

Georg Lind

# Die moralische Dimension des Lernens

2001

Contact:

Prof. Georg Lind

University of Konstanz

FB Psychologie

78457 Konstanz

E-Mail: [Georg.Lind@uni-konstanz.de](mailto:Georg.Lind@uni-konstanz.de)

For further information and publications on this topic see [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm)

**Psychology of Morality &  
Democracy and Education**

© Georg Lind

# Die moralische Dimension des Lernens<sup>1</sup>

Georg Lind

Universität Konstanz<sup>2</sup>

## 1. Einleitung

Bislang wurde zumeist die Frage untersucht, inwieweit die Moral von bestimmten Lernbedingungen und kognitiven Fähigkeiten abhängt (Kuhn et al., 1977), aber seltener umgekehrt, ob nicht Moral selbst eine Lernbedingung ist und so genannte kognitive Fähigkeiten beeinflussen kann.

Ich spreche hier von “so genannten kognitiven Fähigkeiten”, weil mit der Einführung des Begriffs “moralische Urteilsfähigkeit” durch Kohlberg (1964) die klassische Distinktion zwischen *Affekten* (zu denen nicht erst seit Veröffentlichung der Taxonomie der Lernziele von Benjamin Bloom und seinen Kollegen die Moral generell gerechnet wird) auf der einen Seite und *Kognitionen* auf der anderen Seite kaum mehr aufrecht erhalten werden kann. Wenn ich diese immer noch populäre Gegenüberstellung hier trotzdem benutze, dann nur mit dem Hinweis, dass hier als “kognitive Fähigkeiten” die menschlichen Fähigkeiten gemeint sind, die sich auf die Bewältigung unserer natürlich-technischen Umwelt beziehen. Mit moralischen Fähigkeiten sind dann all jene gemeint, die sich auf die Bewältigung von menschlichen, sozialen und moralischen Aufgaben beziehen.

Besonders bei Jean Piaget finden sich viele Hinweise auf die Rolle, die die Moralentwicklung für die Entwicklung “kognitiver Fähigkeiten” spielt (siehe u.a. Piaget, 1928; 1947; 1951; 1965/1932). Aber bei Piaget wie auch bei Kohlberg und seinen Mitarbeitern wird nicht klar, ob sie unter “kognitiven Fähigkeiten” jene meint, die der Moral eigen sind, oder nur die Fähigkeiten, die sich auf nichtmoralische Gebiete beziehen. Vielleicht ist diese begriffliche Unklarheit mit ein Grund dafür, dass die Frage nach der Bedeutung der Moral für das Lernen nicht schon lange Gegenstand intensiver empirischer Forschung ist und dass es lange keine Verfahren zur Messung von kognitiven Aspekten im moralischen Bereich gab.

Anfang der siebziger Jahre hatte ich – in Anlehnung an Piagets Definition von *affektiven und kognitiven Aspekten* als unterscheidbaren, aber dinglich nicht trennbaren Aspekten menschlichen Verhaltens und an Kohlbergs Unterscheidung von *Inhalt* und *Struktur* des moralischen Urteilens sowie seiner Definition von moralischer Urteilsfähigkeit – den Versuch unternommen, die Parallelitätsannahme zu präzisieren und mittels einer neuen Messmethode überprüfbar zu machen. Mit dem neu entwickelten Moralischen Urteil Test (MUT) sollten die beiden Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens simultan, als zwei unterscheidbare, aber nicht dinglich trennbare Aspekte beobachtet bzw. gemessen werden können (siehe u.a. Lind 1978; 1985; 2000a). Den ersten Aspekt nannte ich auch *moralische Einstellung*, den zweiten Aspekt *moralische Urteilsfähigkeit*. Ich bin mir bewusst, dass meine Definition bestimmte Varianten der Theorien von Piaget und Kohlberg gegenüber anderen hervorhebt, und dass auch andere Lesarten möglich sind.<sup>3</sup> Gleichwohl – wenn man fast dreißig Jahre Arbeit mit dieser Definition betrachtet – hat sie sich als sehr fruchtbar herausgestellt. Mir ging (und geht) es weniger um die berühmten Moral-Stufen Kohlbergs, als um den kognitiven oder Fähigkeitsaspekt, der in Piagets und Kohlbergs Arbeiten eine ebenso große, wenn auch nicht immer beachtete Rolle spielt. Die moralische Urteilsfähigkeit als Aspekt des moralischen Urteilsverhaltens (und nicht als einen dinglich davon getrennte Verhaltensbereich) beobachtbar und messbar zu machen, war mein Hauptanliegen mit dem MUT.

Mit dem MUT wurde denn auch – soweit ich weiß – die erste Untersuchung zu unserer Fragestellung durchgeführt. Heidbrink (1985) hat im Rahmen eines Lernexperiments untersucht, welchen Einfluss die moralische Urteilsfähigkeit (gemessen mit dem MUT) auf die Fähigkeit hat, sich Informationen aus kurzen Lehrfilmen zur politischen Bildung einzuprägen. Heidbrink fand dabei heraus, dass Schüler und Schülerinnen mit höherer moralischer Urteilsfähigkeit die

---

<sup>1</sup> Beitrag zur Tagung der Moralforscher/innen, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, 12.-13.1.2001

<sup>2</sup> Anschrift des Autors: Prof. Dr. Georg Lind, FB Psychologie, Universität, 78457 Konstanz. E-mail: [Georg.Lind@uni-konstanz.de](mailto:Georg.Lind@uni-konstanz.de); Web: [www.uni-konstanz.de/ag-moral/](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/)

<sup>3</sup> Andere wie Nunner-Winkler (1989) plädieren hingegen dafür, angesichts der Unklarheit der Definition der kognitiv-moralischen Parallelität diese Annahme ganz aufzugeben.

vermittelten Informationen deutlich besser behielten (also gelernt haben) als Teilnehmer mit niedriger moralischer Urteilsfähigkeit. Die moralischen Einstellungen hatte auf diese Lernleistung keinen Einfluss. Der Grund hierfür ist einfach: die Versuchspersonen (wie auch sonst die meisten Menschen) zeigten keine nennenswerten Unterschiede bezüglich ihrer moralischen Einstellungen; fast alle Versuchsteilnehmer bevorzugten die oberen Kohlberg-Stufen über die niedrigen, wobei die Abstufung der Präferenzen ziemlich genau in der Weise erfolgte, wie es die Stufenordnung nahelegt.

In einer kürzlich durchgeführten Begleituntersuchung zu einem Weiterbildungsangebot für Gymnasial-Lehrer und -Lehrerinnen an der Universität Konstanz ergaben sich – wie ich noch ausführlicher berichten werde – weitere Hinweise dafür, dass die individuelle moralische Urteilsfähigkeit das Lernen begünstigt oder – so könnte man spekulieren – möglicherweise sogar eine “Schlüsselvariable” für die menschliche Lernfähigkeit im Allgemeinen darstellt (Lind, 2000b). Sollte sich diese empirisch begründete Spekulation in weiteren Studien erhärten lassen, hätte dies große Bedeutung für die Gestaltung von Lernprozessen und Lernumwelten.<sup>4</sup>

Über diese noch unveröffentlichte Studie möchte ich hier ausführlicher berichten. Zuvor möchte ich noch kurz auf Piagets Theorie der affektiv-kognitiven oder moralisch-kognitiven Parallelität eingehen.

## 2. Zu Piagets Theorie der moralisch-kognitiven Parallelität

An vielen Stellen spricht Piaget davon, dass sich der moralisch-affektive und der kognitiv-intellektuelle Bereich “parallel” entwickeln (Piaget, 1928; 1947; 1951; 1965/1932). Sie sind so eng miteinander verwoben, dass sie sich nur analytisch unterscheiden, aber nicht dinglich trennen lassen.

“Logic is the morality of thought just as morality is the logic of action.” (Piaget, 1965/32, S. 398) “Affective life, similar to intellectual life, is continuous adaptation, and both of these adaptations are not only parallel but interdependent, since sentiments express the interests and values of actions, intelligence constitutes the structure.” (S. 220) “Affectivity regulates the energetic aspect of action, of which intelligence provides the structure.” (Piaget, 1951, S. 221)

Schon in seinen frühen Schriften sieht Piaget für beide Entwicklungen gemeinsame Wurzeln, die vor allem in der *Zusammenarbeit* mit anderen Menschen, die auf den Prinzipien der Gerechtigkeit und der wechselseitigen Achtung beruhen. Die faire Zusammenarbeit mit anderen stößt nicht nur die Entwicklung der moralischen Autonomie an, sondern auch das Bedürfnis nach Überprüfung des Wahrheitsgehalts von Behauptungen:

“What gives rise to the need for verification? Surely it must be the shock of our thoughts coming in contact with that of others, which produce doubt and the desire to prove . . . The social need to share the thoughts of others and to communicate our own with success is at the root of our need for verification. Proof is the outcome of argument . . . Argument is, therefore, the backbone of verification.” (Piaget, 1928, S. 93)

Ähnlich sieht Piaget auch die Fähigkeitsentwicklung im moralischen und im nicht-moralischen Bereich durch ähnliche, wenn nicht gar durch dieselben Faktoren behindert:

“Die geistige [intellektuelle und moralische] Erziehung ist ein einheitliches Ganzes. Wenn der Verstand des Schülers im Bereich des Wissens der Autorität des Lehrers unterworfen wird, kann sich auf der anderen Seite das moralische Bewusstsein dieses Schülers nicht befreien, um eigene Verhaltensregeln für aktuelle Probleme zu entwickeln.” (Piaget, 1947/1986; S. 122)

“Was die moralische Erziehung betrifft, so wirft sie dasselbe Problem auf wie die logische und mathematische Schulung: Will man Individuen heranbilden, die sich dem Zwang der Traditionen und den Sitten früherer

---

<sup>4</sup> In unseren Studien zur Bedeutung von Lernumwelten zeigte sich, dass ein Mangel an Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und zur angeleiteten Reflexion zur Retardierung der Fähigkeitsentwicklung auf dem Gebiet der Moral führen kann (Lind, 2000c). Die Überprüfung der Frage, wie sich dies insgesamt auf die Lernfähigkeit von Heranwachsenden und Erwachsenen auswirkt, steht noch aus.

Generationen beugen, so genügen die Autorität des Lehrers und gegebenenfalls ein paar 'Morallektionen' samt dem für diese Gehorsamsmoral kennzeichnenden System von Ermunterungen und Bestrafungen. Will man dagegen Menschen mit freiem Gewissen erziehen, die die Rechte und Freiheiten des anderen achten, ist es weder mit der Autorität des Lehrers noch mit einschlägigen Lektionen (und wären diese noch so vortrefflich) getan, gilt es in diesem Fall doch lebendige, gleichermaßen auf Selbständigkeit wie auf Gegenseitigkeit aufbauende Beziehungen zu schaffen. Denn nur das soziale Leben der Schüler untereinander, ein (in Entsprechung zur intellektuellen Gemeinschaftsarbeit) möglichst umfassendes Selfgovernment vermag Persönlichkeiten heranzubilden, die ebenso zur Selbstbestimmung wie zur gegenseitigen Achtung befähigt sind." (Piaget, 1975, S. 48) (zit. n. Weiß, 1987, S. 346)

Auch wenn man die Kernprinzipien der Diskursethik von Habermas (1991) liest, verstärkt sich der Eindruck, dass die Grundfähigkeiten, die wir für die Auseinandersetzung mit der sozialen und moralischen Umwelt benötigen, auch Schlüssel-Kompetenzen für die rationale Auseinandersetzung mit der unbelebten Natur sind:

1. Diskursprinzip "D": "Nur diejenigen Normen [dürfen] Geltung beanspruchen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden können. [. . .]" (S. 12) "Handle verständigungsorientiert und lasse jedem die kommunikative Freiheit, zu Geltungsansprüchen Stellung zu nehmen." (Habermas, 1991, S. 173)
2. Universalisierungsgrundsatz "U": "Bei gültigen Normen müssen Ergebnisse und Nebenfolgen, die sich voraussichtlich aus einer allgemeinen Befolgung für die Befriedigung der Interessen eines jeden ergeben, von allen zwanglos akzeptiert werden können." (S. 12)
3. Zwang des Arguments statt sozialer Macht: "In Argumentationen müssen die Teilnehmer davon ausgehen, dass im Prinzip alle Betroffenen als Freie und Gleiche an einer kooperativen Wahrheitssuche teilnehmen, bei der einzig der Zwang des besseren Arguments zum Zuge kommen darf." (S. 13-14)

Die beiden Lern- und Entwicklungsbereiche bilden denn für die sogenannte Delor-Kommission, die im Auftrag der UNESCO Empfehlungen für die Bildung im 21. Jahrhundert erarbeitet hat (Delor, 1996), eine Einheit, die sie als "Lernfähigkeit" bezeichnen. Diese setzt sich aus drei "Säulen" zusammensetzt:

- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen, zu handeln und
- Lernen für das Leben

Lernfähigkeit in diesem umfassenden Sinne hat mit Sicherheit auch zu tun mit *moralischer Urteilsfähigkeit* im Sinne von Kohlberg. Moralische und "kognitive" Autonomie als Endziele erscheinen nicht nur eng miteinander verwoben, sondern können nur schwer auseinander gehalten werden. Beide Arten von Autonomie (wenn es denn zwei Arten sind) implizieren

- (a) einen intrinsischen Wissenstrieb, d.h. die Einsicht des Individuums in die Notwendigkeit zu lernen und
- (b) Kooperation und freien Diskurs in einer Gemeinschaft der Lernenden, in der nicht soziale Macht, sondern die Gültigkeit des Arguments zählen. Oser sieht denn auch den Prozess des Lehrens und Lernens als einen genuin *moralischen* Prozess an (Oser, 1986; Oser, 1992).

Kohlberg (1964) definiert moralische Urteilsfähigkeit als die Fähigkeit, nach eigenen universellen (moralischen) Prinzipien zu urteilen und nach diesen Urteilen zu handeln.<sup>5</sup> Ich habe diese allgemeine Definition weiter spezifiziert, indem ich moralische Urteilsfähigkeit spezifiziert habe als *die Fähigkeit, die eigenen moralischen Prinzipien auch dann zur Grundlage des Urteilsverhaltens zu machen, wenn sie in Konflikt mit der eigenen Meinung zu bestimmten moralischen Problemen geraten bzw. wenn die Argumente und Diskursbeiträge von Personen zu beurteilen sind, die der eigenen Meinung widersprechen* (Lind, 1978; 1985; 2000). Diese Definition liegt auch dem Moralischen Urteil Test (MUT) zugrunde, mit dessen Hilfe wir hier die Frage näher untersuchen wollen, welche Bedeutung Moral für das Lernen

---

<sup>5</sup> "The capacity to make decisions and judgments which are moral (i.e., based on internal principles) and to act in accordance with such judgments" (Kohlberg, 1964, p. 425).

bzw. die Lernfähigkeit eines Menschen hat.

Kohlberg selbst hat diese Definition kaum weiter verfolgt. Dort wo er und seine Mitarbeiter den Zusammenhang zwischen Moral und Kognition untersucht haben, gingen sie offenbar davon aus a) dass die kognitive Entwicklung der moralischen Entwicklung vorausgeht oder für diese gar kausal notwendig ist, und b) dass Kognition etwas ist, das nur in nicht-moralischen Verhaltensbereichen gemessen werden kann (siehe u.a. Kuhn et al., 1977).

Aus der Piaget-Kohlbergschen Parallelitätsthese läßt sich aber auch eine andere Vermutung und eine andere Operationalisierung ableiten, nämlich a) dass moralische Fähigkeiten eine notwendige Voraussetzung für das Lernen im nicht-moralischen Bereich sind, und b) dass diese moralischen Fähigkeiten sich in einer moralischen Verhaltensdomäne selbst identifizieren und messen lassen.

Ich stelle dieser Untersuchung daher folgende Vermutung voran: *Ich vermutet, dass die Fähigkeit, eigene Handlungsprinzipien auch unter Stress (wie er durch die Präsenz von Kontra-Argumenten erzeugt wird) konsistent anzuwenden, eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb neuen Handlungswissens ist, und zwar umso mehr als es sich bei dem neuen Wissen um eine Akkommodationsleistung handelt, bei der alte Denk- und Handlungsschemata aufgegeben oder zumindest modifiziert werden müssen. Für solche Lernprozesse, so vermuten wir, sind ähnliche moralisch-kognitive Leistungen notwendig wie für die Anwendung hoher Moralprinzipien in sozial schwierigen Situationen.*

Diese Vermutung setzt natürlich voraus, dass wir Piaget und Kohlberg ernst nehmen und moralische Fähigkeiten als Aspekte des moralischen Verhaltens selbst beobachten und dafür nicht auf nicht-moralische Verhaltensbereiche wie logisches Denken oder mathematisch-physikalisches Problemlösen ausweichen. Der hierfür notwendige Paradigmenwechsel wird graphisch in der nachfolgenden Tabelle 1 skizziert. Unsere Vermutung bezieht sich dabei auf die rechte Tabellenhälfte und dort auf den unteren Bereich. Im Rahmen des klassischen Paradigmas, in dem die Moral als ganz dem affektiven Verhaltensbereich zugeschlagen und von Kognitionen und Fähigkeiten abgespalten wird, wäre sie gar nicht formulierbar.

Klassisches Paradigma (Bloom et al.)	
Affekt = Moral	Kognition = Sache
Moralisches Urteilsverhalten, moralische Einstellungen	Logisches, physikalisches etc. Problemlöseverhalten

Parallelitäts-Paradigma (Piaget, Kohlberg)		
	Moral	Sache (Nicht-Moral)
<b>affektiver Aspekt</b>	= moralische Einstellungen	= sachbezogene Einstellungen
<b>kognitiver Aspekt</b>	= moralische Fähigkeiten	= sachbezogene Fähigkeiten

Tabelle 1

## 2. Methode

Die Stichprobe unserer Untersuchung bestand aus 16 Gymnasial-Lehrerinnen und Lehrern, die im Winter 1999/2000 an dem einsemestrigen Weiterbildungsseminar "Mentorik" an der Universität Konstanz teilgenommen haben.<sup>6</sup> Das Alter der Teilnehmer lag zwischen 28 und 56 Jahren. Es waren etwa gleich Männer wie Frauen vertreten.

Die Teilnehmer füllten am Anfang und am Ende des Seminars einen Evaluationsfragebogen aus, zu dem auch der MUT gehörte. Der MUT besteht aus zwei experimentellen Situationen, zu denen die Befragten Stellung beziehen sollen: einem Fall von Sterbehilfe und einem Fall der rechtswidrigen Beweismittelbeschaffung. Die Aufgabe, die der MUT zu lösen vorgibt, besteht darin, dass die Befragten zu Argumenten unterschiedlicher moralischer Qualität Stellung nehmen sollen ("Wie akzeptabel finden Sie folgende Argumente . . .?"), die zur Hälfte der Meinung des Befragten widersprechen. Der Grad der moralischen Urteilsfähigkeit wird daran gemessen, wie stark die Befragten solche Gegenargumente in

<sup>6</sup> Siehe den Projektbericht von Lind & Knoop (2000); auch <http://www.uni-konstanz.de/mentorik/>

Übereinstimmung mit ihren eigenen moralischen Prinzipien beurteilen, statt sie, wozu die meisten Menschen tendieren, pauschal abzulehnen. Der Index hierfür ist der sogenannte C-Wert. Trotz seiner Einfachheit hat sich der MUT bewährt. Es hat sich u.a. herausgestellt, dass der C-Wert nicht – wie bei Einstellungstests möglich – nach oben simuliert werden kann (Lind, 2000d). Auch zeigt sich, dass dieser Index der moralischen Urteilsfähigkeit sich in wichtigen Aspekten anders verhält als die Kennwerte für moralische Einstellungen, auf die sich die meisten anderen Verfahren beschränken, die der 1

MUT auch liefern kann.<sup>7</sup>

Den Aspekt der statistischen Signifikanz lasse ich hier außer Acht; die Stichprobe ist sehr klein; zudem sind wir mehr an der *psychologisch-pädagogischen* Signifikanz interessiert, für die wir auf der Grundlage umfangreicher Forschung nach über 25 Jahren Forschung zuverlässige und valide Kriterien besitzen. Aufgrund dieser Kriterien sehen wir Unterschiede von 5 Punkten (C-Wert) und mehr als *psychologisch signifikant* an. Geringere Unterschiede werden als “zufällige” bzw. für die Disposition irrelevante Schwankungen der Messwerte betrachtet.

Als Teil der Kursevaluation haben wir auch nach Erfahrungen mit neuen Unterrichtsmethoden und nach der Einschätzung der eigenen Lehrkompetenz sowie nach dem subjektiven Nutzen des Kurses gefragt. Diese Fragen sind im Anhang wiedergegeben.

### 3. Ergebnisse<sup>8</sup>

In unserer Studie zeigte sich im Sinne unserer Hypothese, dass Teilnehmer mit hoher moralischer Diskurs- und Urteilsfähigkeit ein günstiges Lernverhalten hatten. Es zeigte sich unter anderem,

- dass sie eher Kollegen bei sich freiwillig hospitieren lassen (Abb. 1),
- und dass sie die freiwilligen Hausaufgaben als nützlicher bewerteten (und auch eher machten) als die Teilnehmer mit niedrigen Testwerten (Abb. 2).

Die Befunde insgesamt lassen erahnen, dass in solchen Lernprozessen, in denen ein starkes Umdenken und anderes, ungewohntes Lehrerverhalten (nämlich die Förderung des autonomen Lernens der Schüler) gelernt werden sollte, nicht nur so genannte kognitive Fähigkeiten gefordert waren, sondern im hohen Maße auch moralisch-kognitive.

Hierauf weisen auch die ähnlich konsistent-positiven Korrelationen der moralischen Urteilsfähigkeit der Kursteilnehmer mit ihrem (berichteten) Lehrverhalten im alltäglichen Unterricht hin. Insgesamt wurden alternative Lehrformen wie Gruppendiskussion, Projektunterricht etc. nur relativ selten berichtet. Nur wer überdurchschnittlich gut bei dem MUT abschnitt, hat aber überhaupt solche Methoden schon angewandt oder zumindest ausprobiert. Lehrer und Lehrerinnen mit hohen C-Werten im MUT hatte auch

- häufiger kooperatives Lernen in ihrem Unterricht angewandt (Abb. 3),
- eher Peer-Teaching praktiziert (Abb. 4),
- und häufiger Projektarbeit *mit* Zielvorgaben durchgeführt (Abb. 5).

Am Beispiel von Hospitationen lässt sich die zentrale Bedeutung moralisch-demokratischer Fähigkeiten gut ablesen. Of-

---

<sup>7</sup> Moralische Fähigkeiten oder Kompetenzen werden hier im alltagssprachlichen Sinne verstanden als die beobachtbare Disposition, schwierige moralische Aufgaben zu lösen. Dieses Verständnis setzt sich von anderen Definitionen ab, z.B. von jenen, die auch Einstellungen einschließen, indem sie Kompetenz definieren, als die Fähigkeit, eine bestimmte, sozial erwünschte Einstellung zu haben, und jenen, die Kompetenz als nicht beobachtbar deklarieren. In bezug auf letztere teilen wir die Skepsis von Habermas: “Da Kompetenzen immer nur an ihren greifbaren Äußerungsformen, also anhand von Performanzphänomenen dingfest gemacht werden können, stehen diese theoretischen Ansätze vor besonderen Messproblemen. Nur in dem Maße, wie diese gelöst werden, können die performanzbestimmenden Faktoren von den theoretisch postulierten Fähigkeiten isoliert werden. . . . Es ist gewiss eine grobe Vereinfachung, moralische Urteile als Maß für Kompetenz, und moralische Handlungen als Maß für Performanz zu betrachten” (Habermas, 1983, S. 199). Zur Problematik der Definition von moralischen Fähigkeiten als Einstellungen haben bereits Pittel und Mendelsohn (1966) gewichtige Bedenken vorgetragen.

<sup>8</sup> Siehe dazu u.a. Lind, 2000a-c.

fenbar zieht man aus der wechselseitigen Hospitation (oder der kollegialen Supervision) nur dann Gewinn, wenn man fähig ist, Kritik zu ertragen, d.h. die Argumentation des Gegenüber auch dann noch aufzunehmen, wenn sie der eigenen Sichtweise widerspricht. Genau diese Fähigkeit wird in dem benutzten Test, dem MUT, erfasst.

Frage 2.44

### Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung für Hospitieren lassen

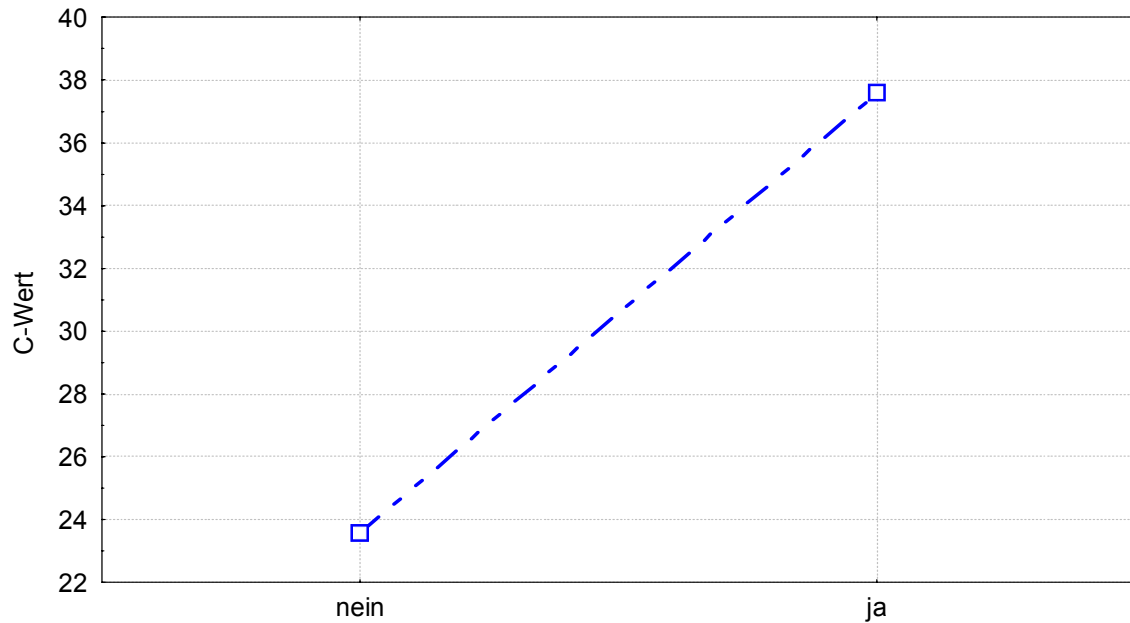


Abb. 2

Frage 2.32f

### Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung für Nutzen: Hausaufgaben

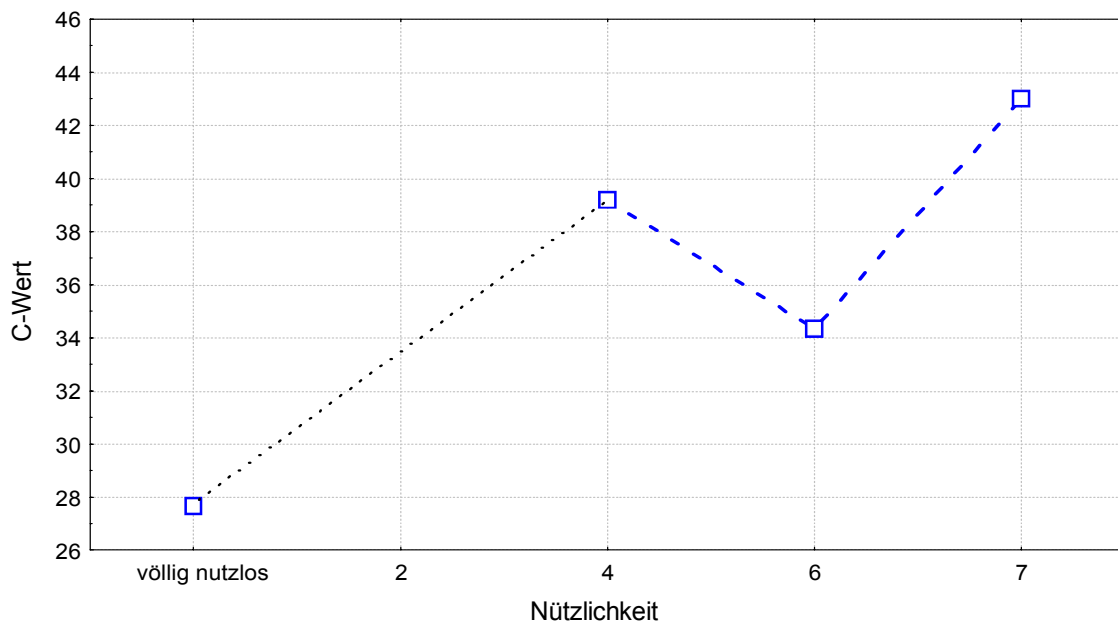
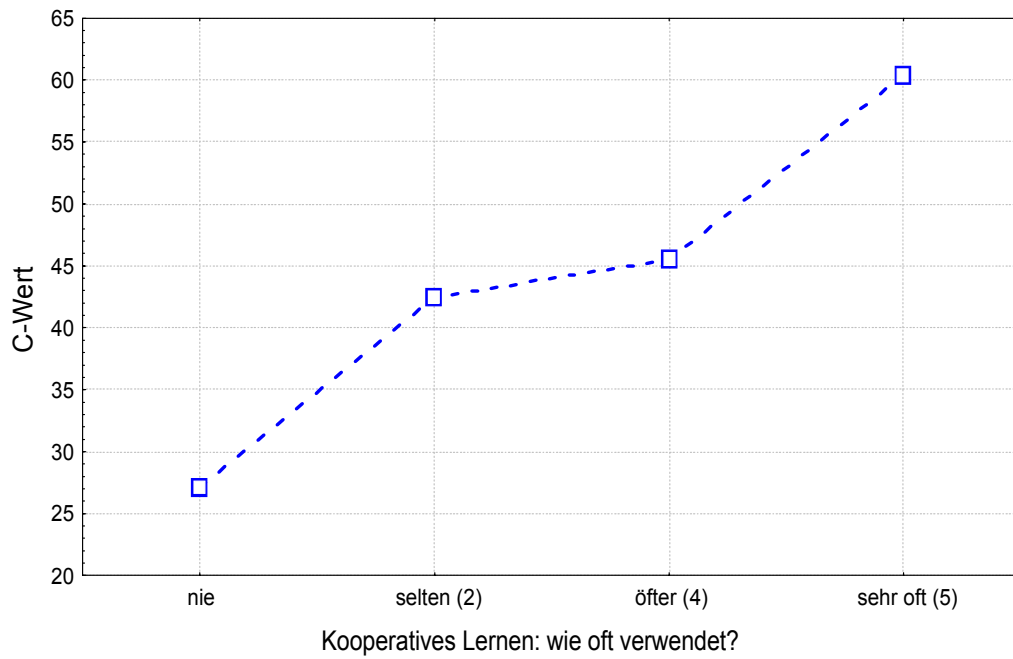


Abb. 3

Frage 1.30

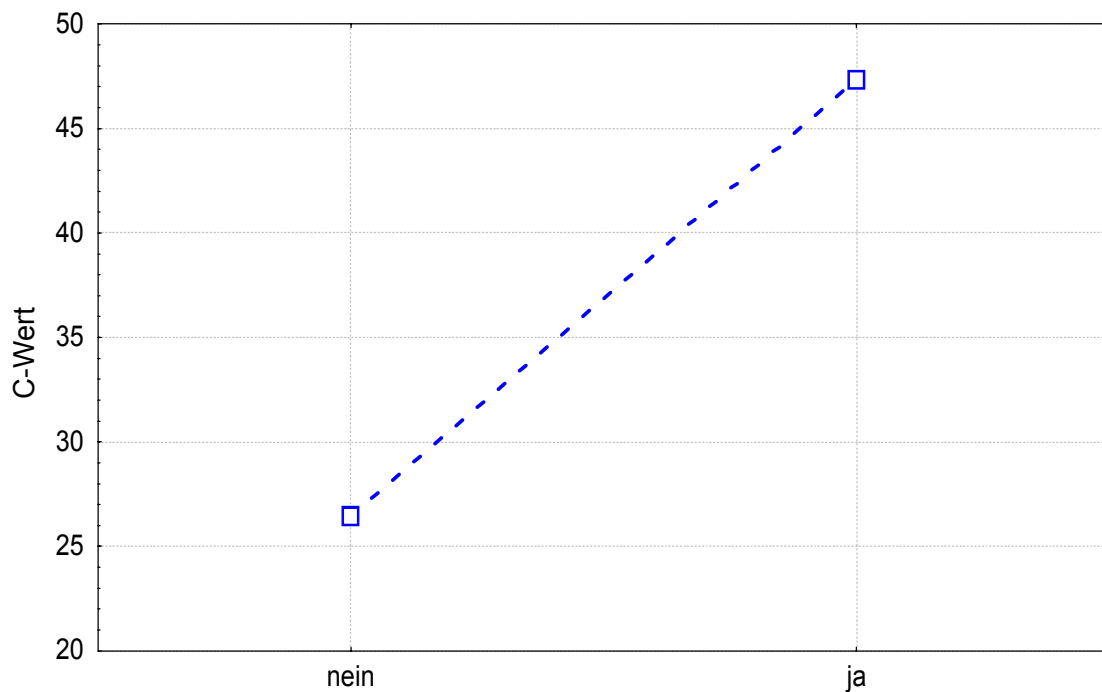
### Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung für die Verwendung von kooperativem Lernen



**Abb. 4**

Frage 2.64

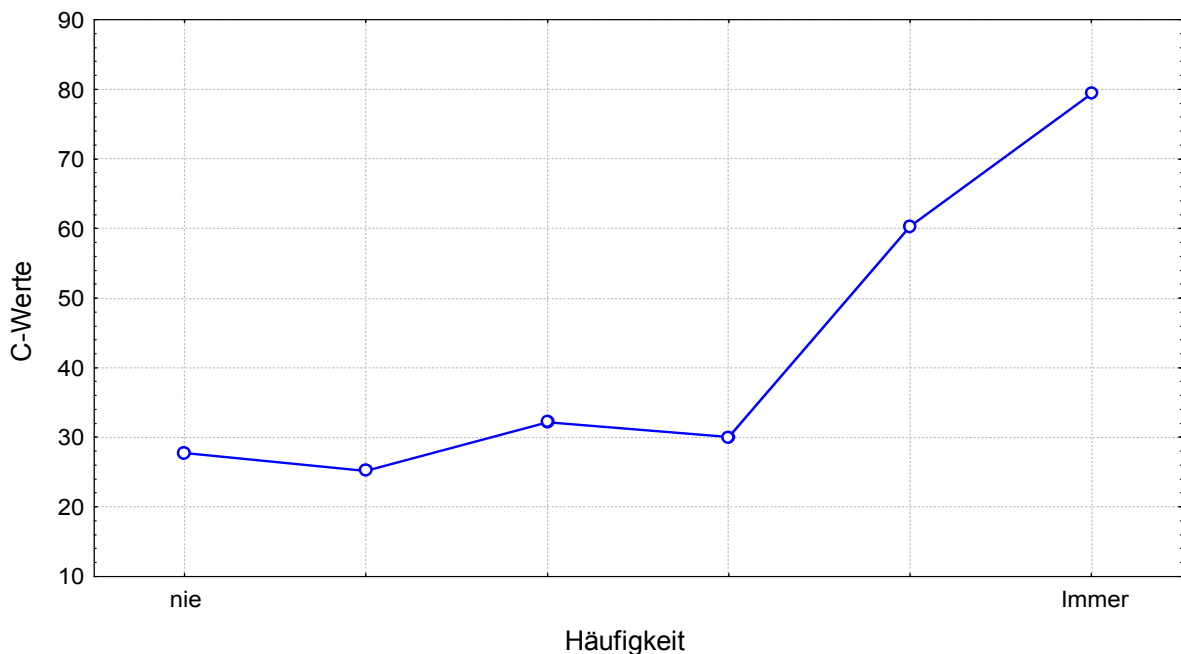
### Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung für Peer-Teaching



**Abb. 5**



## Moralische Urteilsfähigkeit als Bedingung für Verwendung von Projektarbeit MIT Zielvorgabe



**Abb. 6**

#### 4. Diskussion

Die Vermutung, dass moralische Urteilsfähigkeit – wie von Kohlberg (1964) definiert und von Lind (1978; 1985 etc.) mit dem Moralischen Urteil Test (MUT) operationalisiert – eine Bedeutung für das Lern- und das Lehrverhalten hat, wurde in dieser kleinen Untersuchungen auf überraschend klare Weise bestätigt. Dieser Befund ist umso bemerkenswerter als es sich hier um eine experimentelle Interventionsstudie zumal bei Lehrerinnen und Lehrern handelte.

Natürlich steht diese Studie mit einer Gruppengröße von 16 auf einer schmalen Basis. Wichtig wären weitere Studien mit mehr und mit anderen Untersuchungsteilnehmern. Diese Untersuchungen sollten aber nicht bloß korrelativer Art sein, sondern versuchen, mit Hilfe von Interventionen die kausale Natur der Beziehung zwischen Moral und Lernen weiter zu klären. Ihr Design sollte es ermöglichen, auch alternative Erklärungen zu überprüfen, die sich auch denken lassen. Eine möglichst gute Absicherung der hier vertretenen These ist vor allem im Hinblick auf mögliche Anwendungen wichtig. Es wäre z.B. wichtig zu sehen, ob gezielte Maßnahmen zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit tatsächlich zu besseren Lernleistungen und einer größeren Fähigkeit zum akkommodativen oder Tiefenstrukturlernen führen. Eine solche Studie planen wir gegenwärtig in Konstanz – wieder mit Lehrern. Geplant ist auch die Reanalyse von älteren Längsschnittstudien unter der Frage, ob sich zum Beispiel spätere Studien- und Berufsleistung aus früher festgestellten moralischen Fähigkeiten vorhersagen lassen. Sollte dies der Fall sein, sollte dies Konsequenzen für das Curriculum und die Lehrmethoden an unseren Schulen und Hochschulen haben.

## Literatur

- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Delor, J. (1996). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Heidbrink, H. (1985). Moral judgment competence and political learning. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education*, pp. 259-271. Chicago: Precedent Publishing Inc.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, Hg., *Review of Child Development Research, Vol. 1*, pp. 381-431. New York: Russel Sage Foundation.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L. & Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgments. *Genetic Psychological Monographs*, 95, 97-188.
- Levy-Suhl, Max (1912). Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. *Zeitschrift für Psychotherapie*, 232-254.
- Lind, G. (1978). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. In G. Portele, Hg., *Sozialisation und Moral*, pp. 171-201. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (1985). *Inhalt und Struktur des moralischen Urteils*. Dissertation, Universität Konstanz, Reihe Forschungsberichte des SFB 23. 2. Auflage: 2000.
- Lind, G. (1985b). The theory of moral-cognitive development: a socio-psychological assessment. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Psychology and Philosophy of Moral Judgment and Education*. Chicago: Precedent Publishing, S. 21-53.
- Lind, G. (1994). *Why do juvenile delinquents gain little from moral discussion programs?* Paper presented at the Annual Convention of AERA, New Orleans, April 1994.
- Lind, G. (2000a). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos-Verlag (ISBN 3-89722-2558. [www.logos-verlag.de](http://www.logos-verlag.de)). (Zweite, überarbeitete Auflage von "Moral und Bildung")
- Lind, G. & Knoop, P. (2000b). *Bericht über das Projekt Weiterbildungsseminar Mentorik für Gymnasiallehrer*. Universität Konstanz, FB Psychologie. (PDF-Datei: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Mentorik-Endbericht.pdf>).
- Lind, G. (2000c). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, 10, 9-15.
- Lind, G. (2000d). Review and appraisal of the Moral Judgment Test. Invited paper for the Meeting of the *Association for Moral Education*, Glasgow, 6.-11. July 2000. ([www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/MJT-appraisal-2000.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/MJT-appraisal-2000.pdf)).
- Nunner-Winkler, G. (1989). Verantwortlichkeit für andere. Das Problem der "positiven" Pflichten. In G. Lind & G. Politt-Gerlach, Hg., *Moral in 'unmoralischer' Zeit*, pp. 33-5. Heidelberg: Asanger.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M.C. Wittrock, Ed., *Handbook of research on teaching*, pp. 917-941. New York: Macmillan.
- Oser, F. (1992). Morality in professional action: Discourse approach for teaching. In F. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry, Eds., *Effective and responsible teaching. The new synthesis*, pp. 109-125. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning of the child*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Piaget, J. (1947/1986). *The moral development of the adolescent in two types of society, primitive and 'modern'*. Paris/UNESCO, Vorlesung vom 24.7.1947 in Sèvres (Typoscript) (zit. n. Piaget, 1986, S. 118 ff.).
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child* (Original 1932). New York: The Free Press.
- Piaget, J. (1975). *Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems*. München.
- Piaget, J. (1986). Die moralische Entwicklung von Jugendlichen in primitiven und 'modernen' Gesellschaften. In H. Bertram, Hg., *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*, pp. 118-124. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pittel, S.M. & Mendelsohn, G.A. (1966). Measurement of moral values: a review and critique. *Psychological Bulletin*, 66, 22-35.
- Sprinthall, N. A. and Scott, J. R. (1981). Promoting Psychological Development, Math Achievement, and Success Attribution of Female Students Through Deliberate Psychological Education. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 440-446.
- Tenorth, H.-E. (1997). Ein unmöglicher Beruf. *Erziehung und Wissenschaft*, Nr. 12/1997, 6-12.
- Weiß, E. (1987). *Ethik, Psychoanalyse und Pädagogik. Studien zur Grundlegung mündigkeitsorientierter Moralerziehung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wischka, B. (1982). *Moralisches Bewußtsein und Empathie bei Strafgefangenen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, FB Psychologie. Universität Marburg.

