology, AZ: 21-7532.322-8-32/4), Berichtszeitraum 01.04.1998 bis 31.03.2000, Universität Tübingen, 2001, S. 7.

¹⁹² Darüber hinaus stellte Schallies fest, dass eine Beurteilung der Möglichkeiten und Risiken moderner Technologien als unterrichtliches Ziel die bisherigen disziplinischen Grenzen des naturwissenschaftlichen Unterrichts überschreitet und Unterrichtsinhalte neu überdacht werden müssen: Schallies, Michael: Biotechnologie und Gentechnik - Implikationen für das Bildungswesen, in: Michael Schallies, Klaus D. Wachlin

Der Forschungsbaustein „Wissenschaftsethik im Ethikunterricht“ - hier im weiteren der Einfachheit halber IZEW genannt¹⁹³ - schloss dann mit einer Übertragung ihres Leitgedankens auf die schulische Bildung an die Basis der gemeinsamen Überlegungen an. Der Leitgedanke besagt, dass die durch den technologischen Kenntniszuwachs erforderliche ethische Reflexionskompetenz nicht nur außerhalb der Wissenschaften entstehen muss, sondern bereits in den Wissenschaften selbst eine diesbezügliche Kompetenz entwickelt werden soll, so dass Wissenschaftsethik nicht länger nur von außen an die Wissenschaften herangetragen wird. Dieser Gedanke wurde wie folgt auf die Schule übertragen: Eine wissenschaftsethische Reflexionsfähigkeit soll bereits dort vermittelt werden, wo ein erstes Verständnis von Wissenschaft entsteht - nämlich in der Schule. Ausgehend von der Notwendigkeit, wissenschaftsethische Reflexion auch innerhalb der Wissenschaften zu verankern, geht es dem IZEW also darum zu prüfen, wie aus Sicht der Wissenschaftsethik bereits in der Schule zur Entwicklung einer solchen Reflexionsfähigkeit beigetragen werden kann.

VIT schloss zunächst mit folgenden Überlegungen an die mit dem IZEW gemeinsame Basis an. Ausgehend davon, dass wissenschaftlicher Fortschritt moralische Probleme mit sich bringt, haben Schüler aller Schulstufen einen Anspruch auf angemessene Vorbereitung zu diesen Fragen, damit sie grundsätzlich zur Teilnahme an moralischen Debatten die Anwendungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Erkenntnisse betreffend in der Lage sind. Die Arbeitsgruppe VIT betrachtete aus Sicht der Erziehungswissenschaft also vor allem die Notwendigkeit, Schüler auf einen angemessenen Umgang mit modernen Technologien vorzubereiten. Dementsprechend interessierte VIT, auf welche Weise die Fachdidaktiken hierzu beitragen können. Als Basis für eigene diesbezügliche Überlegungen sollten der Arbeitsgruppe VIT die Ergebnisse des Projekts „Biotechnologie/Gentechnik Implikationen für das Bildungswesen“ dienen.¹⁹⁴ Innerhalb dieser Studie wurden empirische Untersuchungen ausgewertet, welche sich damit auseinandersetzen, wie das Bildungsziel „moderne Technologien verstehen und beurteilen“ zu erreichen ist. Eingehend widmete sich diese Studie zwei Curricula, die im englischsprachigen Raum entstanden sind.¹⁹⁵ Als einen

(Hrsg.): Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen, Berlin, 1999, S. 25 - 38. Auch Julia Dietrich und Rainer Wimmer betonen, ausgehend vom wissenschaftlichen Kenntniszuwachs, die Entwicklung einer ethischen Reflexionskompetenz für den Umgang mit Technologien, die bereits in der Schule zu fördern ist: Dietrich, Julia; Wimmer, Rainer: Schule Ethik Technologie (SET). Ein interdisziplinäres Projekt am Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen, in: „Ethik und Unterricht“, Heft 3, 1997, S. 18 – 19.

¹⁹³ Um seinen langen Namen abzukürzen, soll der Forschungsbaustein „Wissenschaftsethik im Ethikunterricht“, im Folgenden verkürzt mit IZEW, bezeichnet werden. Erstens war er dort angesiedelt und zweitens entsprechen seine theoretischen Grundannahmen denen des IZEW. Der Einfachheit halber werden also im weiteren Verlauf der Arbeit die Überlegungen des Forschungsbausteins „Wissenschaftsethik im Ethikunterricht“ so behandelt, als kämen sie direkt vom IZEW, auch wenn dies nicht ganz korrekt ist.

¹⁹⁴ Diese Studie wurde von Schallies und Wellensiek im Auftrag der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden Württemberg durchgeführt: Schallies, Michael; Wellensiek, Anneliese: Biotechnologie /Gentechnik – Implikationen für das Bildungswesen; Arbeitsbericht zum Untersuchungsprogramm für Biotechnologie / Gentechnik der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden Württemberg, 1995.

¹⁹⁵ Gemeint ist das Curriculum aus Großbritannien „Science and Technology in Society“ (SATIS). Es enthält Projekte für verschiedene Altersgruppen, die als Ergänzung zum bestehenden Unterricht gedacht sind. Zum anderen ist das aus den USA stammende Curriculum „Science, Technology and Society“ gemeint, welches besonderen Wert darauf legt zu vermitteln, dass Wissenschaft keine objektiven und neutralen Lösungen für

möglichen Kritikpunkt an diesen Didaktiken nannte Schallies, dass dort Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung eines angemessenen Technologieverständnisses vernachlässigt wurden.¹⁹⁶ Letztere sollten nach seinen Angaben ein Anliegen des SET-Projekts sein. Innerhalb des SET-Projekts werde zu Grunde gelegt, dass ein angemessenes Technologieverständnis nicht allein durch Zufall oder Reifung entstehe, sondern sich vielmehr durch aktive Auseinandersetzung innerhalb der Sozialisation entwickele.¹⁹⁷

Nach Ansicht dieser Arbeit bestand der Beitrag der Arbeitsgruppe VIT innerhalb des SET-Projektes vor allem in der gelungenen Konzeption und Umsetzung eines sehr breit angelegten Modellversuchs und auch in der Entwicklung didaktischer Anleitungen für einen naturwissenschaftlichen Unterricht, welcher zu einem reifen Technologieverständnis führen soll. In Bezug auf Überlegungen zur Definition ethischer Urteilsfähigkeit für moderne Technologien verweist die Arbeitsgruppe VIT dagegen auf die theoretischen Überlegungen des IZEW. Hierfür sprechen auch die eigenen Angaben der Heidelberger Arbeitsgruppe, sich zur Frage der Definition eines angemessenen Technologieverständnisses an das IZEW gewandt zu haben, da diese sich „*hauptamtlich*“ mit der Frage eines reflektierten Umgangs mit Technologie beschäftigten.¹⁹⁸

Darüber hinaus entstand nach Ansicht vorliegender Arbeit der Eindruck, VIT wolle in Anlehnung an die Theorien von Conway und Riggs bezüglich der Entwicklung eines reifen Technologieverständnisses den Versuch einer Aufklärung der Prozesse der Entwicklung eines solchen Verständnisses unternehmen.¹⁹⁹

Ausgehend von Vorstellungen eines angemessenen Technologieverständnisses, wie sie in diesbezüglichen Entwicklungstheorien angenommen werden, sollte eine Untersuchung der Entwicklung eines reifen Technologieverständnisses möglich sein. Es ist nämlich davon auszugehen, dass innerhalb solcher Theorien die jeweils letzte Entwicklungsstufe gleichzeitig auch den jeweiligen Annahmen über ein angemessenes Technologieverständnis entspricht.²⁰⁰ Seitens VIT wurde die Entwicklungstheorie von Conway und Riggs erwähnt. Bei Conway und Riggs vollzieht sich die Entwicklung eines angemessenen Technologieverständnisses letztlich in fünf Stufen - beziehungsweise fünf Niveaus. Die beschriebenen Entwicklungsschritte beginnen bei einem Kleinkind bis hin zu einem Entwicklungsniveau, auf dem sich Schüler und Erwachsene befinden. Die Unterschiede der verschiedenen

gesellschaftliche Probleme liefert. Näheres zu diesen Curricula in: Schallies, Michael; Wellensiek, Anneliese: Biotechnologie und Gentechnik - Implikationen für das Bildungswesen ... 1995.

¹⁹⁶ Siehe dazu Schallies Michael: Interdisziplinärer Unterricht am Beispiel der Gentechnik: Das Forschungsprojekt „Schule Ethik Technologie“ (SET). Das Forschungsdesign, in: GDCP Kiel (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie: Probleme und Perspektiven, Alsbach, 1998, S. 143.

¹⁹⁷ Siehe dazu: Ebda: S. 143.

¹⁹⁸ Siehe dazu: Wellensiek, Anneliese: Interdisziplinärer Unterricht am Beispiel der Gentechnik: Das Forschungsprojekt „Schule Ethik Technologie“ (SET). Pädagogische und fachdidaktische Überlegungen zum unterrichtlichen Ziel „Technologien verstehen und beurteilen“.

¹⁹⁹ Schallies spricht beispielsweise davon, dass VIT die Entwicklungslogik und -dynamik der Entwicklung von Technologieverständnis untersuchen wolle: Ebda., S. 144. Diese interessanten Untersuchungen konnten wohl leider nicht im Rahmen des SET-Projektes durchgeführt werden, und werden hoffentlich noch fortgeführt.

²⁰⁰ Prinzipiell böte ein solch vergleichendes Vorgehen vielleicht die Möglichkeit, die Überlegungen des IZEW um den einen oder anderen Punkt zu erweitern oder auch nur zu bestätigen.

Niveaus sind dadurch gekennzeichnet, dass das Feld, innerhalb dessen eine soziale Perspektivenübernahme stattfindet, sich auf jedem folgenden Niveau erweitert. Darüber hinaus ist aber auch festzustellen, dass sich die Niveaus dahingehend unterscheiden, dass das technologische Verständnis von Niveau zu Niveau immer abstrakter wird: Während auf Niveau 0 bis Niveau 2 noch direkt technisch gehandelt wird, scheint ab Niveau 3 oder spätestens ab Niveau 4 nur noch eine Beurteilung der technischen Handlungen anderer anzustehen. Der Endpunkt der Entwicklung - also das Niveau 5 - stellt demnach ein Urteilsvermögen über technische Zusammenhänge dar, wie es von Conway und Riggs als erstrebenswert angesehen wurde.

Zu überlegen wäre, ob nicht auch eine andere Entwicklungslogik gezeichnet werden kann, die es besser ermöglicht, sich eingehender mit den Entwicklungsabläufen zu beschäftigen, wie sie innerhalb einer bestimmten Altersgruppe von Schulkindern stattfindet. Nicht eine, die vom Kleinkind zu einem heute bestehenden Ideal für Erwachsene reicht, sondern quasi eine Entwicklungslogik der Ideale. Heute beinhaltet ein angemessenes Technologieverständnis - und demnach auch eine angemessene Technologiebeurteilung - die Berücksichtigung zukünftiger Generationen. Beispielsweise müssen innerhalb von Bewertungen von Technikentwicklungen entstehende Umweltbelastungen für zukünftige Generationen bedacht werden. Darüber hinaus scheint es neuerdings für eine Technikbeurteilung auch erforderlich, die Rechte zukünftiger Generationen zu berücksichtigen: Die Entwicklungen in der Biotechnologie machten deutlich, dass zukünftig in den Begriff „Menschenwürde“, beispielsweise auch das Recht des Menschen, sich als naturgegeben zu verstehen und nicht als von Menschen erschaffen, einbezogen werden sollte. Bereits angesichts dieser recht neuen Entwicklungen wird klar, dass es zu früheren Zeiten andere Ideale des Technikverständnisses und der Technikbeurteilung gegeben haben muss. Der Nachvollzug einer solchen Entwicklungslinie würde dann auch eine Erweiterung der Perspektivenübernahme verdeutlichen.²⁰¹ Bei einer solchen Darstellung würde es sich, im Unterschied zu der von Conway und Riggs beschriebenen Entwicklung eines Technologieverständnisses, quasi um die Darstellung einer „evolutionären Entwicklung“ eines Technologieverständnisses handeln. Bei einer so verstandenen Entwicklung kann das vorläufige „Zielniveau“ nicht als Endpunkt verstanden werden, da man immer orientiert sein muss an der Entwicklung eines möglichen „Mehr“. ²⁰² Eine Verifizierung der Entwicklungsdynamik²⁰³ durch Versuche mit Schulpflichtigen könnte nach Ansicht dieser Arbeit, ausgehend von einer „evolutionären Entwicklungslinie“, eher durchführbar sein, als ausgehend von einer Entwicklungsbeschreibung nach Conway und Riggs. Es wird angenommen, dass deren Beschreibung der

²⁰¹ Zu Beginn der Industrialisierung wurde Technik einerseits als Voraussetzung für eine Steigerung der Produktionskapazitäten wahrgenommen und mit der Steigerung von Wohlstand verbunden. Andererseits wurde Technik auch dafür verantwortlich gemacht, dass sich der Lebensalltag der Menschen nun der Technik unterordnet und sie durch die Technik mechanisiert schienen. Später begann man auch, im Zuge der Rationalisierungsmöglichkeiten durch den Einsatz von immer mehr Technik in der Industrie, die Technisierung für die Arbeitslosigkeit verantwortlich zu machen. Dann geriet neben dem Menschen auch die Umwelt in die Perspektive der Technikbeurteilung, worauf schließlich eine Erweiterung der Perspektive auf globale Umwelteinflüsse folgte. Schließlich gerieten auch die zukünftigen Generationen in der Blick und letztlich auch die menschliche Natur selbst.

²⁰² Bezeichnet man Entwicklung als Ziel der Erziehung, darf eigentlich konsequenterweise der Endpunkt der Entwicklung als endgültiges Erziehungsziel nicht feststehen.

²⁰³ Eine solche hatte die Arbeitsgruppe VIT nach Ansicht dieser Arbeit eigentlich vor. Siehe dazu: Schallies Michael: Interdisziplinärer Unterricht am Beispiel der Gentechnik ..., S. 144.

Entwicklung vom Kleinkind bis zum Erwachsenen in fünf Niveaus nicht dazu dienen kann, Unterscheidungen zu erkennen zwischen Menschen, welche sich alle etwa auf einem Niveau befinden.²⁰⁴

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden „nur“ die theoretischen Überlegungen des IZEW zur Definition eines angemessenen Technologieverständnisses herangezogen, weil auch die Arbeitsgruppe VIT sich an diese angelehnt hat. Nachfolgend soll nun geklärt werden, inwiefern sich diese Überlegungen des IZEW fruchtbar machen lassen, für das hier bestehende Anliegen Funktionen moralischer Erziehung herauszufinden, die sich angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt ergeben.

Dazu soll nun die These aufgestellt werden, dass das IZEW sich in seinen Überlegungen hauptsächlich einer ethischen Reflexionsfähigkeit, verstanden als kognitive Kompetenz, widmet und dass damit nicht all das bezeichnet wird, was in dieser Arbeit unter moralischer Urteilskompetenz bezüglich moderner Technologien gemeint ist.

Das IZEW verfolgt das Ziel, Empfehlungen für eine Behandlung wissenschaftsethischer Fragestellungen im naturwissenschaftlichen Unterricht zu geben. Dazu schließt es von der Rolle der Ethik in den Wissenschaften analog auf die Rolle der Ethik im naturwissenschaftlichen Unterricht. Dementsprechend wurden Leitideen für einen naturwissenschaftlichen Unterricht entwickelt, welcher aus Sicht der Wissenschaftsethik wissenschaftsethische Themen angemessen behandelt. Das Ziel als Vertreter der Wissenschaftsethik ist es also, einen Beitrag zu ihrer eigenen Didaktik zu leisten. Da die Begriffe „wissenschaftsethische Kompetenz“ und „ethische Reflexionskompetenz bezüglich moderner Technologien“ seitens des IZEW gleichbedeutend benutzt werden, gilt die nachfolgende Definition Wimmers für beide Begriffe.²⁰⁵ Laut Wimmer besteht wissenschaftsethische Kompetenz darin, wissenschaftliche Vorgehensweisen und Zwecksetzungen sowie deren technische Umsetzungen und Folgen in einem konkreten Einzelfall, aber auch gesamtgesellschaftlich gesehen zu verstehen und ethisch beurteilen zu können.²⁰⁶ Darüber hinaus wird deutlich, dass wissenschaftsethische Kompetenz als eine rein kognitive Kompetenz verstanden wird.²⁰⁷ Letzteres wird auch dadurch bestätigt, dass sich der Anspruch ihres Beitrages zur angemessenen Behandlung wissenschaftsethischer Themen im Biologieunterricht nach eigenen Angaben auf die Bereitstellungen von Leitideen beschränkt, welche es ermöglichen sollen, im Unterricht angemessene Argumentations- und Urteilskompetenz zu schulen.²⁰⁸ Als unterrichtliches Ziel fasst das IZEW also eine ethische Reflexionsfähigkeit

²⁰⁴ Im Rahmen dieser Arbeit wird keine „evolutionäre Entwicklungslinie“ eines Technologieverständnisses aufgestellt werden können, da dies einer eigenen Arbeit vorbehalten bleiben muss.

²⁰⁵ Vergleiche dazu: Wimmer, Rainer: Die Rolle der Wissenschaft im Ethikunterricht, in: Michael Schallies, Klaus Wachlin (Hrsg.): Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen, Berlin, S. 73 – 74. Dort fordert er, dass Schule den Erwerb ethischer Urteils- und Handlungskompetenzen zum Ziel haben sollte. Aus den folgenden Äußerungen wird deutlich, dass wissenschaftsethische Kompetenz verstanden wird als ein Teil jener ethischen Urteils- und Handlungskompetenz, nämlich als ethische Urteilskompetenz bezüglich moderner Technologien.

²⁰⁶ Siehe dazu: Ebda.: S. 73 – 74.

²⁰⁷ Vergleiche die dementsprechenden Aussagen: Wimmer, Rainer; Dietrich, Julia; Hellwig, Frank-Thomas: Schule Ethik Technologie, Forschungsbaustein „Wissenschaftsethik im Ethikunterricht“ Schlußbericht, Band 1, S. 39.

²⁰⁸ Siehe dazu: Ebda.: S. 40.

bezüglich moderner Technologien ins Auge, die sich als eine kognitive Fähigkeit zur ethischen Urteilsbildung hinsichtlich wissenschaftsethischer Fragen beschreiben lässt, und den Handlungsaspekt bewusst ausklammert.

Ein Vergleich der bereits in vorliegender Arbeit herauskristallisierten Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt mit dem oben beschriebenen Anspruch des IZEW macht deutlich, dass die in dieser Arbeit formulierte Forderung nach Entwicklung einer moralischen Urteilskompetenz über die Ziele des IZEW hinaus gehen.²⁰⁹ In vorliegender Arbeit wird vor allem von der Frage ausgegangen, welche Fähigkeiten ein Mensch benötigt, um sich angemessen mit modernen Technologien auseinandersetzen zu können. Dies impliziert die Vermutung, dass zukünftig fast jeder Schüler als Erwachsener einmal vor dem Problem einer persönlichen moralischen Entscheidung stehen wird, bei dem moderne Technologien eine Rolle spielen. Die Frage, welche diese Arbeit zu beantworten sucht, heißt demnach vielmehr: Wie viel Wissenschaftsethik brauchen Schüler in der Schule und was brauchen sie sonst noch, um angemessen darauf vorbereitet zu werden, sich als Erwachsene mit diesen Themen auseinanderzusetzen? Anders als bei Überlegungen des IZEW gerät in dieser Arbeit dementsprechend auch der Handlungsaspekt ins Blickfeld. Die Ausbildung einer moralischen Urteilskompetenz in Bezug auf die Verwissenschaftlichung unserer Welt soll demnach nicht nur die Fähigkeit zur theoretischen Auseinandersetzung mit moralischen Problemen, sondern auch zu ganzheitlichen moralischen Entscheidungen beinhalten.

Nach Ansicht dieser Arbeit sind die verfolgten Ziele seitens des IZEW mit den bereits oben aufgeführten Funktionen moralischer Erziehung zu vergleichen: Hauptsächlich ist von zwei Zielen des IZEW auszugehen. Das erste Ziel, eine ethische Reflexionskompetenz bezüglich moderner Technologien zu fördern, geht in folgender bereits oben tabellarisch aufgeführter Funktion moralischer Erziehung auf: *Moralische Erziehung hat die Funktion, die Möglichkeit individueller Urteils- und Handlungsentscheidungen bezüglich technologischer Eingriffe in die Natur zu fördern - besonders bezüglich der Natur, die wir selbst sind, auch solche, die ein Leben lang durchgetragen werden können.*

Das weitere Ziel des IZEW, einen „nicht reduzierten Wissenschaftsbegriff“²¹⁰ zu fördern, fasst nach Ansicht dieser Arbeit folgende der oben tabellarisch aufgeführten Funktionen moralischer Erziehung treffend zusammen:

²⁰⁹ Vergleiche dazu die obige tabellarische Zusammenfassung.

²¹⁰ Die Förderung eines „nicht-reduzierten Wissenschaftsbegriffs“ ist eine der drei Leitideen, anhand derer nach Angaben des IZEW ein naturwissenschaftlicher Unterricht geplant werden sollte, wenn er der Mehrdimensionalität wissenschaftsethischer Fragen gerecht werden will. Ein „nicht-reduzierter Wissenschaftsbegriff“ soll fördern, Wissenschaft nicht länger nur als Aussagesystem zu betrachten, welches zu wertfreien Ergebnissen kommt, sondern auch als Praxis und legitimer Gegenstand ethischer Diskussion. Dazu sollen auch die Bedingungen und Abhängigkeiten eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses bewusst gemacht werden. Näheres zum „nicht-reduzierten Wissenschaftsbegriff“ siehe: Wimmer, Rainer u.a.: Schule Ethik Technologie, Forschungsbaustein „Wissenschaftsethik im Ethikunterricht“ Schlußbericht, Band 1, S. 51 – 52.

- *Moralische Erziehung hat die Funktion darzustellen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht neutral sind, da diese Anwendungsmöglichkeiten eröffnen, die enorme gesellschaftliche Auswirkungen haben.*
- *Moralische Erziehung hat die Funktion, Schüler für Wissenschaft als soziales Handeln zu sensibilisieren, das in bestehende gesellschaftliche Bedingungen eingebunden ist.*

Allerdings scheint das IZEW innerhalb seiner Forderung, die Schule solle einen „nicht-reduzierten Wissenschaftsbegriff“ fördern, nicht zu berücksichtigen, dass Schülern auch verdeutlicht werden sollte, welche Erkenntnisform die Naturwissenschaft wählt. Eine adäquate Bewertung der Ergebnisse der Naturwissenschaften kann nach Ansicht dieser Arbeit nur erfolgen, wenn bewusst ist, dass die Naturwissenschaften „nur“ die Funktion ihrer Untersuchungsgegenstände erforschen, während es noch andere Herangehensweisen an Naturdinge gibt.²¹¹ Gerade angesichts der Forschungen der modernen Biotechnologie in Bezug auf den menschlichen Leib gehört zu einer Bewertung der Anwendungsmöglichkeiten dieser neuen Technologie neben einer Nutzen-Folgen-Bewertung nach Ansicht dieser Arbeit immer auch eine phänomenologische Betrachtungsweise des menschlichen Leibes als Natur. Es sollte daher durch die Schule aufgezeigt werden, dass eine solche Betrachtungsweise nicht Inhalt der Naturwissenschaften ist. Daher sollte der „nicht-reduzierte Wissenschaftsbegriff“, wie er durch das IZEW definiert wurde, erweitert werden: Auch der folgenden Funktion moralischer Erziehung sollte Rechnung getragen werden: *Moralische Erziehung hat die Funktion, ein kritisches Wissenschaftsverständnis bezüglich der Naturwissenschaften zu fördern. Zum einen, damit die Erkenntnisform der Naturwissenschaft verdeutlicht wird. Zum anderen, damit eine Grundlage für eine phänomenologische Betrachtungsweise von Natur geschaffen werden kann, damit auch der Begriff vom „menschlichen Wesen“ im Sinne eines natürlichen oder von Gott geschaffenen Phänomens - neben pragmatischen Gründen - in eine Beurteilung der technischen Eingriffsmöglichkeiten in die menschliche Natur eingehen kann.*²¹²

Um jedoch eine Unterscheidung von dem „nicht-reduzierten Wissenschaftsbegriff“ zu ermöglichen, wie er vom IZEW definiert wurde, aber dennoch den Einfluss der Überlegungen des IZEW zu kennzeichnen, soll hier im Folgenden von einem „nicht-reduzierten Wissenschaftsverständnis“ die Rede sein.

Ein weiterer Punkt, der aufzeigt, dass die Forderungen dieser Arbeit nach moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf bioethische Fragen über die Forderungen des IZEW nach einer ethischen Argumentations- und Reflexionsfähigkeit bezüglich moderner Technologien hinausgeht, ist, dass nach Ansicht dieser Schülern die gesellschaftliche Notwendigkeit eines jeden Bürgers vermittelt werden sollte, sich an den Generierungsprozessen neuer rechtlicher Regelungen und gesellschaftlicher moralischer Üblichkeiten zu beteiligen.

²¹¹ Neben der hier genannten phänomenologischen Herangehensweise an die Natur gibt es beispielsweise auch die ästhetische. Siehe dazu: Seel, Martin: Ästhetische Argumente in der Ethik der Natur, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 39, 1991, Heft 8, S. 901 - 913. In welcher Weise die Ästhetik eine weitere Herangehensweise an die Natur bietet, die einen weiteren Erkenntniszugang zur Natur - neben dem der Naturwissenschaften und dem der Phänomenologie - darstellt, ist noch weitgehend unausgearbeitet. Der hier genannte Aufsatz bietet aber Anregungen zu diesbezüglichen Überlegungen.

²¹² Vergleiche die oben stehende tabellarische Zusammenfassung (Tabelle 4).

Solche Überlegungen sind in den Leitideen für einen naturwissenschaftlichen Unterricht, wie sie seitens des IZEW entwickelt wurden, nicht enthalten.

Abschließend kann gesagt werden, dass durch den Modellversuch die Relevanz der vom IZEW entwickelten Leitideen für einen Unterricht aufgezeigt werden konnte, welcher aus wissenschaftsethischer Sicht wissenschaftsethische Themen angemessen behandelt. Die Frage ist, ob die Leitideen alles das berücksichtigen, was naturwissenschaftlicher Unterricht in Bezug auf die schulische Vermittlung eines angemessenen Urteils- und Handlungsvermögens angesichts moderner Technologien tun sollte. Zur Beantwortung dieser Frage sind entsprechende didaktische Überlegungen beziehungsweise Theoriebildungen notwendig, welche seitens des VIT innerhalb des SET-Projekts nach Ansicht dieser Arbeit nicht vorgenommen wurden. Die Überlegungen des IZEW und insbesondere die von ihm entwickelten Leitideen konnten in fruchtbarer Weise in eigene Überlegungen bezüglich der Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt einbezogen werden, so dass nun folgende Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt aufgestellt, und in die abschließende tabellarische Zusammenfassung aufgenommen werden.²¹³

Tabelle 5: Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt unter Einbeziehung der Überlegungen des IZEW

Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt
Moralische Erziehung hat die Funktion ein „nicht-reduziertes Wissenschaftsverständnis“ zu fördern. ... die Möglichkeit individueller Urteils- und Handlungsentscheidungen bezüglich technologischer Eingriffe in die Natur zu befördern - besonders bezüglich der Natur, die wir selbst sind, auch solche, die ein Leben lang durchgetragen werden können. ... die gesellschaftliche Notwendigkeit eines jeden Bürgers zu vermitteln, sich an Generierungsprozessen neuer gesetzlicher Regelungen und gesellschaftlicher Üblichkeiten, technologische Entwicklungen betreffend, zu beteiligen.

²¹³ Vergleiche dazu auch die tabellarische Zusammenfassung der Funktionen moralischer Erziehung unter 3.5 dieser Arbeit.

3.5 Zusammenfassung und tabellarischer Überblick

Im Jahr 2001 lösten die Terroranschläge auf die USA und deren Folgen als Hauptthema gesellschaftlicher Diskussion mit moralischen Inhalten das vorangegangene Hauptthema „neue Forschungsziele und -methoden innerhalb der modernen Biotechnologie“ ebenso ab wie Letzteres die Diskussionen über rechte Gewalt an unseren Schulen. 2003 rückten durch den Irakkrieg auch wieder zivilisatorische Konflikte mehr in den Blickpunkt der Diskussionen um moralische Kompetenzen. Diese waren dann natürlich richtiger Weise auch in der Lage, bisherige Blickmittelpunkte - beispielsweise das Verhältnis zur menschlichen Natur angesichts der Befürwortung des nationalen deutschen Ethikrates einer eingeschränkten Einführung der PID - teilweise zu verdrängen. Dies bedeutet aber noch lange nicht, dass daher Forderungen wie beispielsweise die Gewinnung einer transkulturellen Moral als Basis für einen überzivilisatorischen Dialog das alleinige Ziel moralischer Erziehung sein können. Wenn ein Überblick über die Notwendigkeit moralischer Bildung in heutigen Gesellschaften verschafft werden soll, dann muss über das jeweils aktuelle Thema hinaus gedacht werden.

Wie aufgezeigt werden konnte, ist es möglich, Überlegungen verschiedener Autoren, welche mit Blick auf einzelne gesellschaftliche Probleme verschiedene moralische Kompetenzen fordern, so zueinander in Beziehung zu setzen, dass sie für Überlegungen bezüglich der Funktionen einer modernen moralischen Erziehung fruchtbar gemacht werden können. Auf diese Weise sollten also jene Forderungen nach verschiedenen moralischen Kompetenzen und entsprechende Überlegungen zur deren Förderung ihren Platz innerhalb eines Modells der Funktionen moralischer Erziehung finden.

Dabei muss von einer persönlichkeitsbildenden und von einer sozialen Aufgabe moralischer Erziehung ausgegangen werden, wenn diese die Nachfolge der traditionellen religiösen Tugenderziehung antreten soll. Die Funktionen oder Aufgaben moralischer Erziehung werden durch Folgeprobleme genau derjenigen Faktoren offenbar, welche unsere Gesellschaft konstituieren - genauer gesagt durch Folgeprobleme des soziokulturellen Wandels. Demnach wurde eine möglichst umfassende Beschreibung der Funktionen moralischer Erziehung durch eine Analyse der verschiedenen Momente der Faktoren des soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft sowie deren Folgeprobleme möglich.

Die sozialen Funktionen moralischer Erziehung ergaben sich aus der Globalisierung, der Pluralisierung und aus der Verwissenschaftlichung unserer Welt. Die persönlichkeitsbildenden Funktionen moralischer Erziehung ergaben sich aus der Säkularisierung.

Bezüglich der sozialen Aufgabe moralischer Erziehung, welche im Übrigen schon durch den Menschen als ein soziales Wesen begründet werden kann, kann als ein erstes Ergebnis aufgezeigt werden, dass sich grundsätzlich zwei Aufgabenbereiche unterscheiden lassen.²¹⁴ Einmal hat moralische Erziehung die Aufgabe dazu beizutragen, eine individuelle reflektierte Urteilsbildung in Bezug auf Fragen und Probleme mit moralischen Inhalten treffen zu können. Ergänzend dazu geht es im zweiten sozialen Aufgabenbereich grundsätzlich um

²¹⁴ Dies wird auch noch anhand der noch folgenden tabellarischen Zusammenfassung deutlich.

eine Befähigung zur Beteiligung an gesellschaftlichen Regelungen oder an der öffentlichen Meinungsbildung moralische Fragen betreffend, was auch ein dahingehendes moralisches Verantwortungsbewusstsein einschließt.

Als eine weitere Aufgabe moralischer Erziehung wurde der Beitrag zur moralischen Persönlichkeitsbildung genannt. (Man erinnere sich an die Aussage Nüchterns, das Leben des Menschen sei auch in moralischen Fragen immer mehr zum eigenen Projekt geworden und zwar in dem Maße, in dem Anleitungen für Denken und Handeln durch die Religion immer mehr an Bedeutung verloren.) Es geht demnach um das viel beschriebene Problem, Menschen in die Lage zu versetzen, individuelle Werturteile treffen zu können, die sich handlungsleitend auswirken, und damit Werthaltungen aufzubauen. Darüber hinaus sollen Menschen in die Lage versetzt werden, ganzheitliche Urteile bezüglich moralischer Probleme zu fällen, die mit ihrem „Inneren“ verbunden sind, um so zu moralischen Entscheidungen fähig zu sein, die ein Leben lang durchgetragen werden können.

Nachfolgende Tabelle fasst die Vorstellungen dieser Arbeit in Bezug auf die sozialen und persönlichkeitsbildenden Funktionen moralischer Erziehung zusammen.

Tabelle 6: Zusammenfassung der Funktionen moralischer Erziehung

Funktionen moralischer Erziehung in Anbetracht ihrer sozialen und persönlichkeitsbildenden Aufgabe	
Aspekte des sozialen Wandels:	Daraus abgeleitete Funktionen moralischer Erziehung:
Säkularisierung	<p>Moralische Erziehung hat die Funktion, ...</p> <p>... die Lücke zu schließen, welche die Religion hinsichtlich ihres sozialen Moments - der Regelung des Zusammenlebens von Menschen - und hinsichtlich des Moments der Persönlichkeitsbildung hinterlassen hat.</p> <p>... dazu beizutragen, eine Person in die Lage zu versetzen, sich selbst gegenüber sittlich verantwortlich zu sein, beziehungsweise eine bessere Verantwortlichkeit für das eigene Leben als Entwicklung hin zum „Guten“ zu erreichen.</p> <p>... die Möglichkeit zur Entwicklung von eigenen Werthaltungen zu bieten, welche Ausdruck der Identität eines Menschen werden.</p> <p>... einer Person dazu zu verhelfen, ganzheitlich urteilen zu können, d.h. auch unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente ihrer Persönlichkeit.</p>
Globalisierung	<p>... die Folgen der nationalen kulturellen Fragmentation an unseren Schulen bearbeitbar zu machen.</p> <p>... durch Schaffung einer interkulturellen Mentalität auf der Plattform gemeinsamer Grundüberzeugungen („transkulturelle Moralität“) einen Beitrag zur Überwindung wachsender Zivilisationskonflikte zu leisten.</p> <p>... durch Entwicklung einer auf gemeinsame Problemlösung ausgerichteten Kompetenz, welche der Internationalität zu bearbeitender Probleme Rechnung trägt, Voraussetzungen zur Teilnahme an einer globalen Polis zu schaffen.</p>
Pluralismus	<p>... dem Einzelnen bei seiner individuellen moralischen Entwicklung behilflich zu sein.</p> <p>... zur Beteiligung an politischen Aushandlungsprozessen zu befähigen und die Notwendigkeit einer Beteiligung an der Gestaltung der Polis aufzeigen.</p> <p>... durch Kenntnis und Verständnis grundlegender Normen und Werte eine Kommunikationsplattform für moralische Aushandlungsprozesse zu schaffen, und zur Auseinandersetzung mit diesen zu befähigen, um deren Weiterentwicklung zu gewährleisten.</p> <p>... den Einzelnen zu befähigen, sich an kommunikativen Verfahren zu beteiligen, welche moralische Wahrheitsfindung zum Ziel haben, um damit die Möglichkeit zu geben, auf den Weg hin zur ihm eigenen wahren moralischen Erkenntnis zu gelangen.</p>
Verwissenschaftlichung	<p>... ein „nicht-reduziertes Wissenschaftsverständnis“ zu fördern.</p> <p>... die Möglichkeit einer individuellen Urteils- und Handlungsentscheidung bezüglich technologischer Eingriffe in die Natur zu fördern. Besonders bezüglich der Natur die wir selbst sind auch solche, die ein Leben lang durchgetragen werden können.</p> <p>... die gesellschaftliche Notwendigkeit eines jeden Bürgers zu vermitteln, sich an den Generierungsprozessen neuer gesetzlicher Regelungen und gesellschaftlicher moralischer Üblichkeiten, technologische Entwicklungen betreffend, zu beteiligen.</p>

4. Die Struktur moralischer Urteilskompetenz

Ein angemessenes Verständnis dessen, was innerhalb moralischer Erziehung zu fördern ist, wird nur vor dem Horizont ihres Ziels, der Entwicklung eines „moralisch mündigen Bürgers“ - und zwar in sozialer aber auch in persönlicher Hinsicht - zu erreichen sein. Da angesichts unserer werteppluralistischen Gesellschaft kein allgemeingültiger Wertekanon gefunden werden kann, dessen Vermittlung der in vorliegender Arbeit generierten Funktionen moralischer Erziehung gerecht würde, ist davon auszugehen, dass moralische Bildung nicht durch einen Erwerb von Inhalten im Sinne eines Wertekataloges und durch den Erwerb von Regeln, diese Inhalte anzuwenden, zu erhalten ist. Moralische Erziehung wird demnach hier verstanden als Förderung wichtiger Teilfähigkeiten einer *integrativen* moralischen Urteilskompetenz.²¹⁵ Eine solche integrative moralische Urteilskompetenz soll im Folgenden inhaltlich beschrieben werden.

Ziel dieses Kapitels ist es also, eine Vorstellung von dem zu gewinnen, was genau moralische Urteilskompetenz eigentlich ausmacht. Nach Ansicht dieser Arbeit ist moralische Urteilskompetenz eine individuelle Kompetenz, die aus einer größeren Anzahl verschiedener Teilfähigkeiten (bzw. individuumbezogener Voraussetzungen) besteht²¹⁶, die benötigt werden, um moralische Urteile bezüglich der verschiedensten Lebensbereiche abzugeben.

Die Überlegungen innerhalb dieses Kapitels dienen letztlich dazu herauszufinden, über welche individuumbezogenen Voraussetzungen ein Mensch verfügen muss, um zu einer Bearbeitung und Beurteilung moralischer Probleme fähig zu sein, und darüber hinaus sich zu einer moralischen Persönlichkeit entwickeln zu können.

Eine möglichst umfassende inhaltliche Beschreibung moralische Urteilskompetenz ist nach Ansicht dieser Arbeit nur durch eine Beschreibung aller für diese Kompetenz notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen zu erreichen.²¹⁷ In ähnlicher Weise verfuhr auch

²¹⁵ An dieser Stelle soll auf die überzeugenden Ausführungen von Alfons Maurer hingewiesen werden, der zum Verständnis seines Begriffs der „sittlichen Kompetenz“ schreibt, sie sei ein Vermögen, das sich aus einem Zusammenspiel von speziellen Teilfähigkeiten konstituiere. Maurer, Alfons: Das humanwissenschaftliche Gespräch zum Verständnis sittlicher Kompetenz. Themen - Tendenzen - Einsichten, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Hunold (Hrsg.) Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995, S. 11 - S.36.

²¹⁶ Unter „Voraussetzungen“ werden hier Bedingungen verstanden, ohne die keine ethisch-moralische Urteilsbildung stattfinden kann. Um zu verdeutlichen, dass es sich hierbei aber nicht um äußere Bedingungen handelt, sondern um Bedingungen, welche die urteilenden Personen selbst erfüllen müssen, wurde hier der Begriff „individuumbezogene Voraussetzungen“ gewählt. Unter „individuumbezogenen Voraussetzungen“ werden Kenntnisse bezüglich verschiedener Sachverhalte, die persönliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Problemen und Fähigkeiten zusammengefasst, über die eine Person verfügen muss, um moralisch urteilen zu können.

²¹⁷ Vergleiche dazu die Überlegungen von Klieme. Kompetenzmodelle sind nach Klieme eine Beschreibung der Struktur ihrer spezifischen Fähigkeiten und der Stufen ihres Erwerbs. Nach Klieme beinhalten Kompetenzmodelle nichts anderes als Fähigkeiten, die notwendig sind, um für ein Handeln unter unseren gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen mündig zu werden. Innerhalb dieser Arbeit wird allerdings „nur“ die Struktur moralischer Urteilskompetenz beschrieben - und zwar im Sinne eines Komponentenmodells. Klieme, Eckhard: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle - die pragmatische Antwort auf die Probleme der Bildungsziele, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - eine Expertise - vorgestellt von Edelgard Bulmahn, Karin Wolf, Eckhard Klieme am

bereits Alfons Maurer, indem er die von ihm geforderte „sittliche Kompetenz“ durch die sie konstituierenden Teilfähigkeiten beschreibt. Auch von anderen Autoren folgt auf die Forderung nach einer Kompetenz zur Bearbeitung von Fragen und Problemen mit moralischen Inhalten oftmals, wie auch bei Maurer, eine Beschreibung der diese jeweiligen Kompetenzen konstituierenden Teilfähigkeiten.²¹⁸ Es wird davon ausgegangen, dass auch die Unterschiede in der Beschreibung der Teilfähigkeiten, welche Autoren den jeweiligen von ihnen geforderten Kompetenzen zurechnen, dadurch zustande kommen, dass verschiedene Autoren, ausgehend von verschiedenen Faktoren des soziokulturellen Wandels, auf bestimmte Probleme blicken, zu deren Lösung ihrer Meinung nach Menschen bestimmter Kompetenzen bedürfen.²¹⁹

Beispielsweise wird als Gegenmaßnahme zu auftretenden Entsolidarisierungstendenzen an den Schulen von manchen Pädagogen die Erhöhung einer bestimmten Kompetenz gefordert.²²⁰ Es ist einleuchtend, dass eine Beschreibung dieser Kompetenz aus dieser Perspektive eher soziale Fähigkeiten hervorhebt. Einige Moralpädagogen hingegen fordern eine bestimmte Kompetenz quasi als Ersatz für einen allgemeingültigen lehrbaren Tugendkatalog. Dementsprechend wird diese Kompetenz dann als Vermögen zur Ausgestaltung der jeweils eigenen Lebensprinzipien, im Sinne einer Hinführung zu einem „gelingenden Leben“, beschrieben.²²¹ Im Rahmen einer solchen Beschreibung aus dieser Perspektive werden ganz andere Teilfähigkeiten oder individuumbezogene Voraussetzungen herausgestellt, da an diese Kompetenz erweiterte Hoffnungen geknüpft sind.

Da verschiedene Autoren aus verschiedenen Blickwinkeln eine bestimmte moralische Kompetenz fordern, tragen sie nach Auffassung dieser Arbeit verschiedenen Funktionen moralischer Erziehung Rechnung. Daher besteht die Möglichkeit, dass eine Zusammenführung einzelner Beschreibungen unter Bezugnahme auf die verschiedenen Funktionen moralischer Erziehung den Grundstein für eine möglichst umfassende inhaltliche Beschreibung einer integrativen moralischen Urteilskompetenz legt, welche den Funktionen moralischer Erziehung Rechnung trägt.

Eine Beschreibung wichtiger individuumbezogener Voraussetzungen moralischer Urteilskompetenz, soll in dieser Arbeit dementsprechend zunächst auf der Grundlage einer Zusammenführung entsprechender Überlegungen von verschiedenen Autoren der Erziehungswissenschaft, der praxisnahen Pädagogik, der Moralpädagogik und der Philosophie

18.02.2003 in Berlin, abzufragen unter:

http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, S. 53 – 61.

²¹⁸ Zu den Forderungen verschiedener Kompetenzen siehe auch die Ausführungen unter 2. und 2.1 dieser Arbeit.

²¹⁹ Vergleiche die Ausführungen unter 2.2 dieser Arbeit.

²²⁰ Siehe dazu beispielsweise die Äußerungen von Peter Dobbelstein-Osthoff über die primäre Intention des Modellversuchs des Landes Nordrhein-Westfalens „Demokratie und Erziehung“ in: Dobbelstein-Osthoff, Peter: Demokratisches Verhalten - moralische Urteilsfähigkeit und soziale Perspektiven ..., S. 31 – 35.

²²¹ Siehe dazu die Vorstellungen von moralischer Kompetenz von Beirer. Beirer, Georg: Wert, Tugend und Identität: Zur Gestaltung und Vermittlung sittlicher Kompetenz. Ein Beitrag zur Revitalisierung einer Tugendethik, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Hunold (Hrsg.) Moralische Kompetenz..., S. 76 - S.116.

erfolgen. Dabei sind die vorangegangenen Untersuchungen über die Funktionen moralischer Erziehung wie folgt von Bedeutung:

Eine Beschreibung wichtiger individuumbezogener Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz muss die verschiedenen Funktionen moralischer Erziehung berücksichtigen. Demzufolge wird versucht von Autoren auszugehen, welche sich jeweils einer Perspektive des sozialen Wandels unserer Gesellschaft besonders widmen, daraufhin die Forderung nach einer bestimmten Kompetenz stellen und diese jeweils durch die sie konstituierenden Teilfähigkeiten beschreiben. Dabei wird es als unerheblich angesehen, ob der gewählte Autor der Gesamtbeschreibung seiner ethischen oder moralischen Kompetenz sehr nahe gekommen ist. Wichtig ist nur, wie umfassend er sich mit seiner Perspektive auf moralische Erziehung auseinandergesetzt hat. So können in einem anderen Kontext Überlegungen fruchtbar sein, die eventuell zum Erreichen des selbst gesetzten Ziels nicht gänzlich vollständig waren. Des Weiteren ist es auch unerheblich, ob alle Koryphäen auf dem Gebiet der Untersuchungen zur ethischen oder moralischen Urteilsfähigkeit Beachtung finden. Wichtig allein ist, dass Autoren ausgewählt wurden, die sich aus ihrer Perspektive mit einer moralischen oder ethischen Kompetenz umfassend beschäftigt haben. Die so entstandene Zusammenstellung der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz wird anschließend durch eigene Überlegungen komplettiert.

Letztlich werden, entlang der in Kapitel 3 erläuterten Funktionen moralischer Erziehung, diejenigen individuumbezogenen Voraussetzungen ermittelt, die für eine individuelle Beurteilung möglicher Folgeprobleme des soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft benötigt werden.

4.1 Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Säkularisierung

In dieser Arbeit soll nun zunächst an den Funktionen der moralischen Erziehung angesetzt werden, welche durch Probleme und Fragen offenbar wurden, die durch Säkularisierung hervorgerufen werden. Nachfolgend wird sich dazu ausschließlich mit der Aufgabe moralischer Erziehung befasst, die Lücke zu schließen, welche eine Tugenderziehung hinsichtlich ihres Moments der Persönlichkeitsbildung hinterlassen hat. Dies deshalb, da das soziale Moment der moralischen Erziehung - die Regelung interpersonaler und gesellschaftlicher Konflikte - unter den gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet, und daher im Rahmen der Pluralisierung, Globalisierung und Verwissenschaftlichung als die gestaltenden Faktoren gesellschaftlicher Bedingungen sowieso zum Thema wird.

Zunächst soll an dieser Stelle mit einem Einblick in die Überlegungen von Georg Beirer begonnen werden, der sich angesichts des bestehenden Wertepluralismus innerhalb unserer Gesellschaft vor allem mit der Frage auseinandersetzt, was Tugend heute für den Einzelnen bedeuten kann und wie sie zu definieren ist.²²² Beirer definiert Tugenden als grundlegend lebensstragende Haltungsbilder.²²³ Angesichts der Aufgabe zur Selbstverantwortung für sein „gelingendes“ Leben, welcher sich der Einzelne aufgrund der bestehenden Wertepluralität zu stellen habe, sei die Krise der Tugend, so Beirer, eine Krise der Eigenschaften, welche mit Tugend in Verbindung gebracht würden. Er präzisiert seine Aussage durch die Frage, ob Tugend weiterhin ein Handlungsmuster einer herrschenden Moral sein kann oder eine persönliche lebensförderliche Grundhaltung.²²⁴ Beirer verknüpft die Persönlichkeitsbildung - er nennt sie Identitätsentwicklung - mit der Fähigkeit zur Wertklärung und Tugendbildung auf eine Weise, dass letztlich moralische Identitätsentwicklung und Tugendentwicklung gleichbedeutend sind.

Am Beginn einer jeden Tugendentwicklung steht laut Beirer die Entwicklung von Werten:²²⁵ Sittliche Werte seien Gesinnungen, Überzeugungen und Einstellungen, an denen der Mensch sein Verhalten ausrichte. Laut Beirer bilden sich Werte im Rahmen der Sozialisation oder gründen sich in konkreten Erfahrungen. Da der Mensch als soziales Wesen Erfahrungen immer in Auseinandersetzung mit anderen mache, seien Werte nur diskursiv zu finden. Man nehme Werte als Verpflichtung wahr, sein Handeln nach ihnen zu orientieren. So operationalisierten Werte sich in Handlungen und würden auf diesem Wege zu Wertorientierungen. Als anschließenden Schritt des Prozesses hin zur Tugendentwicklung beschreibt Beirer die Entwicklung der Wertorientierungen zu Werthaltungen: Diese erfolgt dann, wenn die im Handeln ausgewiesene Wertorientierung darauf hinweist, dass sie zu

²²²Ziel ist es nicht, die Überlegungen Beirers umfassend zu beschreiben. Hier soll nur deutlich werden, inwiefern seine Vorstellung von Tugendentwicklung der Persönlichkeitsentwicklung dient, um damit die Aufnahme seiner Beschreibung der diesbezüglichen Fähigkeiten in die bevorstehende Zusammenfassung der persönlichen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz zu begründen. Zur umfassenden Kenntnisnahme der Überlegungen Beirers siehe: Beirer, Georg: Wert, Tugend und Identität ..., S. 76 – 116.

²²³ Siehe dazu: Ebda., S. 77

²²⁴ Ebda.: S. 77 – 78.

²²⁵ Die Vorstellungen Beirers bezüglich des Prozesses der Tugendentwicklung sollen im Folgenden nur skizzenhaft beschrieben werden. Zum genaueren Verlauf dieses Prozesses sowie zum Zusammenhang von Wert, Tugend und Identität siehe daher besonders: Ebda. S. 85 – 87.

einem gelingenden Leben beiträgt. Den letzten Schritt dieses Prozesses sieht Beirer in der Entwicklung der Werthaltungen zu Tugenden, welche nach wiederholtem erfolgreichem Vollzug einer Werthaltung durch Handlungen vonstatten geht. Eine Tugend ist für Beirer somit eine faktisch gelebte Überzeugung.²²⁶

Folgt man weiter den Ausführungen Beirers, so ist die Tugendentwicklung ein individueller, fortlaufender Prozess: Einerseits offenbaren sich in einem aus der Tugend hervorgehenden Handeln Werte. Andererseits zeigt sich aber in Folge eines aus der Tugend hervorgehenden Handelns, ob die jeweiligen zur Tugend entwickelten Werthaltungen wirklich zu einem gelingenden Leben beitragen.²²⁷ Für Beirer sind Tugenden demnach nicht der Endpunkt einer Werteentwicklung, sondern sind selbst auch weiterzuentwickeln. Tugenden stellen, nach Beirer, eine Einheit sowohl von Sollen und Können als auch von Wollen und Tun her, und werden damit Ausdruck des Standes der Identitätsentwicklung eines Menschen. Somit ist die von Beirer dargestellte Tugendentwicklung letztlich mit der Identitätsentwicklung eng verknüpft, wenn nicht sogar gleichzusetzen.

Obwohl sich das identische Sein, der Theorie Beirers zur Folge, prozesshaft entlang der Handlungsentscheidungen, denen sich Personen im Laufe ihres Lebens gegenüber stehen, entwickelt, erfolgte seine anschließende Beschreibung der dazu gehörenden Fähigkeiten nicht unter Bezugnahme auf die von ihm beschriebenen Prozesse. Vielmehr wirkt seine Beschreibung derjenigen Fähigkeiten, welche es zu fördern gilt, wenn dem Einzelnen die Möglichkeit der Entwicklung zu identischem Sein eröffnet werden soll, von seinen vorherigen Überlegungen losgelöst und eher literarisch. Dieser Umstand bewirkt wohl, dass sich die inhaltlichen Beschreibungen verschiedener genannter Grundfähigkeiten zu überschneiden scheinen. In der anschließenden tabellarischen Zusammenfassung findet sich die von Beirer aufgestellte Liste der Grundfähigkeiten zu identischem Sein²²⁸ daher in gekürzter Form wieder:²²⁹

²²⁶ Vereinfacht gesagt umfasst der Prozess der Tugendentwicklung nach Beirer folgende Schritte, die aufeinander aufbauen: Wertentwicklung - Werteorientierung - Werthaltung -Tugend.

²²⁷ Dies erläutert Beirer mit Hilfe der Vorstellungen über Identitätsregulation von Haußer. Im Handeln nimmt sich der Akteur selbst wahr und bewertet sein Tun. Richtwerte für die Bewertung seines Handelns resultieren aus einem Vergleich der Handlungsergebnisse und der Selbstansprüche. Führt diese Bewertung zu einer Diskrepanz zwischen Angestrebtem und Realisiertem, geht nach einer Abwägung aus dem Selbstkonzept die innere Verpflichtung hervor, den eigenen Ansprüchen gegen sich selbst auch entsprechendes Handeln folgen zu lassen. Die der vormaligen Handlung zu Grunde liegenden Wertorientierungen werden überdacht. Vergleiche dazu also auch Haußer, Karl: Identitätsentwicklung, New York, 1983, besonders S. 104 – 105.

²²⁸ Zur genaueren Lektüre siehe: Beirer, Georg: Wert, Tugend und Identität ... S. 99 – 103.

²²⁹ Außerdem wurden diejenigen von Beirer genannten Fähigkeiten nicht in die tabellarische Zusammenfassung aufgenommen, die dem Autor dieser Arbeit unverständlich beschrieben oder als nicht relevant erschienen. An dieser Stelle soll daher ein Vergleich der anschließenden tabellarischen Zusammenfassung mit der Fähigkeitenliste Beirers angeregt werden. Vergleiche dazu: Beirer, Georg: Wert, Tugend und Identität ..., S. 98 – 103.

Tabelle 7: Die Fähigkeitenliste von Beirer zu identischem Sein

Beirers Grundfähigkeiten zu „identischem Sein“ in Beziehung zu den persönlichkeitsbildenden Funktionen moralischer Erziehung		
Ausgang des Bedarfs nach moral. Erziehung	Funktionen moralischer Erziehung Mittels moralischer Erziehung soll eine Person	Fähigkeiten
Säkularisierung	<p>Persönlichkeitsbildende Funktionen moralischer Erziehung</p> <p>... sich selbst gegenüber sittlich verantwortlich sein – bzw. eine bessere Verantwortlichkeit für das eigene Leben als Entwicklung hin zum Guten zu entwickeln.</p> <p>... eigene Werthaltungen entwickeln, die Ausdruck ihrer Identität werden.</p> <p>... ganzheitlich urteilen und handeln zu können, d.h. unter Einbeziehung aller Aspekte der Persönlichkeit.</p>	<p>Lernbereitschaft: <i>Bereitschaft, die äußere Realität wie auch sich selbst zu verändern.</i> Kritikfähigkeit: <i>Fähigkeit zur Selbstkritik und zur sachgemäßen Kritik an Vorurteilen und Zwängen.</i> Konfliktfähigkeit: <i>Wahrnehmen, Akzeptieren und Ertragen von Konflikten; Entwicklungschancen von Konflikten erkennen, Bereitschaft zum Kompromiss; Fähigkeit zur fairen Konfliktlösung.</i> Kommunikationsfähigkeit: <i>Dialogoffenheit, Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zur wechselseitigen Anerkennung.</i></p> <p>Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis: <i>Fähigkeit und Mut, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen.</i> Selbstkompetenz: <i>Selbstannahme, Selbstgestaltung</i> Die Fähigkeit zu Freiheit und Verantwortung: <i>Annahme der Aufgabe zur Selbstgestaltung, Erkennen, für die eigene Freiheit selbst verantwortlich zu sein.; Die Fähigkeit, sich Autonomie zu erarbeiten durch kritisches Hinterfragen gesellschaftlicher Leitbilder und durch eine orientierende Auseinandersetzung mit den Normen und Werten.</i></p> <p>Die Fähigkeit zur Annahme und Bewältigung von Schuld: <i>Die Fähigkeit zu eigener Umkehr, Neuorientierung und Veränderung konstituiert eine Moral, die sich an der Herausforderung des „je eigenen Mehr“ orientiert.</i> Fähigkeit zu Abschied, Leid und Trauer: <i>das Zurücklassenkönnen des alten Menschen, das Loslösen von alten Lebensabschnitten und Selbstbildern.</i></p> <p>Fähigkeit zur Selbstdistanz: <i>Bewusst machen eigener Wünsche, Einstellungen und Werte.</i> Die Fähigkeit zu einem rationalen und emotionalen Aufarbeiten der Wirklichkeit: <i>Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu erleben.</i></p>

Ergänzend zu den vorhergehenden Überlegungen sollen nun einige Überlegungen zum „ethischen Argumentieren“ von Schneider vorgestellt werden.²³⁰ Dass die Ausbildung des ethischen Argumentierens, wie es von Schneider verstanden wird, zur Persönlichkeitsbildung beiträgt, lässt sich bereits durch die Vorstellung Schneiders zum Bereich des Ethischen erklären.²³¹ Laut Schneider beginnen ethische Fragen nicht erst dort, wo Handlungen andere betreffen. Auch im vermeintlich rein privaten Bereich sei ein ethisches Urteil nicht reine Geschmackssache.²³² Schneider wehrt sich damit gegen eine rein rationalistische Distanznahme gegenüber moralischen Problemen. Im Gegenteil ist er der Ansicht, dass auch eher diffuse Fragen nach dem Empfinden für das „Richtige“ oder das „Gute“ thematisiert werden müssen. Dies bringt selbstverständlich eine „nicht-rationale“ Ebene mit sich, nämlich auch Gefühle, Traditionen und Vorbilder, die sich in Form von Gewissensempfindungen²³³ äußern, und letztlich nicht zu begründen sind. Solche „nicht-rationalen“ Elemente sind laut Schneider ein wichtiger Teil des Inneren einer Person.²³⁴ Er begründet seinen Vorschlag, auch diese „nicht-rationalen“ Elemente in einem Urteilsprozess zu berücksichtigen, damit, dass ein ethisches Urteil sich nur so handlungsleitend auswirken kann, da das Urteil anderenfalls mit großen Teilen einer Person nicht verbunden ist. Ein ethischer Urteilsprozess habe, so Schneider, auch immer das Ziel, zu einem Einklang mit sich selbst zu finden. Das Ziel eines Prozesses der ethischen Urteilsbildung sei es nämlich, ein Urteil zu fällen, welches dazu beiträgt, eine bessere Verantwortlichkeit für das eigene Leben als Entwicklung hin zum Guten zu erreichen.

Die für ethisches Argumentieren notwendigen Fähigkeiten werden anschließend ebenfalls tabellarisch zusammengefasst.²³⁵

²³⁰ Hier soll eine Darstellung der Überlegungen Schneiders insofern erfolgen, als dadurch deutlich wird, dass die Entwicklung des „ethischen Argumentierens“ gleichzeitig auch ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung darstellt.

²³¹ Schneider trennt zwar grundsätzlich definitorisch den Bereich des Moralischen vom Bereich des Ethischen. Da er aber das ethische Argumentieren als eine Radikalisierung des moralischen Argumentierens versteht, und das Ethische damit grundsätzlich auch die Frage nach dem „Guten“ beinhaltet, wählt er der Einfachheit halber im weiteren Verlauf des hier zitierten Aufsatzes ausschließlich den für ihn umfassender erscheinenden Begriff des Ethischen. Siehe dazu seine diesbezüglichen Überlegungen: Schneider, Hans Julius: Ethisches Argumentieren ..., S. 14 – 15.

²³² Vergl.: Ebda S. 16 – 17.

²³³ Als einen wichtigen Teil des „Inneren“ bezeichnet Schneider das Gewissen. Gewissensempfindungen sind Empfindungen der Diskrepanz zwischen dem, was gut ist und dem, was nur so scheint als wäre es gut. Siehe dazu: Schneider, Hans Julius: Ethisches Argumentieren..., S. 17. Hierzu soll vergleichend auch wieder an die Vorstellungen zur Identitätsregulation von Hauber erinnert werden, denn auch Hauber berichtet von inneren Diskrepanzen, welche bei Handlungsentscheidungen berücksichtigt werden.

²³⁴ Die Entwicklung des „Inneren“ vollzieht sich laut Schneider immer sozial. Da der Mensch immer sozial lernt, entwickelt sich auch seine Bezogenheit zu einer bestimmten Art des Gutseins parallel zur vorsprachlichen moralischen Erziehung über argumentative Sprachhandlungen zur moralischen Erziehung bis hin zu ethischem Argumentieren. Was gut ist und was nicht, wird also von Anfang an durch die Bezogenheit auf andere Menschen festgelegt - also sozial-traditionell festgelegt. So entsteht auch das Gewissen als Teil des „Inneren“.

²³⁵ Auch hier wird ein Vergleich mit den Überlegungen Schneiders empfohlen. Da er aber den Fähigkeiten zu ethischem Argumentieren innerhalb seines in dieser Arbeit zitierten Textes keinen eigenen Abschnitt widmet, kann hier nur auf den Gesamttext verwiesen werden: Schneider, Hans-Julius: Ethisches Argumentieren

Tabelle 8: Die Fähigkeitenliste von Schneider zu ethischem Argumentieren

Schneiders Fähigkeiten zu ethischem Argumentieren in Beziehung zu den persönlichkeitsbildenden Funktionen moralischer Erziehung		
Ausgang des Bedarfs nach moral. Erziehung	Funktionen moralischer Erziehung Mittels moralischer Erziehung soll eine Person	Fähigkeiten
Säkularisierung	<p>Persönlichkeitsbildende Funktionen moralischer Erziehung</p> <p>... sich selbst gegenüber sittlich verantwortlich sein – bzw. eine bessere Verantwortlichkeit für das eigene Leben als Entwicklung hin zum Guten zu entwickeln.</p> <p>... eigene Werthaltungen entwickeln, die Ausdruck ihrer Identität werden.</p> <p>... ganzheitlich urteilen zu können, d.h. unter Einbeziehung aller Aspekte der Persönlichkeit.</p>	<p>Über sprachliche Handlungsmöglichkeit verfügen: <i>Dies auf einer Stufe, die Kommunikation über das jeweilige Problem möglich macht.</i> Revisionen, Neuansätze und Phasen des „Sich-nicht-Auskennens“ zulassen können. Situationen aushalten, in denen sich Mehrheiten gegen die eigene Person erheben. Zu sozialem Austausch fähig sein: <i>Über Empathie und Mitgefühl verfügen, über die eigenen Interessen hinaus denken können.</i> Handlungsleitende Prinzipien aufstellen können, die als formelhafte Verkürzung des Guten ermöglichen, das Gute erinnernd zu artikulieren.</p> <p>Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortung für die eigene Lebensgestalt und damit auch für die eigenen Handlungen: <i>Fähigkeit, die eigenen Handlungsoptionen zu dem jeweils eigenen Begriff des Guten in Beziehung setzen zu können.</i> Fähigkeit zu fragen, ob eine bestimmte Handlung gut ist: <i>Fähigkeit zu einer angemessenen Problembeschreibung;</i> Fähigkeit zu fragen, ob eine tradierte Handlungsweise gut ist: <i>Über bestehende Konventionen hinausdenken können.</i> Die Fähigkeit zu fragen, ob ein bestimmtes Konzept des Guten auch wirklich gut ist: <i>Über bestehende Konventionen hinausdenken können.</i> Eine Urteilsentscheidung in Einklang mit sich selbst treffen zu können: <i>Erfahrungen der Uneinigkeit mit sich selbst nicht durch Ausreden begegnen; Schuldgefühle deuten als Differenz zwischen dem was gut ist, und dem, was nur so scheint.</i> Handlungen bei weiter bestehender Schmerzlichkeit ausführen können.</p> <p>Ganzheitliches Beurteilen eines Problems: <i>Erkennen der nicht rationalen Aspekte der eigenen Person. Erkennen, welche Bereiche des eigenen Selbstverhältnisses durch das Problem berührt werden.</i> Die Fähigkeit, zumindest in einem begrenzten Umfang über sich selbst verfügen zu können: Gefühle, Traditionen und Vorbilder als wichtige Faktoren der inneren Persönlichkeit wahrnehmen, die an lebenswichtigen Entscheidungen teilhaben.</p>

Beide oben behandelten Autoren (Beirer und Schneider) befassen sich, wie aufgezeigt werden konnte, umfassend mit dem Moment der Persönlichkeitsbildung innerhalb moralischer Erziehung. Nachfolgend wird eine tabellarische Zusammenführung ihrer jeweiligen Aussagen erfolgen, ergänzt durch eigene Überlegungen bezüglich derjenigen Fähigkeiten, welche als individuumbezogene Voraussetzungen innerhalb moralischer Erziehung gefördert werden sollen, wenn diese angesichts der Säkularisierung ihrer Funktion der Persönlichkeitsbildung gerecht werden soll. Die nun folgende Tabelle fasst daher die Vorstellungen dieser Arbeit in Bezug auf die individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Säkularisierung zusammen.

Mit dieser genauen beispielhaften Beschreibung sollte die in dieser Arbeit gewählte Vorgehensweise verdeutlicht werden, die letztlich zur Erstellung einer Liste derjenigen individuumbezogenen Voraussetzungen führt, welche moralische Urteilskompetenz inhaltlich umfassend beschreibt. Es wird davon ausgegangen, dass im Folgenden keine solch genaue Beschreibung des Zustandekommens der einzelnen Punkte dieser Liste notwendig ist. Daher werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit nur die Überlegungen einzelner Autoren nachvollzogen, welche für eine solche Beschreibung einer moralischen Urteilskompetenz herangezogen wurden. Die durch deren Hinweise gefundenen individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz angesichts der Globalisierung, der Pluralisierung und angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt sind dann den jeweils nachfolgenden tabellarischen Zusammenfassungen zu entnehmen.

Tabelle 9: Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Säkularisierung

Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Säkularisierung Im Kontext der Funktionen moralischer Erziehung offenbar werdende individuumbezogene Voraussetzungen, welche durch Erziehung zu fördern sind		
Ausgang des Bedarfs nach moral. Erziehung	Funktionen moralischer Erziehung. Mittels moralischer Erziehung soll eine Person ...	Individuumbezogene Voraussetzungen
Säkularisierung	<p>Persönlichkeitsbildende Funktionen moralischer Erziehung ... sich selbst gegenüber sittlich verantwortlich sein – bzw. eine bessere Verantwortlichkeit für das eigene Leben als Entwicklung hin zum Guten entwickeln.</p> <p>... eigene Werthaltungen entwickeln, die Ausdruck ihrer Identität werden.</p>	<p>Bereitschaft und Fähigkeit, sich moralische Autonomie zu erarbeiten: <i>Erkennen, dass die Verantwortung für das eigenen Leben selbst übernommen werden muss. Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstverantwortung: Annahme der Aufgabe zur Selbstgestaltung.</i></p> <p>Lernbereitschaft: <i>Bereitschaft, die äußere Realität wie auch sich selbst zu verändern.</i></p> <p>Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis: <i>Zumindest in begrenztem Umfang über sich selbst verfügen können; Fähigkeit und Mut, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen.</i></p> <p>Gesellschaftlich wirksame Normen und Werte kennen: <i>Diejenigen Wertekataloge, die unserer Verfassung immanent sind.</i></p> <p>Eigene handlungsleitende Prinzipien aufstellen können, die als formelhafte Verkürzung des Guten ermöglichen, das Gute erinnernd zu artikulieren.</p> <p>Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortung eigener Handlungen: <i>Handlungsoptionen zu dem eigenen Begriff des Guten in Beziehung setzen können.</i></p> <p>Kompetenzen zum Aufbau einer Kommunikationsgemeinschaft von sittlich kommunizierenden, gleichberechtigten Subjekten: <i>Fähigkeit zur Anwendung von Argumentations- und Diskussionsstrukturen, Fähigkeit zur wechselseitigen Anerkennung, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Empathie, Dialogoffenheit, Kooperationsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Toleranz.</i></p> <p>Kenntnis tradierter Handlungsweisen und ethischer Prinzipien als Grundlage für deren kritische Betrachtung: <i>Kenntnis und Verständnis der grundlegenden Werte, welche innerhalb unserer gesetzlich verankerten Verfassung stehen. Die Fähigkeit, die Konstituierung dieser Werte aus kollektiven Erfahrungen des Unrechts zu begreifen, um nachzuvollziehen, dass sie im Sinne einer Selbstverpflichtung wirksam werden. Erkennen, dass sich hieraus ihr hoher Stellenwert als ethische Metaprinzipien erklärt.</i></p> <p>Fähigkeit zur ethischen Argumentation: <i>Über bestehende Konventionen hinausdenken können: Fähigkeit zu fragen, ob eine bestimmte Handlung eine tradierte Handlungsweise oder ein bestimmtes Konzept des „Guten“ mit diesbezüglichen persönlichen Vorstellungen identisch ist.</i></p>

	<p>... ganzheitlich urteilen zu können, d.h. unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente ihrer Persönlichkeit</p>	<p>Eine Urteilsentscheidung in Einklang mit sich selbst treffen zu können: <i>Erfahrungen der Uneinigkeit mit sich selbst nicht durch Ausreden begegnen; Schuldgefühle deuten als Differenz zwischen dem, was gut ist, und dem, was nur so scheint.</i></p> <p>Fähigkeit zu einem rationalen und emotionalen Aufarbeiten der Wirklichkeit: <i>Die Fähigkeit die eigenen Gefühle zu erleben.</i></p> <p>Gefühle, Traditionen und Vorbilder als Faktoren der inneren Persönlichkeit wahrnehmen, die an Entscheidungen teilhaben.</p> <p>Fähigkeit, zumindest in begrenztem Umfang, über sich selbst verfügen zu können.</p> <p>Fähig sein, rationale moralische Urteile mit selbstreflexiven Elementen zu verbinden und so zu einer moralischen Orientierung gelangen.</p>
--	--	--

4.2 Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Globalisierung

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden nun Autoren behandelt, welche aus der Perspektive der Globalisierung beziehungsweise einiger daraus hervorgehender Probleme auf die Bildung einer moralischen Kompetenz blicken. Zunächst soll versucht werden, diejenigen individuumbezogenen Voraussetzungen zu ermitteln, welche mit Blick auf die Folgen der nationalen kulturellen Fragmentation für moralische Urteilskompetenz notwendig, und daher im Rahmen moralischer Erziehung zu fördern sind.

Krafeld beschäftigt sich in seinem hier genannten Aufsatz mit den Problemen der Jugendarbeit mit rechtsextremistischen Jugendlichen.²³⁶ Dementsprechend geht er nicht explizit auf die Möglichkeiten der Schule ein, dem Problem der Ausländerfeindlichkeit zu begegnen. Die Überlegungen zur Konzeptionen für Jugendarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen werden aber als in Schulsituationen übertragbar erachtet, da *„das, was sich selbst unter schwierigsten Bedingungen bewährt, erst recht geeignet ist für die Arbeit unter weniger schwierigen oder vergleichsweise „einfachen“ Bedingungen.“*²³⁷

An dieser Stelle soll nun erläutert werden, was in dieser Arbeit unter Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus verstanden wird, um anschließend oben getroffene Aussage zu verdeutlichen. Ausländerfeindlichkeit ist ein Terminus, den es nur im deutschen Raum gibt. Mit Recht weist beispielsweise Christoph Butterwege darauf hin, dass der Begriff „Ausländerfeindlichkeit“ eigentlich nicht das Problem trifft.²³⁸ Denn erstens seien von der besagten Feindlichkeit längst nicht alle Ausländer betroffen - er schließt zum Beispiel Schweizer Bankiers und weiße US-Amerikaner aus - und zweitens nütze es beispielsweise schwarzen Besatzungskindern überhaupt nichts, von Geburt an Deutsche zu sein. Innerhalb dieser Arbeit wird sich trotzdem dieses Terminus bedient und „Ausländerfeindlichkeit“ als etwas verstanden, das während der wirtschaftlichen Krisenjahre in Zusammenhang mit den vorher angeworbenen Gastarbeitern entstand, und aus einem im Zuge der angespannten innerdeutschen Wirtschaftslage entstandenen Konkurrenzgefühl Nahrung zog. Interessant dazu ist auch die Einkreisung des Begriffs „Ausländerfeindlichkeit“, welche innerhalb einer Jugendstudie vorgenommen wurde.²³⁹ Dort wurde unter anderem ein Konstrukt zur unterscheidenden Messung der Ausländerfeindlichkeit in „hoch“ und „niedrig“ entwickelt, auch um anschließend Unterschiede der Präsenz von Ausländerfeindlichkeit in West und

²³⁶ Krafeld, Franz Josef: Gerechtigkeitsorientierung als Alternative zur Attraktivität rechtsextremistischer Orientierungsmuster, in: Deutsche Jugend, Zeitschrift für die Jugendarbeit, 49. Jahrgang, Heft 7 - 8; Juli/August 2001, S. 322 - 332.

²³⁷ Ebda: S. 324.

²³⁸ Siehe dazu die Ausführungen von Butterwege, Christoph: Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Ein kritischer Überblick über den Diskussionsstand, in: Neue Sammlung, Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, S. 3 - 32. Interessant sind auch Butterweges kritische Überlegungen zu der bisherigen Verwendung der Begriffe Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Rechtsradikalismus oder weiteren Begriffen, welche in Zusammenhang mit „rechter Gesinnung“ gebraucht werden.

²³⁹ Siehe dazu: Münchmeier, Richard: Miteinander - Nebeneinander - Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie, Band 1, Opladen, 2000, insbesondere das Kapitel: Die Ausländer nehmen den Deutschen die Arbeit weg - Ausländerfeindlichkeit unter Jugendlichen, S. 254 - 260.

Ostdeutschland ausmachen zu können.²⁴⁰ Diese Studie äußerte sich auch zu den Hintergründen von Ausländerfeindlichkeit und machte deutlich, dass als Kern der Ausländerfeindlichkeit immer noch Konkurrenzgefühle zu nennen sind, beispielsweise die Furcht, in der wachsenden Konkurrenz um Arbeitsplätze, Zukunftschancen oder Sexualpartner zu unterliegen.²⁴¹ In Frage gestellt wird hier allerdings die abschließende Schlussfolgerung, welche innerhalb der oben genannten Studie aus der Bedeutung des Konkurrenzaspektes bei der Bildung von ausländerfeindlichen Einstellungen gezogen wurde. Dort wird nämlich die Ansicht vertreten, dass eine politische Gegenstrategie zur Ausländerfeindlichkeit nicht aus der argumentativen Auseinandersetzung mit „rechten“ Thesen bestehe, sondern aus einem arbeits- und ausbildungsbezogenen Programm.²⁴² Im Gegensatz dazu werden innerhalb vorliegender Arbeit auch bildungspolitische Notwendigkeiten gesehen, auf die weiter unten näher eingegangen wird.

Rechtsextremismus wird in dieser Arbeit nicht synonym zum Begriff „Ausländerfeindlichkeit“ verwandt, sondern in Form einer Steigerung letzterer. Menschen sind nach Ansicht dieser Arbeit dann als rechtsextrem zu bezeichnen, wenn sie sich entweder zu den Orientierungsmustern rechtsextremer Organisationen stark hingezogen fühlen, mit diesen Organisationen sympathisieren oder ihnen angehören. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass innerhalb des Rechtsextremismus der von naturhaft vorgegebenen Ungleichwertigkeiten abgeleitete Rassismus als Begründungsstruktur eine Rolle spielt.

Die Überlegungen Krafelds zu einer Jugendpädagogik, welche sich mit rechtsextremen Jugendlichen beschäftigen und daher auf die Möglichkeiten der Jugendarbeit zugeschnitten sind, können nach Ansicht dieser Arbeit deshalb auf das vergleichsweise einfachere Problem der Ausländerfeindlichkeit in den Schulen übertragen werden, da Krafeld mit seinem Konzept den gelungenen Versuch unternahm, ein offensives positives Konzept gegen Rechtsextremismus zu entwickeln, welches darüber hinaus in der Lage ist, prinzipiell allen Jugendlichen letztlich eine positive persönliche Bereicherung bieten zu können.²⁴³ Daher wird der Ansatz Krafelds als eine Möglichkeit gesehen, den latenten, vielleicht durch bisherige Sozialisation entstandenen, zum großen Teil auch nicht hinterfragten ausländerfeindlichen Einstellungen und Kommentaren schulische Maßnahmen entgegenzusetzen. Letztere tragen unter Umständen dazu bei, dass einer eventuellen späteren Hinwendung zu rechtsextremistischem Gedankengut - vielleicht nach einigen enttäuschenden Versuchen des Eintrittes in das Berufsleben - eine innere Barriere entgegensteht.

Laut Krafeld werde bei bisherigen Konzepten, welche als Entgegnung auf die wachsende Attraktivität rechtsextremistischer Gruppen entwickelt worden seien, das offensichtliche Anliegen unserer Gesellschaft deutlich, durch entsprechendes Verhalten gegenüber rechtsextremen Jugendlichen die eigene Entschiedenheit gegen den Rechtsextremismus zu

²⁴⁰ Innerhalb dieser Studie wurde in einer qualitativen Vorstudie, innerhalb derer auch explorative Interviews stattfanden, eine Skala „Ausländerfeindlichkeit“ konstruiert. Zu der zehn Punkte umfassenden Skala siehe Anhang, Punkt 1.

²⁴¹ Siehe dazu: Münchmeier, Richard: Miteinander - Nebeneinander - Gegeneinander? S. 258 – 259.

²⁴² Siehe dazu: Ebda: S. 260.

²⁴³ Siehe dazu: Krafeld, Franz Josef: Gerechtigkeitsorientierung ..., S. 323.

demonstrieren.²⁴⁴ Daraus ergäben sich zwangsläufig vor allem Konzepte der Bestrafung, Umerziehungsversuche, Belehrungen oder Versuche, Betroffenheit zu erzeugen. Solche Erziehungsversuche seien aber allein nicht geeignet, betroffene Jugendliche zu erreichen. Krafeld möchte diese Erziehungsversuche durch eine Förderung einer Aneignung von Umwelt ergänzen. Letztere möchte Krafeld durch einen offensiven dialogischen Umgang mit den rechtsextremen Jugendlichen ergänzen, der dem Leitgedanken „Gerechtigkeitsorientierung“ Rechnung trägt. Gerechtigkeitsorientierung bedeutet für Krafeld das Streben nach mehr Gerechtigkeit, und zwar gestützt auf die unveräußerliche Menschenwürde. Als zentraler Leitbegriff für seine Konzeption zur Jugendarbeit mit rechtsradikalen Jugendlichen biete sich die Gerechtigkeitsorientierung zum einen deshalb an, da hierdurch einerseits zentrale Interessen der Zielgruppe in den Mittelpunkt gestellt werden, und andererseits immer auch eine Konfrontation mit den Ansprüchen anderer Menschen auf Gerechtigkeit stattfindet.²⁴⁵ Dass gerade bei Jugendlichen der betreffenden Zielgruppe Erfahrungen mit Gerechtigkeit beziehungsweise eben mit dem Fehlen von Gerechtigkeit eine Rolle für ihre derzeitige Orientierung bilden, zeigen laut Krafeld auch die Untersuchungen des niederländischen Psychologen Ronald Matthyssen. Dieser vertritt die These, dass Gewaltbereitschaft und Gewaltverhalten sich zumeist aus selbst erlittenen Entwertungsgefühlen und aus subjektiv empfundenen Verletzungen der eigenen Würde entwickelten, und zwar mit dem Ziel der Stärkung der subjektiv als gefährdet empfundenen eigenen Würde.²⁴⁶

Grundlage Krafelds gerechtigkeitsorientierter Pädagogik ist das dialogische Lernen.²⁴⁷ Dies deshalb, da das Lernen und Praktizieren eines zivilen dialogischen Umgangs mit einem Problem das urdemokratische Recht auf Äußerung der eigenen Meinung verdeutlicht, und dadurch eine Auseinandersetzung mit anderen Meinungen vorangetrieben wird. In einem auf Gerechtigkeitsorientierung ausgerichteten Dialog über gesellschaftliche Probleme können zum einen Gerechtigkeitsvorstellungen thematisiert werden, die auf ein Menschenbild gestützt sind, das die Achtung der Würde des Menschen als einen unveräußerlichen Anspruch aller Menschen ansieht. Zum anderen können aber auch persönliche Ungerechtigkeits Erfahrungen thematisiert werden. Werden innerhalb eines solchen Dialogs die ungelösten sozialen Fragen und Defizite der Politikgestaltung thematisiert, auf die der Rechtsextremismus „seine Antworten“ bereithält, dann kann ein solches dialogisches Lernen innerhalb einer gerechtigkeitsorientierten Pädagogik eine Förderung der Aneignungsmöglichkeiten der Umwelt bedeuten, welche eine Hinwendung zu rechtsextremistischen Handlungsorientierungen unnötig macht, oder zumindest erschwert.²⁴⁸

In vorliegender Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass durch analoge schulische Intervention versucht werden kann, seitens der Schüler eine Förderung von Umweltaneignungen zu erreichen. Dies soll bewirken, dass eine Annäherung an rechtsextremistische Orientierungsmuster schwer möglich wird, da deren einseitige Begründungsstruktur erkannt wird. Analog zu den oben dargelegten Vorstellungen Krafelds kann demnach für die Schule - entsprechend ihrer Möglichkeiten - eine dialogische Thematisierung von ungelösten

²⁴⁴ Krafeld, Franz Josef: Gerechtigkeitsorientierung ..., S. 322.

²⁴⁵ Ebda.: S. 325.

²⁴⁶ Ebda: S. 326.

²⁴⁷ Zum dialogischen Lernen siehe: Ebda: S. 328 – 329.

²⁴⁸ Ebda: S. 330

sozialen Fragen und gesellschaftlichen Defiziten angeregt werden, die zur Entstehung derjenigen ausländerfeindlichen Einstellungen beitragen, die vielleicht auch innerhalb schulischer Lerngruppen virulent sind. Daraus, dass innerhalb einer auf Gerechtigkeit ausgelegten diskursiven Problembearbeitung von ungelösten sozialen Fragen auch Gerechtigkeitsvorstellungen zur Sprache kommen müssen, welche sich auf die unveräußerliche Menschenwürde stützen, ergibt sich, dass eine Vermittlung von Kenntnis und Verständnis der Menschenwürde zur Aufgabe diesbezüglichen schulischen Unterrichts gehört. Des Weiteren ergibt sich aus der zentralen Stellung der dialogischen Vorgehensweise, dass auch kommunikative Fähigkeiten gefördert werden müssen. Krafeld spricht diesbezüglich von einer zivilen, humanen Streitkultur, die es zu entwickeln gilt.²⁴⁹

Eine Zusammenfassung der individuumbezogenen Voraussetzungen für eine Bearbeitung der Folgen nationaler kultureller Fragmentation sind der nachfolgenden Tabelle 10 zu entnehmen.

Nachfolgend sollen diejenigen Fähigkeiten ermittelt werden, welche eingedenk folgender Funktion moralischer Erziehung zu fördern sind: *Moralische Erziehung hat die Funktion, durch Schaffung einer interkulturellen Mentalität auf der Plattform gemeinsamer Grundüberzeugungen einen Beitrag zur Überwindung wachsender Zivilisationskonflikte zu leisten.*

Zunächst soll dazu auf die Vorstellungen des bereits genannten Tibi hingewiesen werden. Tibi verlangt als Inhalt moralischer Erziehung eine Vermittlung der Menschenrechte, um so Voraussetzungen für eine „transkulturelle Moralität“ zu schaffen, auf deren Basis zivilisatorische Konflikte durch internationalen Dialog zu entkräften sind.²⁵⁰ Nachfolgend soll zum einen dargelegt werden, warum eine Vermittlung der Menschenrechte allein nicht ausreicht, um oben genannter Funktion moralischer Erziehung gerecht zu werden. Zum anderen soll aufgezeigt werden, welche Fähigkeiten jedoch innerhalb der von Tibi geforderten moralischen Erziehung gefördert werden.

Menschenrechte sind Rechte, die lediglich an das Menschsein gebunden sind. Sie stehen jedem Menschen zu, ohne Rücksicht auf seine Stellung innerhalb der Gesellschaft, Beruf, Religion und Kultur, Geschlecht, Hautfarbe oder Nationalität.²⁵¹ Sie stellen die Ergebnisse von Unrechtserfahrungen dar, die von Menschen im Laufe der Geschichte gemacht wurden, und die künftig verhindert werden sollen. Aus dieser geschichtlichen Entstehung ergibt sich auch, dass es keinen abschließenden Menschenrechtskatalog geben kann. Dies zeigt beispielsweise auch die von den Entwicklungsländern angestoßene Diskussion über die Menschenrechte in den Vereinten Nationen. Eingebracht von den Entwicklungsländern, werden dort Teilhaberrechte von Völkern diskutiert. Dazu zählen beispielsweise die Rechte auf Entwicklung, Teilhabe am gemeinsamen Erbe der Menschheit, Frieden, kulturelle Eigenständigkeit und intakte Umwelt. Deutlich wird hierbei vor allem, dass den

²⁴⁹ Ebda: S. 325.

²⁵⁰ Vergleiche dazu 3.2 dieser Arbeit.

²⁵¹ Zu den Menschenrechten vergleiche: Menschenrechte, in: Brockhaus, die Enzyklopädie in 24 Bd., 19. Auflage, 1991, Band. 14, S. 466 – 469.

individualisierten Menschenrechten Menschenrechte hinzugefügt werden sollen, deren Träger Völker sind.²⁵²

Für das Verhältnis der Menschen untereinander bedeuten Menschenrechte die unbedingte Anerkennung aller Menschen als Träger eben dieser Rechte. Innerstaatlich haben sie die Funktion, orientierendes Leitbild für die Gestaltung politischen Handelns, staatlicher Gesetzgebung sowie Kriterium legitimer Herrschaft und gerechten Rechts zu sein. Eigentlicher Bezugspunkt und Basis eines vernünftig gestalteten Verhältnisses von Menschen zu anderen Menschen und von einem Staat zu seinen Bürgern ist das von Natur aus frei und gleich geborene, zur Selbstbestimmung befähigte Subjekt. Weltweit gelten die Menschenrechte als Orientierung für Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Frieden. Damit kristallisieren sie sich in einem weiten Feld pluralistischer Überzeugungen sicher global als eine gemeinsame Grundlage heraus, auch da sie keine bestimmte theoretische oder weltanschauliche Konzeption vorschreiben. Besonders durch diese weltweite Bedeutung sind die Menschenrechte nach Tibis Ansicht dazu geeignet, eine gemeinsame transkulturelle Grundlage für Kommunikationsprozesse zu bilden, welche letztlich dazu dienen soll, Zivilisationskonflikte zu überwinden.

Hierbei ist aber zu bedenken, dass zwar der Vorstellung von unveräußerlichen Menschenrechten der Anspruch auf universelle Gültigkeit anhaftet, faktisch aber ihre Geltung in nichtwestlichen Kulturen nur teilweise besteht. In allen westlichen Industriestaaten wurden die Menschenrechte durch die Aufnahme in die Verfassung positiviert – das heißt, in positives einklagbares Recht umgesetzt.²⁵³ Sie bedeuten auf dieser Ebene vor allem eine Einschränkung der Machtausübung des Staates. Die Menschenrechte stoßen aber immer noch in großen Welt- und Kulturregionen - vor allem Asiens und Afrikas - auf Vorbehalte.²⁵⁴ Die Universalität der Menschenrechte muss also in der Realität immer erst erarbeitet und vorangebracht werden. Dies bedeutet, dass innerhalb der Diskussion über Menschenrechte ihre kritisch moralische Einforderung vor dem Forum der Weltöffentlichkeit durch die europäisch geprägten Kulturen vorrangig ist. Menschenrechte werden in Zusammenhang mit nichteuropäisch geprägten Kulturen vor allem als etwas behandelt, das durch einen globalen Dialog von diesen Kulturen mit moralischer Macht eingefordert werden muss. Menschenrechte werden also von westlichen Industriestaaten tendenziell in Verbindung mit einem Eintreten für ihre Verwirklichung gebracht. Hierdurch tritt jedoch die gerade von Tibi geforderte Bewertung eigener Haltungen und Handlungen gegenüber Menschen nicht-westlicher Kulturen unter Bezugnahme auf die Menschenrechte im Bewusstsein der Menschen westlicher Kulturen eher in den Hintergrund. Welcher westliche Mensch fühlt sich beim Stichwort „Menschenrechte“ in Bezug auf nicht-westliche Kulturen oder die Länder der Dritten Welt zuallererst daran erinnert, die eigenen Einstellungen

²⁵² Vergleiche: Hilpert, Konrad: Menschenrechte, zu „Systematik und Begründungsansätze“, in: Prof. Dr. Wilhelm Korff, Prof. Dr. Lutwin Beck, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Paul Mikat (Hrsg.): Lexikon der Bioethik, 1998, Band 2, S. 674.

²⁵³ Die in den Verfassungstexten formulierten Menschenrechte werden dort als Grundrechte bezeichnet. Sie gelten für alle Menschen, die sich im Geltungsbereich der entsprechenden Verfassung bewegen. Es gibt daneben aber auch Grundrechte, die den eigenen Staatsangehörigen vorbehalten bleiben.

²⁵⁴ Hilpert, Konrad: Menschenrechte, zu „Universalität und Durchsetzbarkeit“, in: Prof. Dr. Wilhelm Korff, Prof. Dr. Lutwin Beck, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Paul Mikat (Hrsg.): Lexikon der Bioethik, 1998, Band 2, 1998, S. 675.

und Handlungen gegenüber diesen Ländern anhand dieser Rechte zu bewerten? Verdeutlicht wird dies auch dadurch, dass der Gedanke an mögliche Teilhaberechte von Völkern der dritten Welt am gemeinsamen Erbe der Menschheit erst von den Entwicklungsländern in die Diskussion eingebracht wurde.

„Menschenrechtslehre“ als moralische Erziehung, wie von Tibi vorgeschlagen, beinhaltet für Schüler westlicher Industriestaaten also vor allem die Fähigkeit zu erkennen, dass ein Eintreten für die Menschenrechte - zum Beispiel innerhalb weltanschaulicher Gruppen, sozialer Bewegungen oder freier Vereinigungen²⁵⁵ - bewirken kann, dass diese auch in Staaten, in denen sie rechtlich keine Gültigkeit haben (oder gar verletzt werden), im kollektiven Gedächtnis der dortigen Bevölkerung gehalten werden, so dass ihre dortige Implementierung vorbereitet werden kann. So verstanden verhilft Menschenrechtslehre zwar zu der Fähigkeit, die Notwendigkeit dieses bedeutenden überstaatlichen Regelsets für politisches Zusammenleben und überstaatliche Kommunikation zu begreifen, reicht aber nicht aus, um eine interkulturelle Mentalität zu entwickeln. Im Weiteren sollen daher Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz angesichts wachsender zivilisatorischer Konflikte generiert werden, die nach Auffassung dieser Arbeit dazu angetan sind, diejenigen, welche bereits durch die Überlegungen Tibis gefunden werden konnten, zu ergänzen. Dazu erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit Theorien der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum.

Nussbaums Überlegungen sind von Anfang an Mittel zum Zweck. Als Mitarbeiterin des World Institut for Development Economics Research der United Nations University beschäftigt sie sich vor allem mit den Herausforderungen, denen wir uns im Rahmen der Entwicklungspolitik stellen müssen. Ihr dahingehendes Anliegen ist die Verteilungsgerechtigkeit innerhalb politischer Gemeinschaften.²⁵⁶ Sie untersucht Benachteiligungen, welche für bestimmte Gruppen innerhalb solcher Gemeinschaften bestehen, beurteilt anschließend, ob diesen Menschen noch ein ihrer menschlichen Natur entsprechendes „gutes Leben“ ermöglicht wird. In einem zweiten Schritt versucht sie, Konzeptionen gerechter Verteilung zu entwickeln, die aufzeigen, wie allen Menschen ein gedeihliches Leben innerhalb dieser politischen Gemeinschaften ermöglicht werden kann. Dabei geht es zum einen um Vorschläge zur gerechten Verteilung der innerhalb einer Gemeinschaft bereits bestehenden Ressourcen. Zum anderen aber auch um Konzepte der gerechten Verteilung der von außen als Entwicklungshilfe in die Gemeinschaft hineingetragenen Ressourcen.²⁵⁷

Nussbaum selbst bezeichnet die Auseinandersetzung mit Fragen globaler Gerechtigkeit als einen weiteren wichtigen Themenbereich der Philosophie, jedoch ohne sich selbst mit

²⁵⁵ Beispielsweise ist hier die Kritik durch Initiativen zu nennen, welche nicht von Regierungen organisiert sind, wie Amnesty International, Terre des hommes etc. Solche wichtige informelle Kritik an konkreten Menschenrechtsverletzungen ist wirksam, da sie zur Bewusstwerdung innerhalb westlicher Nationen und der betroffenen Bevölkerung verhilft, und damit langfristig zur Delegitimierung von Unrechtssystemen beiträgt.

²⁵⁶ Siehe dazu Nussbaums Ausführungen über die Bedingungen zur gerechten Verteilung, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll: Nussbaum, Martha C.: Gerechtigkeit oder das Gute Leben, Frankfurt/Main, 1999, Insbesondere: S. 35 – 41.

²⁵⁷ Innerhalb der Überlegungen zur Verteilungsgerechtigkeit geht es Nussbaum insbesondere auch darum, die gesellschaftliche Stellung der Frau in den Entwicklungsländern zu heben.

diesem zu beschäftigen.²⁵⁸ Sie benennt dazu Thomas Pogge als einen Philosophen, welcher sich damit beschäftigt, was wir (die westlichen Nationen) anderen Nationen schulden, und zu welchen Einschränkungen in unserem Konsumverhalten wir verpflichtet sind.²⁵⁹ Nussbaum folgend könnte man diese Frage wohl so formulieren: In welcher Weise stellt die von allen menschlichen Wesen geteilte spezifische Natur eine Begründung dafür dar, dass im Rahmen einer Bestrebung nach einer One-World in allen Ländern gleiche basale Bedingungen für ein gutes Leben gegeben sein müssen?²⁶⁰

Aber selbst wenn wir uns von diesem grundsätzlichen Punkt fernhalten, bleibt dennoch die näher an Nussbaums eigener Bestrebung - der Ausarbeitung von Konzepten der Verteilungsgerechtigkeit - liegende Frage: Wenn wir aus der Globalisierung wirtschaftlichen Gewinn ziehen - dadurch, dass Unternehmen in der Lage sind, über mehrere Klima- und Zeitzonen quasi rund um die Uhr zu produzieren, sich niedrigere Löhne, die niedrigeren Sozialstandards anderer Länder und schlechtere Umweltgesetzgebungen zu Nutze machen und sich darüber hinaus neue Absatzmärkte schaffen - müssen wir dann nicht für gerechtere Verteilungskonzepte der Wohlfahrtsgewinne sorgen, um den immer größer werdenden Abstand zu den Armen zu stoppen?²⁶¹ Werden nicht allein dadurch, dass die dritte Welt in die gewinnträchtige Globalisierung involviert ist, gerechtere Verteilungskonzepte notwendig? Solche Fragen sind, wie bereits die Aufarbeitungen des im Sommer 2001 stattgefundenen Genua-Gipfels zeigten, auch Anliegen der Politik.²⁶²

In dieser Arbeit wird demnach die Ansicht vertreten, dass Nussbaums Ansatz auch für die Debatte um Gerechtigkeit innerhalb globaler Gemeinschaften fruchtbar gemacht werden kann. Daher soll im Folgenden zunächst ihre grundlegende Theorie erläutert werden, die besagt, dass durch die menschliche Natur Grundbedingungen des menschlichen Lebens zu begründen sind, ohne die ein spezifisch menschliches Leben, beziehungsweise ein gutes menschliches Leben nicht möglich ist. Anschließend wird aufgezeigt, welche Bedeutung

²⁵⁸ Nussbaum äußert, dass sie selbst nicht danach frage, ob die reicheren Nationen gegenüber den ärmeren verpflichtet seien: Ebda: S. 204. Sie macht aber deutlich, dass das Ziel jedes philosophisch-politischen Theoretisierens nicht nur die Formulierung einer Theorie, sondern vor allem auch eine bestimmte Praxis sein soll. Darüber hinaus schreibt Nussbaum, für die Realisierbarkeit einer Gerechtigkeitskonzeption in der heutigen Welt sei als notwendige Bedingung eine Grundlage für einen internationalen Dialog zu schaffen. Diese Grundlage bieten nach ihrer Ansicht - die aristotelischen Vorstellungen des guten Lebens, von denen ausgehend sie ihre eigene Theorie entwickelte. Siehe dazu Ebda: S. 31. Demnach ist davon auszugehen, dass Nussbaum sich zwar selbst nicht explizit mit Fragen der Gerechtigkeit innerhalb globaler Gemeinschaften beschäftigt, aber nicht ausschließt, dass ihr Ansatz einen Beitrag dazu leisten könnte.

²⁵⁹ Siehe dazu ein Interview mit Martha C. Nussbaum: Joseph Früchtel; Herlinde Pauer-Studer (Interviewer): Tragische Konflikte und wohlgeordnete Gesellschaft, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, 1996, Heft 44, insbesondere S. 146.

²⁶⁰ Auch für die Debatte um unsere Verpflichtungen zukünftigen Generationen gegenüber scheinen die Überlegungen Nussbaums bezüglich der für menschliches Leben unverzichtbaren Ausbildungsmöglichkeiten menschlicher Grundfähigkeiten, zumindest in der Weise nutzbar gemacht werden zu können, als dass demnach unser jetziges Verhalten und Handeln eine Ausbildung dieser Fähigkeiten für zukünftige Generationen nicht gefährden darf.

²⁶¹ Nicht vergessen werden darf dabei auch die Berücksichtigung der Frage, inwieweit solche weltweiten Operationen der Umwelt und den Menschen, insbesondere den Frauen in der dritten Welt, schaden.

²⁶² Einen Überblick über diesbezügliche offene Fragen bietet auch folgender Artikel: Emke, Carolin; Schumann, Harald: „Widerspruch!“ Total global: Eine neue, erstmals wirklich internationale Protestorganisation heizt Politikern und Konzernchefs ein - und zwar zu Recht. Die globale Weltwirtschaft, mächtig und krisen anfällig zugleich, braucht neue Spielregeln, in: DER SPIEGEL, Nr. 30, 2001, S. 20 – 34.

ihre Theorie des guten Lebens für die Generierung von individuumbezogenen Voraussetzungen für eine moralische Urteilskompetenz angesichts wachsender Zivilisationskonflikte haben kann.

Nach Nussbaum haben Menschen schon aufgrund ihres Menschseins „über kulturelle Unterschiede, divergierende Traditionen und nationale Grenzen hinweg gleiche moralische Berücksichtigung verdient“²⁶³ Um herauszufinden, um welche moralischen Berücksichtigungen es sich dabei handelt, müsse man zunächst untersuchen, worin die menschliche Natur bestehe, aus der sich solche ableiten lassen, so Nussbaum.²⁶⁴ Aussagen über die menschliche Natur lassen sich, laut Nussbaum, nicht aus einer objektiven Position bestimmen, schon da es eine solche erkenntnistheoretisch nicht geben kann. Vielmehr ist ihre Idee, dass eine vage Vorstellung davon existiert, was es bedeutet, als Mensch in der Welt zu leben. Als Möglichkeit zur Gewinnung von Aussagen über die menschliche Natur schlägt sie demnach vor, von den geteilten Erfahrungen auszugehen, welche Menschen in verschiedenen Kulturen und Epochen im Zuge der Entwicklung ihres Selbstverständnisses als spezifisch menschliche Wesen gemacht haben. Aus solchen „internen Rekonstruktionen“ lasse sich eine Theorie des guten Lebens erstellen, welche zum einen abhängig vom Selbstverständnis des Menschen formuliert werden könne, zum anderen nicht auf der Basis einer einzigen Religion oder metaphysischen Tradition aufbaue und somit universelle Gültigkeit beanspruchen könne, so Nussbaum²⁶⁵. Dementsprechend versucht sie, aus Aristoteles Reflexionen über das gute Leben die theoretischen Hintergründe für eigene Überlegungen über die menschliche Natur, beziehungsweise bezüglich der Grundlagen menschlicher Existenz zu gewinnen. Nussbaum kann also als Vertreterin innerhalb der philosophischen Forschung beschrieben werden, welche sich einer Ethik des guten Lebens widmet. Ihre Theorie des guten Lebens bildet die Grundlage für eine universalistische menschliche Ethik, mit deren Hilfe den Herausforderungen des Zusammenlebens in einer komplexen Gesellschaft begegnet werden soll.

Nussbaums weitergehender Schritt ist, mit ihrer Theorie des guten Lebens einen Fähigkeitsansatz zu verbinden. Im Kontext ihrer Theorie des guten Lebens werden nach Nussbaum Fähigkeiten offenbar, welche Menschen erlangen müssen, um ein gutes Leben leben zu können. Aus den Grundlagen, welche unser Leben erst als ein spezifisch menschliches auszeichnen, leitet sie Fähigkeiten ab, die eine Normensetzung für ein gedeihliches menschliches Leben bilden. Sie stellte eine Liste von diesbezüglichen Fähigkeiten auf, die zehn Punkte umfasst.²⁶⁶ Laut Nussbaum ist ein Leben, innerhalb dessen es nicht möglich ist, alle diese Fähigkeiten auszubilden, kein gutes menschliches Leben zu nennen.²⁶⁷

An dieser Stelle sollen nun Überlegungen erfolgen, in welcher Weise Kenntnis und Verständnis der Theorie des „guten Lebens“ von Nussbaum und insbesondere ihr damit ver-

²⁶³ Siehe dazu Pauer-Studer, Herlinde: Einleitung, zu: Martha C. Nussbaum: *Gerechtigkeit oder das gute Leben*, Frankfurt/Main, 1999, S. 12.

²⁶⁴ Genauer geht Nussbaum davon aus, dass Auffassungen vom guten menschlichen Leben auf Konzeptionen des Menschen beruhen. Siehe dazu: Nussbaum, Martha C.: *Gerechtigkeit oder das gute Leben ...*, S. 28.

²⁶⁵ Ebda: S. 46.

²⁶⁶ Zur Liste dieser menschlichen Fähigkeiten siehe: Martha C.: *Gerechtigkeit oder das gute Leben ...*, S. 200 – 201.

²⁶⁷ Siehe dazu: Nussbaum, Martha C.: *Gerechtigkeit oder das gute Leben ...*, S. 202.

bundener Fähigkeitenansatz eine weitere individuumbezogene Voraussetzung für moralische Urteilskompetenz darstellt, die innerhalb moralischer Erziehung zu fördern ist. Nussbaum hat zwar keine eigene Erziehungstheorie entwickelt, aber dennoch versucht, ihren Fähigkeitenansatz mit derzeitigen Überlegungen zur Erziehung in Verbindung zu bringen.²⁶⁸

Nach Ansicht dieser Arbeit kann es nicht Ziel der Schule sein, Nussbaums Ansatz zu vermitteln, um auf dieser Grundlage Schüler gerechte Verteilungskonzepte für globale Gemeinschaften entwickeln zu lassen. Aber angesichts der allgemein anerkannten Aufgabe von Erziehung, Menschen zu Bürgern heranzubilden, die aktive und gestaltende Mitglieder einer politischen Gemeinschaft werden, scheint eine Vermittlung dieses Ansatzes wie folgt zur Entwicklung einer interkulturellen Mentalität beizutragen:

Nussbaums Theorie schließt mit ihren Überlegungen an der grundsätzlichen menschlichen Natur an. Ihre Überlegungen, dass alle Menschen schon aufgrund ihrer spezifisch menschlichen Natur es verdienen, die gleichen basalen Fähigkeiten zu entwickeln, deren Ausbildung die Voraussetzungen für ein gutes menschliches Leben sind, schaffen eine Basis, auf der über kulturelle Unterschiede hinweg in einen internationalen Dialog über globale Gerechtigkeit eingetreten werden kann. Dies deshalb, da durch die Bezugnahme auf ihre Theorie eine Bewertung eigener Haltungen und Handlungen gegenüber nicht-westlichen Kulturen und Ländern der dritten Welt gefördert wird. Eine Vermittlung des Ansatzes von Nussbaum bedeutet demnach wie folgt eine Ergänzung zu der von Tibi geforderten „Menschenrechtslehre“: Während die Menschenrechte angesichts der Aufgabe ihre globale Gültigkeit erst erarbeiten zu müssen, seitens der westlichen Industrienationen eher in Zusammenhang mit der Notwendigkeit ihrer moralischen Einforderung wahrgenommen werden, wird durch die Theorie Nussbaums eine Haltung gegenüber nicht-westlichen Ländern gefördert, welche dazu angetan ist, mehr Achtung zu geben und nicht nur einzufordern. Des Weiteren kann so dazu beigetragen werden zu bedenken, inwieweit innerhalb globaler Prozesse nicht-westliche Kulturen von unseren Lösungskonzeptionen bezüglich vermeintlich nationaler Probleme betroffen sind.

Eine Vermittlung der Theorie Nussbaums fördert so gesehen zusammen mit der Vermittlung der Menschenrechte nach Ansicht dieser Arbeit die Entwicklung einer gemeinsamen Basis von Grundüberzeugungen (interkulturelle Mentalität), welche die Grundlage für einen internationalen Dialog über globale Gerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit darstellt und somit auch eine Grundlage für die Überwindung zivilisatorischer Konflikte ist.

Diejenigen individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz, welche angesichts obiger Überlegungen innerhalb moralischer Erziehung zu fördern sind, sind aus nachfolgender Tabelle zu entnehmen.

²⁶⁸ Dazu soll hier auf folgendes Buch verwiesen werden: Nussbaum, Martha C.: *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge Mass./ London, 1997.

Tabelle 10: Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Globalisierung

Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Globalisierung		
Im Kontext der Funktionen moralischer Erziehung offenbar werdende individuumbezogene Voraussetzungen, welche durch Erziehung zu fördern sind.		
Ausgang des Bedarfs nach moralischer Erziehung	Funktionen moralischer Erziehung Mittels moralischer Erziehung soll eine Person ...	Individuumbezogene Voraussetzungen
Globalisierung	<p>... in der Lage sein, die Folgen nationaler kultureller Fragmentation zu bearbeiten.</p> <p>... eine transkulturelle Moralität entwickeln, um damit ihren Beitrag zur Überwindung wachsender Zivilisationskonflikte zu leisten.</p>	<p>Fähigkeit zum zivilen dialogischen Umgang: <i>Erlernen von Argumentations- und Diskussionsstrukturen, Fähigkeit zur wechselseitigen Anerkennung, Perspektivenübernahme, Empathie, Dialogoffenheit, Kritikfähigkeit und Toleranz.</i></p> <p>Fähigkeit zu einer auf Gerechtigkeitsorientierung ausgelegten diskursiven Problembearbeitung (der sozialen Fragen, die zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen): <i>Fähigkeit und Bereitschaft Interessen und Probleme von Menschen anderer nationaler Herkunft zu erkennen, und in eigene Überlegungen einzubeziehen. Soziale Fragen, die zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen, erkennen, und bereit sein, sich auf einer auf Gerechtigkeitsorientierung angelegten Problembearbeitung mit diesen auseinanderzusetzen.</i></p> <p>Fähigkeit zur moralischen Orientierung bezüglich sozialer Fragen, die zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen, zu gelangen.</p> <p>Fähigkeit zur Multiperspektivität: <i>Fähigkeit zur Wahrnehmung und zum Verständnis anderer gesellschaftlicher Wirklichkeiten, soziale Sensibilität, Empathie.</i></p> <p>Anerkennen, dass ein globaler Dialog nur auf der Basis gemeinsamer Grundüberzeugungen möglich ist, aber gleichzeitig kulturelle Differenzen aushalten muss.</p> <p>Kenntnis und Verständnis der Menschenrechte: <i>Die Fähigkeit, die Konstituierung der Menschenrechte aus kollektiven Erfahrungen von Unrecht zu begreifen, nachvollziehen, dass sie daher im Sinne einer Selbstverpflichtung wirksam werden. Erkennen, dass sich hieraus ihr hoher Stellenwert als „ethische Metaprinzipien“ erklärt.</i></p> <p>Menschenrechte als das derzeit bedeutendste überstaatliche Regelset für politisches Zusammenleben begreifen, und deren Bedeutung als überstaatliche Kommunikationsgrundlage erkennen.</p> <p>Verständnis der Bedeutung der Menschenwürde und grundlegender Normen und Werte.</p> <p>Verständnis der Theorie des guten Lebens von Nussbaum: <i>Verständnis der allen Menschen gemeinsamen menschlichen Natur und ihrer Bedeutung für gutes Leben.</i></p> <p>Verständnis des Fähigkeitsansatzes von Nussbaum: <i>Verständnis der im Kontext der Theorie des guten Lebens offenbar werdenden Fähigkeiten, von denen Nussbaum annimmt, dass ohne die Möglichkeit diese zu entwickeln, Menschen kein gutes menschliches Leben leben können.; Die Bedeutung der Theorien Nussbaums für die Erweiterung einer überstaatlichen Kommunikationsgrundlage erkennen.</i></p> <p>Die Bedeutung gemeinsamer Grundüberzeugungen, die kulturelle Differenzen aushalten müssen, für einen globalen Dialog einschätzen.</p>

	<p>... eine auf gemeinsame Problemlösung ausgerichtete Kompetenz entwickeln, die der Internationalität zu bearbeitender Fragen Rechnung trägt, und damit die Voraussetzung zur Teilnahme an einer globalen Polis schaffen.</p>	<p>Fähigkeit zur Wahrnehmung der Existenz zivilisatorischer Konflikte und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit denselben. Erkennen, dass innerhalb des Prozesses der Globalisierung nationale Probleme globale Dimensionen bekommen können. Bereitschaft, die Interessen betroffener Nationen antizipierend in eigene Überlegungen einzubeziehen. Bereitschaft, im Rahmen einer Bestrebung nach einer One-World auch die Interessen nicht-westlicher Nationen als gleichberechtigt anzusehen. Über ein globales Problem mit moralischen Dimensionen nachdenken können. Die von den Entwicklungsländern angestoßene Diskussion der Teilhaberechte aller Völker am Erbe der Menschheit kennen. Zur einer persönlichen Einschätzung hinsichtlich der Bedeutung der Weiterentwicklung der Menschenrechte für eine globale Polis kommen. Die von Entwicklungsländern angestoßene Diskussion der Teilhaberechte aller Völker am Erbe der Menschheit vor dem Hintergrund der Nussbaum'schen Theorie des „Guten Lebens“ einschätzen. Die Bedeutung globaler Kommunikation als Voraussetzung einer funktionierenden globalen Polis einschätzen können, und diesbezügliche eigene Einstellungen wenn nötig zur Grundlage von persönlichem Handeln machen können.</p>
--	--	---

4.3 Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Pluralisierung

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden nun Überlegungen einiger Autoren zusammengefasst, welche im Zuge des bereits erwähnten Nordrhein-Westfälischen Schulmodellversuchs entstanden sind, da diese sich aus der Perspektive des Pluralismus mit moralischer Erziehung beschäftigen.²⁶⁹ Wie bereits gesagt, wurde in diesem Schulmodellversuch vor allem versucht, Entsolidarisierungstendenzen an deutschen Schulen entgegenzuwirken. Dabei ging es vorrangig darum, soziales Verhalten als Grundlage zu demokratischem Verhalten zu fördern. Ausgehend von den dortigen Überlegungen, dass moralisches Lernen innerhalb freier Dialoge stattfinden kann - quasi nach der sokratischen Methode - könnte man als das vordringliche Ziel dieses Versuches wohl die Herstellung einer Kommunikationsgemeinschaft in Form des Diskurses unter gleichberechtigten Partnern beschreiben.²⁷⁰ Dazu standen die Einübung von Fähigkeiten wie Offenheit, Toleranz, Empathie und die Vermittlung eines Verständnisses von Gleichberechtigung an erster Stelle. Im Vordergrund standen demnach die normativen Voraussetzungen, die das Gelingen eines offenen Dialoges erst ermöglichen. Darüber hinaus war man der Ansicht, dass, da innerhalb eines solchen Dialoges auch die gleichberechtigten Interessen anderer Berücksichtigung erfahren, durch einen solchen Dialog gleichzeitig auch das Interesse am Allgemeinwohl näher gebracht werde. Innerhalb der Überlegungen des oben genannten Schulmodellversuchs werden demnach vor allem Hinweise auf Fähigkeiten gegeben, die in Zusammenhang mit der Funktion moralischer Erziehung gefördert werden sollten, Menschen in die Lage zu versetzen, sich an kommunikativen Verfahren zu beteiligen. Dementsprechend finden diese Fähigkeiten Eingang in die nachfolgende tabellarische Zusammenfassung der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Pluralisierung.

Da so jedoch nicht alle Funktionen moralischer Erziehung, welche sich aus dem bestehenden Pluralismus ergeben, Berücksichtigung erfahren²⁷¹, soll nun, in Auseinandersetzung mit den Überlegungen Alfred Tremels, welche er auf einer Tagung „Werteerziehung in der Pluralität?“ vortrug, versucht werden, eigene Vorstellungen von moralischer Erziehung in der Pluralität weiterzuentwickeln.²⁷²

Die Überlegungen Tremels wurden deshalb ausgewählt, weil er sich als Herausgeber der Zeitschrift Ethik und Unterricht seit langem an der Diskussion über moralische Erziehung in der Schule beteiligt, und sich so mit diesbezüglichen Vorstellungen auseinandergesetzt hat.

²⁶⁹ Gemeint ist hier der Schulmodellversuch „Demokratie und Erziehung“, welcher zwischen 1987 und 1991 in Nordrhein-Westfalen stattfand. Vergleiche dazu 2.1 dieser Arbeit.

²⁷⁰ Vergleiche dazu: Schirp, Heinz: Moralisch-demokratische Erziehung in der Schule ..., S. 13 – 14.

²⁷¹ Vergleiche dazu die Tabelle „Funktionen moralischer Erziehung“ unter 3.3 dieser Arbeit.

²⁷² Im Folgenden wird auf folgenden Vortrag Tremels Bezug genommen: Tremel, Alfred K.: Ist Werteerziehung möglich? Möglichkeiten und Grenzen moralischer Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft, abgedruckt in: Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.): Loccumer Protokolle 13/96, „Werteerziehung in der Pluralität? Herausforderungen an Theologie und Pädagogik“, Loccum, 1997, S. 139 – 155.

Tremel schließt aus, dass es eine Werteerziehung im Sinne einer Gesinnungserziehung geben kann. Zunächst einmal stellt er die erfolgreiche Umsetzung einer solchen „Wertelehre“ zu einem Wertelernen generell in Frage²⁷³: Werte und Normen seien so allgemein formuliert, dass sie erst in konkrete Situationen übersetzt werden müssten, um handlungsleitend wirksam zu werden. Da aber in unserer immer komplexer werdenden Lebenswirklichkeit diese konkreten Situationen nicht vorhersehbar seien, wirke sich eine Werteerziehung im Sinne einer Gesinnungserziehung nicht unbedingt auf die Gewinnung oder Erhöhung einer praktischen Urteilskraft aus. Darüber hinaus weist Tremel auf den Umstand hin, dass sich von einer theoretisch vorhandenen Urteilskraft nicht deren Relevanz für praktisches Handeln ableiten lasse. Letzteres sei an die praktische Willenskraft eines Subjekts gebunden und eine solche wiederum sei nicht erlernbar. Schon aus oben genannten beiden Gründen ergibt sich für Tremel schlussfolgernd, dass eine Werteerziehung, verstanden als Gesinnungserziehung, nicht in dem Sinne möglich sein kann, als dass moralische Klugheit vermittelt werden könnte. Eine solche nach Tremel falsche Einstellung zur Werteerziehung folge aus einem nicht mehr aufrechtzuerhaltenden Wertebegriff²⁷⁴: Laut diesem, noch immer gängigen Wertebegriff, werde Werten die Funktion zugesprochen, den Zusammenhalt unserer Gesellschaft zu gewährleisten. Die Einheit der Gesellschaft werde in dem Maße als gesichert verstanden, als dass möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft über gleiche Werte verfügen. So verstanden seien Werte stabile, allgemein gültige Handlungsregulative, die tief im Subjekt sitzen und in Entscheidungssituationen den Ausschlag gäben. Nur durch einen solchen Wertebegriff könnten die Klagen über den Werteverfall innerhalb unserer Gesellschaft entstehen, gefolgt von den Forderungen nach einer Werteerziehung, welche versuche, gemeinschaftsstiftende Werte zu implantieren, also in Form einer Gesinnungserziehung wirksam zu werden. Tremel ist der Ansicht, Werten müsse jede gemeinschaftsstiftende Funktion, beziehungsweise jede Funktion eines gesellschaftlichen Zusammenhalts abgesprochen werden. Solche Definitionen gingen von falschen Voraussetzungen aus und berücksichtigten nicht, dass in unserer Gesellschaft eine Werteppluralität herrsche, die es unmöglich mache, auf die Einheit eines Wertes zu setzen.

Auch in dieser Arbeit werden Klagen über einen Werteverfall, sowie Äußerungen über dahingehende vermeintlich negative Auswirkungen des Pluralismus kritisch beurteilt. Diese Arbeit vertritt die Ansicht, dass ein Blick zurück nach moralischer Einheit, und eine aus diesem Wunsch heraus proklamierte Werteerziehung im Sinne einer Gesinnungserziehung kein gangbarer Weg für eine moderne moralische Erziehung ist.

Tremel widmet sich, ausgehend von solchen Überlegungen, der Aufgabe, einen Weg zu finden zwischen einer traditionellen Tugenderziehung, also einer Moralerziehung, welche in Form einer Gesinnungserziehung wirksam werden soll, und werterelativistischen Tendenzen. Dabei weist er den Werten allerdings in doppelter Weise eine hohe Fragilität zu. Für Tremel erscheinen auch individuelle Wertsetzungen höchst zufällig und damit austauschbar, so dass ihnen nicht die Funktion einer stabilen Handlungsdirektive zukommen kann. Außerdem wiesen die Ergebnisse der Einstellungsforschung darauf hin, dass zwi-

²⁷³ Zu den dahingehenden Überlegungen Tremels siehe: Tremel, Alfred K.: Ist Werteerziehung möglich? ..., S. 140 – 143.

²⁷⁴ Zu Tremels Aussagen über den gängigen Wertebegriff siehe: Ebda.: S. 148 – 149.

schen Werten und Handlungen keine, beziehungsweise nur zufällige Korrelationen bestünden.

Im Gegensatz dazu ist diese Arbeit der Ansicht, dass Werten, die zwar gesamtgesellschaftlich gesehen nicht als einheitliche Handlungsregulative fungieren können, individuell gesehen jedoch eine handlungsleitende Funktion zugesprochen werden kann. Genauer gesagt werden in vorliegender Arbeit individuelle Werte als stabile psychische Handlungsregulative verstanden, die tief im Subjekt verankert sind. Dies beinhaltet, dass eine eng an die Persönlichkeitsentwicklung geknüpfte Werteentwicklung stattfindet. Bezüglich der Korrelation zwischen Werten und Handlungen ist daher zunächst die Frage zu stellen, ob wirklich zwischen denjenigen für das Individuum wichtigen Werten und seinen moralischen Handlungen keine Korrelation festgestellt werden konnte, oder zwischen vorausgegangen theoretischen Werturteilen und darauf folgenden moralischen Handlungen. In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass dahingehend ein gravierender Unterschied besteht. Werturteile können sich auf die Kenntnis von allgemein gesellschaftlich anerkannten Werten begründen, die jedoch nicht handlungsrelevant werden, da diesen innerhalb der persönlichen Wertekataloge keine oder noch keine Vorrangstellung eingeräumt wurde - oder aufgrund des Standes der Persönlichkeitsentwicklung eingeräumt werden konnte. Dagegen, so die in vorliegender Arbeit vertretene Auffassung, kommen denjenigen Werten, welche innerhalb der eigenen Persönlichkeitsstruktur verankert wurden und die demnach zur Selbstwahrnehmung gehören, durchaus stark handlungsleitende Funktionen zu.

An dieser Stelle sollen mit Rückgriff auf die Überlegungen Nisans, dennoch auftretende Unterschiede zwischen persönlichem Werturteil und anschließender Handlung erläutert werden.²⁷⁵ Nisan unterscheidet eine „moralische Entscheidung“ von einem moralischen Urteil. Das moralische Urteil legt fest, wie man sich von einem unpersönlichen Standpunkt aus verhalten soll. Die moralische Entscheidung dagegen bezeichnet er als den endgültigen Wahlakt des Individuums. Nisan nimmt an, dass eine solche moralische Entscheidung anhand einer „moralischen Bilanz“ getroffen wird, und zwar immer dann, wenn Unterschiede zwischen „gewussten“ moralischen Werten und persönlichen Interessen vorliegen.

In dieser Arbeit die Ansicht vertreten, dass sich Individuen durch eine solche moralische Bilanz auch gegenüber denjenigen Werten, welche im persönlichen Selbstbild verankert sind (Ich bin jemand der ...), ein gewisses Maß an Freiraum zugestehen (Im Prinzip bin ich jemand, der ...). Individuen gestehen sich innerhalb einer moralischen Bilanz also auch gegenüber den eigenen Idealen moralischen Handelns einen Freiraum zu.

Die moralische Entscheidung ist laut Nisan ein Wahlakt, der untrennbar mit dem Selbstkonzept einer Person verbunden ist. Dabei handele es sich um eine Abwägung zwischen persönlichen Interessen und dem Selbstkonzept einer Person. Auch in dieser Arbeit wird angenommen, dass Individuen der Verbindlichkeit des eigenen moralischen Standpunktes eine Grenze setzen, die sich aus der Wahrnehmung ihrer persönlichen Interessen ergibt.

²⁷⁵ Nachfolgend wird sich auf folgende Ausführungen Nisans bezogen: Nisan, Mordecai: Die moralische Bilanz. Ein Modell moralischen Entscheidens, in: Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung, 2. Aufl., Frankfurt/Main, 1996, S. 347 – 376.

Nach Nisan kann dies wie folgt begründet werden: Der persönliche Nutzen, der schließlich das Kernstück von Überlegungen innerhalb der Verhaltenswissenschaften von der Ökonomie bis zur Psychologie darstelle, könne auch bei moralischen Urteilen nicht völlig unterdrückt werden.²⁷⁶

„Ich behaupte daher, dass es ein Kontinuum zugestandener Abweichungen gibt, das von der Vernachlässigung supererogatorischer, über die Nichtbefolgung unvollkommener Pflichten, bis hin zur Übertretung moralischer Verbote reicht.“²⁷⁷

Innerhalb einer moralischen Bilanz legt das Individuum also ein „moralisches Minimum“ fest, das es nicht unterschreiten will. Gleichzeitig erlaubt es sich aber, gegenüber dem von ihm selbst gesetzten moralischen Optimum eine leicht suboptimale Lösung, solange sein moralischer Status noch erhalten bleibt. Das Ausmaß der „Suboptimalität“ dieser Lösung bemisst sich an der moralischen Gesamtbilanz, bei der das Individuum seine bisherigen Handlungen dahingehend einschätzt, ob eingedenk derer sein moralischer Status aufrechterhalten werden kann, oder ob er über- oder unterschritten wurde. Wird der eigene moralische Status aufgrund vorangegangener „tadelloser“ moralischer Handlungen als überschritten empfunden, wird sich das Individuum dementsprechend eher eine Handlung „gönnen“, welche die eigenen moralischen Grenzen unterschreitet, und den persönlichen Interessen dementsprechend mehr Raum gewährt. Wird der eigene moralische Status dagegen als bereits unterschritten empfunden, oder droht durch eine weitere an Eigeninteressen ausgerichtete Handlung unterschritten zu werden, dann wird das Individuum eher seine folgende moralische Handlung an seinen verinnerlichten Werten orientieren. Eine moralische Handlung bemisst sich demnach nicht nur an den verinnerlichten Werten, sondern ist darüber hinaus eng mit der Wahrnehmung der eigenen Identität in Form einer Selbstbewertung verbunden.

Verinnerlichte Werte stellen also individuelle Handlungsdirektiven dar. Die Nichtexistenz von gesamtgesellschaftlich wirkenden Handlungsdirektiven in Form von Werten, bedeutet nicht, dass Werte keine *individuellen* Handlungsregulative darstellen. Es wird also angenommen, dass die im Laufe eines Lebens individuell getroffenen moralischen Entscheidungen entlang persönlicher individueller Wertsetzungen vorgenommen werden.

Nach Ansicht dieser Arbeit gibt es kein Indiz dafür, dass Werte zunehmend an Einfluss verloren haben. Im Gegenteil könnte man auch behaupten, dass aufgrund der Wichtigkeit der Werte für Entscheidungen im Zuge der Individualisierung (hier positiv gemeint) zwangsläufig immer mehr Werte entstanden. Letzteres deutet aber nicht daraufhin, dass Werte per se unwichtiger geworden sind, sondern nur darauf, dass sie individueller gesetzt werden.²⁷⁸ Daher wird innerhalb vorliegender Arbeit angenommen, dass Kommunikation

²⁷⁶ Siehe dazu: Ebda: S. 354.

²⁷⁷ Ebda: S. 356.

²⁷⁸ Während früher Werte durch Diktat einer Obrigkeit - egal ob weltlich oder religiös - gesetzt wurden, geschieht eine Wertsetzung heute eher im Rahmen der individuellen Persönlichkeits- oder Identitätsentwicklung. Man erinnere sich dazu an die Überlegungen Beirers, welcher letztlich die Identitätsentwicklung mit der Tugendentwicklung gleichsetzt, wobei letztere wiederum nicht ohne die Entwicklung von persönlichen Werthaltungen auskommt. Siehe dazu 4.1 dieser Arbeit.

über Probleme mit moralischen Inhalten dem Zweck dient, Werte zu definieren oder zu setzen. Letzteres würde bedeuten, dass die Möglichkeit oder die Fähigkeit zur moralischen Kommunikation sowie das Recht darauf an sich Werte darstellen.

Darüber hinaus darf aber nicht vergessen werden, dass beispielsweise unsere gesetzlichen Regelungen auf unserem Grundgesetz beruhen, welches grundlegende Werte unserer Gesellschaft enthält. An dieser Stelle soll noch einmal auf die in dieser Arbeit bereits getroffenen Überlegungen bezüglich der Bedeutung von Metawerten - diejenigen, welche unserem Grundgesetz immanent sind - hingewiesen werden. Es wurde vorgeschlagen, dass solche Metawerte durchaus den Status eines Grundkonsenses beanspruchen können, und damit auch die Funktion haben, gesamtgesellschaftliche Gemeinsamkeiten zu stiften. Wenn sie vielleicht auch nicht die Funktion haben unsere Gesellschaft zusammenzuhalten, bilden sie doch eine Plattform, auf der die moralische Kommunikation fußt.²⁷⁹

Dementsprechend werden in vorliegender Arbeit folgende Schlussfolgerungen für die schulische Moralerziehung gezogen. Nicht nur die Fähigkeit zur Kommunikation über Probleme mit moralischen Inhalten soll geschult werden. Vielmehr wird es darüber hinaus als notwendig erachtet, die Fähigkeit der Kenntnis und des Verständnisses derjenigen Metawerte zu lehren, welche gesamtgesellschaftlich gesehen einen hohen Konsens aufweisen. Darüber hinaus muss sich Schule zur Aufgabe machen, Schülern dabei behilflich zu sein, persönliche Wertekataloge zu entwickeln. Denn nur diejenigen Wertvorstellungen, welche mit dem Selbstkonzept verbunden sind und sich daher in der Persönlichkeit verankern, werden Einfluss auf moralische Handlungsentscheidungen haben. Des Weiteren hat Schule angesichts der Bedeutung moralischer Kommunikation für die Initiierung moralischer Entwicklung die Bildung eines kritischen Wahrheitsverständnisses zu fördern, welches die Voraussetzung für eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Moralien darstellt, die dazu angetan ist, die eigenen Einstellungen zu überprüfen.

Eine Zusammenfassung der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz angesichts des faktisch bestehenden Pluralismus ist nachfolgender Tabelle zu entnehmen.²⁸⁰

²⁷⁹ Vergleiche dazu die Ausführungen unter 3.3 dieser Arbeit.

²⁸⁰ Nicht alle dort aufgeführten individuumbezogenen Voraussetzungen wurden aus Überlegungen hergeleitet, welche innerhalb dieses Kapitels erfolgten. Beispielsweise beruht die Aufnahme der Fähigkeit „Grundlegende erkenntnistheoretische Überlegungen verstehen“ auf früheren Ausführungen zum kritischen Wahrheitsverständnis.

Tabelle 11: Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Pluralisierung

Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Pluralisierung Im Kontext der Funktionen moralischer Erziehung offenbar werdende individuumbezogene Voraussetzungen, welche durch Erziehung zu fördern sind.		
Ausgang des Bedarfs nach moralischer Erziehung	Funktionen moralischer Erziehung Mittels moralischer Erziehung soll eine Person ...	Individuumbezogene Voraussetzungen
Pluralisierung	<p>... Hilfe bei der individuellen moralischen Entwicklung erhalten.</p> <p>... befähigt werden, sich an politischen Aushandlungsprozessen zu beteiligen, und die Notwendigkeit einer Beteiligung an der Gestaltung der Polis erkennen.</p> <p>... durch Kenntnis und Verständnis grundlegender Normen und Werte eine Kommunikationsplattform für Aushandlungsprozesse zu schaffen, und zur Auseinandersetzung mit diesen zu befähigen, um deren Weiterentwicklung zu gewährleisten.</p>	<p>Die moralische Ebene von Problemen erkennen und von der Sachebene unterscheiden können: <i>Erkennen, was einen Sachverhalt als einen moralischen auszeichnet.</i> Annahme eines moralischen Problems als ein individuell zu beurteilendes. Die Rolle verinnerlichter Werte für die Selbstbewertung einer Person und deren Bedeutung für moralische Entscheidungsfindung kennen. Ein rationales moralisches Urteil durch argumentatives Abwägen der Interessen aller Beteiligten mit Bezugnahme auf grundlegende Wertekataloge treffen können. Individuelle Wertsetzung entwickeln oder weiterentwickeln: <i>Fähigkeit zur Verbindung eines rational getroffenen Urteils mit den eigenen Idealen moralischen Handelns in einer moralischen Bilanz, so dass zu einer moralischen Entscheidung gelangt werden kann, die sich handlungsleitend auswirkt.</i></p> <p>Eine Kompetenz bezüglich der für einen offenen freien Dialog unter gleichberechtigten Partnern benötigten Fähigkeiten wie Offenheit, Toleranz, Empathie und Perspektiventühernahme entwickeln. Die Bedeutung der Öffentlichkeit für die Generierung moralischer Übeligkeiten und im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten auch für die gesetzlicher Regelungen erkennen: <i>Kenntnis und Verständnis der jeweiligen Beteiligungsstrukturen und Möglichkeiten für eine gesellschaftliche Mitgestaltung.</i> Die Bedeutung der eigenen Rolle innerhalb solcher gesellschaftlicher Prozesse wahrnehmen: <i>Der sich aus den Beteiligungsmöglichkeiten ergebenden gesellschaftlichen Relevanz eines persönlichen Standpunktes bewusst sein.</i> Eine begründete Entscheidung zur Beteiligung oder Nichtbeteiligung an gestaltenden gesellschaftlichen Prozessen treffen können.</p> <p>Kenntnis und Verständnis von grundlegenden Normen und Werten, die unserem Grundgesetz immanent sind: <i>Fähigkeit, die Konstituierung dieser Werte aus kollektiven Erfahrungen des Unrechts zu begreifen, um zu begreifen, dass sie im Sinne einer Selbstverpflichtung wirksam werden.</i> <i>Erkennen, dass sich hieraus ihr hoher Stellenwert als ethische Metaprinzipien erklärt.</i> Grundlegende Normen und Werte als Basis für einen innergesellschaftlichen Dialog erkennen: <i>Deren Generierung aus innergesellschaftlichen Erfahrungen erkennen, was die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung nahe legt.</i> Die Bedeutung einer Kommunikationsplattform für gleichberechtigte Kommunikationspartner mit verschiedenen moralischen Überzeugungen für die eigene individuelle moralische Entwicklung erkennen.</p>

	<p>... befähigt werden, sich an kommunikativen Verfahren zu beteiligen, welche moralische „Wahrheitsfindung“ zum Ziel haben, um damit die Möglichkeit zu haben, auf den Weg hin zur „wahren“ moralischen Erkenntnis zu gelangen.</p>	<p>Über ein kritisches Wahrheitsverständnis verfügen, um die Erkenntnisse anderer in die eigenen Urteilsprozesse einbeziehen zu können: <i>Verstehen, dass uns die Dinge unseres Interesses nicht eine ihnen gemäße Erkenntnis auferlegen. Verstehen, dass sich uns die unbedingte Wahrheit nicht direkt erschließt. Verstehen jedes menschlichen Bemühens um Erkenntnis als ein Weg zur „Wahrheit“ hin.</i> Kommunikative Verfahren zur individuellen „Wahrheitsfindung“ nutzen können.</p>
--	--	--

4.4 Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Verwissenschaftlichung unserer Welt

Im Folgenden soll dargestellt werden, wer bislang innerhalb dieser Arbeit im Rahmen der Diskussion über die Verwissenschaftlichung unserer Welt genannt wurde. Jeweils direkt im Anschluss wird dann darüber nachgedacht, welchen Beitrag dessen Überlegungen für die Generierung von individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Verwissenschaftlichung unserer Welt leisten können. Dabei werden verschiedene Autoren besprochen, die mindestens eine der diesbezüglich wichtigen Funktionen moralischer Erziehung besonders berücksichtigen.²⁸¹

In dieser Arbeit wurde zunächst Clemens Kappes genannt.²⁸² Er betrachtet die gentechnologische Entwicklung und ihre Auswirkungen auf schulische Bildung aus der Perspektive eines in der Politikdidaktik Tätigen. Aus dieser Perspektive betont er besonders, dass der einzelne in einer demokratischen Gesellschaft seine Rolle zur Werterealisation zu leisten hat, und kommt dann angesichts dieser gesellschaftlichen Aufgabe zu dem Schluss, dass jeder einzelne dazu in die Lage versetzt werden muss, bezüglich neuer technologischer Möglichkeiten zu einer persönlichen Wertentscheidung zu kommen. Auch nach Ansicht anderer innerhalb der Politikdidaktik tätigen Autoren soll eine Beteiligung der Öffentlichkeit an der Technikgestaltung verhindern, dass diese allein der Steuerung durch die Teilsysteme Wissenschaft und Wirtschaft unterliegt. So spricht beispielsweise Patzer in diesem Zusammenhang von einer je eigenen partikulären Rationalität dieser Teilsysteme im Umgang mit Technik, welche angesichts möglicher Technikfolgen nicht notwendigerweise zu einer folgenbewussten Gesamtrationalität führe.²⁸³ Des Weiteren schreibt Patzer, dass aufgrund technologischer Neuentwicklungen die Bedeutung gesellschaftlicher Mitwirkungen gewachsen sei, was eine Reorganisation und Neugestaltung demokratischer Technikdiskurse zur Folge haben müsse.

Solche Überlegungen innerhalb der Politikdidaktik wurden als Grundlage für die Generierung von individuumbezogenen Voraussetzungen genutzt, die es auszubilden gilt, wenn die Notwendigkeit vermittelt werden soll, im Rahmen gegebener Möglichkeiten Technologiepolitik mitzugestalten. Innerhalb solcher Überlegungen wurden also Hinweise auf individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz gesehen, die in Zusammenhang mit folgender, in dieser Arbeit entwickelten Funktion moralischer Erziehung steht: *Moralische Erziehung hat die Funktion, die gesellschaftliche Notwendigkeit eines jeden Bürgers zu vermitteln, sich an den Generierungsprozessen neuer gesetzlicher Regelungen und gesellschaftlicher moralischer Üblichkeiten, technologische Entwicklungen betreffend, zu beteiligen.*²⁸⁴

²⁸¹ Zu den Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt vergleiche die tabellarische Zusammenfassung unter 3.5 dieser Arbeit.

²⁸² Vergleiche dazu 2.1 dieser Arbeit.

²⁸³ Patzer, Hans: Technikfolgenabschätzung und Technikdiskurse in der Demokratie, in: Materialien zur politischen Bildung, 1988, S. 33 – 38. In dieser Arbeit wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass sich die je spezifischen Interessen von Wissenschaft und Wirtschaft immer mehr annähern, da sie immer mehr voneinander abhängen.

²⁸⁴ Vergleiche dazu den tabellarischen Überblick über die Funktionen moralischer Erziehung unter 3.5 dieser Arbeit.

Eine individuumbezogene Voraussetzung für moralische Urteilskompetenz ist in diesem Zusammenhang das Verständnis der Bedeutung der Öffentlichkeit für die Generierung moralischer Üblichkeiten und gesetzlicher Regelungen. Dazu gehört es auch, den Bedarf einer weiteren Demokratisierung technologiepolitischer Diskussionen einzuschätzen, welcher sich aus dem Umstand erklärt, dass - angesichts der bereits existierenden negativen Technikfolgen und der darüber hinaus bestehenden tiefen Eingriffsmöglichkeiten der Biotechnologie - eine zufrieden stellende Eingliederung neuer Technologien in unsere Gesellschaft nicht allein durch fachwissenschaftliche Experten garantiert werden kann. Als eine weitere individuumbezogene Voraussetzung soll an dieser Stelle nur noch die Wahrnehmung der Bedeutung der eigenen Rolle innerhalb solcher gesellschaftlicher Prozesse genannt werden. Eine Zusammenfassung der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz angesichts oben genannter Funktion moralischer Erziehung findet sich in entsprechender Zuordnung in der nachfolgenden Tabelle.

Wie bereits gesagt, wird in der Politikdidaktik die Herausforderung einer Technologiegestaltung, denen wir uns durch die Gentechnologie gegenübersehen, allgemein mit der Notwendigkeit verbunden, den Einzelnen in die Lage zu versetzen, diesbezügliche eigene moralische Urteile zu treffen, damit diese nicht ausschließlich in die Hände vermeintlicher Experten gegeben wird.²⁸⁵ Zur Förderung einer solchen Urteilsbildung angesichts technologischer Entwicklungen haben sich verschiedene Autoren eingehend geäußert. Nachfolgend sollen in Auseinandersetzung mit verschiedenen diesbezüglichen Überlegungen individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz entwickelt werden, die in Zusammenhang mit folgender Funktion moralischer Erziehung stehen: *Moralische Erziehung hat die Funktion, die Möglichkeit individueller Urteils- und Handlungsentscheidungen bezüglich technologischer Eingriffe in die Natur zu fördern - besonders bezüglich der Natur, die wir selbst sind - auch solche, die ein Leben lang durchgetragen werden können.*²⁸⁶

Der bereits genannte Kappes gibt beispielsweise einen konkreten Blick auf seine Vorstellungen von Maßnahmen zur ethischen Urteilsbildung²⁸⁷. Er stellt drei Konkretionen auf, anhand derer praktische Bildungsmaßnahmen entwickelt werden sollen.²⁸⁸ Anhand dieser

²⁸⁵ Interessant ist, dass sich die Aufsätze der letzten 14 - 15 Jahre zum einen bezüglich ihrer Darstellungen der möglichen Reichweite moderner Biotechnologie und zum anderen bezüglich ihrer daraus resultierenden Forderungen nach Entwicklung einer ethischen oder moralischen Kompetenz kaum unterscheiden (eigentlich hat diese Arbeit keine grundlegenden Unterschiede feststellen können, obwohl die Biotechnologie innerhalb dieses Zeitrahmens große Fortschritte gemacht hat). Dies scheint an der grundlegenden Potentialität der Biotechnologie zu liegen, die natürlich auch bereits zu jenem Zeitpunkt abzusehen war, als ein Teil der hier zitierten Aufsätze geschrieben wurden.

²⁸⁶ Siehe dazu den tabellarischen Überblick über die Funktionen moralischer Erziehung unter 3.5 dieser Arbeit.

²⁸⁷ Kappes spricht zwar in diesem Zusammenhang selbst von einer „Bewußtseinsförderung“, füllt diesen Begriff aber so, dass er mit ethischer Urteilsbildung gleichzusetzen ist. Vergleiche dazu: Kappes, Clemens: Die Gentechnologie als Herausforderung ..., S. 39 – 40.

²⁸⁸ Die von Kappes aufgestellten Konkretionen werden hier verkürzt dargestellt: 1. Sensibilisierung für die Differenz von Wert- und Tatsachenurteilen als Voraussetzung eines rationalen Diskurses. 2. Förderung je eigener Urteilsbildung und Eindämmung eines moralischen Indifferentismus aufgrund des Vorranges des Gewissensentscheids. 3. Verdeutlichung der gesellschaftlichen Relevanz des persönlichen Standpunktes und der Verantwortung des Einzelnen. Vergleiche dazu: Ebda: S. 41.

Konkretionen wird deutlich, dass Kappes die ethische Urteilsbildung als ein rationales und logisches Unterfangen betrachtet. In erster Linie kommt es ihm darauf an, den ethischen Urteilsprozess in eine logische Argumentationsstruktur einzubinden und damit zu rationalisieren, wobei er die Einbeziehung des Gewissens als störend zu empfinden scheint.²⁸⁹ Dieser Wunsch, den ethischen Urteilsprozess auf eine rationale Ebene zu stellen, konnte auch bei anderen Autoren wiederholt festgestellt werden. Noch deutlicher wird dies beispielsweise bei Sutor, der versucht, den ethischen Urteilsprozess zu formalisieren.²⁹⁰ Auch ihm geht es also um mehr Rationalität innerhalb des Urteilsprozesses. Durch Vermittlung eines formalisierten Prozesses, der einen Urteilsentscheid auf rationaler Grundlage erlaubt, sollen Schüler in die Lage versetzt werden, unterschiedlichste Probleme mit moralischen Dimensionen zu beurteilen. Sutor schlägt den Dreischritt „Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung, Urteilsbildung“ als Modell ethischer Entscheidungen vor.²⁹¹ Einen noch konkreter beschriebenen Prozess der rationalen ethischen Urteilsbildung beschreibt jedoch Wolfgang Beer mit Blick auf die Vorstellungen von Heinz Eduard Tödt, und unterscheidet sechs Schritte der ethischen Urteilsbildung.²⁹²

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die hier genannten Autoren von einem rationalen Urteil ausgehen, welches durch einen rationalen und formalisierten Prozess gefunden wird. Durch eine Analyse der verschiedenen Prozessbeschreibungen werden individuumbezogene Voraussetzungen für rationale ethische Urteilsfähigkeit offenbar. Die ausschließliche Förderung dieser individuumbezogenen Voraussetzungen würde allerdings der oben genannten Funktion moralischer Erziehung nur teilweise gerecht werden, da so der Bereich der Handlungsentscheidungen nicht berücksichtigt wird. Dies deshalb, da nach Ansicht dieser Arbeit moralische Urteile, welche sich handlungsleitend auswirken sollen, ganzheit-

²⁸⁹ Durch die Rationalisierung des ethischen Urteilsprozesses soll verhindert werden, dass nicht vorschnell auf eine Gewissensentscheidung im Sinne einer letzten Handlungsnorm verwiesen wird, die sich jeder Einforderung von Begründungen entzieht. Durch die Rationalisierung ethischer Urteilsprozesse soll eine effektivere Abwägung der verschiedenen Sachinformationen gelingen und so die Urteilsfindung erleichtert werden. Vergleiche: Ebda: S. 41.

²⁹⁰ Sutor, Bernhard: Kategorien politischer Urteilsbildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitung „Das Parlament“, August 1997, S. 11 – 18. Obwohl Sutor in diesem Aufsatz allgemein von politischer Urteilsbildung spricht und sich nicht explizit auf die Urteilsbildung bezüglich technologischer Entwicklungen bezieht, wurde sein Aufsatz hier verwendet. Da Sutor von einer moralischen Dimension von Politik ausgeht, berücksichtigt er in den von ihm beschriebenen Urteilsprozessen bezüglich politischer Fragen auch besonders deren moralische Dimension. Da es sich aus diesem Grunde bei Sutor letztlich auch um eine ethische Urteilsbildung handelt, ist der von ihm beschriebene Urteilsprozess dementsprechend auch von Bedeutung, wenn im Rahmen einer gesellschaftlichen Mitverantwortung zu einem Urteil bezüglich gentechnologischer Fragen gekommen werden muss.

²⁹¹ Seine Darstellung der verschiedenen Schritte dieses Urteilsprozesses verweisen auf Fähigkeiten, welche für eine rationale Urteilsbildung benötigt werden.

²⁹² Die von Beer geschilderten sechs Schritte der ethischen Urteilsbildung: 1. Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung eines Problems als ein moralisch zu beurteilendes; 2. Situationsanalyse; 3. Beurteilung der Verhaltensoptionen; 4. Prüfung von Normen, Gütern und Perspektiven; 5. Prüfung der ethisch-kommunikativen Verbindlichkeit von Verhaltensoptionen; 6. der Urteilsentscheid. Wie auch die vorher genannten Politikdidaktiker begründet Beer, dem es auch um politische Bildung geht, seine Forderungen nach Förderung der ethischen Urteilsbildung seitens der Öffentlichkeit mit deren Bedeutung für die Weiterentwicklung einer Technologiepolitik. Er nimmt dabei Bezug auf einen Aufsatz von Eduard Tödt. Beer, Wolfgang: Urteilsbildung und ethische Bewertung als Aufgabe evangelischer Erwachsenenbildung. Das Beispiel gentechnologischer Forschungen und Anwendungen, in: Forum EB, Beiträge und Berichte aus der evangelischen Erwachsenenbildung, Heft 2, 1999, S. 26 - 34.

lich getroffen werden müssen, das heißt unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente (Gefühle, Traditionen, etc.) der Person. Angesichts der Überlegungen oben genannter Autoren wurden demnach individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteils-kompetenz geriert, die in der anschließenden tabellarischen Zusammenfassung Eingang fanden, aber auch einer Ergänzung bedürfen.

Eine solche Ergänzung kann von Überlegungen, welche innerhalb des bereits genannten SET-Forschungsprojektes unternommen wurden, nicht erwartet werden. Wie bereits fest-gestellt wurde, widmete sich das SET-Projekt ebenfalls der ethischen Urteilsfähigkeit als kognitive Kompetenz und klammerte den Handlungsaspekt bewusst aus.²⁹³ Schlussfol-gernd wurde innerhalb der Überlegungen von SET auf Fähigkeiten verwiesen, welche ebenfalls „nur“ für die Erlangung einer ethischen Urteilsfähigkeit als rationale Fähigkeit relevant sind. Deren Hinweise auf Fähigkeiten zur rationalen ethischen Urteilsfähigkeit-bestätigen aber die individuumbezogenen Voraussetzungen für rationales ethisches Urtei-len, die bereits durch Analyse obiger politikdidaktischer Überlegungen entwickelt werden konnten. Daher wurden in dieser Arbeit ergänzende individuumbezogene Voraussetzungen für moralisches Urteilen geriert, welches sich handlungsleitend auswirken kann. Diese sind ebenfalls der anschließenden tabellarischen Zusammenfassung zu entnehmen.

Im Folgenden soll sich individuumbezogenen Voraussetzungen für eine moralische Ur-teilskompetenz angesichts der nachfolgend aufgeführten Funktion moralischer Erziehung gewidmet werden: *Moralische Erziehung hat die Funktion, ein „nicht-reduziertes Wissen-schaftsverständnis“ zu fördern.*²⁹⁴

Hierzu scheinen die Ausführungen von Masschelein relevant, der ebenfalls in vorliegender Arbeit bereits genannt wurde.²⁹⁵ Ausgehend von der Verwissenschaftlichung unserer Welt sucht er aus Sicht eines Bildungstheoretikers zu begründen, warum die kritische Dimensi-on von Bildung nicht länger erhalten bleiben kann, wenn der einzelne nicht in die Lage versetzt wird, sich auch bezüglich moderner Technologien ein umfassendes persönliches Urteil zu bilden. Innerhalb der Überlegungen Masscheleins, der letztlich also auch für eine Entwicklung von Fähigkeiten zur ethischen Beurteilung moderner Technologien plädiert, werden Fähigkeiten offenbar, welche dazu beitragen, Wissenschaft kritisch zu beurteilen. Allerdings wurde festgestellt, dass sich die dahingehenden Überlegungen des Forschungs-projekts SET als fruchtbarer erweisen:²⁹⁶ Innerhalb dieses Forschungsprojekts wurde festgestellt, dass aus wissenschaftsethischer Sicht ein „nicht-reduzierter Wissenschaftsbegriff“ für die Beurteilung wissenschaftsethischer Fragen unverzichtbar ist. Da dieser „nicht-reduzierte Wissenschaftsbegriff“ gerade als Voraussetzung gesehen wird, gegenüber wissenschaftlichen Aussagen eine kritische Stellung einnehmen zu können, gehen die Hinweise Masscheleins auf dazugehörige Fähigkeiten in den diesbezüglich weitergehenden Überlegungen von SET auf und wirken gleichzeitig bestätigend.

²⁹³ Vergleiche dazu die diesbezüglichen Ausführungen unter 3.4 vorliegender Arbeit.

²⁹⁴ Siehe dazu den tabellarischen Überblick über die Funktionen moralischer Erziehung unter 3.5 dieser Arbeit.

²⁹⁵ Vergleiche dazu 2.1 dieser Arbeit.

²⁹⁶ Zu dem Forschungsprojekt SET siehe 3.4 dieser Arbeit.

Nachfolgend werden dementsprechend zunächst die Überlegungen von SET zum „nicht-reduzierten Wissenschaftsbegriff“ nach Hinweisen auf individuumbezogene Voraussetzungen zur Entwicklung eines solchen Wissenschaftsbegriffs untersucht.²⁹⁷ SET verweist auf die Notwendigkeit zu erkennen, dass wissenschaftliches Handeln Handlungsprozesse darstellt, dessen Ergebnisse nicht neutral sind. Ein „nicht-reduzierter Wissenschaftsbegriff“ beinhalte die Fähigkeit, Wissenschaft nicht nur als neutrales Aussagesystem zu betrachten, welches ebenfalls neutrale Ergebnisse produziere, sondern auch als praktisches Handeln wahrzunehmen, das innerhalb gesellschaftlicher Bedingungen stattfindet. Diejenigen Fähigkeiten, welche für eine solche - von SET geforderte - Wahrnehmungsperspektive gegenüber den Wissenschaften erforderlich sind, stehen demnach zwar in Zusammenhang mit oben genannter Funktion moralischer Erziehung, müssen aber ergänzt werden.

Diese notwendige Ergänzung erfolgt durch Hinweise innerhalb naturphänomenologischer Überlegungen. In dieser Arbeit wurde vor allem von Böhmes Überlegungen zur Naturphänomenologie ausgegangen, die besagen, dass sich die Naturphänomenologie als eine zusätzliche Erkenntnisform zur Naturwissenschaft etablieren will. Eingedenk dieser Überlegungen Böhmes konnten die individuumbezogenen Voraussetzungen für eine kritische Wahrnehmungsperspektive gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen wie folgt ergänzt werden: Dadurch, dass nun der Mensch in einer der Naturwissenschaft eigenen Weise zum Untersuchungsobjekt gemacht wird - also seine Funktion erforscht wird - wird es nötig, sich auch andere Betrachtungsweisen der Natur, beziehungsweise des eigenen Leibes als die Natur, die wir selbst sind, bewusst zu machen. Es wurde festgestellt, dass ohne eine phänomenologische Betrachtungsweise des menschlichen Leibes keine Einstellung dazu gewonnen werden kann, wie viel Natur man selbst für sich will, und demnach auch keine Entscheidung über die Anwendungsmöglichkeiten der modernen Biotechnologie getroffen werden kann. Die durch Überlegungen von SET offenbar werdenden individuumbezogenen Voraussetzungen für einen „nicht-reduzierten Wissenschaftsbegriff“ müssen also durch individuumbezogene Voraussetzungen ergänzt werden, welche es dem einzelnen ermöglichen, die sinnliche Erfahrung additiv als Erkenntniszugang zur Natur anzunehmen. Die so komplettierte Liste derjenigen individuumbezogenen Voraussetzungen für ein „nicht-reduziertes Wissenschaftsverständnis“ ist der nachfolgenden tabellarischen Zusammenfassung zu entnehmen.

²⁹⁷ Die Förderung eines nicht-reduzierten Wissenschaftsbegriffs machte SET zur ersten Leitidee, anhand derer ein naturwissenschaftlicher Unterricht geplant werden soll, der sich mit wissenschaftsethischen Themen beschäftigt. Vergleiche dazu: Wimmer, Rainer u.a.: Schule Ethik Technologie ..., S. 51 – 52.

Tabelle 12: Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Verwissenschaftlichung

Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Verwissenschaftlichung Im Kontext der Funktionen moralischer Erziehung offenbar werdende individuumbezogene Voraussetzungen, welche durch Erziehung zu fördern sind.		
Ausgang des Bedarfs nach moralischer Erziehung	Funktionen moralischer Erziehung Mittels moralischer Erziehung soll eine Person ...	Individuumbezogene Voraussetzungen
Verwissenschaftlichung unserer Welt	<p>... über ein „nicht-reduziertes Wissenschaftsverständnis“ verfügen.</p> <p>... die Möglichkeit zu individuellen Urteils- und Handlungsentscheidungen bezüglich technologischer Eingriffe in die Natur besitzen - besonders bezüglich der Natur, die wir selbst sind, auch solche, die ein Leben lang durchgetragen werden können.</p>	<p>Die Fähigkeit, eine Perspektive gegenüber Wissenschaften einnehmen zu können, welche eine kritische Betrachtung der Forschungsrichtungen und Ergebnisse ermöglicht: <i>Erkennen, dass Wissenschaft kein neutrales Aussagesystem darstellt, sondern praktisches Handeln ist, das von gesellschaftlichen Bedingungen abhängt, und demzufolge wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind. Erkennen, dass wissenschaftliche Ergebnisse gesellschaftliche Auswirkungen haben können, die sozialmoralischer Natur sind, und dadurch einer moralischen Bewertung bedürfen.</i></p> <p>Über ein kritisches Wissenschaftsverständnis verfügen: <i>Erkennen, dass die Naturwissenschaften ihre Erkenntnisse in der ihr eigenen Weise gewinnen, in dem sie die Funktion ihrer Untersuchungsgegenstände untersuchen. Erkennen, dass es neben dieser funktionalen Betrachtungsweise noch andere Erkenntnisformen bezüglich der Natur gibt - wie zum Beispiel die phänomenologische und die ästhetische. Erkennen, dass diese Herangehensweisen in der Lage sind, diejenige der Naturwissenschaft so zu ergänzen, dass der Betrachtungs- und Untersuchungsgegenstand in umfassenderer Weise begriffen werden kann. Fähig zu sein, bezüglich der Natur - gerade auch bezüglich der Natur, die wir selbst sind - einen sinnlichen Erkenntniszugang annehmen zu können.</i></p> <p>Die moralische Ebene von Problemen erkennen und von der Sachebene unterscheiden können: <i>Erkennen, was einen Sachverhalt als einen moralischen auszeichnet.</i></p> <p>Die Ethik als eine der Arbeit der Naturwissenschaften gegenüber eigenständige Disziplin sehen. Erkennen, dass Interessen von Personen oder von nicht-personalem ungeborenem Leben, welche beide ihre Interessen nicht direkt vorbringen können, in eigene Überlegungen einbezogen werden müssen: <i>Bereitschaft, die Interessen zukünftiger Generationen antizipierend in eigenen Überlegungen einzubeziehen. Bereitschaft die eigene grundsätzliche Einstellung gegenüber ungeborenem Leben zu klären und in Urteilsprozesse bezüglich biotechnologischer Forschungen einzubringen.</i></p> <p>Technik und probleminduzierte Bewertungsstrategien unterscheiden können: <i>Erkennen der jeweils unterschiedlichen Entscheidungs- und Handlungsoptionen und der verschiedenen möglichen Standpunkte, von denen aus eine Bewertung vorgenommen werden kann.</i></p> <p>Erkennen zur Lösung welcher und wessen Probleme bestimmte technologische Entwicklungen beitragen und den moralischen Stellenwert dieser Probleme bestimmen.</p> <p>Erkennen, auf welche grundlegenden Werte bestimmte Interessen letztlich zurückführen sind: <i>Erkennen, welche moralische Verbindlichkeiten es gibt; Kenntnis grundlegender Wertekataloge.</i></p>

	<p>... die gesellschaftliche Notwendigkeit eines jeden Bürgers erkennen, sich an den Generierungsprozessen neuer gesetzlicher Regelungen und moralischer Üblichkeiten, die Technologie betreffend, zu beteiligen, und über entsprechende Voraussetzungen für eine solche Beteiligung verfügen.</p>	<p>Konkurrierende Werte gegeneinander abwägen können (<i>Multiperspektivität</i>). Die Verantwortung für das eigene Leben und seine Folgen übernehmen können. Wahrnehmung und Annahme eines Problems als ein individuell ethisch zu beurteilendes: <i>Erkennen, dass das Problem individuell entschieden werden muss und sich kein Experte dafür finden wird.</i> Aus der theoretisch abstrakten kognitiven Einsicht ein persönliches Tun ableiten können: <i>Unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente (Gefühle, Traditionen, Vorbilder) urteilen können.</i></p> <p>Kompetenzen zum Aufbau einer Kommunikationsgemeinschaft. Verständnis der Bedeutung der Öffentlichkeit für die Generierung moralischer Üblichkeiten und gesetzlicher Regelungen. Erkennen, dass die Gestaltung von Technologiepolitik einer weiteren Demokratisierung bedarf, da sich keine Experten finden lassen, die eine alle zufrieden stellende Eingliederung neuer Technologien in unserer Gesellschaft garantieren können. Die Bedeutung der eigenen Rolle innerhalb gestaltender gesellschaftlicher Prozesse wahrnehmen: <i>Sich der gesellschaftlichen Relevanz eines persönlichen Standpunktes bewusst sein.</i> Über die Fähigkeit verfügen, sich auf der Grundlage einer moralischen Orientierung an Prozessen zu beteiligen, welche die Eingliederung neuer Technologien in unsere Gesellschaft zum Ziel haben.</p>
--	--	---

4.5 Schlussfolgerungen zur Struktur moralischer Urteilskompetenz

Moralische Erziehung kann einerseits nicht in der Vermittlung eines allgemeingültigen Wertekanons bestehen: Zum einen, da es einen solchen in unserer wertpluralistischen Gesellschaft nicht geben kann. Zum anderen, da wir durch gesellschaftliche Entwicklungen mit moralphilosophischen Fragen konfrontiert werden - wie beispielsweise Fragen, hervorgerufen durch die Gefährdung der natürlichen Umwelt, durch Möglichkeiten biotechnologischer Eingriffe oder durch Probleme der Friedenssicherung und Gerechtigkeit im globalen System - bezüglich derer keine tradierten Grundorientierungen existieren.

Andererseits zeigen schon die vielfältigen Forderungen nach moralischen oder ethischen Kompetenzen seitens der Pädagogik, der Moralthologie oder der Philosophie, dass allgemein die Ansicht besteht, moralische Bildung nicht einfach demjenigen Vorgang innerhalb der Sozialisation zu überlassen, bei dem die Mitglieder einer jungen nachwachsenden Generation Sitten und Gebräuche und auch moralische Orientierungen innerhalb ihres jeweiligen Aktionsradius von der älteren übernehmen.

Ein demnach notwendiges Konzept moralischer Erziehung für plurale Gesellschaften ist nunmehr im Sinne eines Konzeptes zur Förderung einer individuellen moralischen Urteilskompetenz zu entwickeln, welche den Funktionen einer moralischen Erziehung Rechnung trägt. Dadurch, dass moralische Urteilskompetenz ein individuelles Vermögen ist, ergibt sich für dahingehende Erziehungsprozesse auch die Notwendigkeit einer unbedingten Anerkennung der Eigenständigkeit einer Person. Dies gilt auch für Heranwachsende. Die Moralität bestimmter Urteile oder Handlungen von Personen bemisst sich demnach auch an den je eigenen Möglichkeiten, und nicht ausschließlich am Inhalt eines Urteils. Demnach ist eine Person dann in der Lage, moralisch zu urteilen, wenn sie über die nötigen kommunikativen und sozialen Kompetenzen verfügt, um unter Einbeziehung ihrer gesamten Persönlichkeit moralisch zu urteilen und nicht erst dann, wenn ihr Urteil inhaltlich ein bestimmtes ist. Ein moralisches Urteil ist also immer auch von dem Stand der persönlichen Entwicklung abhängig, und damit auf das individuelle „Mehr“ ausgerichtet.

Innerhalb des letzten Kapitels dieser Arbeit wurde Moralische Urteilskompetenz durch die Benennung der für diese Kompetenz notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen inhaltlich beschrieben. Dazu wurden die verschiedenen Funktionen moralischer Erziehung auf folgende Weise mit einem „Fähigkeitenansatz“²⁹⁸ verbunden: Im Kontext der verschiedenen Funktionen moralischer Erziehung wurden individuumbezogene Voraussetzungen generiert, die benötigt werden, um moralische Urteile bezüglich verschiedener Probleme aus unterschiedlichen Lebensbereichen abzugeben.

Somit beschreiben die vorhergehenden tabellarischen Zusammenfassungen der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Säkularisierung, der Globalisierung, der Pluralisierung und der Verwissenschaftlichung unserer Welt zusammengenommen quasi die Struktur einer *integrativen* moralischen

²⁹⁸ Der Begriff „Fähigkeitenansatz“ ist in diesem Zusammenhang nicht ganz korrekt, da es sich bei den Voraussetzungen für eine solche Kompetenz nicht nur um Fähigkeiten handelt, sondern auch um Sachkenntnisse oder um soziale Voraussetzungen.

Urteilskompetenz, welche den persönlichkeitsbildenden und den sozialen Funktionen einer moralischen Erziehung Rechnung trägt.

Innerhalb dieser Beschreibung der Struktur einer integrativen moralischen Urteilskompetenz in Form eines lockeren Verbundes der für sie notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen wurde eine Zuordnung letzterer zu den einzelnen Funktionen moralischer Erziehung durchgeführt.

5. Dimensionen moralischer Urteilskompetenz

Auf der Grundlage der vorhergehenden Beschreibung der moralischen Urteilskompetenz in Form eines lockeren Verbundes der für sie notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen, wird innerhalb dieses Kapitels eine Neuordnung der individuumbezogenen Voraussetzungen vorgenommen. Hierdurch soll der Überblick über die komplexe moralische Urteilskompetenz erleichtert werden und gleichzeitig soll diese Kompetenz noch genauer beschrieben werden.

Anhand der vorhergehenden tabellarischen Zusammenfassungen der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Säkularisierung, der Globalisierung, der Pluralisierung und der Verwissenschaftlichung unserer Welt kann festgestellt werden, dass offensichtlich eine große Anzahl von individuumbezogenen Voraussetzungen zu fördern sind, wenn eine *integrative* moralische Urteilskompetenz ausgebildet werden soll.

Diese individuumbezogenen Voraussetzungen lassen sich so in verschiedene Gruppen aufteilen, dass durch eine gezielte Förderung einzelner Gruppen verschiedene Dimensionen moralischer Urteilskompetenz gefördert werden können. Anders ausgedrückt lassen sich verschiedene Dimensionen moralischer Urteilskompetenz unterscheiden. Dabei ist die jeweils folgende Dimension mit ihren individuumbezogenen Voraussetzungen im Verhältnis zu der vorhergehenden Dimension eine erweiterte.

Die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz beinhaltet individuumbezogene Voraussetzungen zur moralischen Kommunikation. Auf der Fähigkeitenebene bedeutet diese erste Dimension die Kompetenz, über moralische Vorstellungen diskutieren zu können. Die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz beinhaltet individuumbezogene Voraussetzungen zur rationalen moralischen Urteilsbildung. Diese zweite Dimension bedeutet auf der Fähigkeitenebene, individuelle, rationale moralische Urteile fällen zu können, die nicht in Widerspruch zu den grundlegenden Werten unserer Gesellschaft stehen. Zur dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz gehören individuumbezogene Voraussetzungen, die Menschen in die Lage versetzen, ganzheitlich zu urteilen, also unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente individuelle moralische Urteile zu fällen, die mit dem Selbst der Person verbunden sind. Auf der Fähigkeitenebene bedeutet diese dritte Dimension, eine eigene Verbindlichkeit²⁹⁹ zu rationalen moralischen Urteilen herstellen zu können.

Im Folgenden werden die individuumbezogenen Voraussetzungen für eine integrative moralische Urteilskompetenz, die im Kontext der verschiedenen Funktionen moralischer Erziehung herauskristallisiert wurden³⁰⁰, und die nun als lockerer Verbund zur Verfügung stehen, den drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz zugeordnet.

²⁹⁹ Unter dem Begriff „Verbindlichkeit“ wird in diesem Zusammenhang so etwas wie eine persönliche Verbundenheit mit einem moralischen Urteil verstanden, die durch die Einbeziehung des „Inneren“ in den Urteilsprozess zustande kommt.

³⁰⁰ Vergleiche dazu das Kapitel 4 dieser Arbeit.

5.1 Über moralische Vorstellungen diskutieren können - die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz

Die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz lässt sich genauer beschreiben als die Fähigkeit und Bereitschaft, Probleme mit moralischen Dimensionen zu erkennen und diskursiv zu bearbeiten. Diese Definition beinhaltet, dass der ersten Dimension nicht nur die Fähigkeit zur Anwendung verschiedener Argumentations- und Diskussionsstrukturen, sondern auch soziale Fähigkeiten angehören. Beide - kommunikative und soziale Fähigkeiten - sind die Voraussetzung für jegliche moralische Kommunikation und werden als die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz zusammengefasst. Zur Beschreibung der Bedeutung von kommunikativen und sozialen Fähigkeiten innerhalb moralischer Urteilskompetenz wird zunächst die Bedeutung von kommunikativen Prozessen innerhalb unserer Gesellschaft geklärt:

Die Kompetenz zum Aufbau einer Kommunikationsgemeinschaft nimmt einen wichtigen Stellenwert innerhalb der Ausbildung moralischer Urteilskompetenz ein, egal von welchem Ausgangspunkt des sozialen Wandels unserer Gesellschaft man auf diese Kompetenz blicken mag. Diese Bedeutung kommunikativer Kompetenzen hat sich in Abhängigkeit von unserem menschlichen Selbstverständnis entwickelt. Schon in der Zeit der Aufklärung wurde der Mensch als ein Wesen mit einer von Gott gegebenen Disposition zu vernünftiger Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung verstanden. Der in dieser Definition noch vorhandene religiöse Kontext wurde seit Beginn der Moderne immer mehr aufgeweicht: Das menschliche Selbstverständnis wurde immer mehr losgelöst von theologischen Fundamentierungen, und im Rückgriff auf die in seiner Natur angelegten Bedürfnisse und Fähigkeiten definiert. Dementsprechend wurde auch Bildung immer mehr als ein Prozess verstanden, durch den der Mensch seine ihm eigenen Möglichkeiten im Sinne einer Selbstentfaltung entwickelt, die ihn zur Selbstbestimmung führen soll.³⁰¹

Oben skizzierte Entwicklungen bildeten die Wurzeln für unser heutiges Selbstverständnis, als autonome Subjekte mit gleichen Rechten, die individuell über ihren Lebenszweck und über ihre Lebensführung entscheiden. Diese Vorstellungen machen für die Ausgestaltung pluraler Gemeinschaften formale Verfahren von interpersonalen Kooperationsbedingungen notwendig.³⁰² Da die persönliche Lebensführung sich nicht nur nach Eigeninteressen richtet, sondern auch nach der rechtlichen und politischen Kultur, in der gleichberechtigte autonome Individuen leben, sind Regeln eines Diskurses erforderlich, damit im Falle einer Kollision verschiedener Interessen eine tragbare Entscheidung getroffen werden kann. Kommunikative Kompetenzen ermöglichen einen solchen Diskurs, innerhalb dessen man sich der Rechtfertigungspflicht bezüglich eigener Entscheidungen gegenüber Kommunikationspartnern ausgesetzt sieht. So kann ein balancierter Umgang zwischen subjektiven Präferenzen und interpersonellen Beziehungen geschaffen werden.

Unter der ersten Dimension moralischer Urteilskompetenz sind zunächst alle allgemeinen individuumbezogenen Voraussetzungen für die Herstellung einer Kommunikationsgemein-

³⁰¹ Zur Bildung gehörte auch das Streben nach Wahrheit, Freiheit und Vollkommenheit. Sich selbst zu bilden, stellte schon für Humboldt den Zweck des Menschen im Menschen dar.

³⁰² Vergleiche dazu: Siep, Ludwig: Ethik und Anthropologie ..., S. 276 – 277.

schaft zusammenzufassen. Als Voraussetzung zu einem solchen zivilen dialogischen Umgang, der eine diskursive Problembearbeitung darstellt, wird zum einen die Fähigkeit zur Anwendung von Argumentations- und Diskussionsstrukturen betrachtet. Zum anderen gehören dazu aber auch soziale Fähigkeiten, wie die Fähigkeit zur wechselseitigen Anerkennung, Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Dialogoffenheit, Empathie, Kritikfähigkeit und die Fähigkeit zur Toleranz.

Nachfolgend wird ergänzend die Bedeutung moralischer Kommunikation für individuelle moralische Urteilsprozesse erläutert:

Unsere heutige Gesellschaft ist als eine werteppluralistische zu bezeichnen, was besagt, dass in ihr verschiedene Weltbilder, verschiedene Religionen und somit auch verschiedene Moralen existieren. Daraus resultiert auch das heute bestehende Verständnis vom Menschen als einem auch sittlich selbstbestimmtem Wesen. Ziel moralischer Erziehung muss es demnach sein, ein Individuum in die Lage zu versetzen, eigene Maximen moralischen Handelns zu entwickeln, die nicht in Widerspruch zu den grundlegenden Werten unserer Gesellschaft stehen.

Die individuelle moralische Entwicklung begründet sich zwar auf die Sozialisation durch das Elternhaus, setzt sich aber bereits mit Schulbeginn in Auseinandersetzung mit den verschiedensten Perspektiven auf die Welt fort. Eine solche Auseinandersetzung verläuft in Gestalt kommunikativer Prozesse. In dieser Arbeit wird demnach die Ansicht vertreten, dass die moralische Entwicklung des Einzelnen auch von der Fähigkeit zur moralischen Kommunikation abhängt.³⁰³ Innerhalb letzterer werden durch eine kontextbezogene Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen eigene Vorstellungen überprüft, was dazu beiträgt, moralische Entwicklung zu initiieren. Demnach gehören auch die individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Kommunikation zur ersten Dimension moralischer Urteilskompetenz: Dazu gehört die Fähigkeit, die moralische Ebene von Problemen zu erkennen und von der Sachebene zu unterscheiden, sowie die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Annahme eines Problems als ein individuell moralisch zu beurteilendes. Darüber hinaus ist für eine kontextbezogene Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen die Fähigkeit notwendig, eben auch in Bezug auf moralische Vorstellungen über ein kritisches Wahrheitsverständnis zu verfügen, um andere Erkenntnisformen und Meinungen abwägend in die eigenen Überlegungen einbeziehen zu können.

Darüber hinaus wird in vorliegender Arbeit davon ausgegangen, dass je nach Zielsetzung moralischer Kommunikation die dazu benötigten individuumbezogenen Voraussetzungen leicht variieren: Für moralische Kommunikation mit dem Ziel einer individuellen Urteilsfindung sind, je nach dem, ob es sich um moralische Probleme handelt, die im Zuge der Verwissenschaftlichung unserer Welt entstanden sind oder um moralische Probleme, die im Zuge der Globalisierung entstanden sind, spezifische individuumbezogene Voraussetzungen notwendig. Am Beispiel der Biotechnologie soll nun geklärt werden, inwiefern durch die Verwissenschaftlichung unserer Welt moralische Fragen und Probleme an uns

³⁰³ Vergleiche dazu auch die Ausführungen unter 4.3 dieser Arbeit.

herangetragen werden, für deren Bearbeitung andere als die oben genannten individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Kommunikation notwendig sind:

Die Auswirkungen der Biotechnologie auf den Menschen sind so weitreichend, dass deren fachwissenschaftliche Kompetenzen allein keine ausgewogene moralische Beurteilung garantieren.³⁰⁴ Biotechnologiepolitik bedarf daher der Mitgestaltung durch die Öffentlichkeit. Als individuumbezogene Voraussetzung für die Beurteilung von Technologiepolitik, aber auch für die Beurteilung bereits bestehender biotechnologischer Anwendungsmöglichkeiten, muss der Einzelne in folgendem Sinne über die Fähigkeit einer erweiterten Perspektivenübernahme verfügen:

Zum einen werden angesichts weitreichender Technikfolgen Überlegungen notwendig, in denen die Interessen zukünftiger Generationen eine Rolle spielen. Zum anderen werden Überlegungen bezüglich der Interessen noch ungeborenen Lebens notwendig. Angesichts der moralischen Probleme, denen sich die Forschung mit embryonalen Stammzellen gegenübergestellt sieht, wird beispielsweise die Frage aufgeworfen, ob dem Embryo das gleiche Lebensrecht zukommt wie einem bereits geborenen Menschen. Zur Beurteilung biotechnologischer Forschungsanliegen und -möglichkeiten muss also auch die Einstellung gegenüber ungeborenem Leben grundlegend geklärt werden. Zu den individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Kommunikation bezüglich derjenigen moralischen Probleme, die durch die Verwissenschaftlichung unserer Welt hervorgerufen wurden, gehört also die Fähigkeit zur erweiterten Perspektivenübernahme, die zunächst darin besteht, die Interessen und Werte von Personen, die ihre Interessen selbst nicht direkt vorbringen können, in den Urteilsprozess einbeziehen zu können.

Darüber hinaus schließt die Fähigkeit zur erweiterten Perspektivenübernahme auch ein „nicht-reduziertes Wissenschaftsverständnis“ als Voraussetzung zur kritischen Distanznahme gegenüber wissenschaftlichen Forschungsrichtungen und wissenschaftlichen Ergebnissen ein.³⁰⁵ Ein „nicht-reduziertes Wissenschaftsverständnis“ beinhaltet erstens die Fähigkeit zu erkennen, dass Wissenschaft kein neutrales Aussagesystem darstellt, sondern ein von bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen abhängiges soziales Handeln. Zweitens beinhaltet ein „nicht-reduziertes Wissenschaftsverständnis“ die Fähigkeit zu erkennen, dass wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind, sondern gesellschaftliche Auswirkungen haben, welche auch moralischer Natur sind, und daher einer moralischen Bewertung bedürfen. Drittens gehört zu einem „nicht-reduzierten Wissenschaftsverständnis“ die Fähigkeit, über den Erkenntniszugang der Naturwissenschaften reflektieren zu können, und sich deren funktionaler Betrachtungsweise bewusst zu sein.

Auch durch die Globalisierung werden moralische Probleme an uns herangetragen, die andere spezifische individuumbezogene Voraussetzungen für diesbezügliche moralische Kommunikation notwendig machen. Auch hier muss der Einzelne über die Fähigkeit zu einer erweiterten Perspektivenübernahme verfügen - und zwar in folgendem Sinn:

³⁰⁴ Vergleiche dazu auch 3.4 dieser Arbeit.

³⁰⁵ Zum Begriff des nicht-reduzierten Wissenschaftsverständnisses vergleiche 3.4 vorliegender Arbeit.

Zum einen ergibt sich die für eine diskursive Bearbeitung moralischer Probleme, welche im Zuge der Globalisierung entstanden sind, erforderliche Fähigkeit zur erweiterten Perspektivenübernahme aus den Folgen der nationalen kulturellen Fragmentation. In diesem Zusammenhang bedeutet die Fähigkeit zur erweiterten Perspektivenübernahme erstens, die Interessen und Probleme von Menschen anderer nationaler Herkunft und Sozialisation zu erkennen und in eigene Überlegungen einzubeziehen. Zweitens besteht die Fähigkeit zur erweiterten Perspektivenübernahme in der Fähigkeit, soziale Fragen, die zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen, zu erkennen, um sich in einer diskursiven Problembearbeitung damit auseinandersetzen zu können. Zum anderen wird die Notwendigkeit der Fähigkeit zur erweiterten Perspektivenübernahme durch wachsende zivilisatorische Konflikte begründet, denen wir uns im Zeitalter der Globalisierung gegenübergestellt sehen. Eine Bearbeitung dieser Konflikte ist letztlich nur durch eine auf Gerechtigkeit - auch auf Verteilungsgerechtigkeit – ausgelegte, diskursive Problembearbeitung im Sinne eines internationalen Dialoges zu erreichen. Für einen solchen Dialog ist die Fähigkeit zu einer erweiterten Perspektivenübernahme erforderlich, zu der sowohl die Fähigkeit zur Wahrnehmung von zivilisatorischen Konflikten gehört, als auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Rahmen einer Bestrebung nach einer One-World, Interessen von nicht-westlichen Nationen innerhalb einer diskursiven Problembearbeitung als gleichberechtigt anzusehen. Verbunden mit letzterem ist auch die Fähigkeit zum Verständnis anderer gesellschaftlicher Wirklichkeiten im Unterschied zur eigenen, und die Fähigkeit zu erkennen, dass vermeintlich nationale Probleme im Zuge der Globalisierung globale Dimensionen bekommen. Hieraus sollte sich die Bereitschaft ergeben, Interessen anderer Nationen in nationale Lösungskonzeptionen einzubeziehen.

Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die allgemeinen und spezifischen individuumbezogenen Voraussetzungen zur ersten Dimension moralischer Urteilskompetenz.

Tabelle 13: Die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz

Über moralische Vorstellungen diskutieren können - die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz Fähigkeit und Bereitschaft, Probleme mit moralischen Dimensionen zu erkennen und diskursiv zu bearbeiten	
Allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen für grundlegende kommunikative Prozesse	Kompetenzen zum Aufbau einer Kommunikationsgemeinschaft von sittlich kommunizierenden gleichberechtigten Subjekten: <i>Anwendung von Argumentations- und Diskussionsstrukturen, Fähigkeit zur wechselseitigen Anerkennung, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Empathie, Dialogoffenheit, Kooperationsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Toleranz.</i>
Allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Kommunikation mit dem Ziel einer individuellen moralische Urteilsfindung angesichts des Pluralismus	Die moralische Ebene von Problemen erkennen und von der Sachebene unterscheiden können: <i>Erkennen, was einen Sachverhalt als einen moralischen auszeichnet.</i> Wahrnehmung und Annahme eines moralischen Problems als ein individuell moralisch zu beurteilendes. Kompetenz zur kontextbezogenen Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen: Fähigkeit, angesichts verschiedener Moralen über ein kritisches Wahrheitsverständnis zu verfügen, um die Erkenntnisse anderer in die eigenen Urteilsprozesse einbeziehen zu können. (Verstehen, dass uns die Dinge unseres Interesses nicht eine ihnen gemäße Erkenntnis auferlegen, und dass sich uns die unbedingte Wahrheit nicht direkt erschließt. Verstehen jedes menschlichen Bemühens um Erkenntnis als ein Weg zur „Wahrheit“ hin).
Spezifische individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Kommunikation mit dem Ziel einer individuellen moralischen Urteilsfindung bezüglich moralischer Probleme, welche im Zuge der Verwissenschaftlichung unserer Welt entstanden sind	Über die Fähigkeit zur erweiterten Perspektivenübernahme verfügen: Erkennen, dass Interessen von Personen oder von nicht-personalem ungeborenem Leben, die ihre Interessen nicht direkt vorbringen können, in eigene Überlegungen einbezogen werden müssen: <i>Bereitschaft, die Interessen zukünftiger Generationen antizipierend in eigene Überlegungen einzubeziehen, Bereitschaft, die eigene grundsätzliche Einstellung gegenüber ungeborenem Leben zu klären und in Urteilsprozesse einzubringen.</i> Fähigkeit zu einer kritischen Distanznahme gegenüber wissenschaftlichen Forschungsrichtungen und Ergebnissen: <i>Fähigkeit zu einem nicht-reduzierten Wissenschaftsverständnis (erkennen, dass Wissenschaft kein neutrales Aussagesystem darstellt, sondern soziales Handeln ist. Erkennen, dass wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind und einer moralischen Bewertung bedürfen. Fähigkeit, über den Erkenntniszugang der Naturwissenschaften zu reflektieren, und sich deren funktionaler Herangehensweise im Unterschied zur Herangehensweise der Naturphänomenologie bewusst zu sein).</i> Die Ethik als eine den Naturwissenschaften gegenüber eigenständige Disziplin sehen.
Spezifische individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Kommunikation mit dem Ziel einer individuellen moralischen Urteilsfindung bezüglich moralischer Probleme, welche im Zuge der Globalisierung entstanden sind	Über die Fähigkeit zu einer erweiterten Perspektivenübernahme verfügen: Bereitschaft zur Wahrnehmung und Bearbeitung von Konflikten, welche im Zuge nationaler kultureller Fragmentation entstehen: <i>Interessen und Probleme von Menschen anderer nationaler Herkunft erkennen und in eigene Überlegungen einbeziehen. Soziale Fragen, die zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen, erkennen und sich in einer, auf Gerechtigkeitsorientierung angelegten Problembearbeitung mit diesen auseinandersetzen können.</i> Fähigkeit zur Wahrnehmung der Existenz zivilisatorischer Konflikte und Bereitschaft zur Bearbeitung derselben: <i>Fähigkeit und Bereitschaft, Interessen von nicht-westlichen Nationen als gleichberechtigt anzusehen, Verständnis anderer gesellschaftlicher Wirklichkeiten. Erkennen, dass innerhalb des Prozesses der Globalisierung entstehende, vermeintlich nationale Probleme globale Dimensionen haben können. Bereitschaft, die Interessen anderer Nationen in diesbezügliche eigene Lösungskonzeptionen einzubeziehen.</i>

5.2 Rationale Urteile fällen können – die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz

Diese Dimension moralischer Urteilskompetenz umfasst individuumbezogene Voraussetzungen, die notwendig sind, um bestehende Handlungsalternativen anhand vorgegebener Kriterien abzuwägen, damit zu einem rationalen Urteil gelangt wird, das nicht im Widerspruch zu den grundlegenden Werten unserer Gesellschaft steht. Der Gefahr des Relativismus in der Wahl der Kriterien für eine solche Urteilsbildung (Aufstellen von Urteilkriterien nach dem Lustprinzip) steht entgegen, dass hier auch die grundlegenden Werte, die unserem Grundgesetz immanent sind, als Kriterien der Urteilsbildung fungieren.³⁰⁶

Für die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz sind demnach individuumbezogene Voraussetzungen auszubilden, die für eine Abwägung verschiedener Handlungsalternativen unter Berücksichtigung grundlegender Werte mit dem Ziel einer rationalen moralischen Urteilsfindung notwendig sind. Für eine solche Urteilsfindung ist zu bestimmen, welche Handlungsalternativen durch welche grundlegenden Werte zu begründen sind. Anschließend ist zu fragen, welche anderen Werte oder Interessen von den jeweiligen Entscheidungsalternativen betroffen oder vernachlässigt werden. Durch ein Abwägen verschiedener Handlungsalternativen, inklusive der jeweils betroffenen Werte, kann ein rational begründetes Urteil herbeigeführt werden, welches in der jeweils vorliegenden Situation die wenigsten oder die unwichtigsten Werte unberücksichtigt lässt, und nicht in Widerspruch zu den grundlegenden Werten unserer Gesellschaft steht. Solche Urteilsprozesse können Aushandlungen interpersonaler Probleme zum Inhalt haben, oder jegliche Art von Aushandlungsprozessen zwischen pluraler Lebenswelt und persönlicher Lebensführung thematisieren.

Im Folgenden soll nun erläutert werden, in welcher Weise die Kompetenz zur zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz auf die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz „Über moralische Vorstellungen diskutieren können“ aufbaut.

Die individuumbezogenen Voraussetzungen für die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz bilden gleichzeitig die Basis für die zweite Dimension dieser Kompetenz. Dies schon deshalb, als da jede Abwägung verschiedener Handlungsalternativen argumentativ erfolgen muss, und demnach kommunikativer Kompetenzen bedarf: Jede begründete Entscheidung für eine Handlungsalternative mit dem Ziel der Ausgestaltung sozialer Gemeinschaften, mit dem Ziel der Ausgestaltung der persönlichen Lebensführung innerhalb sozialer Gemeinschaften, oder mit dem Ziel der interpersonellen Aushandlung verlangt also diskursive Verfahren, innerhalb derer eine Auseinandersetzung mit möglichen Interessen aller Beteiligten erfolgt. Diese diskursiven Verfahren können entweder in direkter Kommunikation bestehen, wobei verschiedene Interessen und Einstellungen anderer Diskussionspartner direkt an den Urteilenden herangetragen werden, oder in einer Antizipation der Interessen aller Beteiligten seitens des Urteilenden selbst. Beides ist ohne die sozialen und kommunikativen Kompetenzen (beispielsweise die Fähigkeit zur Perspekti-

³⁰⁶ Vergleiche dazu Tabelle 18 unter 6.2.2 dieser Arbeit.

venübernahme, Empathie etc.) der ersten Dimension moralischer Urteilskompetenz nicht vorstellbar.

Die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz bedeutet, im Verhältnis zur ersten Dimension, insofern eine Erweiterung, als dass ausdrücklich die Kenntnis und das Verständnis von grundlegenden Werten im Mittelpunkt stehen, die zudem noch gegeneinander abgewogen werden müssen. So verstanden, wird durch die Förderung aller individuumbezogenen Voraussetzungen der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz ethische Reflexionsfähigkeit gefördert.

Bei der Beschreibung dieser zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz durch die für sie notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen, unterscheidet diese Arbeit spezifische und allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen. Letztere sind für jegliche kriteriengeleitete Urteilsbildung Bedingung.

Zu den allgemeinen individuumbezogenen Voraussetzungen für die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz sind zum einen die Kenntnis und das Verständnis grundlegender Werte zu nennen. Gemeint sind damit diejenigen Werte, welche unserem Grundgesetz immanent sind. In diesem Zusammenhang steht auch die Fähigkeit, die Konstituierung dieser Werte aus kollektiven Erfahrungen des Unrechts zu begreifen, um nachvollziehen zu können, dass sie im Sinne einer Selbstverpflichtung wirksam sind, und dass sich hieraus ihr hoher moralischer Stellenwert begründet. Zum anderen ist die Fähigkeit zu nennen, durch Abwägung der Interessen aller Beteiligten ein rationales moralisches Urteil treffen zu können, das überzeugt und „transparent“³⁰⁷ ist.

Angesichts des bestehenden Pluralismus ergeben folgende allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen für die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz: Zum einen die Kenntnis und das Verständnis grundlegender Werte als Basis für individuelles moralisches Denken und für moralische Aushandlungsprozesse. Zum anderen muss die Generierung dieser Werte in Zusammenhang mit historischen Prozessen sozialer und individueller Emanzipation wahrgenommen werden, und es muss erkannt werden, dass hierdurch die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung nahe gelegt wird.

Daraus, dass sich die Menschen selbst grundlegende Werte als normative Kraft setzten, ergibt sich - neben deren hohen Stellenwert als ethische Metaprinzipien - auch, dass sie nichts ewig Wahres besitzen. Soll also die normative Funktion der grundlegenden Werte erhalten bleiben, müssen durch deren zeitgemäße Interpretation ihre Weiterentwicklung und ihre weitere Ausgestaltung gewährleistet sein. Diese innerhalb eines modernen Staates herrschende Idee der Selbstgesetzgebung birgt für den Einzelnen die Aufgabe, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten an der Generierung neuer gesetzlicher Regelungen, aber auch an der Etablierung neuer moralischer Üblichkeiten zu beteiligen. Zu den allgemeinen individuumbezogenen Voraussetzungen für die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz gehört demnach auch die Wahrnehmung der Bedeutung der Öffentlichkeit für

³⁰⁷ Mit einem „transparenten“ Urteil ist hier ein Urteil gemeint, dessen Begründung für Kommunikationspartner nachvollziehbar ist.

die Generierung moralischer Üblichkeiten und gesetzlicher Regelungen, sowie die Wahrnehmung der eigenen Rolle (eines eigenen Standpunktes) innerhalb solcher gesellschaftlicher Prozesse.

Für eine kriteriengeleitete Urteilsbildung bezüglich moralischer Probleme, welche in Zusammenhang mit der Globalisierung oder in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt stehen, sind über diese allgemeinen individuumbezogenen Voraussetzungen hinaus, jeweils spezifische individuumbezogene Voraussetzungen notwendig.

Für eine kriteriengeleitete Bearbeitung von Problemen, welche in Zusammenhang mit der Globalisierung stehen, sind folgende spezifische individuumbezogene Voraussetzungen notwendig: Zunächst ist angesichts der Probleme, welche infolge der nationalen kulturellen Fragmentation zu bearbeiten sind, insbesondere das Verständnis der Bedeutung der Menschenwürde zu nennen. In diesem Zusammenhang steht auch die Fähigkeit, soziale Fragen, welche zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen, zu erkennen.

Angesichts der Probleme, welche im Zusammenhang mit der globalen kulturellen Fragmentation stehen, sind insbesondere die Kenntnis und das Verständnis der Menschenrechte von Bedeutung. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die Konstituierung der Menschenrechte aus kollektiven Erfahrungen des Unrechts zu begreifen, um nachzuvollziehen, dass auch sie im Sinne einer Selbstverpflichtung wahrgenommen werden müssen. Des Weiteren müssen die Menschenrechte als das derzeit bedeutendste überstaatliche Regelset für politisches Zusammenleben begriffen werden.

Da die Kenntnis und das Verständnis der Menschenrechte allein aber nicht ausreichen, um eine transkulturelle Moralität zu entwickeln, die als Basis für interkulturelle Kommunikation fungieren kann, werden darüber hinaus folgende spezielle individuumbezogene Voraussetzungen notwendig: Zum einen die Kenntnis und das Verständnis von Nussbaums Theorie des guten Lebens³⁰⁸, zum anderen das Verständnis des mit dieser Theorie in Verbindung stehenden Fähigkeitenansatzes, der diejenigen Fähigkeiten beschreibt, von denen Nussbaum annimmt, dass ohne deren Entwicklungsmöglichkeit Menschen kein gutes menschliches Leben leben können.³⁰⁹ Darüber hinaus können moralische Probleme, welche im Zuge der Globalisierung entstehen, nicht ohne die Kenntnis der von den Entwicklungsländern angestoßenen Diskussion der Teilhaberechte aller Völker am Erbe der Menschheit ausgewogen beurteilt werden.

Abschließend werden die spezifischen individuumbezogenen Voraussetzungen genannt, die für eine kriteriengeleitete Beurteilung derjenigen moralischen Probleme erforderlich sind, die angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt entstanden:

Im Zuge der Entwicklung der modernen Biotechnologie entstehen neue Handlungsmöglichkeiten, die teilweise derart in die menschliche Natur eingreifen, dass sie dazu angetan sind, unser Selbstverständnis zu verändern. Aus diesem Grunde bedürfen sie der morali-

³⁰⁸ Gemeint ist hier die Vorstellung Nussbaums einer allen Menschen gemeinsamen menschlichen Natur, und deren grundlegende Bedeutung für die Ausgestaltung eines „guten Lebens“.

³⁰⁹ Zum Fähigkeitenansatz Nussbaums vergleiche 4.2 dieser Arbeit.

schen Beurteilung und gesetzlichen Regelung. Da der Einzelne im Rahmen seiner Möglichkeiten zu einer gesetzlichen Mitgestaltung aufgerufen ist, muss er sich in die Lage versetzt werden, ein kriteriengeleitetes Urteil zu fällen. Auch angesichts bereits bestehender Anwendungsmöglichkeiten muss er ein kriteriengeleitetes Urteil bilden, um zu entscheiden, inwieweit er bereits bestehende Anwendungsmöglichkeiten für sich in Anspruch nehmen möchte.

Angesichts dieser Aufgaben sind spezielle individuumbezogene Voraussetzungen für eine rationale Urteilsbildung notwendig: Hierzu gehört die Fähigkeit, technik- und probleminduzierte Bewertungsstrategien unterscheiden zu können. Dazu müssen die jeweils unterschiedlichen Entscheidungs- und Handlungsoptionen und die verschiedenen möglichen Standpunkte, von denen aus eine Bewertung vorgenommen werden kann, unterschieden werden. Des Weiteren ist die Fähigkeit notwendig zu erkennen, zur Lösung welcher und wessen Probleme bestimmte technologische Entwicklungen beitragen, sowie die Fähigkeit, den moralischen Stellenwert dieser Probleme im Vergleich zu anderen Interessen zu bestimmen. Angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt ist eine weitere spezifische individuumbezogene Voraussetzung für die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz auch die Wahrnehmung, dass die Gestaltung von Technologiepolitik einer weiteren Demokratisierung bedarf, da sich keine Experten finden lassen, die eine Eingliederung neuer Technologien in unsere Gesellschaft garantieren können, die alle zufrieden stellt.

Die anschließende tabellarische Übersicht bietet einen Überblick über die allgemeinen und spezifischen individuumbezogenen Voraussetzungen für die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz.

Tabelle 14: Die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz

Rationale Urteile fällen können - die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz Kompetenz, auf der Grundlage vorgegebener Kriterien rationale Urteile zu fällen, die nicht in Widerspruch zu den grundlegenden Werten unserer Gesellschaft stehen.	
Allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen für die Bildung eines kriteriengeleiteten Urteils auf der Grundlage allgemeingültiger Wertekataloge.	Grundlegende Normen und Werte kennen und verstehen: <i>Kenntnis und Verständnis der grundlegenden Werte, welche unserem Grundgesetz immanent sind. Die Fähigkeit, die Konstituierung dieser Werte aus kollektiven Erfahrungen des Unrechts zu begreifen, um nachzuvollziehen, dass sie im Sinne einer Selbstverpflichtung wirksam sind. Erkennen, dass sich hieraus ihr hoher Stellenwert als ethische Metaprinzipien erklärt.</i> Ein rationales Urteil durch Abwägen der Interessen aller Beteiligten auch unter Bezugnahme auf grundlegende Werte treffen können: <i>Erkennen, mit welchen grundlegenden Werten und Wertzuschreibungen bestimmte Interessen zu begründen sind und welche verletzt werden. Konkurrierende Werte gegeneinander abwägen können.</i>
Allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen, welche angesichts des Pluralismus für die Bildung eines kriteriengeleiteten Urteils auf der Grundlage allgemeingültiger Wertekataloge notwendig sind.	Grundlegende Werte als Basis für das individuelle moralische Denken und moralische Aushandlungsprozesse begreifen. Die Generierung dieser Werte in Zusammenhang mit historischen Erfahrungen sozialer und individueller Emanzipation wahrnehmen und erkennen, dass hierdurch die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung nahe gelegt wird. Die Bedeutung der Öffentlichkeit für die Generierung moralischer Üblichkeiten und im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten auch für die gesetzlicher Regelungen erkennen: <i>Kenntnis und Verständnis der jeweiligen Beteiligungsstrukturen und Möglichkeiten für eine diesbezügliche gesellschaftliche Mitgestaltung.</i> Die Bedeutung der eigenen Rolle innerhalb solcher gesellschaftlicher Prozesse wahrnehmen: <i>Der sich aus den Beteiligungsmöglichkeiten ergebende gesellschaftlichen Relevanz eines persönlichen Standpunktes bewusst sein.</i>
Spezifische individuumbezogene Voraussetzungen für eine kriteriengeleitete Bearbeitung derjenigen Probleme, welche in Zusammenhang mit der Globalisierung stehen.	Verständnis der Bedeutung der Menschenwürde. Soziale Fragen, die zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen, kennen. Kenntnis und Verständnis der Menschenrechte: <i>Die Fähigkeit, die Konstituierung der Menschenrechte aus kollektiven Erfahrungen des Unrechts zu begreifen, um nachzuvollziehen, dass sie im Sinne einer Selbstverpflichtung wirksam werden. Erkennen, dass hierdurch zum einen ihr hoher Stellenwert als ethisches Metaprinzip zu begründen ist, zum anderen die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung nahe gelegt wird.</i> Menschenrechte als das derzeit bedeutendste überstaatliche Regelset für politisches Zusammenleben und überstaatliche Kommunikation begreifen. Verständnis von Nussbaums Theorie des guten Lebens: <i>Verständnis der allen Menschen gemeinsamen menschlichen Natur und ihrer Bedeutung für gutes Leben.</i> Verständnis des Fähigkeitenansatzes von Nussbaum: <i>Kenntnis der im Kontext der „Theorie des guten Lebens“ offenbar werdenden Fähigkeiten, von denen Nussbaum annimmt, dass ohne die Möglichkeit, diese zu entwickeln, Menschen kein gutes menschliches Leben leben.</i> Die von den Entwicklungsländern angestoßene Diskussion der Teilhaberechte aller Völker am Erbe der

<p>Spezifische individuumbezogene Voraussetzungen für eine kriteriengeleitete Urteilsbildung bezüglich derjenigen Probleme, welche in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt stehen.</p>	<p>Menschheit kennen. Über ein globales Problem mit moralischen Inhalten nachdenken können.</p> <p>Technik und probleminduzierte Bewertungsstrategien unterscheiden können: <i>Erkennen der jeweils unterschiedlichen Entscheidungs- und Handlungsoptionen und der verschiedenen möglichen Standpunkte, von denen aus eine Bewertung vorgenommen werden kann.</i></p> <p>Erkennen, zur Lösung welcher und wessen Probleme bestimmte technologische Entwicklungen beitragen, und den moralischen Stellenwert dieser Probleme im Vergleich zu anderen Interessen bestimmen.</p> <p>Erkennen, dass die Gestaltung von Technologiepolitik einer weiteren Demokratisierung bedarf, da sich keine Experten finden lassen, die eine alle zufrieden stellende Eingliederung neuer Technologien in unsere Gesellschaft garantieren können.</p>
--	---

5.3 Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können - die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz

Mit der Ausbildung der dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz wird der innerhalb unserer wertpluralistischen Gesellschaft bestehenden Notwendigkeit Rechnung getragen, sich selbst als Person moralisch zu bilden.³¹⁰ Für eine moralische Persönlichkeitsentwicklung sind nach Ansicht dieser Arbeit individuumbezogene Voraussetzungen notwendig, die über diejenigen für eine rationale Urteilsbildung hinausgehen: In vorliegender Arbeit wird von der Vorstellung ausgegangen, dass es keine rein rationale Distanznahme gegenüber realen moralischen Problemen gibt, denen Menschen im Laufe ihres Lebens gegenüberstehen. Auch eher diffuse Fragen nach dem „Richtigen“ oder dem „Guten“ finden Eingang in den Prozess der Beurteilung solcher realen moralischen Probleme. Ein moralisches Urteil, auf das eine moralische Handlung folgen soll, steht somit immer auch in Verbindung mit der Lösung eines inneren Konfliktes, der sich in Form von Gewissensempfindungen ausdrückt.

Die Kompetenz zu einem kriteriengeleiteten, rationalen moralischen Urteil garantiert allein noch nicht, dass das getroffene Urteil auch selbstkonsistent³¹¹ ist, da es mit großen Teilen einer Person nicht verbunden ist. Somit bewirkt allein die Fähigkeit zu einem rationalen moralischen Urteil noch nicht, dass zu moralischen Entscheidungen gelangt werden kann, die ein Leben lang durchgetragen werden können. Die Entwicklung einer moralischen Persönlichkeit setzt vielmehr die Fähigkeit voraus, rationale moralische Urteile mit den nicht-rationalen Elementen der eigenen Person zu verbinden. Durch die Verbindung des rationalen Urteils mit Traditionen und Vorbildern und insbesondere den Gefühlen zu einem ganzheitlichen moralischen Urteil gelangt man zu einer moralischen Orientierung, die unter Bezugnahme auf die Ebene der letzten eigenen Begründungen einer Person entsteht, und daher Teil deren Selbstkonzeptes (Ich bin jemand, der ...) wird.

Eine moralische Entscheidung wird letztlich in Bezug auf ein akut bestehendes moralisches Problem in einer moralischen Bilanz getroffen. Innerhalb einer moralischen Bilanz findet eine Abwägung der im Selbstkonzept verankerten moralischen Orientierungen mit den augenblicklichen Eigeninteressen der jeweiligen Person statt.³¹² Eine moralische Entscheidung hat demnach immer das Ziel, sich in moralischen Handlungen zu operationalisieren. Aufgrund ihrer grundlegenden Bedeutung für moralische Entscheidungen ist die Entwicklung moralischer Orientierungen bezüglich verschiedener moralischer Problemfelder Voraussetzung für selbstkonsistente moralische Handlungen, und damit auch für die Entwicklung einer moralischen Persönlichkeit, die sich in Auseinandersetzung mit moralischen Handlungen bildet.

Auch in Bezug auf die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz werden allgemeine individuumbezogenen Voraussetzungen von spezifischen unterschieden. Nachfolgend

³¹⁰ Vergleiche dazu auch die Ausführungen zur sittlichen Autonomie des Menschen unter 3.1 vorliegender Arbeit.

³¹¹ Mit dem Begriff „selbstkonsistent“ ist in diesem Zusammenhang ein rationales Urteil gemeint, zu dem der Urteilende eine eigene Verbindlichkeit hergestellt hat.

³¹² Vergleiche die Ausführungen zur moralischen Bilanz unter 4.3 dieser Arbeit.

werden die allgemeinen individuumbezogenen Voraussetzungen für die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz zusammengefasst:

Zu nennen ist sowohl die Bereitschaft und Fähigkeit, sich moralische Autonomie zu erarbeiten, welche mit der Bereitschaft zur Selbstverantwortung verbunden ist, als auch eine Lernbereitschaft, welche die Voraussetzung dafür darstellt, die äußere Realität und auch sich selbst zu verändern.

Eine weitere allgemeine individuumbezogene Voraussetzung für die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz ist die Kompetenz, von einem rationalen Urteil durch Einbeziehung selbstreflexiver Elemente in den Urteilsprozess zu einer moralischen Orientierung zu gelangen, die handlungsweisend wirkt. Dazu ist zum einen die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis notwendig, welche auch als Fähigkeit beschrieben werden kann - zumindest in einem begrenzten Umfang - über sich selbst verfügen zu können. Zum anderen muss der Urteilende Traditionen, Vorbilder und insbesondere die eigenen Gefühle wahrnehmen und als selbstreflexive Elemente, welche an moralischen Entscheidungen teilhaben, ernst nehmen.³¹³ Des Weiteren ist mit der Fähigkeit zur moralischen Orientierung sowohl die Fähigkeit verbunden, eigene handlungsleitende Prinzipien aufstellen zu können, die als formelhafte Verkürzung³¹⁴ des „Guten“ ermöglichen, das „Gute“ erinnernd zu artikulieren, als auch die Fähigkeit zur ethischen Reflexion.³¹⁵

Im Folgenden werden die allgemeinen individuumbezogenen Voraussetzungen beschrieben, die für ein Handeln auf der Ebene der letzten eigenen Begründungen notwendig sind: Um durch eine moralische Bilanz zu einer moralischen Entscheidung zu gelangen, die sich in moralischen Handlungen operationalisiert, ist die Bereitschaft notwendig, aus einer moralischen Orientierung ein persönliches Tun abzuleiten. Darüber hinaus muss eine Person bereit sein, eigene Handlungen selbst zu verantworten. Des Weiteren müssen moralische Entscheidungen getroffen werden können, die in Einklang mit dem Selbst der urteilenden Person stehen: Hierzu ist es erstens erforderlich, verschiedene Handlungsoptionen mit dem eigenen Begriff des „Guten“ in Beziehung zu setzen, zweitens Erfahrungen der Uneinigkeit mit sich selbst, welche sich durch Schuldgefühle bemerkbar machen, nicht durch Ausreden zu begegnen, drittens Schuldgefühle zu deuten als Differenz zwischen dem, was gut ist, und dem, was nur so scheint. In diesem Zusammenhang steht auch die

³¹³ Moralische Orientierungen werden deshalb als eingeschränkt verpflichtend bezeichnet, weil sie zwar Eingang in die moralische Bilanz nehmen, aber innerhalb dieser noch mit den Eigeninteressen „konkurrieren“.

³¹⁴ Unter „formelhaften Verkürzungen“ wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass die Vorstellung vom „Guten“ kontextualisiert wurde, und so ohne erneute Interpretationsleistungen schneller zugänglich wird. (Gut ist, wenn ich ...)

³¹⁵ Mit der Fähigkeit zur ethischen Argumentation ist die Fähigkeit gemeint, über bestehende Konventionen hinausdenken zu können, welche wiederum die Fähigkeit beinhaltet zu fragen, ob eine bestimmte Handlung, eine tradierte Handlungsweise oder ein bestimmtes Konzept des „Guten“ mit diesbezüglichen eigenen Vorstellungen angesichts eines bestimmten moralischen Problems identisch sind.

Fähigkeit zur Annahme und Bewältigung von Schuld³¹⁶ sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, Handlungen bei weiter bestehender Schmerzlichkeit ausführen zu können.³¹⁷

Angesichts des Wertpluralismus werden weitere allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen für die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz deutlich. Zum einen muss die Bedeutung einer Kommunikationsplattform auf der Basis grundlegender Werte für eine Diskussion unter gleichberechtigten Kommunikationspartnern mit verschiedenen moralischen Überzeugungen eingeschätzt werden, und für eigene moralische Orientierungen genutzt werden können. Zum anderen muss eine begründete Entscheidung zur persönlichen Beteiligung oder Nichtbeteiligung an gestaltenden gesellschaftlichen Prozessen getroffen werden können.

Nachfolgend werden nun die spezifischen individuumbezogenen Voraussetzungen genannt, welche erstens angesichts der Globalisierung, und zweitens angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt für eine moralische Entscheidung auf der Grundlage letzter eigener Begründungen notwendig sind:

In Anbetracht der Probleme, denen wir uns im Zuge der nationalen kulturellen Fragmentation gegenübersehen, ist es notwendig, eigene moralische Orientierungen bezüglich derjenigen sozialen Fragen zu gewinnen, die zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen, sowie die Bereitschaft zu besitzen, diese zur Grundlage von persönlichem Handeln zu machen. In Anbetracht wachsender zivilisatorischen Konflikte sind folgende individuumbezogenen Voraussetzungen notwendig: Erstens Einschätzung der Bedeutung globaler Kommunikation, welche die Basis zur Überwindung zivilisatorischer Konflikte darstellt, als Voraussetzung für eine funktionierende globale Polis. Zweitens Einschätzung der Bedeutung gemeinsamer Grundüberzeugungen, welche kulturelle Differenzen aushalten müssen, für eine globale Kommunikationsgrundlage. Drittens Einschätzung der Bedeutung der Theorie des „guten Lebens“ von Nussbaum und ihres damit verbundenem Fähigkeitenansatzes: In diesem Zusammenhang steht die Fähigkeit, die Bedeutung ihrer Theorie des „guten Lebens“ und des damit verbundenen Fähigkeitenansatzes für die Schaffung einer solchen Kommunikationsgrundlage einzuschätzen. Viertens muss angesichts der Bedeutung einer globalen Kommunikationsgrundlage im Zeitalter der Bestrebungen nach einer One-World die Bedeutung der Weiterentwicklung der Menschenrechte eingeschätzt werden: Dazu gehört auch eine Einschätzung der von den Entwicklungsländern angestoßenen Diskussion über Teilhaberechte aller Völker am Erbe der Menschheit.

Angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt sind folgende spezifische individuumbezogenen Voraussetzungen für die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz notwendig: Zum einen die Fähigkeit, durch ein ganzheitliches Urteil bezüglich technischer Eingriffsmöglichkeiten in die Natur zu moralischen Orientierungen zu gelangen und die

³¹⁶ Die Fähigkeit zur Annahme und Bewältigung von Schuld bedeutet, durch die Annahme der Herausforderung des eigenen „Mehr“ zur inneren Umkehr fähig zu sein.

³¹⁷ Diese individuumbezogene Voraussetzung ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass moralische Urteile letztlich nicht endgültig sind. Da immer einige Werte, mitunter auch die persönlichen Interessen, in einer moralischen Entscheidung Berücksichtigung erfahren, besteht auch immer die Möglichkeit, dass zu einem späteren Zeitpunkt anders geurteilt wird.

Bereitschaft, diese Orientierungen auch zur Grundlage von diesbezüglichen moralischen Entscheidungen zu machen.

Zum anderen ist die grundsätzliche Fähigkeit zu nennen, sich auf der Grundlage einer moralischen Orientierung an Prozessen zu beteiligen, welche die Eingliederung neuer Technologien in unsere Gesellschaft zum Ziel haben.

Tabelle 15: Die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz

Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können - die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz Kompetenzen, welche die Voraussetzungen für moralisches Urteilen und Handeln auf der Ebene der letzten eigenen Begründungen darstellen	
<p>Allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen für die Bildung einer moralischen Entscheidung auf der Grundlage letzter eigener Begründungen.</p>	<p>Fähigkeit und Bereitschaft, sich moralische Autonomie zu erarbeiten: <i>Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstverantwortung.</i></p> <p>Lernbereitschaft verstanden als Bereitschaft, die äußere Realität wie auch sich selbst zu verändern.</p> <p>Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis, verstanden als Fähigkeit, zumindest in einem begrenzten Umfang über sich selbst verfügen zu können.</p> <p>Fähigkeit, Traditionen und Vorbilder sowie insbesondere die eigenen Gefühle wahrzunehmen und als selbstreflexive Elemente ernst zu nehmen, die an moralischen Entscheidungen teilhaben.</p> <p>Von einem rationalen Urteil zu einem ganzheitlichen moralischen Urteil kommen: <i>Unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente urteilen können.</i></p> <p>Die Fähigkeit, moralische Orientierungen zu entwickeln, die handlungsweisend wirken.</p> <p>Eigene handlungsleitende Prinzipien aufstellen können, die als formelhafte Verkürzung des „Guten“ ermöglichen, das „Gute“ erinnernd zu artikulieren.</p> <p>Fähigkeit zur ethischen Argumentation und Reflexion: <i>Über bestehende Konventionen hinaus denken können: Fähigkeit zu fragen, ob eine bestimmte tradierte Handlung, eine tradierte Handlungsweise oder ein bestimmtes Konzept des „Guten“ mit diesbezüglichen persönlichen Vorstellungen angesichts eines moralischen Problems identisch sind.</i></p> <p>Über individuumbezogene Voraussetzungen zu moralischen Handlungen verfügen:</p> <p>Durch eine moralische Bilanz zu einer moralischen Entscheidung gelangen, die sich in moralischen Handlungen operationalisiert.</p> <p>Bereitschaft, aus einer moralischen Orientierung ein moralisches Tun abzuleiten.</p> <p>Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortung eigener Handlungen.</p> <p>Eine moralische Orientierung in Einklang mit sich selbst gewinnen zu können: <i>Handlungsoptionen zu dem eigenen Begriff des „Guten“ in Beziehung setzen können. Erfahrungen der Uneinigkeit mit sich selbst nicht durch Ausreden begegnen; Schuldgefühle deuten als Differenz zwischen dem, was gut ist, und dem, was nur so scheint.</i></p> <p>Fähigkeit zur Annahme und Bewältigung von Schuld: <i>Durch Annahme der Herausforderung des eigenen „Mehr“ zur inneren Umkehr fähig sein.</i></p> <p>Handlungen bei weiter bestehender „Schmerzlichkeit“ ausführen können.</p>

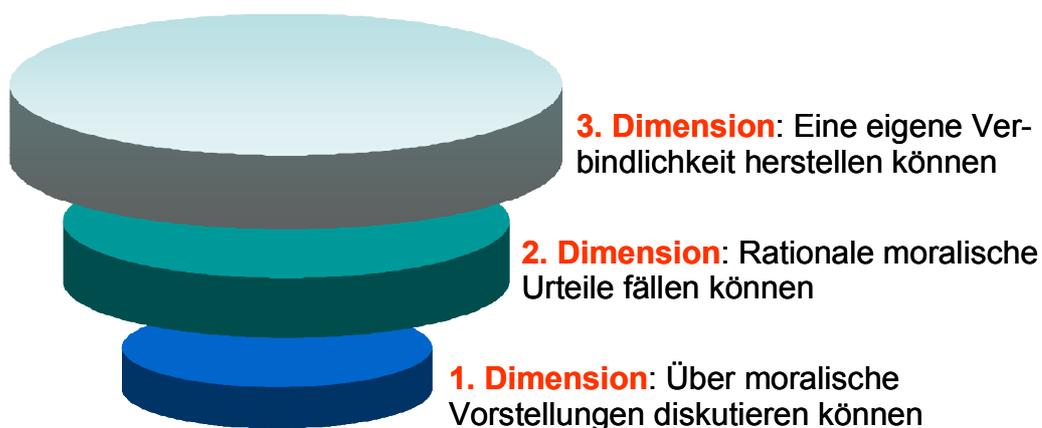
<p>Allgemeine individuumbezogene Voraussetzungen, welche angesichts des Pluralismus für eine moralische Entscheidung auf der Grundlage letzter eigener Begründungen notwendig sind.</p>	<p>Die Bedeutung einer Kommunikationsplattform auf der Basis grundlegender Werte für einen Dialog von gleichberechtigten Kommunikationspartnern mit verschiedenen moralischen Überzeugungen einschätzen, und diese für die eigene moralische Orientierungen nutzen können: <i>Kommunikative Verfahren zur individuellen Wertorientierung nutzen können.</i> Eine begründete Entscheidung zur persönlichen Beteiligung oder Nichtbeteiligung an gestaltenden gesellschaftlichen Prozessen treffen können.</p>
<p>Spezifische individuumbezogene Voraussetzungen für eine moralische Entscheidung auf der Grundlage letzter eigener Begründungen bezüglich derjenigen Fragen und Probleme, welche in Zusammenhang mit der Globalisierung stehen.</p>	<p>Eigene moralische Orientierungen bezüglich der sozialen Fragen, die zur Entstehung von Ausländerfeindlichkeit beitragen, gewinnen, sowie die Bereitschaft besitzen, diese zur Grundlage von persönlichem Handeln zu machen. Die Bedeutung globaler Kommunikation, welche die Basis zur Überwindung zivilisatorischer Konflikte darstellt, als Voraussetzung für eine funktionierende globale Polis einschätzen. Die Bedeutung gemeinsamer Grundüberzeugungen, die kulturelle Differenzen aushalten müssen, für eine globale Kommunikationsgrundlage einschätzen können. Die Bedeutung der Theorie des „guten Lebens“ von Nussbaum und ihr damit verbundener Fähigkeitenansatz für die Schaffung einer globalen Kommunikationsgrundlage einschätzen können. Angesichts der Bestrebungen nach einer One-World die Bedeutung einer Weiterentwicklung der Menschenrechte einschätzen: <i>Die von den Entwicklungsländern angestoßene Diskussion über Teilhaberechte aller Völker am Erbe der Menschheit einschätzen.</i></p>
<p>Spezifische individuumbezogene Voraussetzungen für eine moralische Entscheidung auf der Grundlage letzter eigener Begründungen bezüglich derjenigen Fragen und Probleme, welche in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt stehen.</p>	<p>Durch ein ganzheitliches Urteil bezüglich technischer Eingriffsmöglichkeiten in die Natur zu moralischen Orientierungen gelangen und über die Bereitschaft verfügen, diese Orientierungen auch zur Grundlage von diesbezüglichen moralischen Entscheidungen zu machen. Über die grundsätzliche Fähigkeit verfügen, sich auf der Grundlage einer moralischen Orientierung an Prozessen zu beteiligen, welche die Eingliederung neuer Technologien in unsere Gesellschaft zum Ziel haben.</p>

5.4 Zusammenfassung

Bislang versteht sich diese Arbeit als eine möglichst genaue inhaltliche Beschreibung einer Kompetenz zur Bearbeitung von verschiedenen Problemen mit moralischen Inhalten, die innerhalb dieser Arbeit moralische Urteilskompetenz genannt wird. Diese Beschreibung liefert auf der Fähigkeitenebene einen Einblick in wichtige individuumbezogene Voraussetzungen, über die ein Mensch verfügen muss wenn er aus verschiedenen Perspektiven bestimmte Folgeprobleme des soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft beurteilen möchte. Außerdem wurden für diese komplexe moralische Urteilskompetenz drei verschiedene Dimensionen beschrieben.

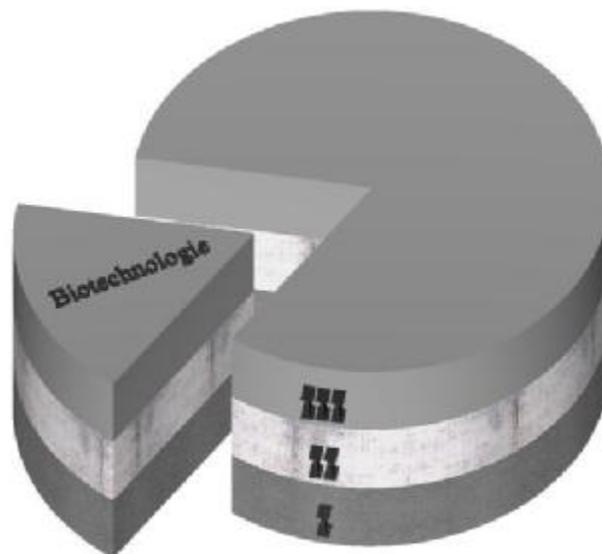
Das folgende Diagramm verbildlicht die drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz so, dass die jeweils folgende Dimension auf die vorhergehende aufbaut. Der untere Bereich stellt die erste Dimension dar. Auf der Fähigkeitenebene lässt sich diese Dimension moralischer Urteilskompetenz als die „Fähigkeit zur moralischen Kommunikation“ beschreiben. Auf der Zielebene bezeichnet diese Dimension einen „sozialen und kommunikativen“ Menschen. Der mittlere Bereich stellt die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz dar, welche auf der Fähigkeitenebene als „Fähigkeit zur rationalen Urteilsbildung“ beschrieben werden kann. Auf der Zielebene bezeichnet die zweite Dimension einen „mündigen Bürger“. Die Dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz ist demzufolge der obere Bereich. Auch hier soll die Darstellung der dritten Dimension, deren Bedeutung auf der Fähigkeitenebene als „Fähigkeit zur Herstellung einer eigenen Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen“ und auf der Zielebene als „sittlich selbstbestimmter Mensch“ beschrieben werden kann, dazu dienen, ein besseres Verständnis der Dimensionierung moralischer Urteilskompetenz zu ermöglichen.

Diagramm 1: Dimensionen moralischer Urteilskompetenz:



Die Beschreibung der Dimensionen moralischer Urteilskompetenz ist nach Ansicht dieser Arbeit Grundlage für weitergehende Arbeitsschritte. Sie kann die Grundlage für die Feststellung derjenigen Fähigkeiten (bzw. individuumbezogenen Voraussetzungen) sein, die es innerhalb eines Unterrichts zu fördern gilt, der zum Ziel hat, Schülerinnen und Schülern eine Bearbeitung bestimmter Probleme mit moralischen Inhalten zu ermöglichen. Dabei kann dann auch berücksichtigt werden, dass innerhalb schulischer moralischer Erziehung alle drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz gefördert werden sollten. Ein Beitrag des Biologieunterrichts zur moralischen Erziehung könnte beispielsweise darin bestehen, dass er sich mit einem moralischen Problem beschäftigt, welches im Zuge der Entwicklungen der modernen Biotechnologie entstanden ist. Nachfolgendes Diagramm soll einen solchen Beitrag illustrieren.

Diagramm 2: Ein möglicher Beitrag des Biologieunterrichts zur moralischen Erziehung



Eine Beschreibung der individuumbezogenen Voraussetzungen kann aber auch dazu dienen aus ihnen wichtige Kompetenzen zu generieren, die für die Entwicklung eines Analyseinstruments für moralische Urteilskompetenz notwendig sind. Mit Letzterem wird sich das nachfolgende Kapitel beschäftigen.

6. Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsinstruments für Unterrichtskonzeptionen zur Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht

Ziel dieses Kapitels ist es, eine Methode zu entwickeln, mit deren Hilfe Unterrichtskonzeptionen dahingehend untersucht werden können, ob sie zu Leistungsveränderungen in Bezug auf moralische Urteilskompetenz führen – und zwar bezüglich derjenigen Probleme, die in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt stehen:

Da kein Unterrichtskonzept zum Ziel haben kann, moralische Urteilskompetenz gleichzeitig bezüglich aller moralischer Probleme zu entwickeln, die aus den Faktoren des soziokulturellen Wandels und der Verwissenschaftlichung unserer Welt entstehen, macht es auch keinen Sinn, ein Unterrichtskonzept daraufhin zu untersuchen. In dieser Arbeit ist vor allem die Verwissenschaftlichung unserer Welt - und da insbesondere die Auswirkungen der modernen Biotechnologie - der Hintergrund, vor dem die Notwendigkeit des Biologieunterrichts zur Förderung moralischer Urteilskompetenz beizutragen dargelegt wurde. Dementsprechend war es vor allem die Forderung nach Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht angesichts aktueller bioethischer Fragen, von der weitere Überlegungen zur Förderung moralischer Urteilskompetenz als Beitrag moderner moralischer Erziehung ihren Ausgang nahmen. Folgerichtig, widmet sich dieses Kapitel den Möglichkeiten der Evaluation von Unterrichtskonzepten, welche eine Förderung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf diejenigen Probleme zum Ziel haben, die durch die Verwissenschaftlichung unserer Welt entstehen. Wenn innerhalb dieses Kapitels von moralischer Urteilskompetenz gesprochen wird, ist also immer moralische Urteilskompetenz in Bezug auf Probleme gemeint, die im Zuge der Verwissenschaftlichung unserer Welt entstehen.

Eine Evaluation von Unterrichtskonzepten, die zum Ziel haben, moralische Urteilskompetenz zu fördern, wird durch eine Einschätzung der durchschnittlichen moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz der jeweiligen Versuchsklassen vor und nach einer Intervention möglich. Auf diese Weise könnten eventuelle Veränderungen von moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz nach einer Intervention festgestellt werden. Eine Analyse dieser Veränderungen sollte dann Aufschluss darüber geben, inwieweit die untersuchten Unterrichtskonzeptionen ihr Ziel erreicht haben.

Darüber hinaus kann die Evaluation eines untersuchten Unterrichtskonzepts durch einen Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit den Einschätzungen des Durchschnitts moralisch relevanter kognitiver Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von anderen Schülergruppen der jeweiligen Schulform und Altersgruppe vervollständigt werden.

Innerhalb dieses Kapitels soll also eine Methode zur Einschätzung wichtiger moralisch relevanter kognitiver Kompetenzen von Schülern entwickelt werden. Anders ausgedrückt soll eine Methode zur Evaluation von Schülervoraussetzungen in Bezug auf moralische Urteilskompetenz entwickelt werden.

Diese Methode soll einerseits zur Überprüfung von Förderungsmaßnahmen genutzt werden können, die zu Leistungsveränderungen in Bezug auf moralische Urteilskompetenz führen sollen. Andererseits soll diese Methode aber auch dafür genutzt werden können, eine Basis für die Entwicklung geeigneter Unterrichtskonzeptionen zur Förderung moralischer Urteilskompetenz zu schaffen: Denn erst durch Analyse der vorhandenen moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz einer Schülerschaft können geeignete Konzepte zur Förderung eben dieser Kompetenz für diese Schülerschaft festgelegt werden. Nur ausgehend vom Stand der diesbezüglichen Lernvoraussetzungen der Schüler ist es möglich, Lernziele, Lerninhalte und Methoden zu entwickeln, die geeignet sind, die moralische Urteilskompetenz einer Schülerschaft gezielt zu fördern.

Die in dieser Arbeit zu entwickelnde Methode zur Überprüfung von Unterrichtskonzepten ist demnach für die Beantwortung von Forschungsfragen gedacht. Sie ist aber weniger für eine individuelle Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Schüler einer Klasse durch ihren Lehrer geeignet. Als Teil einer Bedingungsanalyse³¹⁸, auf deren Basis die Lehrkraft dann ihre Unterrichtseinheit erstellt, wäre sie einfach zu aufwändig.

Diese im Folgenden dargestellte Methode beinhaltet zum einen ein Erhebungsverfahren, mittels dessen die erforderlichen Daten für die Analyse bereitgestellt werden sollen. Letzteres muss demnach in der Lage sein, moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von Personen zu erfassen. Zum anderen beinhaltet diese Methode ein Einschätzverfahren, das dazu geeignet sein muss, das erhobene Datenmaterial auf Hinweise zur moralischen Urteilskompetenz zu analysieren.

Bezüglich des Erhebungsverfahrens wurde in vorliegender Arbeit entschieden, das Gruppendiskussionsverfahren zu verwenden. Demnach wird davon ausgegangen, dass mittels dieses Verfahrens die moralische Urteilskompetenz von Personen erfasst werden kann. Die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens als Erhebungsverfahren für Forschungszwecke fand bereits im Rahmen eines DFG-Projekts statt.³¹⁹ Dort wurden Anregungen aus der Kinderphilosophie aufgegriffen: Durch Dilemmageschichten sollten Kinder zu Gesprächen angeregt werden. Diese Gespräche wurden innerhalb des oben genannten Forschungsprojekts als Erhebungsverfahren interpretiert, welches Daten zur Untersuchung von Werthaltungen von Kindern und Jugendlichen liefern sollte.

Obwohl in vorliegender Arbeit zu Gunsten des Gruppendiskussionsverfahrens als Erhebungsverfahren entschieden wurde, wird die Generierung eines Analyseverfahrens angestrebt, welches auch auf Datenmaterial aus anderen Erhebungsverfahren - wie beispielsweise dem Portfolio oder der teilnehmenden Beobachtung etc. - anwendbar ist. Da das hier zu entwickelnde Analyseverfahren letztlich zur Einschätzung von Schülervoraussetzungen

³¹⁸ Laut Hilbert Meyer hat eine Bedingungsanalyse „die Bestimmung der Restriktionen und der Handlungsspielräume von Lehrern und Schülern in der Unterrichtssituation, für die eine Unterrichtseinheit, ein Kurs oder eine Einzelstunde geplant wird“, zum Gegenstand. Siehe dazu: Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 12. Auflage, Frankfurt/Main, 1993, S. 248.

³¹⁹ Innerhalb dieses Projekts wurden mittels des Gruppendiskussionsverfahrens naturethische Argumentationsfiguren bei Kindern und Jugendlichen untersucht. Siehe dazu: Gebhard, Ulrich; Billmann – Mahecha, E & P. Nevers: Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz, in: Helmut Schreier (Hrsg.): Mit Kindern über Natur philosophieren, Heinsberg, 1997, S. 130 – 153.

in Bezug auf moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz genutzt werden soll, wird im Folgenden von einem Einschätzverfahren gesprochen.

Innerhalb dieser Arbeit wird das Einschätzverfahren letztlich dazu genutzt, eine Einschätzung der Lernvoraussetzungen in Bezug auf moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von Schülern der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums vorzunehmen. Dazu werden Transkriptionen von sechs Gruppendiskussionen, welche sich an einem moralischen Dilemma entzündeten³²⁰, in einer quantitativen Inhaltsanalyse³²¹ untersucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse von Gruppendiskussionen festgestellt werden kann, ob und inwiefern die an den Diskussionen beteiligten Schüler über die verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz verfügen.³²²

Genauer gesagt soll durch eine quantitative Inhaltsanalyse die Anzahl derjenigen Schüleraussagen festgestellt werden, die mit individuumbezogenen Voraussetzungen der verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz korrespondieren. Anhand der Häufigkeit, mit der Schüleraussagen den verschiedenen Dimensionen zugeordnet werden können, soll eine Einschätzung der moralischen Urteilskompetenz der diskutierenden Schüler ermöglicht werden.

6.1 Das Erhebungsverfahren

Es ist nicht Anliegen dieser Arbeit, individuelle Lernbiographien zu erforschen. Vielmehr sollen Einschätzungen der Lernvoraussetzungen in Bezug auf moralische Urteilskompetenz verschiedener Schülergruppen vorgenommen werden. Mittels des Gruppendiskussionsverfahrens sind gleich mehrere Schüler an der Erstellung des Datenmaterials beteiligt. Daher erscheint das Gruppendiskussionsverfahren ein effektives Verfahren sowohl zur Gewinnung von Daten zur Einschätzung der durchschnittlichen moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von Schülern bestimmter Altersgruppen, als auch zur Gewinnung von Daten zur Erforschung der Lernentwicklungen ganzer Klassen zu sein. Etwaige Ungenauigkeiten in der Einschätzung einer Gruppendiskussion, welche auch dadurch entstehen können, dass einzelne Diskussionsteilnehmer

³²⁰ Im Folgenden wird der Einfachheit halber entweder von Gruppendiskussionen oder von Dilemmadiskussionen gesprochen.

³²¹ Quantitative Inhaltsanalysen verfolgen das Ziel, Wortmaterial hinsichtlich bestimmter Aspekte zu quantifizieren. Durch eine quantitative Inhaltsanalyse wird eine Zuordnung der einzelnen Teile eines Textes zu ausgewählten Kategorien angestrebt. Wie viele Textteile in die verwendeten Kategorien fallen, kennzeichnet dann die Eigenschaften eines Textes. Zur quantitativen Inhaltsanalyse vergleiche: Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation, 2. Auflage, Berlin; Heidelberg, New York ..., 195, S. 138 – 143.

³²² Wie bereits festgestellt wurde, lassen sich drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz feststellen, für die ein Individuum jeweils über bestimmte individuumbezogene Voraussetzungen verfügen muss. Vergleiche dazu Kapitel 5 dieser Arbeit.

überproportional bestimmend auf die Diskussion einwirken³²³, können durch einen Vergleich der Ergebnisse mehrerer Gruppendiskussionen wieder ausgeglichen werden.

Die in vorliegender Arbeit untersuchten Gruppendiskussionen wurden im Rahmen des institutsübergreifenden Forschungsprojekts „Vermittlungskompetenz für bioethische Fragen“, welches an der Universität Hamburg angesiedelt ist, durchgeführt.

Angeleitet von Diskussionsleitern wurden die Gruppendiskussionen mit Schülern eines Gymnasiums in Hamburg durchgeführt. Die Diskussionsgruppen bestanden aus einer unterschiedlichen Anzahl von Schülern und Schülerinnen³²⁴, welche zuvor keinerlei Schulungen erhalten hatten, oder über besondere Erfahrung mit Dilemmadiskussionen verfügten. Den Diskussionsleitern wurde ein Leitfaden zur Diskussionsleitung ausgehändigt, wodurch sichergestellt werden konnte, dass die verschiedenen Diskussionen unter annähernd gleichen Voraussetzungen stattfanden.

In allen Fällen wurde zunächst die Dilemmageschichte „Die Genkarte“³²⁵ vom Diskussionsleiter vorgelesen. Darüber hinaus wurden die Diskussionsleiter angehalten, so wenig wie möglich in die Diskussion einzugreifen und die Schüler vornehmlich zu bitten, sich zu der von ihnen vorgelesenen Dilemmageschichte zu äußern und untereinander zu diskutieren. Hierdurch boten die Gruppendiskussionen Raum für Kontroversen und gegenteilige Auffassungen. Darüber hinaus verringerte die so entstandene Gruppendynamik die Möglichkeit einer Präsentation vermeintlich erwarteter Verhaltens- und Denkweisen durch die Diskutanten. Die Gruppendiskussionen wurden mit Einverständnis der Schüler aufgezeichnet. Sie konnten somit zu Auswertungszwecken transkribiert werden. Die Transkripte wurden als inhaltliche Protokolle angefertigt. Dabei verzichtete man zwar auf linguistische Merkmale, die Äußerungen einzelner Schüler wurden jedoch von einander unterscheidbar dargestellt.³²⁶

Innerhalb des Projekts „Vermittlungskompetenz für bioethische Fragen“ wurden diese Gruppendiskussionen unter anderen Gesichtspunkten (Nennungen zu Alltagsphantasien, Selbstkonzepten und Werthaltungen von Jugendlichen) bereits ausgewertet³²⁷ und freundlicherweise für die noch folgende Untersuchung zur Verfügung gestellt. In vorliegender Arbeit werden die im Rahmen des oben genannten Projekts erstellten Transkriptionen demnach als Ergebnisse einer vorangegangenen Datenerhebungsmethode (Aufzeichnen

³²³ Dies war beispielsweise in der hier untersuchten Gruppendiskussion Nr. III der Fall. Hier sorgten zwei Diskussionsteilnehmer dafür, dass in überproportionaler Weise die Normalität als Wert dargestellt wurde.

³²⁴ Es waren sieben bis vierzehn Personen an den einzelnen Gruppendiskussionen beteiligt.

³²⁵ Zur Dilemmageschichte „Die Genkarte“ siehe: Anhang, Punkt 2.

³²⁶ Beispielgebend findet sich das Transkript der Gruppendiskussion Nr. I einschließlich der zugewiesenen Kodierungen im Anhang, Punkt 8.

³²⁷ Vergl.: Gebhard, Ulrich; Mielke, Rosemarie: Selbstkonzeptrelevante Aspekte der Gentechnik, Ergebnisse von qualitativen und quantitativen Untersuchungen über Alltagsvorstellungen zu Gentechnik bei Jugendlichen, in: Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 200, Universität Bielefeld, 2001, S. 1 – 14; oder: Ders.: Selbstkonzeptrelevante Aspekte der Gentechnik. Ergebnisse von qualitativen und quantitativen Untersuchungen über Vorstellungen und Phantasien zur Gentechnik bei Jugendlichen, in: Bayrhuber u.a.: Biowissenschaften in Schule und Öffentlichkeit, IPN, Kiel; 2001, S. 26 – 30.

von Gruppendiskussionen) genutzt, und stellen das Untersuchungsmaterial für die noch folgende quantitative Inhaltsanalyse dar.

6.2 Das Einschätzverfahren

Das Einschätzverfahren sollte eine zufrieden stellende Kodierung des erhobenen Datenmaterials ermöglichen, um daraus Rückschlüsse auf moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von Schülern ziehen zu können. Dazu muss zunächst ein geeignetes Kategoriensystem entwickelt werden, auf dessen Grundlage eine Zuordnung einzelner Textteile der Transkripte zu den verschiedenen Kategorien erfolgen kann.

Die Anforderungen an ein solches Kategoriensystem wurden wie folgt festgelegt: Erstens müssen die Kategorien auf moralische Urteilskompetenz verweisen. Demnach müssen sich die individuumbezogenen Voraussetzungen für die verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz in dem Kategoriensystem wieder finden lassen. Zweitens muss das Kategoriensystem allen drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz in gleicher Weise Rechnung tragen. Dies bedeutet, dass jede Dimension moralischer Urteilskompetenz durch die gleiche Anzahl von Kategorien vertreten sein muss. Wird nämlich eine Dimension differenzierter gesehen, und mit einer größeren Anzahl von Kategorien bedacht als die anderen, erlaubt die quantitative Inhaltsanalyse keine vergleichenden Rückschlüsse darüber, zu welchen der Dimensionen moralischer Urteilskompetenz die Schüler eventuell besonders in der Lage sind. Drittens dürfen sich die einzelnen Kategorien nicht überschneiden, da sonst keine eindeutige Zuordnung einzelner Schüleraussagen möglich ist. Viertens sollten die Kategorien möglichst so formuliert werden, dass sie sich mit „trifft zu“ oder „trifft nicht zu“ beantworten lassen, um die anschließende Kodierung der Transkripte zu erleichtern. Fünftens sollte das Kategoriensystem überschaubar bleiben: Die Kodierer sollten das gesamte Kategoriensystem immer im Blick haben können, um einzelne Textteile eindeutig der einen oder anderen Kategorie zuzuordnen zu können. Letzteres bedeutet, dass möglichst nicht mehr als drei oder vier Kategorien pro Dimension moralischer Urteilskompetenz erstellt werden sollten.

6.2.1 Das Kategoriensystem

Wie oben festgestellt wurde, müssen die inhaltsanalytischen Kategorien mit den individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz korrespondieren, wenn die Analyse Rückschlüsse darüber geben soll, inwiefern Schüler über eben diese Kompetenz verfügen.

Die gesamte Liste der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz kann jedoch nicht als Kategoriensystem erhalten: Erstens wären dies für eine aussagekräftige Analyse zu viele Kategorien, zweitens sind einige dieser individuumbezogenen Voraussetzungen nicht eindeutig von einander zu trennen, was zu einer ungenauen

Zuordnung einzelner Schüleraussagen zu den Kategorien führen würde. Darüber hinaus sind die Beschreibungen der individuumbezogenen Voraussetzungen zu lang, um ein handhabbares Indikatorsystem darstellen zu können. Es gilt also, ausgehend von den Beschreibungen der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz, erst ein Kategoriensystem zu entwickeln.

Diesbezüglich ergeben sich im Vorfeld zwangsläufig einige Einschränkungen hinsichtlich derjenigen individuumbezogenen Voraussetzungen, welche bei der Bildung des inhaltsanalytischen Kategoriensystems Berücksichtigung erfahren können:

Zum einen geht es in dieser Arbeit um eine Einschätzung moralischer Urteilskompetenz hinsichtlich solcher moralischer Probleme, welche in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt stehen. Dies bedeutet, dass alle individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Globalisierung keine Bedeutung für die Kategorienbildung haben können.

Zum anderen können individuumbezogene Voraussetzungen im Sinne bestimmter Sach- und Fachkenntnisse - wie zum Beispiel biologisches Hintergrundwissen - ebenfalls keine Bedeutung für die Kategorienbildung haben. Dies auch deshalb, da die Einschätzung moralischer Urteilskompetenz sich gerade von den üblichen Einschätzungen der Erfolge schulischer Wissensvermittlung unterscheiden soll. Letztere können durch die üblichen schulischen Leistungstests besser erfragt werden.

In vorliegender Arbeit geht es darum, eine Basis für die Förderung moralischer Urteilskompetenz hinsichtlich moralischer Probleme zu schaffen, denen sich die Schüler erst in ihrem späteren Leben gegenübersehen werden – wie eben derjenigen Probleme, die in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt stehen. Da die Schule daher auf diesbezügliche moralische Handlungen keinen Einfluss nehmen kann, kann sie zwar individuumbezogene Voraussetzungen zu moralischen Orientierungen³²⁸ in Bezug auf ein solches Problem fördern, nicht aber individuumbezogene Voraussetzungen zu diesbezüglichen moralischen Handlungen.³²⁹ Daher können auch diejenigen individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz, die sich direkt auf moralisches Handeln beziehen - wie etwa die Bereitschaft, aus einer moralischen Orientierung ein moralisches Tun abzuleiten - nicht als Grundlage zur Bildung des hier zu erstellenden Kategoriensystems dienen.

Eingedenk oben beschriebener Einschränkungen ergibt sich eine Liste derjenigen individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz, aus der ein geeignetes Kategoriensystem für die Analyse der Lernvoraussetzungen in Bezug auf moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von Schülern abgeleitet

³²⁸ Vergleiche dazu die tabellarische Zusammenfassung unter 5.3 vorliegender Arbeit.

³²⁹ Innerhalb dieser Arbeit werden folgende Schritte hin zu einer moralischen Handlung unterschieden: 1. Das rationale moralische Urteil unter Einbeziehung grundlegender Werte, 2. Die moralische Orientierung bezüglich eines moralischen Problems, bei der das Urteil durch Einbeziehung von Gefühlen mit dem moralischen Selbst verbunden wird, 3. Die moralische Entscheidung anhand einer moralischen Bilanz, die sich in moralischen Handlungen operationalisiert.

werden kann.³³⁰ Bezüglich eines solchen Kategoriensystems wurde zunächst folgender Vorschlag erarbeitet:

Tabelle 16: Vorläufiges Kategoriensystem zur quantitativen Inhaltsanalyse

<p>Über moralische Vorstellungen diskutieren können Die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moralische Probleme werden als individuell zu entscheidende verstanden. 2. Verschiedene persönliche Auffassungen werden genannt. 3. Es wird wahrgenommen, dass wissenschaftliches Handeln nicht neutral ist, und einer moralischen Bewertung bedarf.
<p>Rationale Urteile fällen können Die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Werte, die durch das Problem berührt werden, werden genannt – oder gar gegeneinander abgewogen. 5. Interessen der durch die Problemsituation betroffenen Personen werden genannt, beziehungsweise werden verschiedene Standpunkte genannt, von denen ausgehend das Problem beurteilt werden kann. 6. Es wird erkannt, dass Technologiepolitik einer Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf.
<p>Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können Die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Die Verantwortung für das eigene moralische Handeln wird gesehen. 8. Nicht-rationale Elemente (Gefühle, Gewissen, Traditionen) werden genannt. 9. Moralische Kommunikation wird zur individuellen moralischen Orientierung genutzt.

Zur Überprüfung, ob diese Kategorien erstens aus der oben genannten Liste der individuumbezogenen Voraussetzungen herausgebildet wurden, zweitens in ausreichender Weise die jeweiligen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz repräsentieren, und drittens auch allen anderen oben beschriebenen Voraussetzungen genügen, die an das Kategoriensystem zu stellen sind³³¹, wurden die Teilnehmer des Forschungsseminars „Vermittlungskompetenz für bioethische Fragen“ gebeten, bei der Überarbeitung des vorläufigen Kategoriensystems behilflich zu sein. Dieses Forschungsseminar³³² ist im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angesiedelt, und steht in Zusammenhang mit dem institutsübergreifenden Forschungsprojekt „Vermittlungskompetenz für bioethische Fragen“.

Nach einer solchen Überarbeitung wurden einige Änderungen vorgenommen: Bezüglich der Kategorien, welche sich auf die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz bezie-

³³⁰ Vergleiche dazu Anhang, Punkt 3.

³³¹ Zu den Voraussetzungen, die an das Kategoriensystem zu stellen sind, vergleiche 6.2 dieser Arbeit.

³³² Das Seminar wird von drei Professoren unterschiedlicher Forschungsrichtungen der Erziehungswissenschaft (Mielke, Rosemarie: Pädagogische Psychologie; Martens, Ekkehard: Didaktik der Philosophie; Gebhard, Ulrich: Biologiedidaktik) geleitet, und von Studenten höherer Semester, Examenskandidaten und Doktoranden besucht.

hen, wurde hauptsächlich eingewendet, dass die in den Beschreibungen der entsprechenden Individuumbezogenen Voraussetzungen sehr wohl vorhandene „Perspektivenübernahme“ zu wenig Berücksichtigung fand. In Bezug auf die Kategorien, die sich auf die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz beziehen, erfolgte eine fast völlige Revision. Des Weiteren erfolgten Änderungen der Formulierung zweier Kategorien, welche in Bezug zu der dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz stehen.

Durch die Überarbeitungen wurde die Entwicklung des nachfolgenden, zufrieden stellenden Kategoriensystems sichergestellt, das sich dem Vorwurf der Einseitigkeit entziehen kann:

Tabelle 17: Überarbeitetes Kategoriensystem
(Veränderungen gegenüber dem vorläufigen Kategoriensystem sind durch kursive Schrift gekennzeichnet)

<p>Über moralische Vorstellungen diskutieren können Die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moralische Probleme werden als individuell zu entscheidende verstanden. 2. <i>Durch Perspektivenübernahme erfolgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Überlegungen und moralischen Vorstellungen anderer Personen.</i> 3. Es wird wahrgenommen, dass wissenschaftliches Handeln <i>und/oder wissenschaftliche Ergebnisse</i> nicht neutral sind und einer moralischen Bewertung bedürfen.
<p>Rationale Urteile fällen können Die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden.</i> 5. <i>Es werden Standpunkte genannt, die mit anderweitigen Wertzuschreibungen oder mit verschiedenen Interessen begründet werden.</i> 6. Es wird erkannt, <i>dass es einer Technologiepolitik bedarf</i>, und/oder dass diese einer stärkeren Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf.
<p>Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können Die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Die Verantwortung für das eigene moralische Handeln wird gesehen. 8. <i>Selbstreflexive Elemente</i> (Gefühle, Gewissen, Traditionen) werden genannt. 9. Moralische Kommunikation wird zur <i>ganzheitlichen Urteilsbildung</i>, beziehungsweise zur individuellen moralischen Orientierung genutzt.

6.2.2 Die Suchschlüssel und Kodierungshilfen

Die Teilnehmer des oben genannten Forschungsseminars wendeten anschließend das überarbeitete Kategoriensystem zur Kodierung des Transkripts einer Gruppendiskussion an, wodurch der Nachweis der generellen Tauglichkeit dieses Kategoriensystems für Kodierungszwecke erbracht werden konnte. Zudem wurde auch ein Vergleich einzelner Zuordnungen, die durch Seminarteilnehmer vorgenommen wurden, mit diesbezüglichen eigenen Vorstellungen ermöglicht. So konnte eine relativ präzise Kurzbeschreibung der einzelnen Kategorien erstellt werden, welche die Grundlage zur Entwicklung der Suchschlüssel darstellte. Die Suchschlüssel haben die Funktion, eine zu einseitige Interpretation der Kategorien oder einzelner Textteile des zu analysierenden Datenmaterials durch den Kodierer zu verhindern. Mittels der Suchschlüssel soll also eine möglichst objektive Kodierung gewährleistet werden. Dazu enthält ein solcher Suchschlüssel neben einer kurzen Beschreibung der Kategorien auch Textzeilen aus dem Datenmaterial, welche beispielhaft den verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden.

Bei der Erstellung eines solchen Suchschlüssels ergab sich in Bezug auf die 4. Kategorie („Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden.“) jedoch folgendes Problem: Es stellte sich heraus, dass verschiedene Kodierer hinsichtlich der grundlegenden Werte unserer Gesellschaft verschiedene Vorstellungen hatten. Dies erklärte sich dadurch, dass die Seminarteilnehmer unter grundlegenden Werten diejenigen verstanden, die sie selbst als fundamental ansahen. Auch die Werteforschung versteht den Begriff „grundlegende Werte“ in ähnlicher Weise. Als „grundlegende Werte“ gelten innerhalb der Werteforschung diejenigen Werte, denen die meisten Menschen innerhalb einer Bevölkerung zustimmen, und die daher den „Werte-Inventar“ dieser Gesellschaft darstellen. Sie erforscht dann unter anderem den Wandel dieses Werte-Inventars oder den Wandel der Hierarchie der Werte innerhalb dieses Werte-Inventars.³³³

In dieser Arbeit werden mit der Bezeichnung „grundlegende Werte unserer Gesellschaft“ jedoch diejenigen Werte beschrieben, die beispielsweise auch unserem Grundgesetz immanent sind. Es handelt sich demnach um Werte, die sich im Laufe der historischen Entwicklung unserer Gesellschaft als förderlich herauskristallisiert haben, daher neutral zu begründen sind, und somit auch durch die Schule vermittelt werden können, ohne das Neutralitätsgebot der Schule zu verletzen.³³⁴

Um dahingehend keine Verwirrung unter den späteren Kodierern zu schaffen, müssen zunächst diejenigen Werte definiert werden, welche innerhalb dieser Arbeit als „grundlegend“ bezeichnet werden. Eine solche Definition soll mittels einer Werteanalyse des Grundgesetzes erfolgen. Nachfolgend sollen also die Werte, welche dem Grundgesetz immanent sind, ermittelt werden, um so eine Kodierungshilfe für die vierte Kategorie zu schaffen³³⁵.

³³³ Vergleiche: Rokeach, M: The Nature of Values, New York, 1973.

³³⁴ Vergleiche dazu 7.1.2 dieser Arbeit.

³³⁵ Zu den einzelnen Artikeln des deutschen Grundgesetzes vergleiche den Abdruck des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, in: Grundgesetz, 37., neu bearbeitete Aufl., Stand: 1. Okt. 2001, aus der Reihe „Beck-Texte im dtv“, S. 9 - S. 65.

Unser Grundgesetz ist quasi zweigeteilt. Im ersten Teil regelt es mit den Artikeln eins bis neunzehn, welche die Grundrechte darstellen, das Verhältnis zwischen dem Staat und den in ihm lebenden Individuen. Der zweite, übrigens weitaus größere, Teil des Grundgesetzes befasst sich im Wesentlichen mit Fragen der Organisation des Staates - zum Beispiel mit dem Verhältnis zwischen Bund und Ländern, mit den Aufgaben und der Organisation des Bundestages und des Bundesrates usw.

In vorliegender Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass es zu oben genanntem Zwecke ausreicht, eine Werteanalyse der Grundrechte vorzunehmen. Zum einen, da es sich bei den Grundrechten im Gegensatz zu den anderen Artikeln des Grundgesetzes um unmittelbares Recht handelt. Dies bedeutet, dass diese Rechte von jedermann eingeklagt werden können. Aus diesem Grunde sind überhaupt Klagen von Bürgern möglich, die behaupten, dass sie, die Kläger, durch die öffentliche Gewalt oder durch andere Personen in einem ihrer Grundrechte verletzt würden.³³⁶ Demnach nehmen also die Grundrechte eine besondere Stellung innerhalb des Grundgesetzes ein. Besonders innerhalb der Grundrechte wird das Grundgesetz für den einzelnen Bürger erfahrbar.

Zum anderen scheint eine Werteanalyse der Grundrechte zu genügen, da in den Grundrechten - im Vergleich zu denjenigen Artikeln des Grundgesetzes, welche sich mit der Organisation des Staates befassen - allgemeinere Rechtsgrundsätze und Grundelemente des Rechtsbewusstseins in positives Recht umformuliert wurden. Dies ist beispielsweise auch aus der Nähe dieser Rechte zu den Menschenrechten zu ersehen, und wird darüber hinaus dadurch bestätigt, dass auch bei anderer Staatsorganisation (bspw. Präsidialsystem oder konstitutionelle Monarchie) allgemeine Grundrechte gewährt werden, deren Rechtsgrundsätze denen der Grundrechte des Grundgesetzes nicht allzu fern liegen.

Darüber hinaus soll dem Artikel 20 a unserer Verfassung Rechnung getragen werden, der den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen für künftige Generationen garantiert, und daher allgemein als „Umweltparagraph“ bezeichnet wird. Des Weiteren soll bei der Werteanalyse auch ein Artikel des Grundgesetzes berücksichtigt werden, der erst kürzlich in das Grundgesetz aufgenommen wurde, und der den Tierschutz durch den Staat garantiert. Obwohl beide Artikel in jenem Bereich des Grundgesetzes zu finden sind, welcher sich mit Organisationsfragen des Staates befasst, zeugen diese Artikel doch von neueren wichtigen und grundlegenden Punkten unseres Wert- und Anspruchssystems. Diese Annahme wird auch durch die breite Diskussion bestätigt, welche in der Öffentlichkeit angesichts dieser Artikel stattfand. Außerdem scheint Deutschland in dieser Hinsicht eine Art Vorreiterrolle innezuhaben, denn ähnliche Artikel sind in den Verfassungen anderer Länder meist nicht zu finden.

³³⁶ Auf diese Weise wurde beispielsweise das Versprechen eines Arbeitnehmers gegenüber einem Arbeitgeber, während der Dauer des Arbeitsverhältnisses empfangnisverhütende Mittel einzunehmen, von Seiten des Gerichts als nichtig erklärt, da es gegen die Menschenwürde verstößt. Vergleiche dazu: Münch, Ingo von: Art. 1 (Würde des Menschen, Grundrechtsbindung), in: Ders. (Hrsg.): Grundgesetzkommentar, Band 1: Präambel bis Art. 20, 3. Aufl., München, 1985, S. 97.

Nachdem nun die an der Analyse der grundlegenden Werte unserer Gesellschaft beteiligten Artikel des Grundgesetzes geklärt sind, soll nachfolgend die Vorgehensweise dieser Werteanalyse des Grundgesetzes beschrieben werden.

Zunächst wurde jeder Artikel, einschließlich der dem Grundgesetz voranstehenden Präambel, auf die von ihm geschützten Werte überprüft. Dabei wurde davon ausgegangen, dass den einzelnen Artikeln der Grundrechte Werte zugrunde liegen, die in Rechte des Einzelnen gegenüber dem Staat umformuliert wurden.³³⁷ Demnach schützen die einzelnen Artikel bestimmte Werte, indem sie allen Menschen innerhalb Deutschlands bestimmte Rechte garantieren. Dabei stellen sich diese in Rechte umformulierten Werte als Ideale heraus, die sich in Bezug auf Probleme oder zu regelnde Umstände nicht alle gleichzeitig in Vollendung erreichen lassen: Wie gerichtliche Auseinandersetzungen deutlich machen, in denen von gegnerischen Parteien jeweils einzelne Artikel des Grundgesetzes bemüht werden, scheint es immer um den Versuch eines gerechten Ausgleichs zwischen diesen Werten zu gehen.

Sofern eine Interpretation der einem jeweiligen Artikel zu Grunde liegenden Werte nicht schon durch die Formulierung des Artikels selbst leicht möglich war, wurden entsprechende juristische Kommentare herangezogen, welche das Ziel des einzelnen Artikels in Auseinandersetzung mit anderen Grundrechten erläutern. Auf diese Weise konnten die einzelnen Artikel des Grundgesetzes bestimmten „grundlegenden Werten“ gegenübergestellt werden.³³⁸

Anschließend wurde oben genannte Gegenüberstellung zu einer Liste von Werten verdichtet, welche als grundlegende Werte unserer Gesellschaft verstanden werden. Diese Werteliste soll als „Kodierungshilfe“ für die 4. Kategorie „Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden“ genutzt werden. Mittels dieser Kodierungshilfe soll eine relativ objektive Kodierung in Bezug auf die 4. Kategorie gewährleistet werden. Wie nachfolgende tabellarische Darstellung zeigt, enthält diese Kodierungshilfe dazu auch Kurzbeschreibungen zu einzelnen Werten³³⁹:

³³⁷ Vergleiche dazu die Auffassung von Günter Dürig, der bezüglich der Grundrechte äußert, sie seien kein wahlloser Katalog, wie es beim ersten Lesen scheine, sondern ein Wert- und Anspruchssystem. Dürig, Günter: Einführung zum Grundgesetz, in: Grundgesetz, 37., neubearbeitete Aufl. ..., S. XI.

³³⁸ Eine entsprechende tabellarische Übersicht über diesen Stand der Werteanalyse findet sich im Anhang, Punkt 5.

³³⁹ Diese Liste stellt keine Strukturierung oder Hierarchisierung der Werte nach bestimmten Gesichtspunkten dar.

Tabelle 18: Kodierungshilfe zur 4. Kategorie („Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden.“)

Werte, welche den Grundrechten und Artikel 20a immanent sind	
Bezeichnung des Wertes	Kurzbeschreibung (falls notwendig)
Leben	- Bis zum Ende eines vollständigen Lebens zu leben. - körperliche Unversehrtheit. - Recht auf Leben.
Frieden	Weltfrieden, Völkerverständigung.
Gerechtigkeit	Allgemeine und individuelle Gerechtigkeit.
Verantwortung	- Verantwortung vor Gott, für die Menschen und die Gesellschaft. - Verantwortung für nächste Generationen. - Verantwortung für das eigene Leben / die eigene Gesundheit.
Menschenwürde	Absage einer Degradierung des Menschen zum Objekt. Die im menschlichen Sein angelegten potenziellen Fähigkeiten genügen, um Menschenwürde zu begründen. Würde haben auch Bewusstlose, Geisteskranke, werdendes Leben und Tote. (Problemereiche können daher sein: Kind aus der Retorte, Züchtung von Menschen, Genmanipulation, Behandlung Toter.)
Freiheit (die Freiheit der Person)	- <u>Handlungsfreiheit</u> : Freizügigkeit (die freie Entscheidung über den Ort der eigenen Existenz treffen zu können), Versammlungsfreiheit, Vereinigungsfreiheit, Berufsfreiheit. - <u>Geistige Freiheit</u> : Meinungs- und Pressefreiheit, Freiheit der Kunst und der Wissenschaft. - <u>Moralische Freiheit</u> : Glaubens-, Gewissens-, Religionsfreiheit.
Gleichheit	- Gleichberechtigung (z.B. zwischen Mann und Frau). - Gleichbehandlung (bspw. zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten, und auch in Bezug auf verschiedene Menschen). - Chancengleichheit (bspw. zwischen unehelichen und ehelichen Kindern). - Gleichheit vor dem Gesetz.
Selbstentfaltung	Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung.
Privatsphäre	Bspw. in der Wohnung, Postgeheimnis.
Fürsorge / Familie	Familiäre Fürsorge, Versorgung, Schutz, Erziehung, Mutterschaft.
Bildung	
Eigentum	Privater Besitz
Gesundheit	
Allgemeinwohl	
Freiheitlich demokratische Grundordnung	Grundrechte, Demokratie

Sicherheit	- Öffentliche Sicherheit: innere Ordnung, Verteidigung (zum Schutz), Strafverfolgung. - Individuelle Sicherheit: Auch in dem Sinne, dass die Menschenrechte und die Grundfreiheiten gewährleistet sind.
Natürliche Lebensgrundlagen	Umweltschutz - im Sinne eines Schutzes der Lebensgrundlagen künftiger Generationen.
Tierschutz	

Des Weiteren erschien es notwendig, für die 5. Kategorie „Es werden Standpunkte genannt, die mit anderweitigen Wertzuschreibungen oder mit verschiedenen Interessen begründet werden.“ ebenfalls eine Kodierungshilfe zu erstellen, um eine objektive Kodierung zu ermöglichen. Diesbezüglich wurde vom Autor zunächst eine vorläufige Kodierungshilfe erstellt, die auf seinen Kenntnissen der Dilemmadiskussionen beruhten. Die endgültige Kodierungshilfe zur 5. Kategorie entstand jedoch mit Hilfe der unabhängigen Kodierer, welche die Aufgabe hatten, die „anderweitigen Wertzuschreibungen“ in Bezug auf die von ihnen kodierte Gruppendiskussion zu kennzeichnen und zu benennen. Auf diese Weise entstand in Bezug auf die fünfte Kategorie eine Kodierungshilfe, mittels der es möglich sein sollte, diejenigen „anderweitigen Wertzuschreibungen“ zu bestimmen, welche für die Diskutanten eine große Rolle spielen.³⁴⁰

6.2.3 Die Kodiererübereinstimmung

Der Autor vorliegender Arbeit scheint auf den ersten Blick aufgrund seiner intensiven Kenntnisse des Kategoriensystems und der Suchschlüssel für eine Kodierung der sechs Gruppendiskussionen besonders geeignet. Auf den zweiten Blick jedoch ist der Autor gerade aus diesen Gründen nicht allein dazu in der Lage. Vor allem, da es in vorliegender Arbeit auch darum geht, ein Einschätzverfahren für Lernvoraussetzungen in Bezug auf moralische Urteilskompetenz zu entwickeln, welches auch von anderen Personen angewendet werden kann, und dennoch annähernd die gleichen Ergebnisse bringt.

Daher wurden vor der eigentlichen Analyse der sechs Gruppendiskussionen zunächst zwei unabhängige Kodierer eingesetzt. So sollte herausgefunden werden, ob deren Zuordnungen einzelner Textteile aus den Transkriptionen der Gruppendiskussionen zu den inhaltsanalytischen Kategorien mit der Kodierung, welche durch den Autor vorgenommen wurde, in ausreichender Weise übereinstimmen. Mittels der Kodiererübereinstimmung sollte demnach weniger eine Überprüfung der inhaltsanalytischen Kategorien selbst stattfinden - diese wurden bereits mit Hilfe der Teilnehmer des Forschungsseminars „Vermittlungskompetenz für bioethische Fragen“ überprüft - vielmehr sollte auf diese Weise die Eignung

³⁴⁰ Zu dieser Kodierungshilfe siehe 6.2.4 dieser Arbeit.

von Suchschlüsseln und Kodierungshilfen überprüft werden, deren Aufgabe es ist, eine möglichst objektive Kodierung zu gewährleisten.

Bei den unabhängigen Kodierern handelte es sich um zwei Doktorandinnen, die angrenzende Forschungsgebiete bearbeiten, und die aus diesem Grunde ihrer Aufgabe zwar interessiert aber nicht voreingenommen gegenüberstanden. Die unabhängigen Kodierer erhielten neben einer mündlichen Einweisung zur Kodierung auch die Suchschlüssel und die Kodierungshilfen. Diesbezüglich wurden sie angewiesen, die Kodierungshilfe zur 4. Kategorie als verbindlich zu betrachten. In Bezug auf die vorläufige Kodierungshilfe zur 5. Kategorie sollten jedoch Ergänzungen notiert werden: Zum einen, wenn Wertzuschreibungen ersichtlich werden, welche nicht in der bereitgestellten Kodierungshilfe vorhanden sind. Zum anderen, wenn Teile der Kodierungshilfe als unverständlich oder missverständlich empfunden werden.

Als Analyseeinheit für eine quantitative Inhaltsanalyse des durch Transkriptionen der Aufzeichnungen von Gruppendiskussionen erhaltenen Datenmaterials schien der einzelne Redebeitrag einzig sinnvoll. Jeder einzelne Redebeitrag wird als abgeschlossene Einheit behandelt. So können Teile eines Redebeitrages der einen oder anderen Kategorie zugeordnet werden.

Jeder der unabhängigen Kodierer kodierte eine andere Gruppendiskussion. So konnten schließlich die Kodierungen zweier Gruppendiskussionen, welche durch unabhängige Kodierer vorgenommen wurden, mit den entsprechenden Kodierungen des Autors verglichen werden.³⁴¹ Dementsprechend gibt nachfolgende Tabelle Auskunft über die Kodiererübereinstimmungen in Bezug auf die Gruppendiskussionen Nr. III und Nr. IV.

³⁴¹ Beispielgebend befinden sich nachvollziehbare Aufzeichnungen zur Untersuchung der Kodiererübereinstimmungen für die Gruppendiskussionen Nr. III, sowie auch die Übersicht über die Kodiererübereinstimmungen in Bezug auf die einzelnen Kategorien. Siehe dazu Anhang, Punkt 6 und 7.

Tabelle 19: Die Kodierer-Übereinstimmungen in Bezug auf die Gruppendiskussionen Nr. III und Nr. IV

Übersicht über die Kodierer-Übereinstimmungen in Bezug auf die Gruppendiskussionen Nr. III und Nr. IV		
	Nr. III	Nr. IV
Gesamtanzahl aller vom Autor und unabhängigem Kodierer kodierten Textteile	131	78
Anzahl derjenigen Textteile, die vom Autor und unabhängigem Kodierer gleichermaßen berücksichtigt wurden	89	50
Anzahl der übereinstimmenden Kodierungen	75	46
Nicht-übereinstimmende Kodierungen ...		
a) durch fehlende Kodierung seitens des unabhängigen Kodierers	46	24
b) durch fehlende Kodierung seitens des Autors	6	4
c) durch unterschiedliche Kodierung	4	4
Gesamt	56	32
Kodierer - Übereinstimmung in % - errechnet in Bezug auf die Gesamtanzahl derjenigen Textteile, die vom Autor und unabhängigem Kodierer kodiert wurden.	57%	59%
Kodierer- Übereinstimmung in % - errechnet in Bezug auf die Anzahl der vom Autor und unabhängigem Kodierer gleichermaßen berücksichtigten Textteile	84%	92%

Zunächst fällt die scheinbar niedrige Kodiererübereinstimmung von 57 % in Bezug auf die dritte Gruppendiskussion und von 59% in Bezug auf die vierte Gruppendiskussion auf. Diese Kodiererübereinstimmungen wurden errechnet, indem die übereinstimmenden Kodierungen von Autor und unabhängigem Kodierer ins Verhältnis zu der Gesamtanzahl derjenigen Textstellen gesetzt wurden, die überhaupt kodiert wurden. Bevor jedoch die Kodiererübereinstimmungen vorschnell als niedrig eingestuft werden, sollte auch die Übereinstimmung beider Kodierer in Bezug auf diejenigen Textstellen, die von beiden gleichermaßen Berücksichtigung erfahren haben, wahrgenommen werden: Wenn nämlich beide Kodierer die gleichen Textstellen als „kodierfähig“ wahrgenommen haben, dann fiel die dementsprechende Kodierung auch recht oft gleich aus - und zwar so oft, dass die dahingehenden Kodiererübereinstimmungen 84% in Bezug auf die dritte, und sogar 92% in Bezug auf die vierte Gruppendiskussion betragen.

Demnach wurden vor allem deshalb keine höheren Kodiererübereinstimmungen erreicht, als die eingangs erwähnten 57% und 59 %, da ein Kodierer Textstellen, die seitens des anderen kodiert wurden, nicht als kodierfähig wahrnahm. Besonders auffällig ist hier die hohe Anzahl der „fehlenden“ Kodierungen seitens der unabhängigen Kodierer: Im Vergleich zu der Kodierung des Autors scheinen die unabhängigen Kodierer jeweils etwa im selben Maße weniger Textteile zu den einzelnen Kategorien zuordnen zu können.

Stellt man nun die Gründe dafür fest, warum den unabhängigen Kodierern im Vergleich zur Anzahl der Kodierungen seitens des Autors eine geringere Anzahl von Kodierungen

gelang, kann die mangelnde Kodiererübereinstimmung erklärt werden: Die unabhängigen Kodierer können zum einen schon deshalb weniger Kodierungen finden, da sie die Transkripte weitaus weniger oft überarbeiten als der Autor. Zum anderen könnte auch eine Schwierigkeit in Bezug auf die Gestaltung der Transkripte bestehen, welche durch die unabhängigen Kodierer kodiert werden sollten: Die zu kodierenden Transkripte waren nämlich nur mit fortlaufenden Zeilennummern versehen und sonst als fortlaufender Text gestaltet. Somit war der Text nicht den Analyseeinheiten gemäß gestaltet und dementsprechend unübersichtlich. Darüber hinaus könnten auch die stellenweise mangelhaften Suchschlüssel für die vergleichsweise geringere Anzahl der Zuordnungen seitens der unabhängigen Kodierer verantwortlich sein.

Um eine Verbesserung der Kodiererübereinstimmung zu ermöglichen, wurden daher folgende Maßnahmen ergriffen:

- a) Die Gestaltung der Transkripte wurde den Analyseeinheiten angepasst, so dass Kodierer nun Zuordnungen für jeden einzelnen abgeschlossenen Redebeitrag treffen können und sich nicht länger im Text verlieren.
- b) Durch einen Vergleich der Kodierungen durch den Autor mit denen der unabhängigen Kodierer wurde eine Präzisierung der Suchschlüssel ermöglicht.³⁴²
- c) Die Kodierungshilfe für die 5. Kategorie wurde ebenfalls vervollständigt und präzisiert.

Unter Verwendung des auf diese Weise verbesserten Einschätzsystems wurde dann, nunmehr in Bezug auf die Gruppendiskussion Nr. V, eine weitere Kodiererübereinstimmung vorgenommen. Bei diesem unabhängigen Kodierer handelte es sich um eine unvoreingenommene Studentin der Erziehungswissenschaft, die noch keine Erfahrungen mit der Kodierung von Texten hatte. So sollte festgestellt werden, ob allein durch eine Verbesserung der Suchschlüssel und Kodierungshilfen die Zuordnung einzelner Textteile zu den verschiedenen Kategorien so erleichtert werden kann, dass sich die Kodiererübereinstimmung signifikant erhöht.

Die Kodiererübereinstimmung konnte durch die oben beschriebenen Veränderungen der Instrumente des Einschätzverfahrens zwar nur leicht erhöht werden. Dennoch wird angesichts der hohen Komplexität der Instrumente des Einschätzverfahrens, gerade auch aufgrund der sehr hohen Kodiererübereinstimmungen in Bezug auf die Anzahl der vom Autor und unabhängigen Kodierer gleichermaßen berücksichtigten Textteile, die Kodiererübereinstimmung als zufrieden stellend angesehen. Da aber keine signifikante Erhöhung festgestellt werden konnte, wird eine vorhergehende Schulung der Kodierer nahe gelegt. Trotz der Komplexität der Instrumente des Einschätzverfahrens sollte durch eine vorhergehende Schulung der Kodierer sicher gestellt werden können, dass das Kategoriensystem in annä-

³⁴² Die Forschung nach eventuell bestehenden unterschiedlichen Vorstellungen von Autor und unabhängigen Kodierern in Bezug auf die verschiedenen Kategorien ermöglichte eine Präzision der Suchschlüssel. Dazu musste folgenden Fragen nachgegangen werden a) Warum hat der unabhängige Kodierer eine Textstelle nicht als kodierfähig erkannt? b) Warum hat der Autor Textstellen nicht kodiert, während der unabhängige Kodierer an diesen Stellen Kodierungen vorgenommen hat? Warum liegen in Bezug auf die gleichen Textstellen unterschiedliche Kodierungen von Autor und unabhängigen Kodierer vor?

hernd gleicher Weise verstanden und verwendet wird, falls beispielsweise mehrere Kodierer an einer Untersuchung arbeiten.

6.2.4 Die Instrumente des Einschätzverfahrens

Mit Hilfe der in den nachfolgenden Tabellen dargestellten Instrumente des Einschätzverfahrens ist eine Einschätzung der Lernvoraussetzungen in Bezug auf moralische Urteilsfähigkeit durch eine qualitative Inhaltsanalyse von Gruppendiskussionen möglich.

Tabelle 20: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Das Categoriesystem

Die inhaltsanalytischen Kategorien	
<p>Über moralische Vorstellungen diskutieren können (Die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moralische Probleme werden als individuell zu entscheidende verstanden. 2. Durch Perspektivenübernahme erfolgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Überlegungen und moralischen Vorstellungen anderer Personen. 3. Es wird wahrgenommen, dass wissenschaftliches Handeln und/oder wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind und einer moralischen Bewertung bedürfen.
<p>Rationale Urteile fällen können (Die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden. 5. Es werden Standpunkte genannt, die mit anderweitigen Wertzuschreibungen oder mit verschiedenen Interessen begründet werden. 6. Es wird erkannt, dass es einer Technologiepolitik bedarf, und/oder dass diese einer stärkeren Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf.
<p>Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können (Die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Die Verantwortung für das eigene moralische Handeln wird gesehen. 8. Selbstreflexive Elemente (Gefühle, Gewissen, Traditionen) werden genannt. 9. Moralische Kommunikation wird zur ganzheitlichen Urteilsbildung, beziehungsweise zur individuellen moralischen Orientierung genutzt.

Tabelle 21: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Suchschlüssel für die Kategorien, welche der ersten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind

Suchschlüssel I Über moralische Probleme diskutieren können - die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz		
Kategorie	Kurzbeschreibung	Textbeispiele
1. Moralische Probleme werden als individuell zu entscheidende verstanden.	Innerhalb eines Redebeitrages wird die Ansicht deutlich, moralische Probleme müssten individuell beurteilt, begründet und/oder entschieden werden, da keine Lösung gefunden werden könne, die für alle gleichermaßen Gültigkeit beanspruchen könne.	„Also ich schätz` mal, wenn man selber schwanger ist, kann man das irgendwie besser einschätzen, weil ich mein`, da ist man halt auch neugierig...“ „... da gibt es zu jedem Thema Pros und Kontras, keine Ahnung...“ „... aber ich denk` trotzdem, dass es nicht unbedingt negativ ist, wenn eine Mutter schon von vornherein weiß, dass sie damit nicht fertig werden wird, dass sie es dann halt abtreibt...“
2. Durch Perspektivenübernahme erfolgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Überlegungen und moralischen Vorstellungen anderer Personen.	Ein Redebeitrag macht deutlich, dass sich die jeweilige Person zur Darlegung eines Standpunktes auf bereits vorher geäußerte Ansichten oder moralische Vorstellungen von anderen an der Diskussion beteiligten Personen bezieht. Da herausgefunden werden soll, inwiefern Schüler bereits über moralische Probleme diskutieren können, berücksichtigt diese Kategorie quasi nur die Perspektivenübernahme auf kommunikativer Ebene.	„So ein bisschen kann ich ihn ja auch verstehen, ich mein` ... und eigentlich ist es ja auch gar nicht schlecht, dann weiß man schon vorher Bescheid...“ „... er hat irgendwie schon Recht, was er sagt, aber wenn ich so, weiß ich nicht. Wenn ich daran denke ...“ „Ich denk` eigentlich wie sie“
3. Es wird wahrgenommen, dass wissenschaftliches Handeln und/oder wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind und einer moralischen Bewertung bedürfen.	Durch einen Redebeitrag wird ein Hinweis darauf gegeben, dass wissenschaftliches Handeln und/oder wissenschaftliche Ergebnisse kritisch gesehen werden.	„ ... ja zum Beispiel die ganzen geographischen Sachen mit dem Klima und so. Das sind ja eigentlich Sachen, die vom Menschen verursacht wurden, und wenn man jetzt von so was spricht, das ist dann ein bisschen kritischer, da sollte man ein bisschen aufpassen... „ „ ... das wird der zweite Schritt sein, dass nämlich jeder so eine Genkarte hat und die Arbeitgeber ... sich die Leute danach aussuchen ... und ich denke, das ist einfach nicht gut... .“

Tabelle 22: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Suchschlüssel für die Kategorien, welche der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind.

Suchschlüssel II Rationale moralische Urteile fällen können - die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz		
Kategorie	Kurzbeschreibung	Textbeispiele
<p>4. Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden.</p> <p>(Überprüfung des Redebeitrags auf dort genannte Wertvorstellungen, die mit den grundlegenden Werten identisch sind)</p>	<p>Innerhalb eines Redebeitrages wird entweder ein vom Redner selbst vertretener Standpunkt genannt, oder aber es wird ein möglicher anderer Standpunkt eingenommen. In jedem Fall wird dieser Standpunkt aber durch grundlegende Werte unserer Gesellschaft begründet, die dem Grundgesetz immanent sind. (Diese grundlegenden Werte wurden durch eine Wertanalyse des Grundgesetzes ermittelt. <u>Siehe dazu Kodierungshilfe I</u>)</p>	<p>„Wer hat das Recht zu sagen: Du darfst nicht weiterleben! Ich mein`, jeder hat das Recht zu leben, egal ob es behindert ist oder nicht.“ (Leben)</p> <p>„ ... und ich denk mal, früher ist besser als später, also auch, wenn es halt wirklich krank ist.“ (Gesundheit)</p> <p>„ ... und ich finde, das kann so nicht gut sein. Das gibt ja den Menschen erster und zweiter Klasse, das wäre das Ergebnis davon.“ (Gleichheit)</p>
<p>5. Es werden Standpunkte genannt, die durch anderweitige Wertzuschreibungen oder durch verschiedene Interessen begründet werden.</p> <p>(Überprüfung eines Redebeitrages auf dort genannte andere Wertzuschreibungen)</p>	<p>Innerhalb eines Redebeitrages wird entweder ein vom Redner selbst vertretener Standpunkt genannt, oder aber es wird ein möglicher anderer Standpunkt eingenommen. In jedem Fall wird dieser Standpunkt aber durch bestimmte Interessen beziehungsweise Wertzuschreibungen begründet. (Zur Benennung der jeweiligen Werte vergleiche auch die zu ergänzende Kodierungshilfe II)</p>	<p>„ ... ich finde, wir haben die Natur schon genug verpfuscht und es sollten auch noch natürliche Sachen bleiben.“ (Natur/ Natürlichkeit)</p> <p>„ ... wie diese heutigen Kriterien sind der Gesellschaft, da kann ich mein Kind doch nicht rein bringen. Wenn man schon an sich selber immer arbeiten muss und so schwer eigentlich akzeptiert wird.“ (Integration/Akzeptanz)</p> <p>„ ... sie würde es auf keinen Fall abtreiben, auch wenn es behindert werden würde. Sie würde sich nur besser darauf einstellen können.“ (Planungssicherheit)</p>
<p>6. Es wird erkannt, dass es einer Technologiepolitik bedarf, und/oder dass diese einer stärkeren Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf.</p>	<p>Durch einen Redebeitrag wird ein Hinweis auf die Ansicht gegeben, dass Technikgestaltung durch die Politik erfolgen sollte, oder dass Technikgestaltung unter Beteiligung der Öffentlichkeit erfolgen sollte.</p>	<p>„ ... ja klar, man kann vielleicht gesetzlich dagegen vorgehen, indem man sagt, die Genkarte wird, was weiß ich, vom Grundgesetz oder so, dürfen vom Arbeitgeber nicht eingesehen werden oder so.“</p> <p>„ ja, man muss auf jeden Fall als Gesetzgeber oder als Politiker sich überlegen, wie verantwortungsbewusst sind die Menschen ...“</p> <p>„ Das muss man halt gesetzlich festlegen.“</p>

Tabelle 23: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Suchschlüssel für die Kategorien, welche der dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind

Suchschlüssel III Eine eigene Verbindlichkeit zu rational getroffenen urteilen herstellen können - die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz		
Kategorie	Kurzbeschreibung	Textbeispiele
7. Die Verantwortung für eigene moralische Entscheidungen und für moralisches Handeln wird gesehen.	Es wird wahrgenommen, dass die getroffenen moralischen Entscheidungen, welche die Ausgestaltung des eigenen Lebens bestimmen, selbst verantwortet werden müssen.	„ ... das, was du jetzt machst, ist gut. Ich nehm` mal an, du bist nicht schwanger, und jetzt überlegst du dir schon, was würde ich machen mit meinem Kind, wenn es behindert ist...“ „ ... Man soll sich vorher überlegen, ob man schwanger werden will, und was man gegebenenfalls tut oder auch nicht.“ „ ... ich möchte es lieber wissen ... es ist eine ziemliche Verantwortung sich selbst gegenüber ... wenn ich jetzt sage: ich gehe zum Arzt und will die Genkarte haben.“
8. Selbstreflexive Elemente (beispielsweise Gefühle, Gewissen, Traditionen) werden genannt.	In einem Redebeitrag wird ein Standpunkt mit Argumenten verbunden, die Selbstreflexivität (Selbstwahrnehmung) erkennen lassen	„ ... ich persönlich bin Christ und bin der Meinung, dass Gott das alles in der Hand hat ...“ „ ... ich bin auch Christ, aber ich denk` mal trotzdem, dass es nicht unbedingt negativ ist, wenn eine Mutter schon von vornherein weiß, dass sie damit nicht fertig werden wird, dass sie es dann halt abtreibt.“ „ ... also ich würde so ein Ding garantiert nicht anfertigen lassen, das weiß ich, weil ich weiß, das wäre einfach nichts für mich ... „ „ ... also ich würde mich als behinderter Mensch in unserer Gesellschaft einfach nutzlos fühlen.“
9. Moralische Kommunikation wird zur ganzheitlichen Urteilsbildung, beziehungsweise zur individuellen moralischen Orientierung genutzt.	Durch einen Redebeitrag wird deutlich, dass die jeweilige Person sich ein Urteil bezüglich des moralischen Problems gebildet hat, was nicht nur rational begründet wurde, sondern auch in Zusammenhang mit ihrem Selbst steht.	

Tabelle 24: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Kodierungshilfe zur 4. Kategorie

Kodierungshilfe zur 4. Kategorie	
Werte, welche den Grundrechten und dem Art. 20a immanent sind	
Werte, welche den Grundrechten und Artikel 20a immanent sind	
Bezeichnung des Wertes	Kurzbeschreibung (falls notwendig)
Leben	- Bis zum Ende einen vollständigen Lebens zu leben. - körperliche Unversehrtheit. - Recht auf Leben.
Frieden	Weltfrieden, Völkerverständigung.
Gerechtigkeit	Allgemeine und individuelle Gerechtigkeit.
Verantwortung	- Verantwortung vor Gott, für die Menschen und die Gesellschaft. - Verantwortung für nächste Generationen. - Verantwortung für das eigene Leben / die eigene Gesundheit.
Menschenwürde	Absage einer Degradierung des Menschen zum Objekt. Die im menschlichen Sein angelegten potenziellen Fähigkeiten genügen, um Menschenwürde zu begründen. Würde haben auch Bewusstlose, Geisteskranke, werdendes Leben und Tote. (Problembereiche können daher sein: Kind aus der Retorte, Züchtung von Menschen, Genmanipulation, Behandlung Toter.)
Freiheit (die Freiheit der Person)	- <u>Handlungsfreiheit</u> : Freizügigkeit (die freie Entscheidung über den Ort der eigenen Existenz treffen zu können), Versammlungsfreiheit, Vereinigungsfreiheit, Berufsfreiheit. - <u>Geistige Freiheit</u> : Meinungs- und Pressefreiheit, Freiheit der Kunst und der Wissenschaft. - <u>Moralische Freiheit</u> : Glaubens-, Gewissens-, Religionsfreiheit.
Gleichheit	- Gleichberechtigung (z.B. zwischen Mann und Frau). - Gleichbehandlung (bspw. zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten, und auch in Bezug auf verschiedene Menschen). - Chancengleichheit (bspw. zwischen unehelichen und ehelichen Kindern). - Gleichheit vor dem Gesetz.
Selbstentfaltung	Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung.
Privatsphäre	Bspw. in der Wohnung, Postgeheimnis.
Fürsorge / Familie	Familiäre Fürsorge, Versorgung, Schutz, Erziehung, Mutterschaft.
Bildung	
Eigentum	Privater Besitz.
Gesundheit	
Allgemeinwohl	
Freiheitlich demokratische Grundordnung	Grundrechte, Demokratie.

Sicherheit	- Öffentliche Sicherheit: innere Ordnung, Verteidigung (zum Schutz), Strafverfolgung. - Individuelle Sicherheit: Auch in dem Sinne, dass die Menschenrechte und die Grundfreiheiten gewährleistet sind.
Natürliche Lebensgrundlagen	Umweltschutz - im Sinne eines Schutzes der Lebensgrundlagen künftiger Generationen.
Tierschutz	

Tabelle 25: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Kodierungshilfe zur 5. Kategorie („Es werden Standpunkte genannt, die mit anderweitigen Wertzuschreibungen oder mit verschiedenen Interessen begründet werden.“)

Kodierungshilfe zur 5. Kategorie Wertzuschreibungen, die nicht den Grundrechten und des Artikel 20a immanent sind, die aber innerhalb der Diskussion um Gendiagnostik eine Rolle spielen.	
Bezeichnung des Wertes	Kurzbeschreibung (falls notwendig)
Planungssicherheit	Die Sicherheit, sein Leben planen zu können, beziehungsweise „im Griff“ zu haben. Unvorhergesehenes wird demgegenüber als störend und bedrohend empfunden. Neugierde.
Erfolg	Beruflicher Erfolg, finanzieller Erfolg.
Integration, Akzeptanz der Gemeinschaft	Integration in eine menschliche Gemeinschaft, der gegenüber ein Außenseitertum zumindest als problematisch empfunden wird, wird als Wert empfunden.
Fortschritt / Weiterentwicklung	- Es wird davon ausgegangen, dass sich eine gesellschaftliche Entwicklung nicht aufhalten lässt, auch nicht durch bestehende moralische Bedenken. - Es wird die Ansicht vertreten, dass der Fortschritt sich weiter entwickeln wird und die Menschen sich daran gewöhnen werden. - Fortschritt wird rundweg als für alle vorteilhaft begrüßt. - Die Fähigkeit zum technischen Fortschritt wird als zur menschlichen Natur gehörig empfunden. Daher wird technischer Fortschritt nicht als unnatürlich angesehen.
Wissenschaft	Technikvertrauen und/oder Wissenschaftsgläubigkeit
Wirtschaft	- Wirtschaftliche und finanzielle Macht wird als ein Wert unserer heutigen Gesellschaft empfunden. - Auf Grund der wirtschaftlichen Macht, die hinter gentechnologischen Forschungen steht, wird die Weiterentwicklung der Gentechnik als unaufhaltsam betrachtet.
Lebensglück / Lebensfreude	- Es wird als Beeinträchtigung empfunden, wenn man mit einem „schlechten“ Gentest wie mit einer Hiobsbotschaft leben muss. - Ein Leben in einer Partnerschaft oder Ehe wird

	als Wert empfunden. - Freunde zu haben, wird als wertvoll empfunden - Freude oder Spaß am Leben zu haben, wird als wertvoll empfunden.
Natur, Natürlichkeit	- Die Natur wird als Norm verstanden. - Der Natur an sich wird ein Wert zugesprochen. - biologische (bzw. natürliche) Elternschaft wird als Wert verstanden - Eine gewisse Schicksalhaftigkeit des menschlichen Lebens wird als natürlich empfunden.
Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	- Es wird die Ansicht vertreten, dass der Mensch als Teil der Gesellschaft für diese auch nutzbringend sein muss. Dieser Nützlichkeit und der damit einhergehenden Leistungsfähigkeit, zumindest sich selbst versorgen zu können, wird ein Wert beigemessen.
Perfektion	Schönheit, Jugend, Intelligenz, frei von Fehlern
Normalität	Der „Normalität“ - verstanden als Gegensatz zur Behinderung - wird ein Wert beigemessen.
Liebe	Es gilt als Wert, von anderen geliebt zu werden, ein liebenswertes Subjekt zu sein, oder selbst andere zu lieben.
Vernunft	Vernunft wird als ein Garant für die Richtigkeit eines Urteils oder einer Entwicklung verstanden, und daher wird ihr ein Wert beigemessen.
Selbstzufriedenheit / Selbstbewusstsein	
Offenes Leben	- Einem Leben, das offen ist für eigene Erfahrungen und Entwicklungen, wird ein Wert beigemessen. - Menschen sollen anderen gegenüber nicht voreingenommen sein und dadurch deren Entwicklungsmöglichkeiten beeinträchtigen. - Einem Leben, das auch für einen selbst nicht vorherbestimmt ist, wird ein Wert beigemessen.
Individualität	- Ein Klon wird als Bedrohung der Individualität empfunden

6.3 Die Kodierung

Nach einer zufrieden stellenden Kodierung werden von der folgenden quantitativen Inhaltsanalyse erstens Rückschlüsse hinsichtlich der Lernausgangslage in Bezug auf moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz der an den einzelnen Diskussionen beteiligten Gruppen erwartet.

Zweitens wird durch einen Vergleich der Ergebnisse aller an der Untersuchung beteiligten Diskussionen eine Einschätzung der Lernausgangslage in Bezug auf wichtige moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von Schülern einer 11. Jahrgangsstufe erwartet. Nach Ansicht dieser Arbeit werden durch einen solchen Vergleich Ungenauigkeiten, welche durch einzelne Kodierungen auftreten könnten, so ausgeglichen, dass eine Überprüfung folgender Hypothesen erreicht werden kann:

- a) Zum einen wird angenommen, dass innerhalb aller sechs Gruppendiskussionen alle drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz vorkommen.
- b) Zum anderen wird erwartet, dass sich innerhalb der einzelnen Transkripte die Häufigkeit, mit der einzelne Textteile den verschiedenen Kategorien zugeordnet werden können, unterscheiden. Demnach sollte Aussage darüber getroffen werden können, auf welchen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz die Schüler bereits diskutieren, und welche besonders zu fördern sind. Dabei wird erwartet, dass bei allen Gruppendiskussionen insbesondere die dritte Dimension in der Anzahl weitaus geringere Zuordnungen erfährt als die beiden anderen. Da es sich um annähernd gleichaltrige Schüler handelt, müsste die Häufigkeit, mit der einzelne Textteile der Transkripte den verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz zugeordnet werden können, bei allen Gruppendiskussionen in etwa vergleichbar sein.
- c) Des Weiteren soll die „Effizienz“, mit der die Schüler in der Lage sind, über moralische Probleme zu diskutieren - hier definiert als das Verhältnis von Redebeiträgen, die kodiert werden konnten, zu der Gesamtanzahl aller Redebeiträge einer Diskussion - untersucht werden. Auch hier werden, da die an den sechs Gruppendiskussionen beteiligten Schüler etwa gleichaltrig sind, ähnliche Ergebnisse erwartet.

Darüber hinaus sollen die Untersuchungen zu den Lernvoraussetzungen ebenfalls berücksichtigt werden, mit welchen Begründungen Schüler dieses Alters Standpunkte vertreten, beziehungsweise welche Werte von Schülern dieses Alters in Zusammenhang mit Gendagnostik diskutiert werden. Auf Basis der Einschätzungen diesbezüglicher Lernvoraussetzungen können gezielte Unterrichtskonzeptionen entwickelt werden, die eine zu einseitige Gewichtung von Werten im Urteilsbildungsprozess durch eine Konfrontation mit anderen Werturteilen verhindern.

Die Kodierung der sechs Gruppendiskussionen erfolgt unter Verwendung der unter Punkt 6.2.4 dargestellten Instrumente des Einschätzverfahrens.³⁴³ Damit gehen in diese Kodierungen auch die Vorstellungen der unabhängigen Kodierer ein.

³⁴³ Beispielgebend befindet sich dazu das Transkript der Gruppendiskussion Nr. I einschließlich der Kodierungen im Anhang, Punkt 8. Zu den Übersichten über die Analysen aller Diskussionen siehe Anhang, Punkt 9 - 14.

6.4 Ergebnisse

Zunächst kann festgestellt werden, dass sich die Dauer der Gruppendiskussionen unterscheidet. Die Dauer der Diskussionen scheint vom Gleichgewicht konträrer Positionen innerhalb der Diskussionsgemeinschaft abzuhängen. Da sich die Anhänger einer Position dem Rechtfertigungsdruck gegenüber denjenigen mit anderer Position ausgesetzt sehen, entsteht eine Dynamik, die dafür sorgt, dass sich die Diskussion nicht so schnell erschöpft. Der Grund für die im Verhältnis zu den anderen Diskussionen auffallende Kürze der sechsten Gruppendiskussion ist darin zu sehen, dass die Diskutanten schnell eine Übereinstimmung ihrer Positionen feststellten. Dies führte dazu, dass diese Position nicht intensiv hinterfragt und neu begründet werden musste, was die relativ geringe Anzahl der Redebeiträge erklärt. Zur Übersicht über die Dauer der verschiedenen Diskussionen vergleiche die nachfolgende Tabelle:

Tabelle 26: Ergebnisse: Dauer der Gruppendiskussionen

Übersicht über Dauer der Gruppendiskussion gemessen anhand der Anzahl der Redebeiträge							
	Nr. I	Nr. II	Nr. III	Nr. IV	Nr. V	Nr. VI	Durchschnitt
Anzahl der Redebeiträge abzüglich der des Diskussionsleiters	205	137	206	158	123	54	147

Die Anzahl der Redebeiträge beeinflusst natürlich grundsätzlich auch die Gesamtanzahl der Kodierungen, welche innerhalb einer Gruppendiskussion vorgenommen werden können. Um Analyse-Ergebnisse einzelner Gruppendiskussionen dennoch vergleichbar darzustellen, wurde nicht nur die Anzahl der Kodierungen festgestellt, beziehungsweise die Anzahl derjenigen Textteile, welche den verschiedenen Kategorien zuzuordnen sind, sondern es wurde auch die Anzahl der Kodierungen, welche der ersten, zweiten und dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind, ins Verhältnis zu der Gesamtanzahl der Kodierungen gesetzt, die innerhalb einer Gruppendiskussion überhaupt vorgenommen wurden. Auf diese Weise ist zum einen zu ersehen, wie viel Prozent der Gesamtanzahl der Kodierungen einer Gruppendiskussion den verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind, und zum anderen wird so ein Vergleich der Analyse-Ergebnisse aller Gruppendiskussionen möglich.

Die nachfolgende Tabelle enthält die Übersicht über die Anzahl der Zuordnungen einzelner Textteile zu verschiedenen Kategorien in Bezug auf die Transkripte aller sechs Gruppendiskussionen. Des Weiteren wird aus dieser Tabelle für jede Gruppendiskussion ersichtlich, in welchem Verhältnis die Kodierungen, welche der ersten, zweiten und dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz zugerechnet werden konnten, zueinander stehen.

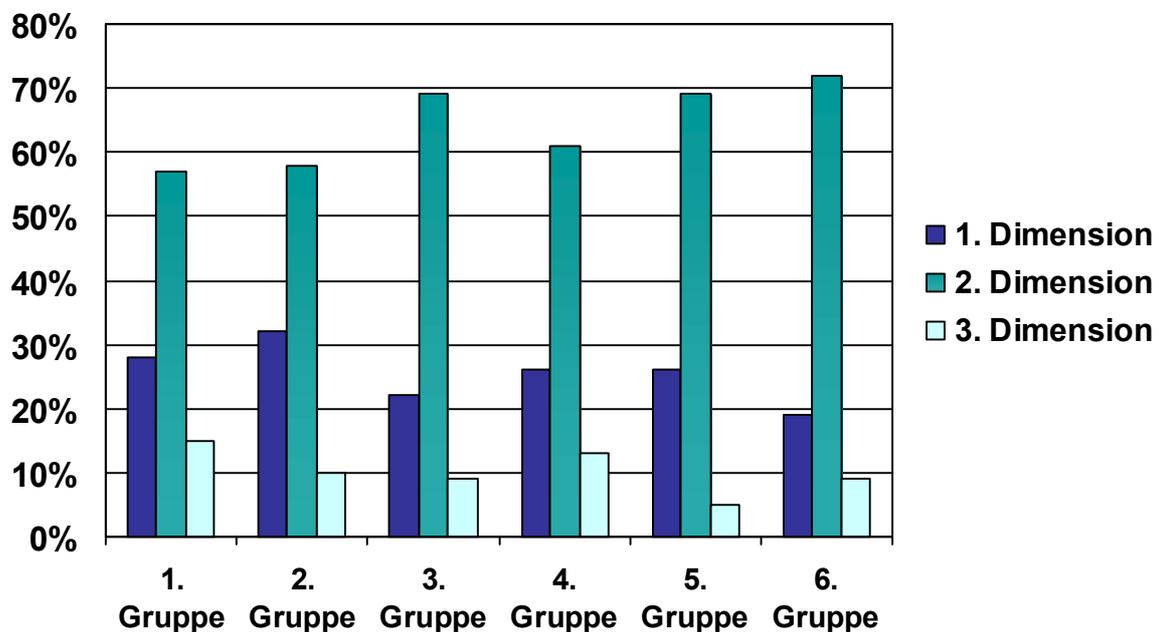
Tabelle 27: Ergebnisse: Übersicht über die Analyse aller sechs Gruppendiskussionen

Übersicht über die Analyse aller Gruppendiskussionen								
Dimension moralischer Urteilskompetenz	Kategorien	Nr. I	Nr. II	Nr. III	Nr. IV	Nr. V	Nr. VI	Durchschnitt
Über moralische Vorstellungen diskutieren können Die erste Dimension	10. Moralische Probleme werden als individuell zu entscheidende verstanden.	10	6	9	4	3	3	
	11. Durch Perspektivenübernahme erfolgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Überlegungen und moralischen Vorstellungen anderer Personen.	11	19	17	6	14	1	
	12. Es wird wahrgenommen, dass wissenschaftliches Handeln und/oder wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind und einer moralischen Bewertung bedürfen.	4	14	4	12	2	2	
	Gesamt / in % in Bezug auf die Gesamtanzahl der Kodierungen	25 /28%	39 /32%	30 /22%	22 /26%	19 /26%	6 / 19%	26%
Rationale Urteile fällen können Die zweite Dimension	4. Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden.	32	25	35	31	24	9	
	5. Es werden Standpunkte genannt, die mit anderweitigen Wertzuschreibungen oder mit verschiedenen Interessen begründet werden.	16	40	58	16	27	14	
	6. Es wird erkannt, dass es einer Technologiepolitik bedarf, und/oder dass diese einer stärkeren Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf	3	6	0	5	0	0	
	Gesamt / in % in Bezug auf die Gesamtanzahl der Kodierungen	51 /57%	71 /58%	93 /69%	52 /61%	51 /69%	23 /72%	64%
Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen Urteilen herstellen können Die dritte Dimension	7. Die Verantwortung für das eigene moralische Handeln wird gesehen.	8	5	3	4	0	0	
	8. Selbstreflexive Elemente (Gefühle, Gewissen, Traditionen) werden genannt.	7	7	9	7	4	3	
	9. Moralische Kommunikation wird zur ganzheitlichen Urteilsbildung, beziehungsweise zur individuellen moralischen Orientierung genutzt.	0	0	0	0	0	0	
	Gesamt / in % in Bezug auf die Gesamtanzahl der Kodierungen	14 /15%	12 /10%	12 / 9%	11 /13%	4 / 5%	3 / 9%	10%
Gesamtanzahl der Kodierungen		90	122	135	85	74	32	

Wie anhand der vorangegangenen Tabelle ersichtlich, konnten Textteile aller Transkriptionen der sechs hier untersuchten Gruppendiskussionen den verschiedenen Kategorien, und damit auch den verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz zugeordnet werden. Dies bedeutet, dass innerhalb aller sechs Gruppendiskussionen die drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz grundsätzlich vorkommen.

Wie vorausgesehen, konnten auch Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit, mit der einzelne Textteile den verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz zugeordnet wurden, festgestellt werden. Darüber hinaus wird aus oben stehender Tabelle ersichtlich, dass bei allen sechs Gruppendiskussionen das Verhältnis von Kodierungen, welche jeweils der ersten, zweiten und dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz zugerechnet wurden, zur Gesamtanzahl der Kodierungen relativ ähnlich ist: Bei allen sechs Gruppendiskussionen konnten die meisten Textteile (57% -72%) denjenigen Kategorien zugeschrieben werden, welche der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind. Darauf folgt die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz, der 19% - 28% der kodierten Textteile zuzuordnen waren. Der dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz konnten demnach die wenigsten Kodierungen – nämlich nur 5% - 15% der kodierten Textteile zugerechnet werden. Diese Zahlen sollen durch das nachfolgende Diagramm veranschaulicht werden.

Diagramm 3: Zuordnungen zu den verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz



Wenn man bedenkt, dass alle sechs Gruppendiskussionen mit Schülern einer Jahrgangsstufe durchgeführt wurden, die keine speziellen Schulungen erhalten hatten, und somit in der Regel rein altersbedingt über eine ähnliche moralische Urteilskompetenz verfügen müssten, spricht dieser Umstand für die Validität des Einschätzverfahrens. Diese gute Validität

des Einschätzverfahrens bewirkt gleichzeitig auch die Objektivität desselben. Aus diesem Grund kann jeder mittels dieses Einschätzverfahrens ähnliche Ergebnisse erzielen.

Der ersten Dimension moralischer Urteilskompetenz konnten durchschnittlich 26% aller Kodierungen zugeordnet werden. Besonders in Bezug auf die zweite und dritte Kategorie sind jedoch erhebliche Unterschiede in der Anzahl der Zuordnungen zwischen den einzelnen Gruppendiskussionen festzustellen. Während beispielsweise bei der Gruppendiskussion Nr. VI lediglich einmal ein Textteil der zweiten Kategorie zuzuordnen war, konnten bei der Gruppendiskussion Nr. II neunzehn Textteile der zweiten Kategorie zugeordnet werden. Solche erheblichen Unterschiede verweisen auf dahingehende Entwicklungspotenziale von Schülern diesen Alters: Dementsprechend kann Schule, wenn sie sich der Förderung moralischer Urteilskompetenz widmen will, zunächst auch daran interessiert sein, solche Unterschiede innerhalb verschiedener Klassen einer Jahrgangsstufe durch gezielte Förderung der entsprechenden Fähigkeiten auszugleichen.

Innerhalb aller Gruppendiskussionen kamen der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz die meisten Zuordnungen zu: Durchschnittlich 64% der Kodierungen, die innerhalb einer der Gruppendiskussionen vorgenommen wurden, konnten der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz zugeschrieben werden. Wie die vorhergehende Tabelle zeigt, erfolgten allerdings hinsichtlich der sechsten Kategorie („Es wird erkannt, dass es einer Technologiepolitik bedarf, und/oder dass diese eine stärkeren Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf.“) auffällig wenig Kodierungen: Bei drei von sechs Gruppendiskussionen wurden diesbezüglich gar keine Kodierungen vorgenommen. Die herausragende Anzahl der Kodierungen, die der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz zugerechnet werden konnten, kommt also vornehmlich dadurch zustande, dass innerhalb der Gruppendiskussionen Standpunkte mit grundlegenden Werten oder anderweitigen Wertzuschreibungen begründet wurden.

Wie erwartet, fielen die wenigsten Zuordnungen auf die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz: Durchschnittlich nur 10% der Gesamtanzahl aller Zuordnungen, welche innerhalb einer Gruppendiskussion vorgenommen wurden, konnten dieser Dimension zugerechnet werden. Hierbei fällt zudem auf, dass die neunte Kategorie („Moralische Kommunikation wird zur ganzheitlichen Urteilsbildung, beziehungsweise zur individuellen moralischen Orientierung genutzt“) in keiner der sechs Einzelanalysen eine Zuordnung erfahren hat. Dies kann auf einen dementsprechenden Förderungsbedarf seitens der Diskutanten hindeuten, aber auch auf die Grenzen des Gruppendiskussionsverfahrens als Erhebungsverfahren für moralisch relevante kognitive Kompetenzen. Es könnte sein, dass das Gruppendiskussionsverfahren, wie es hier verwendet wurde, nicht in der Lage ist, die Fähigkeit zur ganzheitlichen Urteilsbildung, bzw. zur moralischen Orientierung zu erfassen. Dafür spricht, dass die an den Diskussionen beteiligten Schüler lediglich dazu aufgefordert wurden, sich zu der Dilemmageschichte zu äußern, und nicht explizit dazu, sich ein vorläufig abschließendes Urteil zu bilden. Es bleibt durch eine dementsprechende Untersuchung festzustellen, ob letzteres nach einer solchen Aufforderung innerhalb einer Gruppendiskussion, die ca. 45 Minuten dauert, erwartet werden kann, oder ob dazu andere Erhebungsverfahren notwendig sind. Zur Einschätzung der moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen könnten daher in Bezug auf die neunte Kategorie ergänzende Maßnah-

men getroffen werden. Beispielsweise könnten auch schriftliche Kommentare der Schüler zum Thema, die deren eigenes, begründetes Urteil enthalten sollten, ergänzend analysiert werden.

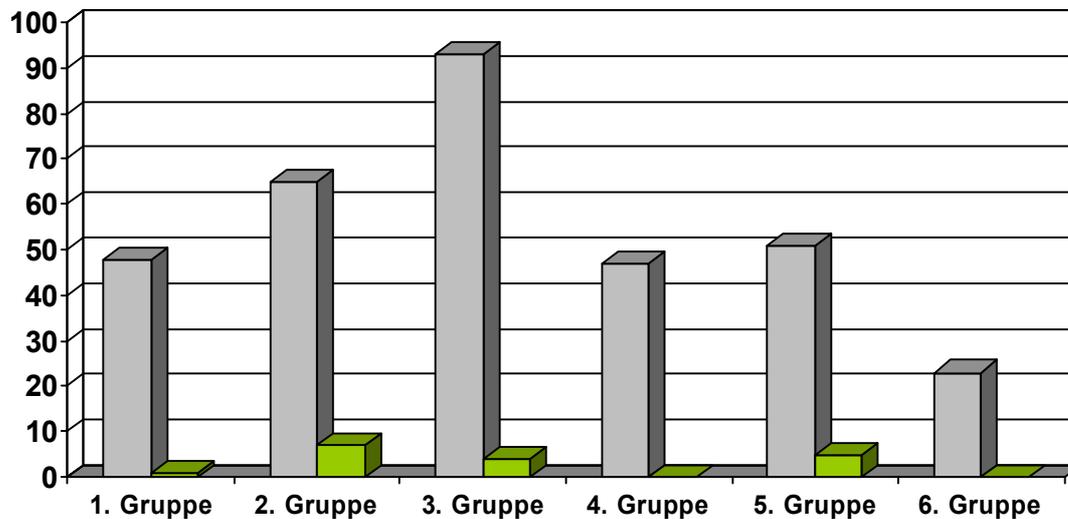
Die hohe Anzahl der Zuordnungen zur vierten und fünften Kategorie der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz macht deutlich, dass Schüler einer 11. Klasse des Gymnasiums in der Lage sind, Standpunkte zu benennen, und diese mit grundlegenden Werten oder anderweitigen Wertzuschreibungen zu begründen. Zu moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen gehört es aber auch, angesichts eines moralischen Problems möglichst alle betroffenen Werte zu erkennen, um dann im Rahmen einer Lösungssuche eine Werteabwägung vornehmen zu können. Daher wurde auch die Anzahl der Werteabwägungen, die innerhalb einzelner geleisteter Redebeiträge vorgenommen wurden, untersucht. Dabei sollte nicht festgestellt werden, ob ein Diskutant innerhalb seines Redebeitrages ein und denselben Standpunkt mit mehreren grundlegenden Werten oder Wertzuschreibungen begründen kann. Vielmehr sollte festgestellt werden, ob die Diskutanten erkennen, dass verschiedene Wertungen und Wertzuschreibungen mit konträren Urteilsmöglichkeiten verbunden sind, und ob sie Werte gegeneinander abwägen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen diesbezüglichen Überblick:

Tabelle 28: Ergebnisse: Werteabwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge

Übersicht über die Anzahl der Werte-Abwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge							
	Nr. I	Nr. II	Nr. III	Nr. IV	Nr. V	Nr. VI	Durchschnitt
Werteabwägungen	1	7	4	0	5	0	3
Gesamtanzahl aller Nennungen von Werten und Wertzuschreibungen, mit denen Standpunkte begründet wurden	48	65	93	47	51	23	54,5

Wie die oben stehende Tabelle zeigt, gibt es im Verhältnis zu der großen Anzahl der Nennungen von Werten und Wertzuschreibungen innerhalb aller sechs Gruppendiskussionen nur sehr wenige Werteabwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge. Im Durchschnitt werden zwar ca. 55 Mal Werte oder Wertzuschreibungen genannt, eine Abwägung zwischen zwei konträren Werten innerhalb eines Redebeitrages findet dagegen durchschnittlich nur drei Mal pro Gruppendiskussion statt. Dieser Unterschied soll durch das nachfolgende Diagramm verdeutlicht werden:

Diagramm 4: Nennungen von Werten im Vergleich zu Werteabwägungen



Dieser deutliche Unterschied verweist auf die Notwendigkeit entsprechender Förderungsmaßnahmen durch die Schule, falls man - wie auch diese Arbeit - die Fähigkeit zur rationalen Werteabwägung als einen Bestandteil moralisch relevanter kognitiver Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz auffasst. Zudem sind diesbezüglich deutliche Unterschiede innerhalb der sechs Gruppendiskussionen zu erkennen, was auf ein dahingehendes Entwicklungspotenzial von Schülern dieses Alters hindeutet: Beispielsweise wurden innerhalb der Gruppendiskussion Nr. II sieben Werteabwägungen vorgenommen - eine überdurchschnittliche Anzahl - während innerhalb der Gruppendiskussionen Nr. IV und Nr. VI keinerlei Werteabwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge stattfanden.

Innerhalb der Untersuchungen zu den moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz wurde es auch als wichtig erachtet zu ermitteln, mit welchen grundlegenden Werten oder Wertzuschreibungen Schüler dieses Alters Standpunkte in Bezug auf genetische Diagnostik begründen. Anhand der Anzahl der Nennungen sollte herausgefunden werden, welchen Werten die Diskutanten in dem genannten Zusammenhang besondere Bedeutung beimessen, oder welche sie wenig berücksichtigen. Eine Einschätzung diesbezüglicher Lernvoraussetzungen scheint dann sinnvoll, wenn man gezielte Unterrichtskonzeptionen schaffen möchte, die in der Lage sind, auch in Bezug auf biotechnologische Forschungen und Forschungsergebnisse moralische Urteilskompetenz und verantwortungsvollen Umgang zu fördern. Denn wenn zur moralischen Urteilskompetenz auch die Fähigkeit zur Abwägung aller durch das moralische Problem betroffenen Werte gehört, dann sollte man auch darüber informiert sein, welche Werte oder Wertzuschreibungen Schüler in dem genannten Zusammenhang als diskutabel erachten. In nachfolgender Tabelle findet sich eine Übersicht über die grundlegenden Werte und Wertzuschreibungen, mit denen die Diskutanten Standpunkte begründeten. Diesen Werten und Wertzuschreibungen werden entsprechende Aussagen der Schüler gegenübergestellt.

Die Reihenfolge der dort aufgeführten Werte und Wertzuschreibungen orientiert sich an der durchschnittlichen Anzahl ihrer Nennungen. Die Werte und Wertzuschreibungen, die durchschnittlich am häufigsten genannt werden, stehen also an erster Stelle. Demzufolge gibt die Tabelle auch einen Überblick darüber, welche Gewichtung Schüler einer 11. Jahrgangsstufe in Bezug auf die genannten grundlegenden Werte und Wertzuschreibungen vornehmen.³⁴⁴

Tabelle 29: Werte und Wertzuschreibungen

1. Gesundheit	Ich möchte ein gesundes Kind haben.
2. Planungssicherheit	Dann hat man immerhin schon neun Monate Bescheid, ob das Kind behindert wird und kann sich drauf einstellen...
3. Lebensglück / Lebensfreude	Ich weiß nicht, dann musst du damit klar kommen. Du musst ein Leben lang für das Kind sorgen und kannst nix machen, Spaß haben und so...
4. Leben	Jedem sollte die Chance gegeben werden zu leben, egal ob ...
5. Gleichheit	Ich bin absolut dagegen ... das gibt ja den Menschen erster Klasse und zweiter Klasse, das wäre dann das Ergebnis davon.
6. Natur /Natürlichkeit	Ich finde das nicht richtig. Das ist ja von der Natur so eingerichtet, das man das nicht weiß.
7. Selbstbestimmung	Ich finde das gut. Dann hast du die Entscheidung. Du kannst dann sagen, ob du ein krankes Kind zur Welt bringen willst oder nicht – dass ist deine Entscheidung.
8. Integration / Akzeptanz	Nein, du musst, du kannst nicht leben, wenn du nicht akzeptiert wirst. Das geht nicht der Mensch braucht die Gesellschaft und muss akzeptiert werden.
9. Perfektion	Heutzutage musst du aber perfekt sein. Und auch die Eltern, jeder will das Beste, mein Kind, das muss hübsch sein, gesund sein, und bla bla bla so alles drum und dran das ist nun mal so.
10. Normalität	Das Kind muss ja dann als behinderter Mensch dann irgendwo leben...der hat ja dann kein normales Leben.... Ach ja? Und warum sind dann Behinderte immer nur mit Behinderten zusammen und normale Menschen mit normalen Menschen? Und das ist so und das wird sich nie ändern!

³⁴⁴ Zur Bedeutung der verschiedenen Werte innerhalb der einzelnen Gruppendiskussionen vergleiche Anhang, Punkt 9 - 14.

Bei obiger Aufstellung ist jedoch zu bedenken, dass das häufige Auftreten der Wertzuschreibungen „Integration/Akzeptanz“ und „Normalität“ vor allem von weit überdurchschnittlichen Nennungen der Diskutanten der Gruppendiskussion Nr. III herrührt. Diese Wertzuschreibungen tauchen zwar auch in anderen Gruppendiskussionen auf, nehmen aber dort längst nicht den gleichen Stellenwert ein. Aber auch wenn somit der Stellenwert dieser beiden Punkte fraglich ist, kann festgestellt werden, dass der grundlegende Wert „Menschenwürde“, welche in den öffentlichen Diskussionen über die moderne Biotechnologie und speziell um die Gendiagnostik einen so hohen Stellenwert einnimmt, bei den hier untersuchten Diskutanten nicht zu den meist genannten Werten zählt.

Tabelle 30: Ergebnisse: Begründungen genannter Standpunkte

Übersicht über die Begründungen genannter Standpunkte								
	Werte / Wertzuschreibungen (Reihenfolge: nach der durchschnittlichen Anzahl der Nennungen)	Nr. I	Nr. II	Nr. III	Nr. IV	Nr. V	Nr. VI	Durchschnitt
Standpunkte werden mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet	Gesundheit	5	2	6	18	6	5	7
	Leben	8	-	8	8	1	1	4,3
	Gleichheit	1	10	5	1	5	1	3,8
	Selbstentfaltung / Selbstbestimmung	5	3	4	1	3	-	2,6
	Verantwortung	-	5	3	1	3	-	2
	Menschenwürde	2	-	6	-	4	-	2
	Fürsorge	6	-	2	1	-	2	1,8
	Allgemeinwohl	4	3	1	1	2	-	1,8
	Freiheitlich demokratische Grundordnung	-	2	-	-	-	-	0,3
	Gerechtigkeit	1	-	-	-	-	-	0,2
	Gesamt	32	25	35	31	24	9	ca. 26
Standpunkte werden mit anderweitigen Wertzuschreibungen begründet	Planungssicherheit	5	3	7	7	3	6	5,2
	Lebensglück / Lebensfreude	3	5	12	1	3	3	4,5
	Natur / Natürlichkeit	5	4	1	2	7	-	3,2
	Integration / Akzeptanz	-	1	12	1	-	1	2,5
	Perfektion	3	3	5	2	2	-	2,5
	Normalität	-	-	11	-	-	2	2,2
	Offenes Leben	-	2	-	-	7	1	1,7
	Fortschritt / Weiterentwicklung.....	-	4	1	-	2	1	1,3
	Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	-	2	5	-	-	-	1,2
	Wissenschaft	-	4	1	1	-	-	1
	Wirtschaft.....	-	4	-	1	-	-	0,8
	Liebe.....	-	1	2	1	-	-	0,7
	Individualität	-	1	-	-	3	-	0,7
	Erfolg	-	2	1	-	-	-	0,5
Vernunft	-	2	-	-	-	-	0,3	
Selbstzufriedenheit / Selbstbewusstsein	-	2	-	-	-	-	0,3	
	Gesamt	16	40	58	16	27	14	ca. 29

Des Weiteren wurde auch die „Effizienz“ untersucht, mit der die an den einzelnen Gruppendiskussionen beteiligten Schüler das moralische Problem der genetischen Diagnostik diskutierten. Dazu wurde die Anzahl der Redebeiträge, die innerhalb einer Diskussion kodiert werden konnten, ins Verhältnis zu der Gesamtanzahl der Redebeiträge dieser Diskussion gesetzt. Die unten stehende Tabelle gibt einen Überblick über die „Effizienz“ aller Gruppendiskussionen. Hierbei fällt besonders auf, dass sich die „Effizienz“ aller Gruppendiskussionen ähnelt.

Tabelle 31: Ergebnisse: „Effizienz“ der Gruppendiskussionen

Übersicht über die „Effizienz“ der Gruppendiskussionen							
Das Verhältnis von Redebeiträgen, die kodiert werden konnten, zu der Gesamtanzahl von Redebeiträgen in %							
	Nr. I	Nr. II	Nr. III	Nr. IV	Nr. V	Nr. VI	Durchschnitt
Anzahl der Redebeiträge abzüglich der des Diskussionsleiters	205	137	206	158	123	54	147
Kodierte Redebeiträge	71	63	88	59	43	22	58
„Effizienz“	35%	46%	43%	37%	35%	41%	39,5 %

6.5 Die Diskussion des Einschätzverfahrens

Das hier entwickelte Kategoriensystem wird durch vorangegangene theoretische Überlegungen zur Struktur moralischer Urteilskompetenz untermauert.³⁴⁵ Mittels der Überprüfung des vorläufigen Kategoriensystems durch die Teilnehmer des Seminars „Vermittlungskompetenz für bioethische Fragen“ konnte letztlich ein zufrieden stellendes Kategoriensystem erstellt werden, das die drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz jeweils in ausreichender Weise repräsentiert, und sich dem Vorwurf der Subjektivität entzieht.

Die schließlich erreichte, und in Anbetracht der Komplexität des Kategoriensystems, zufrieden stellende Kodiererübereinstimmung³⁴⁶ macht zudem deutlich, dass durch die entwickelten Suchschlüssel und Kodierungshilfen eine Kodierung möglich ist, die verschiedene Personen zu ähnlichen Ergebnissen verhilft. Somit ist das hier entwickelte Einschätzverfahren als ausreichend objektiv zu bezeichnen.

Die Sensibilität des hier verwendeten Einschätzverfahrens für durchschnittliche Entwicklungsunterschiede hinsichtlich moralisch relevanter kognitiver Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz innerhalb verschiedener Gruppen wird durch die Analyse bestätigt.

³⁴⁵ Vergleiche dazu die Kapitel 4 und 5 dieser Arbeit.

³⁴⁶ Vergleiche dazu 6.2.3 dieser Arbeit.

Mittels eines Einsatzes des hier entwickelten Einschätzverfahrens vor und nach einer unterrichtlichen Intervention können somit Leistungsveränderungen in Bezug auf moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz festgestellt werden. Auf diese Weise können diejenigen Bildungsmaßnahmen überprüft werden, die eine Förderung moralischer Urteilskompetenz zum Ziel haben.

Die Analyse brachte darüber hinaus auch eine Bestätigung der Validität des hier entwickelten Einschätzverfahrens: Das Verhältnis von Kodierungen, die der ersten, zweiten und dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz zugeordnet werden konnten, war bei allen sechs Gruppendiskussionen relativ ähnlich³⁴⁷: Da alle sechs Gruppendiskussionen mit Schülern einer Jahrgangsstufe durchgeführt wurden, und demnach alle über eine ähnliche moralische Urteilskompetenz verfügen müssten, spricht dieser Umstand für die Validität des Einschätzverfahrens.

6.6 Die Diskussion der Analyse-Ergebnisse

Die Einschätzung von moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von Schülern einer 11. Jahrgangsstufe ist ein Ergebnis der Analyse der sechs Gruppendiskussionen. Diesbezüglich zeigen die Analyse-Ergebnisse - da alle Dimensionen moralischer Urteilskompetenz in den untersuchten Gruppendiskussionen vorkommen - dass Schüler dieses Alters und Ausbildung mindestens über einige der moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen für die verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz verfügen.

Innerhalb des Kategoriensystems wurde jede der drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz durch die gleiche Anzahl von Kategorien vertreten. Die Unterschiede der Häufigkeit, mit der einzelne Textteile den verschiedenen Kategorien, beziehungsweise den verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz zugeordnet werden konnten, zeigen daher auf, dass nicht alle Dimensionen in gleicher Weise entwickelt sind. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse verschaffen demnach einen ersten Überblick darüber, welche Dimensionen moralischer Urteilskompetenz die untersuchten Schüler bereits besonders entwickelt haben, und welche demgegenüber am ehesten gefördert werden müssen:

Schüler einer 11. Jahrgangsstufe sind gemäß den Analyse-Ergebnissen insbesondere dazu in der Lage, Standpunkte mit grundlegenden Werten oder anderweitigen Wertzuschreibungen zu begründen. Die entsprechenden Kategorien haben bei der Analyse aller Gruppendiskussionen die meisten Zuordnungen erfahren. Da somit gleichzeitig auch der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz die meisten Kodierungen zukamen, scheinen Schüler auf den ersten Blick insbesondere dazu in der Lage zu sein, rationale moralische Urteile zu fällen. Stimmt man aber dieser Arbeit dahingehend zu, dass zur rationalen Urteilsbildung, neben der Fähigkeit, Standpunkte mit grundlegenden Werten oder Wertzuschreibungen begründen zu können, in gleichem Maße auch die Fähigkeit gehört, konkur-

³⁴⁷ Vergleiche dazu die Tabelle 27 unter 6.4 vorliegender Arbeit.

rierende Werte gegeneinander abzuwägen, deuten die Analyse-Ergebnisse daraufhin, dass Schüler einer 11. Jahrgangsstufe dennoch der Förderung rationaler Urteilsbildung bedürfen: Wie die Untersuchungen zur Anzahl der Werteabwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge deutlich machen, besteht ein großer Unterschied zwischen der Anzahl der Nennungen einzelner Werte oder Wertzuschreibungen und der Anzahl von Werteabwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge. Dies könnte darauf hindeuten, dass hier ein Förderungsbedarf besteht.

In jedem Fall sind vergleichende Untersuchungen der Anzahl der Nennungen grundlegender Werte oder Wertzuschreibungen mit der Anzahl der Werteabwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge sinnvoll, um eventuell stattgefundene Lernentwicklungen von Klassen in Folge einer Intervention zu bestimmen: Beispielsweise wäre es wohl nicht eindeutig als Lernerfolg einer Gruppe zu werten, wenn nach einer Intervention innerhalb deren Diskussion nun 65 Mal Interessen mit grundlegenden Werten oder Wertzuschreibungen begründet werden, anstatt wie vor dieser Intervention „nur“ 45 Mal. Durch eine Einbeziehung eines Vergleichs der Anzahl der stattgefundenen Werteabwägungen vor und nach einer Intervention in eine diesbezügliche Analyse könnte der oben genannte Zuwachs an Nennungen von Werten und Wertbegründungen jedoch differenzierter betrachtet werden.

Da also allein anhand einer Steigerung der Nennungen von Werten und Wertbegründungen nicht unbedingt auf einen Lernfortschritt in Bezug auf die rationale Urteilsbildung geschlossen werden kann, ist es sinnvoll, die Analyse-Ergebnisse in Bezug auf Kategorien vier („Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden“) und fünf („Es werden Standpunkte genannt, die mit anderweitigen Wertzuschreibungen begründet werden“) durch eine Einbeziehung der Anzahl von Werteabwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge zu differenzieren.

Eine weitere Einschränkung in Bezug auf die ersten Einschätzungen hinsichtlich der Fähigkeiten der Schüler zur zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz, könnte in der relativ geringen Anzahl der Zuordnungen zur 6. Kategorie („Es wird erkannt, dass es einer Technologiepolitik bedarf und/oder dass diese einer stärkeren Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf.“) zu sehen sein. Diese kann darauf hindeuten, dass Schüler dieses Alters sich nicht in ausreichendem Maße der Bedeutung einer Technologiepolitik bewusst sind, und die gesellschaftliche Notwendigkeit eines jeden Bürgers, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten an den Generierungsprozessen neuer gesetzlicher Regelungen und gesellschaftlicher moralischer Üblichkeiten zu beteiligen, nicht in ausreichendem Maße erkennen. Zumindest macht diese geringe Anzahl der Zuordnungen, die zur 6. Kategorie vorgenommen werden konnten, deutlich, dass auch hier ein Ansatzpunkt für die Förderung moralischer Urteilskompetenz besteht.

In Bezug auf die Fähigkeit, eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen Urteilen herzustellen - die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz - zeigen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse auf, dass Schüler einer 11. Jahrgangsstufe hierin insbesondere gefördert werden müssen: Den Kategorien, welche der dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz angehören, konnten nämlich die wenigsten Textteile zugeordnet werden. Dabei zeigt die

vergleichsweise geringe Anzahl der Zuordnungen zur 7. Kategorie („Die Verantwortung für das eigene moralische Handeln wird gesehen.“) und zur 8. Kategorie („selbstreflexive Elemente (Gefühle, Gewissen, Traditionen) werden genannt.“) einen dahingehenden Förderungsbedarf am ehesten auf. Da das Erkennen der Verantwortung für moralisches Handeln und die Einbeziehung selbstreflexiver Elemente in den Urteilsprozess auch Voraussetzungen für die Bildung eines ganzheitlichen moralischen Urteils darstellen, ist es nicht verwunderlich, dass die 9. Kategorie („Moralische Kommunikation wird zu ganzheitlicher Urteilsbildung, beziehungsweise zur individuellen moralischen Orientierung genutzt.“) sogar keinerlei Zuordnungen erfuhr. Allerdings müssen die Bedenken in Bezug auf die Möglichkeiten des Erhebungsverfahrens, wie es hier benutzt wurde, die kognitiven Kompetenzen zur 9. Kategorie zu erfassen, berücksichtigt werden.³⁴⁸

Des Weiteren weisen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse daraufhin, dass Schüler einer 11. Jahrgangsstufe generell dazu in der Lage sind, über moralische Vorstellungen zu diskutieren. In Bezug auf die Kategorien, welche der ersten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind, wurden allerdings erhebliche Unterschiede in der Anzahl der Zuordnungen zwischen den einzelnen Gruppendiskussionen festgestellt, was daraufhin deutet, dass dahingehende Entwicklungspotenziale von Schülern einer 11. Jahrgangsstufe keinesfalls ausgeschöpft.

Ebenfalls ein Ergebnis der Inhaltsanalyse ist der Überblick über die Begründungen genannter Standpunkte. Hieraus lässt sich die Gewichtung von Werten und Wertzuschreibungen ermesen, die von Schülern einer 11. Jahrgangsstufe in Zusammenhang mit dem Problem der Gendiagnostik vorgenommen werden. Wie festgestellt wurde, zählte die Menschenwürde nicht zu den meist genannten Werten innerhalb der Schülerdiskussionen. Honnefelder dagegen bezeichnet die Menschenwürde als ein ethisches Prinzip, dem ohne Zweifel die fundamentale Rolle innerhalb der Diskussionen um die moralische Beurteilung der Einsichts- und Eingriffstiefe der modernen molekularbiologischen Genetik zukommt.³⁴⁹ Wenn man Honnefelder zumindest dahingehend folgen möchte, dass es ethische Prinzipien gibt, die eine fundamentale Rolle innerhalb der Diskussionen über gentechnische Anwendungsmöglichkeiten im medizinischen Bereich einnehmen sollten, dann könnte eine Analyse der tatsächlich vorgenommenen Gewichtung von Werten innerhalb der untersuchten Diskussionen von Jugendlichen, zur Entwicklung von Förderungsmaßnahmen in Bezug auf die Kenntnis und das Verständnis bestimmter grundlegender Werte Anlass geben.

Anhand der Ergebnisse der Inhaltsanalyse lassen sich folgende vier Punkte als Basis für die Entwicklung eines gezielten Unterrichtskonzeptes zur Förderung moralischer Urteilskompetenz nennen:

- 1) Folgt man der Vorannahme, dass alle Dimensionen moralischer Urteilskompetenz in gleicher Weise wichtig sind, dann müssen Unterrichtskonzepte zur Förderung morali-

³⁴⁸ Vergleiche dazu die diesbezüglichen Überlegungen unter 6.4 dieser Arbeit.

³⁴⁹ Honnefelder, Ludger: Humangenetik, zu „Ethisch“ (3.3 Ansätze und Kriterien der ethischen Beurteilung), in: Prof. Dr. Wilhelm Korff, Prof. Dr. Lutwin Beck, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Paul Mikat (Hrsg.): Lexikon der Bioethik, Band 2, S. 257.

scher Urteilskompetenz zum Ziel haben, alle in gleicher Weise auszubilden. Letztlich müsste dieses Ziel daher auch durch eine Inhaltsanalyse, wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wurde, wie folgt zu bestätigen sein: Sind alle Dimensionen moralischer Urteilskompetenz in gleicher Weise ausgebildet, dann müsste die Anzahl der Zuordnungen einzelner Textteile zu den verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz in etwa gleich sein.

- 2) Ziel des Unterrichtskonzeptes muss die Förderung der Wahrnehmung aller durch ein moralisches Problem betroffenen Werte sein. Darüber hinaus müssen Schüler nicht nur in die Lage versetzt werden, „gute Gründe“ für einen Standpunkt zu benennen, sondern auch dahingehend gefördert werden, grundlegende Werte und Wertzuschreibungen, mit denen konträre Urteile begründet werden können, gegeneinander abzuwägen, um so zu einem eigenen Urteil zu kommen.
- 3) Ein Schulunterricht, welcher die moralische Urteilskompetenz einer Schülerschaft der 11. Jahrgangsstufe fördern möchte, muss auch zum Ziel haben, den Schülern den Gedanken nahe bringen, für das eigene moralische Handeln selbst verantwortlich zu sein und aufzeigen, wie und warum selbstreflexive Elemente in den Urteilsprozess zu integrieren sind, damit diese in die Lage versetzt werden, ganzheitlich zu urteilen.
- 4) Ein Schulunterricht, welcher die moralische Urteilskompetenz einer Schülerschaft der 11. Jahrgangsstufe fördern möchte, muss zum einen in der Lage sein, hinsichtlich derjenigen Werte, die bereits von den Schülern diskutiert werden, gegebenenfalls Ergänzungen anzubieten. Zum anderen sollen Schüler dazu angeregt werden, ihre Gewichtung dieser Werte zu begründen.
- 5) Die „Effizienz“, mit der Schüler über moralische Probleme diskutieren, sollte sich erhöhen.

7. Prinzipien moralischer Erziehung in der Schule

Bislang konnte die Beschreibung moralischer Urteilskompetenz durch die dafür notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen dazu genutzt werden ein Evaluationsinstrument für solche Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln, die moralische Urteilskompetenz fördern sollen. Wie aber bereits unter Punkt 5.4 dieser Arbeit gesagt wurde, kann eine solche Beschreibung auch dazu genutzt werden, zu bestimmen, was innerhalb eines Unterrichts zu fördern ist, der zum Ziel hat, Schülerinnen und Schülern die Bearbeitung eines bestimmten moralischen Problems zu ermöglichen.

Es wurde bereits festgestellt, dass moralische Erziehung nicht in der Vermittlung eines Wertekataloges bestehen kann. Ein, angesichts der Vielfalt an Forderungen nach Förderung moralischer Kompetenzen, notwendiges Konzept zur moralischen Erziehung ist daher nur im Sinne eines Konzeptes zur Förderung individueller moralischer Urteilskompetenz möglich. Die Beschreibung der mehrdimensionalen moralischen Urteilskompetenz soll nun Grundlage für Überlegungen zur Gestaltung von Unterricht sein, der einen Beitrag zur moralischen Erziehung leisten soll.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit sollen nun vier Prinzipien dargelegt werden, welche einem Konzept zur moralischen Erziehung zu Grunde gelegt werden müssen. Die Beschreibung dieser vier Prinzipien wird auch in Auseinandersetzung mit einigen Überlegungen Kohlbergs zur moralischen Erziehung stattfinden. Aus den Prinzipien für moralische Erziehung werden dann Leitideen für einen Unterricht generiert, der zum Ziel hat, moralische Urteilskompetenz zu fördern.

Zuerst ist das Prinzip der Qualifikationsorientierung zu nennen. Um das Prinzip der Qualifikationsorientierung innerhalb moralischer Erziehung zu beschreiben, wird es zum einen von einer Orientierung an Maßgaben moralischer Entwicklung unterschieden, wie sie durch den Psychologen Kohlberg ermittelt wurden, und zum anderen von einer Orientierung an philosophischen Theorien zur Moral. In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass das Aufzeigen des Bedarfs nach moralischer Erziehung die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, beziehungsweise der Pädagogik ist, und dass dieser Bedarf auch die Ziele und Inhalte moralischer Erziehung mitbestimmt. Ziele und Inhalte moralischer Erziehung können weder ausgehend von bestimmten philosophischen Vorstellungen zur Moral, noch ausgehend von psychologischen Theorien zur moralischen Entwicklung erfolgen (obwohl es gerade letzteren Rechnung tragen muss), sondern haben aus pädagogischen Überlegungen bezüglich des Bedarfs nach moralischer Erziehung hervorzugehen, die wiederum verschiedenen Perspektiven auf die gesellschaftliche Wirklichkeit Rechnung zu tragen haben.

Die mannigfaltigen Forderungen nach Entwicklung moralischer und ethischer Kompetenzen, welche seitens verschiedener Autoren angesichts unterschiedlicher aktueller Probleme mit moralischen Dimensionen erhoben wurden, machen bereits einen bestehenden Bedarf nach moralischer Erziehung deutlich.³⁵⁰ Es sind also die Folgeprobleme gesellschaftlicher

³⁵⁰ Vergleiche dazu das Kapitel 2.1 dieser Arbeit.

Veränderungen, welche verschiedene Seiten dazu veranlassen, von der Schule die Entwicklung moralischer Kompetenzen zu fördern. Anders ausgedrückt bestimmen und strukturieren die innergesellschaftlich bestehenden moralischen Probleme den Bedarf nach moralischer Urteilskompetenz, welche innerhalb moralischer Erziehung zu fördern ist. Eine umfassende Bestimmung dessen, was innerhalb moralischer Erziehung zu leisten ist, kann daher entlang der gesellschaftsverändernden Momente, beziehungsweise entlang der sich durch diese Momente ergebenden moralischen Probleme dargelegt, und somit an verschiedene Kontexte gebunden werden.

Daher beschäftigte sich diese Arbeit vor allem in Kapitel drei damit, den Bedarf nach einer moralischen Urteilskompetenz entlang solcher gesellschaftsverändernden Momente, beziehungsweise entlang der sich aus diesen Momenten ergebenden moralischen Problemfelder aufzuzeigen. Die Struktur einer solchen moralischen Urteilskompetenz wird durch diejenigen individuumbezogenen Voraussetzungen definiert, die Menschen benötigen, um moralische Probleme, welche aus verschiedenen gesellschaftsverändernden Momenten hervorgehen, individuell zu bearbeiten und zu beurteilen. Die Aufgabe moralischer Erziehung ist es somit, die individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz bezüglich verschiedener kontextualisierter moralischer Probleme zu fördern. Ein Konzept für moralische Erziehung muss an der Struktur der moralischen Urteilskompetenz orientiert sein, beziehungsweise für die Ausbildung der notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen für diese Kompetenz geeignet sein, und ist damit qualifikationsorientiert.

Die zweite Grundlage eines Konzeptes für moralische Erziehung ist, dass diese als „generelles curriculares Prinzip“³⁵¹ verstanden wird: Da die Förderung moralischer Urteilskompetenz nur in Bezug auf verschiedene Kontexte zu entwickeln ist, wird eine moralische Erziehung nahe gelegt, die von den bestehenden gesellschaftlichen Konflikten ausgeht, angesichts derer die Schüler Handlungsfähigkeit erlangen sollen. Ein Konzept zur moralischen Erziehung kann sich daher nicht allein auf die Konzeption eines eigens dafür notwendigen Unterrichtsfaches beschränken. Vielmehr sollen sich verschiedene Unterrichtsfächer denjenigen dem jeweiligen Fach nahe stehenden gesellschaftlich bestehenden moralischen Problemen widmen. Somit wird moralische Erziehung - verstanden als Förderung einer integrativen moralischen Urteilskompetenz - zur Aufgabe eines jeden Unterrichtsfaches, beziehungsweise zur gemeinsamen Aufgabe aller Unterrichtsfächer.

Das dritte grundlegende Prinzip eines Konzepts zur moralischen Erziehung ist das Prinzip der moralischen Orientierung. Im Zentrum der Überlegungen zu diesem Prinzip stand die Frage, inwieweit Schule überhaupt in der Lage ist, neben der Förderung einer rationalen moralischen Urteilsbildung, auch auf die tatsächliche moralische Handlungsfähigkeit bezüglich bestimmter kontextualisierter moralischer Probleme Einfluss zu nehmen. Damit spielte auch die problematische Beziehung zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln in die Überlegungen zu diesem Prinzip hinein. In diesem Kapitel soll dargelegt werden, in welcher Weise Schule durch eine Förderung moralischer Orientierung

³⁵¹ Dieser Begriff ist einigen Ausführungen Birkenhauers entnommen. Auch für Birkenhauer ist Werterziehung eine unbestrittene und allgemeine Aufgabe eines jeden Schulfaches. Er bezeichnet Werteeziehung dementsprechend als „generelles curriculares Prinzip“. Birkenhauer, Josef: Ethische Orientierung - Werteeorientierung, in: Geographie und Schule, 22. Jahrgang, April 2000, Heft 124, S. 10.

gen die moralische Handlungsfähigkeit bezüglich derjenigen moralischen Probleme positiv beeinflussen kann, denen sich die Schüler zeitlich gesehen jenseits ihrer schulischen Ausbildung gegenübersehen.

Das vierte Prinzip, welches einem Konzept zur moralischen Erziehung zu Grunde liegen sollte, ist das Prinzip der Kommunikationsgemeinschaft. Da moralisches Urteilen und Handeln immer unter bestimmten sozialen Bedingungen einer intersubjektiven und inner-subjektiven Auseinandersetzung³⁵² erfolgt, spielen die Ansprüche und Reaktionen anderer in individuelle moralische Urteilsfindung hinein. Durch die Ausbildung einer Klassengemeinschaft zu einer Gemeinschaft, die über moralische Vorstellungen kommuniziert, soll die Fähigkeit von Schülern gefördert werden, moralische Kommunikation als Grundlage zur Bildung eigener moralischer Orientierungen zu begreifen und zu nutzen.

7.1 Das Prinzip der Qualifikationsorientierung

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird aufgezeigt, wie trotz einer Qualifikationsorientierung innerhalb moralischer Erziehung den von Kohlberg ermittelten Maßgaben moralischer Entwicklung Rechnung getragen werden kann. Darüber hinaus wird dargelegt, dass eine moralische Erziehung, die nicht an einer philosophischen Theorie der Gerechtigkeit oder der Moral orientiert ist, nicht wertfrei bleiben muss.

In vorliegender Arbeit wird die Vorstellung von der Entwicklung von Erziehungszielen als eine genuin pädagogische Aufgabe vertreten: Ziele einer moralischen Erziehung ergeben sich aus pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Überlegungen. Sie ergeben sich demnach weder aus psychologischen Theorien der Entwicklung von moralischen Urteilen³⁵³, noch aus philosophischen Überlegungen zur Moral.

Innerhalb didaktischer Überlegungen zur Umsetzung von Zielen einer moralischen Erziehung in die pädagogische Praxis spielen psychologische Theorien über die moralische Entwicklung jedoch eine große Rolle. So zeigen beispielsweise Kohlbergs psychologische Forschungen, dass moralische Entwicklung möglich ist, und wie diese verläuft.³⁵⁴ Des Weiteren geben die psychologischen Forschungen Kohlbergs und seines Schülers Blatt Aufschluss darüber, dass durch pädagogische Interventionen die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit gefördert werden kann, und wie letztere initiiert werden kann. Nicht zuletzt beantworten seine psychologischen Überlegungen Fragen zur Messung der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen (Test zur Messung des Moralurteils), nicht aber die

³⁵² Unter intersubjektiver Auseinandersetzung wird eine Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen verstanden, die von außen an den Urteilenden herangetragen werden. Demgegenüber bezeichnet inner-subjektive Auseinandersetzung die Auseinandersetzung mit dem, was nach Ansicht des Urteilenden von ihm erwartet wird, oder mit dem, was er selbst von sich erwartet.

³⁵³ Eine unmittelbare Ausrichtung der Erziehungspraxis an psychologisch ermittelten Maßgaben der moralischen Entwicklung, beziehungsweise an Maßgaben der Entwicklung von moralischen Urteilen wird auch von Kohlberg als „psychologischer Fehlschluss“ aufgefasst. Siehe dazu Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg. Zur Einführung, 1. Aufl., Hamburg, 1996, S. 134.

³⁵⁴ Gemeint sind in diesem Zusammenhang seine Forschungen zur Stufenstruktur und Stufenhierarchie.

Frage nach Zielen oder Inhalten moralischer Erziehung. Seine psychologischen Forschungen und deren Ergebnisse sind demnach nicht mit seinen pädagogischen Überlegungen gleich zu setzen.³⁵⁵

Das Prinzip der Qualifikationsorientierung soll in Auseinandersetzung mit den pädagogischen Überlegungen Kohlbergs, genauer gesagt in Auseinandersetzung mit seinem letzten pädagogischen Konzept - der „Just-Community“ - beschrieben werden.³⁵⁶

In diesem Zusammenhang wird diskutiert, ob die von ihm entwickelte „Just-Community“ dem heutigen Bedarf nach moralischer Erziehung vollkommen gerecht wird. Dazu sollen erstens die Grenzen dieses Ansatzes aufgezeigt werden, und zweitens soll dargelegt werden, inwiefern dieser Ansatz und auch seine Grenzen durch die aus den psychologischen Untersuchungen gewonnene „Entwicklung“ als Ziel der Erziehung bestimmt werden. Letztlich soll die Frage beantwortet werden, ob das von dem Pädagogen Kohlberg aufgestellte Ziel moralischer Erziehung „Entwicklung“ angesichts des heute bestehenden Bedarfs nach moralischer Urteilskompetenz noch ausreichend ist.

Ein weiterer Abschnitt setzt sich mit der Frage auseinander, ob eine Theorie zur moralischen Erziehung unbedingt der Aufnahme einer philosophisch begründeten Theorie der Moral bedarf. Kohlberg nahm beispielsweise in seinen Ansatz zur stufenförmigen Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit eine normative Komponente auf. So stützte er sich bei seinen Beschreibungen der sechsten Stufe, welche die Endstufe der Entwicklung des moralischen Urteilens darstellt, auf philosophische Theorien - genauer gesagt auf die Theorien Kants und Rawls.³⁵⁷

Die Aufnahme einer philosophischen Theorie von Moral benutzte der Psychologe Kohlberg, um seine universell gültige Stufenhierarchie plausibel zu beschreiben. Wie das nachfolgende Zitat belegt, setzte Kohlberg seine Moralauffassung als idealen Endpunkt einer Moralentwicklung fest, um dann die verschiedenen moralischen Strukturen, die er empirisch feststellte, in eine diesem Endpunkt zustrebende Gesamthierarchie zu bringen.³⁵⁸

³⁵⁵ Vergleiche dazu die Aussage Osers, es sei nicht adäquat, den erzieherischen Ansatz mit dem, was Kohlberg innerhalb seiner psychologischen Forschung geleistet habe, gleichzusetzen: Oser, Fritz: Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlberg-Ansatz, eine Herausforderung für die Erziehung, in: Vierteljahresheft für Wissenschaftliche Pädagogik, 64. Jahrgang, 1988, Heft 1, S. 59 – 60.

³⁵⁶ Da Kohlberg auch seine pädagogischen Überlegungen immer wieder überarbeitet hat, wird innerhalb dieser Arbeit nur von seinen letzten pädagogischen Überlegungen ausgegangen, die in seinem „Just-Community-Ansatz“ zum Ausdruck kommen.

³⁵⁷ Vergleiche dazu die Ausführungen Kohlbergs über die Aufnahme einer normativen Komponente in seinen Ansatz: Kohlberg, Lawrence: Die Bedeutung und Messung des Moralurteils (1979), in: Wolfgang Althof (Hrsg.): Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/Main, 1996, S. 183.

³⁵⁸ Auch Kohlbergs Beschreibungen der Moral-Stufen werden von philosophischen Vorannahmen bestimmt, die nicht durch psychologische Untersuchungen endgültig zu beweisen sind. So konnte Kohlberg keinen direkten empirischen Nachweis des Vorhandenseins der Stufe 6 erbringen. Argumentationen, welche der Stufe sechs zugeordnet werden können, fand er lediglich in literarischen Schriften. (In der Rede Sokrates` im Kriton, im Brief, den Martin Luther King am 16. April 1963 aus dem Gefängnis schrieb.)

„ ...das Konzept eines Endpunktes der Entwicklung führt zur Festsetzung jener Kriterien, aufgrund derer allererst die Annahme verteidigt werden kann, dass die Stufenabfolge eine zunehmende Angemessenheit der moralischen Urteilsbildung zum Ausdruck bringt.“³⁵⁹

Mittels der Aufnahme dieser normativen Komponente konnte der Pädagoge Kohlberg erklären, inwiefern die nächst höhere Stufe im Vergleich zu der vorhergehenden eine bessere Stufe darstellt, und somit sein Erziehungsziel „Entwicklung“ - also Entwicklung zur nächst höheren Stufe - begründen.

Nachfolgend soll die Möglichkeit einer moralischen Erziehung dargelegt werden, die ohne eine Theorie der Moral oder Gerechtigkeit auskommt, aber dennoch nicht werterelativistisch ist, demnach also grundlegende Wertannahmen enthält.³⁶⁰

7.1.1 Qualifikationsorientierung im Unterschied zu einer Orientierung an psychologisch ermittelten Maßgaben moralischer Entwicklung

Zunächst ist es Ziel dieses Abschnittes aufzuzeigen, warum Kohlbergs Konzept moralischer Erziehung - genauer gesagt sein „Just-Community-Ansatz“ - nach Ansicht dieser Arbeit einer Ergänzung bedarf. Dazu soll dargestellt werden, auf welche Weise Kohlberg sein Ziel moralischer Erziehung „Entwicklung“ gewann, und welche Bedeutung dieses innerhalb seines „Just-Community-Ansatzes“ hat. In Auseinandersetzung mit den Grenzen dieses Ansatzes soll letztlich dargelegt werden, inwiefern eine moralische Erziehung, welche „Qualifikationsorientierung“ als grundlegendes Prinzip aufweist, eine Ergänzung des „Just-Community-Ansatzes“ darstellen kann.

Um aufzuzeigen, auf welche Weise Kohlberg sein Ziel moralischer Erziehung gewann, erscheint es ratsam, zunächst seine psychologischen Forschungen zu skizzieren:

Im Zentrum seiner psychologischen Untersuchungen steht die von ihm aufgestellte Stufen-theorie zur Entwicklung des moralischen Urteilens – auch bezeichnet als Theorie der ontogenetischen Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens. Der Theoriebildung gingen empirische Forschungen voraus: Kohlberg stellte die kognitive Kompetenz von Probanden fest, ein rationales Gerechtigkeitsurteil in Bezug auf hypothetische moralische Dilemmata zu fällen. Das fortgeschrittenste moralische Urteil, welches die Probanden zu bilden in der Lage waren, stellte deren vorhandene kognitive Kompetenz zur Bildung moralischer Urteile dar.

³⁵⁹ Zitiert nach Kohlberg, Lawrence; Boyd, R. Dwight; Levine, Charles: Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und Standpunkt der Moral, in: Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung; 2. Aufl., Frankfurt/Main, 1996, S. 207.

³⁶⁰ Dabei wird Kohlbergs Ziel fokussiert, innerhalb einer „Just-Community“ eine staatsbürgerliche Erziehung auf Stufe vier zu erreichen - auch wenn er die Hoffnung hegte, durch eine solche Erziehung den Übergang zur Stufe 5 vorzubereiten.

Eine Stufentheorie gestaltet sich deshalb, da Kohlbergs Untersuchungen zeigten, dass das Vermögen zu moralischem Urteilen stufenförmig ansteigt, und zwar in Verbindung mit der Entwicklung des logischen Denkens und der sozialen Wahrnehmung.³⁶¹ Die Kohlberg-Stufen stellen demnach Denkstrukturen des moralischen Urteilens dar, die sich durch bestimmte Muster beschreiben lassen, welche in den Urteilen aller Befragten, die auf einer Stufe urteilen, enthalten sind. Letztlich ging Kohlberg von einer sechsstufigen Sequenz der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit aus.³⁶² Kohlbergs Konzept einer stufenförmigen Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit wurde Grundlage für die Entwicklung eines reliablen und validen Tests, der eine Zuordnung von Individuen zu den Kohlberg'schen Stufen ermöglichte.³⁶³

Die ersten Überlegungen zur Stimulation der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit unternahm Moshe Blatt, ein Schüler Kohlbergs.³⁶⁴ Er konnte aufzeigen, dass durch Diskussionen anhand hypothetischer moralischer Dilemmata, welche bislang als Untersuchungsinstrumente verwendet wurden, dann eine Entwicklung des moralischen Urteilens initiiert werden kann, wenn die Versuchspersonen gezielt mit solchen Argumenten konfrontiert werden, die im Vergleich zu deren eigener Argumentationsstufe eine Stufe höher liegen.

Die Ergebnisse Blatts boten somit die Voraussetzungen für die erste Entwicklung eines pädagogischen Modells: Blatt sah ein eigenes Fach „Moralerziehung“ vor, innerhalb dem durch Diskussionen anhand hypothetische Dilemmata die Entwicklung des moralischen Urteilens gefördert werden sollte.

Nachdem Blatt aufgezeigt hatte, dass durch seine Form von Interventionen mittels kontrovers geführter Diskussionen, ausgehend von hypothetischen Dilemmata, eine Förderung der Urteilsfähigkeit in Richtung der nächst höheren Stufe möglich war, entwickelte Kohlberg als grundlegendes Ziel moralischer Erziehung die „Entwicklung“, verstanden als Entwicklung hin zur nächst höheren Stufe. Der Grundgedanke, dass das Ziel moralischer Erziehung „Entwicklung“ sei, setzte sich durch Kohlbergs gesamte pädagogische Überlegungen fort, obwohl diese im Laufe der Zeit Veränderungen erfahren haben:

Zuerst ging Kohlberg noch davon aus, „Entwicklung“ als Ziel moralischer Erziehung bedeute die Entwicklung von Stufe zu Stufe, wobei das Erreichen der sechsten Stufe als letztendliches Ziel anzusehen sei. Als dann aber durch empirische Untersuchungen keine Personen zu ermitteln waren, welche auf der sechsten Stufe urteilten, betrachtete Kohlberg

³⁶¹ Siehe dazu: Kohlberg, Lawrence: Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976), zuletzt abgedruckt in: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, 2001, S. 35 – 37.

³⁶² Auf eine Beschreibung der sechs Stufen soll innerhalb dieser Arbeit verzichtet werden. Es sei an dieser Stelle aber auf eine diesbezügliche übersichtliche tabellarische Zusammenfassung innerhalb des folgenden Aufsatzes verwiesen: Kohlberg, Lawrence: Moralstufen und Moralerwerb ..., S. 38 – 39.

³⁶³ Des Weiteren brachte der Test auch eine Verfeinerung der Kohlberg'schen Stufentheorie mit sich, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Darüber hinaus ermöglichte der Test Langzeitstudien, innerhalb derer Probanden über einen langen Zeitraum untersuchend begleitet wurden, was unter anderem die Theorie belegte, dass die Stufenabfolge tatsächlich invariant war.

³⁶⁴ Zu den empirischen Versuchen Blatts vergleiche auch: Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg. Zur Einführung ..., S. 132 – 134.

die sechste Stufe lediglich als ein philosophisch zwar begründbares Ideal moralischer Erziehung:

„Unsere Tabellen enthalten keine Werte auf Stufe 6. Soweit wir in Erfahrung bringen konnten, müssen alle unsere Stufe-6-Personen in den 60er Jahren umgekommen sein, so wie Martin Luther King. Stufe 6 bleibt als ein theoretisches Postulat bestehen, nicht aber als eine operative, empirische Entität.“³⁶⁵

Als Endpunkt des grundlegenden Ziels „Entwicklung“ wurde von Kohlberg nunmehr das Erreichen der Stufe fünf des moralischen Denkens festgelegt.

Aber Kohlberg musste sein Erziehungsziel „Entwicklung“ nochmals verändern. Laut Garz waren es Entwicklungen in der amerikanischen Gesellschaft, speziell das dortige soziale Klima der siebziger Jahre, welches Kohlberg dazu veranlasste, seinen Endpunkt moralischer Erziehung nunmehr als „Entwicklung zur Stufe 4“ festzuschreiben. Kohlberg war der Ansicht, dass sich die Gesellschaft der siebziger Jahre durch Entwicklungen hin zum Privatismus und zur Bildung von Privatmoralen auszeichnete. Innerhalb dieser Entwicklungen wurde, nach Kohlbergs Ansicht, die Durchsetzung individueller Ziele zur Ideologie, was mit fehlendem Gemeinschaftsbezug einherging. Die Hippie-Kultur hinterfrage zwar die traditionelle Moral, dies aber mit solchen Begründungen, die an die Kohlbergstufe zwei des moralischen Denkens (Tit-for-Tat-Argumentationen) erinnern. Damit schreibt Kohlberg der durchschnittlichen damaligen Gesellschaft ein moralisches Denken zu, das zu weit von einem Denken auf Stufe 5 entfernt ist, als dass letzteres ein tatsächliches Ziel moralischer Erziehung darstellen könnte.³⁶⁶

Spätestens hier zeigen sich Verknüpfungen von Kohlbergs Erziehungszielen mit gesellschaftlichen Bedingungen. In Auseinandersetzung mit kritischen Äußerungen seitens der Pädagogik, welche die Arbeit mit hypothetischen Dilemmata zwar als wirksame Maßnahme zur Entwicklungsstimulierung einer kognitiven Kompetenz verstand, aber gleichzeitig auch einen fehlenden Handlungsbezug kritisierte, gelangte Kohlberg zu dem Schluss, dass eine Entwicklungsstimulierung anhand von Real-Life-Dilemmata zu initiieren sei. Letztere sollten Schüler eine stärkere Identifikation und eine handelnde Auseinandersetzung mit realen moralischen Problemen ermöglichen. Kohlberg entwickelte Anfang der siebziger Jahre seinen „Just-Community-Ansatz“, innerhalb dem er „Entwicklung“ - sein grundlegendes Ziel moralischer Erziehung - als Entwicklung hin zu Stufe vier festschreibt. Kohlberg beschreibt seine Erziehung zur vierten Stufe auch als „... den *soliden Erwerb der Verpflichtung von Stufe 4, ein gutes Mitglied einer Gemeinschaft oder ein guter Staatsbürger zu sein* ...“,³⁶⁷

Die „Just-Community“ stellt eine Schulkooperative dar, innerhalb der die Grundidee der Stufenstimulation in den Lebenskontext einer als „Gerechte Gemeinschaft“ konzipierten Schule eingebettet ist. Die „Gerechte Schulgemeinschaft“ stellt ein System partizipatori-

³⁶⁵ Zitat aus: Kohlberg, Lawrence: Die Bedeutung und Messung des Moralurteils ..., S. 215.

³⁶⁶ Laut Garz gelangte Kohlberg zu der „... *Einsicht, dass Kinder und Jugendliche bestenfalls moralisch-konventionell denken* ...“, Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg. Zur Einführung ..., S. 138.

³⁶⁷ Kohlberg zitiert nach Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg. Zur Einführung ..., S. 127.

scher Demokratie dar, innerhalb dem Schüler gleichberechtigt und selbstverantwortlich zusammen mit Lehren und Direktorat schulische Probleme diskutieren und Lösungen aushandeln. Gerechtigkeit entsteht somit erst durch gleichberechtigte Prozesse des Aushandelns und der daran anknüpfenden Umsetzung der Lösungen.³⁶⁸ So hat Kohlberg in seiner „Gerechten Schulgemeinschaft“ das Diskursprinzip im Dienste der Entwicklung moralischer Kompetenz institutionalisiert.³⁶⁹ Das Diskursprinzip wird immer in Anschauung eines konkreten Problems verwandt, um dieses einer gerechten Lösung zuzuführen. Das Problem der Differenz zwischen moralischem Urteilen und Handeln hebt sich damit auf, da das rationale Argumentieren und Begründen ganzheitlich mit dem moralischen Handeln verbunden ist.

Kohlberg betont in diesem Zusammenhang auch, dass die „Just-Community“ den Akzent nicht nur auf das Finden von Gerechtigkeitsurteilen legt, sondern auch auf eine Förderung von Gemeinschaftssinn. Innerhalb der „Just-Community“ geht es um Gerechtigkeitsentscheidungen, welche Lösungen von Problemen des Schullebens zum Ziel haben, und somit immer die Gestaltung der Gemeinschaft als Ganzes betreffen. Da die Individuen sich so als aktiv gestaltende Teile dieser Gemeinschaft begreifen können, spielen bei solchen Gerechtigkeitsentscheidungen auch immer Gefühle wie Fürsorge eine Rolle.³⁷⁰

Mit dem „Just-Community-Ansatz“ konzipierte Kohlberg also ein pädagogisches Modell, dessen Erziehungsziele er nicht länger als Philosoph von oben vorgab (kein Erreichen der sechsten Stufe), und das auch stärker an den tatsächlich bestehenden pädagogischen Möglichkeiten orientiert ist (Endpunkt der „Entwicklung“ nunmehr bei Stufe vier). Darüber hinaus wurde innerhalb dieses Modells seiner Theorie der Stufenstimulation Rechnung getragen. Außerdem wurden auch Kritiken gegen Kohlbergs Modell der Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens überwunden, da sich in der „Just-Community“ nun Gerechtigkeitsdenken mit Fürsorge verknüpften.

Nach Ansicht dieser Arbeit bleibt das Modell der „Just-Community“ dennoch ein durch die Stufentheorie zur moralischen Entwicklung stark unterfüttertes Modell: Angesichts der gesellschaftlichen Bedingungen der siebziger Jahre, die einen bestimmten pädagogischen Bedarf nach moralischer Erziehung nahe legten, und eine „Gemeinschaftserziehung“ als sinnvoll erscheinen ließen, muss sich für Kohlberg der Kreis zwischen seinem aus der psychologischen Forschung stammenden grundlegenden Ziel moralischer Erziehung „Entwicklung“ und den tatsächlich bestehenden Anforderungen an moralische Erziehung geschlossen haben. Als Endpunkt der Förderung moralischer Entwicklung durch Erziehung wurde aufgrund der tatsächlich bestehenden pädagogischen Möglichkeiten die vierte Stufe

³⁶⁸ Laut Kohlberg hat Moralerziehung nur dann einen Sinn, wenn das, was gelehrt wird, auch praktiziert wird, und die Schüler nicht im Schulalltag mit Willkür und Ungerechtigkeit konfrontiert werden. Siehe dazu: Oser, Fritz; Althof, Wolfgang mit einem Beitrag von Detlef Garz: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart, 1992, S. 110.

³⁶⁹ Nach Edelstein, Wolfgang: Gesellschaftliche Autonomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen, in: Ders.: Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, 2001, S. 29.

³⁷⁰ Vergleiche dazu: Oser, Fritz; Althof, Wolfgang mit einem Beitrag von Detlef Garz: Moralische Selbstbestimmung Da insbesondere das Zitat Kohlbergs aus seinem Aufsatz moralische Entwicklung und demokratische Erziehung von 1987, S. 341 – 342.

festgelegt. Der Bedarf nach moralischer Erziehung wurde durch gesellschaftliche Entwicklungen bestimmt, und bestätigte wiederum die „Entwicklung“ als Ziel moralischer Erziehung - genauer gesagt die Entwicklung hin zur vierten Stufe. Dazu folgendes Zitat:

„Das heutige Hauptproblem in der Entwicklung der Jugendlichen ist der Privatismus - seine zentrale pädagogische Lösung heißt Partizipation.“³⁷¹

Zum Zeitpunkt der Entwicklung des „Just-Community-Ansatzes“ machten gesellschaftliche Bedingungen eine den Gemeinschaftssinn stiftende Erziehung notwendig. Da sich dies mit der vierten Kohlberg-Stufe deckte, schien nicht nur eine Anbindung der Erziehungsziele an die Entwicklungsstufen moralischer Urteilsfähigkeit grundsätzlich gerechtfertigt, sondern darüber hinaus erfuhr auch Kohlbergs Ziel „Entwicklung“ - nunmehr verstanden als „Entwicklung hin zur vierten Stufe“ - als Endziel moralischer Erziehung seine Bestätigung.

Könnte es sich nicht aber um einen Zufall handeln, dass genau die herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen der siebziger Jahre jenen bestimmten Bedarf nach moralischer Erziehung nahe legten, welcher mit der Beschreibung der vierten Stufe übereinstimmte - und dies in der Weise, dass man zu der Annahme gelangen konnte, die Stufen zur ontogenetischen Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens stellten gleichzeitig auch ausreichende Vorgaben für Erziehungsziele dar? Privatismus oder Individualismus gehören zwar immer noch der gesellschaftlichen Wirklichkeit an, jedoch zeigen heute noch andere gesellschaftliche Entwicklungen ebenfalls einen Bedarf nach moralischer Erziehung auf. Sollte sich nun herausstellen, dass der „Just-Community-Ansatz“ hier an seine Grenzen stößt, dann muss die Frage gestellt werden, ob das diesem Konzept zu Grunde gelegte Ziel „Entwicklung hin zur vierten Stufe“ noch das alleinige Ziel heutiger moralischer Erziehung sein kann.

Im Folgenden sollen zwei kritische Bemerkungen zur „Just-Community“ diskutiert werden: Erstens die Kritik der Bildung segmentierter Moral, zweitens die Kritik der zu einseitigen Förderung von „Gemeinsinn“ gegenüber einer heute notwendigen Förderung individueller moralischer Urteilskompetenz.

Nach Ansicht dieser Arbeit kann sich das Modell der „Gerechten Gemeinschaft“ der Kritik, es bilde nicht die Gesellschaft ab, auf die es doch hinführen wolle, sondern schaffe einen „Erziehungsraum“, der dazu neige, segmentierte moralische Vorstellungen zu fördern, die nicht auf eine Auseinandersetzung mit den moralischen Problemen unserer Gesellschaft vorbereiten, nicht völlig entziehen.

Diesbezüglich soll zunächst auf die Überlegungen von Leschinsky eingegangen werden. Leschinsky betont zwar, die „Just-Community“ bilde eine feste Solidargemeinschaft, innerhalb der nicht lediglich allgemeine Sozialtugenden beschworen würden.³⁷² Allerdings

³⁷¹ Kohlberg zitiert nach Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg. Zur Einführung ..., S. 128.

³⁷² Leschinsky, Achim: Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft: Sozialperspektive und politische Illusion, in: Heid, Helmut; Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Allgemeinbildung: Beiträge zum

stellt er in Gegensatz zu Oser, der dem „Just-Community-Ansatz“ eine starke Verknüpfung von moralischem Lernen mit Entwicklung politischer Beteiligungsfähigkeit zuschreibt³⁷³, in Frage, dass die „Just-Community“ tatsächlich auf die „*nüchtern ausbalancierte Repräsentativdemokratie der modernen bürgerlichen Gesellschaft*“ vorbereiten kann.³⁷⁴ Da die „Just-Community“ letztlich nicht das abbilde, worauf sie doch vorbereiten müsse, wenn sie die Jugendlichen nicht der Gesellschaft entfremden will, laufe sie Gefahr, so Leschinsky, nur Erziehungsschule zu bleiben.³⁷⁵

Damit verweist er bereits auf mögliche Probleme, die entstehen, wenn das innerhalb der „Just-Community“ bestehende Prinzip der Gerechtigkeit durch echte demokratische Konsensfindung so nicht überall in Organisationen unserer Gesellschaft nachzuvollziehen ist. Zwar erkennen laut Oser heute auch Manager, Betriebsleiter, Staat und Kirche, dass durch Demokratisierung ein größeres Verantwortlichkeitsgefühl und Engagement seitens aller Beteiligten erreicht werden kann und die Demokratisierung somit einen positiv-funktionalen Systemerhaltungseffekt beinhaltet.³⁷⁶ Letzteren als einen positiven Effekt zu werten, gelingt allerdings nur für gerechte Gemeinschaften. In partiell ungerechten Gemeinschaften kann gerade dieser Effekt dafür genutzt werden, um durch Demokratisierung bestimmter Teilbereiche den Erhalt eines Systems zu erreichen, das in anderen Bereichen ungerecht ist. In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, ob dahingehende Erfahrungen angesichts innerhalb der „gerechten Gemeinschaft“ gemachter Erfahrungen (Entwicklung von Verantwortung durch Partizipation an einem gerechten Gemeinwesen) nicht die Gefahr einer Frustration bergen, welche eine Segmentierung des moralischen Bewusstseins zur Folge hat.

Regenbrecht sieht in der Bildung einer segmentierten Moral ebenfalls ein Problem des „Just-Community-Modells“, welches auch durch die Abgeschlossenheit der „Just-Community-Schulen“ bedingt zu sein scheint.³⁷⁷ Schüler, die in der „gerechten Gemeinschaft“ ein bestimmtes Verhalten zeigen - Regenbrecht nennt beispielgebend den Verzicht auf Marihuana - verfielen wieder in ihre alten Verhaltensmuster, wenn sie den Bereich der „Gerechten Gemeinschaft“ verließen.³⁷⁸ Dies weist darauf hin, so Regenbrecht, dass moralische Regeln, die innerhalb der Gruppe durchaus Verbindlichkeit erführen, da alle Mitglieder dieser Gruppe gleichermaßen an deren Gestaltung beteiligt gewesen seien, außerhalb dieser Gruppe jedoch ihre Kraft verlören.³⁷⁹ Die Auffassung Regenbrechts wird

10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 21, S. 53.

³⁷³ Laut Oser habe die Demokratisierung der Lebenswelt zum Ziel, die Partizipation an Entscheidungsprozessen auf den verschiedenen Ebenen von Ökonomie, Produktion, Technik, Wissenschaft, Gesellschaft, Religion etc. zu erleichtern. Oser, Fritz: Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt ..., S. 71.

³⁷⁴ Leschinsky, Achim: Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft ..., S. 53.

³⁷⁵ Ebda.: S. 54.

³⁷⁶ Oser, Fritz: Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt ..., S. 71.

³⁷⁷ Zur Auseinandersetzung Regenbrechts mit dem Kohlberg'schen Ansatz zur moralischen Erziehung vergleiche: Regenbrecht, Aloysius: Der Beitrag Kohlbergs zu einer Theorie der moralischen Erziehung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, 64. Jahrgang, 1988, Heft 1, S. 80 – 102.

³⁷⁸ Die Schüler vertraten, so Regenbrecht, die Auffassung, Schule solle nicht notwendigerweise auch die Regeln für das Zuhause aufstellen. Nach der Schule sei es ihnen freigestellt, ob sie die Regeln der Schule befolgten oder nicht. Ebda.: S. 99.

³⁷⁹ Ebda.: S. 99.

durch Regenbogen bestätigt, der darauf hinweist, dass in Kohlbergs „Just-Community“ zwar die Fähigkeiten zu moralischen Bewertungen von Handlungsoptionen und Gemeinschaftsinn gefördert werden, dass dies aber nicht vor einem Rückfall in rein individualistische Werthaltungen schützt, wenn der innerhalb dieser Schulgemeinschaft vorausgesetzte Konsens über soziale und humanistische Werte einmal nicht mehr besteht.³⁸⁰

Ein Problem der „gerechten Gemeinschaft“ besteht demnach darin, dass dort zwar moralische Prinzipien beachtet und erfahren werden, diese aber außerhalb dieser Gemeinschaft ihre Gültigkeit einbüßen. Hierzu nun beispielgebend ein Zitat eines Mädchen einer „Just-Community-Schule“:

„Wenn du klauen willst, klaue in deiner Freizeit, nicht in der Schule, nicht in der Cluster-School.“³⁸¹

Ein weiteres Problem der „Just-Community“ scheint darin zu bestehen, dass dort vornehmlich Wert auf sozialmoralisches Lernen und die Entwicklung von gemeinschaftsbezogenem Denken gelegt wird. In „Gerechten Gemeinschaften“ geht es, so machen viele Beispiele deutlich, vor allem um Lösungen von solchen Problemen, welche die Gemeinschaft als Ganzes betreffen. Dazu werden Handlungsmöglichkeiten diskutiert und nach einem für alle gleichermaßen gerechten Konsens gesucht, der, da gemeinschaftlich gefunden, auch für alle verbindlich ist. Ein solcher Konsens kann zu Normsetzungen, Regelungen oder Gesetzen führen, die der Regelung der innerhalb der „Gerechten Gemeinschaft auftauchenden Probleme dienen. Eine solche, am Gemeinwohl orientierte moralische Erziehung war zur Zeit der Konzeption des „Just-Community-Ansatzes“ in der 70er Jahren angesichts der damaligen gesellschaftlichen Situation gut begründet.

Heute muss allerdings von einer veränderten gesellschaftlichen Situation ausgegangen werden. Der Privatismus ist nicht länger das alleinige gesellschaftliche Hauptproblem, wie bereits aufgezeigt werden konnte. Beispielsweise entstehen im Zuge von Globalisierung und Verwissenschaftlichung spezifische moralische Probleme, wie Ausländerfeindlichkeit oder Probleme, die in Zusammenhang mit biotechnologischen Forschungen stehen. Gerade auch in Bezug auf solche moralischen Probleme wird der Bedarf nach Bildung moralischer Kompetenzen, beziehungsweise nach moralischer Erziehung offenbar.

Angesichts solcher moralischen Problemfelder, die mit immer größerer und weitergehender menschlicher Aktivität beispielsweise in technischer Richtung oder in globalökonomischer Richtung zwangsläufig weiter ansteigen werden, ist unsere moderne Gesellschaft aufgrund ihrer demokratischen politischen Struktur auf diesbezügliche individuelle Handlungs- und Entscheidungskompetenzen des Einzelnen geradezu angewiesen. Gerade aufgrund unserer, aus der Gesellschaftsstruktur hervorgehenden Mitgestaltungspflicht sind

³⁸⁰ Damit spielt Regenbogen darauf an, dass außerhalb der „gerechten Gemeinschaft“ eben keine gerechte Gesellschaft existiert. Regenbogen, Arnim: Moralentwicklung und Wertewandel in: Heid, Helmut; Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Allgemeinbildung: Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 21, S. 71.

³⁸¹ Power Clark, Reimer Joseph: Die moralische Atmosphäre: Eine pädagogische Brücke zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln, in: Garz, Detlef; Oser, Fritz; Althof, Wolfgang (Hrsg.) unter Mitarbeit von Friedhelm Ackermann: Moralisches Urteil und Handeln, Frankfurt/Main, 1999, S. 299.

seitens der Schule die dafür notwendigen Voraussetzungen zu fördern. Eine Voraussetzung für gesellschaftliche Mitgestaltung ist die Fähigkeit zur Herausbildung eigener begründeter Einstellungen bezüglich bestehender moralischer Probleme. Auch die Entscheidung zur Beteiligung an politischen Prozessen, zum Engagement in politisch orientierten Vereinen oder für die Umwelt setzt neben Gemeinsinn auch eine individuelle moralische Urteilsbildung voraus, die vor allem auch vor sich selbst gerechtfertigt werden muss.

Darüber hinaus werden sich Schüler im späteren Leben als Erwachsene laufend vor moralische Probleme gestellt sehen, die eine individuelle moralische Entscheidung erfordern, welche nicht auf die gemeinschaftlichen Belange gerichtet ist und damit nicht durch Konsensfindung zustande kommen kann: Sei es die Entscheidung, eine Abtreibung vornehmen zu lassen, einen pränatalen Gentest durchführen zu lassen oder auch nur die Entscheidung, künftig den Hausmüll zu trennen.

Die kritische Betrachtung des „Just-Community-Ansatz“ machte deutlich, dass dieser unter Umständen eine Segmentierung der Moral fördert. Moralische Erziehung, wie sie innerhalb des von Kohlberg konzipierten „Just-Community-Ansatzes“ erfolgt, hat viel mit einer Erziehung zum „Gemeinsinn“ zu tun. Aber wenn eine solche Gemeinschaftserziehung auch zu einem Verständnis für die eigene Aufgabe der gesellschaftlichen Mitgestaltung beitragen soll, muss sie sich mit gesellschaftlich bestehenden Problemen befassen. Des Weiteren zielt das „Just-Community-Konzept“ im Wesentlichen darauf ab, dem schulischen und sozialen Individualismus vorzubeugen. Hinsichtlich einer Förderung der sozialmoralischen Handlungsfähigkeit innerhalb einer Gruppe bietet die „Just-Community“ eine direkte Verknüpfung von moralischem Urteilen und moralischem Handeln. Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, die ihrerseits vielfältige moralische Probleme mit sich bringen, kann die öffentliche Schule aber nicht nur als partikuläre Gemeinschaft wirken, innerhalb der vor allem Probleme, welche die Gemeinschaft als Ganzes betreffen, durch Konsensfindung gelöst werden. Soll mit moralischer Erziehung den gesellschaftlich bestehenden moralischen Problemen begegnet werden, müssen auch individuelle moralische Handlungskompetenzen innerhalb verschiedenster aktueller Problemkontexte gefördert werden. Damit kann, dass das der „Just-Community“ zu Grunde gelegte Ziel „Entwicklung hin zur vierten Stufe“ nicht das alleinige Ziel heutiger moralischer Erziehung sein.

Da die „Gemeinschaftserziehung“ des „Just-Community-Ansatzes“ und die damit verbundene Stärkung des „Wir-Gefühls“ jedoch eine Erweiterung des familiären „Wir-Gefühls“ und des Gefühls der freundschaftlichen Verpflichtung erreicht, indem die sozialmoralische Handlungsfähigkeit in einer Gruppe gefördert wird, wird dieser Ansatz als eine Bereicherung für die moralische Erziehung in der Grundschulzeit angesehen. Außerdem sind Schüler dieses Alters noch enger mit ihrer Schule verbunden. Demnach stellen die Belange der Schule gleichzeitig lebensweltliche Probleme der Schüler dar.

Eine solche Verbundenheit mit der Schule löst sich dagegen in der Pubertät auf und die Schüler beschäftigen sich eher mit ihren Peergroups, oder mit Problemen der Selbstfindung. Es muss daher in Frage gestellt werden, ob die lebensweltlichen Probleme älterer Schüler noch in Gestaltungsproblemen ihrer Schule aufgehen. Ein Einsatz des „Just-

Community-Ansatzes“, wie ihn Kohlberg konzipierte, wird daher für weiterführende Schulen kritisch gesehen.

Angesichts der Notwendigkeit einer Förderung individueller moralischer Orientierungen in Bezug auf gesellschaftlich bestehende moralische Probleme kann eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung eine Ergänzung des „Just-Community-Ansatzes“ für weiterführende Schulen darstellen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll daher das Prinzip der Qualifikationsorientierung näher erläutert werden:

Nachdem der Bedarf nach moralischer Urteilskompetenz im Kontext der gestaltenden Faktoren unserer Gesellschaft beschrieben wurde, konnten innerhalb dieser Arbeit die individuumbezogenen Voraussetzungen für diese Kompetenz im Kontext verschiedener Problemfelder dargelegt und somit die Struktur moralischer Urteilskompetenz beschrieben werden. Eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung geht von dieser Beschreibung der moralischen Urteilskompetenz aus und hat das Ziel, die individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz bezüglich verschiedener Problemkontexte zu fördern. Somit beinhaltet eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung die Förderung der verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz.³⁸²

Dabei bilden folgende Überlegungen und Theorien Kohlbergs den Hintergrund einer qualifikationsorientierten moralischen Erziehung:

Es wird davon ausgegangen, dass Kohlbergs Stufentheorie zur ontogenetischen Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens aufzeigen konnte, dass die Fähigkeit, angesichts komplexer Konfliktsituationen diesbezügliche Gerechtigkeitsurteile zu fällen, stufenförmig ansteigt. Darüber hinaus werden seine Überlegungen als Beleg dafür genommen, dass die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit und - wenn man die Kompetenz zu moralischem Urteilen als repräsentierend für die Kompetenz der Verarbeitung moralischer Erfahrungen auffasst³⁸³ - auch die moralische Entwicklung förderbar ist. Außerdem belegen seine ersten pädagogischen Ansätze, die prinzipielle Möglichkeit einer Förderung des moralischen Urteilens durch einen Unterricht, der sich diskursiv mit moralischen Dilemmata beschäftigt, und der Argumentationen auf verschiedenen Stufen zusammenbringt.³⁸⁴ Dabei muss nicht unbedingt ein gezieltes Einbringen von Argumenten auf höherer Stufe seitens des Lehrers erfolgen, um Entwicklung zu initiieren, da auch die heterogene Schülerzusammensetzung ein Aufeinanderprallen von Argumenten verschiedener Stufen garantiert. Die psychologischen und ersten pädagogischen Überlegungen Kohlbergs werden somit als Beleg dafür genommen, dass ein Schulunterricht, der Lernen anhand von Konflikten betont

³⁸² Vergleiche dazu auch die tabellarischen Zusammenfassungen der individuumbezogenen Voraussetzungen der verschiedenen Dimensionen moralischer Urteilskompetenz in Kapitel 5 dieser Arbeit.

³⁸³ Laut Garz vertrat Kohlberg eben diese Auffassung. Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg. Eine Einführung ..., S. 28.

³⁸⁴ Auch Althof und Zutavern betonen, dass auch gerade Diskussionen unter den Schülern selbst entwicklungsfördernd seien. Sie berufen sich dabei auf die Untersuchungen von Berkowitz zum „transaktiven Dialog“, die gerade dies belegen. Althof, Wolfgang; Zutavern, Michael: Politische Erziehung auf entwicklungspsychologischer Basis: Curriculare Überlegungen, in: Heid, Helmut; Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Allgemeinbildung: Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 21, S. 67 – 68.

und die Möglichkeit einer diskursiven Auseinandersetzung hierüber ermöglicht, eine Voraussetzung für die Förderung moralischer Urteilskompetenz darstellt.

Demnach geht das Konzept einer qualifikationsorientierten moralischen Erziehung, in Anlehnung an Kohlberg, grundsätzlich von der Vorstellung aus, dass durch Förderung der Interaktion von Personen mit deren Umwelt - im Sinne von Konfrontationen mit echten Konflikten, welche eine Auseinandersetzung provozieren – Personen selbstaktiv eine Erhöhung ihrer Handlungskompetenzen gegenüber ihrer Umwelt erreichen können.³⁸⁵ Daher beinhaltet eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung neben der Vermittlung von Sach- und Fachkenntnissen, welche jeweils zur Bearbeitung spezifischer moralischer Probleme notwendig sind, eine diskursive Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata, welche gesellschaftlich bestehende moralische Probleme thematisieren, um vor diesem Hintergrund die notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen für eine diesbezügliche moralische Urteilskompetenz der Schüler zu entwickeln.

Darüber hinaus setzt ein an Qualifikationen orientierter Unterricht voraus, dass gesellschaftlich bestehende moralische Probleme den Bedarf nach moralischer Erziehung und damit auch die Unterrichtsinhalte bestimmen. Genauer gesagt ist von denjenigen moralischen Problemen auszugehen, deren Bearbeitung für die Jugendlichen angesichts ihrer späteren Teilhabe an der Gesellschaft selbst von Interesse ist. Es wird davon ausgegangen, dass die Förderung der Entwicklung individueller moralischer Orientierungen auch der Entwicklung des Selbst im Jugendalter entspricht, da zur Identitätsentwicklung und Entwicklung persönlicher Sinnentwürfe auch eine bewusste Entwicklung eigener Einstellungen und Werthaltungen gehört.

Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen somit Selbstsystem und Selbstwirksamkeit des Schülers. Eine solche Vorgehensweise soll verhindern, dass den Schülern der Sinn des Unterrichts für die persönliche Lebensgestaltung verloren geht.³⁸⁶ Dabei sind die Kontexte moralischer Probleme so vielgestaltig, dass sich eine Bearbeitung letzterer auf die verschiedenen Unterrichtsfächer aufteilen lässt und darüber hinaus auch auf verschiedene Jahrgangsstufen, ohne dass die akademischen Ziele des Faches hinter die Belange moralischer Erziehung zurücktreten müssten.

Aus diesem Abschnitt vorliegender Arbeit ergeben sich die nachfolgenden Leitideen für einen qualifikationsorientierten Unterricht, der einen Beitrag zur moralischen Erziehung leisten will:

³⁸⁵ Vergleiche dazu die Ausführungen von Garz bezüglich der pädagogischen Ideologie des progressiven Ansatzes als einen theoretischen Hintergrund des Erziehungskonzepts Kohlbergs: Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg. Zur Einführung ..., S. 111 – 113.

³⁸⁶ Das Bemühen um sinnerfülltes Lernen in der Schule scheint immer größere Relevanz für die Bestimmung von Unterrichtsinhalten zu erlangen. So schreibt beispielsweise Edelstein, dass in weltweit geführten Curriculumsdiskussionen zum Ausdruck komme, dass neben wissenschaftlicher Relevanz der Bildungsangebote nun auch deren gesellschaftliche Relevanz - im Sinne einer Schaffung gemeinsamer grundlegender Orientierungen - und darüber hinaus auch deren individuelle Lebensrelevanz und Erfahrungsrelevanz eine immer größere Rolle spielen. Edelstein, Wolfgang: Gesellschaftliche Autonomie und moralpädagogische Intervention ..., S. 21.

1. Orientierung an einem gesellschaftlich bestehenden moralischen Problem.
2. Förderung von diesbezüglichen diskursiven Auseinandersetzungen unter den Schülern.
3. Ausbildung moralischer Urteilskompetenz durch Förderung der dafür notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen.

7.1.2 Qualifikationsorientierung im Unterschied zu einer Orientierung an einer philosophischen Theorie der Gerechtigkeit oder der Moral

Nach Ansicht vorliegender Arbeit müssen die Bemühungen der Schule bezüglich der Entwicklung moralischer Kompetenzen nicht unbedingt in einem normativen Modell von Moral oder Gerechtigkeit im Sinne einer höchsten Ausrichtung festgeschrieben sein. Auch Kohlberg konnte eine solche Ausrichtung nur für sein theoretisches Stufenmodell zur moralischen Entwicklung entwickeln. Er stellte aber letztlich fest, dass seine sechste Stufe moralischen Urteils eine zwar philosophisch begründbare letzte Stufe der moralischen Entwicklung darstellt, aber empirisch nicht nachzuweisen ist. Die sechste Stufe lag bereits damit jenseits des Bereichs einer Zielbildung für moralische Erziehung und wurde somit zu einem philosophisch begründeten Ideal, das aber auf die pädagogische Wirklichkeit nicht in vollem Umfang Einfluss hatte, auch wenn sein letztes pädagogisches Konzept die Bezeichnung „Gerechte Gemeinschaft“ trägt, womit auf Kohlbergs Verständnis von Moral als Gerechtigkeit verwiesen wird.³⁸⁷

Eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung beinhaltet keine Ausrichtung an einem philosophisch begründeten universalen Moral- oder Gerechtigkeitsbegriff. Vielmehr wird in vorliegender Arbeit die Notwendigkeit der Klärung eines abschließenden Verständnisses von Moral als Voraussetzung zur Bestimmung der Ziele und Inhalte moralischer Erziehung in Frage gestellt. Dennoch bleibt eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung nicht völlig wertfrei: Sie geht von vorhandenen, grundlegenden Vorstellungen von Gerechtigkeit und Moral aus, wie sie beispielsweise im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten praktisch zum Ausdruck kommen. Damit stellt sie sich auf die Ebene des innerhalb unserer Gesellschaft bereits erreichten Verständnisses von Gerechtigkeit.³⁸⁸

In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass dem Grundgesetz, insbesondere den darin enthaltenen Grundrechten und damit auch den Menschenrechten bestimmte Werte immanent sind - auch wenn jene in den Gesetzestexten selbst oft nicht eindeutig definiert werden. Da diese Rechte größtenteils als Abwehrrechte formuliert sind, machen sie oftmals

³⁸⁷ Kohlberg bestimmte das Erreichen der vierten Stufe als Ziel moralischer Erziehung. Vergleiche 7.1.1 vorliegender Arbeit.

³⁸⁸ Vergleiche dazu die Überlegungen von Martens hinsichtlich des Bedarfs einer „Schnittpunktethik“: Martens beantwortet die Frage „Welche Ethik brauchen wir?“ durch Beschreibung einer „Schnittpunktethik“, die neben dem Ethiktyp des verständigungsorientierten, dialogischen sokratischen Rechenschaftsdenken sowie dem Ethiktyp der Betonung der offenen, auch auf sinnlicher Wahrnehmung moralischen Einzelentscheidung, eben auch eine Orientierung an universalen Werten, wie etwa den Menschenrechten, enthält. Martens, Ekkehard: Philosophische Bildung und Ethik -Am Anfang und nicht am Ende, in: Hans-Joachim Martin (Hrsg.): Am Ende (-) die Ethik?, Münster, 2002, S.178 – 182.

lediglich Aussage darüber, was nicht sein soll. Dennoch bestimmen Grundgesetz und Menschenrechte einen „Hof“ zu schützender Werte. An dieser Stelle soll nun folgende These aufgestellt werden: Das Grundgesetz, die darin enthaltenen Grundrechte und die Menschenrechte bilden eine weltanschauliche Grundlage für pluralistische Gesellschaften. Sie und die ihnen immanenten Werte können als Basis für eine Entwicklung individueller moralischer Orientierungen bezüglich verschiedener moralischer Probleme schulisch vermittelt werden, ohne das Neutralitätsgebot des Staates zu verletzen.

Zur Diskussion dieser These sollen im weiteren Verlauf dieser Arbeit erstens die grundsätzlichen rechtlichen Probleme einer moralischen Erziehung durch die öffentliche Schule dargelegt werden. Zweitens soll die Frage beantwortet werden, inwiefern angesichts des elterlichen Erziehungsrechts ein Beitrag zur moralischen Erziehung durch die Schule überhaupt gerechtfertigt werden kann. Drittens wird zunächst allgemein erörtert, wie Schule einen eigenständigen Beitrag zur moralischen Erziehung leisten kann, ohne das Neutralitätsgebot des Staates zu verletzen. Viertens wird dann diskutiert werden, inwiefern eine in dieser Arbeit geforderte „Werte Vermittlung“ (Geltendmachung grundlegender Werte durch Vermittlung des Grundgesetzes, beziehungsweise der darin enthaltenen Grundrechte und der Menschenrechte, sowie Vermittlung der Nussbaum'schen Theorie des guten Lebens und ihres damit verbundenen Fähigkeitenansatzes) mit dem weltanschaulichen Neutralitätsgebot des Staates vereinbar ist.

Im Bereich der öffentlichen Schulen besteht angesichts der Forderungen nach moralischer Erziehung ein Spannungsverhältnis zwischen dem staatlichen Neutralitätsgebot, welches in Art. 4³⁸⁹ unseres Grundgesetzes geregelt ist, dem Recht der Eltern zur Bestimmung der Erziehungsziele und der Erziehungsmittel, welches in Art. 6³⁹⁰ geregelt ist, und dem Erziehungsauftrag des Staates, welcher in Art. 7³⁹¹ zum Ausdruck kommt. Die Verfassungsvorgabe bezüglich des Schulwesens (Art. 7) enthält Einrichtungsgarantien und das Grundrecht auf elterliche Bestimmung über eine Teilnahme des Kindes an einem Religionsunterricht. Im Übrigen liegt die Ausgestaltung des Schulrechts aber im Hoheitsbereich der Länder, die im Bereich des Schulwesens eine Gesetzgebungsbefugnis und damit weitgehende Gestaltungsfreiheit haben.³⁹² Das verfassungsrechtlich geschützte Recht der Eltern auf Bestimmung der Erziehungsziele (Art. 6) bezieht sich gerade auch auf staatlich verordnete Ziele im Sinne einer bestimmten Kirche oder Moralordnung. Mit diesem Schutz der Elternrechte

³⁸⁹ Art. 4: (1) die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

³⁹⁰ Der Art. 6 befasst sich in fünf Absätzen mit Regelungen bezüglich Ehe und Familie, Elternrecht, Mutterschutz und uneheliche Kinder. Innerhalb dieser Arbeit ist lediglich folgender Absatz von Bedeutung: (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

³⁹¹ Art. 7 befaßt sich in fünf Absätzen mit Einzelfragen der Gestaltung des staatlichen Schulwesens. Interessant sind in diesem Zusammenhang die ersten drei Absätze dieses Art.: (1) Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates. (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme am Religionsunterricht zu bestimmen. (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen dazu verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

³⁹² Vergleiche dazu: Hemmrich, Ulfried: Art. 7 (Schulwesen), in: Ingo von Münch, Philip Kuning (Hrsg.): Grundgesetz-Kommentar, Band 1 (Präambel. Art. 1 – 19), 5. Aufl., München, 2000, S. 540 – 541.

reagierte der Verfassungsgeber auch auf Erfahrungen der Einrichtungen von Zwangsju-
gendorganisationen der Hitlerjugend. In Art. 6 wird somit das staatliche Neutralitätsgebot
für den Bereich der Erziehung noch einmal betont.³⁹³

Im Folgenden soll nun diskutiert werden, ob eine in dieser Arbeit geforderte moralische
Erziehung angesichts des Rechts der Eltern auf Bestimmung der Erziehungsziele verfas-
sungsrechtlich generell gerechtfertigt werden kann.³⁹⁴

Laut Huster legt die verfassungsmäßig festgelegte erzieherische Gewaltenteilung zwischen
Staat und Eltern den Gedanken nahe, dass das Grundgesetz unterschiedliche erzieherische
Einflüsse von Elternhaus und Schule nicht nur in Kauf nimmt, sondern solche geradezu
beabsichtigt. Der Hintergrund dieser erzieherischen Gewaltenteilung sei die Einsicht, dass
allein eine vielgestaltige Erziehung den pädagogischen Erfordernissen in einem differen-
zierten und pluralistischen Gemeinwesen gerecht werde.³⁹⁵ Dies wird auch durch Ausle-
gungen des Bundesverfassungsgerichts bestätigt, das den Rahmen möglicher elterlicher
Erziehungsziele zwar relativ weit fasst, aber auch bestimmt, diese müssten mit dem Men-
schenbild der Verfassung vereinbar sein.³⁹⁶ Demnach ergibt sich aus der verfassungsrecht-
lichen Entscheidung für erzieherische Gewaltenteilung und der Einschränkung des Eltern-
rechts auf Bestimmung der Erziehungsziele durch das Bundesverfassungsgericht, dass
Schule grundsätzlich einen gegenüber den Eltern eigenständigen Beitrag zur Persönlich-
keitserziehung, und damit auch zur moralischen Erziehung leisten darf.

Es geht demnach lediglich um das Problem, wie Schule unter Beachtung des Neutralitäts-
gebotes ihrem Auftrag zur Erziehung nachkommen kann, wenn dieser so verstanden wird,
neben Vermittlung fachwissenschaftlicher Kenntnisse auch einen Beitrag zur Persönlich-
keitsentwicklung und zur moralischen Entwicklung von Schülern zu leisten.

Nach Ansicht dieser Arbeit kann das Neutralitätsprinzip nicht so aufgefasst werden, dass
Schule zu einer umfassenden Werteneutralität und damit zur Werterelativität verpflichtet
ist. Zur Beantwortung der Frage, ob es eine Vermittlung grundlegender Werte bei Beach-
tung des Neutralitätsgebotes geben kann, soll im Folgenden das von Huster konzipierte
Prinzip der Begründungsneutralität dargelegt werden, welches nach Ansicht dieser Arbeit
das Neutralitätsgebot konkretisiert und Möglichkeiten einer schulischen Werteerziehung
aufzeigt.³⁹⁷

³⁹³ Siehe dazu: Coester-Waltjen, Dagmar: Art. 6 (Ehe und Familie, Elternrecht, Mutterschutz, uneheliche
Kinder), in: Ingo von Münch, Philip Kuning (Hrsg.): Grundgesetz-Kommentar, Band 1 (Präambel. Art. 1 –
19), 5. Aufl., München, 2000, S. 505.

³⁹⁴ Auch aus den Schulgesetzen einzelner Bundesländer ist zu entnehmen, dass der gegenüber dem Eltern-
recht eigenständige Erziehungsauftrag des Staates neben dem Auftrag zu einer Vermittlung von fachwissen-
schaftlichem Wissen immer mehr auch dahingehend verstanden wird, Einfluss auf die Persönlichkeitsent-
wicklung des Kindes zu nehmen. Dazu auch: Huster, Stefan: Staatliche Neutralität und schulische Erziehung.
Einige Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und sozialphilosophischer Sicht, in: Neue Sammlung,
Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 41. Jahrgang, 2001, Heft 3, S. 400.

³⁹⁵ Ebda.: S. 415.

³⁹⁶ Siehe: Coester-Waltjen, Dagmar: Art. 6 ..., S. 505.

³⁹⁷ Im Folgenden wird zur Erläuterung des von Huster vorgeschlagenen Prinzips der Begründungsneutralität
auf seinen folgenden Aufsatz Bezug genommen: Huster, Stefan: Staatliche Neutralität und schulische
Erziehung ..., S. 399 – 424.

Als ein Entscheidungskriterium für die Auswahl von Erziehungsinhalten gerade im Bereich der Werteerziehung schlägt Huster das Prinzip der Neutralität der Begründungen solcher Inhalte vor. Als sozialphilosophische Grundlage dieses Prinzips beschreibt Huster den politischen Liberalismus: Dieser sei als dezidiert politische Theorie zu verstehen, bei der es sich zwar um eine moralische Konzeption handle, die jedoch nur Geltung für den Bereich des staatlich-politischen Handelns beanspruche. Hieraus folge, dass das liberale Ideal autonomer Personen auf deren öffentliche Identität als freie und gleiche Staatsbürger beschränkt sei, und somit dieser Theorie ein rein politischer Personenbegriff zu Grunde liege.³⁹⁸ Der Liberalismus setzt demnach den Pluralismus als bestehendes Merkmal moderner Gesellschaften voraus, denen die Wahl ihrer Lebensform freigestellt ist, und ist damit lediglich eine politisch notwendige Konstruktion, um der positiven Freiheit des Einzelnen die besten Entfaltungsmöglichkeiten zu geben.³⁹⁹

Für die Schule bedeutet die Anwendung des an der politischen Theorie des Liberalismus orientierten Prinzips der Begründungsneutralität zunächst, dass sie keine bestimmte Weltanschauung vertreten kann. Zum einen stellt sich Schule somit dem Pluralismus der Weltanschauungen ihrer Schülerschaft, zum anderen bildet die weltanschauliche Neutralität Grundlage für die Berücksichtigung der Identität der Schüler als autonome Personen, die in Freiheit und Gleichheit die besten Entfaltungsmöglichkeiten eigener weltanschaulicher Vorstellungen oder moralischer Begründungen erhalten sollen.

Dennoch ist die Schule nach Huster nicht in allen normativen Fragen zu einer neutralen Haltung verpflichtet. Sie könne Grundsätze und Tugenden vermitteln, die für ein Zusammenleben in einem freiheitlichen Gemeinwesen als förderlich herauskristallisiert wurden, da diese ethisch neutral begründet werden können:

*„Neutralität der Schule bedeutet demnach nicht umfassende „Werteneutralität“ oder „Wertefreiheit“, sondern selektive ethische Begründungsneutralität.“*⁴⁰⁰

Des Weiteren bedeutet die Anwendung der politischen Theorie des Liberalismus auf die Schule nicht, dass diese ihre Schüler in ihrer nicht-öffentlichen Identität zu einer ethisch-liberalen Haltung erziehen muss. Eine solche Schule nimmt zwar zu ethischen Überzeugungen und Lebensformen selbst keine Stellung, verhindert aber auch keine Konfrontation mit verschiedenen Weltanschauungen, sondern fördert eine solche, wodurch Schüler in die Lage versetzt werden sollen, Selbstverständlichkeiten ihrer bisherigen Überzeugungen zu hinterfragen, neue Überzeugungen auszubilden oder vorhandene zu festigen. Nach Huster bedeutet das Neutralitätsgebot des Staates also nicht, dass Schule sich auf inhaltlich neutrale Erziehungsziele zu beschränken hat. Wichtig allein ist, ob neutrale Gründe für eine Erziehungsmaßnahme geltend gemacht werden können.

³⁹⁸ Ebda.: S. 410. Der politische Liberalismus vertrete, so Huster weiter, dagegen nicht die Ansicht, dass Personen in ihrer nicht-öffentlichen Identität eine relativierende oder neutrale Haltung gegenüber verschiedenen Weltanschauungen oder ethischen Vorstellungen einnehmen sollten.

³⁹⁹ Vergleiche Ebda.: S. 410.

⁴⁰⁰ Ebda.: S. 412.

Um aufzuzeigen, ob die in dieser Arbeit geforderte Vermittlung von Werten (Geltendmachung grundlegender Werte durch Vermittlung der im Grundgesetz enthaltenen Grundrechte, der Menschenrechte, sowie durch Vermittlung der Nussbaum'schen Theorie des guten Lebens und ihres damit verbundenen Fähigkeitenansatzes) mit dem weltanschaulichen Neutralitätsgebot des Staates vereinbar ist, muss zunächst überlegt werden, ob diese ethisch neutral begründet werden können.

Mit einem Überblick über die historische Herausbildung des Grundgesetzes soll dargelegt werden, dass die ihm immanenten Werte den oben genannten Anforderungen an eine ethische Begründungsneutralität genügen. Das staatliche Verfassungsrecht war historisch gesehen diejenige Ebene, auf der auch eine Implementierung der Menschenrechte in positives Recht zuerst und bis heute am entschiedensten vorangetrieben wurde (hier treten Menschenrechte neben Bürgerrechten als Grundrechte in Erscheinung⁴⁰¹). Auf völkerrechtlicher Ebene gestaltete sich eine rechtliche Positivierung der Menschenrechte dagegen ungleich schwieriger, und muss bis heute noch vorangetrieben werden. Wenn aber für das Grundgesetz nachgewiesen werden kann, dass dieses sich auch als neutral begründbare Wertordnung einer wertpluralistischen Gesellschaft herauskristallisiert, so gilt dies in stärkerem Maße auch für die Menschenrechte, die auch auf globaler Ebene ein Regelset für politisches Zusammenleben bilden.

Die Entstehung unseres heutigen Grundgesetzes im Jahr 1949 muss aus dem Blickwinkel der deutschen demokratischen Verfassungstradition betrachtet werden. Demnach gibt es zwei historische Vorbilder. Erstens die Paulskirchenverfassung von 1849, ausgearbeitet von der Frankfurter Nationalversammlung von 1848/49 und die Weimarer Reichsverfassung von 1919, ausgearbeitet von der Weimarer Nationalversammlung. Da nach der Wiedervereinigung Deutschlands keine Verfassungsneugründung stattgefunden hat, sondern 1990 lediglich eine Erweiterung des Geltungsbereiches des Grundgesetzes von 1949 festgeschrieben wurde, wird in dieser Arbeit auf eine Unterscheidung dieser beiden Grundgesetze verzichtet.⁴⁰²

Die Frankfurter Nationalversammlung⁴⁰³ stand damals (1848/1849) vor der Aufgabe, einen deutschen Nationalstaat zu schaffen und diesem eine freiheitliche Verfassung zu geben. Die bisherigen polizei- und obrigkeitstaatlichen Verhältnisse sollten so abgeschafft werden. Auch diese Verfassung enthielt bereits Grundrechte des deutschen Volkes. Diese Grundrechte umfassten vor allem zwei Schwerpunkte: Zum einen die Aufhebung der

⁴⁰¹ Einige Grundrechte werden als Menschenrechte formuliert und gelten demnach für alle Menschen, auch wenn diese nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Andere Grundrechte werden als Bürgerrechte formuliert, was bedeutet, dass sie innerhalb des Staates nur gegenüber denjenigen Menschen eingeräumt werden, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.

⁴⁰² Im Zuge der Geltungserweiterung hat insbesondere die Präambel des Grundgesetzes von 1949 eine Änderung erfahren: Während die Präambel von 1949 noch das Gebot der Wiedervereinigung enthielt, stellt die Präambel des Grundgesetzes von 1990 nun die Einheit als vollendet dar und stellt damit klar, was völkerrechtlich gelten soll. Die Geltungserweiterung hatte auf die im Zusammenhang dieser Arbeit relevanten Teile des Grundgesetzes allerdings keine Auswirkungen.

⁴⁰³ Für einen kurzen zusammenfassenden geschichtlichen Überblick über das Zustandekommen der Frankfurter Nationalversammlung und ihrer Arbeit, siehe: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 163 mit dem Titel: Das 19. Jahrhundert. Monarchie - Demokratie - Nationalstaat, 5. Aufl., S.13 – 17.

ständischen Adelsgesellschaft und zum anderen die Beseitigung des Polizeistaates, verbunden mit der Sicherung des an seine Stelle tretenden liberalen Rechtsstaates. Letzterer sollte durch verschiedene Artikel gewährleistet werden, die individuelle Abwehrrechte des Einzelnen gegen staatliche Eingriffe darstellten.⁴⁰⁴

Noch während der Diskussion der Nationalversammlung über die Grundrechte kam es allerdings zu einer innenpolitischen Krise, die deutlich machte, dass die Nationalversammlung nicht die Macht im Staate repräsentierte und nicht alle revolutionären Kräfte in Deutschland vereinigte. So entstanden Unruhen, die sich auch gegen die Nationalversammlung selbst richteten. Die selbst aus der Revolution hervorgegangene Nationalversammlung wurde durch eine Gegenrevolution seitens der konservativen Kräfte, zum Scheitern verurteilt. Zwar beschloss die Frankfurter Nationalversammlung noch eine deutsche Verfassung, scheiterte aber in ihrem Bestreben, einen deutschen demokratischen Nationalstaat zu errichten, dem sie diese Verfassung geben konnte. Aber dennoch stellte ihre Arbeit eine wichtige Vorbereitung für die Weimarer Nationalversammlung nach dem ersten Weltkrieg dar.

Die Weimarer Nationalversammlung⁴⁰⁵ trat am 6. Februar 1919 in Weimar zusammen. Während sich die Frankfurter Nationalversammlung vor allem über die Herstellung eines Nationalstaates einig war, und über die Errichtung einer bürgerlichen Gesellschaft in diesem Staat man sich aber mehrheitlich noch für eine konstitutionelle Monarchie aussprach, stand das Ziel der Weimarer Nationalversammlung, in den Grenzen des deutschen Reiches eine demokratische Republik zu errichten, außer Zweifel. Eine vordringliche Aufgabe des Parlaments bestand demnach in der Verabschiedung einer demokratischen Verfassung. Die Beratungen zur Weimarer Verfassung begannen endeten nach drei Verfassungslesungen und darauf folgenden Verhandlungen mit der Verabschiedung der Weimarer Verfassung am 31. Juli 1919. Die Einarbeitung von Grundrechten in die Verfassung nahm einen breiten Raum in den Verfassungsberatungen ein.⁴⁰⁶ Gerade im Bereich der Grundrechte wurde die Arbeit der Frankfurter Nationalversammlung wegweisend. Laut Ribhegge nahm der Teil der „Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen“, wie die Grundrechte in der Weimarer Verfassung genannt werden, die „klassischen“ Grundrechte auf, die schon durch die Frankfurter Nationalversammlung formuliert worden waren, und erweiterten diese durch verschiedene Regelungen.⁴⁰⁷

In dieser Grundrechtstradition der Frankfurter und der Weimarer Nationalversammlung muss dann die Entstehung des Grundgesetzes nach dem zweiten Weltkrieg im Jahr 1949

⁴⁰⁴ Vergleiche dazu: Ribhegge, Wilhelm: 1849 – 1919 – 1949 – 1989. Das Grundgesetz in der deutschen Verfassungstradition seit 1848/1849, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 28. Jahrgang, Heft 1-2; S. 90 – 102.

⁴⁰⁵ Zur den historischen Hintergründen des Zustandekommen der Weimarer Nationalversammlung siehe: Sturm, Reinhard: Vom Kaiserreich zur Republik 1918/19, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 261 mit dem Titel: Weimarer Republik, 1998, S.3 – 18.

⁴⁰⁶ Vergleiche dazu: Ribhegge, Wilhelm: 1849 – 1919 – 1949 – 1989..., S. 97.

⁴⁰⁷ Letztere umfassten nach Ribhegge die Tarifautonomie und das Organisationsrecht der Arbeiter und Angestellten, den Grundsatz innerbetrieblicher und überbetrieblicher Mitbestimmung, die Grundsätze der Sozialpflichtigkeit des Eigentums und auch der Besteuerung der Wertsteigerung des Bodens. Siehe dazu: Ebda.: S. 97 – 98.

verstanden werden. Die Entstehung des Grundgesetzes stand ebenfalls unter dem Eindruck des kurz zuvor ausgebrochenen kalten Krieges zwischen den ehemaligen Alliierten England, Frankreich und den USA auf der einen und der Sowjetunion auf der anderen Seite.⁴⁰⁸

In langwierigen Verhandlungen in der Londoner Sechs-Mächte-Konferenz wurde als Ersatz für die „große Lösung“ die Errichtung eines Staates aus den drei Westzonen diskutiert. Die diesbezüglichen Londoner Empfehlungen bildeten den Kern der drei Frankfurter Dokumente⁴⁰⁹, welche die Umstände darlegten, unter denen die Ministerpräsidenten der Länder der Westzonen zur Ausarbeitung einer Verfassung für eine deutsche Zentralinstanz auf dem Gebiet der drei Westzonen ermächtigt wurden. Ein Expertenkollegium aus Vertretern aller elf Länder der Westzonen arbeiteten dann Richtlinien für ein Grundgesetz⁴¹⁰ aus, welche später an den parlamentarischen Rat übergeben wurden, in dessen Händen letztlich die Ausarbeitung eines Grundgesetzes lag. Der parlamentarische Rat wurde von den Landtagen gewählt und mit der Ausarbeitung des Grundgesetzes beauftragt. Er begann seine Beratungen am 1. September 1948 in Bonn.

Mit dem Grundgesetz sollte zum einen die Abkehr von der NS-Zeit verdeutlicht werden, zum anderen sollten die deutschen Verfassungstraditionen fortgesetzt werden. Die im Grundgesetz enthaltenen Grundrechte lehnen sich stark an diejenigen Grundrechte an, welche auch bereits in der Weimarer Verfassung enthalten waren. Aber anders als die Weimarer Verfassung, in der die Grundrechte erst den zweiten Teil darstellten, und die mit dem Satz begann „Das deutsche Reich ist eine Republik“, beginnt das deutsche Grundgesetz mit dem Abschnitt über die Grundrechte. Damit setzte es sich bewusst von der Weimarer Verfassung ab.⁴¹¹

Diese Hervorhebung der Grundrechte verdeutlicht die Abkehr von der NS-Zeit als einen grundrechtslosen Abschnitt der deutschen Geschichte. Des Weiteren soll mit der Vorrangstellung der Grundrechte gezeigt werden, dass die Verwirklichung der Grundrechte der erste Zweck des Staates ist:⁴¹² Diejenigen Rechte, welcher der Einzelne bedarf, um in Selbstachtung und Würde zu leben, bestimmen die gesamte Verfassungswirklichkeit. Der Staat hatte also nach Ansicht der Verfassungsgeber von 1949 die Aufgabe, eine äußere

⁴⁰⁸ Zum folgenden Überblick über die historischen Hintergründe des Zustandekommens des Grundgesetzes von 1949, siehe auch: Benz, Wolfgang: Zwei Staatengründungen auf deutschem Boden, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 259 mit dem Titel: Deutschland 1945 - 1949. Besatzungszeit und Staatengründung, 1998, S.44 – 49.

⁴⁰⁹ Das erste Dokument enthielt im Prinzip die Ermächtigung zur Ausarbeitung einer solchen Verfassung. Im zweiten wurde eine Neugliederung der deutschen Länder empfohlen, und im dritten wurden die Grundzüge eines Besatzungsstatus skizziert, der auch mit der Gründung eines eigenen Staates nicht enden sollte.

⁴¹⁰ Der Begriff der Verfassung wurde vermieden. Man ging von der Vorstellung der Bildung eines „Kernstaates“ aus, an den sich durch magnetische Kräfte, welche sich durch die steigende politische und ökonomische Attraktivität entwickeln sollten, der Teil der Sowjetischen Besatzungszone später anschließen sollte.

⁴¹¹ Des Weiteren versuchte man Konstruktionsfehler der Weimarer Verfassung zu vermeiden.

Zum Vergleich der Bedeutung des Grundrechtsteiles in der Weimarer Verfassung und im Grundgesetz von 1949, dazu auch: Kunig, Philip: Art.1 (Würde des Menschen, Grundrechtsbindung), in: Ingo von Münch, Philip Kunig (Hrsg.): Grundgesetz - Kommentar, Band 1 (Präambel. Art.1 - 19), 5. Aufl., München, 2000, S. 66.

⁴¹² Vergleiche dazu auch: Münch, Ingo von: Die Grundrechte, in: Ingo von Münch, Philip Kunig (Hrsg.): Grundgesetz-Kommentar, Band 1 (Präambel. Art.1 - 19), 5. Aufl., München, 2000, S. 22.

Ordnung zu schaffen, die den in ihm lebenden Menschen ein auf der Freiheit des Einzelnen beruhendes Zusammenleben garantierte.

Oben konnte dargelegt werden, dass die dem Grundgesetz und den Menschenrechten immanenten Werte den verschiedensten historischen Unrechtserfahrungen Rechnung tragen. Letztere führten zur Aufnahme von Grundrechten in ältere deutsche Verfassungen, sowie zur Aufnahme von erweiterten Grundrechten ins Grundgesetz und zu deren dortiger Vorrangstellung. Unser Grundgesetz entstand aus einer 150-jährigen deutschen Verfassungstradition. Das Grundgesetz und insbesondere die darin enthaltenen Grundrechte können somit als das Ergebnis des bisher erreichten Verständnisses von Gerechtigkeit verstanden werden, hinter das unsere Gesellschaft nicht mehr zurückfallen darf.

In der juristischen Literatur selbst wird darüber hinaus auch auf den Einfluss geisteswissenschaftlicher Traditionen auf die Entwicklung des Grundgesetzes verwiesen. Beispielsweise deutet Kunig im Zuge seiner Auseinandersetzung mit dem im ersten Artikel des Grundgesetzes verwendeten Begriff der Würde des Menschen die allgemeine Bedeutung geistesgeschichtlicher Entwicklungen für die Entstehung des heutigen Grundgesetzes und insbesondere für die Entwicklung der darin enthaltenen Grundrechte an: Im Grundgesetz und vor allem im Grundrechtsteil und in der Verwirklichung weiterer rechtsstaatlicher Anliegen werde der Ideenstrom, der von der abendländischen Antike über das spätrömische Christentum, über sodann die christliche Naturrechtstradition bis zunächst hin zu den in aufklärerischer Kritik entwickelten Vorstellungen Kants reflektiert.⁴¹³ Auch Münch verweist neben geschichtlichen Vorgängen auf die Bedeutung geistesgeschichtlicher Entwicklungen für die Entstehung der Grundrechtsidee.⁴¹⁴

Da das Grundgesetz und insbesondere die darin enthaltenen Grundrechte, sowie auch die Menschenrechte nicht den weltanschaulichen Vorstellungen eines Einzelnen entsprechen, sondern historisch gemachten Unrechtserfahrungen und geistesgeschichtlichen Entwicklungen Rechnung tragen, sind sie als das Ergebnis einer Verständigung über gemeinsame Vorstellungen von einer pluralistischen Gesellschaft zu verstehen. Die ihnen immanenten Werte bilden demnach die Basis für die weltanschauliche Grundposition einer pluralistischen Gesellschaft, und haben sich als positiv wirksam für die Entfaltung des Einzelnen herauskristallisiert.⁴¹⁵ Eine schulische Vermittlung dieser Werte kann somit ethisch neutral begründet werden.

Des Weiteren ist vorliegende Arbeit der Ansicht, dass auch eine Vermittlung der Theorie des „guten Lebens“ von Nussbaum und ihres damit verbundenen Fähigkeitsansatzes ethisch neutral zu begründen ist: Zur Entwicklung ihrer Theorie geht Nussbaum nach eigenen Angaben von geteilten Erfahrungen über die menschliche Natur aus, welche Menschen in verschiedenen Epochen und Kulturkreisen als spezifisch menschliche Wesen gemacht haben. Aus diesen Aussagen über die menschliche Natur, die Nussbaum als „interne Rekonstruktionen“ bezeichnet, erstellt sie ihre Theorie des „Guten Lebens“.

⁴¹³ Kunig, Philip: Art.1 (Würde des Menschen, Grundrechtsbindung) ..., S. 76 – 77.

⁴¹⁴ Münch, Ingo von: Die Grundrechte ..., S. 29.

⁴¹⁵ Um welche Werte es sich genau dabei handelt, wurde durch eine Werteanalyse ermittelt. Vergleiche dazu 6.2.2 vorliegender Arbeit.

Letztere konnte somit abhängig von allgemein geteilten Vorstellungen über das menschliche Selbstverständnis formuliert werden, und ist unabhängig von einer bestimmten weltanschaulichen Position, womit auch deren Vermittlung durch die Schule ethisch neutral begründet werden kann.

Eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung bewegt sich somit auf der Ebene des bislang erreichten Verständnisses von Gerechtigkeit und von allgemein geteilten Vorstellungen des „guten“ bzw. menschlichen Lebens. Durch unser Grundgesetz, insbesondere der darin enthaltenen Grundrechte, der Menschenrechte, sowie der Theorie des „guten Lebens“ von Nussbaum, welche alle entweder einen Hof zu schützender Werte bestimmen, oder diese direkt beschreiben, soll eine normative Grundlage geschaffen werden.⁴¹⁶ Auf dieser Basis sollen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen angesichts konkreter moralischer Probleme geschaffen werden, damit der Einzelne auf Grundlage der Gleichberechtigung zu einer diesbezüglichen individuellen moralischen Orientierung gelangen kann.

Damit eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung nicht beispielsweise lediglich zu einer „Verfassungslehre“ führt, die zu einer Verfassungsförmigkeit erzieht, soll auch die geschichtliche Gewordenheit der vermittelten grundlegenden Werte vermittelt werden. Nur so wird deutlich, dass durch deren Anwendung auf konkrete neue moralische Problemfelder, die z.B. durch erweiterbare menschliche Handlungsmöglichkeiten⁴¹⁷ oder durch Erweiterung der menschlichen Gemeinschaft von einer nationalen zu einer übernationalen, oder gar zu einer globalen Kooperative entstehen können, auch die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung nahe gelegt werden kann.

Demnach ergeben sich folgende Leitideen für eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung:

1. Entwicklung einer Schulgemeinschaft, die sich durch weltanschauliche Offenheit und Neutralität auszeichnet, und dennoch eine normative Grundlage für die Bildung individueller Urteile liefert, welche nicht hinter das bisher erreichte Verständnis von Gerechtigkeit zurückfallen.
2. Schaffung dieser normativen Grundlage für eine diskursive Auseinandersetzung bezüglich konkreter moralischer Probleme: Erstens durch Vermittlung unseres Grundgesetzes und insbesondere der darin enthaltenen Grundrechte, beider geschichtliche Gewordenheit, sowie der ihnen immanenten grundlegenden Werte. Zweitens durch Vermittlung der Theorie des „guten Lebens“ von Nussbaum und ihres damit verbundenen Fähigkeitenansatzes.

⁴¹⁶Die moralischen Probleme bestimmen dabei die normative Grundlage für deren Bearbeitung: Angesichts konkreter moralischer Probleme können die zur Entwicklung einer diesbezüglichen ethisch-moralischen Urteilskompetenz notwendigen persönlichen Voraussetzungen entweder Kenntnis und Verständnis verschiedener Artikel unseres Grundgesetzes oder der darin enthaltenen Grundrechte oder der Menschenrechte oder der Theorien des „Guten Lebens“, beinhalten.

⁴¹⁷ An dieser Stelle soll nur an die Diskussionen über die Menschenwürde angesichts neuerer gentechnologischer Eingriffsmöglichkeiten in die menschliche Natur erinnert werden.

7.2 Moralische Erziehung als generelles curriculares Prinzip

Die Funktionen der Schule können angesichts gesellschaftlich bestehender Probleme, denen sich Schüler in ihrem Leben gegenübersehen werden, nicht länger hauptsächlich auf Wissensvermittlung und Selektion reduziert werden. Solche funktionalen Bestimmungen der Schule resultierten laut Ilien aus einer bestimmten „weltanschaulichen Fundierung“ des Schulsystems: Wachstums- und Fortschrittsvorstellungen, die noch bis Mitte der 70er Jahre das Bewusstsein großer Bevölkerungskreise modernerer Industrienationen bestimmten, führten zur Errichtung eines Bildungssystems, welches sich vornehmlich der Wissensvermittlung und Selektion verschrieb.⁴¹⁸ So habe man, laut Ilien, Kompetenzen und Wissen steigern, und dabei die Begabtesten als zukünftige Funktionseliten fördern wollen, um so Kenntnisse von Naturgesetzen zu erlangen, die technisch umgesetzt und anschließend ökonomisch ausgenutzt werden können. Auf diese Weise habe man die Entstehung eines Fortschritts initiieren wollen, welcher sich als Gewinn von Besitz und Freizeit für alle Menschen auswirken und somit automatisch zur Freisetzung eines humaneren Umgangs der Menschen untereinander führen sollte.⁴¹⁹

Massenarbeitslosigkeit, ökologische Bedrohungen als Folge fortschreitender Technisierung und Fragen nach menschlicher Integrität, aufgeworfen durch eine expandierende Biotechnologie, sorgten ebenso dafür, dass diese Wachstumsvorstellungen ins Wanken geraten sind, wie Ausländerfeindlichkeit und Jugendgewalt. Damit ist eine schulische Erziehung, die hauptsächlich an den Funktionen der Wissensvermittlung und Selektion orientiert ist, nicht länger legitim.

Der Schule muss in stärkerem Maße als bislang auch die Funktion der Persönlichkeitsbildung zugeschrieben werden. Letzterer kann man aber nicht allein durch additives Zufügen neuer Unterrichtsfächer wie Ethik oder LER zu den bisherigen fachwissenschaftlich orientierten Unterrichtsfächern gerecht werden.

Daher spricht sich diese Arbeit für moralische Erziehung als generelles curriculares Prinzip aus. Dabei wird moralische Erziehung nicht einem einzigen oder wenigen Unterrichtsfächern überantwortet, sondern wird als ein Anliegen der Schule verstanden, das nur durch einen Beitrag eines jeden Unterrichtsfaches zu erfüllen ist. Moralische Erziehung als generelles curriculares Prinzip zu verstehen, setzt die Vorstellung voraus, dass fachspezifische Faktenwissenvermittlung gegenüber der Entwicklung moralischer Kompetenzen zwar keine untergeordnete, wohl aber eine gleich geordnete Rolle innerhalb der schulischen Ausbildung zu spielen hat. Im Folgenden soll die Vorstellung von einer solchen moralischen Erziehung näher erläutert werden:

Im zweiten Teil dieser Arbeit wurde dargelegt, dass aus den verschiedenen, unsere Gesellschaft konstituierenden, Momenten moralische Probleme erwachsen, durch die der Bedarf nach moralischer Urteilskompetenz entsteht, welche durch moralische Erziehung zu för-

⁴¹⁸ Ilien, Albert: Schule als Reparaturbetrieb der Gesellschaft? In: Praxis Schule 5-10, 11. Jahrgang (2000), Heft 1, S. 7 – 8.

⁴¹⁹ Ebda.: S. 8.

dem ist. Genauer gesagt sollen durch moralische Erziehung die individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz gefördert werden.

Da also angesichts bestimmter bestehender moralischer Probleme Menschen über moralische Urteilskompetenz verfügen müssen, hat moralische Erziehung sich auch mit diesen Problemkontexten zu beschäftigen. Moralische Erziehung hat somit nicht das Ziel, in einer abstrakten oder technischen Weise moralische Entwicklung zu fördern, um dann sekundär aufgrund der erreichten moralischen Reife auch moralische Urteilskompetenz und Handlungsfähigkeit bezüglich verschiedener Probleme zu erleichtern. Vielmehr hat sie primär von einer Förderung der moralischen Urteilskompetenz in Bezug auf bestimmte Problemkontexte auszugehen, die dann sekundär - quasi summarisch - zur Bildung einer moralischen Persönlichkeit und damit zur moralischen Entwicklung beitragen.

Gesellschaftlich bestehende moralische Probleme, angesichts derer moralische Urteilskompetenz von Nöten ist, sind zum einen so vielgestaltig, dass sie sich in verschiedenen Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen behandeln lassen. Zum anderen weisen sie Wertkonflikte auf, so dass sie sich im Unterricht als reale moralische Dilemmata präsentieren lassen. In verschiedenen Fächern soll demnach die Bearbeitung solcher moralischer Dilemmata zum Ausgang unterrichtlicher Inhalte gemacht werden. Diese Vorgehensweise ist aber nicht zu verwechseln mit der Bearbeitung von „fachspezifischen Dilemmata“ im Unterricht: Auch Schuster spricht in seinem Versuch, verschiedene Typen moralischer Dilemmata zu unterscheiden, unter anderem von „fachspezifischen Dilemmata“: Hierbei handele es sich um Wertekonflikte, so Schuster, welche sich aus dem Bereich des jeweiligen Fachs herleiten lassen.⁴²⁰ Eine Bearbeitung dieses Dilemma-Typus zeige dem Schüler, so Schuster weiter, dass Menschen in unterschiedlichen Epochen und Kontexten Wertentscheidungen treffen mussten und müssen.⁴²¹ Fachspezifische Dilemmata scheinen demnach am besten dazu geeignet, bestehende Probleme der jeweiligen Fachwissenschaft darzulegen.

Im Unterschied dazu wird es in vorliegender Arbeit als notwendig erachtet, bei der Auswahl moralischer Dilemmata zur unterrichtlichen Behandlung von der Schülerrelevanz auszugehen, und nicht von deren Relevanz für die Vermittlung eines Verständnisses der entsprechenden Fachwissenschaft. Im Unterricht sollen moralische Dilemmata behandelt werden, die ein gesellschaftlich bestehendes moralisches Problem thematisieren, welches dem jeweiligen Fach nahe steht. Die Bearbeitung solcher moralischen Dilemmata sollen Schüler zur Ausbildung einer diesbezüglichen moralischen Urteilskompetenz nutzen können. Ziel des Unterrichts ist es immer, eine moralische Orientierung seitens der Schüler bezüglich des jeweiligen Problemfeldes zu fördern, womit das Selbstsystem des Schülers im Mittelpunkt steht.

Jedes Unterrichtsfach kann durch Bearbeitung eines bestehenden moralischen Problems, ausgehend von der Präsentation eines diesbezüglichen Dilemmas, zur moralischen Erzie-

⁴²⁰ Schuster, Peter: Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg, in: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, 2001, S. 194.

⁴²¹ Ebda: S. 194.

hung beitragen, indem es die für eine diesbezügliche moralische Urteilskompetenz notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen fördert. Hierunter sind natürlich auch entsprechende Sach- und Fachkenntnisse zu zählen: Der fachwissenschaftliche Anteil des Unterrichts ergibt sich daraus, dass zur Beurteilung moralischer Probleme fachwissenschaftliches Hintergrundwissen unerlässlich ist. Somit ist die Erarbeitung fachwissenschaftlichen Wissens in die Suche nach moralischer Orientierung der Schüler eingebunden. Auf diese Weise wird die Vermittlung der fachwissenschaftlichen Inhalte der Förderung moralischer Urteilskompetenz gleich geordnet.

Auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien ist eine Gleichstellung von moralischer Erziehung und fachspezifischer Wissensvermittlung nicht verfehlt - im Gegenteil.⁴²² Hier soll die These aufgestellt werden, dass Schüler an einer Vermittlung fachspezifischer Inhalte wesentlich mehr interessiert sind, wenn das Wissen für die Klärung der eigenen Einstellung zu einem lebensnahen moralischen Problem erforderlich ist. Dies wird sich auch in den Ergebnissen der Schülerleistungen niederschlagen.

Aus dem Verständnis von moralischer Erziehung als generellem curricularem Prinzip ergeben sich folgende Leitideen für moralische Erziehung:

1. Jedes Fach hat, ausgehend von der Präsentation schülerrelevanter moralischer Dilemmata, durch Förderung der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz bezüglich dieser moralischen Probleme auch einen Beitrag zur moralischen Erziehung zu leisten.
2. Die Förderung moralischer Urteilskompetenz ist fachspezifischer Faktenwissensvermittlung gleich geordnet.

7.3 Das Prinzip der moralischen Orientierung

Jugendliche wachsen in eine Gesellschaft hinein, in der es keine einzig richtige sittliche Lebensform gibt. Auch kleinere Gruppen, wie die Familie oder der Freundeskreis, stellen zwar soziale Gemeinschaften dar, innerhalb derer bestimmte normative Regeln Gültigkeit haben, aber auch sie verfügen nicht länger über komplett identische normative Vorstellungen, und können daher keine gemeinsame Lebenserfahrung mehr vermitteln. Der Jugendliche sieht sich daher schon früh unterschiedlichen Lebensverhältnissen und Lebensformen gegenüber, deren Sinngebungen untereinander in Widerspruch stehen können. Die Schule

⁴²² Nach Kattmann ist nach den Ergebnissen von TIMSS und PISA gerade im Biologieunterricht fachliches Wissen möglichst weitgehend mit individuellen, sozialen und globalen Problemen zu verknüpfen. Dazu schlägt er auch vor, von einer komplexen Alltagssituation auszugehen, damit der Anwendungsbezug des Lernens den Unterricht durchzieht. Vergl.: Kattmann, Ulrich: Vom Blatt zum Planeten – Scientific Literacy und kumulatives Lernen im Biologieunterricht und darüber hinaus, in: Barbara Moschner, Hanna Kieper, Ulrich Kattmann (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung, Beltmannswerder, 2003, S. 115 – 138. Des Weiteren vergleiche zum schulischen Lernen nach PISA: Gebhard, Ulrich: Die Sinndimensionen im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt - Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA, in: Barbara Moschner, Hanna Kieper, Ulrich Kattmann (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung, Beltmannswerder, 2003, S.205 – 224.

stellt ebenfalls einen sozialen Ort dar, der Schüler mit unterschiedlichen Lebensvorstellungen konfrontiert. Ziel einer schulischen moralischen Erziehung ist es, trotz der oder gerade durch die Konfrontation mit diesen unterschiedlichen Lebensvorstellungen einen eigenständigen Beitrag zur individuellen moralischen Bildung ihrer Schüler zu leisten.

Innerhalb des folgenden Abschnittes dieser Arbeit soll darüber nachgedacht werden, ob dazu die Förderung einer rationalen Urteilsbildung in Bezug auf moralische Problemkontexte allein ausreichend ist. Brown und Herrnstein wiesen nämlich durch einen Vergleich der Ergebnisse von Kohlbergs entwicklungspsychologischen Untersuchungen zum moralischen Urteilen mit den Ergebnissen sozialpsychologischer Untersuchungen, welche von Stanley Milgram, Philip Zimbardo und Bibb Latané unternommen wurden, nach, dass Menschen in bestimmten Situationen nicht gemäß ihrer Urteilsfähigkeit, sondern darunter handelten.⁴²³

Demnach scheint die Förderung einer rationalen Urteilsbildung, auch wenn diese nach Kohlberg als grundlegend für moralische Entwicklung verstanden wird, allein nicht auszureichen, um auf moralische Urteilsfähigkeit bezüglich der beschriebenen Probleme vorzubereiten.

Kohlberg hat in seinem Erziehungskonzept der „Just-Community“ das Problem der Differenz zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln gelöst, indem er moralisches Urteilen direkt mit moralischem Handeln verband, und so den Schülern die Möglichkeit zu einer diesbezüglich ganzheitlichen moralischen Erfahrung gab. Innerhalb des Konzeptes der „Just-Community“ ging es jedoch um gerechte, konsensfähige Entscheidungsfindungen bezüglich der Probleme einer kleinen überschaubaren Gemeinschaft und um deren Umsetzung, nicht aber um die Förderung einer moralischen Urteils- und Handlungsfähigkeit bezüglich solcher gesellschaftlich bestehender moralischer Probleme, denen Schüler erst in ihrem späteren Leben gegenüberstehen werden, und die zumeist individuell beurteilt werden müssen.⁴²⁴

Bezogen auf diejenigen gesellschaftlich bestehenden moralischen Probleme, auf die nach Ansicht dieser Arbeit moralische Erziehung in der Schule vorbereiten soll, kann Schule jedoch keinen direkten Einfluss auf moralische Handlungen nehmen. Zum einen, da die meisten jener moralischen Handlungen rein zeitlich gesehen jenseits der schulischen Ausbildung stattfinden. Zum anderen, da jeder moralischen Handlung eine moralische

⁴²³ Während Brown und Herrnstein aufgrund ihrer Untersuchungen für das moralische Urteil und die moralische Handlung zwei verschiedene Entwicklungsprozesse annehmen - also von einem zwei-gleisigen Prozess der moralischen Entwicklung ausgingen - stellte Kohlberg zusammen mit Daniel Candee die Theorie eines ein-gleisigen Prozesses auf, der zwei moralische Urteilstypen enthält. Erstens das rational getroffene deontische Urteil und zweitens das Verpflichtungs-Urteil, welches bestimmt, in welcher Weise das erste für das Subjekt als verpflichtend wahrgenommen wird. Für Kohlberg schließen moralische Handlungen *demnach* „eine interne Komponente moralischer Kognition ein, die unmittelbar als Bestandteil der Definition einer moralischen Handlung festgelegt werden muss.“: Kohlberg Lawrence; Candee, Daniel: Die Beziehung zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln, in: Detlef Garz, Fritz Oser, Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Friedhelm Ackermann (Hrsg.): *Moralisches Urteil und Handeln*, Frankfurt/Main, 1999, S. 13 – 46. Zitat: S. 18.

⁴²⁴ Vergleiche dazu 7.1.1 dieser Arbeit.

Entscheidung vorausgeht, welche nach einer moralischen Bilanz getroffen wird. Innerhalb einer moralischen Bilanz können sich Personen gegenüber ihren eigenen Maximen moralischen Handelns jedoch aufgrund der Bevorzugung von aktuellen Eigeninteressen eine suboptimale Lösung zugestehen.⁴²⁵ Eine moralische Handlung ist demnach auch von motivationalen Faktoren abhängig, die aus der augenblicklichen Lebenssituation des Urteilenden resultieren und somit dem Einflussbereich der Schule entzogen sind.

Die Entwicklung einer moralischen Persönlichkeit findet aber gerade in Bezug auf deren moralische Handlungen statt: Der Mensch wird nicht durch die von ihm gewussten moralischen Werte zu einem moralischen Menschen, sondern durch seine hierauf bezogenen Handlungen. Die moralische Entwicklung einer Person findet somit in Zusammenhang mit deren Lebenserfahrung statt, welche sich vornehmlich im Erwachsenenalter vollzieht, und Erfahrungen der Androhung eines verfehlten Lebens enthalten kann.

Da die Förderung einer rationalen Urteilsbildung allein nicht ausreicht, um moralische Entwicklung auch im Sinne einer Förderung moralischer Handlungsfähigkeit und -bereitschaft zu initiieren, soll nun erläutert werden, wie Schule einen Beitrag zur moralischen Handlungsfähigkeit bezüglich gesellschaftlich bestehender moralischer Probleme leisten kann, ohne direkte moralische Erfahrungen bieten zu können:

Moralische Handlungen stehen immer mit dem Selbstkonzept, beziehungsweise der Selbstwahrnehmung einer Person in Verbindung, während theoretische moralische Urteile auch anhand gewusster aber nicht verinnerlichter Werte getroffen werden können. Für moralische Handlungen sind demnach die in der Persönlichkeit verankerten Werte relevant. Daher sind individuelle Werte als tief im Subjekt sitzende Handlungsregulative zu verstehen. Soll sich moralische Erziehung in irgendeiner Weise handlungsrelevant auswirken, muss sie befördern, dass Schüler in verschiedenen Problemkontexten bestimmte Werte als für sich selbst verpflichtend wahrnehmen, und damit zur Entwicklung des moralischen Selbst ihrer Schüler beitragen.

Einen solchen Beitrag kann moralische Erziehung leisten indem sie, neben einer rationalen Auseinandersetzung mit moralischen Problemen, auch die Fähigkeit zur Einbeziehung von Traditionen, Gewissen und Vorbildern, die durch moralische Gefühle des Urteilenden zum Ausdruck kommen, in den Urteilsprozess fördert. Nach Ansicht dieser Arbeit verhilft moralische Erziehung durch Förderung einer solchen ganzheitlichen Urteilsbildung Schülern zu individuellen moralischen Orientierungen bezüglich der von ihnen bearbeiteten moralischen Probleme, die mit deren moralischem Selbst verbunden sind.

Um darzulegen, inwiefern insbesondere durch eine bewusste Einbeziehung von Gefühlen bei der Erarbeitung moralischer Urteilsentscheidungen sich das jeweilige Urteil an die Selbstwahrnehmung einer Person bindet, soll zunächst die Bedeutung der Gefühle für das selbstkonsistente moralische Urteilen einer Person erläutert werden⁴²⁶:

⁴²⁵ Vergleiche dazu die Ausführungen zur „moralischen Bilanz“ unter 4.3 vorliegender Arbeit.

⁴²⁶ Zu dem Einfluss von Gefühlen in den Urteilsprozess siehe: Weidenbach, Monika: Emotionen in moralischen Urteilsbildungsprozessen. Reflexion moralischer Intuition und Anerkennung subjektiver Prioritäten in Schülerurteilen zur Bioethik – ein biologiedidaktisches Konzept, Hamburg, 2005.

Laut Niehues-Pröbsting resultieren Gefühle aus natürlicher Veranlagung einerseits und aus äußeren Einflüssen andererseits. Beide Faktoren seien dem freien Willen entzogen und damit seien Gefühle nicht durch uns bestimmbar.⁴²⁷ Da Gefühle immer auf etwas bezogen sind⁴²⁸, können sie auch zur Moral disponiert sein: Solche moralischen Gefühle entwickeln sich in Bezug auf etwas, das uns entgegengebracht wird oder auf etwas, das wir anderen oder anderem entgegenbringen.⁴²⁹ Moralische Gefühle sind dabei zu der Moral der jeweils empfindenden Person disponiert: Nicht weil wir moralische Gefühle haben, sind wir moralisch, sondern weil wir im bestimmter Weise moralisch sind, haben wir bestimmte moralische Gefühle.⁴³⁰ Moralische Gefühle sind somit an das Selbst gebunden.

Demnach zeigen uns moralische Gefühle, die wir angesichts eines rational getroffenen moralischen Urteils erleben, ob dieses Urteil unserem moralischen Selbst entspricht oder nicht. Eine Person kann trotz der „Korrektheit“ ihres rational getroffenen moralischen Urteils, angesichts dessen sie auch keinerlei moralische Sanktionen von Dritten zu erwarten hätte, Schuldgefühle und Scham - also negative moralische Gefühle - entwickeln, wenn sie ihr Urteil in die Tat umsetzt. Moralische Scham kann auch aufgrund einer moralischen Selbstkonzeption auftreten, die andere Menschen nicht teilen. Das moralische Urteil einer Person darf daher nicht lediglich rational gut begründet sein, sondern es muss auch „innerlich“ überzeugen, wenn es in eine moralische Handlung umgesetzt werden soll, die ein Leben lang durchgetragen werden kann.

Anders herum motivieren moralische Gefühle zu bestimmten Handlungen. So stellt beispielsweise Meier-Seethaler unter Bezugnahme auf die Forschungen des Hirnpsychologen Damasio, welcher anhand von Untersuchungen von Personen, deren Gefühlszentrum durch Unfall ausgeschaltet wurde, nachweisen konnte, dass diese zwar ein Problem erkennen und beschreiben, jedoch nicht entscheiden konnten, da die emotionale Kompetenz fehlte, die Bedeutung von Gefühlen auch für moralisches Handeln heraus. Darüber hinaus weist sie aber auch auf die Motivationskraft moralischer Gefühle hin.⁴³¹

Innerhalb der Überlegungen dieser Arbeit spielt somit ein bestimmter Aspekt moralischer Gefühle eine Rolle und zwar deren „Selbstaffekthaftigkeit“⁴³², der angesichts einer morali-

⁴²⁷ Niehues-Pröbsting, Heinrich: Achtung - Selbstachtung - Verachtung, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 7.

⁴²⁸ Sowohl Lohmann als auch Breun bezeichnen Gefühle als intentional auf Objekte oder Sachverhalte gerichtet. Siehe: Lohmann, Georg: Moralische Gefühle und moralische Verpflichtung, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 2. Breun, Richard: Zur „Logik des Herzens“ und ihrer Didaktik, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 27.

⁴²⁹ Demnach werden hier nicht-moralische Gefühle von moralischen dadurch unterschieden, als dass letztere mit moralischen relevanten Urteilen und Handlungen korreliert sind.

⁴³⁰ Vergleiche: Niehues-Pröbsting, Heinrich: Achtung - Selbstachtung - Verachtung ..., S. 8.

⁴³¹ Vergleiche: Meier-Seethaler, Carola: Gefühle als moralische und ästhetische Urteilskraft, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 12 – 13.

⁴³² Dieser Begriff soll zum einen verdeutlichen, dass moralische Gefühle mit dem Selbstkonzept einer Person verbunden sind, zum anderen soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Gefühle nicht rational sind, sondern lediglich rational betrachtet werden können. Damit werden moralische Gefühle innerhalb dieser Arbeit als unrationale Wertempfindungen verstanden, die größtenteils tradiert und sozial erlernt wurden und in Gewissensempfindungen ihren Ausdruck finden. Moralische Gefühle können aber kommuniziert und dementspre-

schen Beurteilung oder Handlung im Negativen durch das Gefühl von Schuld oder Scham, und im Positiven durch das Gefühl einer Wertschätzung des moralischen Selbst (Befriedigung) oder der moralischen Selbstachtung zum Ausdruck kommt. Moralische Gefühle stellen nach Ansicht vorliegender Arbeit die „Subjektive Triebfeder“⁴³³ dar, durch deren Einbeziehung rationales moralisches Urteilen so ergänzt wird, dass sich ganzheitliche moralische Orientierungen entwickeln können.

Vereinfacht gesagt, werden demnach in vorliegender Arbeit letztlich folgende Schritte hin zu einer moralischen Handlung unterschieden:

1. Das rationale moralische Urteil unter Einbeziehung grundlegender Werte.
2. Die moralische Orientierung bezüglich eines moralischen Dilemmas, bei der das Urteil durch Einbeziehung von Gefühlen mit dem moralischen Selbst verbunden wird.
3. Die moralische Entscheidung anhand einer moralischen Bilanz.

Gerade angesichts der Tatsache, dass Schule bezüglich der genannten Problemkontexte meist keine direkten moralischen Erfahrungen bieten kann, soll Schule neben der Förderung einer rationalen Urteilsbildung, welche sich erwiesenermaßen nicht unbedingt in entsprechenden moralischen Handlungen niederschlägt, durch Schaffung von moralischen Orientierungen bezüglich kontextualisierter moralischer Probleme zur Förderung moralischer Handlungsfähigkeit beitragen: Denn für eine durch eine moralische Bilanz getroffene moralische Entscheidung spielen diejenigen Handlungsmaximen eine Rolle, welche mit dem moralischen Selbst einer Person verbunden sind. Der Beitrag zur moralischen Persönlichkeitsbildung durch die Schule ergibt sich quasi summarisch, indem Schüler in verschiedensten Problemkontexten bestimmte Handlungsmaximen als für sich selbst verpflichtend wahrnehmen, was zur Entwicklung ihres moralischen Selbst beiträgt. Eine so verstandene moralische Erziehung leistet einen Beitrag zur Entwicklung einer moralischen Persönlichkeit, die ihr sittliches Leben unter Bezugnahme auf ihre moralische Identität selbst entwirft, und trägt somit den Funktionen einer moralischen Erziehung Rechnung, die sich aus der Säkularisierung ergeben.⁴³⁴

Nach Ansicht dieser Arbeit sollte durch die Thematisierung der Bedeutung moralischer Gefühle für ganzheitliches moralisches Urteilen und Handeln die Kommunizierbarkeit

chend sekundär auch rational betrachtet, und somit zur abschließenden Beurteilung eines moralischen Dilemmas herangezogen werden. Im Unterschied zu dieser Auffassung scheint Meier-Seethaler in gewisser Weise Rationalisierungsversuche in Bezug auf Gefühle zu unternehmen: Nicht sämtliche Gefühle seien als blind und irrational einzustufen, so Meier-Seethaler. Sie verweist dazu auf den englischen Moralphilosophen Shaftesbury, der moralische Gefühle zu den reflektierten Gefühlen zähle, und auf Rawls, der in seiner Theorie der Gerechtigkeit von einer nicht weiter reduzierbaren emotionalen Einsicht gesprochen habe, auf die der Begriff der Fairness beruhe. Siehe dazu: Meier-Seethaler, Carola: Gefühle als moralische und ästhetische Urteilskraft ..., S. 13. Zur genaueren Information über Meier-Seethalers Vorstellungen: Meier-Seethaler: Gefühl und Urteilskraft: Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft, 1998.

⁴³³ Der Begriff ist von Niehues-Pröbsting übernommen, der die „Achtung“ als moralisches Gefühl beschreibt, welches als subjektive Triebfeder den Willen antreibt, das zu tun, was zuvor von der Vernunft als richtig erkannt wurde: Niehues-Pröbsting, Heinrich: Achtung - Selbstachtung – Verachtung ..., S. 8. Innerhalb dieser Arbeit soll mit diesem Begriff zum einen verdeutlicht werden, dass sich moralische Gefühle verschiedener Personen unterscheiden, zum anderen, dass moralische Gefühle zu bestimmten Handlungen anregen können, beziehungsweise auf solche ausrichten.

⁴³⁴ Vergleiche dazu die tabellarische Zusammenfassung unter 3.3 dieser Arbeit.

moralischer Gefühle im Unterricht eingeleitet werden. Schülern soll somit die Möglichkeit gegeben werden, sich ihrer eigenen Gefühle bezüglich bestimmter moralischer Urteile bewusst zu werden.⁴³⁵ Auf dieser Grundlage sollen Traditionen, Gewissen und Vorbilder auf das rationale moralische Urteil bezogen, und damit Teil des moralischen Urteilsprozesses werden. Somit steht das Selbstsystem des Schülers im Mittelpunkt des Interesses einer Bearbeitung moralischer Probleme im Unterricht. Dies dürfte auch mit den Interessen der Schüler in der Pubertät zusammenfallen, sich bezüglich der eigenen Person und der eigenen Rolle innerhalb gesellschaftlicher und zwischenmenschlicher Prozesse immer klarer zu werden. Die Schüler sollen lernen, sich folgende Frage zu beantworten: Welche Werte stelle ich in den Vordergrund, und wie lassen sich diese gegenüber anderen rechtfertigen? Wie finde ich auch angesichts komplexer Probleme eine Lösung oder zumindest einen Weg dorthin? Welche Rolle können andere bei dieser Lösungssuche spielen?

Zusammengefasst bedeutet das Prinzip moralischer Orientierung, dass innerhalb moralischer Erziehung nicht nur die Entwicklung einer rationalen Kompetenz zu moralischem Urteilen gefördert werden soll, sondern auch eine Förderung der Selbstempfindung der eigenen moralischen Persönlichkeit in Bezug auf verschiedene moralische Dilemmata stattfinden muss.

Aus obigen Überlegungen ergeben sich folgende Leitideen für moralische Erziehung:

1. Neben der Förderung rationaler Urteilsbildung auf der Grundlage allgemeingültiger Wertekataloge durch Einbeziehung moralischer Gefühle in den Urteilsprozess die Entwicklung diesbezüglicher individueller moralischer Orientierungen zu initiieren.
2. Durch die Entwicklung moralischer Orientierungen bezüglich verschiedenster moralischer Probleme ist ein Beitrag zur diesbezüglichen moralischen Handlungsfähigkeit von Schülern und ein Beitrag zu deren moralischer Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Förderung der Entwicklung ihrer moralischen Identität zu leisten.

7.4 Das Prinzip der Kommunikationsgemeinschaft

Der Kommunikation über moralische Probleme kommt nach Ansicht dieser Arbeit eine zentrale Bedeutung innerhalb der Moralerziehung zu. Zum einen wird damit den, innerhalb Kohlbergs psychologischen Untersuchungen, ermittelten Maßgaben moralischer Entwicklung Rechnung getragen.⁴³⁶ Zum anderen wird damit auch dem Umstand Rechnung getragen, dass durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen die Entwicklung individueller moralischer Vorstellungen vorangetrieben werden kann: Nicht

⁴³⁵ Auch Behrmann beschreibt als Ziel der von ihr beschriebenen Unterrichtshilfe, mit Schülern moralisches Empfinden kommunizierbar zu machen und auf die eigenen Selbst- und Lebensentwürfe zu beziehen. Behrmann, Gisela: Moralische Gefühle, Unterrichtshilfen aus der Lernwerkstatt Ethik, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 18 – 26.

⁴³⁶ Kohlberg konnte aufzeigen, dass moralische Entwicklung durch die Diskussion über moralische Dilemmata zu fördern ist, wenn der Diskussionsleiter Argumentationen einbringt, die eine Stufe über dem Argumentationsniveau der Schüler stehen. Siehe dazu 7.1.1 dieser Arbeit.

nur durch die Androhung eines verfehlten Lebens lässt sich moralische Entwicklung initiieren, sondern auch durch diskursive Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen, da so die eigenen Vorstellungen überprüft, bestätigt oder in Frage gestellt werden können. Schon daher hat Schule die Aufgabe, innerhalb moralischer Erziehung zu vermitteln, inwiefern moralische Kommunikation für individuelle Entscheidungs- und Urteilsfindung nutzbar gemacht werden kann.

Obgleich Schule zwar bezüglich der meisten gesellschaftlich bestehenden moralischen Probleme auf die moralische Erziehung vorbereiten soll, keine direkten Erfahrungen mit entsprechenden moralischen Handlungen bieten kann - man denke beispielsweise an moralische Probleme, die in Zusammenhang mit den Möglichkeiten der genetischen Diagnostik stehen - kann Schule jedoch Erfahrungen in Bezug auf die Bedeutung moralischer Kommunikation für individuelle moralische Entscheidungsfindungen bieten. Innerhalb moralischer Erziehung kommen moralische Handlungen immer auch insofern vor, als dass eine Gemeinschaft von sittlich kommunizierenden Individuen aufrechterhalten wird, innerhalb derer unterschiedliche moralische Vorstellungen in Bezug auf verschiedenste moralische Probleme diskutiert werden.

Für eine Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen anhand moralischer Dilemmata muss jedoch eine Basis geschaffen werden. Zunächst in einem inhaltlichen Sinne: Zum einen durch Konfrontation mit erkenntnistheoretischen Überlegungen, um auch auf der moralischen Ebene ein kritisches Wahrheitsverständnis zu fördern. Zum anderen durch Vermittlung grundlegender Werte mit dem Ziel, eine Basis für individuelle moralische Entscheidungsfindungen zu schaffen, die nicht hinter dem bisher erreichten Verständnis von Gerechtigkeit zurückfallen.⁴³⁷

Darüber hinaus besteht die Basis für moralische Kommunikation innerhalb einer Gemeinschaft aber auch aus Kommunikationsgrundlagen in eher formalem Sinne. Diese sollen dazu beitragen, beispielsweise eine Klassengemeinschaft zu einer Kommunikationsgemeinschaft anzuheben, die als Grundlage für die individuelle Urteils- und Entscheidungsfindung verstanden werden kann. Die Anhebung einer Klassengemeinschaft zu einer solchen Kommunikationsgemeinschaft kann nach Ansicht dieser Arbeit durch bestimmte Regeln erfolgen, die für alle Mitglieder dieser Gemeinschaft in gleicher Weise Gültigkeit haben.

Den Schülern muss jedoch deutlich werden, dass diese Regeln nicht im Sinne von Disziplinierungsmaßnahmen der Klasse zur Autoritätsunterstützung des Lehrers wirken sollen, sondern für das Gelingen des gemeinsamen Ziels, durch moralische Kommunikation die individuelle moralische Orientierungen bezüglich verschiedenster Problemfelder zu fördern, von Bedeutung sind. Daher sollten die Regeln gemeinsam mit den Schülern erarbeitet werden.

Eine solche Erarbeitung formaler Grundlagen für moralische Kommunikation innerhalb einer Klassengemeinschaft ist nicht vor jeder neuen Dilemmadiskussion notwendig, son-

⁴³⁷ Vergleiche dazu das Kapitel 6.1.2 dieser Arbeit.

dern als eine einmalige Angelegenheit zu verstehen, die in einem „Kommunikationsvertrag“ festgehalten werden kann. Nachfolgend werden die Regeln eines solchen Kommunikationsvertrages dargestellt:⁴³⁸

- Gemeinsames Aufrechterhalten der Theorie des auch bezüglich der Moralen kritischen Wahrheitsverständnisses und der Bedeutung von moralischer Kommunikation für die eigene moralische Urteilsfindung.
- Die an der Kommunikation Beteiligten werden als sittlich gleichberechtigte Individuen verstanden, die sich in Auseinandersetzung mit anderen eine größere moralische Autonomie bezüglich des bearbeiteten Problemfeldes erarbeiten wollen.
- In Bezug auf die Lösung der behandelten Dilemmata soll von einem Pluralismus ausgegangen werden. Es geht demnach nicht um eine Konsensfindung bezüglich des bearbeiteten Problems, sondern um Auseinandersetzung mit verschiedenen Vorstellungen und Rechtfertigung der eigenen.
- Nicht nur die rational begründete Urteilsfindung steht im Vordergrund. Vielmehr sollen auch die Empfindungen und Gefühle der Diskussionsbeteiligten in die Diskussionen eingebracht werden, um das rationale Urteil mit Traditionen, Vorbildern und dem Gewissen zu verbinden.
- Ziel ist es, individuelle moralische Orientierungen bezüglich verschiedener moralischer Probleme zu fördern.
- Im Zentrum steht daher die Frage: Wie würde, beziehungsweise wie werde ich angesichts dieser Probleme handeln? Es gibt daher keine „richtige“ Lösung des Problems.
- In Anerkennung der Bedeutung dieser Regeln für das Gelingen einer Kommunikationsgemeinschaft, und damit für die Förderung individueller moralischer Orientierungen liegt die Verantwortung für deren Aufrechterhaltung im Interesse aller Beteiligten.

Aus den bisherigen Überlegungen bezüglich des Prinzips der Kommunikationskompetenz ergeben sich nachfolgende Leitideen für den schulischen Unterricht:

1. Moralische Kommunikation wird als Grundlage für die Schaffung individueller moralischer Orientierung verstanden.
2. Durch Schaffung eines „Kommunikationsvertrages“ wird die Klassengemeinschaft zu einer Kommunikationsgemeinschaft angehoben, und es entwickelt sich eine moralische Atmosphäre, die zur Förderung der Entwicklung individueller moralischer Orientierungen beiträgt.

⁴³⁸ Da die Regeln gemeinsam mit der Klasse erarbeitet werden, kann diese Aufstellung nicht vollständig sein.

7.5 Tabellarische Zusammenfassung

Tabelle 32: Leitideen für schulische moralische Erziehung

Leitideen für schulischen Unterricht	
Prinzipien:	Leitideen:
<p>1. Qualifikationsorientierung: (im Unterschied zu einer Orientierung an psychologisch ermittelten Maßgaben moralischer Entwicklung)</p> <p>(im Unterschied zu einer Orientierung an einer philosophischen Theorie der Gerechtigkeit oder Moral)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientierung an einem gesellschaftlich bestehenden moralischen Problem. 2. Förderung von diesbezüglichen diskursiven Auseinandersetzungen unter Schülern. 3. Ausbildung moralischer Urteilskompetenz durch Förderung der dafür notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen. 4. Entwicklung einer Schulgemeinschaft, die sich durch weltanschauliche Offenheit und Neutralität auszeichnet, und dennoch eine normative Grundlage für die Bildung individueller Urteile liefert, welche nicht hinter das bisher erreichte Verständnis von Gerechtigkeit zurückfallen. 5. Schaffung dieser normativen Grundlage für eine diskursive Auseinandersetzung konkreter moralischer Probleme: Erstens durch Vermittlung unseres Grundgesetzes, insbesondere der darin enthaltenen Grundrechte und beider geschichtliche Gewordenheit, sowie der ihnen immanenten Werte. Zweitens durch Vermittlung der Theorie des „guten Lebens“ von Nussbaum und ihres damit verbundenen Fähigkeitenansatzes.
<p>2. Moralische Erziehung als generelles curriculares Prinzip:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Jedes Fach hat, ausgehend von der Präsentation schülerrelevanter moralischer Dilemmata, durch Förderung der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz bezüglich dieser moralischen Probleme auch einen Beitrag zur moralischen Erziehung zu leisten. 7. Die Förderung moralischer Urteilskompetenz ist fachspezifischer Faktenwissensvermittlung gleich geordnet.
<p>3. Das Prinzip der moralischen Orientierung</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Neben der Förderung rationaler Urteilsbildung auf der Grundlage allgemeingültiger Werte ist durch Einbeziehung moralischer Gefühle in den Urteilsprozess die Entwicklung diesbezüglicher individueller moralischer Orientierungen zu initiieren. 9. Durch die Entwicklung moralischer Orientierungen bezüglich verschiedenster moralischer Probleme ist ein Beitrag zur diesbezüglichen moralischen Handlungsfähigkeit von Schülern, und ein Beitrag zu deren moralischer Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Förderung der Entwicklung ihrer moralischen Identität zu leisten.
<p>4. Das Prinzip der Kommunikationsgemeinschaft</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Moralische Kommunikation wird als Grundlage für die Schaffung individueller moralischer Orientierung verstanden. 11. Durch Schaffung eines „Kommunikationsvertrages“ wird die Klassengemeinschaft zu einer Kommunikationsgemeinschaft angehoben. Dadurch soll sich eine moralische Atmosphäre entwickeln, die zur Förderung individueller moralischer Orientierungen beiträgt.

8. Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit ist vor allem die Verwissenschaftlichung unserer Welt - und da insbesondere die Auswirkungen der modernen Biotechnologie - der Hintergrund, vor dem die Notwendigkeit einer Förderung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf bioethische Fragen im Biologieunterricht dargelegt wurde.

Zunächst war es daher ein Anliegen dieser Arbeit, einen Einblick in diejenigen Fragen und Probleme mit moralischen Inhalten zu geben, die in Zusammenhang mit den steigenden Einsatzmöglichkeiten der Gentechnik im biomedizinischen Bereich und in der biomedizinischen Forschung stehen. Dieser Einblick diente der Begründung folgender Grundannahme:

Angesichts der großen gestaltenden Kraft, welche die Gentechnik auf unsere Gesellschaft ausübt, bedarf es einer Beteiligung der Öffentlichkeit an einer Konsensfindung darüber, welche Anwendungsbereiche der Gentechnik zukünftig gesellschaftlich gewollt sind. Da Letztere aber ein ebenso hohes Maß an moralischer Urteilskompetenz verlangt, wie eine individuelle Entscheidung über eine Nutzung von bereits bestehenden gentechnischen Anwendungsmöglichkeiten, sollte jeder Einzelne dazu in die Lage versetzt werden, begründete moralische Urteile zu bioethischen Fragen abgeben zu können. Somit hat der Biologieunterricht also nicht nur fachwissenschaftliches Wissen, sondern auch moralische Urteilskompetenz in Bezug auf bioethische Fragen zu fördern.

Auch Didaktiker verschiedener Fachrichtungen, Moralphilosophen und Moralpädagogen fordern bereits von der Schule eine Förderung verschiedener moralischer und ethischer Kompetenzen: Nach Ansicht dieser Arbeit blicken verschiedene Autoren, ausgehend von verschiedenen Faktoren des soziokulturellen Wandels (Säkularisierung, Pluralisierung, Globalisierung, Verwissenschaftlichung unserer Welt) auf diesbezügliche Folgeprobleme. Angesichts solcher Folgeprobleme wird dann von der Schule die Förderung bestimmter moralischer oder ethischer Kompetenzen gefordert, die dazu dienen soll, diese Probleme für die Schüler bearbeitbar zu machen. Unterschiede der Beschreibung dieser Kompetenzen ergeben sich also durch die verschiedenen Perspektiven, aus denen gesellschaftlich bestehende Fragen in den Blick geraten.

Die eigene Forderung nach Entwicklung moralischer Urteilskompetenz wird demnach folgendermaßen verstanden. Aus der Perspektive der Verwissenschaftlichung unserer Welt blickt diese Arbeit auf diesbezügliche Folgeprobleme - nämlich auf moralische Fragen und Probleme, die in Zusammenhang mit steigenden Anwendungsmöglichkeiten der Gentechnik entstehen. Damit Schüler Chancen und Probleme eines Einsatzes der Gentechnik gegeneinander abwägen lernen und dahingehend Urteils- und auch Handlungsfähigkeit erlangen, fordert diese Arbeit die Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht.

Allerdings zeigten die Beschreibungen verschiedener anderer Forderungen nach moralischen und ethischen Kompetenzen deutlich, dass dort bereits erhebliche inhaltliche Überschneidungen bestehen. Dies schon deshalb, weil die verschiedenen Forderungen jeweils

zwar innerfachlich begründet sind, aber natürlich auch allgemeine Fähigkeiten zum moralischen Urteilen umfassen. Auch bezüglich der eigenen Forderung nach Förderung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf bioethische Fragen wurde deshalb erwartet, dass diese sich teilweise mit den Zielen anderer bereits geforderter Kompetenzen deckt.

Daher wurde unter Berücksichtigung bestehender Forderungen nach Entwicklung verschiedener moralischer und ethischer Kompetenzen eine *integrative* moralische Urteilskompetenz beschrieben, innerhalb derer die eigene Forderung nach Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf bioethische Fragen enthalten ist.

Dazu wurden folgende Vorüberlegungen getroffen:

1. Mit Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven, von denen ausgehend bereits moralische und ethische Kompetenzen gefordert werden, besteht die Möglichkeit der Beschreibung einer *integrativen* moralischen Urteilskompetenz.

2. Angesichts des Wertpluralismus kann kein allgemeingültiger Wertekanon mehr vermittelt werden. Daraus folgt, dass moralische Urteilskompetenz nicht mehr durch den Erwerb eines Tugend- oder Wertekataloges erlangt werden kann. Moralische Urteilskompetenz ist eine individuelle Kompetenz zur Bearbeitung von Fragen und Problemen mit moralischen Inhalten, die sich aus einem Zusammenspiel verschiedener „Teilfähigkeiten“ konstituiert. Moralische Urteilskompetenz ist also ein Vermögen, das sich mittels der dazu notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen auf der „Fähigkeitenebene“ beschreiben lässt.

3. Die Förderung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf verschiedenste gesellschaftlich bestehende moralische Fragen ist in folgender Weise mit schulischer moralischer Erziehung verbunden: Im Zuge des soziokulturellen Wandels entstehen Fragen und Probleme mit moralischen Inhalten, beispielsweise Fragen nach dem Umgang mit Ausländerfeindlichkeit und Jugendgewalt, oder eben Fragen in Zusammenhang mit den Anwendungsmöglichkeiten der Gentechnik auf die menschliche Natur. Wenn ein Unterricht die Förderung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf solche Fragen und Probleme zum Ziel hat, kann er sich nicht lediglich den fachwissenschaftlichen Anteilen dieser Fragen widmen, da sie allesamt auch moralische Fragen sind. Daher muss ein solcher Unterricht auch die individuelle Auseinandersetzung der Schüler mit den moralischen Implikationen des thematisierten Problems fördern und betritt somit den Bereich der moralischen Erziehung.

Die Ausbildung oder Förderung einer integrativen moralischen Urteilskompetenz kann dann einen Beitrag zur moralischen Erziehung leisten, wenn sie allen Funktionen einer moralischen Erziehung Rechnung trägt. Die Funktionen oder Aufgaben moralischer Erziehung werden durch die Folgeprobleme genau derjenigen Faktoren offenbar, welche unsere Gesellschaft konstituieren (Säkularisierung, Globalisierung, Pluralisierung, Verwissenschaftlichung unserer Welt). Im Kontext der verschiedenen Funktionen moralischer Erziehung, wird dann eine Beschreibung von individuumbezogenen Voraussetzungen möglich, die benötigt werden, um moralische Urteile zu verschiedenen Problemen des soziokulturellen Wandels abzugeben.

Eingedenk dieser Vorüberlegungen konnten, entlang der Funktionen moralischer Erziehung, die individuumbezogenen Voraussetzungen für eine *integrative* moralische Urteils-kompetenz beschrieben werden. Zunächst wurden die individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteils-kompetenz im Sinne eines lockeren Verbundes erfasst. Durch eine anschließende Neuordnung der individuumbezogenen Voraussetzungen konnte moralische Urteils-kompetenz als mehrdimensionale Kompetenz im Sinne eines Komponenten-modells beschrieben werden.

Dabei konnten drei Dimensionen moralischer Urteils-kompetenz beschrieben werden. Zur ersten Dimension moralischer Urteils-kompetenz „Über moralische Vorstellungen diskutieren können“ gehören individuumbezogene Voraussetzungen zur moralischen Kommunikation. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit, angesichts verschiedener Moralen über ein kritisches Wahrheitsverständnis zu verfügen, um andere Vorstellungen in den eigenen Urteilsprozess einbeziehen zu können.

Die zweite Dimension moralischer Urteils-kompetenz „Rationale Urteile fällen können“ beinhaltet individuumbezogene Voraussetzungen zur rationalen moralischen Urteilsbildung. Hierzu gehört unter anderem auch die Fähigkeit, ein rationales moralisches Urteil durch Abwägen der Interessen aller Beteiligten unter Bezugnahme auf grundlegende Werte und Normen, welche auch in unserem Grundgesetz verankert sind, treffen zu können. So kann zu moralischen Urteilen gelangt werden, die nicht in Widerspruch zu den grundlegenden Werten unserer Gesellschaft stehen.

Zur dritten Dimension moralischer Urteils-kompetenz „Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können“ gehören individuumbezogene Voraussetzungen, die Menschen in die Lage versetzen, ganzheitlich zu urteilen - also unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente individuelle moralische Urteile zu fällen, die mit dem Selbst der Person verbunden sind. Hier ist zum Beispiel die Fähigkeit zu nennen, Traditionen und Vorbilder sowie die eigenen moralischen Gefühle wahrzunehmen und als selbstreflexive Elemente ernst zu nehmen, die an moralischen Entscheidungen teilhaben.

Diese mehrdimensionale Beschreibung moralischer Urteils-kompetenz wurde dann Grundlage für folgende zwei weitergehende Arbeitsschritte: Erstens konnte ein Forschungsinstrument entwickelt werden, mit dessen Hilfe Unterrichtskonzeptionen evaluiert werden können, die zu Leistungsveränderungen in Bezug auf moralische Urteils-kompetenz führen sollen. Zweitens wurde diese Beschreibung zur Grundlage für die Entwicklung von Leitideen für einen schulischen Unterricht, der die Förderung moralischer Urteils-kompetenz zum Ziel hat.

Das Forschungsinstrument dient zur Evaluation von Unterrichtskonzepten, die zum Ziel haben, moralische Urteils-kompetenz in Bezug auf Fragen und Probleme zu fördern, die in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt entstanden sind. Es besteht aus einem Erhebungsinstrument, und einem Einschätzverfahren. Als Erhebungsinstrument wurden zwar Gruppendiskussionen vorgeschlagen, es sind aber auch andere Erhebungsverfahren geeignet. Mittels des innerhalb dieser Arbeit entwickelten Verfahrens zur Einschätzung der durchschnittlichen Voraussetzungen von Schülergruppen - und zwar in Bezug auf

wichtige moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz für bioethische Fragen - konnten verschiedene Gruppendiskussionen analysiert werden.

Zur Überprüfung von Unterrichtskonzeptionen kann eine solche Einschätzung vor und nach einer Intervention erfolgen. Aussagen über die Wirksamkeit von Unterrichtskonzepten können erfolgen, indem die Ergebnisse der Einschätzungen der moralisch relevanten kognitiven Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz der Schüler nach einer Intervention ins Verhältnis zu den Ausgangsergebnissen gesetzt werden.

Da erst nach Kenntnis der Lernvoraussetzungen von Schülern Lernziele, Lerninhalte und Methoden entwickelt werden können, die geeignet sind, die moralische Urteilskompetenz einer Schülerschaft gezielt zu fördern, kann das Einschätzverfahren natürlich auch dafür genutzt werden, eine Basis für die Entwicklung geeigneter Unterrichtskonzeptionen zur Förderung moralischer Urteilskompetenz zu schaffen: Einschätzungen der Lernvoraussetzungen in Bezug auf moralisch relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von Schülern bestimmter Alters- und Klassenstufen können eine Grundlage für die Entwicklung geeigneter Unterrichtskonzepte zur Förderung moralischer Urteilskompetenz darstellen.

Das Einschätzverfahren besteht aus einem Kategoriensystem, Suchschlüsseln und verschiedenen Kodierungshilfen. Die neun inhaltsanalytischen Kategorien wurden aus den definitorischen Beschreibungen moralischer Urteilskompetenz generiert. So konnte letztlich ein Kategoriensystem erstellt werden, das die drei Dimensionen moralischer Urteilskompetenz jeweils in gleicher Weise repräsentiert. Eine in Anbetracht der Komplexität des Kategoriensystems zufrieden stellende Kodiererübereinstimmung, machte zudem deutlich, dass durch die entwickelten Suchschlüssel und Kodierungshilfen eine Kodierung möglich ist, die verschiedene Personen zu ähnlichen aussagefähigen Ergebnissen verhilft.

Die Sensibilität des hier verwendeten Einschätzverfahrens für durchschnittliche Entwicklungsunterschiede hinsichtlich moralisch relevanter kognitiver Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz innerhalb verschiedener Gruppen wurde durch eine Analyse verschiedener Gruppendiskussionen bestätigt.

Des Weiteren konnten durch diese Analyse der verschiedenen Gruppendiskussionen die durchschnittlichen Lernvoraussetzungen von Schülern der 11. Jahrgangsstufe eines Hamburger Gymnasiums in Bezug auf moralische relevante kognitive Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz ermittelt werden: Diese Einschätzungen stehen nun als eine Grundlage für die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen zur Verfügung, die eine Förderung moralischer Urteilskompetenz in Bezug auf bioethische Fragen zum Ziel haben.

Letztlich konnte aufgrund der Entscheidung, das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsverfahren zu verwenden, eine effektive und relativ schnelle Methode zur Feststellung von Entwicklungsunterschieden moralisch relevanter kognitiver Kompetenzen moralischer Urteilskompetenz von verschiedenen Gruppen entwickelt werden.

Neben der Entwicklung einer Untersuchungsmethode von Unterrichtskonzeptionen wurde die mehrdimensionale Beschreibung moralischer Urteilskompetenz aber auch zur Grundlage für die Entwicklungen von Leitideen für einen schulischen Unterricht, der die Förderung moralischer Urteilskompetenz zum Ziel hat.

Auf Basis der Beschreibung moralischer Urteilskompetenz als einer mehrdimensionalen Kompetenz und in Auseinandersetzung mit dem jüngsten Kohlberg-Ansatz zu moralischer Erziehung - der „Just-Community“ - konnten vier Prinzipien als Grundlage für einen Unterricht entwickelt, der zum Ziel hat moralische Urteilskompetenz zu fördern, und der damit einen Beitrag zur schulischen moralischen Erziehung leisten will. Darüber hinaus konnten aus diesen Prinzipien Leitideen für einen solchen Unterricht entwickelt werden.

1. Das Prinzip der Qualifikationsorientierung

Ziele und Inhalte moralischer Erziehung können weder ausgehend von bestimmten philosophischen Vorstellungen zur Moral, noch von Theorien zur moralischen Entwicklung bestimmt werden, obwohl sie gerade letzteren Rechnung zu tragen haben. Moralische Erziehung hat von dem Bedarf nach moralischer Urteilskompetenz auszugehen: Es sind die Folgeprobleme einer sich verändernden Gesellschaft, die einen Bedarf nach moralischer Urteilskompetenz offenbar werden lassen, und die daher bereits Autoren verschiedener Fachrichtungen dazu veranlassten, von der Schule die Entwicklung moralischer und ethischer Kompetenzen zu fördern. Die Aufgabe moralischer Erziehung ist es, die individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz bezüglich verschiedener gesellschaftlich bestehender moralischer Probleme zu fördern. Eine solche moralische Erziehung ist somit qualifikationsorientiert. Dabei hat sie den Maßgaben moralischer Entwicklung, wie sie durch den Psychologen Kohlberg ermittelt wurden, Rechnung zu tragen. Eine qualifikationsorientierte moralische Erziehung beinhaltet neben der Vermittlung von Sach- und Fachkenntnissen, welche jeweils zur Bearbeitung verschiedener moralischer Probleme notwendig sind, eine diskursive Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata, welche gesellschaftlich bestehende moralische Probleme thematisieren, um vor diesem Hintergrund die für eine diesbezügliche moralische Urteilskompetenz notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen zu entwickeln.

2. Moralische Erziehung als generelles curriculares Prinzip

Da innerhalb moralischer Erziehung moralische Urteilskompetenz in Bezug auf gesellschaftlich bestehende moralische Probleme zu entwickeln ist, angesichts derer die Schüler Handlungsfähigkeit erlangen sollen, können sich verschiedene Unterrichtsfächer den ihnen nahe stehenden moralischen Problemen widmen. Somit wird die Ausbildung moralischer Urteilskompetenz zur Aufgabe eines jeden Unterrichtsfaches. Moralische Erziehung wird damit zur gemeinsamen Aufgabe aller Unterrichtsfächer: Jedes Unterrichtsfach kann durch Bearbeitung gesellschaftlich bestehender moralischer Probleme zur moralischen Erziehung beitragen, indem es, ausgehend von der Präsentation moralischer Dilemmata, die für eine diesbezügliche moralische Urteilskompetenz notwendigen individuumbezogenen Voraussetzungen fördert. Der fachwissenschaftliche Anteil des Unterrichts ergibt sich daraus, dass zur Bearbeitung moralischer Probleme entsprechendes fachwissenschaftliches Wissen

unerlässlich ist. Damit ist die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte in die Förderung moralischer Urteilskompetenz eingebunden.

3. Das Prinzip der moralischen Orientierung

Gerade in Bezug auf diejenigen gesellschaftlich bestehenden moralischen Probleme, auf die nach Ansicht dieser Arbeit moralische Erziehung vorbereiten soll, kann Schule keine direkten Handlungserfahrungen geben: Die meisten dieser moralischen Handlungen liegen rein zeitlich gesehen jenseits der schulischen Ausbildung. Will Schule dennoch auf moralische Handlungen vorbereiten, reicht die Förderung einer rationalen moralischen Urteilsbildung allein nicht aus: Diese Arbeit geht davon aus, dass für moralische Handlungen die in der Persönlichkeit verankerten Werte als tief im Subjekt sitzende Handlungsregulative fungieren. Demnach muss Schule, wenn sich moralische Erziehung handlungsrelevant auswirken soll, fördern, dass Schüler in verschiedenen Problemkontexten bestimmte Werte als für sich selbst verpflichtend wahrnehmen. Schule kann einen solchen Beitrag leisten, indem sie eine ganzheitliche moralische Urteilsbildung fördert. Eine ganzheitliche Beurteilung schließt, neben der rationalen Beurteilung eines moralischen Problems, auch die Einbeziehung selbstreflexiver Elemente - insbesondere der Gefühle - in den Urteilsprozess ein. Hierdurch wird, in Bezug auf die bearbeiteten moralischen Probleme, die Bildung moralischer Orientierungen seitens der Schüler gefördert.

4. Das Prinzip der Kommunikationsgemeinschaft

Der Kommunikation über moralische Dilemmata kommt nach Ansicht dieser Arbeit eine zentrale Bedeutung innerhalb moralischer Erziehung zu. Zum einen wird damit den von Kohlberg ermittelten Maßgaben moralischer Entwicklung Rechnung getragen. Zum anderen erfolgt moralisches Urteilen immer auf einer intersubjektiven oder innersubjektiven Auseinandersetzung mit Ansprüchen der in das moralische Problem involvierten Parteien, und mit moralischen Vorstellungen anderer. Um die Fähigkeit von Schülern zu fördern, verschiedene moralische Vorstellungen in den eigenen Urteilsprozess einzubeziehen, soll eine Klassengemeinschaft zu einer Kommunikationsgemeinschaft angehoben werden, die über moralische Vorstellungen diskutiert. So können die Schüler eigene Vorstellungen überprüfen, in Frage stellen oder bestätigen, und moralische Kommunikation zur Bildung eigener moralischer Orientierungen nutzen.

Als formale Grundlage zur Bildung einer solchen Kommunikationsgemeinschaft sollten gemeinsam mit den Schülern Kommunikationsregeln erarbeitet werden. Diese können beispielsweise die Übereinkunft einschließen, dass auch im Bereich der Moral ein kritisches Wahrheitsverständnis gilt. Eine weitere Regel kann lauten, dass die an der Kommunikation Beteiligten als gleichberechtigte Individuen zu verstehen sind, die sich durch Auseinandersetzung mit anderen eine größere moralische Autonomie bezüglich eines moralischen Problems erarbeiten wollen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit werden, neben der Beschreibung moralischer Urteilskompetenz durch ein mehrdimensionales Modell, zum einen in der Entwicklung des Forschungsinstrumentes zur Evaluation von Unterrichtskonzepten zur Förderung moralischer Urteils-

kompetenz und zum anderen in der Entwicklung von Leitideen für Unterrichtskonzepte gesehen, die durch eine Förderung der individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz einen Beitrag zur moralischen Erziehung leisten wollen. Mit diesen Ergebnissen liegen damit die Grundlagen vor, um einerseits Unterrichtskonzeptionen zur Förderung moralischer Urteilskompetenz zu entwickeln, und andererseits liegt ein Forschungsinstrument vor, mit dem Unterrichtskonzepte evaluiert werden können, die moralische Urteilskompetenz in Bezug auf bioethische Fragen fördern sollen.

Literatur:

- Althof, Wolfgang; Zutavern, Michael:** Politische Erziehung auf entwicklungspsychologischer Basis: Curriculare Überlegungen, in: Heid, Helmut; Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Allgemeinbildung: Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 21, 1987, S. 65 – 68.
- Althof, Wolfgang (Hrsg.):** Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/Main, 1996.
- Barkhaus, Annette; Mayer, Matthias; Ronghley, Neil, Thürnau, Denatus (Hrsg.):** Identität - Leiblichkeit - Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens, Frankfurt/Main, 1996.
- Bassam, Tibi:** Werteerziehung zur interkulturellen Moralität als Beitrag zur Friedenspolitik im Zeitalter der Zivilisationskonflikte, in: Bildung und Erziehung, 53. Jahrgang, Heft 4, Dezember 2000, S. 383 – 393.
- Bayrhuber u.a.:** Biowissenschaften in Schule und Öffentlichkeit, IPN, Kiel; 2001.
- Bayertz, Kurt:** Sind Pluralismus und Universalismus unvereinbar?, in: Martina Plümacher (Hrsg.): Herausforderung Pluralismus: Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000, S. 221 – 229.
- Beer, Wolfgang:** Urteilsbildung und ethische Bewertung als Aufgabe Evangelischer Erwachsenenbildung. Das Beispiel gentechnologischer Forschungen und Anwendungen, in: Forum EB, Beiträge und Berichte aus der evangelischen Erwachsenenbildung, Heft 2, 1999, S. 26 – 34.
- Beer, Wolfgang:** Themenfeld Wissenschaftsverständnis, Risikoabwägung und die Beurteilungskompetenz von Laien, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Gentechnik. Arbeitshilfen für politische Bildung, Bonn, 1999, S. 455 – 494.
- Behrmann, Gisela:** Moralische Gefühle, Unterrichtshilfen aus der Lernwerkstatt Ethik, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 18 – 26.
- Beirer, Georg:** Wert, Tugend und Identität: Zur Gestaltung und Vermittlung sittlicher Kompetenz. Ein Beitrag zur Revitalisierung einer Tugendethik, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Hunold (Hrsg.): Moralische Kompetenz. Chancen einer Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995, S. 76 – 116.
- Bender, Hans-Georg:** Zur Bewertung der Präimplantationsdiagnostik in Deutschland, in: Hans-Seidl-Stiftung e.v. (Hrsg.): Politische Studien, Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Sonderheft 1/2002 mit dem Titel „Ethik und Biomedizin; Der Umgang mit menschlichen Embryonen“, 53. Jahrgang, Mai 2002, München, S. 20 – 22.
- Benz, Wolfgang:** Zwei Staatengründungen auf deutschem Boden, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 259 mit dem Titel: Deutschland 1945 - 1949. Besatzungszeit und Staatengründung, 1998, S.44 – 49.
- Bildungsgewerkschaft GEW (Hrsg.):** Erziehung und Wissenschaft, 24. Gewerkschaftstag, auf Kurs mit neuen Zielen, Heft 6, 2001.
- Birkenhauer, Josef:** Ethische Orientierung - Wertorientierung, in: Geographie und Schule, 22. Jahrgang, April 2000, Heft 124, S. 10 – 15.
- Böhme, Gernot:** Moralische Fragen, die äußere Natur betreffend, in: Ethik und Unterricht, Heft 3, 1997, S. 2 – 5.
- Böhme, Gernot:** Ethik im Kontext, Frankfurt/Main, 1997.
- Böhme, Gernot (Hrsg.):** Phänomenologie der Natur, Frankfurt/Main, 1997.
- Böhme, Gernot:** Vorwort, in: Ders. (Hrsg.): Phänomenologie der Natur, Frankfurt/Main, 1997, S. 7 -S. 10.
- Böhme, Gernot:** Phänomenologie der Natur - ein Projekt, in: Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur, Frankfurt/Main, 1997, S. 11 – 43.

- Bockemühl, Jochen:** Aspekte der Selbsterfahrung im phänomenologischen Zugang zur Natur der Pflanzen, Gesteine, Tiere und der Landschaft, in: Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur, Frankfurt/Main, 1997, S. 149 – 189.
- Bortz, Jürgen:** Forschungsmethoden und Evaluation, 2. Auflage, Berlin; Heidelberg, New York ..., 1995.
- Brand, Angela:** Ursachen und Wirkungen, Nebeneffekte und Risiken im Bereich der Genfunktionen, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin?, aus der Reihe Loccum Protokolle, Loccum, 2002, S. 41 – 54.
- Brand, Angela:** Wie können Gentests das Gesundheitssystem verändern? Impulsreferat zur Einführung in eine Arbeitsgruppe, in: Andreas Dally, Christa Wewetzer (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin? aus der Reihe Loccum Protokolle, Loccum, 2002, S. 73 – 83.
- Breun, Richard:** Zur „Logik des Herzens“ und ihrer Didaktik, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 27 – 31.
- Bucher, Anton A.:** Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg als Paradigma für Moraltheorie und religiös-sittliche Erziehung, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Hunold (Hrsg.): Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995, S. 37 – 75.
- Bugel, J:** Technikfolgenabschätzung - Aufgaben und Perspektiven, in: Michael Schallies, Klaus D. Wachlin (Hrsg.): Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen, Berlin, 1999, S. 1 – 14.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - eine Expertise -, vorgestellt von Edelgard Bulmahn, Karin Wolf, Eckhard Klieme am 18.02.2003 in Berlin, abzufragen unter:
http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):** Gentechnik. Arbeitshilfen für politische Bildung, Bonn, 1999.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):** Informationen zur politischen Bildung, Heft 163 mit dem Titel: Das 19. Jahrhundert. Monarchie - Demokratie - Nationalstaat, 5. Aufl., 1998.
- Butterwege, Christoph:** Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Ein kritischer Überblick über den Diskussionsstand, in: Neue Sammlung, Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, S. 3 – 32.
- Coester-Waltjen, Dagmar:** Art.6 (Ehe und Familie, Elternrecht, Mutterschutz, uneheliche Kinder), in: Ingo von Münch, Philip Kuning (Hrsg.): Grundgesetz-Kommentar, Band 1 (Präambel. Art.1 – 19), 5. Aufl., München, 2000, S. 479 – 573.
- Dally, Andreas; Wewetzer, Christa (Hrsg.):** Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin?, aus der Reihe Loccum Protokolle, Loccum, 2002.
- David, Robert; Franz, Wolfgang-Michael:** Warum ist die Forschung an humanen embryonalen Stammzellen auch in Deutschland notwendig?, in: Hans-Seidl-Stiftung e.v. (Hrsg.): Politische Studien, Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Sonderheft 1/2002 mit dem Titel: Ethik und Biomedizin; Der Umgang mit menschlichen Embryonen, 53. Jahrgang, Mai 2002, München, S. 7 – 19.
- Deutsche Shell (Hrsg.):** Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie, 2 Bände, Opladen, 2000.
- Dietrich, Julia; Wimmer, Rainer:** Schule Ethik Technologie (SET). Ein interdisziplinäres Projekt am Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen, in: „Ethik und Unterricht“, Heft 3, 1997, S. 18 – 19.

- Dobbelstein-Osthoff, Peter:** Demokratisches Verhalten - moralische Urteilsfähigkeit und soziale Perspektiven, in: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 6. Jahrgang, Heft 1, Januar 1995, S. 31 – 35.
- Döbert, Rainer; Juranek, Natalie:** Zur Rolle von Begrifflichkeiten: Die Auswirkungen eines Gerechtigkeitsrahmens auf die Aufschlüsselung eines moralischen Dilemmas - Eine Forschungsnotiz, in: Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main, 2000, S. 234 – 258.
- Dürig, Günter:** Einführung zum Grundgesetz, in: Grundgesetz, 37. neu bearbeitete Aufl., S. IX – XXVI.
- Eberhard Karls Universität (Hrsg.):** 1990 - 2000, 10 Jahre interfakultäres Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW), Tübingen, 2000.
- Edelstein, Wolfgang; Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.):** Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main, 2000.
- Edelstein, Wolfgang; Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.):** Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung, 2. Aufl., Frankfurt/Main, 1996.
- Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hrsg.):** Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, 2001.
- Edelstein, Wolfgang:** Gesellschaftliche Autonomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen, in: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, 2001, S. 13 – 34.
- Eid, Volker; Elsässer, Antonellus; Hunold, Gerfried W. (Hrsg.):** Moralische Kompetenz. Chancen einer Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995.
- Eid, Volker:** Moralerziehung in pluraler Lebenswelt - und christliche Moral? Demokratische Moral als moralpädagogisches Ziel, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Hunold (Hrsg.): Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995, S. 143 – 174.
- Eschenhagen, Dieter; Kattmann, Ulrich; Rodi, Dieter:** Fachdidaktik Biologie, bearbeitet von: Karla Etschenberg u.a., Köln, 1998.
- Fischer, Ernst Peter:** Das offene Genom und seine Freunde - Ungezählte Objekte der Begierde, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin? Aus der Reihe Loccum Protokolle, Loccum, 2002, S. 9 – 30.
- Garz, Detlef; Oser, Fritz; Althof, Wolfgang unter Mitarbeit von Friedhelm Ackermann (Hrsg.):** Moralisches Urteil und Handeln, Frankfurt/Main, 1999.
- Garz, Detlef:** Lawrence Kohlberg. Zur Einführung, 1. Aufl., Hamburg, 1996.
- Gebhard, Ulrich:** Die Sinndimensionen im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt - Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA, in: Barbara Moschner, Hanna Kieper, Ulrich Kattman (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung, Beltmannswerder, 2003, S.205 - S.224.
- Gebhard, Ulrich:** Dürfen Kinder Naturphänomene beseelen? Gedanken zur psychischen Funktion von Anthropomorphismen und zum Umgang damit im Biologieunterricht, in: Unterricht Biologie, 14. Jahrgang, Heft 153, 1990, S. 38 – 42.
- Gebhard, Ulrich; Billmann - Mahecha; Nevers, Patricia:** Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz, in: H. Schreier (Hrsg.): Mit Kindern über Natur philosophieren, Heinsberg, 1997, S. 130 – 153.
- Gebhard, Ulrich; Mielke, Rosemarie:** Selbstrelevante Aspekte der Gentechnik. Ergebnisse von qualitativen und quantitativen Untersuchungen über Alltagsvorstellungen zu Gentechnik bei Jugendlichen, in: Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 200, Universität Bielefeld, 2001, S. 1 – 14.

- Gebhard, Ulrich; Mielke, Rosemarie:** Selbstkonzeptrelevante Aspekte der Gentechnik. Ergebnisse von qualitativen und quantitativen Untersuchungen über Vorstellungen und Phantasien zur Gentechnik bei Jugendlichen, in: Bayrhuber u.a.: Biowissenschaften in Schule und Öffentlichkeit, IPN, Kiel; 2001, S. 26 – 30.
- Gilligan, Carol:** Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München, 1984.
- Graig, Gordon A.:** Geschichte Europas 1815 - 1980, München, 1989.
- Grammes, Tillman:** Ethische und politische Urteils- und Entscheidungsfindung in Lernprozessen, in: Hans-Joachim Martin (Hrsg.): Am Ende (-) die Ethik?, Münster, 2002, S. 189 – 213.
- Grewel, Hans:** Lizenz zum Töten. Der Preis des technischen Fortschritts in der Medizin, Stuttgart, 2002.
- Haniel, Anja:** Gene und Genome: Wie weit reichen unsere Möglichkeiten, deren Funktionen zu verstehen und zu beeinflussen? In: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin? Aus der Reihe Loccumer Protokolle, Loccum, 2002, S. 37 – 40.
- Haniel, Anja:** Gentechnische Eingriffe am Menschen, Impulsreferat zur Einführung in einer Arbeitsgruppe, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin?, aus der Reihe Loccumer Protokolle, Loccum, 2002, S. 95 – 103.
- Hastedt, Heiner; Martens, Ekkehard (Hrsg.):** Ethik. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg, 2. Aufl., 1996.
- Hartmann, Jürgen:** Politikwissenschaft. Eine problemorientierte Einführung in Grundbegriffe und Teilgebiete, Chur, Schweiz, 1995.
- Hauchler, Ingomar; Messner, Dirk; Nuschler, Franz (Hrsg.):** Globale Trends 2000, Frankfurt/Main, 1999.
- Hauchler, Ingomar:** Globalisierung und die Zukunft der Demokratie: Globale Herausforderungen und Interdependenzen – Gefährdungen des demokratischen Projekts – eine globale Agenda, in: Ingomar Hauchler, Dirk Messner, Franz Nuschler (Hrsg.): Globale Trends 2000, Frankfurt/Main, 1999, S. 20 – 41.
- Haußer, Karl:** Identitätsentwicklung, New York, 1983.
- Hauskeller, Michael:** Natur als Bild. Naturphänomenologie bei Ludwig Klages, in: Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur, Frankfurt/Main, 1997, S. 120 – 132.
- Hemrich, Ulfried:** Art.7 (Schulwesen), in: Ingo von Münch, Philip Kuning (Hrsg.): Grundgesetz-Kommentar, Band 1 (Präambel. Art.1 – 19), 5. Aufl., München, 2000, S. 539 – 574.
- Höble, Corinna:** Untersuchung zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik - eine Interventionsstudie, Kiel, 1999.
- Huster, Stefan:** Staatliche Neutralität und schulische Erziehung. Einige Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und sozialphilosophischer Sicht, in: Neue Sammlung, Vierteljahrszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 41. Jahrgang, 2001, Heft 3, S. 399 – 424.
- Ilien, Albert:** Schule als Reparaturbetrieb der Gesellschaft? In: Praxis Schule 5-10, 11. Jahrgang (2000), Heft 1, S. 6 – 9.
- Jacobs, Wilhelm G.:** Pluralismus und Wahrheit. Zu Beweggründen neuzeitlicher Philosophie, in: Martina Plümacher (Hrsg.): Herausforderung Pluralismus, Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000, S. 245 – 253.
- Kappes, Clemens:** Die Gentechnologie als Herausforderung an eine sozialetisch orientierte politische Bildung, in: Materialien zur politischen Bildung, 2, 1988, S. 38 – 44.
- Kattmann, Ulrich:** Vom Blatt zum Planeten - Scientific Literacy und kumulatives Lernen im Biologieunterricht und darüber hinaus, in: Barbara Moschner, Hanna Kieper, Ulrich Kattmann (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung, Beltmannswerder, 2003, S. 115 – 138.
- Klieme, Eckhard:** Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – die pragmatische Antwort auf die Probleme der Bildungsziele, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - eine Expertise -, vorgestellt von Edelgard Bulmahn, Karin Wolf, Eckhard Klieme am 18.02.2003 in Berlin, abzufragen unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, S. 51 – 65.

- Kohlberg, Lawrence:** Die Bedeutung und Messung des Moralurteils (1979), in: Althof, Wolfgang (Hrsg.): Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/Main, 1996, S. 175 – 216.
- Kohlberg, Lawrence; Boyd, R. Dwight; Levine, Charles:** Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und Standpunkt der Moral, in: Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung; 2. Aufl., Frankfurt/Main, 1996, S. 205 – 240.
- Kohlberg, Lawrence:** Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976), zuletzt abgedruckt in: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, 2001, S. 35 – 61.
- Kohlberg Lawrence; Candee, Daniel:** Die Beziehung zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln, in: Detlef Garz, Fritz Oser, Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Friedhelm Ackermann (Hrsg.): Moralisches Urteil und Handeln, Frankfurt/Main, 1999, S. 13 – 46.
- Krafeld, Franz Josef:** Gerechtigkeitsorientierung als Alternative zur Attraktivität rechtsextremistischer Orientierungsmuster, in: Deutsche Jugend, Zeitschrift für die Jugendarbeit, 49. Jahrgang, Heft 7-8; Juli/August 2001, S. 322 – 332.
- Kues, Wilfried:** Muss die Genforschung über Leichen gehen. Eine ethische Kritik der Methoden, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin? Aus der Reihe Loccum Protokolle, Loccum, 2002, S. 85 – 93.
- Kunig, Philip:** Art.1 (Würde des Menschen, Grundrechtsbindung), in: Ingo von Münch, Philip Kunig (Hrsg.): Grundgesetz - Kommentar, Band 1 (Präambel. Art.1 - 19), 5. Aufl., München, 2000, S. 65 – 121.
- Kuhlmann, Hartmut:** Ethikfolgenabschätzung, in: Universitas, , Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, deutsche Ausgabe, 54. Jahrgang (1999), Nr. 640, S. 964 – 976.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):** Werteerziehung in der Schule - aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit, Soest, 1993.
- Leschinsky, Achim:** Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft: Sozialperspektive und politische Illusion, in: Heid, Helmut; Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Allgemeinbildung: Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 21, 1987, S. 52 – 55.
- Lohmann, Georg:** Moralische Gefühle und moralische Verpflichtung, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 2 – 6.
- Lübbe, Hermann:** Akzeptanz. Wissenschaftskulturelle Aspekte, in: Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, deutsche Ausgabe, 55. Jahrgang (2000), Nr. 643, S.1 – 16.
- Martens, Ekkehard:** Philosophische Bildung und Ethik -Am Anfang und nicht am Ende, in: Hans-Joachim Martin (Hrsg.):Am Ende (-) die Ethik?, Münster, 2002, S.178 – 188.
- Martin, Hans-Joachim (Hrsg.):**Am Ende (-) die Ethik? Münster, 2002.
- Masschelein, Jan:** Der andere Wert des Wissens - Unterricht als Problematisierung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 45, Heft 4, 1999, S. 549 – 566.
- Maurer, Alfons:** Das humanwissenschaftliche Gespräch zum Verständnis sittlicher Kompetenz. Themen - Tendenzen - Einsichten, in: Volker Eid, Antonellus Elsässer, Gerfried W. Huhnold (Hrsg.) Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz, 1995, S. 11 – 36.
- Meier-Seethaler, Carola:** Gefühle als moralische und ästhetische Urteilskraft, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 12 – 17.
- Meier-Seethaler, Carola:** Gefühl und Urteilskraft: Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft, 1998.

- Messner, Dirk:** Globalisierungsanforderungen an Institutionen deutscher Außen- und Entwicklungspolitik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Band 18 - 19, 2001, S. 21 – 30.
- Messner, Dirk:** Strukturen und Trends der Weltgesellschaft, in: Ingomar Hauchler, Dirk Messner, Franz Nuschler (Hrsg.): *Globale Trends 2000*, Frankfurt/Main, 1999, S. 45 – 76.
- Meyer, Hilbert:** Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 12. Auflage, Frankfurt/Main, 1993.
- Mieth, Dietmar :** Was wollen wir können?: Ethik im Zeitalter der Biotechnik, Freiburg im Breisgau, 2002.
- Mittelstrass, J.:** Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie, Frankfurt/Main, 1989.
- Mohr, Georg:** Menschenrechte, demokratische Rechtskultur und Pluralismus, in: Martina Plümacher (Hrsg.): *Herausforderung Pluralismus*, Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000, S. 315 – 326.
- Morkosch, Reinhold:** Werthaltungen Jugendlicher heute. Analysen und Konsequenzen für die Erziehung zur ethischen Urteilsbildung, in: *Ethik und Unterricht*, Heft 1, 1995, S. 2 – 7.
- Moschner, Barbara; Kieper, Hanna; Kattman, Ulrich (Hrsg.):** PISA 2000 als Herausforderung, Beltmannswerder, 2003.
- Münch, Ingo von; Kuning, Philip (Hrsg.):** Grundgesetz-Kommentar, Band 1 (Präambel. Art.1 – 19), 5. Aufl., München, 2000.
- Münch, Ingo von:** Die Grundrechte, in: Ingo von Münch, Philip Kuning (Hrsg.): *Grundgesetz-Kommentar*, Band 1 (Präambel. Art.1 - 19), 5. Aufl., München, 2000, S. 21 – 69.
- Münch, Ingo von:** Art. 1 (Würde des Menschen, Grundrechtsbindung), in: Ders. (Hrsg.): *Grundgesetzkommentar*, Band 1: Präambel bis Art. 20, 3. Aufl., München, 1985.
- Münchmeier Richard:** Miteinander - Nebeneinander - Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: *Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000*, 13. Shell Jugendstudie, Band 1, Opladen, 2000, S. 221 – 260.
- Niehues-Pröbsting, Heinrich:** Achtung - Selbstachtung - Verachtung, in: *Ethik & Unterricht*, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, Heft 1, 2001, S. 7 – 11.
- Nipkow, Karl Ernst:** Gesellschaftlicher Moralbedarf, Moralpolitik und Schule, in: Alfred Tremel (Hrsg.): *Edition Ethik kontrovers 5; Eine Publikation der Zeitschrift Ethik und Unterricht*, Themenheft: *Natur der Moral?, Ethische Bildung im Horizont der modernen Evolutionsforschung*, 1997, S. 48 – 55.
- Nisan, Mordecai:** Die moralische Bilanz. Ein Modell moralischen Entscheidens, in: Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*, 2. Aufl., Frankfurt/Main, 1996, S. 347 – 376.
- Nüchtern, Michael:** Sekten, Säkularität und Sakralisierung, in: Dr. Christian Rotta; Dr. Hartmut Kuhlmann (Hrsg.): *Universitas*, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, Stuttgart, 53. Jahrgang, 1998, S. 67 – 77.
- Nunner-Winkler, Gertrud; Edelstein, Wolfgang:** Einleitung, in: Gertrud Nunner-Winkler, Wolfgang Edelstein (Hrsg.): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt/Main, 2000, S. 7 – 31.
- Nussbaum, Martha C.:** *Gerechtigkeit oder das gute Leben*, Frankfurt/Main, 1999.
- Nussbaum, Martha C.:** Interview mit dem Titel: *Tragische Konflikte und wohlgeordnete Gesellschaft*. Interviewer: Josepf Früchtel; Herlinde Pauer-Studer, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Berlin, 1996, Heft 44, S. 135. – 148.
- Nussbaum, Martha C.:** *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge Mass./ London, 1997.
- Oser, Fritz:** Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung, in: *Vierteljahresheft für Wissenschaftliche Pädagogik*, 64. Jahrgang, 1988, Heft 1, S. 59 – 79.
- Oser, Fritz, Althof, Wolfgang mit einem Beitrag von Detlef Garz:** *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*, Stuttgart, 1992.

- Patzer, Hans:** Technikfolgenabschätzung und Technikdiskurse in der Demokratie, in: Materialien zur politischen Bildung, 2, 1988, S. 33 – 38.
- Pauer-Studer, Herlinde:** Einleitung, zu: Martha C. Nussbaum: Gerechtigkeit oder das gute Leben, Frankfurt/Main, 1999, S. 7 – 23.
- Plümacher, Martina (Hrsg.):** Herausforderung Pluralismus: Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000.
- Plümacher, Martina:** Pluralismus und Toleranz, in: Martina Plümacher (Hrsg.): Herausforderung Pluralismus, Festschrift für Hans Jörg Sandkühler, Frankfurt/Main, 2000. S. 255 – 265.
- Power Clark, Reimer Joseph:** Die moralische Atmosphäre: Eine pädagogische Brücke zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln, in: Garz, Detlef; Oser, Fritz; Althof, Wolfgang (Hrsg.) unter Mitarbeit von Friedhelm Ackermann: Moralisches Urteil und Handeln, Frankfurt/Main, 1999, S. 293 – 313.
- Regenbogen, Arnim:** Moralentwicklung und Wertewandel in: Heid, Helmut; Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Allgemeinbildung: Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 21, 1987, S. 69 – 78.
- Regenbrecht, Aloysius:** Der Beitrag Kohlbergs zu einer Theorie der moralischen Erziehung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, 64. Jahrgang, 1988, Heft 1, S. 80 – 102.
- Rehmann-Sutter, Christoph; Müller, Hansjakob (Hrsg.):** Ethik und Gentherapie. Zum praktischen Diskurs um die molekulare Medizin, Tübingen, 1995.
- Ribhegge, Wilhelm:** 1849 - 1919 - 1949 - 1989. Das Grundgesetz in der deutschen Verfassungstradition seit 1848/1849, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 28. Jahrgang, Heft 1-2; S. 90 – 102.
- Rödde, Ulf:** Das Immunsystem stärken, E&W-Gespräch mit Riccardo Petrella, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 6, 2001, S. 23 – 24.
- Rokeach, M:** The Nature of Values, New York, 1973.
- Rorty, Richard:** Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt/Main, 1993.
- Runtenberg, Christa:** Didaktische Ansätze zur Ethik der Gentechnik, München, 2001.
- Sauer, Gustav W.:** Zur rechtspolitischen und bio-ethischen Zulässigkeit von Präimplantationsdiagnostik und Embryonenforschung, in: Dally, Andreas, Wewetzer, Christa (Hrsg.): Die Logik der Genforschung. Wohin entwickeln sich die molekulare Biologie und Medizin? Aus der Reihe Loccumer Protokolle, Loccum, 2002, S. 107 – 180.
- Schallies, Michael; Wachlin, Klaus D. (Hrsg.):** Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen, Berlin, 1999.
- Schallies, Michael:** Biotechnologie und Gentechnik - Implikationen für das Bildungswesen, in: Michael Schallies, Klaus D. Wachlin (Hrsg.): Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen, Berlin, 1999, S. 25 – 38.
- Schallies Michael; Wellensiek, Anneliese:** Biotechnologie /Gentechnik - Implikationen für das Bildungswesen; Arbeitsbericht zum Untersuchungsprogramm für Biotechnologie / Gentechnik der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden Württemberg, 1995.
- Schallies, Michael:** Interdisziplinärer Unterricht am Beispiel der Gentechnik: Das Forschungsprojekt Schule - Ethik - Technologie (SET). Das Forschungsdesign, in: GDGP Kiel (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie: Probleme und Perspektiven, Band L18, Alsbach, 1998, S. 143 – 145.
- Schallies, Michael; Wellensiek Anneliese; Lembens Anja:** Endbericht über das Forschungsprojekt VIT „Moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit im Bereich Naturwissenschaften und Technologie“, (Valuing in Technologie, AZ: 21-7532.322-8-32/4), Berichtszeitraum 01.04.1998 bis 31.03.2000, Universität Tübingen, 2001.
- Schiemann, Gregor:** Phänomenologie versus Naturwissenschaft. Zum Verhältnis zweier Erkenntnisweisen, in Gernot Böhme (Hrsg.): Phänomenologie der Natur, Frankfurt/Main, 1997, S. 213 – 231.
- Schildt, Axel:** Konservatismus in Deutschland. Von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München, 1998.

- Schirp, Heinz:** Moralisch-demokratische Erziehung in der Schule - zwischen „Mut zur Erziehung“ und Werterelativismus, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Werteeziehung in der Schule - aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit, Soest, 1993, S. 7 – 37.
- Schmid, Hermann:** Gentherapie aus juristischer Sicht - schweizerische und internationale Tendenzen, in: Christoph Rehmann-Sutter, Hansjakob Müller (Hrsg.): Ethik und Gentherapie. Zum praktischen Diskurs um die molekulare Medizin, Tübingen, 1995, S. 137 – 153.
- Schmidt, Ulla:** Gentests: Der politische Handlungsspielraum zwischen Effizienzsteigerung im Gesundheitswesen, Akzeptanz in der Bevölkerung und kommender Gesetzgebung, in: BIOCUM AG (Hrsg.): Zeitschrift für Biopolitik, 1. Jahrgang 2002, Nr. 1, S. 25 – 28.
- Schneider, Julius Hans:** Ethisches Argumentieren, Einleitung zu: Heiner Hastedt, Ekkehard Martens (Hrsg.): Ethik. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg, 2. Aufl., 1996, S. 13 – 47.
- Schuster, Peter:** von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg, in: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim, 2001, S. 177 – 212.
- Schreier, Helmut (Hrsg.):** Mit Kindern über Natur philosophieren, Heinsberg, 1997.
- Schreiner, Günter (Hrsg.):** Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig, 1983.
- Seehofer, Horst:** Leben schützen - Leben fördern, in: Hans-Seidl-Stiftung e.v. (Hrsg.): Politische Studien, Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Sonderheft 1/2002 mit dem Titel: Ethik und Biomedizin; Der Umgang mit menschlichen Embryonen, 53. Jahrgang, Mai 2002, München S. 45 – 56.
- Seel, Martin:** Ästhetische Argumente in der Ethik der Natur, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 1991, Heft 8, S. 901 – 913.
- Sendtner, Michael:** Stammzellforschung: Irrweg oder Fortschritt für die moderne Medizin?, in: Hans-Seidl-Stiftung e.v. (Hrsg.): Politische Studien, Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Sonderheft 1/2002 mit dem Titel: Ethik und Biomedizin; Der Umgang mit menschlichen Embryonen, 53. Jahrgang, Mai 2002, München, S. 23 – 36.
- Siep, Ludwig:** Ethik und Anthropologie, in: Annette Barkhaus, Matthias Mayer, Neil Ronghley, Denatus Thürrau (Hrsg.): Identität - Leiblichkeit - Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens, Frankfurt/Main, 1996, S. 274 – 298.
- Sturm Reinhard:** Vom Kaiserreich zur Republik 1918/19, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 261 mit dem Titel: Weimarer Republik, 1998, S. 3 – S. 18.
- Sutor, Bernhard:** Kategorien politischer Urteilsbildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitung „Das Parlament“, August 1997, S. 11 – 18.
- Tremel, Alfred K.:** Ist Werteeziehung möglich? Möglichkeiten und Grenzen moralischer Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft, abgedruckt in: Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.): Loccumer Protokolle 13/96, „Werteeziehung in der Pluralität? Herausforderungen an Theologie und Pädagogik“, Loccum, 1997, S. 139 – 155.
- Verband deutscher Biologen (vdbiol):** Vdbiol- Rahmenplan Schulbiologie 2000, <http://www.vdbiol.de>
- Weidenbach, Monika:** Emotionen in moralischen Urteilsbildungsprozessen. Reflexion moralischer Intuition und Anerkennung subjektiver Prioritäten in Schülerurteilen zur Bioethik – ein biologiedidaktisches Konzept, Hamburg, 2005.
- Weise, Christian:** Globalisierung, Wettbewerb und Bildungspolitik, aus der Reihe: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin (Hrsg.): Diskussionspapiere, Diskussionspapier Nr. 209, Berlin, Mai 2000.
- Wellensiek, Anneliese:** Interdisziplinärer Unterricht am Beispiel der Gentechnik: Das Forschungsprojekt Schule Ethik Technologie (SET). Pädagogische und fachdidaktische Überlegungen zum unterrichtlichen Ziel „Technologien verstehen und beurteilen“: in: GDGP, Kiel (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie: Probleme und Perspektiven, Band L 18, S. 146 – 148.

- Wellensiek, Anneliese** : Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit im Bereich neuer Technologien, in: Michael Schallies; Klaus Wachlin (Hrsg.): Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen, Berlin, 1999, S.55 - S.68.
- Wilkie, Tom**: Gefährliches Wissen; Sind wir der Gentechnik gewachsen? Aus dem Engl. Von Margit Enders, Hamburg, 1996.
- Wimmer, Rainer; Dietrich, Julia; Hellwig, Frank-Thomas**: Schule Ethik Technologie, Forschungsbaustein „Wissenschaftsethik im Ethikunterricht“ Schlussbericht, Band 1.
- Wimmer Rainer**: Die Rolle der Wissenschaft im Ethikunterricht, in: Michael Schallies, Klaus Wachlin (Hrsg.): Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen, Berlin, S. 69 – 76.

Artikel aus Magazinen:

- Bethge, Philip u.a.**: „Wir sind besser als Gott“, Titelartikel, in: DER SPIEGEL, Nr. 20/2001, S. 240 – 254.
- Emke, Carolin; Schuhmann, Harald**: Die Ohnmacht der Mächtigen, in: DER SPIEGEL, 30/2001, S: 32 – 34.
- Fleischhauer, Jan u.a.**: „Widerspruch!“ Total global: Eine neue, erstmals wirklich internationale Protestorganisation heizt Politikern und Konzernchefs ein - und zwar zu Recht. Die globale Weltwirtschaft, mächtig und krisenanfällig zugleich, braucht neue Spielregeln, in: DER SPIEGEL, Nr. 30/2001, S. 20 – 32.
- Rau, Johannes: Es ist viel Raum jenseits des Rubikons“, Erscheinungsdatum: 19.05.2001, <http://www.fr.-aktuell.de>.
- Schlacht um die Gene, Titelartikel in: DER SPIEGEL, Nr. 37/1998, S. 272 ff.
- Stars der Wissenschaft. Herr über das Buch des Lebens, in: FOCUS, Nr. 40/1998, S. 192 ff.

Lexikaartikel:

- Brockhaus, die Enzyklopädie in 24 Bänden, 20. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim, 1996:
- Menschenrechte, in: Brockhaus, die Enzyklopädie in 24 Bänden, 19. Auflage, Leipzig/Mannheim, 14. Band, S. 466 – 469.
- Säkularisierung, in: Brockhaus, die Enzyklopädie in 24 Bänden, 20. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Leipzig/Mannheim, 19. Band, 1996, S. 36 ff.
- Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.):Enzyklopädie Philosophie, Hamburg, 1999:**
- Sandkühler, Hans Jörg: Pluralismus, in: Ders. (Hrsg.):Enzyklopädie Philosophie, Hamburg, 1999, S. 1256 – 1265.
- Prof.Dr. Wilhelm Korff, Prof. Dr. Lutwin Beck, Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Paul Mikat (Hrsg.): Bioethik-Lexikon, in drei Bänden, 1998.**
- Hilpert, Konrad: Menschenrechte, zu „Systematik und Begründungsansätze“, Band.2, S. 674 – 675.
- Hilpert, Konrad: Menschenrechte, zu „Universalität und Durchsetzbarkeit“, Band.2, S. 675 – 677.
- Honnefelder, Ludger: Humangenetik, zu „Ethisch“ (3.3 Ansätze und Kriterien der ethischen Beurteilung), Band 2, S. 254 – 259.

Ibelgauf, Horst; Winnacker, Ernst-Ludwig: Gentechnik, zu „Anwendungsfelder“, Band 2, S. 48 – 54.

Propping, Peter: Humangenetik, zu „Problemstand“, Band 2, S. 246 – 252.

Schröder-Kurth, Traute: Pränatalmedizin, zu „Diagnostik“, Band 3, S. 635 – 638.

Schmidt, Angelika: Pränatalmedizin, zu „rechtlich“, Band 3, S. 54 – 56.

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle		Seite
Kapitel 3: Funktionen einer modernen moralischer Erziehung		
Tabelle 1:	Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Säkularisierung	38
Tabelle 2:	Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Globalisierung	48
Tabelle 3:	Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Pluralisierung	56
Tabelle 4:	Vorläufige Überlegungen zu den Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt	62
Tabelle 5:	Funktionen moralischer Erziehung angesichts der Verwissenschaftlichung unserer Welt unter Einbeziehung der Überlegungen des IZEW	70
Tabelle 6:	Zusammenfassung der Funktionen moralischer Erziehung	73
Kapitel 4: Die Struktur moralischer Urteilskompetenz		
Tabelle 7:	Die Fähigkeitenliste von Beirer zu identischem Sein	79
Tabelle 8:	Die Fähigkeitenliste von Schneider zu ethischem Argumentieren	81
Tabelle 9:	Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Säkularisierung	83
Tabelle 10:	Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Globalisierung	94
Tabelle 11:	Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Pluralisierung	101
Tabelle 12:	Individuumbezogene Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz aus der Perspektive der Verwissenschaftlichung	108
Kapitel 5: Dimensionen moralischer Urteilskompetenz		
Tabelle 13:	Die erste Dimension moralischer Urteilskompetenz	117
Tabelle 14:	Die zweite Dimension moralischer Urteilskompetenz	122
Tabelle 15:	Die dritte Dimension moralischer Urteilskompetenz	128
Kapitel 6: Wie sind geeignete Unterrichtskonzepte zur moralischer Urteilskompetenz zu ermitteln?		
Tabelle 16:	Vorläufiges Kategoriensystem zur quantitativen Inhaltsanalyse	138
Tabelle 17:	Überarbeitetes Kategoriensystem (Veränderungen gegenüber dem vorläufigen Kategoriensystem sind durch kursive Schrift gekennzeichnet)	139

Tabelle	Seite
Tabelle 18: Kodierungshilfe zur 4. Kategorie (Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden	143
Tabelle 19: Die Kodiererübereinstimmungen in Bezug auf die Gruppendiskussionen Nr. III und Nr. IV	146
Tabelle 20: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Das Kategoriensystem	148
Tabelle 21: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Suchschlüssel für die Kategorien, welche der ersten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind.	149
Tabelle 22: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Suchschlüssel für die Kategorien, welche der zweiten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind.	150
Tabelle 23: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Suchschlüssel für die Kategorien, welche der dritten Dimension moralischer Urteilskompetenz zuzurechnen sind	151
Tabelle 24: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Kodierungshilfe zur 4. Kategorie	152
Tabelle 25: Die Instrumente des Analyseverfahrens: Kodierungshilfe zur 5. Kategorie	153
Tabelle 26: Ergebnisse: Dauer der Gruppendiskussionen	156
Tabelle 27: Ergebnisse: Übersicht über die Analyse aller sechs Gruppendiskussionen	157
Tabelle 28: Ergebnisse: Anzahl der Werteabwägungen innerhalb einzelner Redebeiträge	160
Tabelle 29: Werte und Wertzuschreibungen	162
Tabelle 30: Ergebnisse: Begründungen genannter Standpunkte	164
Tabelle 31: Ergebnisse: „Effizienz“ der Gruppendiskussionen	165
 Kapitel 7: Prinzipien moralischer Erziehung 	
Tabelle 32: Leitideen für schulische moralische Erziehung	203

Anhang:

1. Die Skala „Ausländerfeindlichkeit“

Diese Skala wurde innerhalb der 13. Shell-Jugendstudie⁴³⁹ dazu verwendet, die Ausländerfeindlichkeit unter Jugendlichen zu untersuchen. Sie besteht aus den folgenden zehn Aussagen:

1. Ausländer, die in Deutschland kriminell werden, sollten sofort abgeschoben werden.
2. Die Ausländer nehmen den Deutschen die Arbeitsplätze weg, weil sie für weniger Geld arbeiten.
3. Vielen Ausländern geht es in Deutschland zu gut.
4. Ausländer, die sich nicht anpassen wollen, haben hier nichts verloren.
5. Deutschland ginge es viel besser, wenn nicht so viele Ausländer hier leben würden.
6. Deutsche sollten keine Ausländer heiraten.
7. Die meisten Politiker in Deutschland sorgen sich zu sehr um die Ausländer, nicht um den normalen Deutschen.
8. Es gibt in Deutschland einfach zu viele Ausländer.
9. Ausländer sollten sich in der Öffentlichkeit nicht so herausfordernd benehmen.
10. Ich versuche, mich von ausländischen Jugendlichen möglichst fern zu halten.

⁴³⁹ Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000, 13 Shell Jugendstudie, Opladen, 2000.

2. Die Dilemmageschichte

Die Genkarte

"Hallo Schatz“, Larissa angelte mit der freien Hand einen Stuhl heran und ließ sich ächzend nieder, mit der rechten Hand ihren Bauch stützend, in der linken Hand den Hörer.

"Alles klar bei dir?" fragte Max, besorgt um das Wohl seiner schwangeren Freundin.

"Ja, ja, kein Problem. Du, ich war gerade bei Heike. Die hat von ihrem Kind eine Gen-Analyse machen lassen. 'N elend langer Computerausdruck so was. Hat sie mir vorhin gezeigt."

Max runzelte die Stirn: "Wieso können die jetzt schon so 'ne Analyse machen? Das Kind ist doch noch gar nicht geboren."

"Moderne Medizin!" war Larissas Erklärung. "Im Fruchtwasser der Mutter schwimmen nämlich Zellen des Kindes. Und die hat die Ärztin entnommen und von einem Computer analysieren lassen. Heike ist heilfroh. Scheint alles so weit in Ordnung zu sein mit dem Baby. Nur, dass es eine Anfälligkeit für Herzkrankheiten hat, sagt die Ärztin. Deshalb will Heike ihr Kind gleich von Anfang an cholesterinarm ernähren. Das finde ich super, dass man jetzt so Sachen schon von vornherein erkennen kann. Deshalb hab ich überlegt, ob wir das nicht auch bei unserem Kind machen lassen können. Dass da auch so 'ne Genkarte erstellt wird. Was meinst du?"

"Nee, Larissa, das finde ich nicht so gut. Da kriegt man vielleicht mehr 'raus, als man wissen will“, wehrte Max ab.

"Wieso? Ist doch gut, da wären wir doch wenigstens informiert, falls unser Kind 'ne schwere Krankheit kriegen würde. Da könnte man doch rechtzeitig 'ne Therapie einleiten."

Max war nicht überzeugt: "Und wenn wir jetzt plötzlich erfahren müssten, dass unser Baby behindert sein wird? Wenn's was Unheilbares wäre? Wo's keine Therapie gibt? Oder eine Veranlagung zur Kriminalität oder was auch immer man da so in den Genen lesen kann. Das möchte ich alles gar nicht im Voraus wissen. Stell dir mal vor: So eine Krankheit bricht vielleicht erst aus, wenn unser Kind erwachsen ist. Aber wir beide wüssten schon vorher die ganze Zeit davon. Nee, da bin ich absolut dagegen."

3. Liste der zur Entwicklung des Kategoriensystems heranzuziehenden individuumbezogenen Voraussetzungen für moralische Urteilskompetenz

<p>Über moralische Vorstellungen diskutieren können – die erste Dimension des ethischen Denkens Fähigkeit und Bereitschaft, Probleme mit moralischen Dimensionen zu erkennen und diskursiv zu bearbeiten.</p>	<p>Kompetenzen zum Aufbau einer Kommunikationsgemeinschaft von sittlich kommunizierenden gleichberechtigten Subjekten: <i>Anwendung von Argumentations- und Diskussionsstrukturen, Fähigkeit zur wechselseitigen Anerkennung, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Empathie, Dialogoffenheit, Kooperationsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Toleranz.</i></p> <p>Die ethische Ebene von Problemen erkennen und von der Sachebene unterscheiden können: <i>Erkennen, was einen Sachverhalt als einen ethischen auszeichnet.</i></p> <p>Wahrnehmung eines moralischen Problems als ein individuell ethisch zu entscheidendes.</p> <p>Kompetenz zur kontextbezogenen Auseinandersetzung mit verschiedenen moralischen Vorstellungen: <i>Fähigkeit, angesichts verschiedener Moralen über ein kritisches Wahrheitsverständnis zu verfügen, um die Erkenntnisse anderer in die eigenen Urteilsprozesse einbeziehen zu können.</i></p> <p>Über die Fähigkeit zur erweiterten Perspektivenübernahme verfügen: Erkennen, dass Interessen von Personen oder von nicht-personalem ungeborenem Leben, welche ihre Interessen nicht direkt vorbringen können, in eigene Überlegungen einbezogen werden müssen.</p> <p>Fähigkeit zu einer kritischen Distanznahme gegenüber wissenschaftlichen Forschungsrichtungen und Ergebnissen: <i>Fähigkeit zu einem nicht-reduzierten Wissenschaftsverständnis (erkennen, dass Wissenschaft kein neutrales Aussagesystem darstellt, sondern soziales Handeln ist. Erkennen, dass wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind, und einer ethischen Bewertung bedürfen. Fähigkeit, über den Erkenntniszugang der Naturwissenschaften zu reflektieren, und sich deren funktionaler Herangehensweise im Unterschied zur Herangehensweise der Naturphänomenologie bewusst sein).</i></p> <p>Die Ethik als eine der Arbeit der Naturwissenschaften gegenüber eigenständige Disziplin sehen.</p>
<p>Rationale Urteile fällen können – die zweite Dimension des ethischen Denkens Kompetenz, aus der Grundlage vorgegebener Kriterien rationale Urteile zu fällen, die nicht in Widerspruch zu den grundlegenden Werten unserer Gesellschaft stehen.</p>	<p>Ein rationales moralisches Urteil durch argumentatives Abwägen der Interessen aller Beteiligten mit Bezugnahme auf diese grundlegenden Werte treffen können: <i>Erkennen, durch welche allgemein gültigen Werte bestimmte Interessen zu begründen sind, und welche verletzt werden. Konkurrierende Werte gegeneinander abwägen können.</i></p> <p>Gesellschaftlich wirksame Normen und Werte als Basis für das individuelle moralische Denken und moralische Aushandlungsprozesse begreifen.</p> <p>Technik und probleminduzierte Bewertungsstrategien unterscheiden können: <i>Erkennen der jeweils unterschiedlichen Entscheidungs-</i></p>

<p>Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können – die dritte Dimension des ethischen Denkens</p> <p>Kompetenzen, welche die Voraussetzungen für die Bildung einer moralischen Orientierung auf der Grundlage letzter eigener Begründungen darstellen.</p>	<p><i>und Handlungsoptionen und der verschiedenen möglichen Standpunkte, von denen aus eine Bewertung vorgenommen werden kann. Erkennen, zur Lösung welcher und wessen Probleme bestimmte technologische Entwicklungen beitragen, und den ethischen Stellenwert dieser Probleme im Vergleich zu anderen Interessen bestimmen.</i></p> <p>Erkennen, dass die Gestaltung von Technologiepolitik einer weiteren Demokratisierung bedarf, da sich keine Experten finden lassen, die eine alle zufriedenstellende Eingliederung neuer Technologien in unsere Gesellschaft garantieren können.</p> <p>Fähigkeit und Bereitschaft, sich moralische Autonomie zu erarbeiten: <i>Fähigkeit zur Selbstverantwortung.</i></p> <p>Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis verstanden als Fähigkeit, zumindest in einem begrenzten Umfang über sich selbst verfügen zu können.</p> <p>Fähigkeit, Traditionen und Vorbilder sowie die eigenen Gefühle wahrzunehmen.</p> <p>Von einem rationalen moralischen Urteil zu einem ganzheitlichen moralischen Urteil kommen: <i>Unter Einbeziehung selbstreflexiver Elemente urteilen können.</i></p> <p>Die Fähigkeit, moralische Orientierungen zu entwickeln.</p> <p>Eigene handlungsleitende Prinzipien aufstellen können, die als formelhafte Verkürzung des „Guten“ ermöglichen, das „Gute“ erinnernd zu artikulieren.</p> <p>Fähigkeit zur ethischen Argumentation: <i>Über bestehende Konventionen hinaus denken können: Fähigkeit zu fragen, ob eine bestimmte tradierte Handlung eine tradierte Handlungsweise, oder ein bestimmtes Konzept des „Guten“ mit diesbezüglichen persönlichen Vorstellungen angesichts eines moralischen Problems identisch sind.</i></p> <p>Eine Urteilsentscheidung in Einklang mit sich selbst treffen zu können: <i>Erfahrungen der Uneinigkeit mit sich selbst nicht durch Ausreden begegnen; Schuldgefühle deuten als Differenz zwischen dem was gut ist, und dem was nur so scheint.</i></p> <p>Die Bedeutung einer Kommunikationsplattform auf der Basis gesellschaftlich wirksamer Normen und Werte als Grundlage für einen Dialog gleichberechtigter Kommunikationspartner mit verschiedenen moralischen Überzeugungen einschätzen, und diese für die eigene individuelle moralische Orientierung nutzen können: <i>Kommunikative Verfahren zur individuellen Entscheidung nutzen können.</i></p> <p>Durch ein ganzheitliches Urteil bezüglich technischer Eingriffsmöglichkeiten in die Natur zu moralischen Orientierungen gelangen.</p>
--	---

4. Kurzübersicht über die Grundrechte

- Art. 1. Würde des Menschen – Unverletzlichkeit und Unveräußerlichkeit der Menschenrechte – Bindung der Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtssprechung an die Grundrechte
- Art. 2. Freiheit der Person – Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit
- Art. 3. Gleichheit aller vor dem Gesetz – Gleichberechtigung der Frau
- Art. 4. Glaubens- und Gewissensfreiheit – Kein Zwang zum Kriegsdienst mit der Waffe
- Art. 5. Freiheit der Meinungsäußerung und –Verbreitung – Gewährleistung der Pressefreiheit und der Freiheit der Berichterstattung – Zensurverbot – Freiheit der Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre
- Art. 6. Schutz der Ehe und Familie – Pflege und Erziehung der Kinder – Mutterschutz – Uneheliche Kinder
- Art. 7. Schulwesen und Religionsunterricht
- Art. 8. Versammlungsfreiheit
- Art. 9. Vereinigungsfreiheit – Verbot von Maßnahmen gegen Arbeitskämpfe
- Art. 10. Brief-, Post und Fernmeldegeheimnis
- Art. 11. Freizügigkeit
- Art. 12. Freie Wahl des Berufes, des Arbeitsplatzes und der Berufsstätte
- Art. 12a. Wehrdienst und andere Dienstverpflichtungen
- Art. 13. Unverletzlichkeit der Wohnung
- Art. 14. Eigentum, Erbrecht und Enteignung
- Art. 15. Vergesellschaftung von Grund und Boden, Naturschätzen und Produktionsmitteln durch Überführung in Gemeineigentum (Sozialisierung)
- Art. 16. Ausbürgerung, Auslieferung
- Art. 16a. Asylrecht – kein Asylrecht bei Einreise aus sicheren Dritt- und Herkunftsstaaten – Aussetzung der Vollziehung von aufenthaltsbeendenden Maßnahmen – Vorrang von völkerrechtlichen Vereinbarungen
- Art. 17. Beschwerde und Petitionsrecht
- Art. 17a. Grundrechtsbeschränkung bei Wehr- und Ersatzdienstleistenden
- Art. 18. Verwirkung der Grundrechte durch ihren Missbrauch
- Art. 19. Gewährleistung der Grundrechte

5. Wertanalyse der Grundrechte

Artikel	Kurze Erläuterungen (falls notwendig) zu den Artikeln, oder einzelnen Wertanalysen	Werte, die den Artikeln immanent sind
Präambel	Die Präambel fasst entstehungsgeschichtliche Beweggründe und Ziele der Verfassungsschöpfer zusammen und gibt damit dem Zweck der Verfassung Gestalt.	Verantwortung, Gemeinwesen, Weltfrieden, freie Selbstbestimmung.
Art. 1	Abs. 1 ist als allgemeines Freiheitsrecht zu verstehen.	Menschenwürde, Frieden, Gerechtigkeit.
Art. 2	Schützt die freie Entfaltung der Persönlichkeit. Der Begriff der Persönlichkeit ist im Verhältnis zum Begriff der Person positiver besetzt. Auch der Begriff „Entfaltung“ birgt mehr Positives als der durchaus ähnliche Begriff „Entwicklung“. Der Art. 2 steht daher für Schutz der Selbstentfaltung. Letztere könnte auch mit dem Begriff „Selbstverwirklichung“ gleichgesetzt werden. Da dieser aber im allgemeinen Sprachgebrauch mitunter negativ besetzt ist, wird hier der Begriff „Selbstentfaltung“ vorgezogen.	Freiheit, Selbstentfaltung, Leben und körperliche Unversehrtheit, die verfassungsmäßige Ordnung.
Art. 3	Dieser Artikel enthält den allgemeinen Gleichheitsgrundsatz, der in seinen einzelnen Absätzen schon näher spezifiziert wird. So gehört die Gleichberechtigung von Mann und Frau, wie auch die Gleichbehandlung von Behinderten und Nicht-Behinderten zum geschützten Recht.	Gleichheit, Gleichberechtigung, Gleichbehandlung.
Art. 4	Dieser Artikel ist als eine Spezifizierung des allgemeinen Freiheitsrechts zu verstehen.	Glaubens-, Gewissens- und Religionsfreiheit.
Art. 5	Aus dem Versuch, bestimmte Lebenssachverhalte in spezialisierte Freiheitsrechte unterzubringen, entstand auch der Art. 5	Meinungs- und Pressefreiheit, Freiheit der Kunst und der Wissenschaft.
Art. 6	Unter anderem schafft dieser Art. mit seinem 5. Abs. Konkretisierungen zum Gleichheitsgebot, da die Gesetzgebung verpflichtet, gleiche Bedingungen für eheliche und uneheliche Kinder zu schaffen.	Familiäre Fürsorge und Erziehung, Mutterschaft, Chancengleichheit.
Art. 7		Bildung, familiäre Fürsorge und Erziehung.
Art. 8	Eine weitere Spezifizierung des allgemeinen Freiheitsrechts, verwandt mit der Meinungsfreiheit. Die Versammlungsfreiheit stützt die Meinungsfreiheit, indem sie den Vorgang des kollektiven Meinungsempfangs und der kollektiven Meinungskundgabe schützt.	Versammlungsfreiheit.
Art. 9	Eine weitere Spezifizierung des allgemeinen Freiheitsrechts. Überschneidungen bestehen mit Glaubens-, Gewissens-, und Bekenntnisfreiheit. Enge Zusammenhänge mit der Versammlungsfreiheit. Im 2. Abs. wird das Recht der Versammlungsfreiheit einge-	Vereinigungsfreiheit, die verfassungsmäßige Ordnung, Völkerverständigung

Art. 10	<p>schränkt und die verfassungsmäßige Ordnung sowie der Gedanke der Völkerverständigung selbst zum Wert.</p> <p>In Abs. 2 wird die freiheitlich demokratische Grundordnung selbst zum Wert.</p>	
Art. 11	<p>Eine weitere Spezifizierung des allgemeinen Freiheitsrechts. Eine Grundlage für die Ausübung beispielsweise auch der Versammlungsfreiheit. Laut Abs. 2 kann das Recht auf Freizügigkeit eingeschränkt werden, wenn verschiedenen Umstände vorliegen: Der Allgemeinheit besondere Lasten entstehen, es zu einer Gefahr für die freiheitliche demokratische Grundordnung kommt usw. Hierdurch weist dieser Absatz auf weitere Werte hin, die grundlegend für unsere Gesellschaft sind.</p>	<p>Privatsphäre, die freiheitlich demokratische Grundordnung.</p> <p>Freizügigkeit (freie Entscheidung über den Ort der eigenen Existenz), Allgemeinwohl, die freiheitlich demokratische Grundordnung, Gesundheit, Sicherheit, Fürsorge und Erziehung.</p>
Art. 12 Art. 12 a	<p>Neben Art. 17a enthält er als einziger nur Rechtsbeschränkungen. In Abs. 2 wird die Gewissensfreiheit betont. In Abs. 3 werden jedoch verschiedene Umstände genannt, die eine Beschränkung des Rechts auf Berufsfreiheit zur Folge haben können, so dass noch andere grundlegende Werte offensichtlich werden. In den weiteren Absätzen werden jedoch verschiedene Umstände genannt, die eine Beschränkung des Rechts auf Unverletzlichkeit der Wohnung zur Folge haben können. Hierdurch werden somit noch andere grundlegende Werte offensichtlich.</p>	<p>Berufsfreiheit</p> <p>Gewissensfreiheit, Verteidigung, Schutz der Zivilbevölkerung, Freiheit.</p>
Art. 13	<p>In den weiteren Absätzen werden jedoch verschiedene Umstände genannt, die eine Beschränkung des Rechts auf Unverletzlichkeit der Wohnung zur Folge haben können. Hierdurch werden somit noch andere grundlegende Werte offensichtlich.</p>	<p>Privatsphäre, die öffentliche und die individuelle Sicherheit, Strafverfolgung, Gesundheit, öffentliche Sicherheit und Ordnung, Leben, Fürsorge und Erziehung.</p>
Art. 14 Art. 15	<p>Für die SPD von 1949 war der Umstand, bei entsprechender Mehrheit im Parlament die Umgestaltung der Wirtschaftsordnung vornehmen zu können, tragender Grund für die Zustimmung zum Grundgesetz. Allerdings hat diese praktisch keine Bedeutung.</p>	<p>Eigentum, Allgemeinwohl. Demokratische Entscheidungen.</p>
Art. 16	<p>Dieser Artikel ist Reaktion der im Dritten Reich praktizierten Aberkennung der Staatsangehörigkeit aus rassistischen, politischen und religiösen Gründen. Er will also gezielte Zwangsausbürgerungen verhindern. Er ist daher verwandt mit den persönlichkeitsbezogenen Freiheitsrechten (z.B. Glaubens- und Gewissensfreiheit)</p>	<p>Individuelle Sicherheit in dem Sinne, dass die Grundfreiheiten gewährleistet sind.</p>
Art. 16a	<p>Dieser Artikel betont die Schutzwürdigkeit politisch Verfolgter, denen Asylrecht zu gewähren ist.</p>	<p>Sicherheit in dem Sinne, dass die Menschenrechte und die Grundfreiheiten gewährleistet sind, Mei-</p>

Art. 17	Durch Petitionen wird die Möglichkeit des Staates eingeschränkt, dem Bürger vorschreiben zu können, wann eine behauptete Rechtsverletzung erheblich, und unter welchen Voraussetzungen die Erlangung von Rechtsschutz möglich ist. Petitionen bilden eine weitere Möglichkeit, die rechtliche Überprüfung einer Sache zu eröffnen.	nungsfreiheit. Gerechtigkeit.
Art. 17a	Dieser Art. wurde im Zuge der Wiederbewaffnung eingefügt. Neben Art. 12a enthält er als einziger nur Rechtsbeschränkungen. Durch den Status der Soldaten und Zivildienstleistenden werden einige Grundrechtsansprüche gemindert, damit im Zuge deren Ausübung nicht die Aufrechterhaltung der inneren Ordnung darunter leidet.	Die innere Ordnung.
Art. 18	Hier wird eine Verfassungsschranke für den individuellen politischen Tageskampf gezogen. Dieser Art. kann als Sicherungsversuch gegen zerstörerische Entwicklungen gedeutet werden. Der grundsätzlich garantierte Freiheitsraum soll dann eingeschränkt werden, wenn Einzelne gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung und damit gegen die Freiheit aller operieren.	Die freiheitlich demokratische Grundordnung.
Art. 19	Dieser Artikel enthält Sicherungen der Grundrechte. Zum einen die gerichtliche Überprüfbarkeit aller Hoheitsakte. Zum anderen die Sicherung des Wesensgehalts eines Grundrechtes, welcher trotz Änderung erhalten bleiben muss. Dieser Artikel stellt eine Sicherung der Grundrechte gegen Eingriffe des Staates dar.	Die Grundrechte.

6. Untersuchung der Kodierer - Übereinstimmungen in Bezug auf die Gruppendiskussion Nr. III

Textausschnitt	Dimen- sion		Kategorie		
	Kodierer 1.	u.K.	Kodierer 1.	u.K.	
1. <u>GM: Also, ihr habt jetzt ja die Geschichte gelesen und ja, wenn ihr versucht, euch in die Position hineinzusetzen von den beiden. Könnt ihr schon Position beziehen? Fühlt ihr euch mit Larissa oder Max verbunden, oder fühlt ihr euch dazwischen? Wenn wir einfach mal kurz jeder ein kleines knackiges Statement dazu, einmal die ganze Runde mitnehmen.</u>					
2. W: Können Sie uns mal Beispiele geben, zu was das mit dieser Genanalyse ...					
3. <u>GM: Die Beispiele sind ja hier im Text. Z.B. Anfälligkeit für Herzkrankheiten oder Max fürchtet, man könnte herausfinden über Veranlagung zur Kriminalität.</u>					
4. W: Stimmt das?					
5. <u>GM: Also dazu muss man sagen, das ist alles in den Kinderschuhen. Das hier ist eine Zukunftsvision, man kann bisher zehn, elf Krankheiten erkennen, kostet aber 'ne Menge, deswegen sind diese Tests nicht für die Öffentlichkeit zugänglich. Und das sind so Zukunftsvisionen, dass man immer mehr herauskriegen könnte. Also ihr müsst euch sozusagen in der Zeit ...</u>					
6. M: Das ist doch auch verboten, oder nicht?	I	-	3	-	-
7. <u>GM: Ähm, es ist nicht unbedingt verboten. Wenn du nämlich, wenn du eine schwere Erbkrankheit hast</u>					
8. M: Ja, ja, dann ist es ja eine Ausnahme, aber eigentlich					
9. <u>GM: Also bisher, das gibt es einfach noch nicht im Handel, so. Es muss noch nichts verboten werden, weil es noch gar nicht vorhanden ist.</u>					
10. <u>GM: Gut, wenn wir einfach reihum kurz gehen, jeder meint, das ist jetzt auch egal, wenn ihr euch später doch auf eine andere Seite schlägt, oder so. Jeder mal kurz, mit welcher Position er oder sie sich identifizieren kann.</u>					

11. W: Ja, also ich würde mich mit der Position der Larissa identifizieren, denn ich sag' mal, eigentlich ist es immer noch mehr die Frau, die darüber zu entscheiden hat, denn sie soll das Kind ja auch schließlich gebären. Und ich würde mich deshalb mit ihr identifizieren, weil das Kind könnte ja auch behindert werden, und man hat dann immerhin schon die neun Monate Bescheid, dass das Kind Behinderung haben würde. Und man könnte sich dann immer noch frühzeitig entschließen, entweder das Kind zu bekommen und sich dieser Herausforderung zu stellen, oder zu sagen, nein, ich treib' das Kind ab. Schon aus dem Grunde würde ich überhaupt auch andere Krankheiten, schon aus dem Grunde würde ich ihre Position vertreten.	I	I	2.	2.	+
	II	-	5. Planungs-sicherheit	-	-
	I	I	1.	1.	+
12. W: Ja, ich würde auch Larissas Position vertreten. Ich finde es besser, dass man erstmal vorher die Krankheiten erkennen kann, so dass man einige Krankheiten vorher vermeiden kann, oder so, oder früher therapieren, so dass es nicht viel schlimmer wird.	I	I	2.	2.	+
	II	-	4. Gesundheit	-	-
13. W: Ja, ich würde Max' Haltung vertreten, weil man gar nicht wissen, also vorher wissen muss, was mit dem Kind nun ist. Das wird sich irgendwann herausstellen, oder auch nicht, aber ich find' es schlecht, sich vorher eine Meinung über das Kind zu bilden, was noch nicht einmal geboren ist, und also man geht dann ja ganz anders an das Kind 'ran. Und das find' ich nicht in Ordnung.	I	I	2.	2.	+
	II	-	4. Menschen-würde	-	-
14. W: Ich weiß nicht, was ich sagen soll. Also ich finde beide Positionen eigentlich ganz gut. Also von daher, was Bianca gesagt hatte mit dem behinderten Kind, oder so, das find' ich dann auch richtig, solche Untersuchungen. Aber ob man dann irgendwann, wenn man mal vierzig oder fünfzig ist, Krebs kriegt oder so, da kann ich ihn dann wieder verstehen, dass er davor Angst hat. Da mit so einer Hiobsbotschaft die ganze Zeit zu leben, das kann man irgendwie keinem zumuten.	I	I	2.	2.	+
	II	-	5. Lebensglück / Lebensfreude	-	-
15. W: Ja, ich bin auch eher auf der Seite von Larissa. Es ist richtig schon zu wissen, was für Kinderkrankheiten z.B. oder Herzfehler oder so da sind, aber so Sachen wie Krebs?! Ich mein', da kann man nicht so drüber entscheiden ...	I	I	2.	2.	+
	II	-	5. Planungs-sicherheit	-	-
	I	I	1.	1.	+

16. W: Ich kann irgendwie beide ... ich find' doch gut, dass man weiß, was für Krankheiten das Kind hat, dann kann man Medizin nehmen oder Diät machen... aber nicht ob es kriminell ... oder solche Sachen ... Dann muss man das ganze Leben damit leben ...	I	-	2.	-	-
	II	II	4. Gesundheit	4. Gesundheit	+
	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Lebensglück Planungssich.	+
17. ... (ZU LEISE !!!)					
18. W: Ich kann mich auch nicht entscheiden ... aber ich denk' mal eher für Max, weil ...	I	I	2.	2.	+
19. M: Ja, ich würde das auch nicht machen, weil das kann ja nur zum Ziel haben, dass man das Kind eventuell abtreiben will, irgendwie, dass man das vorher abtreibt, weil man es vorher halt Bescheid weiß. Ich mein', wenn das Kind geboren ist, kann man immer noch 'ne Analyse machen und dann die Wege (Diät?) einleiten. Da brauch' man ja nicht irgendwie, bevor man denen überhaupt das Recht gegeben hat, sein Leben zu entfalten.	II	II	4. Leben	4. Leben	+
20. <u>GM: Jetzt mal in die Runde gefragt. Wie meint ihr denn, was könnt ihr euch vorstellen von der Gesellschaft her? Wie wird diese Entwicklung weitergehen? Also, jetzt irgendwie, ihr könnt jetzt einfach eure Einwürfe frei 'reinbringen, es muss jetzt nicht in der Runde sein. Aber was stellt ihr euch vor, wie geht das hier weiter, diese ... ? Redet einfach los.</u>					
21. W: Ja, also ich könnte mir diese Entwicklung schon im positiven Bereich entwickelt sehen, denn die Gesellschaft ist ja auch heute so konzipiert, dass sozusagen, also Beruf ist so der Hauptgrund, dem alle nachgehen. Und Kinder sind eigentlich sowieso nicht mehr so gefragt, also überhaupt, wenn man vorher schon alles wüsste, wie sich das Kind entwickelt, und welche Krankheiten das Kind bekommt, gerade auch Behinderungen, das ist ein Fall fürs ganze Leben. Man kann, äh, sozusagen die Frauen üben ja nach der Schwangerschaft oder nach diesem einen Jahr ja auch wieder ihren Beruf aus. Das ist alles ja nicht mehr möglich, und man muss ja auch so weiterdenken, das ist ja, man muss ja das ganze Leben für das Kind da sein, und das hat ja im Grund genommen kein richtiges Leben. Also deswegen würd' ich sagen, also ich würde dieser Medizin sowieso zustimmen, also, denn ich würde diese Heraus-	II	II	5. Erfolg	5. Arbeit	+
	II	II	4. Selbstentfaltung	5. Planungssicherheit	-
	III	III	8.	8.	+

forderung eigentlich weniger annehmen, denn dem muss man ja auch gewachsen sein. Das ist ja auch alles 'ne psychische Frage.					
22. <u>GM: Ja, was schätzt ihr anderen, wie die meisten ...</u>					
23. W: ...					
24. W: Also ich glaub', dass so Frauen in Dritte-Welt-Ländern anders, andere Probleme haben, als ob ihr Kind jetzt einen Genfehler hat, oder so. Das sind ja ganz andere Dimensionen. Aber ich glaub', hier in unserer Gesellschaft ist das eher so, dass die meisten das ablehnen, nehm' ich mal an. Ich mein', die meisten sind solche Genanalysenablehner, weil ich denk', die meisten sind doch gegen Abtreibung und das ist schon irgendwie so, wie Stefan das gesagt hat, dass das eigentlich darum nur geht, ob man das Kind dann abtreibt oder nicht. Wenn man das durch 'ne Fruchtwasseruntersuchung machen lässt, oder diese Genanalyse auch macht. Eigentlich im Endeffekt zielt das wirklich darauf hin, ob man das Kind abtreibt oder nicht, und ich glaub' eher, dass die meisten gegen Abtreibung sind und deswegen diesen Test auch nicht machen lassen. Ich glaub', dass das was anderes ist, wenn das vielleicht so um Krankheiten geht, so Krebsforschung, oder so, über Gene oder irgendein Heilmittel finden, da werden die meisten schon eher dafür sein.	I	I	2.	2.	+
	II	II	4. Leben	4. Leben	+
	II	II	4. Gesundheit	4. Gesundheit	+
25. W: Also, ich kann mir gut vorstellen, dass es sich weiterentwickeln wird, und dass es dann sowas auch normal wird, dass es dann irgendwann akzeptiert ist, weil es gibt ja jetzt auch schon irgendwelche Banken von irgendwelchen, was war das, also dass man sich sein Kind selber ...	I	I	3.	3.	+
26. <u>GM: Samenbank.</u>					
27. W: Ja genau. Dass man sein Kind sich selbst kreieren kann, und dass es eigentlich zum Objekt wird und gar nicht mehr so richtig, also ich möchte mein Kind so haben, und es wird so und so. Und, ähm, ich kann mir das vorstellen, aber ich find' es nicht gut, aber das ist so eher, ja, mein Kind soll irgendwo perfekt werden und ich kann da eingreifen. Das ist so ein erster Schritt, dass man sieht, wie wird das Kind überhaupt und dann der Eingriff, soll es leben,	II	II	4. Menschenwürde	4. Menschenwürde	+
	II	II	5. Perfektion	4. Gleichheit	-
	II	II	4. Leben	4. Leben	+

soll es nicht leben.					
28. <u>GM: Ja, und wie steht ihr dazu, wenn sich der Mensch, das ist ja auch ein Eingriff in die Natur, eigentlich, das konnten wir vorher nicht. Ist das für euch ein Problem?</u>					
29. W: Kommt drauf an, wovon. Also, wenn das z.B. irgendein Eingriff in z.B. Tomaten oder Lebensmittel ist, dann finde ich das irgendwo unnötig. Also ich persönlich. Ich mein', ich brauch' ja irgendwie nicht Tomaten aus ganz weit weg, nur damit das irgendwie, weil die billiger sind, oder so. Dann isst man halt die, die hier wachsen oder, was weiß ich, in Holland oder so, in der Nähe, nur, dass die jetzt nicht unbedingt wochenlang halten müssen. Aber gerade so bei Krankheiten, oder so, da finde ich das schon positiv eher Genforschung. Also wenn man ein Heilmittel gegen Krebs oder Aids finden würde oder so, ich mein', da kann eigentlich niemand was gegen sagen, wenn man da ... Aber bei solchen Sachen, wie perfekte Kinder erschaffen oder so. Na gut auf der einen Seite wär' dann natürlich jeder perfekt, aber das wär' wirklich irgendwo ein bisschen langweilig dann irgendwann, wenn wir alle dann so perfekt aussehen und gleich wären, vielleicht würde das dann wieder ins Gegenteil um... , dass das gar nicht mehr so gefragt ist, dass man so perfekt aussieht.	I	I	1.	1.	+
	I	-	3.	-	-
	II	II	4. Gesundheit	4. Gesundheit	+
	II	II	5. Perfektion	5. Perfektion	+
30. ...					
31. <u>GM: Irgendwelche anderen Meinungen dazu?</u>					
32. W: Ja, ich kann ihr eigentlich nur zustimmen, ich würde nur einfach dazu noch sagen, dass ich jetzt so eine Fruchtwasseranalyse, oder so, eigentlich schlecht finde, weil es ist von der Natur auch so eingerichtet, dass man halt gerade es nicht weiß und das ist ja auch, irgendwo ist es trotzdem mein Kind. Ob es nun behindert ist, oder irgendwelche Gene hat und ja, diese Unwissenheit, damit hat man auch schon jahrtausendlang gelebt und das geht, also deswegen...	I	-	2.		-
	II	II	5. Natur / Natürlichkeit	5. Natur/ Planungs-sicherheit	+
	II	-	4. Menschenwürde	-	-
33. W: Auf der anderen Seite, du musst ja auch an das Kind denken, es geht ja nicht nur um dich, sondern das Kind muss dann ja als behinderter Mensch dann irgendwo leben ... und du musst	II	-	4. Gesundheit	-	-
	-	I	-	2.	-

dann auch klar kommen mit dem Kind. Du musst dein Leben lang musst du dann dafür sorgen und ich mein', wenn man an den behinderten Menschen denkt, dann ist es vielleicht doch besser, wenn man, anstatt dass man sich, was weiß ich, sechzig Jahre quält, da irgendwo im Rollstuhl und ... behindert. Da ist es vielleicht doch besser, wenn man gar nicht auf die Welt kommt, finde ich persönlich. Weil irgendwie lieber kurz leiden bei der Abtreibung, wenn das so wirklich ist, dass diese Embryos oder so das spüren, dann würde ich echt lieber kurz leiden, anstatt dann irgendwie so sechzig Jahre da irgendwo hinzuvegetieren im Rollstuhl. Du bist ja irgendwie nutzlos für die Gesellschaft, das ist irgendwie so, da kann man irgendwie nicht umherreden.	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Lebensglück / Lebensfreude	+
	III	III	8.	8.	+
	II	II	5. Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	5. Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	+
34. W: ... vielleicht kann das Kind fühlen ... vielleicht hat er Gefühle, obwohl er behindert ist ...					
35. W: Aber ich würde sagen, dass man eigentlich, man ist ja als Behinderter nicht nützlich für die Gesellschaft und dadurch auch irgendwie die ganzen Sachen, die ganzen alltäglichen Sachen kann man ja einfach nicht mitmachen, wie irgendwie Partnersuche, auf jeden Fall ist das erschwert. Ich kann mir das nicht vorstellen, dass ein geistig Behinderter irgendwie so leicht eine Partnerin findet oder sonstiges. Und deswegen ist das Leben doch irgendwie beschwerlich, würde ich mir jedenfalls vorstellen. Also ich wär' lieber nicht vorhanden als irgendwie so, dass ich mich nicht selbst versorgen könnte. Vielleicht liegt das auch an meiner Oma, die sitzt im Rollstuhl und kann sich halt nicht bewegen und die ist auch unglücklich, dass sie sich halt nicht selber versorgen kann. Und sie ist das noch nicht ihr Leben lang und wenn ich das von Geburt an wär', dann wär' mir das zuviel.	II	II	5. Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	5. Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	+
	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Lebensglück / Lebensfreude	+
	III	-	8.	-	-
36. M: Dann müsste man die Arbeitslosen ja auch irgendwie abtreiben.	I	II	2.	5. Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	-
37. W: Die Arbeitslosen?					
38. M: ...					
39. W: Das ist für mich aber irgendwie kein Vergleich.					

40. W: ...					
41. W: Ja, von mir aus muss das nicht sein, aber du musst ja an die Behinderten denken, wie die sich dabei fühlen.	I	I	2.	2.	+
42. W: ...					
43. W: Ja, ich würd' aber sagen, wir sind nicht mehr im Mittelalter und...					
44. W: Das hat nichts mit Mittelalter zu tun.					
45. W: Nein, aber man muss auch mit der Zeit gehen. Der Mensch hat die Fähigkeit, Sachen zu entwickeln, er ist geistreich und man muss auch sehen, sonst hätte Gott auch einem Menschen gar nicht die Gabe gegeben, sich das alles zu überlegen und alles umzusetzen. Die technischen Mittel, das ist ja alles in jeglicher Richtung ein Fortschritt, das wird es auch in Zukunft geben und man muss jetzt damit leben. Du bist ja jetzt in diese Zeit geboren, und da wirst du auch noch andere Sachen erleben, die dann kommen, aber du musst dich einfach damit abfinden, das ist ja eigentlich kein Nachteil, das kommt ja dir zugute gerade jetzt. Dass sie das früher noch nicht hatten, das ist ja klar, aber das hat sich weiterentwickelt.	II	II	5. Fortschritt / Weiterentwicklung	5. Fortschritt / Weiterentwicklung	+
	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Integration / Akzeptanz	+
46. W: Man darf aber nicht übertreiben.	I	-	3.	-	-
47. W: Ja, was heißt übertreiben? Ich mein', willst du während der Schwangerschaft die ganzen neun Monate mit der Ungewissheit leben, wie wird mein Kind. Wird es ein gesundes, du hoffst ja immer, dass es ein gesundes Kind wird, das ist ja eine Ungewissheit und dann hast du wenigstens am Anfang, dass du die Entscheidung schon mal treffen kannst, nein, ich bringe kein krankes Kind zur Welt, alleine auch schon von dir. Du musst mit dem Kind auch mal auf die Straße gehen.	II	II	5. Fortschritt	5. Fortschritt / Weiterentwicklung	+
	II	II	4. Selbstentfaltung	5. Integration / Akzeptanz	-
48. W: ...					
49. W: Nein, du musst, du kannst nicht leben, wenn du nicht akzeptiert wirst. Das geht nicht, denn ein Mensch kann nicht alleine überleben, der braucht die Gesellschaft, das ist ja das Problem, so. Und es ist ganz klar, du musst heutzutage ja perfekt sein, du musst auch ein nutzvoller Mensch sein, das geht nicht anders,	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Integration / Akzeptanz	+
	II	II	5. Perfektion	5. Perfektion	+
	II	II	5. Nützlichkeit / Leistungs-	5. Nützlichkeit / Leistungs-	+

du musst ja dich integrieren in die ganze Masse, du musst ja mithelfen, das alles anzukurbeln, so. Und du gehörs ja in dem Moment, wo du so ein Kind hast, überhaupt, wenn du selber irgendwas hättest, du gehörs in diesen Kreis ja nicht mehr mit 'rein. Und wenn du eigentlich schon selber mit deinen Problemen, sagen wir mal, was weiß ich, du bist zu labil, und wenn du dann noch so ein Kind auf die Welt bringen würdest, ohne dass du vorher so eine Analyse hättest machen lassen, dann musst du damit ja noch mehr fertig werden.	II	II	fähigkeit 5. Integration / Akzeptanz der Gemeinschaft 5. Lebensglück	fähigkeit 5. Integration / Akzeptanz der Gemeinschaft 5. Lebensglück / Lebensfreude	+
50. W: ...					
51. W: Sie haben ja Platz, aber man muss...					
52. W: Ja, Behinderte sozusagen ... die Behinderten werden auf eine Seite geschoben ...	II	II	4. Gleichheit	4. Gleichheit	+
53. W: Ja, was willst du machen, den Gedanken kriegst du gar nicht raus aus den Menschen, der ist so. Es wird immer eine Abgrenzung geben zwischen den Menschen und zwischen den Menschen. Und wo willst du lieber hin? Willst du alleine stehen, oder willst du mit den anderen mitgehen?	II	5.	5. Integration / Akzeptanz	5. Integration / Akzeptanz	+
54. W: ...					
55. W: Ja, es ist dein Kind.					
56. W: ...					
57. W: Aber willst du tatsächlich in deiner Wohnung hocken und nur für dich alleine sein? Das kannst du nicht.	II	II	Lebensglück / Lebensfreude	Lebensglück / Lebensfreude	+
58. W: Ja, es gibt auch, ich hab' auch Freunde, die behindert sind, und liebe die genauso wie ich meine Freunde liebe, die nicht behindert sind. Ich mag, ich geh' mit denen spazieren und so, aber nicht, dass ich die nicht akzeptiere und so.	II	II	4. Gleichheit	4. Gleichheit	+
59. W: Ja, ne, das sag' ich ja auch gar nicht.					
60. W: ...					
61. W: Ja, gut, ob sie das nun merken, das ist auch noch hingestellt, oder ob die es nicht merken. Aber es geht ja, jeder Mensch denkt eigentlich im Grunde genommen nur, ich will das, ich will das Beste, mein Kind, gerade bei Kindern ist das ja so. Mein Kind soll gesund werden, das soll hübsch sein und bla bla bla, so alles	II	II	5. Perfektion	5. Egoismus	+

drum und dran. Das ist ja nun mal so.					
62. W: ... Du kannst auch ein gesundes Kind haben, aber später hat es so Nasenproblem oder Augen.					
63. W: Ja, das kommt ja später, es geht ja jetzt darum, dass es noch nicht mal da ist, und du schon vorher.					
64. W: Ja, das sind die Wünsche, die du hast, aber das ist nie die Realität.					
65. W: Nein, aber das gehört ja zur Realität. Du kannst ja, das sind ja, ja was mit der Nase, dass ist ja vielleicht später noch nicht mal so schlimm. Das ist ja jetzt eine Behinderung, dein Kind könnte ja nie mit in die Gesellschaft mit einbezogen werden, das könnte keinen Beruf erlernen.	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Integration / Akzeptanz	+
	II	II	5. Nützlichkeit / Leitungsfähigkeit	5. Nützlichkeit / Leitungsfähigkeit	+
66. W: ...					
67. W: Ja, weißt du, wo du dein Kind fördern kannst?					
68. W: ...					
69. W: Ja, aber, weißt du...					
70. W: Ihr Leben auch schön gestalten durch uns, durch Leute, die ...	II	-	4. Verantwortung	-	-
71. W: Aber warum sind dann immer noch Behinderte mit Behinderten zusammen? Und normale Menschen mit normalen Menschen? Und das ist so und das wird sich auch nie ändern.					
72. W: Das sind einfach so Werte, die von der Gesellschaft vorgegeben sind. Dass ein Mensch irgendwie zu funktionieren hat.	II	II	5. Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	5. Nützlichkeit / Leistungsfähigkeit	+
73. W: Ja, glaubst du einer kann für mehrere ...					
74. W: Ja, da kannst du aber dein ganzes Leben lang warten und es wird nichts passieren, das ist es ja gerade. Weil, die Ausnahmen bestätigen die Regel, und die Ausnahme sind immer zehn Leute, die sagen, ach, ist alles schön und gut und die muss man akzeptieren. Klar, das sagt man sich auch mal selber, aber man tut es eigentlich gar nicht. Wenn du die ganzen Penner z.B. an der Straße siehst, gibst du jedem Geld? Oder setzt du dich zu jedem hin und versuchst, mal mit ihm zu reden, was ist sein Problem? Tut man eigentlich gar nicht.					

75. W: ...					
76. W: Ach ja, du vielleicht. Du bist die Ausnahme, siehst du, darum geht's ja.					
77. M: Ja, ist doch gut, dass es Ausnahmen gibt, oder?					
78. W: Das machen zehn von hundert. Ja natürlich. Aber ich sag' ja, die Ausnahme wird immer der geringere Teil sein.					
79. M: Ja, und?					
80. W: Ja, und?					
81. M: Was ist denn daran schlecht?					
82. W: Ich sag' ja nicht, dass es schlecht ist, ich sag' ja nur, dass es sich nicht ändern wird.					
83. M: Ja, aber, du kannst ja für dich selber entscheiden, wozu du dich irgendwie dazugehörig fühlst. Ob du dich irgendwie, welchen Teil der Gesellschaft du irgendwie selber willst, das musst du letztendlich selber entscheiden und nicht irgendwie ... mit Argumentieren, irgendwie die meisten anderen Menschen sind so und deshalb bin ich auch so.	I III	I -	1. 7.	1. -	+ -
84. W: Nein, das sag' ich ja auch nicht. Aber du denkst ja auch mal so, ja, man sollte akzeptieren, alles schön und gut, aber auf der anderen Seite wiederum begibst du dich aber nicht unbedingt in deren Richtung. Das würde ich sagen.					
85. M: Was meinst du damit?					
86. W: Damit will ich sagen, z.B. wenn du jetzt diese Obdachlosen siehst, du sagst zwar, ja die tun dir leid, und hier und da und da kann man zwar nichts dran ändern, aber du gehst ja nicht auf sie zu jetzt. Um jetzt z.B. mal mit denen ins Gespräch zu kommen, oder egal was.					
87. M: Also so'n ganz Urgroßvater z.B. von mir, der hat irgendwie so'n Haus gegründet, wo die ganzen obdachlosen Alkoholiker sich drin aufhalten konnten, und sowas find' ich eigentlich ganz cool. Wenn Leute das machen, die Geld haben und das machen können.	II	-	4. Verantwortung	-	-
88. W: Ja, ich sag' ja, dagegen sag' ich ja auch gar nichts. Das können ja auch viele machen, das müssen viele machen, gerade die, die Geld haben. Es geht ja nur einfach darum, da siehst du	II	-	4. Allgemeinwohl	-	-

ja, dein Urgroßvater oder wer das jetzt war, ist ja wieder nur eine Person gegenüber den ganzen anderen.					
89. W: ... vielleicht Geld geben, oder die ganzen Drogensüchtigen ... Ich mein', ich denk', wenn ich denen jetzt Geld gebe, dann holen die sich wieder nur Drogen, also da unterstütze ich die nicht ...					
90. W: Ja, aber was andres könnte man auch gar nicht machen, ich mein', der wird dir ja sicher nicht erzählen, wofür er das Geld ausgibt.					
91. W: ...					
92. W: Ja, ich sag' auch nicht, dass man was unternehmen soll, aber da siehst du ja, du selber denkst ja auch gar nicht darüber nach im Endeffekt. Wenn du jetzt morgens aufstehst, denkst du ja nicht gleich an all' die armen Menschen, du lebst ja eigentlich nur für dich. Und du hast ja gerade gesagt, man kann das als Einzelner nicht machen. Du sagst ja, man soll als Einzelner ja grade die Gesellschaft verändern, so und man soll als Einzelner auch anfangen	II	II	4. Verantwortung	4. Verantwortung	+
93. W: ... Ich hab das jetzt als Mutter, wenn ich ein krankes Kind haben würde, dann würde ich sozusagen alles tun, damit mein Kind in die Gesellschaft ... hinein, ... ihn fördern ... schulisch, Ausbildung, alles bla bla bla ...	II	II	4. Fürsorge	4. Verantwortung	+
94. W: Ja, aber du musst ja auch immer sehen, ist das wirklich nun als eine Illusion oder kannst du wirklich sagen, die Gesellschaft ist...					
95. W: Wieso Illusion? Das haben doch viele geschafft, das haben doch viele Eltern gemacht Aber heute gibt es viele Möglichkeiten, es gibt Institutionen, wo man halt, ich weiß nicht, man kann vieles machen.	I	-	2.	-	-
96. W: Ja, aber du sagst ja jetzt auch gerade wieder, es gibt spezielle Institutionen. Wer hält sich denn da auf?					
97. W: Ja, nur die Behinderten.					
98. M: ...					
99. W: ...					
100. W: Ja, das ist dann auch wieder.					
101. M: Ich mein', es gibt ja auch einen Schutz für					

Blinde usw.					
102. W: Ja, aber die sind ja trotzdem alle zusammen.					
103. W: ...					
104. W: Ne, das sag' ich ja. Aber deswegen, wie willst du die später in das normale Leben integrieren, die sollen ja auch mal arbeiten, oder nicht?	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Integration / Akzeptanz	+
105.M: Auf anderen Schulen gibt's das auch, dass behinderte Kinder gequält werden, oder so.	II	-	4. Gleichheit	-	-
106. W: Man kann im Endeffekt immer nur das Beste aus der Behinderung machen. Im Endeffekt ist das nichts anderes, selbst wenn man das Kind in eine super Schule schickt und, was weiß ich, es sitzt im Rollstuhl und es wäre ein super Manager, dann würde die Firma doch garantiert den, der gehen kann nehmen. Das bringt im Endeffekt nichts, man kann nur irgendwie...	II	-	4. Gesundheit	-	-
107. M: Es gibt doch einen Wissenschaftler, der nur seinen kleinen Zeigefinger bewegen kann, und lauter...					
108. W: Das sind doch aber Ausnahmen, schau dir doch mal die Massen der Behinderten an, die sitzen dann irgendwie und machen so kleine Arbeiten und basteln.	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Lebensglück / Lebensfreude	+
109. W: Aber hast du denn das Recht, in das Leben anderer Menschen einzugreifen?	II	II	4. Leben	4. Leben	+
110. W: Nicht in anderer Menschen, aber in meins.	II	-	4. Selbstentfaltung	-	-
111. W: Ja, aber das Kind ist doch ein anderes Wesen als du selber.	II	-	4. Menschenwürde	-	-
112. W: Ja, es kommt aber durch meinen Mann und durch mich, so. Und wenn ich nicht diese Aufgabe, mir diese Aufgabe stellen will, ich möchte ein gesundes Kind haben. Und wenn ich das schon vorher wissen will, wie mein Kind wird, ob es eine Behinderung hat oder nicht, dann würde ich ganz klar sagen, ich möchte so ein Kind nicht. Weil ich genau weiß, wie diese heutigen Kriterien sind der Gesellschaft, da kann ich mein Kind doch nicht mit reinbringen. Wenn man schon an sich selber immer arbeiten muss und so schwer eigentlich akzeptiert wird, was soll denn dann mit meinem Kind werden.	II	II	4. Selbstentfaltung	4. Selbstentfaltung	+
	II	-	Gesundheit	-	-
	I	-	1.	-	-
	III	-	8.	-	-
	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Integration / Akzeptanz	+

113. W: Das ist deine Meinung, aber man kann sich auch gerade dafür entschließen, dass man es nicht weiß, und dass es einfach ...	I	I	1.	1.	+
114. W: Ja, das ist ja auch jedem wieder seins, deswegen ...	I	I	1.	1.	+
115. M: Du weißt auch nicht, wie die Kriterien in zwanzig oder dreißig Jahren sein werden.					
116. W: Meinst du, die werden sich verringern?					
117. M: Weiß ich nicht.					
118. W: Ne, das glaub' ich auch nicht.					
119. W: Wenn sie jetzt schon so gravierend sind.					
120. W: Das ist doch in den letzten Jahrzehnten eher noch angegangen, noch bergauf gegangen, dass man noch mehr Geld haben muss, noch erfolgreicher, noch hübscher und schlanker und was weiß ich nicht noch alles.	II	II	5. Perfektion	5. Erfolg / Perfektion	+
121. M: Weil es auch immer mehr Kinder, also ...					
122. W: Ja, aber man zeigt die noch nicht mal im Fernsehen.					
123. M: Doch.					
124. W: Doch.					
125. W: Ja? Wie oft denn?					
126. W: Vielleicht in Dokumentationen, aber der würde nie, was weiß ich, eine Show moderieren, oder was auch immer.	-	II	-	5. Integration / Akzeptanz	-
127. W: Ja, oder für irgendein Produkt werben, weil es einfach nicht möglich ist. Ich mein', ich will ja nicht sagen, dass sie schlecht sind, nur für meinen Fall, wir reden ja nun gerade von dem Kind, für meinen Fall wäre es nicht ...	I III	- -	2. 8.	- -	- -
128. M: Es gibt ja auch eine Olympiade.					
129. W: Ja, das kann es ja auch alles geben, nur, ich sag', sie bilden ja immer diese Randgruppe. Viele sagen ja gerade, das ist alles schön und gut, dass die das alles machen, aber im Endeffekt kümmern sie sich nicht weiter um diese Leute.	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Integration / Akzeptanz	+
130. M: Es gibt total viele Randgruppen, nicht nur Behinderte.					
131. W: Ja, aber das scheint ja immer das gleiche zu sein.					

132. M: Wenn du dann irgendwie rausfindest mit der Genkarte, mein Kind wird irgendwie kriminell oder gehört irgendwann zu einer Randgruppe, und deswegen hat es dann kein Recht auf Leben. Ich mein', dann müssen sich die Leute, die zu Randgruppen gehören, ja, das selber erkennen, dass das scheiße ist in einer Randgruppe, und dass sie gerne abgetrieben worden wären denken, dann müssten sie sich doch eigentlich alle umbringen.	II	II	4. Leben	4. Leben	+
	I	-	2.	-	-
133. W: Warum sollten sie das denken? Sie haben sich doch gerade zu denen gefunden, die genauso sind wie sie.	-	II	-	5. Integration	-
134. M: Ja, dann können sie doch glücklich und zufrieden sein.	-	II	-	5. Lebensfreude / Lebensglück	-
135. W: Ja, das sind dann ja auch.					
136. M: Ja, und warum haben sie dann nicht das Recht zu leben?	II	II	4. Leben	4. Leben	+
137. W: Dann suchen sie sich doch gar nicht erst ihre Identität in solchen Gruppen.					
138. M: Und warum haben sie dann, warum sollen sie kein Recht haben zu leben? Warum sollen sie dann abgetrieben werden?	II	-	4. Leben	-	-
139. W: Ich sag' gerade meinen Fall. Ich möchte nicht diese Aufgabe haben, mein ganzes Leben lang für so ein Kind zu sorgen, das im Endeffekt, sag' ich mal, nichts bringt. Weil, das Kind hat kein Leben, das kann ...	I	-	1.	-	-
	II	-	4. Selbstentfaltung	-	-
140. W: Es hat doch ein Leben.					
141. W: Ja, das hat ein Leben, aber ...					
142. W: Es gibt viele Meinungen ...	I	-	1.	-	-
143. W: ...					
144. W: Es geht auch nicht darum. Als gesunder Mensch bist du aber einfach schon da und bist schon akzeptiert. Das wirst du alles, wenn du im Rollstuhl sitzt, oder wenn du deine Arme, was weiß ich, so und so bewegst ...	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Nützlichkeit	+
145. W: Man hat es als Gesunder schon schwer, akzeptiert zu werden.	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Integration / Akzeptanz	+
146. W: Ich meine, ich finde schon, die kleinen Sachen so also im Leben, die sind schon hart genug. Zur Schule, und was weiß ich nicht noch alles, und irgendwie so akzeptiert zu wer-	III	-	8.	-	-

den. Also ich find', das ist schon schwer genug, wenn ich jetzt noch behindert wäre und irgendwie alles noch schwerer hätte, echt, da könnte ich gar nicht mehr leben. Ich finde das so schon schwer, also von daher, das ist dann ja das Schlimmste, was man haben kann. Dann wird ja alles noch schwerer als es sowieso schon ist.					
147.W: Ich versteh' nicht, wie man das machen kann, jemanden zu töten. Du tötest dein Kind ... ist genauso, wie wenn du dein Kind, wenn es zwei Jahre ist, mit dem Messer tscht machst.	II	II	4. Leben	4. Leben	+
148.Das ist genau dasselbe.					
149.W: Für mich ist das nicht das gleiche. Erstens ist das Kind noch nicht als richtiges Individuum vor mir oder irgend ... für mich ist das noch nichts Richtiges.	I -	- II	2. -	- 4. Menschenwürde	- -
150.M: Das ist doch ein Individuum, wenn du weißt, wie es aussieht und wie es mal wird, dann ist es doch ein Individuum.	II	II	4. Menschenwürde	4. Menschenwürde	+
151.W: Noch weißt du nicht, wie es aussieht, du weißt nur, was es werden kann.					
152.W: Ich seh' das höchstens irgendwie im Computer. Also, ich könnte garantiert auch nicht das Kind dann nach zwei Jahren umbringen.	III	-	8.	-	-
153.W: Ja, aber es hat ja schon Eigenschaften.	II	II	4. Menschenwürde	4. Menschenwürde	+
154.W: Das ist ja was ganz anderes, da hab' ich ja schon 'ne richtige Beziehung aufgebaut.	II	-	4. Fürsorge	-	-
155.W: Wenn du eine Fruchtwasseranalyse hast, dann hat es ja irgendwelche Eigenschaften, so von wegen, es ist so und so krank, oder es hat das und das.					
156.W: Ja, aber für mich noch nicht. Also für mich ist das dann noch nicht so, als ob ich jetzt ein Baby in den Armen halte. Das ist was ganz anderes, finde ich.	III	-	8.	-	-
157.W: Für dich ist das ... das ist genau dasselbe, genau.					
158.W: Das kommt drauf an, ab wann man das als richtiges Kind irgendwie ansieht, oder so. Aber ich hab' da noch keine Beziehung oder so zu aufgebaut. Und deswegen, ich möchte das auch für das Kind, ich denk' da auch wirklich an das Kind, dass ich dem das ersparen will. Ich weiß nicht, ich finde das besser, man leidet	II II III	II - III	4. Menschenwürde 5. Integration / Akzeptanz der Gemeinschaft 8.	4. Menschenwürde - 8.	+

kurz, anstatt da sechzig Jahre irgendwo hinzuvegetieren. Du musst ja auch mal an das Kind denken, wenn die Gesellschaft das akzeptiert, der behinderte Mensch, also ich würde mich als behinderter Mensch in unserer Gesellschaft einfach nutzlos fühlen.	-	II	2.	-	-
159.M: Ja, ich glaub' dir ja, dass du an dein Kind denkst, aber irgendwie so die Leute, die behindert sind irgendwie, weiß nicht, die arbeiten halt auch zusammen. Da gibt es z.B. diese Behindertenwerkstätten und all das ...	I	-	2.	-	-
	II	-	Lebensglück / Lebensfreude	-	-
160.W: Das ist doch alles nur irgendwie das Beste aus der Behinderung ...	II	-	4. Gesundheit	-	-
161.M: Die Leute, die da leben, die Behinderten, die denken auch nicht so irgendwie so jeden Tag, ich hab' Bock, mich umzubringen, nur weil da irgendwie ...					
162.W: Das weißt du ja gar nicht, woher willst du das überhaupt wissen?					
163.M: Die haben auch 'ne ganze Menge Spaß da und sind am Lachen und haben irgendwie Gefühle und machen Witze, genauso wie andere Leute auch.	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Lebensglück / Lebensfreude	+
164.W: Sowieso ist ja die Frage, wollen die lieber abgetrieben werden, als irgendwie hier vor sich her.					
165.W: Das kannst du im Nachhinein ja nicht mehr fragen, das ist doch total ...					
166....					
167.W: Du kannst doch ... wärst du gerne abgetrieben worden, das geht einfach nicht.					
168.W: Natürlich.					
169.W: Das Baby, oder was auch immer, das hat ja noch gar nicht gelebt, das ist ja noch gar nicht da. Also für mich ... frühes Stadium.					
170.W: Aber das ist ja gerade das Kritische, wenn man so eine Fruchtwasseranalyse macht, dass man sich überhaupt entscheiden muss. Also treib' ich das Kind jetzt ab, weil es behindert ist, da muss man sich doch vorher im Klaren drüber sein. Sonst würde ich das ja nicht machen lassen, wenn ich da frei für wär', dann würde ich das nicht machen lassen. Aber, wenn ich weiß irgendwie, ich möchte meinem Kind das und das ersparen oder so, dann würde ich das machen lassen. Allein schon zum Wohl	III	III	7.	7.	+

des Kindes, also.					
171.W: Aber du redest ...					
172.W: Das fühlt für mich in dem Moment noch nichts oder wenig.					
173.M: ...					
174.W: Meinst du jetzt die Behinderten oder das Baby im Bauch?					
175.M: Die geistig Behinderten. W: Ach so, die geistig Behinderten, ach so, ja ok.					
176.M: ...					
177.W: Ich seh' das auch.					
178.M: ...					
179.W: Ja, wir sagen ja auch nicht, dass die nicht glücklich sein werden später. Klar, die können glücklich sein wie du, wenn du irgendwas geschenkt kriegst, ja. Nein, mein' ich jetzt, dass die sich eben ihr ganzes Leben lang freuen, was weiß ich, dass sie mit anderen so sind.	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Lebensglück / Lebensfreude	+
180.W: Und ist das nicht genug?					
181.W: Aber. Das ist nicht genug, nein, weil sie nicht von denen geliebt werden, die normal sind.	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Liebe	+
182.W: ... geliebt werden.					
183.W: Sie finden doch auch z.B. keinen Partner, das ist doch das generelle Problem bei Behinderten, dass sie keinen Partner finden und das ist nunmal so triebhaft bei uns	II	II	5. Lebensglück /Lebensfreude	5. Lebensglück / Lebensfreude	+
184.W: Doch, schon.					
185.W: Ja, aber bestimmt keinen gesunden Menschen. ... der dann auch eine kleine Behinderung hat.	II	-	4. Gesundheit	-	-
186.M: ... dann 'ne Ehe führen oder irgendwas...	II	-	5. Lebensglück /Lebensfreude	-	-
187.W: Ja, aber du sagst ja gerade, behinderte Leute zusammen.					
188.M: Ja, ich denk' mal.					
189.W: Aber das ist doch genauso, wie wenn du mit normalen ... das ist doch kein Unterschied.	II	-	4. Gleichheit	-	-
190.W: Ich kenn' z.B. einen Freund, das ist ein Mann, er hat keine Beine, also er geht mit dem	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Lebensglück /Lebensfreude	+

Rollstuhl und so und er hat eine Frau kennengelernt, eine normale Frau. Sie haben geheiratet, sie haben Kinder, normale Kinder und sie leben voll glücklich. Und die Frau würde gar nicht an einen anderen Mann denken, weil sie ist happy mit ihm.					
191.W: Ja, aber er ist ja nicht geistig behindert. Wenn er geistig behindert ist, was willst du dann tun?					
192.W: Das ...					
193.W: Wie willst du denn mit so einem reden?					
194....					
195.W: Nein, einen geistig behinderten Menschen, willst du heiraten?					
196.W: Ich weiß nicht.					
197.W: Du kannst doch nicht mit ihm reden, du kannst mit ihm gar nicht verständigen, weil er					
198.M: Der kann doch arbeiten gehen, der geistig behinderte Mensch.					
199.W: Ja, er kann arbeiten, was wir sagen.					
200.W: Ich kenn' einen Jungen, der ist 100% geistig behindert und ...					
201.W: Nein, aber ich mein'...					
202.W: ... er ist nicht so wie normal, aber wir können doch, wir kommunizieren miteinander, wir sind wirklich gute Freunde.	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Freunde	+
203.W: Ja, was, wir können gute Freunde sein, aber wirst du mit diese geistig behinderte Mensch heiraten? Ja, das heißt, dass immer nur die behinderten Menschen zusammen leben können, oder so was, ich meine in der Ehe.	II	II	5. Lebensglück / Lebensfreude	5. Freundschaft / Partnerschaft	+
204.W: Er hat fast geheiratet eine Frau.					
205.W: Fast, fast geheiratet.					
206.W: Aber ich weiß nicht, wenn sie nur mit Behinderten ...					
207.W: Ja, wir können ...					
208.W: Ja, wenn sie in der Beziehung glücklich sind, sollten sie, nur weil er ...					
209.W: Ja, ich sprech' jetzt ja auch, geistig behindert ...					

210.W: Ja, das meine ich ja auch.					
211.W: Das kommt ja auch drauf an, wie schwer die Behinderung ist. Z.B. mongoloide Kinder, oder ich hab' das schon oft im Beitrag auch im Fernsehen gesehen, die haben dann ihr Kind operieren lassen. Um denen das zu, also die Augen, dass das nicht so schlitzig ist und so, haben die das operieren lassen, damit das einfach ein leichteres Leben hat, sozusagen.	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Anpassung	+
212.W: Ja, und warum?					
213.W: Und das ist einfach so, du kannst die Gesellschaft nicht einfach ändern mit irgendwelchen Sprüchen, seit mal nett ...					
214.M: Ja, ich mein', dann hätten sie es auch vom Hochhaus runterschmeißen können, das Kind, ich mein'...					
215.W: Im vorhinein hätten sie es ja wahrscheinlich vielleicht abgetrieben. Das ist ja auch, irgendwie ist das ja auch legitim. Wenn man sich selber dafür entscheidet, dass man das nicht will, dass sein Kind so ein Schicksal hat.	I	-	1	-	-
216.W: Da lebt das Kind ja schon und dann muss es noch diese Operation über sich ergehen lassen, das ist noch viel schlimmer, als wenn das Kind so ein kleiner Punkt da ist.	I	-	4. Gesundheit	-	-
217.W: Du kannst aber die Gesellschaft nicht ändern, die stellt nun mal irgendwelche Werte an dich und die musst du einfach erfüllen, um richtig akzeptiert zu werden. Das ist nun mal so und ich glaub' nicht, dass die Menschen dann immer so glücklich sind, wenn sie diese Sachen nicht erfüllen können.	II	II	5. Integration / Akzeptanz	5. Akzeptanz / Lebensglück	+
218.GM: <u>Fein!</u>					

7. Übersicht über die Kodierer - Übereinstimmung bezüglich der Gruppendiskussion Nr. III

			Anzahl
Gesamtanzahl der durch beide Kodierer vorgenommenen Kodierungen			131
Übereinstimmende Kodierungen			75
Nicht übereinstimmende Kodierungen	- Fehlende Kodierer-Übereinstimmungen durch fehlende Kodierung seitens des u. Kodierers	46	56
	- Fehlende Kodierer-Übereinstimmungen durch fehlende Kodierung seitens des 1. Kodierers	6	
	- Fehlende Kodierer-Übereinstimmungen durch unterschiedliche Kodierung	4	
	Gesamt	56	
Kodierer-Übereinstimmung in %, errechnet in Bezug auf die Gesamtzahl der Kodierungen			57 %

Kodierer-Übereinstimmungen in Bezug auf diejenigen Redebeiträge, die von beiden Kodierern kodiert wurden	
	Anzahl
Gesamtanzahl der durch beide Kodierer vorgenommenen Kodierungen	131
Von beiden Kodierern kodierte Redebeiträge	89
Übereinstimmende Kodierungen	75
Kodierer-Übereinstimmung in %	84 %

Kodierer-Übereinstimmungen im Überblick

Dimension des ethischen Denkens	Kategorien	Anzahl	
		1. Kodierer	u. Kodierer
Über moralische Vorstellungen diskutieren können Die erste Dimension des ethischen Denkens	13. Moralische Probleme werden als individuell zu entscheidende verstanden.	10	6
	14. Durch Perspektivenübernahme erfolgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Überlegungen und moralischen Vorstellungen anderer Personen.	16	10
	15. Es wird wahrgenommen, dass wissenschaftliches Handeln und/oder wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind und einer ethischen Bewertung bedürfen.	4	1
	Gesamt	30	17
Rationale Urteile fällen können Die zweite Dimension des ethischen Denkens	10. Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden.	40	21
	11. Es werden Standpunkte genannt, die mit anderweitigen Wertzuschreibungen oder mit verschiedenen Interessen begründet werden.	44	43
	12. Es wird erkannt, dass es einer Technologiepolitik bedarf, und/oder dass diese einer stärkeren Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf.	0	0
	Gesamt	84	64
Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen moralischen Urteilen herstellen können Die dritte Dimension des ethischen Denkens	13. Die Verantwortung für das eigene moralische Handeln wird gesehen.	2	1
	14. Selbstreflexive Elemente (Gefühle, Gewissen, Traditionen) werden genannt.	9	3
	15. Moralische Kommunikation wird zur ganzheitlichen Urteilsbildung, beziehungsweise zur individuellen moralischen Orientierung genutzt.	0	0
	Gesamt	11	4
Gesamtanzahl der vorgenommenen Kodierungen		125	85

24. <u>JvV: Welche Begründung oder Argumente gibt es dafür oder dagegen?</u>		
25. W1: Also halt die, die auch in dem Text genannt wurden. Halt einmal die Vorsorge, also dass man halt, wenn man vorher irgend etwas erfährt, dass man das dann auch früher behandeln kann, oder der Nachteil, dass man halt in einer längeren Zeitspanne mit etwas leben muss, was man eigentlich gar nicht will.	I II II	2. 5. Planungs- sicherheit 5. Lebensglück / Lebensfreude
26. M1: Das ist schwer, genauso wie die Frage danach, ob man gerne in die Zukunft blicken möchte. Also, ich mein', manche Leute fragen: Willst du in die Zukunft blicken, also willst du gerne wissen, was mit dir in zehn Jahren ist? Oder so. Ich mein', das ist genau das gleiche. Will ich wissen, ob ich dann noch lebe, will ich wissen, ob ich dann krank bin. Das ist doch mit dem Kind genauso. Will ich jetzt wissen, ob mein Kind krank ist oder einfach gucken, was kommt. Also mir fällt schwer zu sagen, was da andere Leute drüber denken.	I	1.
27. <u>JvV: Was würdest du denn machen in der Situation?</u>		
28. M1: Ich weiß nicht. Keine Ahnung. Ich bin nicht in der Situation!		
29. <i>Lachen</i>		
30. M1: Ich glaub' ich würd's nicht machen!	III	8.
31. W2: Nicht?		
32. M1: Aber ich kann dir auch nicht sagen, warum.		
33. <u>JvV: Wieso fragst du so entsetzt?</u>		
34. W2: Ich bin nicht entsetzt, es würd' mich einfach nur mal interessieren.		
35. ...		
36. <u>JvV: Aus welchen Gründen denn?</u>		
37. ...		
38. W1: Vielleicht ist es nachher auch nur so'ne Neugierde irgendwie. Weil es ist ja auch, also wenn man schwanger ist, dann fragt man sich ja auch, wie gesagt, ob es ein Mädchen oder ein Junge wird, und ich weiß nicht, ob da auch von Anfang an diese ...	II	5. Planungs- sicherheit
39. W: Aber nicht nur Neugierde, du willst ja die Gewissheit haben!	I II	2. 5. Planungs- sicherheit
40. W1: Ja, natürlich, aber das ist ja auch, wie wenn du dir in die Zukunft blicken lässt, halt. Denn dann ist es ja auch nicht so ein „wird es mir später gut gehen“, sondern wie wird es mir gehen. Weißt du, was ich meine?	 I	 2.

41. ...		
42. M2: Das Ding ist ja auch, wenn du weißt, es wird ein Junge oder Mädchen als Beispiel jetzt, dass du dir was anderes kaufen würdest. Irgendwie, wenn das Kind dann geboren ist, erfährst du Junge oder Mädchen, und wenn du das mitten in der Schwangerschaft machst, das ist es halt ...		
43. ...		
44. W: ... kannst du schon das Kinderzimmer aussuchen.		
45. <i>[Einige Mädchen unterhalten sich darüber, wie man das Kinderzimmer einrichtet. Wenn man weiß, dass man einen Jungen bekommt, kann man alles in Hellblau kaufen, bei einem Mädchen in Rosa. Aber was macht man, wenn man auf einen jungen eingestellt war, und dann doch ein Mädchen bekommt? Dann hat man ein Kinderzimmer und Kleidung in Hellblau!]</i>		
46. <i>[Lachen]</i>		
47. M2: Dann kauf' ich halt weiße Sachen, das ist doch Quatschkram!		
48. W: Gelb.		
49. W: Oh Mann!		
50. W3: Ich mein', es geht ja nicht nur darum, dass du weißt, ob es ein Junge oder Mädchen ist, sondern ob es krank ist. Ich weiß nicht, ob ich das Kind kriegen würde, wenn ich weiß, es wird krank.	III	8.
51. M2: Wieso, würdest du dann abtreiben, oder was?		
52. W3: Ey, das ist nicht so leicht, so'n Kind großzuziehen, auch für dich nicht.	II	4. Selbstentfaltung / Selbstbestimmung
53. M2: Ja, ich sag', du sollst nicht abtreiben, oder wie?	I	1.
54. W3: Ich weiß nicht, was ich machen würde...		
55. M2: Also ich finde, man sollte das Kind so nehmen wie es ist.	II	4. Menschenwürde
56. W1: Ja, das sagt man so leicht!		
57. W3: Und was, wenn du ständig leidest? Verstehst du, das Kind leidet ja auch selbst, und du leidest auch und	II	4. Selbstentfaltung / Selbstverwirklichung
58. W1: Männer können in dem Punkt nicht mitreden.		
59. M3: Das musst du mir grad' erzählen.		
60. W1: Warum? Oh!		
61. M3: Jetzt bist du ruhig!		
62. W1: Was?		
63. JvV: <u>Mal angenommen, die Frau ist schwanger und erfährt, dass ihr Kind eine leichte Behinderung hat, und sagt: also ne', da hab' ich überhaupt keine Lust zu und das will ich sofort abtreiben, das ist mir zu anstrengend, das möchte ich nicht. Ich möchte ein gesundes Kind haben, mit dem ich auf den Spiel-</u>		

<u>platz gehen kann, und das will ich jetzt abtreiben! Was würdet ihr dazu sagen?</u>		
64. W: Ist es nicht so, wenn man dann abtreibt und dann wieder ein Kind bekommt, dass es dann wieder ...		
65. <i>[Sie meint, dass das Kind dann wieder behindert ist].</i>		
66. ...		
67. M: Die Möglichkeit besteht bei jedem.		
68. M1: Dann brauchst du auch gar nicht schwanger zu werden, wenn du es dann jedes Mal abtreibst.	I	4. Menschenwürde
69. W: Aber die Chance ist größer, wenn man ein Kind hat, das behindert ist oder war, und dann abtreibt, noch ein Kind kriegt ...		
70. <i>[dass dieses dann wieder behindert ist].</i>		
71. M: Fifty-fifty.		
72. M1: Auf jeden Fall geht es der Frau nicht um das Kind, sondern darum, dass sie irgend etwas zum Vorzeigen hat. Ich mein' ihr Kind, das ist doch ein Lebewesen. Ich mein', wer gibt irgendjemandem das Recht, obwohl das gehört nicht zur Diskussion... Wer gibt dir das Recht zu sagen, ich bring' das um oder ich saug' das da raus, ich mach sonst was damit.	II	4. Leben
73. ...		
74. M1: Wenn sie dann nach der Geburt sehen würde, dass das Kind behindert ist, und sie dann immer noch diese Einstellung hätte, ja dann, dann würde das Kind wahrscheinlich auch darunter leiden.	II	4. Fürsorge
75. W1: Eben! ...		
76. W: Dann leidet das Kind auch drunter, weil sie damit auch nicht klar kommt.	II	4. Fürsorge
77. W1: Ich meine, man darf ja irgendwie nach drei Kriterien abtreiben. Einmal das finanzielle und dann noch irgendwie, warum sie schwanger geworden ist oder so, und halt wenn das Kind super behindert ist, also dass das Kind dann selber auch leiden würde und dann darf man es ja auch abtreiben, und dann würde, man ja auch nicht umsonst sagen, dass man das darf.	I	1.
78. M1: Wer stellt denn solche Regeln auf?	I	6.
79. W1: Ja, weiß nicht. Ja ne', OK man weiß nicht, wie sich ein Behinderter fühlt. Aber ich schätz' mal ...		
80. M2: In welchem Grade denn behindert? Wenn der schwer behindert ist und dann nach zwei Wochen stirbt, da kannst du ihn auch abtreiben, das ist ja was anderes.	II	4. Leben
81. W1: Nein, ich mein, wenn er sein ganzes Leben lang leiden wird.	II	4. Gesundheit
82. W: Eben!		
83. M2: Ja, ich sag' ja, von welchem Grad von Behinderung sprichst du.		

84. ...		
85. M2: Wenn du nur humpelst ...		
86. ...		
87. W: Kann ja sein, dass du auch irgendwie krank bist, kann ja sein...		
88. <i>[Und wer passt dann auf das Kind auf?]</i>		
89. ...		
90. JvV: <u>Du hast vorhin gesagt „wer gibt einem das Recht“ und du hast gesagt, dass das Kind auch leidet. Wie kann man denn das miteinander vereinbaren?</u>		
91. M: Schwer! ...		
92. JvV: <u>Wie meinst du das genau „wer gibt einem das Recht“, was steckt dahinter?</u>		
93. M1: Ich mein', Leute die sagen: „ich treibe mein Kind ab“, das heißt für mich, dass die dann halt sagen, das ist mein Kind, das habe ich praktisch erstellt. Also bin ich derjenige der darüber verfügen kann, ob es weiterleben darf, oder nicht. Ich persönlich bin Christ und bin der Meinung, dass Gott das alles in der Hand hat, aber ich mein', unabhängig davon denke ich, dass das irgendwo ... wer gibt einem das Recht, darüber zu entscheiden, das Leben darf weiterleben, das Leben kann ausgelöscht werden, oder so. Selbst wenn man der Evolutionstheorie glaubt, da ist trotzdem niemand für mich erkennbar, der die Aufgabe hat zu sagen, das darf man auslöschen und das nicht. ...	II III s.o. (II)	4. Leben 8. s.o. (4. Leben)
94. JvV: <u>Und bei dir?</u>		
95. W: ... Er hat irgendwie schon Recht, was er sagt, aber wenn ich so, weiß ich nicht. Wenn ich daran denke, ich freu' mich. Das Kind kann ja auch selbst nicht denken, ist ja klar. Wenn ich daran denke, dass das Kind immer leiden muss, und dass ich dann selbst auch damit überhaupt nicht klar komme, dann denke ich schon, also das. Irgendwie widerspricht sich das jetzt alles ...	I II	2. 5. Selbstentfaltung / Selbstbestimmung
96. W: Ich denk' eigentlich wie sie.	I	2.
97. W: Du bist ja nicht selbstsüchtig, wenn du das Kind abtreibst.		
98. M2: Das ist selbstsüchtig!		
99. W: Nein, du denkst ja auch an das Kind.		
100. M2: Ja, das sagst du so, aber im Endeffekt bist du selbstsüchtig, weil du am Ende damit klar kommst. Das ist dein erster Grundsatz, warum du das Kind abtreibst.	I II	2. 5. Selbstentfaltung / Selbstbestimmung

101. ...		
102. W: Aber das Kind leidet doch auch!	II	4. Gesundheit
103. M2: Ihr wisst nie, ob es behindert sein wird, oder nicht.		
104. ...		
105. M2: Wer sagt denn, ob es behindert sein wird?		
106. W: Die Genkarte und die ist schon ziemlich sicher.		
107. M: Kennt ihr behinderte Kinder, die damit klarkommen, dass sie behindert sind?		
108. W: Ja.		
109. M: Aber es ist körperlich behindert, nicht geistig, oder?		
110. W: Stell' dir mal vor die Mutter ist gestorben und das Kind sitzt jetzt da.	II	4. Fürsorge
111. W: Geistig teilweise.		
112. M2: Ich kenn' genug behinderte Kinder, die kommen gut damit klar.	II	5. Lebensglück / Lebensfreude
113. ...		
114. M2: Ihr geht immer von so radikalen Sachen aus.		
115. W: Nein. ... du musst alles bedenken...	III	7.
116. ...		
117. M2: Ja, aber bei euch hört sich das wirklich so an, jedes Mal, wenn ein behindertes Kind zur Welt kommt, dann stirbt die Mutter.		
118. W: Nein, aber du musst mal an das Kind denken, wer kümmert sich dann um das Kind...	II	4. Fürsorge
119. M2: Ja, siehst du, so hört sich das dann an. Das die Mutter auf jeden Fall stirbt, wenn das Kind auf die Welt kommt, weißt du	I	2.
120. W: Ich sag' ja nicht, dass die Mutter stirbt.		
121. M2: Ja, aber so kommt das 'rüber. Das ist das Ding, so kommt das 'rüber.		
122. JvV: <u>Was meinst du denn genau mit der Mutter, in Bezug auf das, was er gesagt hat?</u>		
123. W: Ja o.k. nicht nur die Mutter, das ist allgemein so.		
124. JvV: <u>Nee, ich meine den Streitpunkt, den ihr da gerade hattet.</u>		
125. W: Wenn die Mutter, sagen wir sie weiß, dass das Kind ... aber was, wenn sie nicht mehr da ist, was macht es dann ...	II	4. Fürsorge
126. M2: Gemäß den Fall, es ist nicht behindert, was ist dann?		
127. W: Nehmen wir mal an, es ist behindert!		
128. <i>Lachen</i>		
129. W: Die Genkarte sagt, es wird behindert, es kommt zur Welt und ist behindert . Ja und, und jetzt ...		
130. M2: Wer hat das Recht zu sagen: Du darfst nicht weiterleben! Ich mein', jeder hat das Recht zu leben, egal ob er behindert ist, oder nicht.	II	4. Leben
131. W: Ich habe gerade das Bild von Tieren im Kopf, ich weiß	II	5. Natur / Natur-

<p>nicht, also wenn jetzt eine Tigermama ein Tigerbaby kriegt. Also sie kriegt vier Stück und eins davon ist blind, oder so, dann stößt sie es doch auch weg. Und ich weiß nicht, ich mein', das ist Natur und dem Menschen ist es halt selber überlassen, und ich schätz mal nicht, dass es unbedingt negativ ist.</p> <p>... Also, ich sprech', ich bin auch Christ, ...</p> <p>... aber ich denk' mal trotzdem, dass es nicht unbedingt negativ ist, wenn eine Mutter schon von vornherein weiß, dass sie damit nicht fertig werden wird, dass sie es dann halt abtreibt.</p>	III I	lichkeit 8. 1.
132. M: Ja, aber dann soll sie sich vorher überlegen, ob sie ein Kind haben will. Ich denke..	III	7.
133. W: Aber man kann doch nicht immer, wenn man irgendwie ein Kind haben will, man kann doch nicht immer denken, öh, das wird bestimmt behindert.		
134. M: Ja aber du musst es natürlich einsehen.	III	7.
135. W: Ja, natürlich muss man es einsehen, aber man kann doch nicht die ganze Zeit daran denken, dass es ein behindertes Kind werden kann. ...		
... Ich mein', wenn man ein Baby will, dann will man ein gesundes Baby, weißt du, dann denkt man nicht grade daran, dass es unbedingt behindert wird.	II	4. Gesundheit
136. M: Aber du musst es einkalkulieren.	III	7.
137. W: Ja natürlich Mann, man muss vieles einkalkulieren. Wenn man zur Schule geht, muss man damit rechnen, dass man es nicht schafft, oder was weiß ich. Aber bei jedem gibt es Vor- und Nachteile, aber du kannst doch nicht, wenn du schwanger bist, immer mit dem Gedanken im Kopf 'rumlaufen, dass es ein behindertes Kind wird, weißt du. Du musst ja bei jedem die Vor- und Nachteile sehen.		
138. M: Ja, hast du ja selbst gesagt, du musst bei jedem die Vor- und Nachteile sehen. ...	I	2.
...Also siehst du auch bei dem Vor- und Nachteile. Aber du musst ja auch einkalkulieren. Ich mein', das was du jetzt machst, ist gut. Ich nehm' mal an, du bist nicht schwanger und jetzt überlegst du dir schon, was würde ich machen mit meinem Kind, wenn es behindert ist. Genau das mein' ich, du überlegst dir jetzt, was mach ich damit, wenn es behindert wird.	III	7.
139. W: Aber das ist doch richtig so.		
140. M: Ja, da ist finde ich okay, ich sag ja nichts. Ich finde es falsch, erst während der Schwangerschaft darüber zu reden. ...	III	7.
... Als kleines Kind, selbst wenn es gesund ist und die Mutter stirbt trotzdem, wer sorgt denn für das Kind. Ich mein, wenn es klein ist, kann es immer noch nicht für sich sorgen, da muss	II	4. Fürsorge

ja auch jemand da sein, der für das Kind sorgt.		
141. W: Ich mein', jetzt eigentlich auch nur, man sollte sich im vornherein darüber im Klaren sein, wie man über eine Schwangerschaft denkt. ...	III	7.
... Wenn man ziemlich optimistisch da in diese Schwangerschaft geht, dann soll man bitte ein Kind bekommen und wenn man denkt, öh das wird schwanger oder was ist, wenn es schwanger wird, dann soll man sich...	I	1.
142. <i>[Sie meint nicht schwanger, sondern behindert].</i>		
143. M: Ja, genau das mein' ich doch. ...	I	2.
... Man soll sich vorher überlegen, ob man schwanger werden will, und was man gegebenenfalls tut ...	III	7.
... oder auch nicht.	I	1.
144. W: Aber das heißt, ich weiß nicht, das hört sich so an, wenn man schon denkt, ähm, dass man, wenn man, ach ja genau. Ich find, wenn man sich von vornherein Gedanken macht, ob man nun ein behindertes Kind, oder nee...		
145. <u>JvV: Vorhin als du das Beispiel mit den Tieren angebracht hast, hast du gesagt, das ist aber Natur. Wie meinst du das?</u>		
146. W: Ja, ich mein jetzt eigentlich nur... Ich hab mal im Fernsehen gesehen, da war ein behindertes Tigerbaby und da hat die Mutter das halt verstoßen, und so. Und halt ich denk mal, die Menschen können nun mal selbst für sich denken, und wenn sie ein Kind kriegen, dann ist es wahrscheinlich auch nicht falsch, das abzustoßen, ...	II	5. Natur / Natürlichkeit
... aber es ist auch nicht falsch, das zu behalten. Vielleicht ist das sogar richtig.	I	1.
147. <u>JvV: Wie meinstest Du das, das ist Natur und der Mensch kann selber für sich denken?</u>		
148. W: Ja, dass es halt vollkommen in Ordnung ist, wenn man abtreibt. ...	I	1.
... Also, dass es nichts schlimmes ist, weil ich mein, wenn die Natur das praktisch gesehen so eingerichtet hat. Ich mein, das ist überall so, nur nicht bei den Menschen, weil die Menschen die Fähigkeit haben zu denken. Das mein ich damit, dass es irgendwie nichts Schlimmes ist.	II	5. Natur / Natürlichkeit
149. <u>JvV: Du hattest vorhin gesagt, oder wolltest sagen, dann ein Kind dann ja geistig behindert wird. Kannst du dich daran erinnern?</u>		
150. M: Ja, wenn es körperlich behindert ist.		
151. <u>JvV: Wie meinst du das?</u>		
152. M: Also sagen wir mal es, ich denke mal, die meisten	II	5. Lebensglück /

<p>behinderten Kinder kein schönes Leben führen, und dadurch werden die, denk' ich mal, auch geistig behindert. Dass sie halt immer den negativen Eindruck vom Leben haben, und das ist ja auch nicht so doll. ...</p> <p>... Dadurch schätz ich mal, ist es vielleicht, wenn man, das Recht wird ja, sagen wir mal, der Mutter gegeben, das Kind zu haben, oder nicht zu haben. Und wenn sie das Recht hat zu entscheiden, dann soll sie es auch, finde ich. Wenn sie glaubt, dass es ein schlechtes Leben haben wird, das Baby, kann sie auch sagen: nee, ich will es nicht zulassen, dass es geboren wird.</p>	I	Lebensfreude 1.
153. <u>JvV: Gut, also. Wir haben bisher auch schon ein paar solcher Diskussionen geführt und daraus hat sich ergeben, dass folgende Fragen immer von Bedeutung waren. Wie ist es, wenn der Mensch sich so in die Natur einmischt? Also, was hat das für Folgen? Was denkt ihr dazu?</u>		
154. M: Wie, in welchem Sinne?		
155. <u>JvV: Wenn der Mensch sich so in die Natur einmischt, wie er das tut, mit Gentechnik und Abtreibung und sowas.</u>		
156. M: Es gibt dann später nur noch ... das perfekte Kind ... ohne Krankheiten ... intelligent, sportlich ... also keine natürliche Fortpflanzung mehr. So seh' ich das. Dann kann ja jeder sein perfektes Kind haben. ...	II	5. Perfektion
... Jeder denkt, oh genetisch veränderbar, cool, dann mach' ich mein Kind so, wie ich es haben will, wie ein Baukasten, ein bisschen davon, ein bisschen davon.		
157. W: ...		
158. M: Ja wirklich, da baust du dir dein Kind sozusagen zusammen.		
159. W:...		
160. W: Also, ich find, also Eingriffe vom Menschen in die Natur haben eigentlich immer nur Schlechtes, also..	I	3.
161. M: Genetisch.		
162. W: Ja, zum Beispiel auch die ganzen geographischen Sachen, mit dem Klima und so. Das sind ja eigentlich Sachen, die vom Menschen verursacht wurden, und wenn man jetzt von so was spricht, das ist dann ein bisschen kritischer, ...	I	3.
... da sollte man ein bisschen aufpassen. Man sollte mehr aufpassen, wie man damit umgeht. Man sollte das nicht zu so einer Art Mode oder so werden lassen, dass sich das dann irgendwann jeder leisten kann, oder jeder erlauben kann. Sondern dass es irgendwie etwas Wissenschaftliches ist, nichts Soziales oder Gesellschaftliches oder so.	II	6.
163. <u>JvV: Habt ihr da sonst noch Gedanken zu, Überlegungen?</u>		

164. M: Ja, der Aspekt zum Beispiel das Ersatzlager ... ein geklonter Mensch als Ersatzlager ... wer garantiert, dass es später keine ... [Dass Menschen nur als Ersatzteillager gezeugt werden, und dann bei Bedarf zerstückelt werden].	II	6.
165. M: Ich mein, wie stellen die sich das vor? Wollen die nur Organe klonen, oder den ganzen Menschen klonen, und dann davon die ganzen Organe rausnehmen?		
166. ...		
167. M: Die wollen den ganzen Menschen klonen.		
168. M: Ich mein', ich denke, dass Gentechnik ein gutes Mittel ist, um Krankheiten zu bekämpfen und kleine Körperteile vielleicht auszutauschen, aber ...	II	4. Gesundheit
169. W: Aber ohne Krankheiten. Ich mein, man sagt ja jetzt schon, sechs Milliarden, sechs Milliarden Menschen, und wenn es keine Krankheiten gibt, dann wird es halt weiter ... Ich mein, das zieht dann wieder Probleme was weiß ich jetzt, Arbeitslosigkeit, Überbevölkerung, Hunger...	II	4. Allgemeinwohl
170. W: Hunger		
171. W: ...und so'ne Sachen		
172. M: Harte Worte, erzähl das mal den Leuten, die mit Aids durch die Gegend laufen.		
173. W: Ja, natürlich, aber das ist Natur. Keine Ahnung. ... Krankheiten sind nun mal ...	II	5. Natur / Natürlichkeit
174. ...		
175. JvV: <u>Wenn ihr darüber nachdenkt, dass versucht wird durch Klonen und Gentechnik den Menschen unsterblich zu machen, was denkt ihr dazu?</u>		
176. W: Das ist wieder dieses Typische, das der Mensch sich immer über die Natur stellen will. Ich sprech' immer von Natur, na ja.	II	5. Natur / Natürlichkeit
177. M: Schwachsinn ist das.		
178. ...		
179. W: Ich kann mir nicht vorstellen, dass alle Menschen für die Ewigkeit leben wollen. Irgendwann ist man so alt, und dann will man vielleicht auch sterben ...	II	4. Leben
180. ...		
181. M: Darauf ist der Körper doch gar nicht ausgelegt.		
182. W: Das ist ja das, was versucht wird.		
183. ...		
184. M: ...da kann man doch auch Teile ersetzen.		
185. M: Ja, ja, aber da fehlt doch was, später.		
186. ...		
187. M: dann fängst du ein neues Leben an.		
188. M: Das ist Schwachsinn! Irgendwann hast du genug vom Leben, spätestens nach tausend Jahren.	II	4. Leben
189. M: Ja, dann kann man ja sagen, ich hab' genug. Und ...		
190. M: Und dann lässt du dich umbringen, toll.		

191. ...		
192. M:.. auf dieser Welt, die ganzen Katastrophen, ... ein dritter Weltkrieg mittendrin, da habe ich, ehrlich gesagt, keine Lust drauf. Da sterb' ich lieber vorher.	III	8.
193. M: Vor allem musst du ja dein ganzes Leben arbeiten.		
194. M: Irgendwann krieg' ich ja Rente.		
195. M: 25 000.		
196. M: Du musst einfach 25 000 Jahre arbeiten, damit du deine Rente kriegst. Das ist geil. Außerdem geht das aus Platzgründen erst recht nicht. Wenn jeder unsterblich ist, und jeder kriegt wieder Kinder, dann hast du ja irgendwann ...	II	4. Allgemeinwohl
197. W: Dann werden sich die Menschen gegenseitig umbringen.		
198. M: Das machen sie eh schon.		
199. W: Aber diesmal aus anderen Gründen, was weiß ich, das ist mein Platz zum Wohnen, sagt einer, und dann knallen sie sich ab.		
200. M: Ja, hier ist mein Meter zum Wohnen. ... Spätestens in 10 Jahren hättest du deine knappe Billion Menschen.	II	4. Allgemeinwohl
201. W: Ich stell' mir vor, dass alle Kontinente so wie China wären.		
202. W: Indien		
203. ...		
204. M: Wenn man das verteilen würde, dann wäre alles OK.	II	4. Gerechtigkeit
205. ...		
206. M: Stell' dir mal vor, alle wären unsterblich, wie viele Menschen hast du dann irgendwann auf der Erde, dann ist sie nicht mehr blau, dann siehst du nur noch Köpfe überall.	II	4. Allgemeinwohl
207. M: Unsterblich, so ein Schwachsinn, spätestens nach 50 (?) Jahren hast du schon genug.	II	4. Leben
208. W: Ich glaub' auch nicht, dass es Menschen gibt, die es gut finden, unsterblich zu sein.		
209. W: Vielleicht wollen sie es jetzt, aber wenn sie älter werden, dann werden sie sich denken ...		
210. W: Wird man dann noch älter? Ist es dann noch so ...		
211. <u>JvV: Insofern unsterblich, als dass, man hat ja ein Alterungsgen, was die Zellen altern lässt und irgendwann... Normalerweise können Zellen sich ja regenerieren, man hat ja zum Beispiel alle vier Wochen eine neue Haut, weil diese von unten nachwächst. Und dieses Alterungsgen will man halt ausschalten, das heißt, dass die Zellen sich ewig regenerieren können.</u>		
212. W: Das heißt, man bleibt ewig jung.		
213. M: Cool.		

214.	W: ... oder man wird alt ab einem bestimmten ...		
215.	M: Wenn du nicht alterst ... du bleibst so wie du bist.		
216.	M: Ohne Alterungsgen bleibst du so wie du bist.		
217.	M: Glaub mir mal, spätestens nach tausend Jahren hast du genug davon. Aber für die ersten sechzig Jahre wäre das nicht schlecht, und dann sterben.	II	5. Perfektion
218.	M: Ja, aber was macht man mit Krankheiten. ... Ja, mal ernsthaft jetzt.		
219.	...		
220.	M: Du kannst dir ja, wenn du ein Leberding hast, 'ne neue Leber einpflanzen. Wenn du was mit dem Herz hast, kriegst du ein neues Herz.		
221.	M: Ey, unendlich lang leben ist echt Schwachsinn.	II	4. Leben
222.	W: Ja.		
223.	M: Uah, bloß nicht.		
224.	M: Also ich denk', mal es wär' nicht schlecht, wenn man jetzt sagt, ich bin fünfundzwanzig und ich will fünf Jahre länger fünfundzwanzig sein, oder so. Aber ich glaub', irgendwann hat man auch die Nase voll davon, dann hat man auch ...	II	5. Perfektion
225.	M: Ich bin fünfundzwanzig, uäh.		
226.	W: Ich mein', du hast ja Ziele, du willst ja Ziele erreichen, und wenn du die mit fünfundzwanzig alle erreicht hast, dann willst du auch gar nicht mehr leben. Was willst du denn dann noch ...	II	4. Selbstentfaltung / Selbstbestimmung
227.	M: Gemäß dem Fall, es klappt, dann werden die Kinder, die Babys auch unsterblich. Dann bleiben sie so lange Babys, bis man Mittel gefunden hat, das wieder einzuschalten. Das dauert doch bestimmt wieder seine hundert Jahre.		
228.	...		
229.	M: Vor allem die Babys können ja nicht so weit denken.		
230.	M: Guck' mal, wenn Babys unsterblich sind, dann brauchst du bestimmt hundert Jahre, um herauszufinden, wie man die wieder altern lässt. Dann hast du schon deine Billion Menschen.		
231.	W: Also, ich möchte gerne wissen, was nach dem Tod kommt. Das heißt jetzt nicht, dass ich mich irgendwie umbringe, aber ich weiß nicht, ich glaub' ... jeden Menschen, wenn er alles erreicht hat, was er will, oder eben nicht. Bei mir ist schon so eine gewisse Neugierde dabei. Ich hab' mir nicht die Pulsadern aufgeschnitten, oder so was.	III	8.
232.	...		
233.	M: Verrutscht, ne.		
234.	JvV: Was stellst du dir denn vor?		

<p>235. W: Ich weiß es nicht. Ich mein', es gibt jetzt so viele Theorien. Jetzt meinetwegen Wiedergeburt, also Reinkarnation oder Himmel, Hölle und so ...</p> <p>... Ich weiß es nicht. Ich weiß nicht, wie ich mich verhalten soll, jetzt wenn ich lebe. Wenn ich mich böse verhalte, komme ich in die Hölle, und wenn ich mich gut verhalte, komme ich in den Himmel, und ich hab' gar keine Ahnung. Ich denke irgendwie, das ist irgendwie etwas, worauf noch gar keiner gekommen ist, ich weiß nur nicht, was. Praktisch gesehen, aber ich bin halt neugierig.</p>	III	8.
236. M: ...		
237. W: He, nein!		
238. M: Worauf ist noch keiner gekommen?		
239. W: Ja, was nach dem Tod kommt.		
240. M: Ach so.		
241. W: Ob nun gar nichts ist, ob ein Licht ausgeht, ob alles nur verschwommen ist und du nichts mehr ...		
242. M: Also stimmt es, dass du dich nur verschnitten hast?!		
243. W: Nein, ähm ja, haha.		
244. W: Aber das weicht jetzt so ein bisschen ab.		
245. JvV: Na gut, ich glaub', das reicht jetzt.		

9. Analyse-Übersicht über Gruppendiskussion Nr. I

Dimension des ethischen Denkens	Kategorien	Anzahl
Über moralische Vorstellungen diskutieren können Die erste Dimension des ethischen Denkens	1. Moralische Probleme werden als individuell zu entscheidende verstanden.	10
	2. Durch Perspektivenübernahme erfolgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Überlegungen und moralischen Vorstellungen anderer Personen.	11
	3. Es wird wahrgenommen, dass wissenschaftliches Handeln und/oder wissenschaftliche Ergebnisse nicht neutral sind und einer ethischen Bewertung bedürfen.	4
	Gesamt / in % in Bezug auf die Gesamtanzahl der Kodierungen	25 / 28 %
Rationale Urteile fällen können Die zweite Dimension des ethischen Denkens	4. Es werden Standpunkte genannt, die mit grundlegenden Werten unserer Gesellschaft begründet werden.	32
	5. Es werden Standpunkte genannt, die mit anderweitigen Wertzuschreibungen oder mit verschiedenen Interessen begründet werden.	16
	6. Es wird erkannt, dass es einer Technologiepolitik bedarf und/oder dass diese einer stärkeren Beteiligung durch die Öffentlichkeit bedarf.	3
	Gesamt / in % in Bezug auf die Gesamtanzahl der Kodierungen	51 / 57%
Eine eigene Verbindlichkeit zu rationalen Urteilen herstellen können Die dritte Dimension des ethischen Denkens	7. Die Verantwortung für das eigene moralische Handeln wird gesehen.	7
	8. Selbstreflexive Elemente (Gefühle, Gewissen, Traditionen) werden genannt.	7
	9. Moralische Kommunikation wird zur ganzheitlichen Urteilsbildung, beziehungsweise zur individuellen moralischen Orientierung genutzt.	0
	Gesamt / in % in Bezug auf die Gesamtanzahl der Kodierungen	14 / 15 %
Gesamtanzahl der Kodierungen		90

Begründungen der Standpunkte (Reihenfolge nach Anzahl der Nennungen)			
mit grundlegenden Werten		mit anderweitigen Wertzuschreibungen	
Wert	Anzahl	Wert	Anzahl
Leben	8	Planungssicherheit	5
Fürsorge	6	Natur / Natürlichkeit	5
Gesundheit	5	Lebensglück / Lebensfreude	3
Selbstentfaltung / Selbstbestimmung	5	Perfektion	3
Allgemeinwohl	4	Gesamt	16
Menschenwürde	2		
Gleichheit	1		
Gerechtigkeit	1		
Gesamt	32		

Werte-Abwägung innerhalb eines Redebeitrages			
Abwägung ...	Nr. des Redebeitrags	Werte / Wertzuschreibungen	Anzahl
verschiedener grundlegender Werte			
grundlegender Werte und Wertzuschreibungen			
verschiedener Wertzuschreibungen	15	Planungssicherheit – Lebensglück / Lebensfreude	1
Gesamt			1

Effizienz der Diskussion	
Verhältnis von Redebeiträgen, die kodiert werden konnten, zu der Gesamtanzahl von Redebeiträgen in %	
Redebeiträge abzüglich denen des Diskussionsleiters	205
Kodierte Redebeiträge	71
Effizienz	35 %