

Lutz H. Eckensberger, Heiko Breit

Kann das Schulrecht ohne Moral auskommen? – Anmerkungen aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie.*

Komplexe Gesellschaften haben einen allgemeinen Trend zur Verrechtlichung. Dies gilt auch für die Schule, die, nachdem sie lange Zeit nur eine untergeordnete Rolle im Rechtssystem spielte, seit etwa Mitte der 1960er Jahre mit Gesetzen, Verordnungen und Erlassen, mit Lehrplänen und Stundentafeln u. ä. förmlich bombardiert wurde. Dieser Verrechtlichungsschub ist nach *Avenarius/Heckel*¹ ambivalent zu bewerten. Auf der einen Seite bewirke er zwar eine zunehmende Formalisierung und Bürokratisierung von Schule, auf der anderen Seite erfolge dadurch eine stärkere Anbindung der Schule an die rechtsstaatlich-demokratische Ordnung. Letztere befreie die Schule geradezu von bürokratischer Gängelung und schaffe somit erst die Voraussetzung für rechtlich gesicherte pädagogische Eigenverantwortung.

Im folgenden Beitrag wollen wir diese Ambivalenz des Rechts näher betrachten und dabei das Verhältnis von Recht mit anderen nicht-kodifizierten Regelsystemen wie Konventionen und Moral ausleuchten. Denn genau diese erhalten in der Diskussion um mehr pädagogische Eigenverantwortung, wie in der Diskussion um Eigenverantwortung überhaupt, eine besondere Bedeutung, die aus dem Recht selbst gar nicht hervorgeht. Vor allem moralische Urteile als Gerechtigkeitsurteile bilden erst die Grundlage, Handlungschancen – und damit potentielle Verantwortung – im Rahmen formaler Institutionen wie Recht und Politik wahrzunehmen².

Verrechtlichung schafft aber nicht notwendigerweise mehr Verhaltenssicherheit. Erstens dringt Recht in Lebensbereiche vor, die notwendig auf die soziale Integration über Werte, Normen und Verständigungsprozesse angewiesen sind und bildet dort einen Fremdkörper³. Zweitens weckt das Mehr an rechtlichen Normen einen immer größeren Interpretationsbedarf dieser Normen, da eine zur Konfliktlösung notwendige eindeutige Bewertung konfligierender Normen in der Normenflut häufig gar nicht mehr möglich ist. Richter benötigen an dieser Stelle nach *Dworkin* einen »Sinn für Angemessenheit«, der einen Rückgriff auf moralische Prinzipien erforderlich macht und dadurch rechtliche Entscheidungen nicht kodifizierten Wertsetzungen öffnet⁴.

Dies ist prinzipiell nichts Neues, denn in den empirischen Sozialwissenschaften weiß man schon lange, dass Recht nicht nur als kodifiziertes Recht Geltung erlangt. Es ist als breites soziales Phänomen zu verstehen, da es – um in demokratischen Gesellschaften wirksam zu

* Nachdruck aus: Döbert, H./v.Kopp, B./Martini, R./Weiß, M. (Hrsg.), Bildung vor neuen Herausforderungen – Festschrift für Hermann Avenarius zum 65.Geburtstag. Neuwied-Kriftel 2003. Wir danken dem Hermann Luchterhand Verlag für die freundliche Genehmigung zum Abdruck.

1 Avenarius, H./Heckel, H.: Schulrechtskunde, 7. Aufl. Neuwied 2000, S. 16.

2 Breit, H./Döring, T./Eckensberger, L. H.: Law, politics and citizens' responsibility. Justice Judgements in the Every Day Reconstructions of Environmental Conflicts, in: Breit, H./Engels, A./Moss, T./Troja, M. (Eds.): How Institutions Change. Perspectives on Social Learning in Environmental Contexts. Opladen 2003.

3 Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1+2. Frankfurt a.M. 1981.

4 Dworkin, R.: Bürgerrechte ernst genommen. Frankfurt a. M. 1984.; Günther, K.: Der Sinn für Angemessenheit. Anwendungsdiskurse in Moral und Recht. Frankfurt a. M. 1988.

sein – in das gesamte Sozialleben eingebettet sein muss. Es steht in einer funktionellen wechselseitigen Bezogenheit zu oder gar in Abhängigkeit von kollektiven Vorstellungen und Werten. *Eugen Ehrlich*, einer der Begründer der deutschen Rechtssoziologie, sprach deshalb in Absetzung vom kodifizierten Recht von »lebendem Recht« als einem Komplex von Regelsystemen, der das Zusammenleben von Menschen organisiert⁵. Im Unterschied zum positiven Recht werden solche Regeln nicht von außen vorgegeben, sondern werden in Handlungen weitgehend von den sozialen Akteuren selbst hervorgebracht.

Normative Handlungskontexte sind als kompliziertes Zusammenspiel der unterschiedlichen Regelsysteme Konventionen, Moral und Recht beschreibbar. Während moralische Urteile als Handlungen »selbstzwecklich« sind, d.h. kontrafaktisch über reelle Zwänge hinausweisend auf das Sollen zielen und sich um Fürsorge und Gerechtigkeit drehen, sind Konventionen funktional auf den Zusammenhalt von Gruppen gerichtet und enthalten Vorschriften etwa über Bekleidung und Eßgewohnheiten. Entwicklungspsychologische Untersuchungen zur Entstehung und zum Verständnis von Konventionen und Moral zeigen, dass Kinder bereits im Alter von vier Jahren zwischen beiden Regelsystemen zu unterscheiden wissen und mit moralischen Urteilen einen über soziale Kontexte hinausweisenden universalistischen und unveränderbaren Gehalt verbinden, während Konventionen als relativistisch und veränderbar verstanden werden⁶. Andererseits zeigen die Arbeiten aus dem Kulturvergleich, dass in anderen Kulturen manche hier üblicherweise als Konventionen geltenden Verhaltensweisen, z.B. solche, die sich auf Eß- oder Kleidungsitten etc. beziehen, durch ihre soziale Bedeutung auch zu moralischen Fragen werden können⁷.

Handlungsregulationen durch Moral und Konventionen werden jedoch – besonders von Juristen – eher für den menschlichen Nahbereich reserviert. So unterscheidet *Ellscheid*⁸ Interaktionen, die auf Tugenden wie Vertrauen, Solidarität, Zuneigung etc. selbständig aufbauen von einem gesellschaftlichen Fernbereich, der (wenn überhaupt, dann) durch das Recht geregelt wird. Das Zurückgreifen auf rechtliche Regeln bringt »einen fundamentalen Wandel der interaktionsbestimmenden Bedeutungen mit sich«⁹. Es ist deshalb letztes konsequentes Anzeichen für das Scheitern der Interaktionen im Nahbereich- das Recht beginnt da, wo die Freundschaft endet. Insofern wäre eine grundlose, von Anfang an angestrebte Verrechtlichung dieses zwischenmenschlichen Nahraumes eine »Zumutung oder Unanständigkeit«¹⁰, wie *Ellscheid* das formuliert. Nehmen wir zunächst an, dass diese Tugenden des Nahbereichs in erster Linie »moralische Tugenden« sind, so schließen sich Moral und Recht weitgehend aus. Sie stellen aus dieser Sicht Alternativen der Regelung sozialer Interaktionen in den beiden unterschiedenen Handlungsräumen dar.

Es ist nicht allein die Fülle von Normen und die damit verbundene Notwendigkeit von in »lebendigem« Recht eingelassenen Anwendungsdiskurse, die heute deutlich macht, dass eine

5 Ehrlich, E.: *Gesetz und lebendes Recht*: vermischte kleinere Schriften. Berlin 1986.

6 Turiel, E.: *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge, MA 1983.

7 Shweder, R./Mahapatra, M./Miller, J. G.: *Culture and moral development*, in: Stigler, J. W./Shweder, R./Herdt, G. (Eds.): *Cultural Psychology. Essays on comparative development*. Cambridge 1987; Zimba, R. F.: *The understanding of morality, convention, and personal preference in an African setting. Findings from Zambia*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(1994)3, S 369–393.

8 Ellscheid, G.: *Die Verrechtlichung sozialer Beziehungen als Problem der praktischen Philosophie*, in: Bubner, R./Gramer, K./Wiehl, R. (Hrsg.): *Neue Hefte für Philosophie, Heft 17: Recht und Moral*. Göttingen 1979, S. 37–61.

9 Ebenda, S. 43.

10 Ebenda, S. 46.

solche Trennung so nicht aufrechterhalten werden kann. Gerade der Bereich Schule demonstriert, dass das Umschalten zwischen den Handlungsräumen Moral und Recht nicht nur schwer durchzuführen ist, sondern wirft zudem die Frage auf, ob dies auch wünschenswert und erst recht, ob es erfolgreich sein kann. Schließlich ist das Schüler/Lehrerverhältnis kaum als rein formales Rechtsverhältnis denkbar. Individuelles Lehrerhandeln findet in einem institutionellen Rahmen statt, in dem Normen des Schulrechts gelten, und der durch Verwaltungsvorschriften geregelt wird, in dem Lehrer aber auch Interpretationsleistungen abverlangt werden, wenn zu entscheiden ist, was als »angemessen« gilt oder auf welche Weise der »pädagogische Freiraum« genutzt wird. Dies ist ganz besonders in multikulturellen Kontexten virulent, in dem Verwaltungsvorschriften u. U. äußerst sensibel ausgelegt werden müssen, weil etwa aus religiösen Gründen die Befreiung vom koedukativen Sportunterricht beantragt wird¹¹. Auch der konkrete Einsatz von Recht im Schulbereich ist alles andere als klar definiert. Wann soll bei Problemen in der Schule der Rechtsraum betreten werden? Gerade in jüngerer Zeit wird im Zusammenhang mit dem Phänomen »Gewalt in der Schule« eine Zwischenebene zwischen Schulalltag und Rechtsintervention favorisiert und sogenannte Schlichter-Verfahren auch unter Einbeziehung von Schüler/innen als Mediatoren eingeführt¹². Diese Schlichterverfahren oder Mediation bezweckt, z. B. dass Lernende selbst bei Problemen und Streitfällen zwischen Schülern und Schülerinnen zu vermitteln versuchen¹³. Schülerinnen und Schüler werden auf diese Weise partizipativ in Entscheidungen einbezogen, sie lernen Kommunikation als Konfliktlösungsmechanismus praktisch kennen und erfahren sich selbst als den sowohl für Recht und Moral so wichtigen »neutralen Dritten«, dessen Aufgabe es ist, Situationen unparteilich zu beurteilen.

Konflikt und Kommunikationsfähigkeit bilden zentrale Charakteristika von moralischen Urteilen wie sie in strukturgenetischen Theorien erforscht werden und deren Ergebnisse auch erfolgreich in Schulmodelle eingeflossen sind. Der *Just Community* Ansatz, der sowohl in der Resozialisierung (Gefängnis) wie auch in der Schule entwickelt und angewendet wurde, konnte zeigen, welche praktische Relevanz die Schaffung einer Gemeinschaft, die von allen Mitgliedern, Leitung und Teilnehmern, Studenten und Lehrerschaft, Insassen und Überwachern usw. als fair und gerecht bezeichnet wird, für die die Entwicklung moralischen Denkens hat¹⁴. Der *Just Community* Ansatz findet gerade im Rahmen von Überlegungen zur Demokratieverziehung verstärkte Aufmerksamkeit, da er in besonderem Maße partizipatorische Demokratie auf Schulebene praktiziert, die von Runden Tischen zur Verhandlung einzelner Probleme oder Konflikte oder zur Regulierung der Mitbestimmung in einzelnen Gruppen, Klassen oder Jahrgängen bis zur Regelung des gesamten Schullebens oder zur Bildung einer gleichsam parlamentarisch organisierten Schulrepublik reichen¹⁵.

Trotz solcher Nähe von Demokratie und Moral bleibt jedoch das Problem, dass »Demokratie« nicht auf Partizipation und konsensuelle Konfliktlösung reduziert werden kann, die sich

11 Bender-Szymanski, D.: Kulturkonflikt als Chance für die Entwicklung normativer Orientierungen, in: Politisches Lernen (1999)3–4, S. 7–56.

12 Simsa, C.: Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied/Kriftel 2001; auch diess. Strafe muss sein? – Zum Verhältnis von Schulordnungsrecht und Schulmediation, in: RdJB 1999, S. 140 ff.

13 Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit, in: Kursiv (1998)4, S. 34–39; Grammes, T.: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen 1998 (bes. Kapitel 2: Fachdidaktisches Denken als Relationierung von Wissensformen).

14 Oser, F./Althoff, W.: Probleme lösen am »Runden Tisch«: Pädagogischer Diskurs und die Praxis von »Just Community« -Schulen. Beiträge zur Lehrerbildung (1996)14, S. 29–42.

15 Edelstein, W./Fauser, P.: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96, Bonn 2001.

allein im gesellschaftlichen Nahraum abspielt. Demokratie braucht das formale Recht, den formalen Rechtsstaat zu ihrer Verwirklichung, und auf der Ebene der gesellschaftlichen Funktionalität muss sich das positive Recht auch im gewissen Sinne von »gesinnungsethischer Beschränkung« befreien. Recht trennt sich historisch von der Moral aus gutem Grund, es ist für den Bürger vorteilhaft, dass sich – wie sich Ernst Bloch ausdrückte – »die Amtsmienen nicht mehr entrüsten.« Die Diskussion um Demokratieerziehung, Mediation und Partizipation darf deshalb nicht übersehen, dass sie in erster Linie auf Konfliktlösung in gemeinschaftlichen Kontexten abzielt. Was aber geschieht beim entscheidenden Sprung zu einer »Gesellschaftsperspektive«, durch die begriffen werden muss, dass Entscheidungen nicht immer auf einen interaktionistischen Rahmen bezogen werden können. Recht stellt sich nicht durch individuelle oder kollektive Einsicht in Gerechtigkeit her, sondern schafft Erwartungssicherheit dank Sanktionsgewalt und Macht. Es steht unter Erfolgsdruck, Ordnung dort zu schaffen, wo die angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens anders ausfallen können als erwartet wird¹⁶. Dieser Sachverhalt lässt das Recht immer als der interaktiven Beziehungen der Lebenswelt entrückt erscheinen, wobei es freilich unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, inwieweit der Rationalitätszuwachs des Rechts vor allem in seiner internen Systematisierung zu suchen ist (Luhmann) oder dennoch auf einen »Input« von Regelsystemen wie Moral und Konventionen beruht. Letzteres ist z. B. die Auffassung von *Habermas*, der eine »eigentümliche Doppelstellung und Vermittlungsfunktion (des Rechts) ... zwischen einer über kommunikatives Handeln reproduzierten Lebenswelt einerseits und gesellschaftlichen Funktionssystemen, die füreinander Umwelten bilden, andererseits«¹⁷ erkennt.

Von daher wird zu einem wesentlichen Punkt für das Demokratie- und Politikverständnis die Frage nach dem Übergang einer »Gemeinschaftsperspektive« zu einer »Gesellschaftsperspektive«, ein Übergang, der sich in der Schule besonders vital zeigt. Um diesen Übergang präziser zu verstehen, hilft uns die Theorieentwicklung und Forschung zur ontogenetischen Entwicklung des Moralischen Urteils, die wir in den letzten 25 Jahren durchgeführt haben. Diese Forschung basiert auf den bekannten Arbeiten von *Jean Piaget*¹⁸ und *Lawrence Kohlberg*¹⁹, weicht aber in vieler Hinsicht von diesen ab. Wir müssen uns hier auf einige wenige Aspekte dieser Arbeit beschränken²⁰.

Moralische Urteile sind kontrafaktische (ideale) Vorstellungen von interpersonalen Konflikten, sie basieren deshalb auf unterschiedlich komplexen Wahrnehmungen dieser Konflikte und Standards für deren Lösung. Für die analytische und empirische Bestimmung dieser Konfliktwahrnehmungen und Standards benutzen wir einen handlungstheoretischen Ansatz, denn eine andere Person zu verstehen, heißt, ihre Handlungen verstehen, einen Konflikt zu verste-

16 Luhmann, N.: Rechtssoziologie. 2 Bde. Reinbek bei Hamburg 1972, Bd. 1, S. 31.

17 Habermas, J.: Faktizität und Geltung, Frankfurt a.M. 1992, S. 78.

18 Piaget, J.: Le jugement moral chez l'enfant. Neuchâtel 1932, (Dt.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M. 1973).

19 Kohlberg, L.: A current statement on some theoretical issues, in: Modgil, S./Modgil, C. (Eds.): Kohlberg, L.: Consensus and controversy. London, Philadelphia 1986, pp. 485–546.

20 Eckensberger, L. H./Reinshagen, H.: Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des Moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte, in: Eckensberger, L. H. Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart 1980, S. 65–131; Eckensberger, L. H.: Die Entwicklung des moralischen Urteils, in: Keller, H. (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern 1998; Eckensberger, L. H./Breit, H.: Recht und Moral im Kontext von Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischer Urteile und ihrer handlungstheoretischen Konstruktion, in: Lampe, H. J. (Hrsg.): Zur Entwicklung von Rechtsbewußtsein. Frankfurt a.M. 1997.

hen heißt, die Handlungen der Konfliktparteien zu verstehen²¹. Diese Forschung haben wir zunächst mit hypothetischen Konflikten, dann in realen Lebenskontexten untersucht, aus beiden Bereichen wollen wir Ergebnisse zum Verständnis des Übergangs von einer »Gemeinschaftsperspektive« zu einer »Gesellschaftsperspektive« heranziehen.

In unserer Forschung zur handlungstheoretisch rekonstruierten Moraltheorie spielt genau dieser Übergang eine zentrale Rolle. Moralische Urteile lassen sich nach diesem Modell als elf Stufen rekonstruieren (auf die wir hier nicht im Detail eingehen können), die in vier Niveaus zusammengefasst werden können. Die Niveaus geben zwei Deutungsräume wieder, einen interpersonalen und transpersonalen, in denen sich jeweils eine heteronome und eine autonome Ausprägung findet. Im interpersonalen Deutungsraum werden die Konflikte zwischen sozialen Handelnden mit individuellen Zielen (Interessen) und übergeordneten Zielkategorien (gemeinschaftlichen sowie kollektiven Wertpräferenzen), lokalisiert; im zweiten stehen dagegen systemische Prozesse im Mittelpunkt, funktionale Rollen (überindividuellen Handlungsstrukturen), die von konkreten Interaktionen und Intentionen entkoppelt sind.

- (I) *Das (inter-)personal-heteronome Niveau* (Stufen 1, 2, 3) besteht in einer mehr oder weniger rigiden Betonung einseitiger Achtung vor Handlungsregeln oder im Versuch, es möglichst allen recht zu machen;
- (II) *Das (inter-)personal-autonome Niveau* (Stufen 4, 5) repräsentiert Folgenabwägungen für konkrete Interessengruppen oder übergeordnete Interessen, die eine gegenseitige Achtung der handelnden Personen oder Interessengruppen enthalten;
- (III) *Das transpersonal-heteronome Niveau* (Stufen 6, 7, 8) ist durch eine unterschiedlich rigide Betonung der sozialen oder juristischen Regelbefolgungen charakterisiert;
- (IV) *Das transpersonal-autonome Niveau* (Stufen 9, 10, 11) schließlich enthält Ableitungen der moralischen Urteile aus individuellen Standards, eine allgemeine Werteabwägung oder einen Bezug auf universelle Prinzipien.

Durch diese Interpretation wird deutlich, dass es auch im interpersonalen Raum eine »ausbalancierte« gegenseitige Achtung gibt, die das Verständnis des »sozialen Nahraumes« ausmacht und (ontogenetisch) abschließt. Die Moral lässt sich also zunächst tatsächlich in interpersonalen Beziehungen lokalisieren, etwa in den Bereichen der Ehe und Freundschaft, die Ellscheid²² als Beispiele gewählt hat. Die Wiederholung der Bewegung von einer Heteronomie zu einer Autonomie macht aber vor allem deutlich, dass die Orientierung auf Gesetze tatsächlich eine andere, neue (eben transpersonale) Qualität hat, und dass deshalb Gesetze insoweit etwas genuin anderes sind als die Moral. Andererseits wird aber auch anschaulicher, weshalb sie gleichzeitig als Alternativen (Äquivalente) zur Moral verstehbar sind, die jedoch in Beziehung mit der Moral bleiben.

Von zentraler Bedeutung ist aber, dass der Übergang vom interpersonalen zum transpersonalen Raum in der Interpretation der »naiven Subjekte« in gewissem Sinn durch die Konfrontation der Moral (als einer regulativen Idee) mit der sozialen Wirklichkeit geschieht: Die Befragten erfahren, dass sich im realen Leben nicht alle an die Moral halten, und sie sind – obgleich sie hypothetische Situationen diskutieren – wegen dieser konkreten Erfahrungen der Auffassung, dass Abweichungen von »moralischem Verhalten« äußerlich sanktioniert werden

21 Eckensberger, L. H./Plath, I.: (im Druck) Soziale Kognition, in: Schneider, W./Sodian, B. (Hrsg.): Kognitive Entwicklung, Band V/2 der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen.

22 Ellscheid, G. 1979, S. 37–61.

müssen. Dazu beziehen sie sich zunächst auf die Sanktionen durch die Gruppe und ihre nicht-kodifizierten Normen. Sie nehmen erst Bezug auf den Gesetzesbegriff, also auf die kodifizierten Normen im engeren Sinn, wenn sie erkennen, dass die sozialen Sanktionen diese regulative Aufgabe nicht zuverlässig leisten können. Gesetze werden genau deshalb für die Sicherung moralischen Verhaltens gefordert, weil nur sie ein Verhalten zuverlässig erzwingen können. Genau hier gerät also das Argument in den Blick, dass man Ansprüche, die man (legitimerweise) hat und durchsetzen können sollte, nur durch Gesetze wirksam durchsetzen kann. Insofern entsteht der Gesetzesbegriff in einer relativ strengen Form aus den gleichen Gesichtspunkten, die auch in der Rechtssoziologie und Rechtsphilosophie als Begründungen benutzt werden²³.

An dieser Stelle wird der Sachverhalt deutlich, den *Ellscheid* betont hat, dass nämlich das Recht auch *vor* der Moral, nämlich vor der konventionellen bzw. einer traditionellen Moral schützt. Formalisierte Rechtsnormen sollen ja *auch* die falsche Moralisierung von Konflikten ausschließen.

Allerdings endet die Analyse der Beziehung zwischen Recht und Moral hier nicht, sondern ontogenetisch wird erkannt, dass gerade diese Zuverlässigkeit der Anwendung des Rechts zu einer unangemessenen Rigidität im Einzelfall führen kann, also dieser strenge Gesetzes- oder Rechtsbegriff wieder mit Moralvorstellungen konfliktieren kann. Diese Erkenntnis führt jedoch zunächst nicht zu einer Aufgabe des Rechts zugunsten der Moral, sondern zunächst wird das Recht in gewissem Sinn moralisch angereichert, und es wird gefordert, dass es auch im Gesetz (selbst gesetzlich geregelte) Ausnahmen geben muss. Es wird also zunächst (in einem zweiten Entwicklungsschritt innerhalb des transpersonal heteronomen Raums) ein elaborierterer Gesetzesbegriff entwickelt.

Darüber hinaus lehrt uns die Ontogenese des Verständnisses der Beziehung zwischen Recht und Moral, dass es jenseits dieser (elaborierten) Rechtsperspektive für die »naiven Subjekte« sehr wohl wieder den Standpunkt einer autonomen Moral auch auf der transpersonalen Ebene gibt. So wird das Verständnis von Liebe und Freundschaft der interpersonal autonomen Moral auf dem Niveau der transpersonalen Autonomie zur Solidarität (mit Fremden oder Menschen schlechthin). Besonders bedeutsam ist jedoch, dass diese neuerliche »Autonomisierung« präskriptiver sozialer Regelsysteme gerade an Defiziten eines (selbst so elaborierten) Gesetzesbegriffs festgemacht wird. Auch dieser Gesichtspunkt wird interessanterweise in der nicht-psychologischen Literatur herangezogen, z.B. in der Literatur zur Wirtschaftsethik. Dies ist besonders aufschlussreich, weil der Bereich der Wirtschaft als der Paradefall gilt, der genuin durch das Recht und gerade nicht durch die Moral geregelt wird. Auch dort wird jedoch, z. B. durch *Steinmann und Löhr*²⁴, die notwendige Rolle der Moral im Rahmen des Wirtschaftssystems gerade aus Defiziten des Rechts abgeleitet: Das Recht hinkt hinter konkreten Entwicklungen her, es ist abstrakt, kann deshalb den Einzelfall nicht angemessen behandeln. Die Erzwingbarkeit setzt Kontrollen voraus, die faktisch nicht durchführbar sind; es gibt nicht selten eine gewisse »Adressatenuklarheit«. So ist z.B. undeutlich, an wen es sich in einem Betrieb richtet, in dem eine hohe Arbeitsteilung herrscht, und in deren Folge auch die Verantwortungsstrukturen undurchschaubar sind. Auch in der Ontogenese wird also in den Überzeugungen »naiver Subjekte« das Recht letztlich wieder durch die Moral kontrolliert.

23 Eckensberger, L. H./Breit, H. 1997.

24 Steinmann, H./Löhr, A.: Grundlagen der Unternehmensethik. Stuttgart 1991, S. 104 f.

Gesetze bilden also nach dieser Analyse zwar unstrittig Alternativen zur heteronomen Moral, sie sitzen aber – und das ist eine wichtige Erkenntnis – ontogenetisch dennoch auf der autonomen Moral des interpersonalen Raumes auf. Im Gegensatz zur Heteronomie des interpersonalen Raumes ist diejenige des transpersonalen Raumes genau deshalb »rational kontrolliert«, weil sie die autonome Moral des interpersonalen Raumes reflektiert.

Umgekehrt zeigen die Stufen des moralischen Urteils durch die Einsicht postkonventionell Urteilender, dass eine Schaffung des Rechts angesichts komplexer Gesellschaften nicht ohne einen moralischen Rahmen auskommen kann: Das Recht darf nicht gegen moralische Prinzipien verstoßen. Der von Moral abgekoppelte Bezug auf das Recht ist Ausdruck eines transpersonalen, aber »nur« heteronomen Moralverständnisses, das zwar die Beschränkungen einer interpersonal-autonomen Moral erkennt, aber dafür den Preis eines heteronomen Urteils zu zahlen hat.

Entwicklungspsychologisch betrachtet lässt sich also der Bezug auf rechtliche Regeln in einem gewissen Sinne gerade als Versuch verstehen, moralische Normen gegen die moralische Verweigerung einzelner Personen durchzusetzen, auch wenn sich natürlich das Verständnis vom Recht nicht auf diese Sichtweise reduzieren lässt, da es auch Regelungen jenseits aller Moralisierbarkeit enthält und von vornherein auf Kompromisse abzielt. Zudem dienen Rechtsregeln nicht ausschließlich der Verwirklichung moralischer Normen. Dennoch regeln sie das Einhalten von Normen verbindlich und können selbst, trotz aller Kompliziertheit ihrer Beziehung zur Moral, nicht als moralneutral begriffen werden.

In unserer »kontextualisierten« Forschung, in der es vor allem um die Wahrnehmung und Bewertung von Ökonomie/Ökologie-Konflikten in unterschiedlichsten Lebenszusammenhängen ging (Bau eines Kohlekraftwerks, Wasserbenutzung, Landwirtschaft), werden diese Ergebnisse weiter konkretisiert, weil wir unter anderem explizit auf das Verständnis sozialer Institutionen abgehoben haben²⁵. Dort haben wir in Anlehnung an die vier Niveaus »alltagsweltliche Moraltypen« konstruiert, die durch erheblich mehr Konzepte angereichert sind²⁶. In diesen kontextualisierten Moraltypen sind wichtige Komponenten enthalten, die für Vorstellungen über demokratische Konfliktlösungen benötigt werden. Dies sind neben den Vorstellungen über einseitige und gegenseitige Achtung, wie sie im Heteronomie- und Autonomiebegriff begründet sind, Konzeptionen der Familien- und Freundschaft, die Respektierung bürgerlichen Freiheitswerte wie Gedanken- und Meinungsfreiheit, Toleranz, Gleichbehandlung und Fairness sowie die Werte der politischen Partizipation. Gerade für demokratisches Handeln sind Verantwortung und Solidarität ebenso zentrale Faktoren wie die Frage, inwieweit Anderen gegenüber ein Recht auf eine eigene Stellungnahme zugeschrieben wird und inwieweit diese als kompetent für die Übernahme von Handlungsverantwortung eingeschätzt werden. Hierbei spielt das Selbstkonzept eigener politischer Fähigkeiten im Hinblick auf das politische Engagement eine entscheidende Rolle²⁷. Das Selbstkonzept ist auch bestimmend für die Reichweite dieser Vorstellungen bzw. für die Übertragbarkeit auf unterschiedliche soziale Kontexte.

25 Breit, H./Döring, T./Eckensberger, L. H. 2003.

26 Breit, H./Eckensberger, L. H.: Moral, Alltag und Umwelt, in: De Haan, G./Kuckartz, U. (Hrsg.): Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Opladen 1998, S. 69–89.

27 Krampen, G.: Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie. Göttingen 1991.

Die alltagsweltlichen Moraltypen rekonstruieren neben Risiken und Solidaritäten im Rückbezug auf Gerechtigkeitsvorstellungen unterschiedlich komplexe Formen der Wahrnehmung von Handlungschancen und Handlungsverantwortung im Rahmen formaler demokratischer Institutionen wie Recht und Politik. Hinter diesen Vorstellungen stecken unterschiedliche Ideen von Gesellschaft und Demokratie, die sich entsprechend der Entwicklung des moralischen Urteils in Heteronomie vs. Autonomie und Interpersonalität vs. Transpersonalität strukturieren lassen.

	Interpersonal		Transpersonal	
	heteronom (Typ I)	autonom (Typ II)	heteronom (Typ III)	autonom Typ (IV)
Politik	Machtbereich konkreter, personaler Entscheidungsträger	Bereich verantwortungsvollen Handelns von Entscheidungsträgern und Bürgern	mit Entscheidungsgewalt ausgestattetes System zur Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen	jegliches Handeln in der Öffentlichkeit ist politisch und bedarf (demokratischer) institutioneller Verankerungen
Recht	willkürliche Restriktion von Handlungsspielräumen	Inстанz von normativer Konfliktregelung aufgrund von persönlichem Einfluss	gesellschaftliches Subsystem, positives Recht als sachliche, interessenlose Instanz	Recht als Rahmenrichtlinie mit moralischem Legitimationsbedarf
Bürger	am eigenen Nutzen orientierter, passiver Rezipient	verantwortungsbewusstes Mitglied des Gemeinwesens	funktionaler Teil der Öffentlichkeit	an Aufklärung und Emanzipation orientiertes Gesellschaftsmitglied

Für Typ 1 (Interpersonal-heteronom) ist Politik Angelegenheit derjenigen, die dafür bezahlt werden. Als Reaktion gibt es entweder Loyalität oder Politikerschelte oder, wenn man selbst aktiv ist, versucht man die eigene Position durchzusetzen, die ohne wenn und aber für richtig gehalten wird. Demgegenüber fühlt sich Typ II für das Gemeinwesen verantwortlich. Ihm geht es um die Verwirklichung gemeinschaftlicher Normen und Werte, beispielsweise in Vereinen. Man bemüht sich abweichende Positionen zu verstehen und zu tolerieren, versucht durch direkten Einfluss zu überzeugen. Typ III wiederum hält eine solche Sichtweise für naiv und als Demokratiekonzept für entwickelte Gesellschaften ungeeignet. Er stellt funktionale Mechanismen wie positives Recht und demokratische Verfahren (Teilnahme an demokratischen Wahlen, Engagement in Parteien) in den Mittelpunkt seines Demokratieverständnisses. Strategien um den Gewinn und Erhalt von Macht erhalten eine zentrale Bedeutung. Anders als Typ I zielt Typ III aber keineswegs auf die bedingungslose Durchsetzung der eigenen Position, sondern sucht Anerkennung für seine Position durch einen sachlichen Bezug auf Expertenwissen. Die Expertise durch Professionalität der Entscheider, die an legitime Verfahren gebunden sind, wird zum Garanten moralischer Richtigkeit und damit objektive Distanz zu den intersubjektiven Normen einer Gemeinschaft. Typ III vertritt eine Position, die aus der Perspektive des Typs IV als »Politiktechnokratie« abgelehnt wird. Nicht Distanz von Experten zur Lebenswelt wird gesucht, sondern formale Institutionen müssen nach Ansicht des transpersonal-autonomen Niveaus stärker an politisches Engagement lebensweltlich verankerter Bürger angekoppelt werden. Und zwar nicht nur als Stärkung politischer Funktionalität, eine solche Partizipation ist auch im Sinne des transpersonal-heteronomen Niveaus denkbar, sondern auch im Sinne einer möglichen Transformation der formalen Institutionen selbst im Hinblick auf mehr Gerechtigkeit.

Das sich in diesen Typen manifestierende unterschiedliche Gesellschafts-, Politik oder Demokratieverständnis drückt sich auch in der Wahrnehmung von Risiken und Gefahren aus, die

dem Selbst, der Gemeinschaft oder der Gesellschaft drohen. So entscheidet beispielsweise das Vertrauen in die Kraft intersubjektiver Normen, die nicht nur auf Ähnlichkeit und Konformität beruhen, darüber, wie hoch das Risiko ethnischer »Überfremdung« oder anderer gesellschaftlicher Probleme wie Arbeitslosigkeit eingeschätzt wird und wie die Chance beurteilt wird, dass bestehende Institutionen »gerecht« solche Risiken bewältigen.

Der Erkenntnis eines drastischen Übergangs, eines »fundamentalen Wandels« von Moral zu Recht erklärt vermutlich zu einem beträchtlichen Teil die allorten diagnostizierte Politikverdrossenheit Jugendlicher. Diese muss nämlich keineswegs aus einem mangelnden politischen Interesse oder einer fehlenden Bereitschaft zu politisch engagiertem Handeln resultieren; sie könnte auch das Ergebnis von einem nicht angemessen rekonstruierten rechtlichen Raum und entsprechend enttäuschten Erwartungen sein, und zwar von moralischen Erwartungen an ein weitgehend ohne Moral auskommendes Recht- und Politiksystem²⁸. »Demokratielerziehung« mit ihrem Ziel, auf einer Gemeinschaftsebene konsensuelle Konfliktlösungen einzuüben, dürfte also zu kurz greifen, wenn daraus ein Gefühl der Machtlosigkeit für Handlungsmöglichkeiten auf der Gesellschaftsebene resultiert, oder sie eine zu einfache Übertragung interpersoneller Strukturen auf den politischen Raum nahe legt. Der gesellschaftliche Fernraum wird eben nicht durch Konsens und interaktiver Konfliktregelung regiert, sondern durch Macht auf der Grundlage formalisierter Verfahren, die lebensweltlicher Einsicht vielfach entrückt sind. Demokratische Erziehung und Bildung muss hierauf Rücksicht nehmen²⁹.

Tut sie das, dann bedeutet die Institutionalisierung von intermediären Bereichen zwischen mehr oder weniger konfliktfreier Alltagsinteraktion und einer formal-institutionellen Ebene eine wichtige Vorbereitung auch für das Verständnis der notwendigen Distanz des positiven Recht zu moralischen Normen und Konventionen. Die Diskussion über Demokratielerziehung ist damit auch eine Diskussion über die Einsozialisation von Schülern und Schülerinnen in einen demokratischen Rechtsstaat, denn zur Demokratie gehört das Verständnis, die Akzeptanz und die Kritikfähigkeit rechtlicher Verfahren, vorausgesetzt dieses Ziel wird auch bewusst angestrebt. Moral bildet in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur die sozialintegrative Grundlage für das kodifizierte Recht, sondern sie ermöglicht erst, es zu verstehen. Darauf weist auch das Konzept des »Rechtsgefühls« hin³⁰. Das Rechtsgefühl – als eine moralisch gespeiste Emotion – wird nämlich geradezu als Bezugssystem für die normativ-rechtliche Bewertung von Handlungen aufgefasst. Es soll sowohl den Juristen ermöglichen, vorhandene Normen zu interpretieren, neue Normen zu setzen oder Lücken in Normensystemen zu schließen, als auch Laien die Fähigkeit vermitteln, auch ohne Kenntnis des geltenden positiven Rechts rechtsrelevante Entscheidungen zu treffen, die mit dem positiven Recht kompatibel sind. Letzteres wird auch als »Gewissensanspannung« bezeichnet³¹.

Es scheint daher dringend geboten zu sein, Schülerinnen und Schülern das demokratische Rechtssystem als Teil ihres Alltags zu vermitteln und dabei den gleichzeitigen Zusammenhang

28 Eckensberger, L. H.: Bildungsziel Demokratie. – Eine entwicklungspsychologische Perspektive. Vortrag gehalten im Rahmen der 50 Jahrfeier des DIPF, Frankfurt a.M. am 24. September 2001.

29 Reichenbach, R.: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster 2001.

30 Rehbinder, M.: Fragen des Rechtswissenschaftlers an die Nachbarwissenschaften zum sog. Rechtsgefühl, in: Gruter, M./Rehbinder, M. (Hrsg.): Der Beitrag der Biologie zu Fragen von Recht und Ethik. Berlin 1983, S. 261–274.

31 Eckensberger, L. H.: Das »Rechtsgefühl« aus entwicklungspsychologischer Perspektive, in: Lampe, E.-J. (Hrsg.): Das sogenannte Rechtsgefühl. Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie, Bd. 10, Opladen 1985, S. 71–107.

und Gegensatz von Recht und Moral zu verdeutlichen. Nur so entgeht das Rechtssystem den Gefahren, die der Rechtspositivist Hart schon vor einiger Zeit formulierte, sollten Recht und Moral strikt voneinander getrennt werden. Es besteht »die Gefahr, dass das Recht und seine Autorität sich in den Vorstellungen der Leute davon, was Recht sein sollte, auflöst; und die Gefahr, dass das bestehende Recht die Moral in ihrer Funktion als letzten Maßstab des Verhaltens verdrängt und sich so der Kritik entzieht«³².

*Verf.: Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger, Dr. Heiko Breit, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloss-Str.29, 60486 Frankfurt a.M.
E-Mail: eckensberger@dipf.de, breit@dipf.de.*

32 Hart, H. L. A.: Recht und Moral, Göttingen 1971, S. 19.