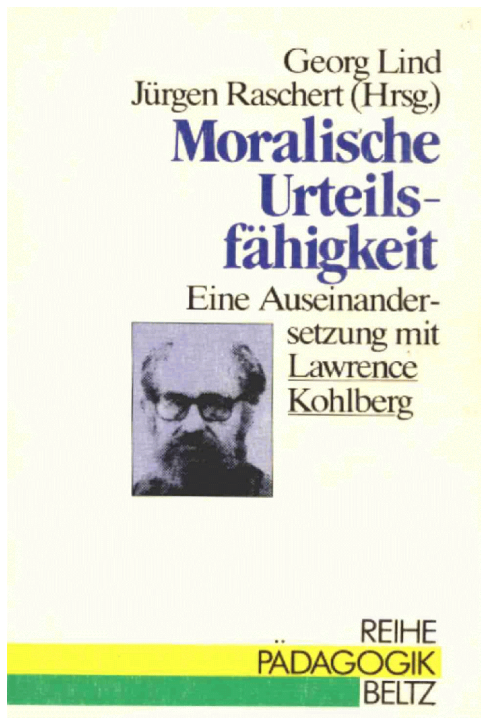


Georg Lind, Jürgen Raschert (Hrsg.)

Moralische Urteilsfähigkeit

Eine Auseinandersetzung
mit Lawrence Kohlberg



1987 Beltz (Bestellung)
Neuaufgabe 2000



Kontakt:

Prof. Georg Lind
Universität Konstanz
FB Psychologie
78457 Konstanz
E-Mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de

Weitere Informationen und Publikationen des Autors zu diesem Thema finden sie im Internet unter www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm

Die Originalausgabe erschien 1987 unter dem Titel:

Georg Lind/ Jürgen Raschert (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie, Weinheim 1987, Beltz Verlag, Reihe Pädagogik. ISBN 3-407-34007-9.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	4
Vorwort zur unveränderten Neuauflage 2000	7
<i>Gertrud Nunner Winkler</i> Was bedeutet Kohlbergs Theorieansatz für die moderne bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik?	8
<i>Lawrence Kohlberg</i> Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung	16
<i>Fritz Oser</i> Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlbergschen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen	33
<i>Ann Higgins</i> Moralische Erziehung in der Gerechte-Gemeinschaft-Schule – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA	42
<i>Georg Lind</i> Kohlberg auf dem Prüfstand – Ein fiktives Gespräch über Schule, Demokratie und kognitiv-moralische Entwicklung	59
Vorschlag für ein Projekt zur Förderung der moralisch-demo- kratischen Urteilskompetenz in der Schule	76
Verzeichnis der Autoren	79
Literaturverzeichnis	80

Vorwort der Herausgeber

Im Mittelpunkt dieses Bandes steht die These, dass Erziehung und Demokratie sich wechselseitig bedingen: Gelingende Erziehungsprozesse sind eine notwendige Bedingung für die Realisierung einer demokratischen Gesellschaft; eine demokratische Verfassung der Gesellschaft ist eine notwendige Bedingung für gelingende Erziehungsprozesse in der Schule.

Diese bis heute kontrovers diskutierte These steht schon im Zentrum von John Dewey's Hauptwerk "Democracy and Education" von 1916 (deutsche Ausgabe: Dewey 1964a). Dewey hat in ihm den engen Zusammenhang von Demokratie und Erziehung bestimmt, weil er mit Recht in der Demokratie nicht nur die Staats- und Regierungsform, sondern darüber hinaus die umfassende Lebensform einer Gesellschaft begriff. Demokratie wird als Lebensform dadurch realisiert, daß in einer Gesellschaft die Bestimmung von Aufgaben und Zielen und die Lösung von Konflikten durch Mit- und Selbstbestimmung der Beteiligten in einem diskursiven Willensbildungsprozeß der Situation angemessen praktisch realisiert werden. Demokratie wurzelt deshalb in der "intelligenten Selbstführung" und in der verantwortlichen Mitbestimmung jedes einzelnen Bürgers. Eine zentrale gesellschaftliche Institution, die diese "Emanzipation der Vernunft" ermöglicht, ist die Schule.

Wie kann die Schule diese ihre Aufgabe erfüllen? Kann sie dies am besten, indem sie den Heranwachsenden möglichst umfassend mit den Werten und Normen der Gesellschaft vertraut macht und deren Einhaltung durch Sanktionen erzwingt? Oder kann sie auf die demokratische Lebensform besser vorbereiten, wenn sie möglichst wenig Normen vorgibt und Sanktionen in der Schule vermeidet? Dem einen wie dem anderen Weg sind enge Grenzen gesteckt und es wird bezweifelt, daß einer von beiden wirklich auf die Lebensform der Demokratie vorbereiten kann. Brauchen wir nicht eher eine dritte Art von Erziehung in der Schule, eine, die dem Lernenden ein Maximum an intellektueller Verantwortung für den eigenen Lernprozeß einräumt und abfordert? Ein Schulleben und eine Schulgemeinschaft, die den Lernenden ein hohes Maß an Bewußtheit in Selbst- und Mitbestimmung vermitteln und abverlangen?

Der amerikanische Pädagoge Lawrence Kohlberg, der an die Überlegungen von Dewey und dem Schweizer Psychologen Jean Piaget anknüpft, hat mit seiner Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung die Diskussion über das Verhältnis von Erziehung und Demokratie neu belebt. Für Kohlberg ist moralische Urteilsfähigkeit ein Schlüsselthema für Erziehung wie für Demokratie. Er nimmt an, daß die moralische Entwicklung nicht durch die bloße Übernahme von moralischen Begriffen und Haltungen gefördert werden kann, sondern nur durch die diskursive Verarbeitung von Problemen, die bei der Verwirklichung moralischer Prinzipien im Alltag, auch im schulischen Alltag, entstehen. Allgemeine moralische Prinzipien können nur durch ihre Anwendung in

konkreten sozialen Kontexten verstanden und gelernt werden. Moralische Urteilsfähigkeit entwickelt sich nur durch die Bewältigung von Konflikten, auch von Konflikten und Problemen in und mit der Schule, die ein Teil der Gesellschaft und unseres Lebens ist. Demokratische Teilhabe an dem Prozeß der Erziehung ist, so Kohlberg, zugleich Ziel und Bedingung für dessen Gelingen.

Die Theorie Kohlbergs hat in den letzten Jahren in einer Vielzahl von wissenschaftlichen und empirischen Arbeiten Bestätigung gefunden, und zwar nicht nur in psychologischen Experimenten, sondern auch in einer Reihe von schulischen Erprobungen in den Vereinigten Staaten. Es kann daher nicht überraschen, daß sie auch hierzulande als Chance begriffen wird, der festgefahrenen Diskussion über Erziehung und Demokratie in der Schule eine konstruktive Wende zu geben. Durch seine Einladung an Professor Kohlberg und dessen Kollegin Dr. Ann Higgins, die Theorie der moralisch-demokratischen Erziehung und die bisherigen schulpraktischen Erfahrungen im Rahmen eines mehrtägigen Besuchs hier zur Diskussion zu stellen, hat der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Hans Schwier, im Frühjahr 1985 in Düsseldorf eine einzigartige Gelegenheit zum Austausch mit deutschen Erziehungswissenschaftlern, Lehrern und Bildungspolitikern geschaffen. Lawrence Kohlberg und Ann Higgins haben sich während dieses Besuchs nicht nur der kritischen Diskussion gestellt, sondern selbst Einblick in die Schulen unseres Landes gewonnen.

Der Besuch Kohlbergs hatte schon vor der Tagung in Düsseldorf ein breites Interesse gefunden. Mit diesem Band wollen wir das Ergebnis dieser Tagung der Öffentlichkeit vorstellen. Der erste Teil enthält die beiden Hauptvorträge von Lawrence Kohlberg und Ann Higgins über die Kognitive Theorie der Moralentwicklung und den pädagogischen Ansatz der "gerechten Gemeinschaft" (just community) sowie die Einleitung des Kultusministers, Hans Schwier, die einleitenden Referate von Gertrud Nunner-Winkler und Fritz Oser und die Diskussionsbeiträge des Plenums. Alle Beiträge sind für diese Veröffentlichung von den Autoren bearbeitet und ergänzt worden.

Den zweiten Teil dieses Bandes bilden zwei Resümées höchst unterschiedlicher Natur. In seinem fiktiven Gespräch über Moralentwicklung, Moralerziehung und Demokratie diskutiert Georg Lind Positionen und Reaktionen auf die Kohlberg-Theorie. In ihrer abschließenden Stellungnahme spricht sich die Kommission, die die Tagung wissenschaftlich vorbereitet hat, für ein Projekt zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit in der Schule aus, in dem – in Auseinandersetzung mit der Theorie und den Erfahrungen Kohlbergs und seiner Kollegen – eigene pädagogische Formen und Wege zu erproben wären.

Wir möchten auf diesem Weg allen ganz herzlich danken, die bei der Herausgabe dieses Buches mitgewirkt haben. An der Vorbereitung der Tagung und

dem Zustandekommen dieser Veröffentlichung waren das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest und die Konstanzer Forschungsgruppe *Bildung und Region* maßgeblich beteiligt. Leonore Link hatte großen Anteil an der Redaktion der Diskussionstexte. Regina Müller half bei der Lektorierung des gesamten Buches. Die Publikation wurde durch Mittel des Landes Nordrhein-Westfalen unterstützt.

Georg Lind
Konstanz

Jürgen Raschert
Berlin

Vorwort zur unveränderten Neuauflage 2000

Ich möchte die unveränderte Neuauflage der Buchdokumentation des Düsseldorfer Kongresses nutzen, um über seine Vor- und Nachgeschichte zu berichten.¹

Auf meiner Rückreise von einem Urlaubsaufenthalt im Arcadia National Park in Maine/USA 1984 schaute ich bei Lawrence Kohlberg in Cambridge vorbei, mit dem mich die wissenschaftliche Arbeit und auch ein freundschaftliches Verhältnis verband. Larry, wie ihn alle Mitarbeiter und Studenten im *Center for Moral Education* an der Harvard Universität nannten, zeigte mir gleich ein brandneues SPIEGEL-Interview mit dem damaligen Kultusminister von Nordrhein-Westfalen Hans Schwier, in dem dieser alle Lehrer aufforderte, sich mit den Arbeiten von Kohlberg über Moralerziehung auseinander zu setzen. Der SPIEGEL brachte auch ein Foto von Larry. So fing für mich die Geschichte des Projekts "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) an, über das in diesem Buch berichtet wird.

Das vorliegende Buch berichtet nur über die Diskussionen um die Ziele und Ausgestaltung dieses Projekts, nicht über die anekdotische(n) Vorgeschichte(n) – das führe ich am Ende dieses Buches noch ein wenig weiter aus (siehe Seite 85) – und auch nicht über den Verlauf, die Ergebnisse und die Nachgeschichte. Hierzu liegen an anderer Stelle einige knappe Berichte vor (siehe u.a. Lind & Althof, 1992; Lind, 2000; Oser & Althof, 1992).

Für die Mithilfe bei der Redaktion dieser Neuauflage möchte ich Patricia Knoop danken.

Konstanz, Januar 2001

Georg Lind

Lind, G. & Althof, W. (1992). Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 17, 19-28.

Lind, G. (2000). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos.

Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Siehe auch: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm>.

¹ Mein Bericht fußt allein auf meiner Erinnerung und auf meinen lückenhaften Aufzeichnungen. Es ist daher durchaus möglich, dass er in einigen Details unscharf und unvollständig ist. Im großen und ganzen hoffe ich jedoch, die Vorgeschichte des DES-Projekts hier richtig wieder zu geben.

Was bedeutet Kohlbergs Theorieansatz für die moderne bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik?

Gertrud Nunner-Winkler

Von der Schule betroffen sind in erster Linie die Jugendlichen. Und Jugendliche sind in der Phase ihrer Entwicklung, die Erikson das Stadium der Identitätsfindung nennt. Unter Identitätsfindung versteht Erikson (1973) konkret das Finden von "Rollen und Aufgaben [. . .], in denen das Individuum sich erkennen und anerkannt fühlen kann" (S. 82), aber auch eine grundsätzliche Eingliederung in die kollektiven Lebenspläne und Realitätsdefinition einer Gruppe. Identitätsfindung heißt also einerseits einen Beruf finden, in dem man gesellschaftlich Nützlich leisten kann, heißt zum anderen seine eigene Biographie in einen übergreifenden Sinnzusammenhang einordnen können. Beides ist heute sehr schwer geworden, und ich möchte behaupten, daß die Schule diese Probleme nicht nur nicht lösen hilft, sondern eher noch verschärft. Anders gesagt: ich möchte behaupten, daß die Schere zwischen einem wachsenden Deutungsbedarf, mit dem Jugendliche heute in die Schule kommen, und der sinkenden Fähigkeit der Schule, auf die Sinnfragen der Jugendlichen eine Antwort zu geben, sich öffnet (vgl. Döbert & Nunner-Winkler 1975). Ich will diese Behauptung kurz erläutern.

1. Die Sinnschere öffnet sich

Die Schwierigkeit, die eigene Biographie in einen Sinnzusammenhang einzuordnen, steigt aus mehreren Gründen an:

- Ein kollektiv verbindlicher Sinnzusammenhang ist schwer auszumachen. So hat beispielsweise die Kirche – um nur ein oberflächliches Indiz zu nennen – an Bedeutung für die Lebensführung deutlich verloren; gingen 1953 noch etwa 60% der Katholiken regelmäßig zur Kirche, so waren es 1979 nur noch 21% (Noelle-Neumann & Piel 1983, S. 210).
- Die Zukunft ist unsicher geworden, und zwar nicht aufgrund einer schicksalhaften Abhängigkeit von den Kräften der Natur, sondern aufgrund möglicher Katastrophen, die Folge menschlichen Handelns sind. So fanden Forscher, daß selbst unter amerikanischen Jugendlichen über ein Drittel glaubt, daß ein Atomkrieg noch zu ihren Lebzeiten ausbrechen werde, und einen solchen – darin sind sich alle Befragten einig – würde niemand überleben (Yudkin 1984).
- Die immanente Systemrationalität kollidiert immer offensichtlicher mit substantieller Vernunft (Marcuse 1968): Um aus einem Leserbrief einer Gruppe Jugendlicher zu zitieren: "Solange Lebensmittel 'aus dem Markt' genommen (genauer: mit Raupenschleppern auf Müllkippen zerquetscht)

werden, um den Preis stabil zu halten [. . .] so lange bleiben Aktionen wie ‘Ein Tag für Afrika’ oberflächliches Almosen [. . .] sind wir mitschuldig an den Toten in Afrika” (Der Spiegel Nr. 7, 1985, S. 8).

Diese Äußerung bringt das Dilemma auf den Punkt: Aktionen, die in die unmittelbare politische Handlungskompetenz des einzelnen Bürgers fallen, wie etwa Spenden sammeln, Appelle formulieren, Demonstrationen organisieren, bleiben letztlich hilflos. Maßnahmen, die der Staat verfolgt, wie etwa Lebensmittelvernichtung oder eine weitere Aufstockung bereits vorhandener Overkillkapazitäten – mögen sie auch noch so widersinnig scheinen – sind bemessen an den herrschenden Kriterien technisch-ökonomischer Rationalität und Effizienz und unter den gegebenen ‘Randbedingungen’ und ‘Sachzwängen’ systemrational und stringent. Das Leben in solchen Strukturen unterhöhlt das Gefühl, etwas bewirken zu können, etwas Sinnvolles bewirken zu können, das für Identität konstitutiv ist.

Wenn der Jugendliche also beginnt, sich in der Gesellschaft zu verorten, stößt er auf objektiv bedingte Schwierigkeiten: eine verbindliche Weltanschauung findet er nicht vor; die Chancen, einen befriedigenden Beruf zu finden, sind gering; die Zukunft der Gattung erfährt er als ungesichert; politisches Engagement findet er zurückgebunden an eine widersprüchliche Rationalitätsstruktur. Soweit die eine Hälfte der These. Wie sieht die Situation nun für den Jugendlichen in der Schule aus? Es sind insbesondere zwei Momente der Schulwirklichkeit, die die Sinnlosigkeitserfahrung der Jugendlichen noch verstärken: die Instrumentalisierung des Bildungssystems, und die Verwissenschaftlichung der Lehrinhalte.

Instrumentalisierung

Die Bildungsreform der 60er Jahre speiste sich aus zwei Quellen: zum einen aus einem gesellschaftsreformerischen Engagement, das sich in der Forderung nach Chancengleichheit niederschlug; zum anderen aus ökonomischen und machtpolitischen Interessen, die aufgrund bildungsökonomischer Thesen in einem Ausbau des Bildungssystems einen Garanten für Wirtschaftswachstum und internationale Konkurrenzfähigkeit sahen. Durch beide Argumentationsmuster wurde eine vordem latente Funktion des Bildungssystems ins öffentliche Bewußtsein gehoben, nämlich die ökonomische. Bildung konnte nunmehr als private Investition in künftige Karriere- und Einkommenschancen, als öffentliche Investition in Wirtschaftswachstum begriffen werden. Die Reform ist gescheitert, was den Abbau von Ungleichheit angeht: Die Schule reproduziert die

sozialstrukturell erzeugte Ungleichheit und legitimiert sie.² Die Reform war aber erfolgreich, was die Ausweitung der Bildungschancen angeht: in den letzten 20 Jahren hat sich die Chance, ein Abitur abzulegen, verdoppelt, die Chance zu studieren nahezu verdreifacht. Diese Bildungsexpansion ging jedoch nicht mit einer entsprechenden Ausweitung der Beschäftigungschancen einher. Folge ist, daß zunehmend mehr qualifizierte Bewerber um knappe Berufspositionen konkurrieren. War in den 60er Jahren Bildung noch eine hinreichende Bedingung für Statuserwerb – so ist es jetzt zunehmend zu einer notwendigen Bedingung geworden. “Das Abitur mag weniger denn je einbringen, aber es ist trotzdem notwendiger denn je. Der Wettbewerb ist schärfer, der Preis geringer” (Meulemann 1982, S. 235).

Diese objektive Veränderung der Situation spiegelt sich auch in veränderten Einstellungen wider: der Zweckcharakter von Bildung ist auf Kosten erzieherischer Werte in den Vordergrund getreten. In einem Zeitvergleich von Umfragedaten fand Meulemann (ebd.), daß 1958 die Befragten erzieherische Werte wie ‘Ordnung und Disziplin’, ‘Achtung vor dem Mitmenschen’ deutlich häufiger als wichtigste Ziele für die Schule wählten als rein kognitive Werte wie ‘Kenntnisse für den Beruf’, oder ‘vielseitiges Wissen’ (ca. 60% vs. 40 %). 1979 hat sich dieses Verhältnis mehr als umgekehrt: nun plädieren etwa 70% für die Vermittlung von Wissen und brauchbaren Fertigkeiten, die ‘Erziehung’ im eigentlichen Sinn ist stark in den Hintergrund getreten (30-40%). Im Schulalltag spiegelt sich diese Umorientierung in den Kriterien der Fächerwahl wider; nicht, wie geplant, Neigungen und Fähigkeiten leiten die Fachauswahl auf der Kollegstufe an, sondern ein am Numerus Clausus strategisch orientiertes Notenkalkül. Subjektiv schlägt eine rein instrumentalistische Orientierung an der eigenen Tätigkeit leicht um in ein Gefühl von Sinnlosigkeit und Sinnentleerung, denn – um Max Webers schöne und pathetische Formulierung aufzugreifen – “Nichts ist für den Menschen etwas wert, was er nicht mit Leidenschaft tun kann” (Weber 1956, S. 312).

Verwissenschaftlichung

Zu dieser sozialstrukturell bedingten zunehmenden Instrumentalisierung durch die Benutzer kommt ein intern verursachter Verlust der Bildungsfähigkeit der Schule noch hinzu. Das Stichwort hier lautet Verwissenschaftlichung. Diese ist Korrelat der Tatsache, daß in einer pluralistischen Gesellschaft ein Konsens über Wertorientierungen und Lebensformen nicht mehr unterstellt und erst recht nicht mehr oktroyiert werden kann. Wissenschaft aber ‘bildet’ nicht

² Vgl. Müller & Mayer (1976), Bowles & Gintis (1974; 1978), Allerbeck & Hoag (1985).

mehr: sie führt nicht zu einem Verständnis des Weltzusammenhangs (Habermas 1967). Die Zeit, da man glaubte, durch die Wissenschaft, insbesondere durch die exakte Naturwissenschaft, Gott auf die Spur zu kommen, ist vorbei. Für uns klingt es nur noch lächerlich, wenn ein berühmter Naturforscher seine Vorlesung mit der Ankündigung eröffnet: "Ich bringe Ihnen hier den Nachweis der Vorsehung Gottes in der Anatomie einer Laus" (Swammerdan, zit. n. Weber, S. 321). Wissenschaft prägt die Lebenshaltung des Menschen nicht und gibt keine Leitlinien für die Lebensführung mehr an die Hand. Durch Ideologiekritik und positivistische Wissenschaftstheorie nämlich haben wir gelernt, daß über Wertorientierungen wissenschaftlich nichts ausgesagt werden kann – in Webers Sprache: "Die verschiedenen Wertordnungen der Welt stehen in unauf löslichem Kampf untereinander [. . .]" in der Wertsphäre herrscht "der ewige Kampf der Götter". Insofern gilt für uns, was Tolstoi über die Wissenschaft sagte: "Sie ist sinnlos, weil sie auf die allein für uns wichtige Frage: 'Was sollen wir tun? Wie sollen wir leben?' keine Antwort gibt" (zit. n. Weber). Und schließlich fördert positivistisch orientierte Wissenschaft ein Selbstmissverständnis des Menschen: Individuen erscheinen als passive Objekte, deren Orientierungen als durch externe Bedingungen verursacht und kausal erklärbar gelten. Konzepte, die für die eigene Selbsterfahrung konstitutiv sind wie Spontaneität, Freiheit, finden in einer solchen Sprache keinen Platz. Wird diese Sprache zur Selbstdeutung verwendet, so resultiert daraus, was Oevermann³ die 'Selbstobjektivierung der Identität' nennt.

Lassen Sie mich kurz rekapitulieren: Die Ausgangsbehauptung war, daß die Identitätskrise für Jugendliche sich heute verschärft: Jugendliche wachsen in einer ungesicherten Welt auf, die voll von unübersehbaren inneren Widersprüchen ist und in der es eine verbindliche Weltdeutung nicht gibt. Sie erleben sich selbst eingespannt in einen pausenlosen Leistungswettkampf um Zehntel Noten, wobei doch offen bleibt, ob die Anstrengung sich überhaupt auszahlt. Sie sehen sich mit einer Fülle von Wissensbeständen konfrontiert, die sie sachlich nicht integrieren können, und deren Kenntnis zur Lösung ihrer Lebensprobleme nichts beiträgt. Diese These einer Verschärfung der Identitätskrise läßt sich auch empirisch abstützen. Um nur einige Schlagworte zu nennen: Die Häufigkeit von Schülerselbstmorden ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen; die Drogenabhängigkeit von Jugendlichen ist weiterhin ein zentrales, sozialpolitisches Problem; politische Extremistengruppen rechts wie links können sich erhalten oder gewinnen sogar noch Zulauf; die Vielzahl von Sekten, die aus dem Boden schießen, verweisen auf Bedürfnisse, die in dem offiziellen System keine Befriedigung finden.

³ U. Oevermann, Vortrag auf dem 22. Soziologentag in Dortmund 1984.

2. Gibt es in dieser Situation Auswege?

Was kann uns nun in dieser Situation der Orientierungslosigkeit Kohlbergs Theorie helfen? Es wäre natürlich wunderbar, wenn man sagen könnte, hier haben wir eine Theorie, die alle Probleme löst: die dem Jugendlichen sagt, was Sache ist – wofür zu engagieren sich lohnt und was falsche Wege sind. Genau solche einfache Lösungen aber kann es in der Moderne nicht mehr geben. Sie anbieten heißt einen falschen Weg einschlagen, einen Weg zurück in die Vormoderne. Es ist dies der Weg, den die Befürworter der Thesen ‘Mut zur Erziehung’⁴ beschritten haben: Sie fordern die Einübung in Formaltugenden wie Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Disziplin. ‘Zufriedenheit’ – so ihre These – stellt sich dann ganz von allein ein durch das ‘Tun des Rechten’. Doch damit wird das Problem verstellt: die objektiv begründete Schwierigkeit liegt ja gerade darin zu wissen, was das Rechte ist. Und die Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit haben uns alle schmerzlich gelehrt, daß die bloße Erfüllung der Formaltugenden das Tun des Rechten nicht verbürgt, – diese haben sich für die verwerflichsten Ziele als einsetzbar erwiesen.

Doch so ungangbar der Weg zurück ist, zurück zu einer Einweisung in konkrete Tugenden und vorgegebene Werthaltungen, so wenig hilfreich ist auch die dem modernen Lebensgefühl und Wissenschaftsverständnis entsprechende Position eines totalen Relativismus. Diese Position ist eine unzulässige Generalisierung des für pluralistische Gesellschaften konstitutiven Gebots der Toleranz: Werte können nicht für alle verbindlich gemacht werden, denn – und dies ist die Basisüberzeugung moderner, positivistischer Wissenschaftsauffassung – Werturteile lassen sich rational nicht begründen. Es gibt eine klare Trennung von Tatsachenaussagen und Werturteilen; überprüfbar sind nur Tatsachenaussagen; Werturteile sind nicht argumentativ ausweisbar -- sie zu fällen bleibt der dezisionistischen Willkür des Einzelnen überlassen.

Diese Haltung eines totalen Relativismus wird noch durch die Veralltäglichsung von Ideologiekritik und psychoanalytischen Deutungsmustern verstärkt, sofern diese Unterlaufstrategien einzelne Wertüberzeugungen als bloßen Überbau über zugrundeliegenden Interessen oder Triebregungen zu entlarven erlauben und damit letztlich die Glaubwürdigkeit einer eigenständigen Wertsphäre überhaupt untergraben. Gibt es denn überhaupt einen dritten Weg zwischen traditioneller Tugendlehre auf der einen und totalem Relativismus auf der anderen Seite? Mir

⁴ Lübbe et al. (1978); vgl. auch Habermas: Moralisierende Entrüstung unangebracht (Die Zeit, 21.7.1978); Golo Mann: Viele Verdrehungen (Die Zeit, 23.6.1978); Schirnding: Mut zur Vernunft (Merkur 32, Heft 6, 1978). Spaemann: “Ein Lump ist, wer mehr gibt, als er hat” (FAZ, 14.4.1978); Spaemann: Ein Vorschlag, zur Sache zu kommen (Die Zeit, 21.7.1978); Spaemann: Ein Pamphlet (Die Zeit, 23.6.1978). Tugendhat: Totalitäre Tendenz (Die Zeit, 2.6.1978).

scheint der Theorieansatz, den Kohlberg vertritt, einen solchen Weg zu weisen. Nach dieser Theorie kulminiert die Entwicklung des moralischen Bewußtseins in einer universalistischen Prinzipienmoral, die ein ausweisbares Kriterium für ethische Richtigkeit formuliert: Rechtfertigbar sind Normen und konkrete Konfliktlösungen, denen alle Betroffenen zustimmen können. Dies ist eine moderne Deutung des Kant'schen Kategorischen Imperativs.⁵ Dieses Kriterium erlaubt zwar nicht für alle Fälle bestimmte inhaltliche Lösungen als zwingend abzuleiten – aber es erlaubt, bestimmte Lösungen zwingend auszuschließen. Konkret: Ob ein Jugendlicher den Wehrdienst ableisten oder verweigern soll, läßt sich nicht deduzieren. Auf der höchsten Stufe moralischer Entwicklung gibt es moralische Argumente pro und contra – und nicht einmal über die unterschiedliche Einschätzung empirischer Sachverhalte, die eine solche Entscheidung stark beeinflussen, läßt sich ein Konsens erzwingen.⁶ In solchen Fällen vermag eine von Kohlbergs Theorie angeleitete moralische Dilemmadiskussion allenfalls dazu beitragen, die Struktur der Begründung aufzuklären⁷, – keineswegs jedoch vermag sie das Individuum von der Verantwortlichkeit für eine eigene Entscheidung zu entlasten. Wohl aber läßt sich ein klar begründetes Werturteil fällen, wo es um die Verletzung von Rechten geht – etwa bei der Diskriminierung von Minderheiten oder bei psychischer Vergewaltigung durch Indoktrination. Ich denke, es wäre wichtig für Heranwachsende, wenn sie an ihren Erziehern erfahren könnten, daß der Werteskeptizismus nicht das letzte Wort ist, sondern Kriterien für moralische Entscheidungen ausweisbar und rechtfertigbar sind, wenngleich es für echte Dilemmata keine vorgefertigten Lösungen gibt und geben kann. Ich denke, eine solche Erfahrung würde ihnen helfen bei der Aufgabe, eine eigene Position für sich zu finden.

Es gibt weitere Merkmale der Theorie, die eine Identitätsfindung der Jugendlichen begünstigen: Im Gegensatz zu behavioristischen, sozialwissenschaftlichen Ansätzen verfährt Kohlberg, die Piaget-Tradition aufnehmend, hermeneutisch-rekonstruktivistisch. Das bedeutet konkret: Individuen gelten nicht einfach als Objekte, deren Reaktionen auf Reize gemessen und deren Verhalten aus Randbedingungen und allgemeinen Gesetzmäßigkeiten deduktiv abgeleitet wird. Vielmehr werden nach diesem hermeneutischen Wissenschaftsverständ-

⁵ Gegen Kants monologische Entscheidungsregel (Ich überlege, ob die *Maxime meines* Handelns allgemeines Gesetz werden könnte) setzen Rawls den hypothetischen (Ohne zu wissen, welcher der Betroffenen ich selbst bin, überlege ich aus ihrer aller Positionen heraus, ob ich einer Regelung zustimmen könnte), Apel und Habermas den realen Diskurs (Im herrschaftsfreien Diskurs einigen wir uns über eine Regelung, der wir alle zustimmen können). Vgl. Apel (1983), Habermas (1983), Rawls (1972), Tugendhat (1980).

⁶ Diese Argumentation wird detaillierter ausgeführt in: Nunner-Winkler (in Vorbereitung).

⁷ Für ein instruktives Beispiel einer solchen Diskussion vgl. Reinhardt (1984).

nis Individuen als Subjekte begriffen, deren Entwicklung verstehend rekonstruiert wird, wobei das Urteil des entwickelten Subjekts letzte Instanz für die Angemessenheit der theoretischen Rekonstruktion darstellt. Ein weiterer Aspekt der Theorie, der für Identitätsbildung besondere Relevanz hat, tritt hervor, wenn die Theorie praktisch wird. In den Projekten zur gerechten Schulkooperative oder zu gerechten Gefängnisstrukturen können Kohlberg und seine Mitarbeiter Selbstbestimmung als entscheidende Bedingung für moralische Höherentwicklung nachweisen. Selbstbestimmung heißt in diesen Projekten, daß Entscheidungen, die die Gruppe oder die Gemeinschaft betreffen, demokratisch getroffen werden (one man one vote), und alle in dem konkreten Sinne verantwortlich sind, daß sie die Konsequenzen ihrer Entscheidung selbst zu tragen haben. Was hier als Motor für Moralentwicklung beschrieben wird, konstituiert zugleich den Kern der Identitätsbildung: nämlich das Gefühl der Handlungsfähigkeit des Subjekts, das Gefühl, nicht ohnmächtig und hilflos ausgeliefert zu sein, sondern etwas bewirken zu können in der Welt. Allerdings möchte ich auch explizit darauf hinweisen, daß es viele Wege gibt, Kohlberg mißzuverstehen. Ich halte es für ein grobes und außerordentlich gefährliches Mißverständnis, würde jemand Kohlbergs Stufen als objektive Messlatte für die moralische Qualität der Schüler verstehen wollen. Methodisch ist dies eine unangemessene Assimilation an ein objektivistisch-behavioristisches Wissenschaftsverständnis. Gravierender aber noch scheint mir das sachliche Mißverständnis, moralische Qualität sei eine Funktion der Höhe der erreichten Entwicklungsstufe. Moralischer Charakter bemißt sich an der Bereitschaft und der Fähigkeit, die auf der jeweils erreichten Stufe zugänglichen moralischen Einsichten auch unter persönlichen Kosten im eigenen Handeln durchzuhalten.

Es wäre auch ein Mißverständnis, wollte man den Schülern 'höherstufige' Argumente quasi einpauken. Ein Eindringen von Inhalten erzeugt bloße Anpassung an neuartige, in diesem Fall 'moralische', Leistungsnormen – es bedeutet nicht moralische Entwicklung. Kohlbergs Theorie wird fruchtbar, wenn sie dem Lehrer hilft, Argumentationsstrukturen zumal jüngerer Schüler besser im Kontext ihrer gesamten sozio-kognitiven Entwicklung verstehen zu können; wenn sie es ermöglicht, daß Lehrern und Schülern ihre eigene Argumentationsstruktur in moralischen Diskussionen durchsichtiger wird; sie wird fruchtbar, wenn sie dazu beiträgt, das intuitive Vorverständnis – auch über moralische Urteile lasse sich mit Gründen streiten und einige moralische Argumente seien besser und angemessener als andere – auch auf theoretischer Ebene abzuschern und vor einem totalen Relativismus zu schützen; und schließlich, wenn sie dazu beitragen könnte, daß in mehr Lebensbereichen mehr Mitbestimmung für die Betroffenen durchgesetzt werden könnte. Lassen Sie mich ganz zum Schluß noch ein paar Worte über Larry Kohlberg persönlich anfügen. An Piaget anknüpfend hat er die Frage nach der moralischen Entwicklung vor nunmehr fast 30 Jahren aufgegriffen. Seitdem hat er in einer Zeit, wo auch Wissen-

schaft zu einem Modebetrieb geworden ist und Theorien ad acta gelegt werden, wie aus der Mode gekommene Hüte, kontinuierlich mit einer Vielzahl von Schülern an der Ausarbeitung und Entfaltung dieser Theorie gearbeitet. Er und seine Mitarbeiter haben ein Manual vorgelegt, das dank der Vielfalt der aufgearbeiteten Aspekte und Dimensionen des moralischen Urteils quasi ein Kompendium der Weltsicht Heranwachsender darstellt, das als voll entfaltete, soziale Handlungstheorie gelesen werden kann. Kohlberg hat sich nicht in den Elfenbeinturm zurückgezogen: er hat sich um die Reformierung von Schulen und Gefängnissen gekümmert, er hat sich dafür eingesetzt, daß seine Erkenntnisse praktisch wirksam werden. Und wenn heute Moral nicht mehr ein Wort aus verstaubter Biedermeierlichkeit ist, sondern zum Interessenschwerpunkt einer ganzen Generation jüngerer Forscher geworden ist, so hat dies zwei Gründe: Es liegt an der Stärke der Theorie, die das Denken Heranwachsender in ganz neuer Weise zu verstehen erlaubt; es liegt aber auch an der Offenheit, mit der Kohlberg Forscher aus aller Welt bei sich aufgenommen und sie unterwiesen hat und auch bereit war, von ihnen zu lernen. Die meisten kehrten heim, nicht nur mit starkem Engagement für diese Theoriestrategie – sondern auch mit Respekt und Zuneigung für Larry Kohlberg selbst. Ich freue mich sehr, daß Larry Kohlberg heute hierher nach Düsseldorf gekommen ist.

Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung

Lawrence Kohlberg

Ich möchte heute vormittag in einem Überblick die Theorie vorstellen, die unserer Arbeit im Bereich der Moralerziehung seit 1969 zugrunde liegt. Diese Arbeit hat sich auf einen Ansatz schulischer Erziehung konzentriert, den wir den der "Gerechten Gemeinschaft" (*just community*) nennen. Ann Higgins wird in ihrem Beitrag am Nachmittag detaillierter schildern, wie die entsprechenden Schulen in den Vereinigten Staaten arbeiten. Meine Erziehungsphilosophie geht auf diejenige von John Dewey zurück. Psychologisch konkret ist diese Philosophie durch das Werk Piagets und meine eigene Forschung geworden; hier in Europa haben Jürgen Habermas, Wolfgang Edelstein, Georg Lind, Gertrud Nunner-Winkler und Fritz Oser wichtige Beiträge geleistet.

1972 schrieb ich einen langen Artikel (der nun in deutscher Sprache erscheint⁸), in dem ich unter dem Titel *Entwicklung als Ziel der Erziehung* eine moderne Neuformulierung der Erziehungsphilosophie John Deweys versuchte. Nach Dewey ist das Ziel der Erziehung Wachstum oder Entwicklung, sowohl im Intellektuellen wie im Moralischen. Ethische und psychologische Prinzipien können der Schule bei der *größten aller Gestaltungen* Hilfestellung leisten – *dem Aufbau eines freien und starken Charakters. Nur die Kenntnis der Ordnung und Verbindung in den Stufen der psychischen Entwicklung kann dies sicherstellen.* Erziehung ist die Arbeit, welche die *Bedingungen bereitstellt*, durch die die psychologischen Funktionen in der freiesten und vollständigsten Weise reifen können (vgl. Dewey 1964b, S. 207).

Dewey postulierte drei Niveaus der moralischen Entwicklung: (1) das *prä-moralische* oder *präkonventionelle* Niveau des durch biologische und soziale Impulse motivierten Verhaltens mit Folgen für die Sitten, (2) das *konventionelle* Niveau des Verhaltens, auf dem das Individuum die Maßstäbe seiner Gruppe ohne größere kritische Reflexion akzeptiert, sowie (3) das autonome Niveau des Verhaltens, auf dem das Handeln durch individuelles Denken und durch persönliche Urteile darüber geleitet wird, ob eine Zwecksetzung gut ist; die Maßstäbe der Gruppe werden nicht unreflektiert akzeptiert.

Deweys Denken über Stufen der Moral war theoretisch. Jean Piaget bemühte sich als erster, auf der Grundlage seiner vorherigen Untersuchungen der kognitiven Entwicklung Stufen des moralischen Denkens bei Kindern zu definieren, indem er tatsächlich Kinder interviewte und (bei Regelspielen) beobachtete.

⁸ Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Erscheint 1986 in deutscher Fassung im ersten Band einer Kohlberg-Werkausgabe im Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/M. Übersetzung aus dem Amerikanischen von Wolfgang Althof.

Unter Verwendung dieses Interviewmaterials definierte Piaget (1932; dt. 1983) folgende Entwicklungsniveaus: (1) die *prä-moralische Stufe*, auf der es kein Gefühl der Verpflichtung auf Regeln gibt; (2) die *heteronome Stufe*, auf der das moralisch Richtige in buchstäblichem Gehorsam gegenüber Regeln und in einer Gleichsetzung von Verpflichtung mit Unterwerfung unter Macht und Strafe besteht (ungefähres Altersspektrum: 4 - 8 Jahre); (3) die *autonome Stufe*, auf der der Zweck und die Konsequenzen einer Regelbefolgung erwogen werden und Verpflichtung auf Reziprozität und Austausch beruht (ungefähr 8-12 Jahre).

Deweys und Piagets Niveaus bzw. Stufen nahm ich zur Grundlage, als ich 1955 begann, Stufen der moralischen Entwicklung neu zu definieren und (durch Längsschnittuntersuchungen und transkulturelle Forschung) zu validieren. Tabelle 1 gibt die Definitionen dieser Stufen wieder (vgl. Kohlberg & Turiel 1978, S. 18 f.).

Wir behaupten, daß diese Stufen valide sind. Die Vorstellung, daß Stufen durch longitudinale Forschung *validiert* werden können, impliziert, daß man anhand genau umgrenzter empirischer Merkmale feststellen kann, ob eine Stufe existiert oder nicht. In der Verwendung bei Piaget und mir beinhaltet das Konzept der Stufen die folgenden charakteristischen Merkmale:

1. Stufen sind “strukturierte Ganzheiten” oder organisierte Systeme des Denkens. Individuen weisen ein *konsistentes* Niveau moralischen Urteilens auf.
2. Stufen bilden eine *invariante Sequenz*. Die Bewegung ist unter allen Bedingungen, mit Ausnahme extremer Traumata, nach vorn, nie rückwärts gerichtet. Individuen überspringen nie eine Stufe; die Bewegung geht immer zur nächsthöheren Stufe.
3. Stufen sind “hierarchische Integrationen”. Denken auf einer höheren Stufe schließt das Denken auf einer niedrigeren Stufe ein. Es besteht eine Tendenz, auf der höchsten verfügbaren Stufe zu urteilen bzw. diese – bei einer vergleichenden Beurteilung unterschiedlicher Argumentationsniveaus – zu bevorzugen.

Bei den Moralstufen wurde jedes dieser Merkmale bewiesen. Diese Stufen wurden anhand der Antworten auf eine Reihe von verbal präsentierten, moralischen Dilemmata definiert; die Antworten werden gemäß einem aufwendigen Auswertungsschema klassifiziert. Zu den Validierungsstudien gehören (a) eine über 30 Jahre durchgeführte Längsschnittuntersuchung an 50 männlichen Arbeiter- und Mittelschichtangehörigen aus der Region Chicago; die Probanden wurden im Alter zwischen 10 und 16 Jahren zum ersten Mal befragt, danach in regelmäßigen Intervallen von 3 Jahren; (b) eine sich über 10 Jahre erstreckende Längsschnittuntersuchung an türkischen Dorf- und Stadtjungen vom gleichen Ausgangsalter; (c) eine ebenfalls über 10 Jahre durchgeführte Untersuchung in Israel, diesmal mit weiblichen und männlichen Probanden. In bezug auf das Kriterium der strukturierten Ganzheit bzw. der Konsistenz

Tabelle 1: Die Stufen der Moralentwicklung

PRÄ-KONVENTIONELLE EBENE

STUFE I: Die Orientierung an Bestrafung und Gehorsam. Ob eine Handlung gut oder böse ist, hängt ab von ihren physischen Konsequenzen und nicht von der sozialen Bedeutung bzw. Bewertung dieser Konsequenzen. Vermeidung von Strafe und nichthinterfragter Unterordnung unter Macht gelten als Werte an sich, nicht vermittelt durch eine tieferliegende, durch Strafe und Autorität gestützte Moralordnung (letzteres entspricht Stufe IV).

STUFE II: Die instrumentell-relativistische Orientierung. Eine richtige Handlung zeichnet sich dadurch aus, daß sie die eigenen Bedürfnisse – bisweilen auch die Bedürfnisse anderer – instrumentell befriedigt. Zwischenmenschliche Beziehungen erscheinen als Markt-Beziehungen. Grundzüge von Fairness, Gegenseitigkeit, Sinn für gerechte Verteilung sind zwar vorhanden, werden aber stets physisch oder pragmatisch interpretiert. Gegenseitigkeit ist eine Frage von “eine Hand wäscht die andere”, nicht von Loyalität oder Gerechtigkeit.

KONVENTIONELLE EBENE:

STUFE III: Orientierung an personengebundener Zustimmung oder “guter Junge/nettes Mädchen”-Modell. Richtiges Verhalten ist, was anderen gefällt oder hilft und ihre Zustimmung findet. Diese Stufe ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Konformität gegenüber stereotypen Vorstellungen von mehrheitlich für richtig befundenem oder “natürlichem” Verhalten. Häufig wird Verhalten nach der Absicht beurteilt: “Er meint es gut” wird zum ersten Mal wichtig. Man findet Zustimmung, wenn man “nett” ist.

STUFE IV: Orientierung an Recht und Ordnung. Autorität, festgelegte Regeln und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bilden den Orientierungsrahmen. Richtiges Verhalten heißt, seine Pflicht tun, Autorität respektieren und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen eintreten.

POST-KONVENTIONELLE, AUTONOME ODER PRINZIPIEN-GELEITETE EBENE:

STUFE V: Die legalistische oder Sozialvertrags-Orientierung. Im allgemeinen mit utilitaristischen Zügen verbunden. Die Richtigkeit einer Handlung bemißt sich tendenziell nach allgemeinen individuellen Rechten und Standards, die nach kritischer Prüfung von der gesamten Gesellschaft getragen werden. Man ist sich der Relativität persönlicher Werthaltungen und Meinungen deutlich bewußt und legt dementsprechend Wert auf Verfahrensregeln zur Konsensfindung. Abgesehen von konstitutionellen und demokratischen Übereinkünften ist Recht eine Frage persönlicher Wertsetzungen und Meinungen. Das Ergebnis

ist eine Betonung des legalistischen Standpunktes, wobei jedoch die Möglichkeit von Gesetzesänderungen aufgrund rationaler Reflexion sozialen Nutzens nicht ausgeschlossen wird (im Gegensatz zur rigiden Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung, wie sie für Stufe IV charakteristisch ist). Außerhalb des gesetzlich festgelegten Bereichs basieren Verpflichtungen auf freier Übereinkunft und Verträgen.

STUFE VI: Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien. Das Recht wird definiert durch eine bewußte Entscheidung in Übereinstimmung mit selbstgewählten ethischen Prinzipien unter Berufung auf umfassende logische Extension, Universalität und Konsistenz. Diese Prinzipien sind abstrakt und ethischer Natur (die Goldene Regel, der Kategorische Imperativ), nicht konkrete Moralregeln wie etwa die Zehn Gebote. Im Kern handelt es sich um universelle Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gegenseitigkeit und Gleichheit der Menschenrechte und des Respekts vor der Würde des Menschen als individueller Person.

fanden wir, daß mehr als zwei Drittel des moralischen Urteilsverhaltens eines Individuums immer einer Stufe, der Rest der unmittelbar angrenzenden Stufe (die es gerade verläßt oder auf die hin es sich bewegt) zuzuordnen ist. In bezug auf das Kriterium der invarianten Sequenz zeigen unsere longitudinalen Ergebnisse (Colby et al. 1983), daß die Probanden zu jedem Nachtest-Zeitpunkt entweder auf der gleichen Stufe wie drei Jahre vorher waren oder sich um eine Stufe voran entwickelt hatten. Dies galt in der Türkei und in Israel ebenso wie in den Vereinigten Staaten. Bezüglich des Kriteriums der hierarchischen Integration konnte z.B. bewiesen werden, daß Jugendliche, denen schriftliche Äußerungen auf jeder der sechs Stufen vorgelegt wurden, alles auf oder unterhalb ihrer jeweils eigenen Stufe verstehen und in eigenen Worten richtig wiedergeben konnten, es jedoch nicht vermochten, irgendwelche Äußerungen zu verstehen, die mehr als eine Stufe über ihrer eigenen lagen. Bevorzugt (d.h. als die beste beurteilt) wird die höchste Stufe, die verstanden werden kann. Um Stufen des moralischen Denkens verständlich zu machen, ist es wichtig, ihre Beziehungen einerseits zu Stufen der Logik oder der Intelligenz, andererseits zum moralischen Verhalten zu klären. Die Reife des Moralurteils korreliert nicht stark mit IQ und verbaler Intelligenz (die Korrelationen bewegen sich zwischen .30 und .40 und erklären etwa 10% der Varianz). Die kognitive Entwicklung ist jedoch bedeutsamer, als solche Korrelationen schließen lassen. Piaget fand, daß das Kind, nachdem es sprechen gelernt hat, drei Hauptstufen des (logisch-mathematischen) Denkens durchläuft: die intuitiv-anschauliche, die konkret-operationale und die formal-operationale Stufe. Etwa im Alter von 7 Jahren betritt das Kind die Stufe des konkreten logischen Denkens: Es kann logische Schlüsse ziehen, klassifizieren und mit quantitativen Relationen zwischen konkreten Dingen umgehen. Der Übergang zur Stufe der formalen Operationen findet in der Regel während der Adoleszenz statt. Auf dieser Stufe

kann die Person abstrakt urteilen, d.h. verschiedene Möglichkeiten in Erwägung ziehen, Hypothesen bilden, Implikationen aus Hypothesen ableiten und einer Realitätsprüfung unterziehen. Moralisches Denken ist eindeutig *Denken*; fortgeschrittenes moralisches Denken hängt deshalb von fortgeschrittenem logischen Denken ab. Die Stufe des logischen Denkens, die eine Person erreicht hat, setzt der Moralstufe, die sie erreichen kann, eine bestimmte Höchstgrenze. Wer in logischer Hinsicht nur konkret-operational denkt, dessen moralische Entwicklung begrenzt sich auf die präkonventionellen Stufen 1 und 2. Wessen logische Entwicklung die formal-operationale Stufe nur teilweise erreicht hat, dessen moralisches Denken kann die konventionellen Stufen 3 und 4 nicht überschreiten. Die logische Entwicklung ist notwendige Voraussetzung der moralischen Entwicklung und setzt dieser Grenzen. Die logische Stufe der meisten Menschen ist aber höher als ihre moralische Stufe. Beispielsweise sind im späteren Jugendalter und im Erwachsenenalter über 50% der Menschen in der Lage, vollständig formal zu denken; nur 10% der Personen mit entwickelten formalen Operationen zeigen jedoch prinzipienorientiertes moralisches Denken (Stufen 5 und 6).

Die Moralstufen sind *Strukturen moralischen Urteilens* oder Denkens. *Strukturen* moralischen Urteilens müssen vom *Inhalt* moralischer Urteile unterschieden werden. Nehmen wir als Beispiel die Antworten auf ein Dilemma, das wir in einer Vielzahl von Untersuchungen zur Identifikation der Moralstufen benutzt haben. Dieses Dilemma – das “Heinz-Dilemma” – wirft die Frage auf, ob man ein Medikament stehlen sollte, um eine sterbende Frau zu retten. Der Erfinder des Mittels verkauft es zu einem Zehnfachen der Herstellungskosten. Der Ehemann der todkranken Frau kann das geforderte Geld nicht aufbringen, und der Verkäufer weigert sich, den Preis zu senken oder auf die Bezahlung zu warten. Was sollte der Ehemann tun? Die vom Befragten gutgeheißene Wahl (stehlen oder nicht stehlen) nennen wir den *Inhalt* seines moralischen Urteils. Die Art, wie er diese Wahl begründet, definiert die *Struktur* seines Urteilens. Dieses Argumentieren konzentriert sich auf zehn universelle moralische Werte oder Themen, die für die Akteure in den Dilemmata von Belang sind. Eine moralische Wahl bedeutet die Entscheidung zwischen zweien (oder mehreren) dieser Werte, die in der konkreten Wahlsituation konfliktieren. Die Stufe (Struktur) des Moralurteils einer Person definiert erstens, *was* sie an diesen moralischen Themen (z.B. Leben, Gesetz) wertvoll findet, d.h. wie sie den Wert definiert, und zweitens, *warum* sie ihn wertvoll findet, d.h. welche Gründe sie dafür gibt, ihn hoch zu bewerten. Um ein Beispiel zu geben, wird das Leben auf der Stufe 1 relativ zu Macht und Eigentum des fraglichen Akteurs geachtet, auf der Stufe 2 wegen seiner Nützlichkeit für die Befriedigung der Bedürfnisse anderer (im Falle unserer Dilemma-Geschichte vor allem der Bedürfnisse des Ehemanns). Der Wert des Lebens wird auf der Stufe 3 an den Beziehungen eines Individuums zu anderen und an deren Wertschätzung für den Betroffenen festgemacht,

auf der Stufe 4 am sozialen oder religiösen Gesetz. Nur auf den Stufen 5 und 6 wird jedes Leben als unabhängig von anderen Überlegungen in sich selbst wertvoll betrachtet.

Moralisches Urteilen und moralisches Handeln

Nach der Klärung der Natur von Stufen des moralischen *Urteilens* müssen wir die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischer *Handlung* ins Auge fassen. So wie logisches Denken eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für reifes moralisches Urteil ist, so ist reifes moralisches Urteil eine notwendige, jedoch noch keine hinreichende Bedingung reifen moralischen Handelns. Man kann moralischen Prinzipien nicht folgen, wenn man sie nicht versteht (oder nicht an sie glaubt). Allerdings kann man prinzipienorientiert argumentieren, ohne dann diesen Prinzipien gemäß zu leben. Beispielsweise fanden Richard Krebs und ich in einer Studie (vgl. Krebs & Kohlberg 1985), daß nur 15% derjenigen Teilnehmer an einem Test, bei denen sich einiges prinzipiengeleitete Denken feststellen ließ, betrogen, wenn sich die Gelegenheit dazu bot; bei den konventionellen und den präkonventionellen Personen dagegen waren es 55% bzw. 70%. Immerhin betrogen auch 15% der prinzipienorientierten Personen. Das weist darauf hin, daß es über das moralische Urteil hinaus zusätzliche situative oder persönliche Faktoren geben muß, damit prinzipienorientiertes moralisches Denken in "moralische Handlung" übersetzt wird. Als ein wichtiger Faktor hat sich die individuelle Entschlußkraft oder "Ich-Stärke" bewiesen. In der Untersuchung von Krebs betrogen etwas mehr als die Hälfte der konventionellen Probanden in einem entsprechenden Test. Teilte man diese Gruppe nach einem Maß der Aufmerksamkeitsstärke und des Willens ein, so zeigte sich, daß von den "willensstarken" konventionellen Probanden ganze 26% betrogen, von den "willensschwachen" jedoch 74%.

Moralpsychologie und Moralphilosophie

Moralpsychologie beschreibt, was moralische Entwicklung ist; sie geht empirisch vor. Moralerziehung muß auch Moralphilosophie in Betracht ziehen, die bestrebt ist, uns zu sagen, wie moralische Entwicklung idealerweise *sein sollte*. Die Psychologie fand eine invariante Sequenz von Stufen des moralischen Urteilens; zur Beantwortung der Frage, ob eine spätere Stufe eine bessere Stufe ist, muß man sich (auch) an die Moralphilosophie wenden. Die "Stufe" des Alterns und Sterbens folgt der "Stufe" des Erwachsenenalters, ohne daß dies bedeutete, daß Altern und Sterben das Bessere sind. Unsere Behauptung, die spätesten, prinzipienorientierten Stufen moralischen Denkens seien moralisch bes-

sere Stufen, muß sich also auf moralphilosophische Erwägungen stützen. Die Tradition der Moralphilosophie, auf die wir uns berufen, ist die liberale und rationale, insbesondere die "formalistische" und "deontologische" Tradition, die von Immanuel Kant ausgeht und bis John Rawls und Jürgen Habermas reicht. Im Mittelpunkt dieses Denkansatzes steht die Behauptung, eine angemessene Moral sei *prinzipienorientiert*, derartige Moralurteile erfolgten also unter Verwendung *universeller* Prinzipien, welche auf die ganze Menschheit anwendbar sind. *Prinzipien* müssen von *Regeln* unterschieden werden. Konventionelle Moral beruht auf Regeln, vor allem Verboten ("Du sollst nicht ..."), die sich auf bestimmte Handlungsweisen beziehen; solche Regeln sind z.B. in den Zehn Geboten verkörpert. Prinzipien sind keine Regeln, vielmehr universelle Leitlinien für moralische Entscheidungen. Ein Beispiel ist Kants Kategorischer Imperativ, von dessen verschiedenen Formulierungen zwei besonders wichtig sind. Die eine drückt die Maxime der Achtung vor der menschlichen Persönlichkeit aus: "Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest" (Kant 1980, S. 61). Die andere Formulierung des Kategorischen Imperativs formuliert die Maxime der Universalisierung: "Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde" (S. 51). Prinzipien, wie die von Kant, geben die formalen Bedingungen moralischer Wahl oder Handlung an. In dem Dilemma, in dem eine Frau zu sterben droht, weil der Apotheker sich weigert, sein Medikament für weniger als den einmal festgesetzten Preis abzugeben, handelt dieser Apotheker nicht moralisch, obwohl er die üblichen moralischen Regeln nicht verletzt (er stiehlt nicht und begeht keinen eigentlichen Mord). Aber er verletzt Prinzipien: Er behandelt die Frau einfach als Mittel zu seinen Profitzwecken, und er entscheidet nicht so, wie er jedermann zu entscheiden wünschte; er könnte nicht wollen, daß seine Handlungsmaxime zum allgemeinen Gesetz würde: Wäre er an der Stelle der sterbenden Frau, würde er nicht wollen, daß ein Apotheker so wählt, wie er selbst. Unter den meisten Umständen decken sich Entscheidungen, die auf der Grundlage konventioneller moralischer Regeln getroffen werden, mit prinzipiengeleiteten Entscheidungen. Gewöhnlich schreiben Prinzipien nicht vor zu stehlen. (So zu handeln, wie man es von jedermann möchte, und so zu handeln, daß man andere als Zweck und nicht als Mittel behandelt, impliziert, Diebstähle zu vermeiden.) In einer Situation jedoch, in der Stehlen zum einzigen Mittel wird, ein Leben zu retten, widersprechen Prinzipien den gewöhnlichen Regeln; hier würden sie das Stehlen gebieten. Anders als die Regeln, die von einer sozialen Autorität begründet und gestützt werden, sind Prinzipien vom Individuum frei und aufgrund ihrer intrinsischen, moralischen Gültigkeit gewählt. Die Vorstellung, daß eine im eigentlichen Sinne moralische Entscheidung eine in Begriffen von Moralprinzipien getroffene Entscheidung ist, steht in einem Zusammenhang mit der Behauptung liberaler Moralphiloso-

phie, moralische Prinzipien seien letzten Endes Prinzipien der Gerechtigkeit. Moralische Konflikte sind im Kern Konflikte zwischen den Ansprüchen von Personen; Prinzipien der Entscheidung über solche Ansprüche sind Gerechtigkeitsprinzipien, die dazu dienen, "jedem das Seine zu geben". Von zentralem Stellenwert für Gerechtigkeit sind die Forderungen nach *Freiheit*, *Gleichheit* und *Reziprozität*. Ein Interesse an Gerechtigkeit gibt es auf jeder Moralstufe. Die Feststellung, mit der ein Schulkind seinen Lehrer am heftigsten verdammen kann, ist, er sei "nicht fair". Mit dem Wechsel auf jede höhere Stufe wird die Konzeption von Gerechtigkeit jedoch neu gestaltet. Auf der Stufe 1 bedeutet Gerechtigkeit die Bestrafung der Bösen nach der Regel "Auge um Auge und Zahn um Zahn". Auf der Stufe 2 besteht sie in einem Austausch von Gefälligkeiten und Vorteilen, von dem die Beteiligten gleich viel Nutzen haben. Auf den Stufen 3 und 4 drückt sich Gerechtigkeit darin aus, daß man, orientiert an konventionellen Regeln, alle Menschen so behandelt, wie sie es wünschen. Auf der Stufe 5 wird erkannt, daß alle Regeln und Gesetze sich aus der Gerechtigkeit ergeben, von einem Sozialvertrag zwischen den Regierenden und den Regierten herrühren, der entworfen wurde, die gleichen Rechte aller zu schützen. Auch die persönlich gewählten moralischen Prinzipien auf der Stufe 6 sind Gerechtigkeitsprinzipien, nämlich die Prinzipien, die jedes Mitglied einer Gesellschaft für diese Gesellschaft wählen würde, wenn es nicht wüsste, welches seine Position in der Gesellschaft sein würde und ob es nicht das am wenigsten Begünstigte sein könnte. Rawls (1979) legt dar, daß sich aus diesem Gesichtspunkt zwei Prinzipien wählen lassen: erstens das der höchstmöglichen Freiheit, die mit der gleichen Freiheit anderer vereinbar ist, zweitens das Prinzip, daß es keine Ungleichheiten von Gütern und Achtung geben darf, die nicht zum Nutzen aller sind, einschließlich der am wenigsten Begünstigten.

Ziele der Moralerziehung

Wir haben die moralische Entwicklung als ein vorrangiges Ziel staatsbürgerlicher und moralischer Erziehung gekennzeichnet und begründet. Dieser Ansatz entgeht den Gefahren, die mit zwei anderen, in den USA und anderswo populären Ansätzen der Werterziehung verbunden sind. Die erste jener Positionen wird in Amerika *values clarification* (Wertklärung) genannt und mit den Namen von Louis Rath und Sidney B. Simon identifiziert (Rath et al. 1976; Simon et al. 1972). Dieser Ansatz beansprucht, wertneutral zu sein, und eine Stellung expliziten Wertrelativismus. Der zweite Ansatz, dessen Gefahren unser entwicklungsorientiertes Modell vermeidet, ist eine Form der Indoktrination, die in den Vereinigten Staaten "Charaktererziehung" genannt wird; ihn hat sich die amerikanische Lehrervereinigung (*American Federation of Tea-*

chers) in ihrem Curriculum zu eigen gemacht, das den Titel trägt: "Wiederherstellung traditioneller Werte". Moralische Werte werden im Rahmen der "Charaktererziehung" vor allem gepredigt und als etwas gelehrt, das man als ein "Bündel von Tugenden" bezeichnen könnte. Die in den klassischen Charakteruntersuchungen von Hugh Hartshorne und Mark A. May (Hartshorne & May 1928; Hartshorne, May & Maller 1929; Hartshorne, May & Shuttleworth 1930) näher analysierten Tugenden waren Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstbeherrschung. Es ist einfach, hinsichtlich eines solchen Tugendbündels einen oberflächlichen Konsens zu erreichen – bis man beginnt, die Liste der aufgeführten Tugenden und die Einzelheiten ihrer Definition genauer zu untersuchen. Ist das Tugendbündel von Hartshorne und May angemessener als das der Pfadfinder (die ehrlich, treu, ehrerbietig, sauber, tapfer usw. sein sollten)? Der Konsens wird, wie gesagt, ebenso unsicher und schwierig, wenn man sich den Definitionen der Tugenden jeweils im einzelnen zuwendet. Meint Ehrlichkeit, daß man nicht stehlen dürfe, um ein Leben zu retten? Bedeutet sie, daß Schüler einander nicht bei den Hausaufgaben helfen dürfen? Charaktererziehung und andere Formen indoktrinativer Moralerziehung hatten im Sinn, im Unterricht universelle Werte zu vermitteln (es wird angenommen, daß Ehrlichkeit oder Hilfsbereitschaft für alle Menschen in allen Gesellschaften wünschbare Eigenschaften seien), aber die im einzelnen verwendeten Definitionen sind nicht universell, sondern relativ. Werte werden durch die Auffassungen der Lehrer und der konventionellen Kultur bestimmt, und sie stützen sich in ihrer Rechtfertigung auf die Autorität des Lehrers. In diesem Sinne kommt die Charaktererziehung den unüberlegten Bewertungen durch die Lehrer nahe, die den "heimlichen Lehrplan" der Schule ausmachen. Indoktrinative Ansätze zur Moralerziehung sind gegenwärtig unpopulär. Weil ihr der Ruf vorausgeht, nicht-indoktrinativ zu sein, ist statt dessen eine andere Gruppe von Ansätzen für Lehrer attraktiv geworden: die *Wertklärung* (value clarification). "Wertklärung" macht den ersten Schritt, der sich aus einer rationalen Herangehensweise an Moralerziehung ergibt: das Urteil oder die Meinung des Kindes selbst (über Problemfragen oder Situationen, in denen Werte im Konflikt stehen) zum Zuge kommen zu lassen, statt dem Kind die Meinung des Lehrers aufzudrängen. "Wertklärung" versucht aber nicht, weiter zu gehen als bis zur Weckung von Wertbewusstheit. Es wird unterstellt, es sei ein Ziel in sich selbst, sich seiner Werte stärker bewusst zu werden. Im Grunde entspringt die Definition, das Ziel von Wertklärung bestünde in Selbst-Bewußtheit, einem von vielen "Wertklärern" vertretenen Glauben an die ethische Relativität von Werten. Einer von ihnen drückte dies so aus: "Man muß Wertklärung und die Einschärfung von Werten gegeneinander abheben. Wertklärung impliziert den Grundsatz, daß es in der Betrachtung von Werten keine einzelne richtige Antwort gibt." Ein dementsprechender Unterricht läßt die Schüler – immer von der Prämisse ausgehend, es gäbe keine "richtige" Antwort – Dilemmata so diskutieren, daß sie

unterschiedliche Werte aufdecken und ihre Differenzen untereinander diskutieren. Der Lehrer ist angehalten zu betonen, daß “unsere Werte verschieden sind”, nicht etwa, daß ein Wert adäquater sei als andere. Wird dieses Programm systematisch verfolgt, läßt es die Schüler selbst zu Relativisten werden, die meinen, es gäbe keine “richtigen” moralischen Antworten. Beispielsweise könnte ein Schüler, den man beim Mogeln erwischt hat, dann argumentieren, er habe nichts Falsches getan, denn seine eigene Werthierarchie, die sich von der der Lehrerin unterscheiden dürfe, sage, für ihn sei es richtig zu betrügen. Der kognitiv-entwicklungsorientierte Ansatz zur Moralerziehung legt, wie die Wertklärung”, Nachdruck auf die offene, “sokratische” Diskussion von Wertkonflikten unter Gleichaltrigen. Solche Diskussion hat jedoch ein Ziel: Stimulation einer Voranbewegung zur nächsten Stufe des moralischen Denkens. Wie die “Wertklärung” bekämpft der Entwicklungsansatz jede Indoktrination. Stimulation einer Entwicklung zur nächsten Urteilsstufe ist nicht indoktrinativ, und zwar aus den folgenden Gründen:

(1) Veränderungen betreffen die Art des Urteilens, und nicht so sehr die enthaltenen spezifischen Überzeugungen. (2) Die Schüler einer Klasse urteilen auf unterschiedlichen Stufen. Das Ziel besteht darin, jedem zur Entwicklung auf die nächsthöhere Stufe hin zu verhelfen; es besteht nicht in Annäherungen an ein gemeinsames Schnittmuster. (3) Die Meinung der Lehrerin wird weder als maßgeblich hervorgehoben noch in diesem Sinne angerufen. Sie kommt nur als eine von vielen Meinungen ins Spiel, hoffentlich als eine derjenigen auf (nächst-) höherer Stufe. (4) Der Schüler wird ermutigt einen Standpunkt zu artikulieren, der ihm selbst angemessen erscheint, und die Angemessenheit der Argumentation anderer zu beurteilen. Hier meint Angemessenheit die philosophische Begründbarkeit und nicht die bloße Übereinstimmung mit einer Mehrheitsmeinung. Der moralische Entwicklungsansatz hat also eindeutige Ziele als die “Wertklärung”; das gilt auch insofern, als er sich in der Werterziehung auf das beschränkt, was moralisch ist, spezifischer gesagt: auf die Gerechtigkeit. Zwei Gründe sind hierfür leitend. Zum einen kann man kaum sagen, daß die gesamte Sphäre der persönlichen, politischen und religiösen Werte nonrelativ sei, daß diese alle also in den Bereich gehörten, in dem Universalien gelten und in dem es eine klare Richtung der Entwicklung gibt. Zum anderen ist es zweifelhaft, daß die öffentliche Schule ein Recht oder Mandat hätte, Werte im allgemeinen zu entwickeln. Nach unserer Ansicht sollte die Werterziehung an den öffentlichen Schulen auf das begrenzt werden, was zu entwickeln die Schule das Recht und das Mandat hat: ein Bewußtsein der Gerechtigkeit, der in unserer Verfassungsordnung garantierten Rechte der Mitmenschen. Der (amerikanische) Grundrechtekatalog (*Bill of Rights*) verbietet das unterrichtliche Beibringen von religiösen Überzeugungen oder von spezifischen Wertsystemen; er verbietet aber nicht die Vermittlung von Bewußtheit der Rechte und Gerechtigkeitsprinzipien, die für die Verfassung selbst grundlegend sind. Anerkennt

man, daß Gerechtigkeit im Mittelpunkt der Moralerziehung steht und daß diese sich von Werterziehung oder affektiver Erziehung unterscheidet, dann ist es einleuchtend, daß moralische Erziehung und politische Bildung – bzw. staatsbürgerliche Erziehung – weitgehend dasselbe sind. Diese Gleichsetzung, die die klassischen Erziehungsphilosophen von Platon und Aristoteles bis Dewey als selbstverständlich annahmen, ist grundlegend für unsere Behauptung, daß eine Berücksichtigung der Moralerziehung von zentralem Stellenwert für die Erziehungsziele des sozialkundlichen Unterrichts sei. Wir verwenden den Begriff “staatsbürgerliche Erziehung”, um darauf zu verweisen, daß Sozialkunde mehr enthält als das Studium der Fakten und Konzepte aus Sozialwissenschaften, Geschichte und Staatsbürgerkunde. Sie ist Erziehung zu dem analytischen Verstehen, den Wertprinzipien und der Motivation, die der Bürger einer Demokratie notwendig braucht, wenn Demokratie ein wirkungsvoller Prozeß sein soll. Sie ist politische Erziehung. Ob wir nun von staatsbürgerlicher oder von politischer Erziehung sprechen: gemeint ist die Entwicklung fortgeschrittener Urteilmuster hinsichtlich politischer und sozialer Entscheidungen und ihre Umsetzung in Handlungen. Wir haben mit Schülern und Studenten aus High Schools und Colleges Interviews über konkrete politische Situationen durchgeführt, u.a. zur Frage des zivilen Ungehorsams als Beitrag für den Frieden in Vietnam, zur Einkommensverteilung durch Besteuerung und darüber, ob eine freie Presse das Recht haben sollte, etwas zu veröffentlichen, was die nationale Ordnung stören könnte. Unser Ergebnis ist, daß das Urteilen über derartige politische Entscheidungen entsprechend den Moralstufen klassifiziert werden kann und daß die Stufe eines Individuums bei politischen Konflikten die gleiche ist wie bei nicht politischen moralischen Dilemmata (Verletzung von Autorität zur Aufrechterhaltung von Vertrauen in der Familie, Stehlen eines Medikaments zur Rettung des Lebens der sterbenden Ehefrau). Edwin Fenton von der Carnegie Mellon Universität in Pittsburgh, einer der weltweit führenden Fachleute für sozialkundliche Curricula, hat in solche Curricula auch moralische Diskussionen integriert. Alan Lockwood von der Universität von Wisconsin in Madison entwickelte zusätzliche, fachspezifische Curricula für den Geschichtsunterricht, Edwin Fenton und Andrew Garrod Ähnliches für den Literaturunterricht. Die Verwendung solcher Curricula (und der dazugehörige Einsatz moralischer Diskussion) führt zu einer Voranentwicklung des moralischen Denkens um bis zu einer knappen halben Stufe im Verlaufe eines Schuljahres; normaler sozialkundlicher Unterricht ohne derartige Diskussionen dagegen bewirkt keine Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Lockwood (1978) und Higgins (1980) haben systematische Übersichten der Forschungsliteratur über moralpädagogische Interventionen vorgelegt, die diese Ergebnisse bestätigen. Ich habe die Entwicklung des moralischen Urteilens zuletzt als ein Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung diskutiert. Diese Entwicklung ist in einer konstitutionellen Demokratie das natürliche Erziehungsziel. In den Vereinigten

Staaten wird der Rahmen dieser Demokratie in den Formulierungen der Unabhängigkeitserklärung und der Verfassung ausgedrückt. Diese Dokumente brauchten Denken auf der Stufe 5 bei ihren Verfassern und erfordern Stufe-5-Denken für ein aktives Verständnis. Unsere Unabhängigkeitserklärung sagt uns, daß alle Menschen gleich geschaffen sind, mit gleichen Rechten auf Leben, Freiheit und Streben nach Glück oder – wie wir vielleicht heute sagen würden – Chancengleichheit. Sie sagt uns, daß das Regierungssystem ein Sozialvertrag ist, der auf der Einwilligung der Regierung beruht, diese Rechte zu schützen. Die Erklärung ist Stufe 5, weil sie Konflikte zwischen zwei einander widersprechenden moralischen Systemen lösen mußte, dem der britischen Monarchie und dem System der Regeln und Loyalität der amerikanischen Kolonisten. Nur durch eine Stufe-5-Berufung auf Menschenrechte konnte in diesem Konflikt eine universellere Perspektive eröffnet werden. Thomas Jefferson, der Verfasser der Unabhängigkeitserklärung und Begründer des öffentlichen Schulwesens in Amerika, hatte den Eindruck, daß öffentliche Erziehung für die Bürger einer freien und demokratischen Gesellschaft wesentlich war. Nur durch staatsbürgerliche und moralische Erziehung, so Jefferson, können wir eine demokratische Gesellschaft haben. Monarchische, diktatorische und autokratische Gesellschaften beruhen nicht auf Zustimmung der Regierten; eine demokratische Gesellschaft aber, so Jefferson, braucht diese Grundlage. Wenn Jefferson Recht hatte und unsere Forschungsergebnisse richtig sind, dann muß ein Hauptziel der öffentlichen Bildung sowohl an den höheren Schulen wie an den Universitäten darin bestehen, die Fähigkeit zu Stufe-5-Urteilen zu erreichen. Das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung an den öffentlichen Schulen der USA muß wenigstens beginnendes Sozialvertragsdenken sein, mit dem man die Unabhängigkeitserklärung und die Verfassung in wohlinformierter Zustimmung unterschreiben könnte. Tatsächlich ist dieses Ideal in Amerika nicht verwirklicht; dort sind die meisten gesetzestreuen Erwachsenen auf Stufe 4, andere auf Stufe 3. Jedes Jahr wird Amerika die Grundrechteerklärung von Meinungsbefragern (Gallup Poll) vorgelegt, ohne kenntlich zu machen, daß dieser Katalog der Verfassung entstammt. Jedes Jahr erklärt sich Amerikas Mehrheit gegen viele der Rechte, die in der *Bill of Rights* enthalten sind, solange sie “inkognito” auftreten. Präsident Nixon verletzte die Verfassung mit seinem Watergate-Einbruch. Harry Truman hatte uns lange vorher gesagt, daß Nixon die Verfassung nicht verstand, wenn er auch ein Rechtsanwalt war. Sein höchstes Denkniveau in öffentlichen Reden und Interviews ist Stufe 4. Hier besteht allerdings kein Anlaß, schockiert und entrüstet zu sein: Eine Studie meines Kollegen Daniel Candee zeigte, daß die Mehrheit der befragten Amerikaner den Watergate-Einbruch nicht als Verletzung von Verfassungs- und Menschenrechten verstand (Candee 1975); sie könnten dies nur so verstehen, wenn sie auf Stufe 5 wären.

Nachdem ich über die Entwicklung des moralischen Denkens als eines Teiles der öffentlichen staatsbürgerlichen Erziehung gesprochen habe, wende ich mich nun einem zweiten Thema zu, das ich von John Dewey übernommen habe. Wenn für Dewey, genauso wie für mich, Entwicklung das Ziel der Erziehung ist, dann ist Demokratie das Mittel der Erziehung. Dewey (1964) führt dies in seinem großen Buch "Demokratie und Erziehung" aus. Ich möchte an einer Binsenweisheit ansetzen, die jeder in der Erziehung akzeptiert, um die sich aber wenige Erzieher besonders scheren. Ich meine die Binsenweisheit, daß Schüler nur durch Erfahrungen, durch das Tun – in einem weiten Sinne des Wortes – wirklich etwas lernen, das über auswendig gelernte, und schnell wieder vergessene Fakten hinausgeht. Mit achtzehn Jahren wird der Jugendliche zum Bürger einer Demokratie, mit dem Recht zu wählen und der Pflicht, Waffendienst zu leisten. Wo und wie soll der Achtzehnjährige gelernt haben, ein an der Demokratie aktiv teilnehmender Bürger zu sein? Zuhause nicht. Es ist wünschenswert, wenn in der Familie demokratische Grundsätze herrschen. Aber selbst wenn dem so ist, kann die Familie keinen demokratischen Bürger hervorbringen, denn sie ist nur eine kleine Gruppe – eine Primärgruppe, um die Berufssprache der Soziologen zu verwenden. Auch in der Kirche können Jugendliche nicht lernen, demokratische Bürger zu werden. Die Kirche dient wichtigen moralischen Funktionen, aber sie kann den Jugendlichen nicht in aktives Demokratielernen verwickeln, und sie tut das auch nicht. Ganz bestimmt lehren das Fernsehen und die anderen Medien nicht Demokratie; sie tun es nicht, und sie könnten es nicht. Lernen mit Hilfe des Fernsehens ist passiv, nicht aktiv. Nur die Schule, vor allem die Sekundarschule – bei uns die High School –, kann Demokratie so lehren, daß der Jugendliche aktiv beteiligt ist. Anders als das Elternhaus ist die Schule eine sekundäre Institution, eine komplexe, regelgeleitete Institution. Im Unterschied zur Gesellschaft im breiten politischen Sinne ist sie jedoch kleiner, leichter zu lenken, und sie kann einen Geist der Gemeinschaft haben, der – wie wir sehen werden – in der Entwicklung einer allgemeinen Übereinstimmung in bezug auf Fragen des öffentlichen Wohlergehens sehr wichtig ist. Seit 1974 habe ich direkt in und mit demokratischen Schulen gearbeitet, und zwar gemeinsam mit meinen Kollegen Ralph Mosher in Brookline (Massachusetts), Judy Coddington in Scarsdale (New York) und Edwin Fenton in Pittsburgh (Pennsylvania). Diese Arbeit begann hauptsächlich mit Alternativschulen (die jeweils Teil von regulären, öffentlichen Schulen waren) in Cambridge, Brookline und Scarsdale, an kleinen Schulen mit 60 bis 100 Schülern. Wir gingen davon aus, daß Moralerziehung am besten in einem System partizipatorischer Demokratie vor sich geht: ein Mensch – eine Stimme, ob Schüler oder Lehrer. Der Vorrang, den wir der Demokratie einräumen, ist zum Teil philosophisch begründet. In

einer demokratischen Schule treten die Lehrer durchaus für bestimmte Standpunkte ein; sie indoktrinieren oder verkündigen aber nicht Werte auf Grundlage ihrer Autorität als Lehrer. Ihre Auffassungen setzen sich nur dann durch, wenn sie – was üblicherweise der Fall ist – die Stimme der höheren Stufen und der Vernunft repräsentieren. Unsere Präferenz für Demokratie hat auch psychologische Hintergründe. Mit der Idee der sich im demokratischen Prozeß ausdrückenden Fairness eng verbunden ist die Idee der Verantwortlichkeit. Um sich gerecht zu verhalten, müssen die Schüler nicht nur über Fairness nachdenken, sondern sie müssen verantwortliche Handlungsschritte in Richtung der Gerechtigkeit unternehmen. Die Verantwortung dafür Regeln aufzustellen und ihnen Geltung zu verschaffen, bewirkt echte Verantwortlichkeit, die mehr ist als das Nachvollziehen der Blickwinkel von anderen – aber bereits dieser Rollenübernahmeprozess ist wesentlich für das Wachstum eines Sinns für Fairness. Wir nennen unseren Ansatz den Ansatz der “Gerechten Gemeinschaft” (just community), weil er den Akzent nicht nur auf Demokratie und Fairness legt, sondern auch auf das Gefühl der Fürsorge füreinander und auf den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein, der stolz auf sich sein will – wir sprechen zusammenfassend von einem Gemeinschaftssinn. Für einen Teil der heutigen Jugendlichen, die sogenannte narzisstisch Generation, besteht ein zentrales Anliegen in einem übermäßigen “Privatismus”, in Sorge um das eigene Wohl. Ein Schüler der High School in Scarsdale – einer Regelschule, die der öffentlichen Alternativschule, in der wir arbeiten, benachbart ist – drückte seine Unzufriedenheit mit diesem weitverbreiteten Privatismus in einem anonymen Brief an die Lokalzeitung aus. Er sagte unter anderem:

“Das größte Problem von Scarsdale (der Scarsdale High School; d.Hrsg.) ist, daß niemand glücklich ist. Während man sich damit brüsten, eine großartige Vorbereitungsschule (für akademische Laufbahnen; d. Hrsg.) zu sein, haben sie eine höllische Atmosphäre erzeugt. ... Im letzten Jahr haben mehrere Schüler versucht, sich umzubringen, und wenigstens vier (von denen ich weiß) kamen wegen ihrer Probleme in die Psychiatrie. [...] Die meisten dieser Probleme waren auf den unerträglichen Druck zurückzuführen. Dieser Druck ist in vielen Facetten der Schule klar ersichtlich. Es ist nicht zu glauben, was Leute für gute Noten alles tun. Offensichtlich gibt es in Scarsdale viel Betrug. Ich schätze, daß annähernd 95 Prozent der Schüler schwindeln werden, wann immer es für sie von Vorteil ist. Diese Gewohnheit ist etwas, was ihnen von der Schule beigebracht wird, von dem sie dort ganz und gar nicht abgebracht werden. [...] Das Alkoholproblem an der Schule läßt das Drogenproblem wie ein Nichts erscheinen. Jeder – und ich meine jeder (mich eingeschlossen) – trinkt.[...] Auch die soziale Struktur der Schule ist destruktiv. Alle in der Schule sind in Cliques verteilt; der Maßstab ist meist die äußere Erscheinung, die sportlichen Fähigkeiten oder einfach eine einzelne Erfahrung in der Vergangenheit des Betroffenen. Ein Brief wie dieser könnte jemandes Ansehen ruinieren. Jeder in der Schule ist kalt gegenüber Leuten aus anderen Cliques, und Beziehungen zu je-

mand aus einer anderen Clique kannst du vergessen. [. . .] Hier sorgen sich Schüler um nichts außer sich selbst, und das gilt für fast jeden.”

Lassen Sie mich diesem Bild ein Treffen der Schulgemeinschaft der *Scarsdale Alternative School* entgegenstellen, dem ich kürzlich beiwohnte. Dort wurde die Frage behandelt, ob man Laurie, eine Schülerin der zehnten Klasse, die im ersten Jahr auf dieser Schule war, von ihr wieder verweisen solle oder nicht. Ein solcher Schulverweis hätte die Rückkehr auf die gewöhnliche High School bedeutet, wo Laurie sehr unglücklich gewesen war und sehr schwache Leistungen gezeigt hatte. Der Lehrkörper war in einer eigenen Konferenz einmütig zu dem Schluss gekommen, daß eine derartige Rückkehr für die Schulgemeinschaft und möglicherweise auch für Laurie selbst das Beste wäre. Bevor sie des drohenden Schulausschlusses gewahr wurde, hatte Laurie trotz häufiger Mahnungen regelmäßig den Unterricht versäumt; sie hatte sich auch dem Lehrkörper gegenüber häufig beleidigend geäußert – etwas, das es in dieser Schule praktisch nie gegeben hatte. Die Lehrer standen unter dem Eindruck, sie habe das notwendige Engagement gegenüber der Alternativschule nicht aufgebracht, zu dem wirkliche Mitarbeit gehört; sie hatten das Gefühl, Laurie stehle ihnen Zeit und Energie, die für andere Schüler zur Verfügung stehen sollte. Vor dem Gemeinschaftstreffen der Scarsdale Alternative School, das üblicherweise etwa zwei Stunden lang dauert, treffen sich Lehrkörper und Schüler zunächst für anderthalb Stunden in kleinen Kern- und Beratungsgruppen. Dann wurde Laurie um eine Stellungnahme gebeten. Jetzt kamen ihr die Tränen, sie sprach von dem Wunsch, noch eine Chance zu bekommen und auf der Schule zu bleiben. Es war, als wüchse in ihr ein erwachendes Stufe-3-Bewusstsein, was die Schule für sie sein könnte: ein Ort, an dem sich Leute umeinander kümmern. Unter den Schülern erhob sich Diskussion, es klänge ja gut, eine Gemeinschaft der Fürsorge zu sein, wer aber würde tatsächlich die Verantwortung auf sich nehmen? Eine Reihe von Schülern und Schülerinnen stellten sich unaufgefordert eben hierfür zur Verfügung. Die Alternativen, über die zu entscheiden waren, wurden auf der Wandtafel skizziert: Verbleib auf der Schule; Verbleib auf Probe, auf der Grundlage eines besonderen Vertrags, der mit dem Lehrkörper ausgearbeitet werden müßte; Schulverweis mit der Möglichkeit, bei gutem Abschneiden in der Regelschule nach einem Jahr zurückzukehren. Laurie wurde gefragt, wofür sie selbst stimmen würde. Sie antwortete: “Auf Probe in der Schule bleiben.” Es folgte eine ausgedehnte Debatte, in der sich andeutete, daß manche Lehrer ihre Meinung änderten. Nach zweieinhalb Stunden wurde eine Abstimmung beantragt. Laurie bat darum, den Raum verlassen zu können, um nicht zu erfahren, wer gegen sie stimmte; sie willigte aber schließlich ein, zu bleiben. Von den 76 Stimmberechtigten stimmten mit Ausnahme von vieren alle dafür, daß Laurie auf der Schule verbleiben sollte. In den Tagen nach der Versammlung wurde ein Vertrag zwischen Laurie, ihrem Beratungslehrer und

einer Unterstützungsgruppe von Schülern ausgearbeitet. Laurie trifft sich einmal in der Woche mit dieser Gruppe. Sie hat seitdem nicht nur regelmäßig am Unterricht teilgenommen, sondern auch ihre Arbeit hat sich verbessert, und ihre unhöfliche und beleidigende Sprechweise ist verschwunden. Außerhalb der Schulzeit trafen sich eine Reihe der Beobachter, die Lehrer und ich zu einer Auswertungssitzung. Ein als inoffizieller Gast anwesender Chef einer Schulbehörde fragte mich: "Dr. Kohlberg, macht es Ihnen keine Sorgen, wenn Erwachsene, die ja nun ein bißchen älter sind, so viel Macht in die Hände von Schülern legen?" Die Lehrer antworteten für mich, in diesem speziellen Fall seien sie davon überzeugt worden, daß die Schüler eine fairere, gerechtere Entscheidung getroffen hatten als die, zu der sie selbst gelangt waren. Die Gerechtigkeit dieser Entscheidung beruhte jedoch nicht allein auf demokratischer Diskussion, sondern auf dem starken und hochentwickelten Gemeinschaftssinn der Schüler. An den meisten Schulen steht ein Lehrer oder schulpolitisch Verantwortlicher in vergleichbaren Situationen vor einer Wahl, bei der es nichts zu gewinnen gibt. Entscheidet er sich für die Bedürfnisse eines Problemkindes, schwächt er die Regeln und das Wohlergehen der größeren Gruppe. In Lauries Situation dagegen stärkte die für die Problemschülerin beste Wahl in Wirklichkeit den Gemeinschaftsgeist der Gruppe und ihren Sinn der Verantwortlichkeit für ihre Regeln, wie der der Anwesenheit und Partizipation. Vielleicht war es durchaus klug von den Lehrern, daß sie sich auf diese Lösung erst einließen, als sie sie wirklich von den Schülern ausgehen sahen. Lassen Sie mich zum Schluss betonen, daß die hier angesprochenen Fragen der Demokratie in Scarsdale wie an anderen *Just Community*-Schulen ein fortdauernder Gegenstand der Uneinigkeit sind: die Balance zwischen dem Willen der Mehrheit – dem, was Rousseau den allgemeinen Willen genannt hat – und den Rechten der Minderheit. Dieses und andere Probleme werden von Judith, einer älteren Schülerin der Scarsdale Alternative School, auf eine Weise herausgearbeitet, die der Stufe 5 entspricht. Ich möchte Judith in einem längeren Interviewausschnitt zu Wort kommen lassen.

"Die Schule ist in diesem Jahr eindeutig besser, sie befaßt sich mehr mit den wirklichen Problemen, und sie ist demokratischer. Im letzten Jahr lagen noch eine Menge Entscheidungen in den Händen der Lehrer, und es bestand ein gewisser Zwiespalt. Jetzt existiert eher eine Atmosphäre, in der die Leute aufeinander reagieren, ein Gefühl des Zusammenhalts, und jeder kümmert sich darum, was mit uns allen geschieht. Frage: Nun, was ist so gut an dieser ganzen Demokratie? Sie bewirkt, daß du dich mit den Dingen beschäftigst. Leute beklagen sich oft über Regeln, die andere Leute machen; aber in dem Fall kannst du sie brechen und dir sagen: "Ich hab sie nicht gemeint", oder: "Sie waren ungerecht", wie auch immer. Das ist es, was dir an der normalen High School vermittelt wird, wenigstens bei mir ist es so angekommen. Da kommst du rein, und es ist ein Schweinestall, und niemanden kümmert es, und als ich dort war, hab ich mich auch nicht drum gekümmert, wohin man den Abfall tat. Da gab

es einfach so eine blöde Regel, die nichts mit mir zu tun hatte. Jetzt geschehen große Veränderungen in meinem Denken. Ich weiß nicht, ob es gut ist oder schlecht, aber ich denke mehr nach über andere Leute, aber auch über meine Einstellung. Wie bei den Gemeinschaftsversammlungen – ich weiß, es gibt da große Unterschiede. Bevor ich darüber nachdachte, welches eine gute Form für die Versammlung ist, hab ich nicht bewusst selbstsüchtig geurteilt. Ich meinte einfach, jeder sollte nach dem stimmen, was er selbst wollte, und das würden wir dann kombinieren, und irgendwie kommt das Beste raus. Nun versuche ich zu unterscheiden: was, glaube ich, ist das Beste für mich, und was ist das Beste für alle Schüler oder für die ganze Gemeinschaft, und gewöhnlich bemühe ich mich, zu denken, was das Beste für die Gemeinschaft wäre. Ich sehe das so, daß man auf die Interessen anderer Leute mehr achtet. Ich hätte früher nie daran gedacht, die Dinge so zu sehen, daß ich drauf achte, was mein Anteil an der ganzen Gruppe ist. Frage: Gibt es eine Grenze dafür, was die Gruppe von Dir erwarten sollte? Ich glaube, wenn du tatsächlich in der Schule bist, wenn du dich tatsächlich auf etwas einlässt, dann gibst du bestimmte Rechte und Freiheiten auf, für die Chance dazuzugehören. Aber es gibt klare Grenzen. Auf keinen Fall sollte die Gemeinschaft alles entscheiden, viele Sachen sollten der individuellen Entscheidung überlassen bleiben. Ich denke nicht, daß Leute ihre Rechte aufgeben sollten; aber ein bestimmtes Maß an Verpflichtung gehört dazu, wenn man hier ist. Einige Entscheidungsrechte hast du dann in die Hände der Gruppe gelegt, nie aber alle.”

In Judiths Äußerungen drückt sich ein Fortschreiten ihres Denkens in Richtung unserer fünften Stufe aus, in Richtung eines expliziten Durchdenkens der Sozialvertragsidee, des Schutzes individueller Rechte im Kontext bewusster Erwägung des öffentlichen Interesses. Was vielleicht von noch größerer Bedeutung ist: Sie fühlt sich als Mitglied einer moralischen Gemeinschaft. In diesem Zeitalter des Privatismus und der “narzisstischen Generation” hat die heranwachsende Jugend dies vielleicht am stärksten nötig.

Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlberg'schen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen

Fritz Oser

Mit zwei Gruppen von Banklehrlingen haben wir während einer Woche in einer Schweizer Bank zur moralischen oder besser gesagt zur sozial-moralischen Erziehung einen Kurs und eine Begleitstudie dazu durchgeführt. Wir haben dabei moralische Konflikte des Alltags, des Berufs, der Politik, der Bank diskutiert, Rollenspiele mit unterschiedlichen sozialen Positionen gespielt, Texte zur Frage der Gerechtigkeit gelesen, Vergleiche zwischen materiellen und ideellen Werthierarchien vorgenommen, Gesprächsregeln gelernt einzuhalten usw.. Die ganze Intervention wurde wissenschaftlich begleitet. Wir haben Erfolg gehabt mit dieser Studie. Die Resultate zeigen, daß nach der Woche und auch noch nach einem halben Jahr mehr ideelle als materielle Werte festgestellt worden sind bei den Lehrlingen als zu Anfang; wir haben eine höhere moralische Sensibilität registriert, mehr Konfliktfähigkeit; die Lehrlinge waren fähiger zur Einnahme des moralischen Standpunktes; sie waren toleranter. Am Schluss des Kurses schreibt eine Lehrtochter, und dieser Text zeigt einen Teil der Problematik der Einführung des strukturgenetischen Ansatzes in die Schule:

Der Kurs überraschte mich dann in ganz positivem Sinne. Anfangs war ich noch unsicher beim Diskutieren, doch das änderte sich bald. Man konnte richtig spüren, daß man von den Kursteilnehmern und vor allem von den Leitern ernstgenommen wurde. Die Woche war von Ehrlichkeit, Freundschaftlichkeit und allem Angenehmen geprägt, was zur Lockerung des 'Unterrichts' führte. Man folgte nicht nur einem 'Fahrplan', sondern die Leiter gingen, wann immer möglich, auf die Details und Probleme ein. Dies war vor allem in der Kleingruppe spürbar. Ziel der Woche war es ja, das Verständnis zu unseren Mitmenschen zu fördern und sich besser zu beherrschen, respektive zu verstehen. Am letzten Tag der Woche konnte jeder Teilnehmer sein Gelerntes einsetzen. Untereinander ging das ja gut, doch bei mir gab es dann mit den anderen 'draussen', also jenen, die nicht am Kurs teilnahmen, Schwierigkeiten. Das Gelernte kann ich nicht anwenden. Diese eine Woche scheint mir zu wenig zu sein. In der Theorie klang alles gut, doch wie und wann setzt man das Gelernte im praktischen Leben ein? So bleibt mir nichts als ein tränendes Auge, der Wunsch nach einer Fortsetzung dieser Woche. Zu toll wäre für mich ein solcher Unterricht in jeder Staatsschule. (Vgl. Schläfli & Klaghofer 1984, S. 46).

Diese Teilnehmerin wirft mit ihren Überlegungen Fragen auf, wie wir, Lehrer und Wissenschaftler, sie auch haben. Ist die Hoffnung, die Lawrence Kohlberg

mit seinem Schüler Moshe Blatt in den späten sechziger Jahren durch eine erfolgreiche Erziehungsstudie zur Erhöhung des moralischen Urteils bei Kindern realisiert hat, die Hoffnung nämlich, man könne auf neue Weise moralische Erziehung gestalten, zerbrochen? Kann man tatsächlich die Methoden, die Kohlberg entwickelt hat, auf deutschsprachige Erziehungssituationen anwenden? Muß man nicht eher davor warnen, weil unsere Schule ja anders ist, und die Welt des Schülers draußen auch? Oder zeigt die Praxis, daß es möglich ist, ohne viele strukturelle Veränderungen eine sog. "Umsetzung" Kohlbergs in unsere schulischen Breitengrade zu übernehmen? Ich verwende bewusst das Wort "Umsetzung", weil dadurch angezeigt ist, daß man sich überlegen muß, was denn nicht funktionieren könnte, bei der Anwendung solch neuer, auf der Entwicklungspsychologie und auf dem Paradigma "Entwicklung als Ziel der Erziehung" beruhenden Methoden. Wir müßten zugeben, daß wir noch gar keine strukturgenetische Didaktik haben, bei der statt der Inhalte die struktural-moralischen Kompetenzen im Mittelpunkt des Lernens stehen. Ich möchte vier Typen von möglicher Umsetzung des Kohlberg'schen Theoriegebäudes in deutschsprachigen Schulen aufzeigen und dabei die jeweiligen positiven Möglichkeiten, aber auch Gefahren nennen. Zugleich ist zu betonen, daß ich glaube, daß wir uns mit dieser Sache engagieren sollten und daß Erfolge möglich und wahrscheinlich sind.

Die von mir aufgezeigten vier Formen sind hierarchisch geordnet, d.h. sie erfordern zunehmend komplexere Bedingungen und größeres Engagement des Erziehers. Die erste Form besteht im Diskutieren von moralischen und sozialen Dilemmata, die z.T. aus der Moralliteratur (z.B. Diebstahl-Dilemma), z.T. auch aus situativen Bedingungen des Unterrichts und der Schule entstehen. Die zweite Form ist der Einbau der Konzeption Kohlbergs in die bestehenden Unterrichtsfächer, also in Gesellschaftskunde, Literatur, Geschichte, Religion. Als dritte Form ist das spezielle Engagement von Kursen innerhalb und außerhalb der Schule zu nennen. Kurse, in denen sozial-moralisches Urteilen zusammen mit anderen Werterziehungsfragen stimuliert wird, also Kurse im Sinne des Councelling, im Sinne der Beratung von Schülern. Die vierte Form ist die Erstellung von Just-Communities in Modellschulen oder in Modellgruppen, die wissenschaftlich kontrollierte Pionierarbeit leisten.

Bevor ich auf diese vier Möglichkeiten der Moralerziehung eingehe, sind einige Voraussetzungen zu nennen. (a) Der Ansatz Kohlbergs ist in all diesen vier Formen nur möglich, wenn der Erzieher, gleichsam präsupponierend, dem Kinde jeden Alters prinzipiell zumutet, daß es Verantwortung übernehmen und Verpflichtungen eingehen kann und daß es die Frage nach Gerechtigkeit zu stellen und zu beantworten fähig ist. Das ist die von Kohlberg und Ann Higgins meiner Meinung nach stets so stark realisierte, aber zu wenig betonte Dimension. Ich gebe ein Beispiel: Als ich die Gefängnisse in Connecticut besuchte, in der Kohlbergs Ansatz angewandt wurde, war ich sehr beeindruckt: Ich fand

offene Türen nach außen, offene Türen von einer Zelle zur anderen, offene Türen zu den Gefängnisaufsehern. Ich merkte, hier wird nicht einfach etwas vorgegaukelt, es wird valide die Zumutung, die Unterstellung, die Präsupposition gelebt, daß der andere sozial-moralisch vernünftig sein kann, daß er auch sozial-moralisch argumentieren kann, und daß er im Streben nach Emanzipation nicht einen sozialen Kahlschlag rings um sich veranstalten muß. Ich bezeichne diesen Ansatz, in einer ausgeführteren Form natürlich, als Diskurspädagogik. (b) Aber es ist auch ein zweiter Punkt notwendig: Weil sich die Schüler handelnd, denkend, entdeckend, sich beteiligend mit Gleichaltrigen auf Gerechtigkeit einlassen, ist es Aufgabe des Lehrers, die Bedingung der Möglichkeit für solches Tätigsein zu schaffen. Bei jeder der vier eben genannten Formen moralischer Erziehung sind bestimmte unterrichtliche Handlungsweisen nicht mehr möglich. Der Lehrer muß Situationen bereitstellen und schon vorhandene Situationen artikulieren, die es ermöglichen, offene Standpunkte zum Problem der Gerechtigkeit auszutragen und gerecht zu handeln. Er muß, wie Piaget sagt, aufhören, Conferencier zu spielen, und das selbständige, auf das entsprechende Alter bezogene Lernen am Gegenstand bzw. an der moralischen Situation unterstützen. Er muß aufhören mit herumgängelndem Frageunterricht, wo die Wahrheit immer eine Begünstigung, drangenommen oder nicht drangenommen zu werden, darstellt. Denn Frageunterricht ist eine Form, in welcher der Diskurs meistens zerbricht, weil der Lehrer ein Gefälle von Wissen und Nichtwissen schafft, das eine echte Beziehung zum Gegenstand, der Gerechtigkeit und Denken auf Gerechtigkeit hin erfordert, unmöglich macht. Aber ganz besonders müssen die Lehrenden Geltungsansprüche zulassen, sie müssen handeln lassen, und sie müssen echte Argumentation stimulieren können. (c) Ich möchte aber auch die diffizilste Voraussetzung für den strukturgenetischen Ansatz der Moralerziehung nennen. Kohlberg fordert mit aller Betonung, daß nicht moralisiert wird im Unterricht, und das dürfte das schwerste sein für Lehrer. Ich führe oft Kurse durch. Und wenn ich Diskussionstexte von Schülern etwa zum Diebstahldilemma vorlege, und da sagt ein Mädchen: "Also ich würde an dieser Situation klauen, weil die Ladenbesitzer immer schon draufschlagen für alle Fälle, und sowieso genug verdienen!" Wie soll da ein ehrlicher Mensch reagieren? Der moralisierende Moralist sagt dann etwa: "Würdest du das wirklich tun? Überleg dir doch mal..." und er unterstellt, daß er den anderen "moralisierend" verändern "muß". Dabei stellt er sich zugleich auf den Standpunkt, die richtige Moral zu haben, sein Gegenüber aber nicht. Der diskursorientierte Lehrer aber beteiligt sich, das ist alles. Er sagt z.B.: "Ich habe gehört, was du sagst, ich selber bin anderer Meinung. Weil ich glaube, daß ich es nicht gern hätte, wenn mir der andere etwas klaut. Ich würde anders handeln, weil ich nicht möchte, daß ich das anderen antue, was ich selber nicht gern habe." Dieser Gesprächsleiter "moralisiert" nicht, er geht auf die Situation ein, er beteiligt sich direkt, und seine Meinung ist nur eine unter anderen.

Wenn sie ein besonderes Argument beinhaltet, wird sie sich vermutlich bei den jungen Menschen 'in the long run' durchsetzen. Moralisierende Moralerziehung ist immer eine Ausblendung rationaler Vernunft, so kindlich der Partner auch sein mag. (d) Es gibt noch eine vierte Voraussetzung. Ich würde sie als das Ethos des Lehrers bezeichnen. Mit Ethos meine ich nicht etwas Mystifizierendes, sondern Verpflichtung gegenüber dem Kind, positive Einstellung und Gerechtigkeit. Aber darüber möchte ich an anderer Stelle informieren. Ich habe vorne vier Möglichkeiten der Umsetzung von Kohlbergs Theorie genannt. Ich möchte diese etwas ausführen.

Zuerst die Form "Diskussion von Dilemmata" im Unterrichtsrahmen. Ich weiß, daß Kohlberg diese Form nicht so schätzt. Er spricht in diesem Zusammenhang von "psychologischem Fehlschluß" und meint, daß das, was in der Psychologie richtig ist, nicht unbedingt in der Pädagogik anwendbar sein muß. Da hat er recht. Aber denken Sie sich einmal in eine Unterrichtssituation hinein mit Sekundarschülern, also 15-, 16jährigen, in welcher der Lehrer folgendes Dilemma vorlegt:

Zwei Freundinnen sind in einem Modekaufhaus und bewundern die schönen Blusen. Die eine verschwindet in einer der kleinen Probierkabinen, die andere wehrt ab und sagt: "Das hat doch keinen Sinn, wir haben ja nicht genug Geld." Plötzlich stolziert die eine Freundin mit der Bluse unter dem Mantel augenzwinkernd an der anderen mit einem 'Tschüss' vorbei aus dem Laden. Die andere aber, die zu spät reagiert, wird zurückgehalten, von einem Aufseher untersucht, sie wird ins Büro des Chefs diktiert, und man droht ihr mit Schwierigkeiten, wenn sie den Namen ihrer Freundin nicht angibt. Soll sie nun den Namen ihrer Freundin angeben oder nicht?

Diese Diebstahlgeschichte und ähnliche Dilemmata wurden in Schülergruppen mit unterschiedlichen Meinungen diskutiert. Dabei wurden die Schüler mit Argumentationen auf einer ganzen oder einer drittel Moralstufe über der eigenen konfrontiert. Diese Dilemmas sind zwar in ihrer Art auf den ersten Anblick künstlich, aber man stellt plötzlich fest, daß die Schüler äußerst lebendig werden, daß sie eigene Erfahrungen austauschen, die sie gemacht haben. (Man weiß ja aus Untersuchungen, daß über 60 % der Jugendlichen in diesem Alter schon Diebstahl begangen haben.) Sie bringen plötzlich ihr eigenes Leben in die Diskussion mit ein und besonders ihre Vorstellung von Freundschaft und ihre Vorstellung von dem, was Gerechtigkeit in dieser Situation sein könnte. Ein zweites Beispiel:

Einer ersten Klasse legt die Lehrerin das Kätzchen-Dilemma vor. Im ersten Teil der Geschichte wird ein Mädchen gezeigt, das zuoberst auf einen Baum steigt und beim Herumklettern am letzten Ast auf den Rücken fällt. Im besorgten Gespräch mit dem Vater verspricht Susi, nicht mehr auf hohe Bäume zu klettern, wenn ihr Vater nicht dabei ist. Wenig später stehen die Kinder unter

einem hohen Baum; zuoberst ein Kätzchen, das seinen Weg nicht mehr herunter findet. Peter ruft dem Kätzchen zu, die Kinder versuchen hinaufzuklettern. Zum Schluss kommen alle zu Susi und bitten sie als gute Kletterin um Hilfe. Soll sie jetzt hinaufklettern oder nicht? Sie hat ja versprochen, es nicht zu tun.

Was ist nun hier geschehen? Durch die Form der Dilemmata wird eine Auseinandersetzung mit moralischen Werten in unterschiedlichen Meinungslandschaften in Gang gesetzt. Fünfzehnjährige fangen an, argumentierend aufeinander einzugehen. Erstklässler diskutieren wie Erwachsene, bringen Argumente, halten Argumentationsstränge durch und suchen einen Konsens. Meistens sind Unterrichtende begeistert von diesem Ansatz. Wo liegen die Gefahren? Einmal – wie Edelstein (1986, S. 327 ff.) zeigt – besteht die Gefahr der Segmentation. Es entsteht ein Hiatus zwischen Schulmoral und Lebensmoral, und es entsteht auch ein Bruch zwischen Urteilen und Handeln. Zudem sind solche einzelnen Dilemmadiskussionen oft nicht genügend in einen Gesamtunterricht in Gesellschaftskunde oder Ethik oder Politik integriert. Es fehlen Materialien (Dilemmaserien usw.), und der Erfolg kann zu wenig demonstriert bzw. gemessen werden. Trotzdem verteidige ich diese erste Form: Wenn Lehrer, die überhaupt noch nie moralische Diskussionen angeregt haben, direkt mit einem Just Community Ansatz beginnen, sind sie verloren. Wie können sie, ohne daß sie einmal gespürt haben, was eine moralische Argumentation ist, was Offenlegen von Argumenten heißt, das moralische System der Klasse oder Schule von unten verändern? Ich selber habe oft in Kursen festgestellt, daß diese erste und einfachste Art dann erfolgreich ist, wenn sich Lehrer unter dem Gesichtspunkt darauf einlassen, daß sie dann selber mit der Zeit den Wunsch äußern, zu einem umfassenderen System zu kommen.

Zur zweiten Form, dem Einbau der Diskursmethode in die Fächer Geschichte, Literatur, Gesellschaftskunde, Religion etc.: Hier muß der Lehrer z.B. eine Gerichtssituation oder eine geschichtliche Situation so zubereiten, daß die Issues, die die gegenseitigen Positionen bestimmen, stark hervorkommen und die Konsequenzen der politischen Entscheidung unter dem Gerechtigkeitsgesichtspunkt von den Schülern herausgearbeitet werden können. Insbesondere in Amerika hat Fenton im Rahmen von Sozialstudien solches Material bereitgestellt. Die Dilemmareihen sehen etwa so aus: Persönliche Konflikte in der revolutionären Ära, persönliche Konflikte in einem geteilten Land, persönliche Konflikte an der Westgrenze, persönliche Konflikte bei der Jahrhundertwende, persönliche Konflikte in der modernen Zeit, nationale Probleme (Issues): Was ist richtig? Lokale Probleme (Issues): Was ist richtig? Berufsbezogene Probleme (Issues): Was ist richtig? Persönliche Probleme (Issues): Was ist richtig? Juristische Probleme (Issues): Was ist richtig?

Ein Beispiel lautet: Lokale Probleme: Was ist richtig? Teil I: Gegen ihren Wunsch hat Marilyns politische Partei einen zweitrangigen Kandidaten eines benachbarten Distriktes unterstützt – und dieser unterstützt dafür den distriktei-

genen, hochqualifizierten Kandidaten. Einem Wähler gegenüber muß Marilyn entweder leugnen oder zugeben, daß hier ein "Handel" abgeschlossen wurde. Kann sie dieses politische Spiel vor sich selbst rechtfertigen? Rechtfertigen die Ziele die Mittel? Was würden Sie tun? (Vgl. Oser 1981, S. 358, 359) Was sind die Gefahren dieses zweiten Ansatzes? Einmal ist es schwer, aus Tageszeitungen, Literatur, Geschichte etc. die Fälle so zu präparieren, daß der moralische Standpunkt zum Tragen kommt! Es muß noch viel Arbeit geleistet werden, in Richtung auf eine neue Form des Curriculums. Immerhin liegen schon Programme vor, so von Hagemann und Heidbrink (Politik), Lempert (berufliche Ausbildung), Kreft (Literatur), Vandenplas (Märchen), Edelstein (Sozialkunde), Schreiner (Lebenswelt), Nipkow, Oser (Religion) u.a. Zweitens ist die Rückbindung ins Leben ohne Moralisierung praktisch unmöglich. Oder es muß dem einzelnen Schüler überlassen werden, wie er sich selbst in prosozialen und moralischen Situationen verhält. Gefährlich ist auch, wenn der Lehrer die Moralprobleme "vergewaltigt", die Vernunft des Schülers ausschaltet, um im Stoff voranzukommen, nach dem Motto: "Man kann sich ja schließlich nicht bei jedem Schüler aufhalten." Moralische Vertiefung konfliktiert mit dem Anspruch, das Wissen auszuweiten.

Wir haben als dritte Möglichkeit spezielle Kurse außerhalb und innerhalb der Schule genannt. Der erwähnte Kurs mit Lehrlingen, bei dem wir die Ziele Erhöhung des moralischen Urteils, moralische Sensibilität, Wertwandel, moralische Metareflexion, Entwicklung von Toleranz etc. angestrebt hatten, ist ein typisches Beispiel. Um solche Kurse durchführen zu können, bedarf es einer guten Materialsammlung, ausgebildeter Lehrer und einiger Messinstrumente, die den Erfolg kontrollieren. (Im Bereich des Messens hat im europäischen Raum Lind 1978a, 1978b, einen wichtigen Beitrag geleistet.) Auch hier gibt es kontextuelle, soziale oder interpersonale Gründe, die ein Gelingen in Frage stellen können. Um das Subjekt zu erreichen, muß moralische Erziehung mit universalistischer Absicht zu partikularen Mitteln Zuflucht nehmen, sie muß sich in das Subjekt hineinversetzen und, gleichsam in therapeutischer Einstellung, die individuelle und transindividuelle Geschichte der Bedingungen rekonstruieren, die eine Transformation der Struktur ermöglichen. Immerhin hat diese Form den Vorteil, daß Moralunterricht im Umfeld der Adressaten geschieht, daß – in unserem Falle – die latenten Interaktionsmuster, die gültigen sozialen Regeln mit ihrer Wertlage und die gängigen moralischen Standards des Betriebs zur Diskussion gestellt werden. Diese dritte Form ist daher als Übergangsform zur ausgebauten Just Community zu betrachten. Unter dem Gesichtspunkt der bisher vorgestellten drei Modelle müssen die vielen kontrollierten Interventionsstudien in den USA der letzten Jahre gesehen werden (vgl. u.a. Schläfli, Rest und Thoma 1985; Schläfli 1984). Immer neue Experimente sind durchgeführt worden, um zu beweisen, daß stimulierte Entwicklung möglich ist. Was kann man darüber sagen? Ich fasse einige Ergebnisse zusammen:

(a) Generell sind moralische Erziehungsprogramme erfolgreicher, als allgemein psychologische Programme, als Sozialkurse, als unkontrollierte Kurzinterventionen. Die Frage der Gerechtigkeit muß also direkt und konfliktuell angegangen werden. (b) Am erfolgreichsten sind moralische Erziehungsinterventionen mit Erwachsenen, am zweiterfolgreichsten mit Jugendlichen, am wenigsten erfolgreich mit Kindern. Dies hängt vermutlich mit der größeren Stufenstreuung im höheren Alter zusammen. (Je älter die Personen-Stichprobe, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, alle Stufentypen vorzufinden.) (c) Wenn die Stufentheorie in der Auseinandersetzung mit moralischen Stellungnahmen und Begründungen mitvermittelt wird, ist der Erfolg größer als wenn es ohne diese geschieht. (d) Mittelfristige pädagogische Interventionen von ca. 12 Wochen sind erfolgreicher als kurzfristige und gleich erfolgreich wie langfristige. Das größte Problem bei diesen Studien ist aber stets die Frage nach Echtheit. Wie kann man garantieren, daß Moral nicht einfach verdrängt wird? Döbert und Nunner-Winkler (1978) haben eine Reihe von Untersuchungen bei Jugendlichen durchgeführt, Untersuchungen, die die sog. performanz-bestimmenden Bedingungen offenlegen. Wir selber sprechen von Grenzgänger-Syndrom, nämlich vom Wissen, daß je näher man mit Schülern an echte strukturelle, moralische Probleme herangeht, die Institution um so mehr genau dies zu verhindern sucht (z.B. System Bank, System Schule etc.; vgl. Oser & Schläfli 1985). Dies führt uns zum nächsten Punkt. (e) Die vierte Form ist die "Just Community", wie sie L. Kohlberg ausdrücklich postuliert, weil darin das Handeln, die Randbedingungen der Schule, das moralische Klima und die Inhalte ganzheitlich miteinbezogen sind. Dieser Entwurf ist faszinierend. Wer je an einem solchen Just Community Meeting in der Brookline High School oder an einer Curriculum Einheit in der Cluster School teilgenommen hat, ist beeindruckt, wie der ganze Mensch im Wissen, Urteil und Handeln und auch im emotionalen Bereich herausgefordert ist. Verantwortung wird hier gelernt durch Übernahme von Verantwortung.

Ich erinnere mich an 1975/76, als L. Kohlberg ein Freisemester hatte und mein erster Besuch an der School-within-School (Cambridge Highschool) möglich wurde. Die Schüler reklamierten, daß Professor Kohlberg zu viele Absenzen hatte. Vielbeschäftigt wie er ist, hatte er vergessen, seine Absenz zu melden. Daraufhin beschlossen die Schüler in ihrem wöchentlichen Treffen, ihn aus der Schule hinauszuschmeißen. Er hat aber das Recht erhalten, sich in der nächsten Sitzung zu verteidigen, in der ich ebenfalls da war. Kohlberg sagte zu den Schülern: "Hört mal, ihr habt absolut recht gehandelt, ich habe mich nicht entschuldigt bei euch, daß ich weg gewesen bin, ich hab das nicht gemacht, es tut mir einfach leid, ich akzeptiere euren Beschluss." Daraufhin stimmten die Schüler dafür, ihn wieder in die Just-Community aufzunehmen. Ist eine Adaption der Just-Community in deutschen Schulen möglich? Die Ernsthaftigkeit gerade dieser "Lebensform", dieses ganzheitlichen Erziehungskonzepts be-

wirkt, daß viele sagen, das kann man nicht übertragen. Die Erweiterung schulischer Bewegungsspielräume mit Entfaltungsmöglichkeiten würden überzogen, weil ja hier nicht nur moralische Rationalität, sondern moralisches Handeln und moralische Verantwortung (affektiver Bereich) in ganz besonderer Weise praktiziert würden. Das Bilden des Geistes sozialer Zusammengehörigkeit und die extensive, selbständige Regelung von Konflikten würde hier zu lebensnah praktiziert. Und deshalb ist die Kritik sofort zur Stelle: "Zu anspruchsvoll wirkt das Bestreben, die Schule in ganz besonderem Maße in den Dienst der moralischen Entwicklung der Kinder mit Jugendlichen zu stellen und Lehrer wie Schüler auf einen Prozeß fortlaufender und erschöpfender Konsensfindung über die moralische Beurteilung bestimmter Situationen und das mögliche, eigene Handeln zu verpflichten. Einem solchen Diskurs unterliegen Prinzipien, die mit der Struktur der öffentlichen Schule wahrscheinlich nur begrenzt vereinbar sind. Und wo konsequenterweise mit kleinen 'Just-Community-Schools' alternative Organisationsformen begründet werden, entsteht die Gefahr einer Überforderung der Beteiligten" (Leschinsky 1985, S. 30).

Ist diese Aussage richtig? Die öffentliche Schule müßte doch Prinzipien bereitstellen, die die Förderung der kindlichen Struktur gerade auf der Ebene des Diskurses erleichtern helfen. Wenn wir wollen, daß sich die Schule in den Dienst der moralischen Erziehung stellt, so müßten wir in erster Linie die Struktur dieser Schule zu Gunsten des Kindes verändern. Als weiteres kann die Arbeit von Frau Higgins Licht auf die Probleme werfen, die hier anstehen. Frau Higgins hat nämlich, nebst der Praxiserfahrung, die sie uns heute aufschlüsselt, die Just Community auch in selbstverwalteten Betrieben initiiert und untersucht. Sie hat diese unter den Gesichtspunkten der Verantwortungsübernahme, der Subgruppenbildung, der Arbeitsqualität, des Informationsflusses und der Billigkeit beschrieben, und sie hat gezeigt, wie schwer es ist, die gemeinsamen Normen Fürsorge und Respekt so zu setzen, daß sie in den gegebenen strukturellen Kontingenzen überleben.

Dazu kommt noch eins: Die Strukturen des moralischen Urteils sind tief verwurzelt in unseren Gewohnheiten, in unserem Kontext. Sie sind sehr stabil. Sie zu verändern, bedarf einer sehr großen Anstrengung. Ich meine, daß diese Anstrengung einerseits *von oben* kommen muß, z.B. von Schuldirektoren, die Spielräume freisetzen in ihren Schulen, und *von unten*, also von Lehrern, die Spielräume freisetzen in ihren Klassen. Wenn beide sich anstrengen, dann könnte eine Adaption in unseren Breitengraden durch ein paar mutige Schullehrer mit ihren Lehrern möglich sein. Adaptionen sind aber stets schmerzhaft und langwierig.

Bevor wir aber hier abwehren und tausend kritische Punkte sehen, müssen wir in kleine soziale Subgruppen einzusteigen versuchen. Bevor wir die Probleme überbetonen, sollten wir mindestens auch die positiven Möglichkeiten etwas hervorheben. Denn wenn wir Modelle haben, dann verfehlen sie ja zumindest

ihre Vorbildwirkung nicht, und man kann auch aus Fehlern lernen. Ich meine, daß die pädagogische Utopie, soziale und politische Gerechtigkeit könnten nur durch das Praktizieren dieser Gerechtigkeit gelernt werden, nicht an funktionalen Unbeweglichkeiten scheitern sollte. Die Schülerin in ihrem Brief, hat am Anfang gesagt, sie könne ihr Gelerntes noch nicht anwenden. Es wäre doch unsere Aufgabe dafür zu sorgen, daß die Anwendung "vor" dem Lernen erfolgte. Dann wäre das Ziel politisch-moralischer Bildung nicht das Wissen und das artifizielle Teilen, sondern die von uns gestaltete Lebenswelt Schule selber, die unsere sozial-moralische Vernunft herausfordert, verändert und kompetent macht.

Ich meine, in diesem Sinne wäre Anwendung selber schon gerechte Politik und politische Erziehung immer schon das vernünftige Eingespanntsein in Gerechtigkeit. Wir sollten mindestens – trotz aller Vorbehalte – den Weg für Modelle im Sinne unseres vierten Typs moralischer Erziehung offenhalten, sowie es Kohlberg und Higgins gegen Berge von Widerständen selbst immer wieder getan haben. Wenn wir annehmen, sie hätten keine Widerstände gehabt, mit den Vorstehern, mit den Eltern, mit dem Schulsystem, mit den Schülern, dann täuschen wir uns. Eine Realutopie ist immer vom Willen jener abhängig, die es als wünschenswert erachten, sie zu realisieren.

Moralische Erziehung in der Gerechte Gemeinschaft-Schule – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA

Ann Higgins

Ich werde in diesem Beitrag eine demokratische Schule vom Typ der “Gerechten Gemeinschaft” und ihre Einrichtungen beschreiben. Im Anschluss daran werde ich einen Versuch schildern, eine herkömmliche große High School zu demokratisieren. Am Ende meines Beitrags werde ich das Konzept der “moralischen Atmosphäre” vorstellen, das wir verwenden, um zweierlei zu verstehen: die Unterschiede zwischen Just Community-Schulen und herkömmlichen Sekundarschulen und die Zusammenhänge zwischen der moralischen Atmosphäre in der Schule als ganzer und der individuellen Entwicklung des moralischen Urteils bei den Schülern.

Lassen Sie mich zunächst schildern, wie wir die Unterschiede zwischen traditionellen und demokratischen Schulen sehen. Die ersteren behalten hierarchische Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern und auch innerhalb des Lehrkörpers bei. Diese Schulen sind große Institutionen mit einer formalen, bürokratischen Struktur, in denen Probleme durch die Verwaltung und die Lehrer beigelegt werden. Sie legen kein Schwergewicht auf informellen sozialen Umgang. Im Gegensatz dazu ermutigen die demokratischen Schulen vom Typ der Gerechten Gemeinschaft stärker zu gleichheitsorientierten Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern. Diese Schulen sind klein (etwa 100 Schüler und 6 Lehrer), informell und weniger bürokratisiert. Schulprobleme werden durch offene Diskussion in Versammlungen gelöst, an denen Schüler wie Lehrer teilnehmen. Dem informellen Umgang wird explizite Aufmerksamkeit gewidmet. Schulen der Gerechten Gemeinschaft stellen alternative Programme dar, die öffentlich sind und innerhalb der großen High Schools bestehen. Solche Schulen existieren zur Zeit in Cambridge und Brookline (beides im US-Bundesstaat Massachusetts), in Scarsdale (im Staat New York), zwei neue nehmen im New Yorker Stadtteil Bronx gerade ihre Arbeit auf. Das Hauptziel bei der Schaffung einer solchen Schule ist es, eine Umwelt zur Verfügung zu stellen, in der Fragen der Fairness, der Gerechtigkeit und der Gemeinschaft erörtert und Regeln mittels aktiver Beteiligung aller Mitglieder – Lehrer wie Schüler, jeder mit dem gleichen Stimmrecht – eingeführt und durchgesetzt werden. Wir halten die Partizipation der Schüler und Lehrer an einer derartigen komplexen, regelgeleiteten und demokratischen Organisation für den geeigneten Weg zur Verstärkung der sozialen und moralischen Entwicklung der einzelnen Schüler wie auch für das angemessene Mittel dafür, die Schule selbst zu einem gerechteren Ort zu machen, an dem man unter besseren Bedingungen lernen und arbeiten kann.

Einige theoretische Erläuterungen

Bevor ich beschreibe, wie der Ansatz der Gerechten Gemeinschaft in der Praxis aussieht, sind mir einige Erläuterungen des theoretischen Grundgedankens wichtig. Dieser Ansatz verkörpert das Bestreben, "Gerechtigkeit" und "Gemeinschaft" in ein Gleichgewicht zu bringen, die machtvolle Anziehungskraft des Kollektivs in die Schule einzubringen und zugleich die Rechte der individuellen Schüler zu schützen und ihre moralische Entwicklung zu fördern. In einem "idealen" Just Community-Programm erarbeiten sich Schüler und Lehrer ihre eigenen Wertpositionen durch moralische Diskussion und übersetzen diese Position über demokratische Entscheidungsfindung in Regeln und Normen des Gruppenverhaltens. Die Lehrer erleichtern und fördern nicht nur die Diskussion unter den Schülern, sondern weisen auch Wege zur Entscheidungsfindung, indem sie Partei für bestimmte wertbezogene Standpunkte ergreifen, die sie als die im Interesse der Gruppe besten ansehen. Die Lehrer sind sich allerdings des Unterschieds zwischen Parteinahme und Indoktrination bewusst. Sie bringen Standpunkte vor, die kritisiert werden können; sie ermutigen die Schüler, ihre eigene Sichtweise der Probleme zu formulieren, und sie akzeptieren die demokratische Mehrheitsentscheidung der Gruppe als bindend. Unverkennbar haben die Lehrer kraft ihrer Position eine besondere Autorität; sie versuchen aber, als formal gleiche Mitglieder einer demokratischen Gruppe auf diese einzuwirken und Autorität kraft ihrer Weisheit auszuüben, sie suchen den Weg der Zustimmung und nicht den Rückgriff auf Status und Zwang. Lehrer müssen einen Weg zwischen übermäßiger Nachsicht und übermäßiger Parteinahme, die sich der Indoktrination nähert, finden. Um eine gerechte Gemeinschaft zu schaffen, muß ihre moralische Parteinahme durch die Sicherungen des demokratischen Prozesses strikte gebunden werden, damit ein Umschlagen ins Indoktrinative vermieden wird. Der demokratische Prozeß muß strukturiert sein, ihm muß eine konkrete institutionelle Form gegeben werden, damit er nicht zur Herrschaft der Menge, der Starken oder der Eloquenten wird.

Der *Gerechtigkeits*-Aspekt der Gerechten Gemeinschaft-Schule verkörpert sich im demokratischen Prozeß und den Institutionen des Programms, sowie in der Konzentration auf moralische Diskussion, auf die Berücksichtigung von Fairness, Rechten und Pflichten in Auseinandersetzungen. Der *Gemeinschafts*-Aspekt besteht in dem Versuch, eine ideale Form der schulischen Gesellschaft ins Leben zu rufen, in der die pragmatischen Aspekte des Zusammenlebens während der Schulzeit (Teilnahme am Unterricht, Lehren und Lernen, Einhalten der Ordnung, Bildung von Cliquen etc.) durch einen "Geist der Gemeinschaft" transformiert werden, der den Mitgliedern gemeinsam ist. Diese beziehen sich auf die genannten Themen deshalb nicht einfach als schulische Routinen, mit denen man fertig werden muß, sondern als Aspekte des Gemeinschaftslebens, an dem man teilhaben sollte. Der Gemeinschaftscharakter spie-

gelt sich auch in der Fähigkeit des Kollektivs, ein Unterstützungssystem für Schüler bereitzustellen. "Gemeinschaft" ist somit eine Aufforderung an Schüler und Lehrer, an der Schule so zu partizipieren, daß die Regeln und Angelegenheiten des Programms zu den persönlich empfundenen und gemeinsam geteilten Verantwortlichkeiten aller Mitglieder werden. Gemeinschaft wird, zusammen mit Gerechtigkeit, der moralische Hauptinhalt, für den der Just Community-Ansatz Partei nimmt.

Die Cluster-Schule

In der Cluster-Schule in Cambridge (Massachusetts) konnte der Just Community-Ansatz erstmals auf eine Schulumgebung angewendet werden. Cluster wurde als Alternativschule innerhalb einer herkömmlichen, öffentlichen High School gegründet; die Schule leistete fünf Jahre lang bahnbrechende Arbeit für unseren Ansatz, bevor sie als hochrangiges Kursprogramm innerhalb der High School anerkannt wurde. Die Alternativschule begann ihren Betrieb mit 50 Erstsemestern und 10 höherklassigen Schülern sowie mit sechs Lehrern, die zum Teil hier, zum anderen Teil in der umgebenden High School unterrichteten. Es wurden drei Klassenräume zur Verfügung gestellt; die Schule "existierte" jeweils für drei Unterrichtsstunden am Tag, die Hälfte der täglichen Unterrichtszeit. Während der ersten drei Stunden besuchten die Schüler jeweils die regulären Fächer der High School, danach folgte ein doppelstündiger Kernkurs und ein Wahlkurs an der Cluster-Schule. Jeder Tag war auf diese Weise geteilt. Der zweistündige Kernkurs konzentrierte sich im ersten Semester auf zwei Themen: "Herrschaft, soziale Verantwortung und Werte", sowie: "Berufslaufbahnen in einer Gesellschaft im Wandel". Die Lehrer entwarfen in den folgenden Jahren jeweils besondere Kernkurse, die einen Schwerpunkt auf Demokratie und Gemeinschaft im Kontext einerseits der amerikanischen Geschichte und Institutionen, andererseits der englischsprachigen, speziell der amerikanischen Literatur legten. Die Doppelstunde wurde in der beschriebenen Form, mit den Kernkursen, während der ersten drei Wochentage durchgeführt. Donnerstags wurde sie für Treffen der Beratungsgruppen, freitags für die Gemeinschaftsversammlung genutzt, die ich beide später noch beschreiben werde. Während der letzten Unterrichtsstunde des Tages boten die Cluster-Lehrer Wahlfächer an, etwa zur Geschichte des Schwarzen Amerika oder über kreatives Schreiben. Die Cluster-Schule kann folglich als ein Lehrprogramm beschrieben werden, an dem Schüler und Lehrer während der Hälfte des Schultages teilnahmen. Dem gleichen Modell werden die 1985 in der Bronx, New York, beginnenden Just Community-Programme folgen. Bei meiner Beschreibung der institutionellen Komponenten des Ansatzes der Gerechten Gemeinschaft werde ich auf ein weiteres Modell – nämlich das in Scarsdale erprobte – zurückgrei-

fen, und ich werde ein drittes Modell vorstellen, wenn ich danach über die Demokratisierung einer ganzen, großen, öffentlichen Sekundarschule spreche.

Institutionelle Komponenten einer Gerechten Gemeinschaft

Die strukturellen Hauptkomponenten einer Gerechten Gemeinschaft, die zur Schaffung einer regelgeleiteten, partizipatorischen Demokratie notwendig sind, sind für uns Orientierung, Kerngruppe, Gemeinschaftsversammlung und Disziplin- oder Fairnesskomitee (vgl. Tabelle 1). Ich werde diese Komponenten so beschreiben, wie sie in der *Scarsdale Alternative School* bestehen. Diese Alternativschule verfügt über eine achtjährige Praxis des Ansatzes der Gerechten Gemeinschaft. Die Scarsdale Alternative School ist wirklich eine Schule und nicht nur ein innerschulisches Kursprogramm. Die anschließend beschriebenen Institutionen bestehen zwar in allen Schulen dieser Art; manche von ihnen können, wie Scarsdale, aber auch die gesamten Unterrichtsfächer bestreiten, die die Schüler besuchen müssen, während andere dies nicht können. Die Schüler der Cluster-Schule besuchten den Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und Sprachen an der großen High School. Die 100 Schüler der Scarsdale Alternative School können ihren gesamten Unterricht von den acht Lehrern der Alternativschule erhalten; auf Wunsch steht es ihnen jedoch frei, weitere Kurse an der großen High School zu besuchen. Die *zweiwöchige Orientierung* führt neue Schüler in die Idee der Schule ein, gibt ihnen Gelegenheit, die für die Beteiligung notwendigen Fertigkeiten zu üben: genaues Zuhören, wirksames Sprechen, kritische Erwägung und Lösung von Problemfragen. Dies ist auch eine Zeit, in der gegenseitiges Vertrauen aufgebaut wird – eine unentbehrliche Grundlage, die es den Schülern erlaubt, heikle Themen anzuschneiden, Auseinandersetzungen zu führen und schwierige Entscheidungen zu treffen.

Die Hauptaktivität während der Orientierungsphase besteht für Schüler und Lehrer darin, an Treffen teilzunehmen, in denen die Grundregeln der Schule begründet und neu festgelegt werden. Spezielle Treffen dienen der Diskussion und Entscheidung über eine Regel zum (gegen den) Konsum von Drogen und Alkohol. Sie sind vor allem gerichtet auf die dreitägige Gruppenreise, auf der die Schüler am Ende der Orientierungsperiode sozusagen in Klausur gehen. Die Offenheit, die in diesen Diskussionen herrscht, und die von älteren Schülern und von Lehrern öffentlich ausgedrückten hohen Erwartungen wirken auf neue Schüler häufig schockierend. In herkömmlichen Schulen besteht ja – im Gegensatz dazu – gewöhnlich ein unausgesprochenes Einvernehmen, solche Gefühle und Verhaltensweisen, die zu Konfrontationen führen könnten, schlicht nicht zu erwähnen. Im Just Community-Programm wird die Haltung ermutigt, kontroverse Anschauungen auszudrücken; dahinter steht das Ziel,

neue und starke Normen aufzubauen, die von allen Mitgliedern der Gemeinschaft getragen werden. Die dreitägige "Klausur" ist vor allem dazu gedacht, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft aufzubauen; sie soll dem Aufbau einer starken, fürsorglichen Gemeinschaft dienen, die ein Gleichgewicht gegenüber den mit demokratischer Entscheidungsfindung verbundenen Spannungen und Konfrontationen bilden kann. Die wichtigste Institution ist die *Gemeinschaftsversammlung* (Community Meeting). Während des Schuljahres werden wöchentliche Gemeinschaftsversammlungen abgehalten, die jeweils ein bis zwei Stunden lang dauern. Alle Mitglieder sind aufgefordert, teilzunehmen. Gewöhnlich führen zwei Schüler den Vorsitz in der Versammlung, die von einem Lehrer assistiert werden. Eine kurze Zeitspanne am Anfang steht für Bekanntmachungen zur Verfügung, danach gibt einer der Versammlungsleiter die Tagesordnung bekannt. Diese ist das Ergebnis der Diskussionen und Entscheidungen eines speziellen Komitees, das vorher abgeklärt hat, welche Probleme anstehen, und sie in der Reihenfolge ihrer Bedeutung für die Gemeinschaft geordnet hat. Dieses Tagesordnungs-Komitee besteht aus 6 bis 10 Schülern und 2 oder 3 Lehrern. In der Gemeinschaftsversammlung ist die Diskussion jedes Tagesordnungspunktes eine moralische Diskussion, was bedeutet, daß sie einen mehrfachen Zweck hat: das jeweilige Problem zu lösen, andererseits kognitive Konflikte und empathische Rollenübernahme hervorzurufen, mit dem Ziel einer Konsolidierung der Grundnormen der Gerechtigkeit und der Gemeinschaft. Wenn es beispielsweise einen Fall von Diebstahl gegeben hat, sollte ein fairer Beschluss gefaßt werden; darüber hinaus könnte eine Regel gegen das Stehlen und für die Einrichtung von Sanktionen auftauchen. Durch diesen Prozeß wird das Vertrauen unter den Mitgliedern gestärkt.

Einmal wöchentlich treffen sich die Schüler in kleineren "*Beratungsgruppen*" (Advisory Group). Diese bestehen aus 10 bis 15 Schülern und einem Lehrer/Berater. Diese Kleingruppen sind ausdrücklich dazu da, eine informelle Atmosphäre zu schaffen, in der Probleme der Schule ebenso wie persönliche Angelegenheiten einzelner Schüler diskutiert werden können. Die engen Beziehungen, die sich zwischen Lehrer und Schülern in der Beratungsgruppe entwickeln, stellen eine Basis dar, auf der die Schüler ein Verständnis der Probleme gewinnen und die Art und Weise sondieren können, wie sie ihre Gesichtspunkte und Vorschläge der Gesamtgruppe bei den Versammlungen vortragen sollten. In der Beratungsgruppe werden die stillen Schüler nicht eingeschüchert, der Dialog wird erleichtert.

Da die Schule vom Typ der Gerechten Gemeinschaft ihre Regeln selbst aufstellt, muß sie auch für eine Struktur Sorge tragen, die es der Gemeinschaft ermöglicht, faire Konsequenzen für diejenigen festzulegen, die die Regeln brechen. Dies ist ein Hauptzweck des *Disziplin-* oder *Fairness-Komitees*. Wenn jemand die Regeln nicht einhält, sind die Fragen nach fairen Konsequenzen – auch Strafen – nicht nur theoretischer Art, sondern sie bringen Entscheidungen

über reale Folgen für die eigenen Freunde und für andere Mitglieder der Gemeinschaft mit sich. Die meisten Jugendlichen akzeptieren nur sehr zögernd die Verantwortung, Regeln unter persönlichen Freunden und Klassenkameraden durchzusetzen, selbst wenn es sich um solche Regeln handelt, auf die sie selbst sich verpflichtet haben und von denen sie meinen, daß ihnen Geltung verschafft werden sollte. Unter diesen Umständen wären sie anfänglich einverstanden, ja sind sie sogar erpicht darauf, daß die Erwachsenen die angemessene Strafe verabreichen. Der Konflikt beginnt für viele Schüler, wenn sie von einer Regelverletzung wissen und die Wahl haben, diese zu ignorieren oder ihr nachzugehen. Die Existenz des Disziplin- oder Fairness-Komitees im Alltagsleben der Schule (es trifft sich allwöchentlich) entpersönlicht und entmystifiziert die Beziehung zwischen den Prozessen der Regelerstellung und der Regeldurchsetzung. Angemessene Sanktionen für ihre Kameraden zu diskutieren und zu beschließen, hilft den im Disziplin-Komitee vertretenen Schülern, eine Balance zwischen der Aufrechterhaltung der Loyalität gegenüber einem Freund und der Erfüllung der eigenen Verantwortlichkeit gegenüber der Gruppe zu verwirklichen. In jeder Just Community-Schule entwickeln sich die Rolle und die Pflichten des Disziplin- bzw. Fairness-Komitees mit der Zeit. Da das Komitee für die Schule oder das Programm handelt, wird es verständlich, daß die Individuen, aus denen es sich zusammensetzt, eine schulweite Verantwortung erfüllen. In diesem Sinne wird die Mitgliedschaft als eine Pflicht gesehen, nicht als etwas, zu dem man sich aus Interesse freiwillig meldet. Das bedeutet, daß die meisten Schüler und Lehrer eine gewisse Zeitspanne während des Schuljahres einen Dienst in diesem Komitee leisten. Da das Disziplin- oder Fairness-Komitee die Gemeinschaft repräsentiert, kann gegen die von ihm getroffenen Entscheidungen auch Berufung vor der gesamten Gemeinschaft eingelegt und eine Überprüfung und erneute Behandlung erzwungen werden. Die gravierendste Entscheidung, der Ausschluss eines Schülers oder einer Schülerin aus dem Programm, wird – nach einer Ausgangsentscheidung im Disziplin- oder Fairness-Komitee – immer der Gemeinschaftsversammlung vorgelegt. Es war in allen Just Community-Schulen so, daß die Pflichten dieser Komitees sich mit dem zweiten oder dritten Jahr des Bestehens der Schule ausweiteten und dann auch die Anhörung von Streitfällen zwischen Schulmitgliedern einschlossen. In solchen Fällen agiert das Komitee eher als Vermittlungsinstanz und als

Table 1: Institutionelle Komponenten einer Gerechten Gemeinschaft-Schule

Institution	Mitglieder	Aufgaben
Tagesordnungs-komitee	10–12 Lehrer/innen und Schüler/innen	Zusammenstellung der Tagesordnung
Beratungsgruppen	1 Lehrer/Berater, 10-15 Schüler	Schaffung einer informellen Atmosphäre a) zur Besprechung <i>persönlicher</i> Probleme b) für Diskussion von jeweils 1-2 moralischen Themen
Eine dieser Gruppen	(wöchentlich wechselnd)	c) organisiert die Gemeinschaftsversammlung und wählt die beiden Versammlungsleiter)
Gemeinschaftsversammlung	Alle Schüler und Lehrer bzw. gewählte Repräsentanten	a) „Moralische“ Diskussion und b) „pragmatische“ Diskussion der aufgeworfenen Themen
Disziplin- oder Fairneß-Komitee	2 Lehrer und 6-8 Schüler (einer aus jeder Beratungsgruppe)	a) Moralische Diskussionsgruppe b) „pragmatische“ Diskussion von Disziplinproblemen

Gruppe wohlwollender Zuhörer, die den beteiligten Personen helfen, ihren Konflikt dadurch beizulegen, daß sie sich in den Blickwinkel des jeweils anderen versetzen und zu einem wirklichen Verständnis der anderen Position gelangen.

Die letzte institutionelle Komponente will ich nur kurz erwähnen. Die Anwendung von Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung auf die Erziehung begann mit der Diskussion hypothetischer Moraldilemmas in der Schulklasse. Es wurden dann Curricula in Englisch, Sozialkunde, Geschichte und Biologie entwickelt, in denen einige der zentralen Ideen und Probleme in Form moralischer Dilemmas vorgestellt werden, und die die Technik der Moraldiskussion als Unterrichtsmethode nutzen. Jedes der hier beschriebenen Schulprogramme hat wenigstens einen Kurs – oft in Zusammenhang mit dem Englischunterricht – ins Leben gerufen, in dem das grundlegende Element darin besteht, moralische Dilemmas zu diskutieren, selbst zu schreiben und in literarischen Texten zu identifizieren. In Anbetracht der Ziele und der Natur dieses Erziehungstyps ist die Rolle der Lehrerin entscheidend. Sie muß jemand sein, die eine gedankenreiche Diskussion erleichtert, und sie muß zugleich eine Advokatin der Gemeinschaft sein, ihres Wohlergehens und ihrer Regeln. (Abgesehen davon muß sie natürlich eine qualifizierte Fachlehrerin sein.) Lehrer müssen sich ihres eigenen Denkens und ihrer Meinungen über Werte und Fragen von “richtig” und “falsch” bewusst sein, und sie müssen fähig sein, sie in der Öffentlichkeit zu artikulieren, zu reflektieren und manchmal zu ändern – im Lichte der Probleme und Ziele der Gerechten Gemeinschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt. Lawrence Kohlbergs Beschreibung des Falles von Laurie (in diesem Band), der sich an der Scarsdale Alternative School ereignet hat, ist ein Beispiel dafür.

Lehrerfortbildung ist ein integraler Bestandteil der Vermittlung eines auf moralischer Diskussion beruhenden Curriculums, und sie ist Voraussetzung dafür, daß jemand Lehrer in einem Just Community-Programm werden kann. Kohlberg führt gemeinsam mit praktizierenden Lehrern aus diesen Schulen jeden Sommer an der Harvard-Universität einen entsprechenden Intensivkurs durch. Edwin Fenton von der Carnegie-Mellon Universität in Pittsburgh hat ähnliche Kurse durchgeführt. Zur Fortbildung liegen diverse Bücher und Manuale vor, mehrere Schulen und Universitäten bieten Workshops in diesem Bereich an. Ralph Mosher von der Bostoner Universität sendet, ebenso wie Kohlberg, interessierte Doktoranden in die Just Community-Schulen, wo sie praktische Erfahrungen sammeln und eine weitere Ausbildung erhalten.¹

¹ Lesern, die an einer intensiven Diskussion dieses Ansatzes und seiner Entwicklung in drei praktischen Schulprogrammen sowie an vergleichenden Analysen der Just Community-Programme und der herkömmlichen amerikanischen High School interessiert sind, sei das in Kürze erscheinende Buch “Democracy and Schooling” (von Clark Power, Ann Higgins, Joseph Reimer und Lawrence Kohlberg) empfohlen.

Das Modell der demokratischen Alternativschule vom Typ der Gerechten Gemeinschaft mit etwa 100 Schülern hat immer noch einen experimentellen Status. Wir sind jedoch überzeugt, daß die Partizipation an der Leitung und dem Leben der Schule eine für die Entwicklung der Schüler bedeutsame Erfahrung ist. Die Schule ist die eine sekundäre Institution in unseren Gesellschaften, die die Schüler aus erster Hand erleben. Wenn sie sich selbst als wirkungslos empfinden und es ihnen erlaubt ist, in der Schule nicht-verantwortlich zu sein, dann verringern sich – so meinen wir – die Chancen, daß sie als Erwachsene engagierte und verantwortungsvolle Bürger werden.

Die Demokratisierung einer großen High School²

Wir haben die Gelegenheit gehabt, mit ein paar großen, herkömmlichen High Schools zusammenzuarbeiten. Eine von ihnen ist die Brookline High School. Im Jahre 1975 gingen Ralph Mosher und Lawrence Kohlberg auf den leitenden Schulrat in Brookline mit der Idee zu, moralische Erziehung in den Primar- und Sekundarschulen zu institutionalisieren. Der Schulrat war begeistert. In der Folge bauten viele Lehrer moralische Dilemmadiskussionen als Teil ihres Lehrplans in den Unterricht ein; die schon bestehende alternative High School (genannt *School-Within-A-School*, S.W.S.), die bis dahin der von A. S. Neill ausgehenden Ideologie der "freien Schule" gefolgt war, wandte sich der demokratischen Moralerziehung als einem Weg des Umgangs mit Leitungsproblemen zu. Fünf Jahre später wurde die moralische Diskussion in den Klassen von Brookline, insbesondere in der High School, nur mehr in geringem Maße praktiziert. Viele Lehrer hatten die Moralerziehung aufgegeben; sie hielten sie für ineffektiv, vor allem weil sie im Verhalten der Schüler wenig Veränderung sahen. Die Alternativschule – S.W.S. – aber gedieh. Als in der großen Brookline High School rassische Spannungen eskalierten und im Tod eines ausländischen Schülers kulminierten, an dem angeblich vier amerikanische Schüler beteiligt waren, führte die High School eine intensive Selbstprüfung durch. Diese Untersuchung zeigte, daß die kleine (100 Schüler umfassende) Alternativschule eine signifikant positivere Atmosphäre und, im Vergleich zu den Problemen in der restlichen Schule, buchstäblich keine Disziplinprobleme aufwies. Die Autoren der Studie empfahlen die Alternativschule als Vorbild für die Reform der großen High School. Sie schlugen vor allem vor, Schritte zur Ausweitung der Schülerbeteiligung an Entscheidungen und zur Stärkung des Gefühls zu vollziehen, einer Gemeinschaft anzugehören und nicht nur Teil einer unpersönli-

² Dieser Teil des Textes beruht auf gemeinsamen Arbeiten mit meinem Kollegen Clark Power (vgl. Power 1986).

chen und anomischen Umwelt zu sein, wie sie die High School damals darstellte. Die positivere Atmosphäre der S.W.S. spiegelte sich auch in einer eigenen Untersuchung, die wir zum Vergleich von Just Community-Schulen und -programmen mit Regelschulen durchführten. Ich werde einige unserer Ergebnisse später wiedergeben.

Zunächst möchte ich die Art beschreiben, wie die Brookline High School mit ihren Disziplinproblemen und dem bei den Schülern verbreiteten Geist der Gleichgültigkeit umging, wie die Erfahrungen waren, die die Schule mit demokratischer Partizipation und Entscheidungsfindung machte. Besorgnis wegen disziplinarischer Probleme hat herkömmlicherweise mit einem Interesse für die normativen Strukturen der Schulkultur, die das Verhalten der Schüler durchdringen und leiten, nichts zu tun. Wenn wir von der "moralischen Atmosphäre" sprechen, dann meinen wir eben diese normativen Strukturen der Schulkultur. Große Schulen haben den Vorteil, eine größere Zahl von Einrichtungen und ein vielfältigeres Kurs- und Betätigungsangebot bereitstellen zu können; andererseits aber vermögen sie gewöhnlich keine Atmosphäre zu schaffen, die dem sozialen Zusammenhalt und der Kooperation förderlich ist. So verhindert die Größe der Brookline High School – in der zwar eine umfangreiche Auswahl an Kursen und Betätigungen angeboten wird – die Entwicklung sozialer Kohäsion über das Maß hinaus, das in den einzelnen Klassen (für jeweils ein Semester) und in verschiedenen Clubs und Sportvereinen besteht. Selbst innerhalb von Klassen und weiteren Aktivitäten führen die Differenzierungen des Unterrichtsprogramms und die informellen Regeln der Mitgliedschaft und Selektion in Clubs und Sportmannschaften zu einer Isolation der Schüler unterschiedlicher sozialer, rassischer oder ethnischer Herkunft voneinander. Die großen High Schools fördern nicht nur abgesonderte Gruppierungen, sondern isolieren und entfremden auch besonders leicht die marginalen Schüler, gewöhnlich mit niedrigerem sozio-ökonomischen Hintergrund, denen es an den sozialen Fertigkeiten mangelt, die es braucht, um sich in einer konkurrenzorientierten, unpersonlichen Organisation durchzusetzen.

Die hochgradig bürokratische und zentralisierte Organisationsstruktur der großen öffentlichen High Schools in Amerika, die die Schüler von Entscheidungsprozessen ausschließt, begünstigt nur deren Gefühl, untergeordnet und nicht verantwortlich zu sein. Solche Strukturen tragen auch zur Entfremdung der Lehrer bei, da sie auch deren Beteiligung an Entscheidungen beschränken. In einer solchen Schule haben Lehrer, Verwaltungs- und Beratungskräfte jeweils ihre spezialisierten Funktionen, und sie achten sorgfältig darauf, nicht in Bereiche einzudringen, die sie als in der Verantwortung des anderen liegend erachten. Disziplinarische Angelegenheiten, die in den Just Community-Programmen leicht zu den Hauptthemen der demokratischen Diskussion und Partizipation werden, liegen an den großen Sekundarschulen ausschließlich in der Verantwortung einer administrativen Zentrale. Disziplin wird in erster Li-

nie als praktisches Management-Problem gesehen; die politische Linie im Umgang mit Disziplinfragen wird fast ausnahmslos nach pragmatischen Kriterien bewertet. Als die Schulleitung der Brookline High School beispielsweise überlegte, wie man mit dem Diebstahlproblem umgehen sollte, wurden verschiedene Sicherheits- und Abschreckungsstrategien diskutiert, etwa Wachen einzustellen, neue Schlösser zu kaufen und beim Diebstahl erwischte Schüler bei der Ortpolizei anzuzeigen. Die Argumente für diese Strategien hatten eine rein pragmatische Grundlage, beruhten nur auf Mittel-Zweck-Erwägungen. Die einzige als relevant angesehene Frage war, welche Strategie oder Kombination von Strategien am effektivsten zum angestrebten Ziel führen würde, die Zahl der Diebstahlsvorfälle in der Schule zu verringern. Solche Strategien konnten die moralische Atmosphäre, die an dieser Schule bereits mangelhaft war, nur noch weiter schwächen. Lehrer, Berater und Schüler fühlten sich nicht für die Lösung des Diebstahlproblems verantwortlich, wie beklagenswert es auch immer war. Nach dieser kurzen Skizze der Probleme dieser großen, bürokratisch organisierten Schule möchte ich nun die Bemühungen beschreiben, an der Brookline High School durch die Einrichtung demokratischer Institutionen eine positivere moralische Atmosphäre aufzubauen. Es wurden zwei konkrete Schritte zur Veränderung unternommen: Man verpflichtete sich erstens, das System der "Häuser" – der verwaltungsmäßigen Untereinheiten der Schule (mit je 400 Schülern und eigener Verwaltung) – dafür zu nutzen, den Schülern Erfahrungen zu ermöglichen, wie sie kleine Schulen bieten. Zweitens wurden Strukturen sowohl der repräsentativen wie der partizipatorischen Demokratie entworfen. Den neuen institutionellen Strukturen lagen die folgenden Grundannahmen zugrunde:

1. Partizipatorische Demokratie wird als eine zentrale Verbindlichkeit für die ganze Schule gesehen und nicht bloß als Zeichen oder als symbolische Bemühung, den Schülern das Gefühl zu geben, anerkannt und unterstützt zu werden.
2. Die einer demokratischen Lösung zugeführten Probleme müssen einen für das Leben und die Disziplin in der Schule entscheidenden Stellenwert haben. Der Schwerpunkt, der bei diesen Problemen gesetzt wird, muß ein moralischer sein; den Fragen von Gerechtigkeit und Gemeinschaft muß also Priorität eingeräumt werden.
3. Die erzieherische Funktion der partizipatorischen Demokratie muß gesehen werden; sie muß zu einer wesentlichen Komponente des schulischen Curriculums werden.
4. Partizipatorische Demokratie muß als ein Herangehen an Fragen der Schuldisziplin und der Unterrichtsführung (classroom management) gesehen werden, das – im Unterschied zum vorher beschriebenen pragmatischen Herangehen – der Sache der Gerechtigkeit und der Sache der Gemeinschaft Priorität einräumt.
5. Partizipatorische Demokratie muß als Medium der Integration der ethnischen und rassistischen Subgruppen innerhalb der Schule betrachtet werden.

In der ersten Phase des “Demokratie-Projekts” in Brookline wurden ein Fairness-Komitee und eine regelmäßige Gemeinschaftsversammlung eingerichtet. Das *Fairness-Komitee* besteht aus einer Freiwilligengruppe von etwa 15 Schülern und Lehrkörpermitgliedern und hat die Aufgaben, Streitigkeiten zwischen Einzelpersonen und Gruppen beizulegen und Einsprüche gegen disziplinarische Entscheidungen anzuhören. Komplementär zur konfliktlösenden Instanz des Fairness-Komitees wurde die *Gemeinschaftsversammlung* als legislatives Gremium gegründet.³ Es setzt sich aus 45 Schülern und 30 Mitarbeitern der Schule (aus Kollegium, Verwaltung, sowie Wachpersonen und Beschäftigten in der Cafeteria) zusammen. Alle Sitze in der Gemeinschaftsversammlung werden durch Wahl besetzt, ausgenommen zwei oder drei, die für Vertreter von Minderheitengruppen unter den Schülern reserviert sind, die bei der Wahl unterrepräsentiert waren. Der Schulleiter räumte der Gemeinschaftsversammlung weitgesteckte Kompetenzen beim Umgang mit Fragen ein, die die ganze Schule betreffen. Er reklamierte zwar ein Vetorecht, das aber von einer Zweidrittelmehrheit des “Town Meeting” aufgehoben werden konnte. Anfänglich äußerte der Lehrkörper Besorgnis im Hinblick auf das Verhältnis von *Town Meeting* und den anderen Entscheidungsstrukturen in der Schule. Der Schulleiter und der wissenschaftliche Berater, Clark Power (einer unserer Mitarbeiter), drangen darauf, daß diese Fragen in der Praxis gelöst werden sollten, statt die Privilegien der Gemeinschaftsversammlung *a priori* zu definieren. Nachdem die Gemeinschaftsversammlung und das Fairness-Komitee etabliert waren, wurde die zweite Phase des Projekts in Angriff genommen. In dieser Phase gab es zwei Hauptziele: (1) Alle Schüler und Mitarbeiter sollten in Formen demokratischer Diskussion und Entscheidungsfindung einbezogen werden; (2) es sollte durch die Nutzung kleiner schulischer Untereinheiten ein Gemeinschaftsgeist entwickelt werden. Der erste Schritt, der unternommen wurde, bestand in der Einrichtung periodischer Diskussion von wesentlichen Schulproblemen – etwa Diebstahl und Anwesenheit bzw. Fehlen im Unterricht – in kleinen “Home-room”-Gruppen⁴ von ungefähr 25 bis 30 Schülern. Diese Diskussionen dienten u. a. dazu, Schüler und Lehrer auf schulweite Abstimmungen über Hauptregeln und Verfahrensweisen vorzubereiten. Der Vorteil der “Homeroom”-Gruppen

³ Die Gemeinschaftsversammlungen in der Just Community-Schule werden oft als “town meetings” (Gemeinde-Versammlungen) oder einfach als “meeting” bezeichnet. Bei kleinen Schulen ist es die Versammlung aller Mitglieder einer Schule, bei größeren sind es die Versammlung von gewählten Schülern.

⁴ Die High School besteht in diesem Fall aus vier verwaltungsmäßigen Einheiten, den “Häusern” mit je 500 Schülern aller Jahrgangsstufen. Die Häuser sind nochmals geteilt in 20 “home-rooms” oder Schülerzimmer, die kleine organisatorische Zentren und Stützpunkte darstellen, an denen die Schüler die Stunden ohne Unterricht verbringen und Teile ihrer Hausaufgaben erledigen können. Die Gruppen dieser “homerooms” treffen sich normalerweise täglich kurz zum Zweck der Informationsübermittlung. Die Zuteilung der Schüler zu diesen Gruppen erfolgt nach Zufallsprinzip und nicht entsprechend den Klassenverbänden.

besteht darin, daß die Schüler ihnen nach Zufallsprinzip zugeteilt sind und nicht nach der Zugehörigkeit zur Schulklasse oder Teilnahme an anderen Aktivitätsbereichen. Die “Homerooms” (Schülerzimmer) sind auch der bestehenden administrativen Struktur der “Häuser” zugeteilt – also den überschaubareren schulischen Teilsystemen, die wir stärken wollten. Die Mitglieder jedes Schülerzimmers (auch Lehrer) treffen sich hier täglich für eine Stunde. Die Diskussionen in den “Homerooms” sollten moralischen und nicht pragmatischen Charakter haben; der wissenschaftliche Berater entwarf aus diesem Grunde während des ersten Jahres “Lehrpläne” für die Lehrer. Diese formulierten das Problem als ein moralisches Dilemma und ermutigten Schüler und Lehrer, über Leitlinien und Regeln nachzudenken, die nicht nur das Problem beseitigen könnten, sondern den Maßstäben der Gerechtigkeit entsprächen und die zu einem gewachsenen Gefühl der Gemeinschaft und der Verantwortlichkeit gegenüber der Gruppe führen würden. Während dieses ersten Jahres traf sich der wissenschaftliche Berater alle zwei Wochen mit Lehrern, unterrichtete sie über den Just Community-Ansatz zur Moralerziehung und informierte sie über Kohlbergs Theorie der Individualentwicklung und über andere Interventionen und Forschungen zum Ansatz der Gerechten Gemeinschaft. Er zeigte ihnen, wie man moralische Dilemmas schreibt und Moraldiskussionen durchführt, und er erweiterte ihre Vorstellungen über die Rolle des Lehrers, indem er zu vermitteln versuchte, was es bedeutet, ein demokratischer Erzieher zu sein. Der zweite Schritt, der unternommen wurde, um die Partizipation an Entscheidungen auszuweiten und kleinere Gemeinschaften innerhalb des Systems der “Häuser” aufzubauen, bestand in der Einrichtung von *Disziplin-Komitees* in den einzelnen “Häusern”. Diese setzen sich aus etwa 8 oder 9 Schülern und 2 Lehrern zusammen und haben den Zweck, Entscheidungen über die Durchsetzung von Regeln zu treffen. Jedes “Haus” hat mehrere Disziplin-Komitees, von denen jedes für 4 bis 6 “Homeroom”-Gruppen zur Verfügung steht. Die Mitgliedschaft wird über Zufallswahl geregelt, die Mitglieder rotieren alle halbe Jahre. Projekte wie das “Demokratie-Projekt” in Brookline brauchen ein starkes Engagement von Seiten des Schulleiters, der weiteren Verwaltung, der Lehrer wie auch der Schüler, wenn sie erfolgreich sein wollen. Eine von DeVos und Higgins (1980) am Ende des ersten Jahres durchgeführte Evaluation zeigte, daß eine solide Mehrheit der Mitarbeiter die Projektziele und die Institutionen befürwortete, die in dieser Zeit ins Leben gerufen worden waren. Drei Viertel der Lehrer hatten den Eindruck, daß das Projekt zum Demokratieverständnis der Schüler beitrüge; zwei Drittel meinten, durch das Projekt sei das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler zur Schule und ihr Sinn für Kooperation gewachsen. Allerdings bestand noch ein beachtlicher Grad an Ambivalenz bezüglich der Demokratisierung von Entscheidungsprozessen. Ein Lehrer drückte dies mit den Worten aus: “Ein Teil von mir hat das Gefühl, die Geschäfte der Schule sollten von den verantwortlichen Erwachsenen betrieben werden. Ein anderer

Teil ist sich im klaren darüber, daß wir, wenn wir die Schüler nicht an Entscheidungen beteiligen, nicht unseren Teil geleistet haben, ihnen bei der Entwicklung zu verantwortungsvollen Individuen zu helfen.” Dieser Lehrkörper kämpft immer noch mit Problemen der Teilung von Macht und mit der Rolle der Lehrer als demokratischen Erziehern in Versammlungen, die über Entscheidungskompetenzen verfügen. Die fortdauernde Bereitschaft der Mitarbeiter zur Beteiligung am Projekt hing in hohem Maße von der gewachsenen Zahl von Gelegenheiten für sie und die Schüler ab, in die Leitung der High School auf bedeutungsvolle Weise einbezogen zu werden.

Individuelle Moralentwicklung und moralische Atmosphäre

Bevor ich zum Schluss komme, möchte ich einige der wesentlichen Resultate unserer Forschung darstellen. Ein konsistentes und empirisch robustes Ergebnis besteht darin, daß das moralische Urteilen von Schülern sich um 1/3 bis 1/2 Stufe voranentwickelt (gemessen mit Kohlbergs Standardinterview-Maß), wenn sie sich während mindestens eines halben Jahres an einem Programm mit Moraldiskussionen in der Schulklasse beteiligen. Dieses Ergebnis fand sich in über 100 Einzelstudien (Power et al. 1986; vgl. auch Leming 1981; Lind & Link 1985; Higgins 1980). Ein Anwachsen der individuellen Urteils Kompetenzen in etwa dem gleichen Umfang stellten wir auch in unseren Forschungen in demokratischen Just Community-Schulen fest. Ein ebenso konsistentes Ergebnis in allen Untersuchungen ist, daß jene Schüler, die an anderen Gruppen ohne Programm teilnehmen, sich während der gleichen Zeitspanne in ihrem moralischen Denken weit weniger entwickeln. Die Forschung weist auch darauf hin, daß der in der High School erarbeitete Zuwachs des moralischen Denkens eine langfristige Bedeutung haben. Bei den Experimentalgruppen – ob in Diskussions- oder Just Community-Programmen – bleiben diese Zunahmen auch nach einem weiteren Jahr erhalten. Einige Studien zeigen sogar, daß sich die Lücke zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppen noch verbreitert, weil das moralische Urteilen der Schüler aus dem Experimentalprogramm sich weiterhin in einem schnelleren Tempo – kaum langsamer als während der Intervention selbst – entwickelt. Wir haben Programmteilnehmer aus drei Just Community-Schulen untersucht und mit Kontrollgruppen verglichen. In dieser Forschung, die zwischen 1976 und 1981 durchgeführt wurde, erhoben wir sowohl Veränderungen in der Schule wie Veränderungen bei den einzelnen Schülern. Im Anschluss an Durkheim gehen wir von der Vorstellung aus, daß Institutionen wie Schulklassen oder Schulen kollektive Normen und Loyalitätsbindungen an die Gruppe erzeugen. Dieses, normative Muster und den Geist des Gruppenzusammenhalts, nennen wir die “moralische Atmosphäre”. Wir erarbeiteten drei Methoden, um zu erheben, ob sich die moralische Atmosphäre

einer Schule entwickelt: (1) eine Bewertung der tatsächlichen Gruppeninteraktion, Entscheidungsfindung und Diskussion während der Versammlungen; (2) ein "ethnographisches" offenes Interview über die Perzeption, die die Schüler von Schulregeln, Leitungsstrukturen und sozialen Beziehungen haben; (3) ein Interview anhand einer Reihe von schulbezogenen moralischen Dilemmas; diese konzentrieren sich auf normative Fragen und Verantwortlichkeiten in bezug auf Diebstahl und Drogenproblematik, positive Akte der Beteiligung an der Hilfe für andere Schüler und an der Förderung der praktischen Verfassung der Schule insgesamt.

Wir halten im Zusammenhang mit der moralischen Atmosphäre zweierlei für besonders wichtig: Verhaltensnormen und Gemeinschaftssinn – die Wertschätzung der Schule als Gemeinschaft ebenso wie als Bildungsinstitution. *Verhaltensnormen* können sich auf dreierlei Weise unterscheiden. Erstens können sie nach dem Grad der Kollektivität variieren, der ihnen zugeschrieben wird: von "überhaupt nicht kollektiv" bis "von allen Gruppenmitgliedern voll geteilt". Zweitens haben Normen verschiedene *Phasen*, von einer schwachen bis hin zu einer starken Verhaltensdeterminierung. Drittens können die der Gruppennorm zugrunde liegenden oder sie abstützenden Argumente in moralischer Hinsicht unterschiedlich wahrgenommen werden. Hier verwendeten wir ein Auswertungsschema, das parallel zu Kohlbergs Stufen des individuellen moralischen Urteilens konstruiert war. Zur Erhebung von Unterschieden im *Wert*, der der *Gemeinschaft* zugeschrieben wird, konstruierten wir eine Skala, die – im positiven Bereich – von extrinsisch bis zu intrinsisch motivierter Wertschätzung reicht.

Die Vorstellung oder Konzeption von Gemeinschaft versahen wir mit einem Stufenwert, wobei wir wiederum ein Schema benutzten, das dem zur individuellen Entwicklung des Moralurteils analog war. Auf all diesen Dimensionen schnitten die in unserer Untersuchung berücksichtigten Just Community-Programme signifikant besser ab als die Vergleichsgruppen aus den jeweils zugehörigen herkömmlichen High Schools. Sie wiesen nicht nur eine – relativ gesehen – positivere moralische Atmosphäre auf; die traditionellen Schulen hatten eine untereinander überraschend ähnliche, und zwar eine schwache oder sogar negative moralische Atmosphäre. Die moralische Atmosphäre einer Schule hat mit anderen Kriterien, die oft zur Beurteilung von Schulen benutzt werden, nichts zu tun, und sie kann von diesen anderen Kriterien nicht vorhergesagt werden. Beispielsweise hat die traditionelle Scarsdale High School einen blendenden amerikanischen Ruf, und buchstäblich jeder ihrer Schüler geht weiter aufs College oder auf die Universität, viele auf die besten Universitäten der Vereinigten Staaten. Im Gegensatz dazu übergibt die traditionelle High School in Cambridge nur weniger als die Hälfte ihrer Schüler an höhere Bildungseinrichtungen. Die Vergleichsschulen wiesen auch sehr unterschiedliche Schülerschaften auf, gemessen an sozialer Schichtung, ras-

sischer und ethnischer Herkunft und städtischer bzw. vor- oder kleinstädtischer Wohnlage. Ihre gemeinsamen Merkmale jedoch waren die beträchtliche Schulgröße, eine bürokratische Struktur – und eben eine schwache bis negative moralische Atmosphäre.

Die demokratischen Just Community-Programme sind untereinander in einer wichtigen Hinsicht vergleichbar, und in eben dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von den herkömmlichen Schulen: in der Stufe des moralischen Urteilens, mit der die Normen der Schule begründet werden. Die Moralstufe, die in den demokratischen Schulen zur Bekräftigung der Normen verwendet wird, ist die gleiche, wie sie die Schüler im Durchschnitt bei der Lösung der Kohlbergschen hypothetischen Dilemmas anwenden. Es gibt Evidenzen dafür, daß die Schüler ihre höchste moralische Urteilskompetenz benutzen, wenn sie ihre Schulnormen formulieren und im Hinblick auf sie argumentieren. Die entsprechenden Urteile sind auf den konventionellen Stufen 3 und 3/4 zu lokalisieren. Im Gegensatz dazu gaben die Schüler der traditionellen Schulen Urteile zur Unterstützung ihrer Schulnormen ab, die strukturell zwischen einer halben und einer ganzen Stufe unter dem Urteilsniveau lagen, das sie in der Lösung hypothetischer Dilemmas zeigten. In zwei der drei Schulen waren diese Begründungen der Schulnormen dem Übergangsniveau zwischen präkonventionellem und konventionellem Denken (Stufe 2/3) zuzuordnen, während die Schüler bezüglich nicht-schulischer Dilemmas auf konventionellem Niveau urteilten (also auf den Stufen 3, 3/4 oder 4). Wir glauben, daß diese nach unten gerichtete Diskrepanz in der Stufe des Denkens über die Normen und das Leben der Schule ein bedeutsamer Faktor dafür ist, daß Schüler traditioneller Schulen (wie wir sie hier als Vergleichsgruppen zur Verfügung hatten) sich auf Kohlbergs allgemeinem Maß des moralischen Urteilens weniger entwickeln.

Welch wichtige Rolle die schulische Umgebung für die Förderung individueller Moralentwicklung spielt, läßt sich auch an der Tatsache ermessen, daß die Schüler einer Just Community-Schule (nämlich der Cluster Schule) in der Regel zunächst eine höhere Urteilsstufe bei der Lösung schulischer Konflikte einsetzten und diese höhere Stufe erst später auch auf Kohlbergs hypothetische Dilemmas anwandten. Wenn Schüler von einer positiven moralischen Atmosphäre umgeben sind, in der kollektive Normen mit Begründungen auf hohem Niveau öffentlich vertreten und verteidigt werden, dann wird das Leben der Schule zu einem Bereich, der die moralische Entwicklung der Schüler herausfordert und unterstützt. Ich möchte zusammenfassen: Unser Ansatz der Gerechten Gemeinschaft konzentriert sich auf die Verbesserung des sozialen Klimas der Schule, im Interesse sowohl der Schüler wie des Lehrkörpers; er ist dadurch ein Mittel zur Lösung von Problemen, die häufig nur als Disziplinprobleme betrachtet werden. Wenn die Aufmerksamkeit auf Fragen der Disziplin und des sozialen Klimas gerichtet wird, dann üblicherweise im Sinne von Maßnahmen zur Abhilfe bei offensichtlichen Problemen, d.h. von wünschenswerten Verbes-

serungen im Interesse der Bildungsfunktionen der Schule. Aus dem Blickwinkel der Theorie der Gerechten Gemeinschaft stellt der Umgang mit diesen Fragen ein Erziehungsziel in sich selbst dar, das der langfristigen Entwicklung von moralischem Denken und von staatsbürgerlichen Werten dient. Durch die Prozesse der moralischen Diskussion, der demokratischen Entscheidungsfindung und der Kultivierung eines Geistes der moralischen Gemeinschaft werden die Disziplinpraxis und die Sorge um das soziale Klima einer Schule selbst erzieherisch.

(Übersetzung aus dem Amerikanischen von Wolfgang Althof.)

Kohlberg auf dem Prüfstand Ein fiktives Gespräch über Schule, Demokratie und kognitiv-moralische Entwicklung

Georg Lind

Kohlbergs Theorie der kognitiv-moralischen Entwicklung und seine hierauf aufbauenden Ansätze der Moralerziehung haben nicht nur in den USA, sondern auch bei uns große Beachtung gefunden – und eine heftige Diskussion ausgelöst. Zu welcher Moral soll hier erzogen werden? “Mut zur Erziehung” in neuem Gewand? Oder das Lernen von bloßen Argumentiertechniken? Entwickelt sich die Moral der Menschen, wie Kohlberg sagt, wirklich in Stufen? Gilt das für alle Menschen in gleicher Weise, oder wurde nicht gezeigt, dass z. B. Frauen eine andere Moral haben? Schließlich, was hat die Schule mit alledem zu tun? Wie kann Erziehung die moralische Urteilsfähigkeit fördern? Kann sie es überhaupt? Diese und ähnliche Fragen versucht der Autor in Form eines fiktiven Gesprächs zu klären und zieht zugleich eine vorläufige Bilanz der bisherigen Diskussion.

A-: Ist Tugend lehrbar? Kann, wie Kohlberg annimmt, Schule etwas dazu beitragen, daß die Menschen moralischer werden?

B: Kohlberg scheint, wie auch schon Sokrates, etwas paradox erscheinendes zu sagen: Moral ist nicht lehrbar, aber sie ist lernbar. Man kann moralische Werte und Prinzipien aufstellen und man kann diese lehren wie geometrische Axiome und Lehrsätze; aber die Fähigkeit, ihnen gemäß zu leben, d.h. sie bei der Lösung alltäglicher Probleme anzuwenden, und auch unter schwierigen Bedingungen konsistent und differenziert moralisch zu urteilen, läßt sich hingegen nicht lehren. Diese Fähigkeit kann nur durch eigene Praxis angeregt und gefördert werden.

A: Kann darin der Grund liegen, daß Sokrates, der seinem Schüler Menon zu verdeutlichen versucht, daß Tugenden nicht lehrbar sind, die Form des Dialogs und nicht die des Vortrags gewählt hat, um seine Gedanken zu übermitteln? Sokrates muß doch wohl geglaubt haben, daß Menon etwas durch die Diskussion ethischer Probleme lernen konnte, auch wenn es ihm unmöglich erschien, bestimmte Einsichten zu lehren B: Das erscheint mir gut beobachtet. Sokrates teilt nicht nur etwas mit durch das, was er sagt, sondern auch durch die Weise, wie er mit seinem Schüler darüber spricht. Dieses “Wie” hat Lawrence Kohlberg zum zentralen Punkt seines Ansatzes der Moralerziehung gemacht. Der Dialog über moralische Probleme ist für ihn eine Kernforderung der Ethik. Hierin stimmt er mit Philosophen überein, die, wie J. Habermas und K.-O. Apel, den freien Diskurs als Grundlage der Ethik ansehen, oder ihn, wie A. Wellmer und O. Höffe, zumindest als eines der wichtigsten ethischen Prinzipien betrachten.

A: Als ich zum ersten Mal von Moralerziehung las, dachte ich an Dinge wie Moral-Predigt, Doppel-Moral, Sexual-Moral, Moralisieren. Es scheint aber, Kohlberg geht es bei der Moral weniger um das Aufstellen von Vorschriften, wie Menschen ihr Leben im einzelnen zu regeln haben, als darum, wie sie sich zusammenfinden können, um gemeinsam Regeln zu beschließen, ihre vernünftige Anwendung zu diskutieren und sie gegebenenfalls zu ändern. Damit wäre Moralerziehung ja etwas ganz wichtiges für die Demokratie!

B: Ja, es scheint, dass auch die Pädagogik sich lange mit einem zu einseitigen, konventionellen Moralbegriff herumtrug und die Diskussion hierunter gelitten hat. Weil der Moralbegriff derart vorbelastet war, haben moderne Erziehungswissenschaftler das Thema oft zugunsten einer rein empirischen Lehr- und Lernforschung ausgeklammert.

A: Bietet Kohlbergs Ansatz hier denn Neues für die Erziehungswissenschaft?

B: Zunächst einmal: Kohlbergs Ansatz hat ganz wesentlich dazu beigetragen, dass man über Fragen der Moral und Moralerziehung – auch in der Wissenschaft – heute leichter als früher und in vernünftiger Weise diskutieren kann. Er hat es verstanden, die – zum Teil recht abstrakten – Themen der Moralphilosophie von Sokrates bis Kant in konkrete Fragestellungen der Psychologie und empirischen Erziehungswissenschaft zu übersetzen, und uns vor allem wieder die Einsicht nahegebracht, dass Fragen der Moral nicht nur eine Sache der emotionalen Entscheidung sind, sondern auch eine “kognitive” Komponente beinhalten, also auch wahrheits- und diskursfähig sind.

A: Aber die Welt ist nicht so rational und vernünftig, wie Kohlberg offenbar annimmt. Will er eine Heile-Welt-Pädagogik?

B: Nein, ich denke, nicht. Vernünftigkeit ist für ihn eine Zielsetzung, nicht eine Zustandsbeschreibung. Das Ziel ist die rationale Auseinandersetzung über unterschiedliche Auffassungen zu bestimmten Verhaltensweisen. Ohne die Möglichkeit des vernünftigen Diskurses können, wie Habermas sagt, Entscheidungen nur nach dem Gewaltprinzip gefällt werden: Der Stärkere hat recht, der Schwächere muß sich unterwerfen. Das Moral- oder Vernunftprinzip fordert, dass die Beteiligten als gleichberechtigte Partner die Regeln ihres Zusammenlebens beschließen und über die Einhaltung dieser Regeln wachen. Dieses Prinzip fordert vom Einzelnen die Übernahme einer moralischen Perspektive und von der Gesellschaft die gerechte Gemeinschaft mit gleichen Chancen der Mitwirkung für alle. Demokratie läßt sich nicht per Dekret verordnen, sondern muß mühsam erworben – oder gar erkämpft werden.

A: Moral, Vernunft, Demokratie – das klingt alles sehr abstrakt und formal. Wo bleiben dabei die konkreten Inhalte? In bezug auf die bestehenden politischen Verhältnisse, in denen wir leben, erscheint mir Kohlberg's Position geradezu naiv.

B: Der Bürger Kohlberg nimmt durchaus Stellung zu politischen Fragen. Er hat sich während des Vietnam-Krieges für Kriegsdienstverweigerer eingesetzt,

er hat gegen die Todesstrafe plädiert und im Watergate-Skandal Stellung bezogen, in dem sich ein Präsident über Gesetze und Moral hinwegsetzte. Dennoch, der Philosoph Kohlberg besteht darauf: Mit Prinzipien wie Vernunft, Mit Moral und Demokratie ist ich nicht zu vereinbaren, daß Stellungnahmen zu ganz konkreten Ereignissen, von wem auch immer, als unumstößlich deklariert werden. Jede Situation ist einmalig und begleitet von besonderen Umständen, In jeder Situation muß jeder mündige Mensch selbst, in eigener Verantwortung entscheiden, was moralisch richtig ist und was nicht, und darf sich die Entscheidungen nicht von Gurus irgendeiner Art abnehmen lassen. Diese Forderung erscheint mir unabdingbar für die Entwicklung einer demokratischen Persönlichkeit.

A: Und – was heißt das nun für die Schule?

B: Wie Kohlberg selbst sagt richten sich seine Bestrebung auf eine allgemeine Bildungsreform mit dem Ziel einer stärkeren Demokratisierung. Das meint, wie der Pädagoge W. Klafki es einmal gesagt hat, die “Entwicklung und Sicherung der Mitbestimmungsmöglichkeiten aller, damit sie über ihre gemeinsamen Angelegenheiten – politischen, die gesellschaftlichen, die wirtschaftlichen, die kulturellen – kompetent entscheiden und die Verwirklichung ihrer Entscheidungen demokratisch kontrollieren können”. Kohlberg würde dem zustimmen.

A: Hier sind aber doch vor allem die Strukturen in der Schule und in der Gesellschaft und die gegebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten angesprochen.

B: Richtig. Aber es wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass bereits eine Reihe Mitbestimmungsmöglichkeiten – zumindest auf dem Papier – bestehen, die jedoch von den Schülern, Lehrern und Eltern nicht ausgeschöpft werden. Das hat sicher viele Gründe. Aber eins ist klar: Eine demokratische Gesellschaftsordnung stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeiten des Individuums, mit widerstreitenden Werten umzugehen und selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Sie verlangt vor allem Kritik- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage moralischer Prinzipien. Also muß demokratischen Gesellschaften daran gelegen sein, daß solche Fähigkeiten gefördert werden.

A: Dann sind die Erziehenden, Lehrer wie Eltern, also nicht dazu da, bloß Werte einzuüben, sondern sie sind in erster Linie dazu da, dem Heranwachsenden zu helfen, die bestehenden Regeln der Gesellschaft zu verstehen, sie selbständig anzuwenden, und sich an dem politischen Diskurs über Änderungen von Regeln zu beteiligen

B: [. . .] und hierfür braucht es nicht “Priester”, die auf ihrer Auslegung von Moralprinzipien bestehen, sondern Erzieher, die dem Heranwachsenden helfen, die Fähigkeit zur Anwendung von Prinzipien selbst zu entwickeln. Das ist was Kohlberg und vor ihm J. Dewey mit “Entwicklung als Ziel der Erziehung” meinen.

A: Also doch eine “normale” oder “kognitivistische” Pädagogik? Das bestärkt meinen Verdacht, dass Kohlberg nur die Förderung wertneutraler, formaler Argumentationstechniken anstrebt.

B: Nein, das bestimmt nicht. Wenn man zum Beispiel mit Abiturienten über moralische Dilemmas diskutiert, erlebt man, dass sie sehr überlegt argumentieren. Der geschulte Beobachter erkennt aber auch, daß die Prinzipien, auf die sich die Schüler beziehen, oft noch nicht in ihren vollen Konsequenzen durchdacht worden sind.

A: Hängt das etwa mit dem Begriff der Kognition zusammen, den Kohlberg so in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt?

B: Ich muß zugeben, dass über den Begriff der Kognition in diesem Zusammenhang sehr verschiedene Vorstellungen bestehen. Manche nehmen, dass er mit Kognition etwas meint, das von der Moralität völlig verschieden sei, auch wenn sich beides in irgendwelcher Weise wechselseitig beeinflussen könne – wie weiß man aber noch nicht genau. Andere nehmen an, dass beides nichts miteinander zu tun hat – in Moralfragen gebe es nichts zu lehren; da helfe nur “strenge Belehrung” durch Belohnung und Strafe. Wieder andere schlagen vor, beides als ein und dasselbe zu begreifen – womit aber nur eine Verdoppelung der Begriffe gewonnen wäre.

A: Und was meinst Du? Kohlberg sagte einmal, dass kognitivmoralische Fähigkeiten nicht bloß formal definiert werden können.

B: Ja, heute wird immer deutlicher, wie wichtig diese Einsicht ist. Bei der moralischen Urteilsfähigkeit handelt es sich nicht um eine beliebige Fähigkeit, die allein schon durch den Umgang mit Logik und Mathematikaufgaben hinreichend gefördert werden kann – auch wenn diese Denkschulung dafür von Nutzen sein kann. Es geht hier vielmehr um die Ausbildung kognitiver Strukturen und Denkfähigkeiten in Bezug auf Moralprinzipien und konkrete moralische Situationen und Dilemmas. Moralische Kognitionen und moralische Affekte sind Teil der Moralität und beide verlaufen, wie Kohlberg mal gesagt hat, “parallel” zueinander.

A: Darin scheint mir ein Widerspruch zu liegen. Heißt parallel, dass Kognitionen und Affekte zwei verschiedene Dinge sind, die eng miteinander verbunden sind? Dann können sie aber doch nicht gleichzeitig Aspekte ein und derselben Sache, der Moralität, sein.

B: Parallelität hat zwei Bedeutungen. Einerseits bedeutet dies, dass Kognition und Affekt nicht getrennte Dinge, sondern Aspekte ein und desselben Verhaltens sind; andererseits, dass zwischen beiden auch entwicklungsmäßige Zusammenhänge bestehen. Das erste läßt sich vielleicht mit einer Analogie verdeutlichen. Nimm die Rundheit und Elastizität von einem Ball. Beide Aspekte oder Eigenschaften des Balles kann man offenbar unterscheiden, aber Rundheit und Elastizität lassen sich nicht wie Dinge behandeln und vom Ball abtrennen, ohne ihn zu zerstören. Ebenso lassen sich die moralischen Prinzipien, an denen

sich das individuelle Verhalten orientiert, und die “Struktur” dieses Verhaltens als Aspekte unterscheiden, aber nicht, wie das manchmal angenommen wird, vom konkreten Verhalten ablösen. Kognitive Fähigkeiten [. . .]

A: [. . .] ist das nicht ein Pleonasmus?

B: Ja, im gewissen Sinn ist das ein “weißer Schimmel”. Kognitionen oder Erkennungsleistungen sind Fähigkeiten, und diese Fähigkeiten sind nicht, wie in Lernzieltaxonomien durch die Einteilung in “kognitive” und “affektive” Fähigkeiten unterstellt wurde, nur wichtig in bezug auf sachkundliche Aufgaben, sondern auch in bezug auf soziale, politische, moralische Aufgaben und Probleme. Durch diese Einteilung entstand der Eindruck, dass soziales oder moralisches Verhalten nur eine Frage der richtigen (oder falschen) Einstellung sei, und dadurch wurde – auch in der pädagogischen Forschung – leider allzu oft vergessen, dass auch moralisches Verhalten einen kognitiven oder Fähigkeitsaspekt hat.

A: Heißt das, dass zum Beispiel in dem Politikunterricht wieder mehr Wissen über Institutionen vermittelt und weniger diskutiert werden soll?

B: Nein, das würde ja wiederum den Fähigkeitsaspekt auf den rein sachkundlichen Bereich einschränken. Institutionenkunde ist wichtig und darf nicht vernachlässigt werden. Aber ebensowenig darf die Förderung der Urteilsfähigkeit im Bereich sozialer, politischer und moralischer Werte vernachlässigt werden.

A: Ich glaube, ich verstehe jetzt, worauf Du hinauswillst, aber so ganz klar ist mir noch nicht, was Urteilsfähigkeit und “kognitiv” in bezug auf moralische Prinzipien bedeutet.

B: Dass Menschen eine affektive Bindung an moralische Prinzipien wie zum Beispiel der Achtung vor dem Leben haben, ist eine unerlässliche Voraussetzung dafür, dass sie sich moralisch verhalten. Aber wir dürfen nicht vergessen, dass es für einen Jugendlichen selbst bei bestem Willen schwierig sein kann, ein moralisches Prinzip im alltäglichen Handeln anzuwenden. Ein moralisches Prinzip kann in Konflikt mit sich selbst geraten, wie zum Beispiel im Fall der Notwehr, bei der man das Leben eines Menschen gefährdet, um ein anderes Leben zu retten. Ein Prinzip kann zu einem anderen wichtigen Moralprinzip in Widerspruch geraten, wie das in dem von Kohlberg oft verwendeten Heinz-Dilemma der Fall ist, in dem Heinz, um seine todkranke Frau zu retten, ein teureres Medikament stiehlt, das er nicht bezahlen kann. Oder, es kann schwierig sein, den Anwendungsbereich eines Prinzip festzulegen. Das Gebot “Du sollst nicht töten” kann sehr eng oder sehr weit gefaßt sein. Manche meinen, dass das Recht auf Leben nicht allen Lebewesen zukommt, nicht einmal allen Menschen [. . .]

A: [. . .] wie beispielsweise im Krieg, in dem bestimmte Menschen als Feind gelten, die man nicht nur töten darf, sondern töten muß [. . .]

B: Ja, jedenfalls solange der Krieg währt. Ein weiteres Beispiel für die Einschränkung des moralischen Gebots der Achtung vor dem Leben ist die Todes-

strafe. Man sagt, durch bestimmte Verbrechen verwirke ein Mensch sein Recht auf Leben. Aber es gibt auch Fälle, in denen strittig sein kann, ob es sich überhaupt um Leben in einem moralischen – und nicht in einem bloß biologischen – Sinne handelt, wie zum Beispiel im Fall der Abtreibung von ungeborenem Leben [. . .]

A : [. . .] oder der Euthanasie [. . .]

B: Ja, und auch im Fall des Vegetariertums, bei dem im Extremfall jedes biologische Leben durch das moralische Prinzip geschützt gesehen wird. Im täglichen Leben beschäftigen uns diese Probleme zumeist wenig. Unsere Handlungen werden größtenteils durch Gewohnheiten und gefühlsmäßig getroffene Entscheidungen gelenkt, in denen uns die Wichtigkeit kognitiver Fähigkeiten nicht bewusst wird. Das ändert sich jedoch, wenn Gewohnheiten innerhalb einer Person oder zwischen Personen in Konflikt geraten. Kognitive moralische Fähigkeiten sind daher besonders wichtig in der Erziehung, wo sie herausgebildet, und in sozialen Auseinandersetzungen, wo sie gebraucht und gelegentlich auch verändert werden.

A: Wenn zwei unterschiedliche Meinungen über eine Streitfrage aufeinander treffen, dann wird das aber nicht immer nach moralischen Überlegungen entschieden.

B: Ja. Nimm den Fall, wo zwei Ärzte über lebensverlängernde Maßnahmen bei einem Patienten zu entscheiden haben, der unheilbar krank und nicht mehr bei Bewusstsein ist. Ihre Meinungen sind – aus welchen Gründen auch immer – zunächst völlig entgegengesetzt. Aber eine Entscheidung muß so oder so fallen. Wenn sie nicht fähig sind, ihre Meinung zur Diskussion zu stellen und den konkreten Fall auf der Basis gemeinsamer Prinzipien zu reflektieren, dann setzt sich die Meinung durch, die sich augenblicklich auf mehr soziale Macht – zum Beispiel auf Rangunterschiede – stützen kann. Die Entscheidung beruht dann nicht auf vernünftigen Gründen, sondern auf sozialer Macht. Nur wenn beide bereit und fähig sind, moralisch zu urteilen, besteht eine Chance, dass sie eine vernünftige und moralisch gerechte Lösung für das Problem finden.

A: Wie wir eingangs gesehen haben, gilt das aber doch auch allgemein.

B: Ja, insbesondere eine Demokratie, in der Konflikte nicht mittels Gewalt, sondern friedlich, das heißt nach Prinzipien der Gerechtigkeit und Vernünftigkeit gelöst werden sollen, stellt hohe Anforderungen an die moralische Urteilsfähigkeit des Einzelnen [. . .]

A: [. . .] und damit auch an die Bildungsinstitutionen! Ist nicht gerade die Schule der Ort, wo diese Fähigkeit gefördert werden muß?

B: Die Schule ist enorm wichtig für die moralisch-kognitive Entwicklung. Auch die Eltern und andere Instanzen sollten hierbei mitwirken. Aber in der Schule wird der Jugendliche zum ersten Mal nachdrücklich mit der Tatsache konfrontiert, dass er Teil einer Gesellschaft und Teil der Menschheit ist. Das macht große Entwicklungsanstrengungen auf der Seite des Schülers erforder-

lich, bei denen die Schule, zusammen mit den Eltern, Hilfestellung leisten muß.

A: Aber was ist mit der affektiven Bindung an moralische Prinzipien wie Gerechtigkeit, Achtung vor dem Leben, Achtung vor der Würde des Menschen usw.? Darf sich die Schule allein auf diese kognitive Seite des moralischen Urteilens und Denkens konzentrieren? Du sagtest doch, beide Aspekte würden auch entwicklungsmäßig in einem engen Zusammenhang stehen. Dann muß die Schule doch auch hier tätig werden?

B: Hierbei sind zunächst einige Sachverhalte zu beachten, wie sie uns heute durch die Forschung bekannt sind. Zum einen zeigen neuere Untersuchungen übereinstimmend, dass beide Aspekte empirisch eng zusammenhängen. In der Regel geht eine starke Bindung an grundlegende moralische Werte mit einer hohen Urteilsfähigkeit einher. Zum anderen gibt es Anhaltspunkte dafür, dass der affektive Aspekt die Entwicklung der moralisch-kognitiven Fähigkeiten motiviert. Anfänglich ist die Bindung an moralische Werte schwach und undifferenziert. Das ist der Fall, wenn ein Kind ihnen zwar allgemein zustimmt und sie auch gelegentlich zur Verteidigung der eigenen Meinung anführt, aber seine Prinzipien dann "vergisst", wenn sie in Konflikt mit Gewohnheiten geraten und deren Änderung verlangen. In dieser Phase haben moralische Prinzipien eine geringe Verhaltensrelevanz. Dennoch sind sie auch dann nicht ohne jede Bedeutung für die soziale Interaktion. Man kann in einer Diskussion an diese Prinzipien – sofern sie als Begründung genannt wurden – appellieren und auf Inkonsistenzen zwischen Werthaltung und Meinung aufmerksam machen.

A: Nach dem Motto "Du hast doch gerade gesagt, daß [. . .] Also halte dich selbst daran?" Ich weiß aus meiner Zeit als Schüler, daß gerade Lehrer das gerne sagen – und sich dann selbst nicht daran halten.

B: Eine solche Einseitigkeit wäre natürlich moralisch nicht gerecht. Wichtig ist die Frage: Wie kann ich als Pädagoge dem Heranwachsenden klar machen, daß sich Konflikte friedlich und vernünftig, das heißt durch gemeinsame Übereinkunft auf der Basis allgemein anerkannter, moralischer Prinzipien regeln lassen, wenn wir, die Erwachsenen, ihm durch unser eigenes Verhalten zeigen, daß wir nicht gewillt – oder nicht fähig – sind, unsere Meinungen und Gewohnheiten einer kritischen Reflexion zu unterwerfen?

A: Das wäre wohl ein Beispiel für die Kluft zwischen dem versteckten und dem offiziellen Lehrplan!

B: Ja, und Kohlberg setzt dagegen das Konzept der "Just Community", der Gerechten Gemeinschaft oder – wie man frei übersetzen könnte – demokratischen Schule, in der volle Gegenseitigkeit oder ein herrschaftsfreier Diskurs im Sinne von Habermas möglich ist.

A: Kann ich nochmals auf die affektive Seite der Moralerziehung zurückkommen: Kohlberg sagt wenig dazu, wie das Kind die affektive Bindung an moralische Werte und Prinzipien entwickelt [. . .]

B: Ja, das stimmt.

A: [. . .] und was die Schule hierzu beitragen kann oder beitragen muß.

B: Dass Kohlberg hierüber wenig redet, muß nicht bedeuten, dass er die affektive Seite der Moralität gering schätzt. Es kann auch heißen, dass er es in einem gewissen Sinne für selbstverständlich hält, oder dass er es bislang für zu schwer hielt, diese Seite in eine allgemeine Theorie der Moralerziehung einzubeziehen. Für beide Deutungen gibt es Hinweise. Wie wichtig für Kohlberg die affektive Seite für die Praxis der Erziehung ist, zeigt er durch sein eigenes rücksichtsvolles und einfühlendes Erziehungsverhalten gegenüber Schülern. Aber Kohlberg hat die Frage affektiver Faktoren im moralischen Verhalten neuerdings auch explizit aufgegriffen und in ein allgemeines Handlungsmodell zu integrieren versucht. Er sagt, dass solche Affekte eine notwendige Bedingung dafür sind, dass moralische Urteile in moralisches Handeln umgesetzt werden. Gleichwohl, die Konsequenzen dieser Überlegung für die schulische Erziehung sind nicht einfach und auch wissenschaftlich noch nicht geklärt.

A: Das kann ich mir vorstellen. Wie soll denn die Schule die affektive Bindung von Heranwachsenden an bestimmte moralische Werte erreichen?

B: Ja, die Frage wäre noch anders zu stellen: Inwieweit muß die Schule hier überhaupt tätig werden und, was ich für noch wichtiger halte, inwieweit darf sie es? Die Erziehung zur Achtung von moralischen Regeln berührt fundamentale Rechte des Schülers und der Eltern, die der Schule in unserer Rechtsordnung klare Grenzen setzt und Moralerziehung im Sinne moralischer Indoktrination verbietet.

A: Aber wie soll Moralerziehung ohne Indoktrination funktionieren? Kohlberg selbst hat einmal geschrieben, dass es nicht ganz ohne sie gehe.

B: Dieser Gedanke liegt nahe, wenn man erkannt hat, dass neben Urteilsprozessen auch die affektive Seite der Moral wichtig ist. Aber er ist nicht zwingend. Die anthropologische und psychologische Forschung zeigt, dass die affektive Bindung an moralische Grundwehe bei den meisten Menschen schon in jungen Jahren vorhanden ist. Mitleid und Mitgefühl beispielsweise finden sich schon bei sehr kleinen Kindern, wenn auch zunächst in einer undifferenzierten Form. Schon in früher Jugend kann man ein starkes Gefühl für Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit feststellen. Dies ist allgemein anerkannt. Die Frage, inwieweit moralische Gefühle nun angeboren oder anerzogen sind, braucht uns dabei nicht weiter zu beschäftigen.

A: Die Moralerziehung in der Schule kann also an solche Gefühle anknüpfen und sich auf die Entwicklung der kognitiven Seite des moralischen Verhaltens konzentrieren!

B: In vielen Fällen kann sie das. Die Notwendigkeit zur Differenzierung der moralischen Gefühle konfrontiert das Kind mit einer Reihe von schwierigen Problemen. Zunächst hat es nur mit wenigen Menschen Kontakt, mit denen es mit-lebt und mit-leidet. Mit zunehmendem Alter nehmen die Kontakte zu an-

deren Menschen zu, und es wird zunehmend unmöglich für das Kind, mit allen Menschen, mit denen es in Kontakt kommt, mitzuleiden. Es lernt, Menschen nach ihrer Nähe und Verwandtschaft zu unterscheiden und seine moralischen Gefühle entsprechend zu differenzieren. Mit der kognitiven Unterscheidung von Freunden und Fremden wird die Frage der Gerechtigkeit aufgeworfen. Darf es beispielsweise die Rechte eines Fremden vernachlässigen oder ihm gar schaden, um einem Freund zu helfen? Hier kann die Schule auf eine spezifische Weise helfen, nämlich indem sie, ohne dem Schüler die Verantwortung für die konkrete Entscheidung abzunehmen, die moralische Urteilsfähigkeit fördert, die für die Lösung solcher schwierigen Probleme notwendig ist.

A: Wie ist das mit dieser Urteilsfähigkeit? Soweit ich weiß, behauptet Kohlberg, sie würde sich universell, also bei allen Menschen in gleicher Weise, entwickeln. Wie kann er diese Behauptung belegen?

B: Er sagt, dass, obwohl das Vorkommen bestimmter Entwicklungsstufen von Kultur zu Kultur stark schwankt, die Abfolge der Entwicklungsschritte in allen Kulturen nahezu die gleiche ist. Diese Annahme ist in vielen Untersuchungen in zahlreichen Ländern, auch in nicht-westlichen Ländern, außerordentlich gut bestätigt worden. Es gibt Untersuchungen, die kleine Abweichungen von dieser Regel aufweisen. Aber die allgemeine Bestätigung dieser Annahme ist so eindeutig, dass wir die – hauptsächlich methodischen – Gründe für diese Abweichungen von der Regel hier nicht bereden brauchen.

A: Aber wird durch die Universalismus-Annahme nicht etwas als allgemeingültig und objektiv dargestellt, was nur für den Kulturkreis gilt, aus dem heraus der Ansatz entwickelt wurde?

B: Hier muß man differenzieren. Kohlbergs Ansatz ist weder völlig wertneutral noch völlig wertgebunden. Neutral ist Kohlbergs Ansatz gegenüber Konventionen und Normen, die für bestimmte Menschen und Kulturen spezifisch oder relativ sind. Gegenüber universellen moralischen Werten – wie Gerechtigkeit, Achtung vor dem Leben und der Würde des Menschen, Wahrheit, Freiheit – ist sein Ansatz jedoch nicht neutral. Im Gegenteil, auf diese Werte ist der Ansatz ausdrücklich gegründet. Das sind Werte, auf die nach Kohlbergs Ansicht das menschliche Zusammenleben letzten Endes überall gründet und die deshalb auch von fast allen Menschen geteilt werden.

A: Aber wie verträgt sich das mit der Beobachtung, dass bereits in unserer Gesellschaft die Meinungen über Fragen der Moral oft so verschieden sind, dass es darüber zu schweren Konflikten kommt? Wegen solchen Verschiedenheiten zwischen Gesellschaften werden nicht selten Kriege ausgetragen.

B: Es ist selten, dass es wegen moralischen Grundwerten zu Konflikten kommt. Nicht selten geht ein Streit um die richtige Anwendung und Interpretation derselben Werte, wie z. B. um "Freiheit". Die Universalität bestimmter Moralprinzipien zeigt sich auch in der Tatsache, dass diese Prinzipien in den unterschiedlichsten Kulturen in eine bestimmte, überall gleiche Rang- oder Stufen-

ordnung gebracht werden. Die Ordnung, mit der diese Prinzipien präferiert werden, ist dabei unabhängig von Religion und politischer Ideologie. Sie ist so universell, dass man manchmal geneigt ist, sie zu übersehen oder gar als trivial abzutun.

A: Gut, angenommen die psychologische Theorie Kohlbergs ist empirisch weitgehend gültig: Ist das nicht doch bloß von akademischem Interesse? Hat das irgendwelche Konsequenzen für die Erziehung in der Schule? Muß man beispielsweise deshalb die Werte- oder Moralerziehung anders gestalten? Man sagt doch, das wichtigste sei ein gutes Vorbild und daß der Schüler die Werte und Prinzipien unserer Gesellschaft übernimmt.

B: Hier liegt die meines Erachtens wichtigste Konsequenz der kognitiven Theorie der moralischen Entwicklung. Die Fähigkeit zur Lösung moralischer Dilemmas kann nämlich so wenig durch bloße Nachahmung von Vorbildern oder durch Einimpfen bestimmter Einstellungen gefördert werden wie die Fähigkeit zur Lösung mathematischer Aufgaben. Natürlich, in beiden Fällen müssen bestimmte Grundregeln, in der Mathematik die Axiome und in der Moral die Prinzipien der Gerechtigkeit und gegenseitigen Achtung, Partnerschaft und Liebe als grundlegend akzeptiert werden. Aber zu einer entwickelten Moralität gehören, wie wir schon gesehen haben, nicht nur das Kennen und die Achtung von Prinzipien, sondern dazu gehört auch die Fähigkeit, diese Prinzipien allgemein und widerspruchsfrei anzuwenden.

A: Bis jetzt habe ich Dich so verstanden, dass Kohlbergs Ansatz hauptsächlich auf die Förderung der Urteilsfähigkeit abzielt. Jetzt reden wir über konkretes Verhalten. Sollte nicht dieses beeinflußt werden? Erliegt man nicht einer anthropologischen Euphorie, wenn man glaubt, dass mit der Fähigkeit, das Gute zu denken, auch die Bereitschaft wachse, das Gute zu tun?

B: Eine Rückfrage: "Das Gute tun" – was ist das "Gute?" Ist es jenes Verhalten, das, wie Thomas von Aquin sagte, aus "guten Urteilen" folgt? Wie kann man sich moralisch verhalten, ohne moralisch zu urteilen? Ist Urteilen kein Verhalten? Wir sehen, auch hier sind einige begriffliche Klärungen notwendig. Was wir im Alltag gewöhnlich unter "moralischem" Verhalten verstehen, ist eine recht komplizierte Sache. Zunächst einmal: Ob ein Verhalten moralisch genannt wird, hängt in entscheidender Weise von der Perspektive des Beurteilers ab. Was der eine als "moralisch" bezeichnet, hält ein anderer manchmal für "unmoralisch" und umgekehrt. Dazu kommt: Von außen läßt sich oft schwer entscheiden, ob ein Verhalten von moralischen Prinzipien bestimmt war – oder durch die Umstände oder durch beides.

A: Kannst Du das an einem Beispiel erläutern? Nehmen wir an, ich habe einen Schüler in meiner Klasse, der, so meine ich gesehen zu haben, bei der Klassenarbeit gemogelt hat. Am Ende der Stunde kommt nun sein Nachbar zu mir und gibt mir sein Ehrenwort, dass er seinen Nebenschüler nicht habe abschreiben lassen. Beim Korrigieren der Klassenarbeit sehe ich aber an bestimmten Feh-

lern, dass das eindeutig doch der Fall war. Ich bin sehr enttäuscht und überlege mir, wie ich darauf reagieren soll.

B: Ja, das ist ein gutes Beispiel. Der Schüler hat objektiv die Unwahrheit gesagt. Aber war es "unmoralisch", was er getan hat? Wenn Du weißt, bei seinem Mitschüler ging es um's Sitzen bleiben, und er war sein bester Freund, würdest Du das Verhalten dann genauso beurteilen, wie wenn Du hörst, der Mitschüler hat wohlhabende Eltern, die den leistungsstarken Schüler für die unerlaubte "Hilfe" bezahlt haben?

A: Das würde einen Unterschied machen!

B: Richtig. Du siehst, Verhalten ist nicht gleich Verhalten! Wie ein Verhalten zu beurteilen ist, ob als "moralisch" gerechtfertigt oder nicht, ist also manchmal keine leichte Frage – ebensowenig wie die Erziehung zu Werten. Ein Lehrer oder eine Lehrerin, die sowohl Ehrlichkeit wie Hilfsbereitschaft bei ihren Schülern fördern will, kommt notwendigerweise in Situationen, in denen beides miteinander in Konflikt gerät. Erziehung in der Schule kann sich daher weder auf die Tradierung abstrakter Werte noch auf die Instruktion ganz bestimmter Verhaltensweisen beschränken. Der Schule muß es, auch aus demokratischen Prinzipien heraus, vor allem darum gehen, die Fähigkeit zur autonomen Anwendung moralischer Prinzipien zu fördern. Aus der Fähigkeit zum moralischen Urteilen folgt nicht automatisch das Tun des Guten; aber sie ist eine notwendige Voraussetzung dafür.

A: Mit vielem, was Du bisher über Moral und Moralerziehung gesagt hast, kann ich einverstanden sein; aber der Begriff "Moral" hinterlässt bei mir immer noch ein komisches Gefühl. Moralerziehung ist bildungstheoretisch und bildungspolitisch vorbelastet durch pädagogische Ansätze, mit denen Schüler nur an bestimmte Konventionen angepaßt und zu "Sitte und Anstand" erzogen werden sollen.

B: "Sitte und Anstand" sind nicht dasselbe wie Moral. Kohlberg weist auf eine Tradition der Moralerziehung hin, die durch Lehrer/Philosophen wie Plato, Kant und Dewey geprägt ist. Die Verwechslung von Moral mit konventionellen Normen kann uns nicht daran hindern, den Begriff der Moral in deren kritischen, post-konventionellen Sinn zu gebrauchen.

A: Der Kohlberg-Ansatz kann leicht vor einen falschen Wagen gespannt werden [. . .]

B: [. . .] und dann den Wagen in eine ganz andere Richtung ziehen als der Kutscher wollte. Ernsthaft, die Gefahr ist grundsätzlich bei jeder Pädagogik gegeben. Bei Kohlbergs Ansatz aber vielleicht weniger als bei anderen Ansätzen, da er keine abgeschlossene pädagogische Technik liefert und sich durch seine prinzipiellen Orientierungen an Demokratie und Gerechtigkeit gegen manipulative Interessen sperrt. Ich denke, von einem ungerechten und undemokratischen Lehrer lassen sich Schüler nicht lange von Gerechtigkeit und Demokratie erzählen, ohne dass ihnen die Diskrepanz auffällt.

A: Hält Kohlberg also die Förderung des Moralischen teils als ausreichend dafür, dass Jugendliche – in die Gesellschaft entlassen – ihren Mann stehen bzw. das Rechte und Gute tun?

B: Eine solche Vorstellung wäre in der Tat naiv. Aber Kohlberg hat sie nie gehabt. Allerdings hält er die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit für eine wichtige, wenn nicht gar für eine entscheidende Bedingung, damit Jugendliche sich in der Gesellschaft, (in die sie nicht entlassen werden, sondern in der sie sich seit Geburt befinden) zurechtfinden – und nicht nur ihren Mann, sondern auch ihre Frau stehen.

A: Apropos “Frau”. Gibt es Unterschiede in der moralischen Urteilsfähigkeit zwischen Männern und Frauen?

B: Nein. In bestimmten Konfliktlagen entscheiden Frauen anders als Männer, insbesondere in Situationen, die frauenspezifisch sind, wie etwa bei Schwangerschaftsabbruch oder bei der Frage, ob Frauen der Karriere oder der Familie Priorität einräumen sollen. Aber die Behauptung, dass Frauen weniger urteilsfähig seien als Männer, ist durch viele Untersuchungen eindeutig widerlegt worden. In den wenigen Studien, die das Gegenteil zu belegen schienen, stellte sich heraus, dass die gefundenen Unterschiede nicht mit dem Geschlecht der untersuchten Personen, sondern mit ihrer unterschiedlichen Schulbildung zusammenhingen. Es wurden dort Frauen ohne College-Bildung mit Männern verglichen, die überwiegend eine Hochschulausbildung hatten. In Studien, in denen die Schulbildung vergleichbar war, zeigten sich Frauen manchmal sogar urteilsfähiger als Männer!

A: Also stimmt es nicht, dass Frauen, wie Carol Gilligan sagt, eine andere Moral als Männer haben, eine mehr auf Emotionen und Affekt basierende Moral, die von Kohlbergs rationalistischem Stufenkonzept nicht erfaßt wird?

B: Die These von der anderen Moral der Frau ist empirisch nicht belegt. Frauen, das zeigen alle Studien, präferieren die gleichen moralischen Werte und Prinzipien wie Männer.

A: Hat dann der Bildungsstand mehr mit moralischer Entwicklung zu tun als das Geschlecht?

B: Ja. Schulische Allgemeinbildung ist der Faktor, der uns besser als alle anderen Faktoren hilft, Unterschiede in der Höhe der moralisch-kognitiven Entwicklung zu erklären. Technisch gesagt: mischen beiden Variablen bestehen Korrelationen von .60 und größer. Das gilt auch, wenn man Faktoren wie Intelligenz oder Verbalisierungsfähigkeit berücksichtigt, die mit dem Bildungsstand zusammenhängen und daher die Differenzen in der Urteilsfähigkeit auch erklären könnten. Aber dieser enge empirische Zusammenhang braucht uns nicht zu verwundern, wenn wir bedenken, dass Moral eine kognitive Seite hat, für deren Entwicklung ein langer Bildungsprozess notwendig ist.

A: Die Schule fördert also die kognitiv-moralische Entwicklung des Einzelnen [. . .]

B: [. . .] und damit die demokratische Kompetenz der Gesellschaft

A: [. . .] auch bislang schon recht effektiv. Wozu braucht man dann aber noch eigens eine “Moralerziehung?” Wäre es dann nicht sinnvoller, möglichst vielen Kindern eine möglichst lange und gute Schulbildung zu ermöglichen?

B: [. . .] Beides, scheint mir, ist wichtig: Möglichst vielen Kindern eine möglichst gute Allgemeinbildung zu geben, die sie in die Lage versetzt, sich in unserer komplexen Gesellschaft zurechtzufinden und über politische, wirtschaftliche, juristische, aber auch über naturwissenschaftliche Sachverhalte eine eigene, fundierte Meinung zu bilden. Das ist ein unverzichtbarer Beitrag der Schule zur Sicherung und Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft. Man denke nur an die komplizierten Probleme, die beim Umweltschutz anstehen. Wie soll ein Bürger verantwortlich handeln und urteilen, wenn er die Argumente der Experten nicht verstehen kann? Wir dürfen nicht übersehen, dass z. B. auch der Mathematik- und Chemieunterricht wichtige Beiträge zur Förderung der individuellen Urteilsfähigkeit leistet.

A: Aber solche Sachkenntnisse reichen nicht aus, um mit den moralischen Problemen fertig zu werden, mit denen Menschen konfrontiert sind.

B: Nein, vor allem nicht dazu, die moralischen Grundlagen unseres sozialen Zusammenlebens zu sichern. Was nützt es, wenn ein Junge seine Chemieausbildung dazu nutzt, eine Bombe zu basteln, die er in einem Kaufhaus hochgehen läßt, nur um zu sehen, “was passiert?” Was haben wir von einer guten juristischen Bildung, wenn sie darauf verwandt wird, Steuergesetze zu missachten? Wozu ist Computerunterricht gut, wenn der hierdurch produzierte Sachverstand in der Rüstungsindustrie eingesetzt wird und mit dazu beiträgt, dass Abrüstung immer weniger wahrscheinlich wird? Auch jemand, der nicht technikfeindlich ist, kann solche Entwicklungen beunruhigend finden.

A: Hm [. . .], aber was kann man sonst noch tun?

B: Mit Kohlberg ist eine Erziehung zu fordern, die sich in spezifischer Weise mit den moralischen Grundfragen unseres Lebens und Zusammenlebens befaßt. Fachwissen genügt nicht. In diesem Punkt kann man den Thesen “Mut zur Erziehung” zustimmen. Aber mit der Lehre von Tugenden ist es auch nicht getan. Es müssen vielmehr ebenso Mündigkeit und moralische Denkfähigkeit gefördert werden.

A: Wie kann das konkret aussehen? Kohlbergs Didaktik erscheint mir sehr ärmlich. Sie ist doch ausschließlich auf die Dilemma-Methode begrenzt. Der Lehrer präsentiert hypothetische Geschichten von Menschen, die vor einer Entscheidung stehen, und die Schüler sollen über das Für und Wider diskutieren. A Jedes Lerngebiet hat seine typischen Aufgaben, durch die es definiert ist und an denen die dazugehörigen Fähigkeiten geübt und entwickelt werden. In der Mathematik, um ein Beispiel zu nennen, sind dies Rechen- und Ableitungsaufgaben. Auf dem moralischen Gebiet sind es menschen- oder sozialbezogene Entscheidungsprobleme und Wertekonflikte. Ein “moralisches Dilemma” ist

gegeben, wenn man, gleichgültig wie man sich entscheidet, ein moralisches Prinzip verletzt. Ein moralisches Dilemma ist ein besonders wichtiges Mittel für die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit. In ihm wird der Bezug zwischen abstrakten Prinzipien und realer Anwendung hergestellt [. . .]

A: [. . .] auch bei hypothetischen Dilemmas?

B: Ja, auch bei den sogenannten hypothetischen Dilemmas. Charakteristisch für diese Dilemmas ist, dass die Lösungen, die vorgeschlagen werden, nicht realisiert werden und daher auch keine direkten Konsequenzen für reale Personen haben. Der Versuch zu einer gemeinsamen Lösung eines solchen Dilemmas zu kommen, ist eine Übung. Sie macht vertraut mit der Tatsache, dass verschiedene Individuen die gleiche Situation verschieden wahrnehmen und Wege gefunden werden müssen, die einen Ausgleich zwischen konkurrierenden Handlungsprinzipien ermöglichen.

A: Aber man weiß doch, dass Schüler besser lernen, wenn die Aufgaben sich auf etwas beziehen, was sie aus ihrem Alltag kennen.

B: Das stimmt. Kohlberg hat sich von diesem Einwand auch überzeugen lassen und schlägt als zweites didaktisches Element die Einrichtung einer "just community" – einer "demokratischen Schule" – vor. Hierbei sollen die realen moralischen Konflikte, denen ein Schüler tagtäglich ausgesetzt ist, thematisiert werden. Die demokratische Schule ist natürlich nicht bloß Mittel zu diesem Zweck, sondern auch erstrebenswert in sich selbst. Nur, und das wird von allen Schulen berichtet, die das versucht haben, solche Projekte stellen hohe Anforderungen an alle Beteiligten, an Lehrer, Schulleitung, Eltern, Schüler. Und nicht alle – nicht einmal alle Schüler – sind bereit, diese Aufgabe auf sich zu nehmen. Vielleicht setzt das Fähigkeiten voraus, die zunächst besser durch die Diskussion "hypothetischer" Dilemmas gefördert werden. "Hypothetisch" muß ja nicht heißen "uninteressant". Die Schüler sind zumeist sehr interessiert bei der Sache und nicht selten macht sie das Dilemma betroffen. Auch Romane sind ja "hypothetisch" und können, wenn es gute sind, trotzdem betroffen machen. Die moralische Bedeutsamkeit des Dilemmas ist wichtig, nicht die Häufigkeit, mit der es im Alltag vorkommt. Zudem kann es mitunter auch pädagogisch sinnvoll sein, ein reales Dilemma durch Anonymisierung der Personen in ein hypothetisches Dilemma zu verwandeln, um es so besser diskutieren zu können.

A: Die Realitätsnähe von fiktiven Problemen kann ich bestätigen. Ich habe in meiner Gasse kürzlich die "Räuber" von Schiller durchgenommen. Ein Schüler zog Parallelen zur RAF und zum politischen Terrorismus generell, und darüber entstand eine lebhafte Diskussion über Fragen wie: Lassen sich gewaltsamer Widerstand gegen den Staat und damit zusammenhängende Überlegungen rechtfertigen? Worin unterscheidet sich legitimer Widerstand und Terrorismus?

B: Das ist ein gutes Beispiel für eine Verbindung von hypothetischen Dilemmas mit Problemen, mit denen Schüler im Alltag konfrontiert sind.

A: Die Pädagogik nach Kohlberg basiert auf einer Theorie, aus der praktische Lösungen von oben, den Prinzipien, nach unten, dem Verhalten, abgeleitet werden. Sie ist "deduktiv". Wäre es nicht besser, von vorhandenen Problemen auszugehen und zu schauen, was die Theorie zu deren Lösung zu bieten hat?

B: Es gibt sowohl die Gefahr, dass eine Theorie aus leeren, praxisfernen Begriffen besteht, wie auch die Gefahr, dass sie nur subjektive Erlebnisse beinhaltet, die nicht verallgemeinerbar sind und daher für andere kaum von Nutzen sind. Bei Kohlberg sind Theorie und Praxis eng verbunden. Sein Ansatz basiert zum einen auf einer psychologischen Theorie der kognitiv-moralischen Entwicklung, die wichtige Erkenntnisse der Forschung umfaßt. Zum anderen fußt der Ansatz auf schulpraktischen Erprobungen, wie sie Kohlberg und seine Mitarbeiter seit etwa 1970 durchführen, zunächst hauptsächlich mit der Dilemma-Methode in einzelnen Schulklassen, seit etwa zehn Jahren aber auch in größeren Projekten mit "demokratischen Schulen". Kurt Lewin sagte einmal, es gibt nichts praktischeres als eine gute Theorie. Kohlbergs Theorie, scheint mir, ist eine in diesem Sinne "gute Theorie".

A. Es gibt noch eine Vielzahl von Fragen, die ich zum Kohlberg-Ansatz hätte. Aber es wird spät und wir können heute nicht mehr alle diskutieren. Ein Einwand ist mir jedoch noch ganz wichtig: Das Stufenkonzept Kohlbergs kann doch dazu verleiten, Menschen zu kategorisieren und, soweit sie sich auf unteren Stufen befinden, abzuwerten. Bekommt ein Schüler bald zu hören: "Fritz, Deine Stufe ist suboptimal, setz dich auf fünf!"

B: Ein Lehrer, der das Stufenkonzept von Kohlberg richtig verstanden hat, wird so etwas nie sagen. Wenn er es sagt oder auch nur denkt, hat er es nicht richtig verstanden. Die Einsicht, dass es qualitativ verschiedene moralische Perspektiven gibt, unter der ein und dasselbe Handlungsproblem gesehen werden kann, soll ja gerade dazu verhelfen, die Eigenart des moralischen Denkens von Kindern und Jugendlichen besser zu verstehen und zu verhindern, dass es bloß am "erwachsenen" Denken gemessen wird. Um sie richtig zu verstehen, müssen die Moralperspektiven des Kindes im Zusammenhang mit seinem sozialen Lebensraum gesehen werden. Hierauf – und nicht bloß auf den Lebensraum des Erwachsenen – muß sich auch die Frage beziehen, ob ein bestimmtes Moralprinzip angemessen ist. Auf einer höheren als der adäquaten Stufe zu argumentieren, wäre suboptimal. Jede Stufe des moralischen Urteilens hat daher auch ihren eigenen Wert. Daher ist es wichtig, dass der Lehrer, wie Piaget sagt, zur Dezentrierung der eigenen Perspektive bereit ist. Keine Altersstufe darf, so bereits Fröbel, nur als Mittel der Erziehung zu einer höheren Stufe angesehen werden. Die Förderung durch die Schule darf nicht allein den "Stufen-Gewinn" im Auge haben, sondern muß Mündigkeit und Autonomie auf jeder Stufe der Moralentwicklung fördern, in der sich der Schüler gerade befindet.

A: Bei Kohlberg und seinen Mitarbeitern wird aber doch häufig der Stufengewinn betont. Ist das kein Widerspruch zu dem, was Du sagst?

B: Teilweise schon. Kohlberg hat bislang den Entwicklungsabläufen innerhalb der Stufen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es hat sich aber gezeigt, dass sich die Entwicklungsgewinne durch pädagogische Interventionen fast ausschließlich innerhalb der Stufenabschnitte bewegen. Dies und die Notwendigkeit, eine befriedigende Antwort auf die Frage zu finden, was denn eine "halbe" oder eine "drittel Stufe" bedeutet, hat die Moralpsychologen in der letzten Zeit veranlaßt, die Vorgänge innerhalb der Stufen genauer zu untersuchen. Dabei haben sich Hinweise ergeben, dass sich auf jeder der Stufen der moralischen Entwicklung Phasen der Nachahmung, Fremdbestimmung und Selbstbestimmung finden lassen, wie sie Piaget für eine bestimmte, frühe Stufe der kindlichen Moralentwicklung beschrieben hat.

A: Heißt das, dass der Jugendliche auf jeder von ihm durchlaufenen Stufen lernen muß, sich von der bloßen Imitation zu lösen und sich moralischen Werten nicht nur unkritisch zu unterwerfen, sondern Mündigkeit zu erlangen?

B: Ja, der Jugendliche muß lernen, diese Werte und Prinzipien in seine Persönlichkeit zu integrieren und sie in konkreten Situationen differenziert anzuwenden. Für diesen langen und nicht immer leichten Lernprozeß kann die Schule entscheidende Hilfestellungen leisten.

A: Sollen wir nun alle zu Kohlbergianern werden?

B: Das hieße, sich auf ihn als Person und nicht auf das zu konzentrieren, was er zu sagen hat. Kohlberg sieht sich nicht als Guru für die Schulpädagogik. Es gibt heute viele bedeutsame Ergänzungen und Erweiterungen seines Ansatzes von anderen Wissenschaftlern, von denen er selbst gelernt hat. Aber Kohlbergs Beitrag ist nach wie vor sehr wichtig. Wer an der Verbesserung der Schule interessiert ist, wird sich damit gründlich auseinanderzusetzen haben.

Die Anregung zu diesem fiktiven Gespräch ist von der Diskussion ausgegangen, die im Anschluss an das Gespräch von Kultusminister Schwier im Spiegel Nr. 22, 1984 in der Zeitschrift Neue Deutsche Schule, Heft 19/1984, 3/1985, 4/1985) von Claußen, Jansen, Krause, v. Olberg und Schreiner und an anderen Stellen über Kohlbergs Ansatz der Moralerziehung geführt wurde (vgl. auch Berghaus, 1983, Bertram 1979, Briese et al. 1980, Reinhardt 1984, Oser 1982, Schreiner 1981, und den Sammelband von Oser, Höffe & Fatke, 1986). Die Ausführungen zur Kohlberg-Theorie in diesem Gespräch stützen sich u.a. auf folgende Publikationen: Kohlberg (1974; 1984), Aufenanger et al. (1981), Lempert (1985; 1986), Und (1986a, 1986b), Lind, Hartmann & Wakenhut (1985), Oser (1981a) und Oser et al. (1986), Weingartner & Zecha (1986). Die Hinweise auf neuere Ansätze der Diskursethik beziehen sich vor allem auf Habermas (1983), K.-O. Apel (1980), Wellmer (1986) und Höffe (1986). Für eine eingehende Diskussion des Themas Moral und Geschlecht vgl. Gilligan (1977), Döbert & Nunner-Winkler (1985), Walker (1984), Und et al. (1986). Zusammen-

menfassende Analysen der Auswirkungen von der pädagogischen Interventionen zur Stimulation der moralisch-kognitiven Entwicklung finden sich u.a. bei Higgins (1980), Schläfli, Rest & Thoma (1985). Ich möchte allen danken, die zu diesem “Gespräch” durch Kritik und Anregungen beigetragen haben.

Vorschlag für ein Projekt zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz in der Schule¹

Redaktion: Georg Lind

Die Vorbereitungskommission schlägt dem Kultusminister von Nordrhein-Westfalen die Durchführung eines Projektes zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit in der Schule vor. Dieses Projekt soll sich sowohl auf den allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule und die stärkere demokratische Gestaltung des Schullebens wie auch auf den fachspezifischen Unterricht und seine curriculare Entwicklung beziehen.

Das Vorhaben soll in erster Linie, jedoch nicht ausschließlich, auf den Ansatz von Lawrence Kohlberg, also auf die Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung sowie der demokratischen Schule und die hierzu vorhandenen Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung aufbauen. Ziel dieses zeitlich begrenzten Projekts soll es sein zu prüfen, inwieweit der Ansatz von Kohlberg Anregungen und Konzepte für verschiedene Unterrichtsfächer bietet und dazu beiträgt, die moralisch-politische Urteilsfähigkeit zu fördern sowie das Schulklima und die sozialen Interaktionen in einer demokratischen Schule zu verbessern.

Für dieses Projekt werden drei aufeinander bezogene Maßnahmen vorgeschlagen:

Lehrerworkshop. Interessierten Lehrern und Lehrerausbildern soll im Rahmen der Lehrerfortbildung eine möglichst fundierte Einführung in die Theorie und Methoden Kohlbergs und ergänzender Ansätze angeboten werden. Dies kann sich an den Fortbildungsprogrammen orientieren, die Kohlberg in Harvard für Lehrer veranstaltet, und an dem Begleitansatz von Oser, bei dem die Lehrer auch "vor Ort" betreut und bei der Auswertung ihrer Erfahrungen beraten werden.

Curriculare Entwicklungsarbeit. Die bereits vorhandenen umfangreichen Materialien und Lehrbeispiele, die in den USA, in der BRD und anderen Ländern entwickelt wurden, sollen gesammelt, systematisch aufgearbeitet und adaptiert

¹Dieser Vorschlag wurde dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen Hans Schwier im Anschluß an das Fachgespräch mit Professor Lawrence Kohlberg und Dr. Ann Higgins unterbreitet. Der Vorbereitungskommission für diese Tagung gehörten an: Dr. Hans Hänisch (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest), Prof. Dr. Wilhelm Hagemann (Gesamthochschule Paderborn), Dr. Gertrud Nunner-Winkler (Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München), Prof. Dr. Fritz Oser (Universität Fribourg, Schweiz), Dr. habil. Sibylle Reinhardt (Bezirksseminar Wuppertal), Dr. Heinz Schirp (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest), OStD Ulrich Vossen (Bezirksseminar Mönchengladbach). Die Kommission wurde gemeinsam geleitet von Dr. Georg Lind (Universität Konstanz) und Prof. Dr. Jürgen Raschert (Freie Universität Berlin). Als Vertreter des Kultusministers nahm Dr. Rainer Brockmeyer an den Beratungen der Kommission teil

und für die pädagogische Praxis bereitgestellt sowie fortentwickelt werden. An die Fortentwicklung können sich auch Neuentwicklungen anschließen.

Erfahrungssicherung. In einzelnen Schulen des Landes sollten schulpraktische Erprobungen des Ansatzes und der Materialien erfolgen und eigene Initiativen in Schulen für einen solchen Versuch unterstützt werden. Die in der schulpraktischen Erprobung gemachten Erfahrungen sollten systematisch festgehalten und nach Ablauf von drei Jahren pädagogisch und wissenschaftlich bilanziert werden. Die Erfahrungsberichte sollen so angelegt sein, daß sie für die beteiligten Lehrer und Schüler als Rückmeldung und Orientierung, und der wissenschaftlichen Begleitung als Grundlage für eine kritische Bewertung des Kohlberg-Ansatzes und seiner Übertragung dienen können [. . .].

Begründung des Vorschlags

Die Vorbereitungskommission begründet ihren Vorschlag mit folgenden Überlegungen: Die Kommission ist sich einig in der Überzeugung,

- daß der pädagogische Ansatz von Lawrence Kohlberg ein sehr wichtiger Beitrag zur gegenwärtigen Erziehungsdiskussion ist und neue, demokratisch-progressive Perspektiven eröffnet jenseits von Tugend- und Werte-Erziehung auf der einen Seite und vorgeblich wertfreiem, technokratischem Unterricht auf der anderen;
- daß die ihm zugrundeliegenden Annahmen über die Natur und Entwicklung der menschlichen Moralität und Persönlichkeit in einem hohem Maße wissenschaftlich fundiert sind; und
- daß der Ansatz auch für den Unterricht und das Schulleben vielfältige Anregungen und konkrete Möglichkeiten der Umsetzung in Handeln liefert.

Aufgrund dieser Tatsache glaubt die Kommission, daß der Kohlberg-Ansatz, wenn kompetent in erzieherisches Handeln umgesetzt, wesentlich zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz von Schülern, wie auch zur Ausbildung einer gerecht(er)en Schulgemeinschaft beitragen kann, und daß dieser Ansatz so letztlich auch der Festigung und Weiterentwicklung der Demokratie in unserer Gesellschaft dient. Nach Auffassung der Kommission liegen die Vorzüge der Theorie Kohlbergs und seiner Mitarbeiter vor allem in folgenden Punkten:

- (a) Diese Theorie knüpft nicht nur explizit an einer bedeutsamen sozial- und erziehungsphilosophischen Tradition (Platon, Kant, Dewey) an, sie versteht es auch, philosophische Ideen mit psychologischen Tatsachen und pädagogischem Handeln überzeugend in Verbindung zu bringen. Dies gilt vor allem für das Moralprinzip der Universalisierung und den kategorischen Imperativ von Kant, die Kohlberg (in Anlehnung an Piagets Kon-

- zept der Dezentrierung) mit der Fähigkeit des Heranwachsenden in Verbindung bringt, bestimmte sozio-moralische Perspektiven einzunehmen,
- (b) Es ist das Verdienst Kohlbergs, deutlich gemacht zu haben, daß die moralischen Perspektiven von Erwachsenen und Kindern nicht einheitlich sind, sondern daß es mehrere (Kohlberg nennt 6) qualitativ verschiedene moralische Perspektiven oder Stufen gibt, die entwicklungspsychologisch nachweisbar und pädagogisch relevant sind. Das macht es möglich, das moralische Verhalten von Kindern und Jugendlichen besser, nämlich als Ausdruck einer, der kognitiv-moralischen Entwicklung gemäßen Moralität zu verstehen. Ausgehend von der prinzipiellen Achtung jedes Menschen um seiner selbst willen ist jeder dieser Moralstufen ihr eigener Wert zuzuerkennen. Kategorisiert werden von der Theorie nicht Menschen, sondern Meinungen, Urteile und Handlungen.
 - (c) Die Theorie trifft eine sehr wichtige Unterscheidung: Sie unterscheidet zwischen Verhaltensweisen, Entscheidungen oder Meinungen (Inhalt) einerseits und Begründungen und Motiven (Struktur) andererseits. In echten moralischen Dilemmata entziehen sich die Entscheidungen der Verallgemeinerung und der pädagogischen Festlegung, der Mensch entscheidet frei und in eigener Verantwortung. Gegenstand der Theorie und der Erziehung sind allein Begründungen und moralische Perspektiven. Das bedeutet, daß die Schule mit dem Versuch einer Förderung ansetzen kann, ohne sich dem Verdacht der Indoktrination auszusetzen, denn Förderung bedeutet eben gerade nicht eine Vermittlung bestimmter Inhalte, sondern das Schaffen von Bedingungen, die die Entwicklung von Begründungsstrukturen vorantreiben (etwa in Konfrontation mit konträren Orientierungen und Argumenten, in der Diskussion moralischer Dilemmata oder bei der Lösung konkreter Konflikte). Gleichzeitig aber ist eine solche Förderung mehr als eine Einübung in bloß formale Argumentationsfähigkeit. Strukturlernen – und darum geht es bei der moralischen Entwicklung – ist tief in der Persönlichkeit verankert; solche Überzeugungen gewinnen motivationale Kraft, sie vermögen Handeln anzuleiten.

Die Kommission befürwortet deshalb die Realisierung eines wissenschaftlichen Projekts zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz in der Schule im Sinne dieses Konzepts. Die Entwicklung der demokratischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland bleibt die ständige Aufgabe. Die Schule ist die wohl wichtigste Institution der Gesellschaft, in der die Fähigkeit zum demokratischen Zusammenleben erworben und ausgebildet werden kann. Das vorgeschlagene Projekt soll einen Beitrag zu dieser ihrer zentralen Funktion leisten.

Verzeichnis der Autoren und Diskussionsredner¹

- Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Erziehungswissenschaft, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.
- Prof. Dr. Helmut Fend, Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie, Universität Konstanz (heute Universität Zürich).
- Dr. Ann Higgins, Center for Moral Education, Harvard Universität, Cambridge, Massachusetts (heute Fordham University, New York).
- Prof. Dr. Hartmut v. Hentig, Erziehungswissenschaft, Laborschule Bielefeld.
- Prof. Dr. Lawrence Kohlberg, Sozial- und Entwicklungspsychologie, Direktor des Center for Moral Education, Harvard Universität, Cambridge, Massachusetts.
- Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Erziehungswissenschaft, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.
- Prof. Dr. Georg Lind, Psychologie und Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Universität Konstanz.
- Prof. Dr. Anneliese Mannzmann, Pädagogik, Universität Münster.
- Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler, Max-Planck-Institut für psychologische Forschung München.
- Hans-Joachim v. Olberg, Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Universität Münster.
- Prof. Dr. Fritz Oser, Pädagogik, Universität Fribourg, Schweiz.
- Prof. Dr. Helmut Peukert, Philosophie, Universität Münster.
- Prof. Dr. Siegfried Preiser, Pädagogische Psychologie, Universität Frankfurt.
- Prof. Dr. Jürgen Raschert, Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie, Freie Universität Berlin.
- Prof. Dr. Günter Schreiner, Pädagogik und Psychologie, Universität Göttingen.
- OStD. Dr. Heinz Seeger, Gymnasium am Wirteltor, Düren.
- Hans Schwier, Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. †
- OStD. Peter Virnich, Gustav Heinemann Gesamtschule, Mülheim/Ruhr.

¹ Dieses vollständige Verzeichnis bezieht sich auf die Originalausgabe aus dem Jahre 1987. Die Kontaktadressen und Arbeitsgebiete der betreffenden Autoren können sich mittlerweile geändert haben. Wo die neuen Adressen uns bekannt sind, haben wir sie eingefügt.

Literaturverzeichnis

- Allerbeck, U. R & Hoag, W. J. (1985). *Jugend ohne Zukunft?* München: Piper.
- Apel, K.O., Hrsg. (1983). *Sprachpragmatik und Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Aufenanger, S., Garz, D. & Zutavern, M. (1981). *Erziehung zur Gerechtigkeit*. München: Kösel.
- Berghaus, M. (1983). *Moral, Erziehung, gerechte Gesellschaft*. Soziologische Anmerkungen zu Piaget, Kohlberg und der "Moral Education" Bewegung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 3, 121-132
- Bertram, M (1979). *Erziehung zur Kooperation: Zur Bedeutung von Theorien moralischer Entwicklung für Bildungsprozesse*. *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 521-546.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1978). *Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1974). *Intelligenzquotient und Klassenstruktur*. *Leviathan*, 27-52.
- Briese, V. et al. (1980). *Gegen die Verneblung politischer Bildung durch Wert- und Moralerziehung*. *Demokratische Erziehung* 6, 467-470.
- Candee, D. (1975). *The moral psychology of Watergate*. *Journal of Social Issues* 3, 183 - 192.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Liebermann, M. (1983). *A longitudinal study of moral development*. In *Child Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- De Vos, E. & Higgins, A. (1980). *A survey evaluation of teacher attitudes toward a program of high school democratic governance*. Unpublished manuscript, Report to the City of Brookline, Mass.
- Dewey, J. (1964a). *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann. (Original: 1916).
- Dewey, J. (1964b). *What psychology can do for the teacher?* In R. D. Archambault, Ed., *John Dewey on Education*. Chicago: University of Chicago Press, S. 197-211.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1975). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1978). *Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewusstseins*. In G. Portele, Hrsg., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, S. 101-121.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1985). *Value change and morality*. In G. Lind, H. Hartmann & R. Wakenhut, Eds., *Moral development and the social environment*. *Studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education*. Chicago: Precedent Publishing, S. 125-154.
- Edelstein, W. (1985). *Moral intervention: A skeptical note*. In M. Berkowitz & F. Oser, Hrsg., *Moral education. Theory and application*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, S. 387-401.
- Edelstein, W. (1986). *Moralische Intervention in der Schule. Transformation und Entwicklung*. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrsg., *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 327-349.
- Erikson, E.H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gilligan, C. (1977). *In a different voice: women's conception of the self and of morality*. *Harvard Educational Review* 47, 481-517.

- Habermas, J. (1967). Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In S. Leibfried, Hrsg., *Wider die Untertanenfabrik*. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 10-24.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. I + II Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp
- Hartshorne, N. & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character*. Vol. I – *Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Hartshorne, N., May, M. A. & Mallet, J. B. (1929). *Studies in the nature of character*. Vol. II – *Studies in service and self-control*. New York: Macmillan.
- Hartshorne, N., May, M. A. & Shuttlesworth, F. (1930). *Studies in the nature of character*. Vol. III: *Studies in organization of character*. New York: Macmillan.
- Higgins, A.: (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R. Mosher, Ed., *Moral education*, New York: Praeger, S. 92-107.
- Höffe, O. (1986). Autonomie und Verallgemeinerung als Moralprinzipien. Eine Auseinandersetzung mit Kohlberg, dem Utilitarismus und der Diskursethik. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S.56-86.
- Kant, I. (1968). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hrsg. W. Weischedel, Bd. VII, Frankfurt: Suhrkamp
- Kant, I. (1980). *Kritik der praktischen Vernunft*. Werkausgabe, hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp, Band 7 (5. Auflage).
- Klafki, W. (1982). Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreformen. *Die Deutsche Schule* 5, 331-352.
- Kohlberg, L. (1974). *Die kognitive Entwicklung des Kindes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. Vol. 2: *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1978). *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*. In G. Portele, Hrsg., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, S. 1300.
- Krebs, R. & Kohlberg, L. (1985). Moral judgment and ego controls as determinants of resistance to cheating. In L. Kohlberg and D. Candee, Eds., *Research in moral development*. Cambridge, MA: Harvard University Press (in Vorbereitung).
- Leming, J. (1981). Curricular effectiveness in moral values education. A review of research. *Journal of Moral Education* 10,147-164.
- Lempert, W. (1985). Grundlagen, Grundzüge und Grenzen der Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit im beruflichen Unterricht. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 81, 387-406.
- Lempert, W. (1986). *Moralische Entwicklung und berufliche Sozialisation*. In H. Bertram, Hrsg., *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Leschinsky, A. (1985). *Werterziehung und Schulentwicklung*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 5,89-107.

- Lind, G. (1984). Theorie und Validität des "Moralisches-Urteil-Tests" – Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In G. Framhein & J. Langer, Hrsg., Student und Studium im internationalen Vergleich. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 166-187.
- Lind, G. (1986a). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz, Hrsg., Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. München: Peter Kindt S. 128-179.
- Lind, G. (1986b). Die "Gerechte Gemeinschaft-Schule" – Eine Verbindung von Erziehung und Demokratie in der Schule. Deutsche Schule (im Druck),
- Lind, G., Grochowska, K. & Langer, L (1986). Haben Frauen eine andere Moral? Eine empirische Untersuchung von Studentinnen und Studenten in Österreich, Deutschland und Polen. In L. Unterkirchner & I. Wagner, Hrsg., Die andere Hälfte der Gesellschaft. Dokumentation der Tagungsbeiträge zum 5. Österreichischer Soziologentag. Wien: Wiener Frauenverlag (im Druck).
- Lind, G., Hartmann, H. & Wakenhut, R., Hrsg. (1985). Moral development and the social environment. Studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education. Chicago: Precedent Publishing.
- Lind, G. & Lind, O. (1984). Demokratie und moralische Urteilskompetenz: Über Grundlagen und empirische Befunde öffentlicher Moral in demokratischen Industriegesellschaften. Sicherheit und Frieden 2, 2-7.
- Lockwood, A. (1978). The effects of value clarification and moral development on school-age subjects: A critical review of recent research. Review of Educational Research 48, 325-364.
- Lübbe, H. et al. (1978). 9 Thesen des Forums "Mut zur Erziehung". Lehrerzeitung Baden-Württemberg 9, 255-256.
- Marcuse, H. (1968). Der eindimensionale Mensch. In H. Maus & F. Fürstenberg, Hrsg., Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied: Luchterhand.
- Meulemann, H. (1982). Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979. Eine Kohortenanalyse. Zeitschrift für Soziologie 11, 227-253.
- Müller, W. & Mayer, K. U. (1976). Chancengleichheit durch Bildung. In Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 42. Stuttgart: Klett, S. 1-85.
- Muth, J. (1985). Zukunftsperspektiven der Pädagogik. GEW-Lehrerzeitung von Baden-Württemberg 3, 101-105.
- Noelle-Neumann, E. & Piel, E. (1983). Eine Generation später. BRD 1953-1979. München.
- Nunner-Winkler, G.: (1984). Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz, Eds., Morality, moral behavior and moral development New Yoh: Wiley & Sons, S. 348-361.
- Nunner-Winkler, G. (1986). Ein Plädoyer für einen eingeschränkten Universalismus. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler, Hrsg., Zur Bestimmung der Moral. Philosophische Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp S. 126-144.
- Oser, F. (1981a). Moralisches Urteil in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.

- Oser, F. (1981b). Moralerziehung als Intervention. *Unterrichtswissenschaften* 9, 207-224.
- Oser, F. & Schläfli, A. (1985): Das moralische Grenzgängersyndrom: Eine Interventionsstudie zur Förderung der sozial-moralischen Identität von Lehrlingen. In R. Oerter, Hrsg., *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft, S. 111-136.
- Oser, F., Fatke, R. & Höffe, O., Hrsg. (1986). *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Portele, G., Hrsg. (1978). *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Power, C. (1986). Demokratische und moralische Erziehung in einer großen öffentlichen High School, In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 297-324.
- Power, G. Higgins, A. & Kohlberg, L. (1986). *Democracy and schooling*. New York: Columbia University Press (in Vorbereitung).
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1976). *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München: Pfeiffer.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Reinhardt, S. (1984). Erziehung zu Werten – von rechts oder links? In B. Claußen, Hrsg., *Texte zur politischen Bildung*. Frankfurt: Haag & Herchen, S. 167-205.
- Reinhardt, S. (1984). Förderung der Urteilsfähigkeit – am Beispiel Jodesstraße“ Vorschlag für ein Instrument zur selbständigen Klärung und Diskussion von Werten durch Schüler der Oberstufe. *Gegenwartskunde* n, 43"43
- Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). Relation of moral development to formal education. *Developmental Psychology* 21, 709-714.
- Roth, H.: (1981). Moralische Mündigkeit als Erziehungsziel. In L. Mauermann & E. Weber, Hrsg., *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwört: Auer, S. 13-33.
- Schirriding, A.v. (1978). *Mut zur Vernunft*. Merkur 32 6.
- Schläfli A. (1984). *Förderung der sozial-moralischen Kompetenz. Eine Interventionsstudie mit Lehrlingen*. Dissertation, Universität Fribourg, Schweiz.
- Schläfli, A. & Klaghofer, R. (1984). *Humanisierung der beruflichen Ausbildung durch die Entwicklung des sozial-moralischen Urteils*. Bericht 1980-83. Pädagogisches Institut, Universität Freiburg.
- Schläfli, A., Rest, J. & Thoma, S.: (1985). Does moral education improve moral judgment? A metanalysis of intervention studies using the DIT. *Review of Educational Research* 55, 319-352.
- Schreiner, G.: (1981). Politische Bildung und moralische Erziehung. *Deutsche Schule* 718, 395-414.
- Simon, S. B., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart.
- Simon, H. A. & Newell, A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Tugendhat, E.: (1980). Zur Entwicklung von moralischen Begründungsstrukturen im modernen Recht. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, Buch N F14, S. 1-20.

- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development* 55, 677-691.
- Weber, M. (1956). *Soziologie – Weltgeschichtliche Analysen – Politik*. Stuttgart: Kröner.
- Weingartner, P. & Zecha, P. (1986). *Conscience: An interdisciplinary approach*. Dordrecht: Reidel (im Druck).
- Wellmer, A. (1986). *Ethik und Dialog*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Yudkin, M. (1984). When kids think the unthinkable. *Psychology Today* I, 18-25.

Vorwort zur unveränderten Neuauflage (Forts.)

Hier nun noch etwas mehr zur Vorgeschichte des DES-Projekts. Kohlberg, der sich das SPIEGEL-Interview bereits hatte übersetzen lassen, wollte von mir mehr über die Hintergründe wissen. Ich konnte ihm dazu nicht viel sagen, da ich selbst von dem plötzlichen Interesse der Öffentlichkeit an Kohlbergs Arbeiten überrascht hatte, obwohl die wissenschaftliche Rezeption in Europa bereits Jahre vorher einsetzte. Ich hatte von diesen Arbeiten 1972/73, am Ende meines Studiums in Heidelberg, in einem Seminar von Monika Keller gehört – und war sofort sehr interessiert daran. Endlich ein Psychologe, der sich für Moral interessierte und dieses Interesse mit wissenschaftlicher Forschung auf hohem Niveau verband.

Einige meiner Studenten in Konstanz (Ariane Nielsen und Ursula Schmidt), die mein Interesse teilten, hatten mir geholfen, den Forschungsstand zu ermitteln (Lind et al., 1976). Meine Kollegen² im Forschungsprojekt “Hochschulsozialisation”, einer international vergleichenden Längsschnittstudie unter Leitung von Professor Hansgert Peisert stimmten zu, auf der Basis des Kohlberg-Ansatzes die moralisch-kognitive Entwicklung von Studierenden in das Forschungsdesign aufzunehmen und dafür ein neues Messinstrument zu entwickeln.³ Unabhängig von uns waren im deutschen Sprachraum in den 70er Jahren schon andere Kolleginnen und Kollegen dabei, die von Kohlberg initiierte Forschung in eigene Richtungen fortzuführen: in Konstanz Helmut Fend und sein Schulforschungsteam (vor allem Werner Specht, Ralph Briechle und Petra Schuhler); in Saarbrücken Lutz Eckensberger, der Kohlbergs Moral Judgment Interview ins Deutsche übertragen hat, am Starnberger Max-Planck-Institut Jürgen Habermas, Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler, am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Wolfgang Edelstein, Monika Keller, Wolfgang Lempert, an der Universität Augsburg Hans Hartmann, Lutz Mauermann und Roland Wakenhut und am Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr Ekkehard Lippert, Thomas Krämer-Badoni und Heinz-Ulrich Kohr.

Später erfuhr ich, dass dies nicht die einzigen waren, sondern an noch mehr Stellen im akademischen Bereich die Kohlberg-Rezeption in vollem Gange war. Zu nennen sind vor allem Sibylle Reinhardt, jetzt Universität Halle, und Fritz Oser, Universität Fribourg, der zwei Jahre bei Kohlberg studiert hat.

² Tino Bargel, Barbara Dippelhofer-Stiem, Gerhild Framhein, Johann-Ulrich Sandberger und Hans-Gerhard Walter.

³ Der Moralische Urteil-Test (MUT); siehe <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>.

Larry Kohlberg wollte damals speziell wissen, ob es neben der Forschung auch schon Versuche gab, an deutschen Schulen die Methoden der Dilemma-Diskussion und der Just Community praktisch zu erproben. Soweit ich wusste, gab es solche Ansätze damals bei uns hier nicht. (Auch heute noch sind mir keine solche Versuche bekannt geworden.) Schade eigentlich, dachte ich, und ergriff die Gelegenheit beim Schopf. Ich sagte Larry, dass ich nach meiner Rückkehr nach Deutschland gleich daran gehen wollte, Hans Schwier einen Erprobungsversuch vorzuschlagen, um seinen Empfehlungen an die Lehrer und Lehrerinnen mehr Nachdruck zu verleihen, und fragte sogleich, ob er bereit sei, mich dabei zu unterstützen. Er sagte mir jede Unterstützung zu, was mir sehr wichtig war, obwohl ich bereits damals wusste, dass Kohlberg wegen seiner schweren Krankheit dieses Versprechen nur eingeschränkt würde erfüllen können.

Wie wertvoll Larrys Unterstützung für das DES-Projekt war, zeigte sich sogleich bei meinem ersten Gespräch (im Flughafen Zürich!) mit Rainer Brockmeyer, damals Leitender Ministerialrat im Kultusministerium von NW und für Schulentwicklung und innere Schulreform zuständig, in dem ich meine Idee zu dem Erprobungsprojekt erläuterte. Tino Bargel begleitete mich bei diesem Gespräch für die Konstanzer Forschungsgruppe "Schule und Region", die das Projekt anfangs organisatorisch und finanziell absicherte. Brockmeyer hat auch später im DES-Projekt das Kultusministerium vertreten.

Der Name Kohlberg löste großes Interesse aus und half schließlich auch, das schulpraktische Erprobungsprojekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) Realität werden zu lassen. Kohlberg kam auch zu dem Fachkongress, zu der Schwier viele Erziehungswissenschaftler und Schulleute eingeladen hatte, um das Projekt vorzustellen und zu beraten, und besuchte zwei Schulen, die sich für eine Teilnahme interessierten, das Gymnasium am Wirteltor in Düren und die Gustav-Heinemann-Gesamtschule in Mühlheim. Kaum dort angekommen – typisch Larry – saß er schon mitten in einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern und diskutierte mit ihnen angeregt über moralische Probleme. Er bestand darauf, dass aus dem Projektstart kein Wahlkampf-spektakel würde und verweigerte Presseauftritte mit Hans Schwier. Das hat dem Projekt "vor Ort", in den Schulen sehr geholfen, aber in der Umgebung des Kultusministers Ärger ausgelöst, der wohl mit dazu beitrug, dass das Projekt zwar laufen durfte, aber am Ende – trotz der guten Ergebnisse – politisch totgeschwiegen wurde.

Damit das Projekt wirklich durchgeführt werden konnte, war es aber auf mehr Unterstützung angewiesen als nur die von Kohlberg. Ann Higgins, wissenschaftliche Partnerin und Lebensgefährtin Kohlbergs, hat ihre profunde Erfahrungen mit der Konzipierung und Leitung der kurz davor gestarteten Schulprojekte in New York (Theodor-Roosevelt High School, South Bronx, Bronx High School of Science, und Martin-Luther-King High School in Manhattan)

eingebraucht (siehe ihren Beitrag in diesem Buch). Fritz Oser, mit dem ich über gemeinsame Forschungsprojekte verbunden war, übernahm die pädagogische Beratung des Projekts und die Einführung und Beratung der Kollegien vor Ort. Ich hatte damals keine praktisch-pädagogischen Erfahrungen (außer einigen Hospitationen in den Schulprojekten von Kohlberg und Higgins) und habe mich daher auf die wissenschaftliche Begleitforschung und auf Koordinationsaufgaben beschränkt. Heinz Schirp und Peter Dobbstein vom Soester Landesinstitut für Schule und Weiterbildung nahmen das Projekt organisatorisch unter ihre Fittische und betreuten aktiv Schulen und Lehrer vor Ort. Sibylle Reinhardt konnte dafür gewonnen werden, die Einführung der Methode der Dilemma-Diskussion zu beraten und zusammen mit Peter Dobbstein die zwischenschulische Arbeitsgruppe zu betreuen, die diese Arbeit dokumentierte. Jürgen Raschert, in den siebziger Jahren Mitglied des legendären Deutschen Bildungsrats und auch ein früher "Kohlberg-Fan", wurde von Schwier gebeten, mit mir zusammen die Gesamtprojektleitung zu übernehmen und hat sehr mitgeholfen, das Projekt durch die vielen Klippen der Anfangszeit zu steuern. Leider musste Raschert diese Aufgabe noch während der Projektlaufzeit aufgeben. Seine Stelle nahm Karl-Heinz Dickopp, Fernuniversität Hagen ein. Immerhin benötigten wir über zwei Jahre, um das Projekt zu planen, Schulen für die Teilnahme zu gewinnen und – vor allem – die vielen Institutionen (vom Minister, über die Ministerialbeamten, die Bezirksregierungen, Schulräte, Schulleitungen, Kollegien und Elternvertretungen) und Verbände (GEW, VBE) zu überzeugen und als Partner zu gewinnen. "Herr Lind, können sie bitte nach X fahren und Y erläutern, was der Minister mit diesem Projekt vorhat" hieß für zwei Jahre das Codewort für Reisen von Konstanz nach Nordrhein-Westfalen. Die Arbeit in den Schulen begann erst 1988/89, also gut zwei Jahre nach dem Düsseldorfer Kongress, der in diesem Buch dokumentiert ist. GEW und VBE haben dem Projekt anfangs mehr als nur skeptisch gegenüber gestanden. Man glaubte, jetzt solle eine moralisierende Pädagogik oder Moral als Politikersatz in die Schulen eingeführt werden, offenbar, weil man zu wenig von Kohlbergs Theorie, Forschung und praktischer Schularbeit wusste. Gerade dafür war das Projekt ja gedacht: um aufzuklären, welche Möglichkeiten einer demokratischen Moralerziehung bzw. einer moralischen Demokratieerziehung in diesem Ansatz steckten. Ich habe mich gefreut, dass bei den Lehrerverbänden schließlich Offenheit und Interesse die Oberhand über den anfänglichen Widerstand gewannen und dem Projekt von dort keine Gefahr drohte. Die Eltern waren entgegen vieler Unkenrufe zumeist stark an einer Durchführung des DES-Projekts interessiert und auch die drei Projekt-Schulen waren bald gefunden. Nicht bloß ein paar besonders interessierte Lehrerinnen und Lehrer wollten dort mitmachen, sondern, was uns sehr überrascht und gefreut hat, immer fast die ganzen Kollegien. Jetzt konnte das DES-Projekt anfangen.

Konstanz, Januar 2001

Georg Lind

G. Lind, A. Nielsen & U. Schmidt (1976). Moralisches Urteil und Hochschulsozialisation – Materialien, Beiträge. Konstanz: SFB 23, Projekt Hochschulsozialisation, Universität Konstanz.