

Demokratie und Erziehung in der Schule: Ausgangslage und Ziele des DES-Projekts in Nordrhein-Westfalen

Vorbemerkung

Der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen führte 1985 eine Fachtagung zur Möglichkeit der Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit in der Schule durch. Im Mittelpunkt stand der Ansatz des amerikanischen Pädagogen *Lawrence Kohlberg*.² Dieser Ansatz wird seit 1988 an drei Schulen im Rahmen des Projekts "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) erprobt. Betreut wird das Projekt durch einen wissenschaftlichen Beirat und das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest.³

Ich referiere hier über die Ziele des DES-Projekts, dem ich seit Anfang an, als Leiter der Vorbereitungskommission (zusammen mit Jürgen Raschert) und als Mitglied im wissenschaftlichen Beirat angehöre und mit dem ich mich sehr verbunden fühle. Ich will die Ziele dieses Projekts dennoch kritisch darzulegen versuchen. Ich vertrete hier meine persönliche Meinung, nicht eine institutionelle. Mein Beitrag wie die Beiträge meiner Kollegen aus dem DES-Projekt geben nur Ausschnitte aus einem laufenden Projekt wieder. Sie können vielleicht dennoch die uns gestellte Frage beantworten helfen, welche Erfahrungen wir im DES-Projekt bei der Umsetzung der Idee einer "guten Schule" gemacht haben.

Ausgangspunkte: Die Diskussion um Ziele und Ergebnisse von Erziehung

Wenn man Lehren aus einem pädagogischen Versuch ziehen will, kann man das Erreichte entweder (im Sinne einer "Handlungsvorgabe"⁴) an den Idealen messen, mit denen man anfang, *oder* aber an dem, was davor erreicht wurde

1 Überarbeitete Fassung meines Beitrags zur Tagung "Qualität von Schule" in Naurod bei Wiesbaden, 31.5.-2.6.89, veranstaltet vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung und der Forschungsgruppe Bildung und Region, Konstanz.

2 Vgl. Schwier 1987. Zum moralpädagogischen Ansatz Kohlbergs gibt es (auch in deutscher Sprache) eine reichhaltige Literatur: Zum moralpädagogischen Ansatz Kohlbergs gibt es auch in deutscher Sprache eine reichhaltige Literatur: siehe u.a. Kohlberg 1984, 1987; Higgins 1987, 1989; Oser 1987, 1988; Reinhardt 1980, 1984; Schreiner, 1989.

3 Dem Wissenschaftlichen Beirat gehören an: Prof. Dr. Dickopp, Dr. Lind, Prof. Dr. Oser und Dr. Reinhardt; als Vertreter des Kultusministers: Dr. Acker, Prof. Dr. Brockmeyer, Dr. Knepper. Die Projektkoordination liegt in den Händen von Dr. Schirp und Herrn Dobbelsstein-Osthoff, LSW Soest.

4 Lorenzen 1989, S. 45 ff.

oder erreichbar schien. Ich denke es ist notwendig, beides zu verbinden. Im Zusammenhang mit der Ausbildung moralisch-demokratischer Fähigkeiten in der Schule gab es in der Vergangenheit zahlreiche Versuche, Erziehungsziele zu formulieren und in Schulpraxis umzusetzen. In den fünfziger Jahren hatte eine Gruppe von Pädagogen und Psychologen um Benjamin Bloom und David Krathwohl den sehr wichtigen und bis heute einflussreichen Versuch unternommen, Ziele der Erziehung in eine Taxonomie zu bringen, und zwar unter dem Oberbegriff des "affektiven Bereichs".⁵ Sie ordnen moralische und demokratische Fähigkeiten ("good person", "good citizen") in die "affektiven" Erziehungsziele ein und stellen ihnen naturtechnische und berufsbezogene Fertigkeiten als "kognitive" Ziele gegenüber. Diese vor drei Jahrzehnten vorgelegte Trennung der Erziehungsziele in zwei Bereiche, einen "kognitiven" und einen "affektiven" Bereich spiegelt die pädagogische Weltsicht einer Epoche wider. Sie beeinflusst noch heute die Erziehungswissenschaft nachhaltig,⁶ auch wenn sich diese Gegenüberstellung von Affekt und Kognition aus heutiger Sicht problematisch darstellt. Affekt und Kognition können, wie ich an anderer Stelle zu zeigen versuche, nicht als zwei verschiedene Verhaltensbereiche angesehen werden, sondern müssen als zwei *Aspekte* ein und desselben Verhaltens gelten. Die Unterscheidung zwischen affektiven und kognitiven *Aspekten* ist also nicht überflüssig geworden, sie darf nur nicht mit einer Trennung in zwei Komponenten verwechselt werden.⁷

Angesichts der großen Gewichtung naturtechnischer Fähigkeiten in der Schule damals wie heute ist die Feststellung der Autoren bemerkenswert, moralisch-demokratische Erziehungsziele seien ebenso wichtig. Sie beklagten schon damals eine, wie sie es nannten, "erosion of affective objectives in education". Unter der Erosion affektiver Bildungsziele verstanden Krathwohl und seine Kollegen das Phänomen, dass Erziehungsprogramme und Bildungssysteme im Laufe der Zeit dazu tendieren, ihre Ziele fallen zu lassen und die Bemühungen zu verringern, entsprechende Fähigkeiten in der Schule zu fördern.⁸ Auf die von ihnen genannten Gründe lohnt es sich näher einzugehen. Sie nennen fünf eng miteinander verbundene Ursachen für diese "Erosion" moralisch-demokratischer Zielsetzungen im amerikanischen Schulwesen.⁹

5 Bloom et al. 1956; Krathwohl et al. 1964.

6 Oerter & Weber, 1975; Posch & Thonhauser, 1982.

7 Zu einer eingehenden Diskussion des Verhältnisses von Affekt, Kognition und Handeln siehe Lind (1991, i.Vorb.) Lind 1986a.

8 Krathwohl et al. 1964, S. 16 f.

9 Krathwohl et al. 1964, S. 16-19.

1. das *Problem der Reaktion* auf den "Charakter" eines Menschen mit Benotung, also einer Art Leistungsbewertung (statt mit Lob und Tadel),
2. das *Problem der Objektivität* der Messung von Leistungen im Bereich des Moralischen,
3. das *Problem der Wertung* von persönlichen Werten und "privaten" Einstellungen zu Schule, Gesellschaft, Politik etc.,
4. das *Problem der Indoktrination* im Bereich der Moralerziehung, die sich im Bereich der "kognitiven" Erziehung nicht zu stellen scheint, und
5. das *Problem der Langzeitigkeit* im Hinblick auf die Förderdauer und die Effekte moralischer Erziehung; andererseits: manche Affekte und Einstellungen scheinen sich recht schnell zu ändern.

Die Schwierigkeit, diese Probleme für den "affektiven" Bereich zu lösen, hat auch bei uns dazu beigetragen, dass die ethische Zielsetzungen der Schule in den sechziger und siebziger Jahren ins Hintertreffen gerieten. Es gab aber noch andere Gründe.

In der Nachkriegszeit, nach der politischen Katastrophe des Nationalsozialismus, der so viele Grausamkeit hervorgebracht hatte, war man zunächst fest entschlossen, demokratisches Bewußtsein durch Bildung zu stärken. Unser Bildungssystem sollte neben der Ausbildung beruflicher Fähigkeiten mit gleicher Intensität der Förderung moralischer und demokratischer Kompetenzen dienen. Es war vielen verantwortlich Denkenden in jener Zeit klar, *dass eine Gesellschaft und insbesondere eine demokratische Gesellschaft ohne die Fähigkeit seiner Bürger zum friedlichen, diskursiven und gewaltfreien Interessenausgleich auf den Prinzipien der gegenseitigen Achtung und der Gerechtigkeit nicht existieren kann*. In seinem berühmten Buch über die *Demokratie in Amerika* notierte bereits Alexis de Tocqueville (1796/1836), dass "die Freiheit, der öffentliche Friede und selbst die soziale Ordnung ohne Bildung nicht mehr bestehen können" (S. 613). Seine Forderung an die Gesellschaft: Bilde man die Menschen um jeden Preis! Und nicht: Überlasse die Bildung dem individuellen Karriere- und Machtstreben. Heute dagegen wird zum Beispiel in den USA auf großflächigen Plakaten um Studenten geworben mit dem Slogan: "Arm yourself - its a jungle out there!" (Wappne dich - draußen herrscht der Dschungel!), so als wenn es nur darum ginge, mit Bildung andere im Kampf ums Überleben aus dem Feld zu schlagen, jeder gegen jeden. Auch bei uns wird Bildung heute zum individuellen Investitionskapital erklärt. Die Erosion gesellschaftsbezogener Bildungsziele, wie sie hier zum Ausdruck kommt, setzte schon bald nach dem Krieg ein. Zum einen stießen moralische und demokratische Erziehungsziele auf die Abwehr einer zum Vergessen entschlossenen Öffentlichkeit, Eltern und Lehrer eingeschlossen. Sie wurden von manchen als ausländischer Zwang abgetan oder, unter Verweis auf Weimar, selbst als Ursache für den Erfolg der Nazis zu diskreditieren versucht. Von anderen wurden sie als Bedrohung für die innere

Harmonie und den sozialen Frieden betrachtet, und somit als unnötige Erschwernis für den wirtschaftlichen Wiederaufbau.

Es wäre falsch, nur diese Tendenzen hervorzuheben. In unseren Schulen wurde vieles unternommen, um Kinder und Jugendliche zu integrieren Persönlichkeiten und guten Demokraten zu erziehen. Schülermitverantwortung, staatsbürgerlicher Unterricht, die Bearbeitung moralisch reflektierter Literatur waren die wichtigsten Methoden zur Erreichung dieses Ziels. Aber eine nachhaltige Lösung der Krathwolschen Probleme wurde nicht erreicht:

Das Benotungsproblem war durch die Abschaffung der Betragensnote nicht aus der Welt, sondern nur in den heimlichen Lehrplan übergegangen. Was in einer Untersuchung von Schülern in den USA gefunden wurde, kann auch für unsere Schulen gelten: "Die Sympathie des Lehrers für den Schüler und tatsächlicher Leistungserfolg gehen als fast gleichwertig Komponenten in die von Lehrern erteilten [Fach-] Noten ein".¹⁰

Das Problem der Objektivität der Messungen konnte nur unwesentlich gebessert werden. Zwar wurden mit Erfolg Einstellungsfragebogen und Tests entwickelt, die das Wissen über soziale und gesellschaftliche Institutionen, und auch über moralische Normen objektiv erfassen, aber dieses Wissen ist nur ein geringer, und nicht der wichtigste Teil moralisch-demokratischer Kompetenzen. Hier haben sich entscheidende Verbesserungen erst durch die Entwicklung von Meßmethoden ergeben, die es erlaubten, neben affektiven auch kognitiv-strukturelle Aspekte des individuellen Moralverhaltens zu erfassen.¹¹ Erst dadurch wurde es möglich, den Aufbau von Fähigkeiten in diesem Bereich nachzuweisen und zu zeigen, welche Bedeutung schulische Bildung hieran hat.¹²

Auch das Problem der Wertung von privaten Einstellungen blieb weiter bestehen. Es hängt eng zusammen mit dem Problem der Indoktrination. Erziehung wird als Indoktrination bezeichnet, wenn sie den Heranwachsenden zur Einhaltung von sozialen Normen bewegen will, (a) die nicht Sache der Gesellschaft, sondern Privatsache sind, oder (b) deren Einhaltung zentralen Prinzipien der Ethik und der Vernunft widerspricht. Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Indoktrination und Erziehung läßt sich an einem Beispiel von Hilfeverhalten verdeutlichen, das uns Kerstien (1989, S. 9) gibt: "Dem Menschen begegnet etwa ein Notleidender. Es ist oft gar keine Frage; man erkennt spontan: Hier mußst du helfen. Es kann zu einer

10 Hadley 1954, zitiert nach Hadley 1973, S. 299.

11 Besonders zu erwähnen sind das "Moral Judgment Interview" (MJ) von Kohlberg und seinen Mitarbeitern (Kohlberg 1984; Colby, Kohlberg et al. 1987; Lind 1989a), der "Defining Issues Test" von Rest (1986), das "sozio-moralische Reflexions-Maß" von Gibbs et al. (1980) und der in Konstanz entwickelt "Moralisches Urteil Test" (MUT) von Lind (1985).

12 Vgl. Lind 1986b.

Entscheidungssituation kommen: Soll ich ihm von meinem Besitz etwas abgeben?" Hier steht, wie wir aus eigener Erfahrung und aus vielen Untersuchungen wissen, mehr zur Wahl als die Entscheidung "Egoismus versus Altruismus". Wieviel soll ich abgeben, was braucht der andere? Müßten nicht andere hier eher helfen? Ist die Not echt oder vorgetäuscht?¹³ Bei *Indoktrination* wird die Bedeutung von kognitiven Fähigkeiten von Heranwachsenden für die Lösung solcher Konflikte im Hilfeverhalten geleugnet oder auf die Funktion einer nachträglichen Rechtfertigung reduziert. Der indoktrinierende Erzieher gibt seine Entscheidung als die allein richtige und für jede Situation angemessene aus. Demokratische Erziehung dagegen stellt sich der Aufgabe, den Heranwachsenden zu befähigen, Entscheidungen in komplexen Situationen selbst oder mit anderen zusammen zu treffen. Sie versucht, die Rolle der Vernunft bei der Lösung von Konflikten zu stärken. Die Unterscheidung von (illegitimer) Indoktrination und (legitimer) Erziehung war lange Zeit Gegenstand von unversöhnlichen Gegensätzen in der Pädagogik statt von Diskurs. Sie ist, wie interessanterweise Krathwohl und seine Kollegen bereits bemerkten, eng mit der Trennung zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen verknüpft. Ihrer Meinung nach kann daher nur

„[. . .] eine Neueröffnung der ganzen Fragestellung uns helfen, die Grenzen zwischen Erziehung und Indoktrination klarer zu erkennen, und würde die einfache Zweiteilung zwischen kognitivem und affektivem Verhalten nicht mehr als so real erscheinen, wie die eher oberflächliche Trennung der beiden nahelegt“.¹⁴

Eine solche "Neueröffnung der Fragestellung" schien den Initiatoren des DES-Projekts im kognitiv-entwicklungstheoretischen Ansatz von Piaget und Kohlberg und den darauf beruhenden pädagogischen Projekten möglich. Durch die von Piaget und Kohlberg begründete Theorie der Moralentwicklung und Moralerziehung auf der Grundlage einer demokratischen Schulkultur wurde in der Tat, wie man in den letzten Jahren auf vielen Fachtagungen erleben konnte, ein reger Dialog zwischen verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Lagern in Gang gebracht.

Die vom Nordrhein-westfälischen Kultusminister berufene Kommission zur Vorbereitung des DES-Projekts schlug

„[. . .] 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

13 Eine hervorragende Übersicht über die Bedingungen hilfreichen Verhaltens gibt Bierhoff 1980.

14 Krathwohl et al. (1964) S. 18, meine Übersetzung.

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 moralkognitiven 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 Lawrence Kohlberg Anregungen und Konzepte für verschiedene Unterrichtsfächer bietet und dazu beiträgt, die moralisch-politische Urteilsfähigkeit zu fördern sowie das Schulklima und die soziale Interaktion in einer demokratischen Schule zu verbessern.

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 angeblich wertfreiem, technokratischem Unterricht auf der anderen;
- dass die ihm zugrunde liegenden Annahmen über die Natur und Entwicklung der menschlichen Moralität und Persönlichkeit in einem hohen 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 gerechten Schulgemeinschaft beitragen kann, und dass dieser Ansatz so letztlich auch der Festigung und Weiterentwicklung der Demokratie in unserer Gesellschaft dient.

Die Entwicklung der demokratischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland bleibt 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.”¹⁵

15 Auszug aus dem *Vorschlag für ein Projekt zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz in der Schule*. In: Lind & Raschert 1987, S. 113.

Zielsetzung: Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit auf der Grundlage der Kohlberg-Theorie

Demokratisierung der Schule meint gewöhnlich zwei sich ergänzende, aber dennoch klar unterscheidbare Anliegen: Erstens die Angleichung von Zugangs- und Lernchancen von Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten (*Chancengleichheit*) und zweitens die Verbesserung der Bedingungen in der Schule für das Erlernen demokratischer Fähigkeiten (*Schulklima*). Das DES-Projekt konzentriert sich auf Demokratisierung im letzteren Sinn. Es versteht sich von selbst, dass diese zweite Zielsetzung nicht in Gegensatz zur ersten gebracht werden kann, sondern dass es sich hier um zwei sich Seiten derselben Medaille handelt.

Demokratisierung der Schule kann, vom kognitiv-entwicklungstheoretischen Standpunkt aus gesehen, an jedem Entwicklungsniveau ansetzen. Für moralisch-demokratische Erziehung ist nicht eine bestimmte Stufe der Entwicklung auf Seiten der Kinder oder Lehrer Voraussetzung. Gleichwohl setzt die Realisierung demokratischer (also gewaltfreier, im vernünftigen Dialog herbeigeführten) Konfliktlösungen auf allen Seiten besondere Fähigkeiten voraus, die ihrerseits im Prozeß der demokratischen Willensbildung fortentwickelt werden. Dies bedeutet, dass Ziel und Methode des Lehrens und Lernen hier einander ähnlich sind, dass also eher ein spiralförmiger als ein gradliniger Lernprozeß stattfindet. Auf diesen progressiven Prozeß des Erwerbs moralisch-demokratischer Fähigkeiten durch ihren aktiven Gebrauch im schulischen Lernkontext ist der Ausdruck John Deweys von der "Entwicklung als Ziel der Erziehung" gemünzt.

Es gibt bislang nur wenige Ansätze, die sich konsequent und erfolgreich der Förderung von Fähigkeiten (statt nur der Gesinnung) auf dem moralischen Gebiet gewidmet haben. Und kaum einer ist, wie Mauermann (1988) in seinem Überblick zu verschiedenen Ansätzen der Werterziehung kürzlich feststellte, theoretisch so gut begründet und praktisch so sorgsam erprobt wie der Ansatz von Kohlberg.¹⁶ Im Rahmen des DES-Projekts muß daher die Wirksamkeit dieses Ansatzes nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Sie haben sich in der pädagogischen Praxis bereits gut bewährt, wenn man sie mit anderen Ansätzen der Werte- und Moralerziehung vergleicht (sofern diese überhaupt nach wissenschaftlichen Maßstäben auf die Probe gestellt wurden).

16 Zu den pädagogischen Grundmethoden Kohlbergs, der "Dilemma-Diskussion" im Rahmen des normalen Unterrichts und der "gerechten Gemeinschaft" als klassenübergreifende Veranstaltung vgl. die anderen Beiträge in diesem Band; dazu auch Higgins 1987, 1989; Kohlberg 1986, 1987; Lind 1987; Oser 1988; Power et al. 1989, Schreiner 1989.

Als wir den Auftrag erhielten, das Projekt Demokratie und Erziehung in der Schule wissenschaftlich zu betreuen, wußten wir bereits aus zahlreichen, sehr gründlich evaluierten amerikanischen Schulversuchen, die einige von uns aus persönlicher Anschauung kannten, dass pädagogische Interventionen auf der Grundlage des Kohlbergschen Ansatzes zum Beispiel besser als "character education" oder "value clarification" geeignet sind, die moralisch-demokratische Kompetenz von Schülern deutlich und nachhaltig zu fördern.¹⁷

Der Ansatz sollte vielmehr als Ausgangspunkt für die Untersuchung offener Fragen genommen werden. Im Zusammenhang mit dem DES-Projekt erwarten wir uns Antworten – oder zumindest hilfreiche Hinweise – zu vier Fragekomplexen:

Erste Frage: Läßt sich ein Projekt zur Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten in unserem deutschen Bildungssystem überhaupt realisieren? Findet es die nötige Zustimmung von den Beteiligten, vom Kultusminister, von der Schulaufsicht, von den Schuldirektoren, Lehrern, Schülern und Eltern?

Kein Projekt, das auf die Förderung einer gerechten Gemeinschaft zielt, kann die Frage nach der Berechtigung seiner eigenen Existenz umgehen. Sie muß immer wieder neu gestellt werden. Wir wußten von Anfang an um die strukturelle Barrieren unseres Schulsystems (wieviel einfacher hat es eine amerikanische Schule, die nur der lokalen Schulaufsicht gegenüber verantwortlich ist) und um die Schwächen und Unzulänglichkeiten der Kohlberg-Theorie. Kritiker, die es durchaus gut mit dem DES-Projekt meinten, haben eindringlich vor Problemen und Enttäuschungen gewarnt.¹⁸ Manche haben schon früh sein unrühmliches Ende konstatiert ("... außer Spesen nichts gewesen")¹⁹. Nachdem die Schulen das Projekt im dritten Jahr erproben und zum Teil schon Anträge auf Weiterführung gestellt haben, können wir berichten, dass sich solche negativen Prognosen nicht erfüllt haben. Im Gegenteil, alle direkt an dem Versuch beteiligten - Schulleiter, Lehrer, Schüler, Eltern und die beratenden Wissenschaftler berichten übereinstimmend, dass sich der Kohlberg-Ansatz, nachdem anfängliche Unsicherheiten überwunden wurden, fruchtbar auf das gesamte Schulleben auszuwirken beginnt. Es wird Aufgabe des geplanten Zwischenberichts sein, diese positiven Auswirkungen im einzelnen aufzuzeigen.

17 Vgl. Higgins, 1987; Leming, 1981; Lind, 1987; Schläfli et al., 1987. Wie Mauermann (1989) berichtet, hat die Staats-Regierung von Alberta in Kanada nach längerer Erprobung den Wertklärungsansatz wegen fehlender Wirksamkeit wieder aus dem Lehrplan genommen. Es wird allerdings nicht berichtet, ob diese Entscheidung auf einer gründlichen empirischen Evaluation beruht.

18 Vgl. Edelstein (1986), Leschinsky (1987).

19 Spieß (1988), S. 379.

Zweite Frage: Läßt sich die fördernde Wirkung von Dilemma-Diskussion und Gerechte Gemeinschaft-Programm, den beiden wichtigsten Methoden des Kohlberg-Ansatzes, auch an deutschen Schulen in unterschiedlichen Schulformen erzielen? Oder, anders gefragt, setzt der Kohlberg-Ansatz ein bestimmtes moralisches und politisches Milieu voraus?

Die quantitative Evaluation der Interventionseffekte nimmt im DES-Projekt angesichts der, wie wir bereits gesehen haben, breiten Befundlage einen vergleichsweise bescheidenen Rang ein. Da die erste Frage Vorrang vor statistischen Fragestellungen hatte (und noch hat) wurde dieser Versuch auf drei Schulen begrenzt. Einige Teilfragen werden sich mit den eingesetzten qualitativen und quantitativen Methoden der *Erfahrungssicherung* dennoch aufhellen lassen. Die Schüler wurden (und werden noch) eingehend befragt: mit dem "Moralische Atmosphäre Fragebogen" (MAF),²⁰ und dem Fragebogen zum moralischen Urteil nach Gibbs et al. (1980). Daneben werden mit einzelnen Schülern Tiefeninterviews durchgeführt. Ergänzt werden diese Erhebungen durch weitere Erhebungsmethoden wie Berichte der Lehrer und Schulleiter, Protokolle, teilnehmenden Beobachtungen und Dokumentationen. Der Stand der Erhebungen erlaubt noch keine abschließenden Aussagen. Folgende Tendenzen deuten sich aber an: (a) Schüler sehen in Gerechtigkeit und Gemeinschaft, den beiden Kernkonzepten Kohlbergs, eine sehr wichtige, wenn nicht die wichtigsten Dimensionen des Schullebens, (b) sie erleben diesbezüglich auch die größten Defizite, und (c) das "moralische Klima" der Schule wandelt sich, vergleicht man die Berichte der Schüler aus zwei Jahren miteinander, durchgängig in der erhofften Richtung.

Dritte Frage: An welchen Punkten ist eine Weiterentwicklung der Kohlbergschen Pädagogik auf der Basis neuerer Erkenntnisse notwendig?

Hinweise für die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung ergeben sich aus der kritischen Sichtung von neuerer moralpsychologischer Forschung und von Studien über moralpädagogische Interventionen. Moralische Urteilsfähigkeit, so scheint es, wird am nachhaltigsten durch die aktive Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit *moralischen* Argumenten gefördert, die der eigenen Meinung entgegenstehen. Es hat sich gezeigt, dass andere Komponenten moralpädagogischer Interventionen entweder irrelevant oder nur von geringer Wirkung waren. So konnte *Lawrence Walker* (1986) nachweisen, dass bei einer Konfrontation von Schülern mit moralischen Argumenten die pädagogische Wirksamkeit dieser Argument nicht so sehr darauf beruht, dass sie Modelle für "höheres" Denken ("+1 Methode") darstellen, sondern darauf, dass sie

Meinungen in Frage stellen und damit kognitive Konflikte in den Heranwachsenden auslösen.²¹ Eine unverzichtbare, von Walker leider nicht beachtete Randbedingung für die fördernde Wirkung solcher moralisch-kognitiven Konflikte scheint das von Oser (1987, 1988) formulierte Prinzip der "positiven Präsupposition", d.h. die wechselseitige Unterstellung von Achtung und Wahrhaftigkeit in der Schüler-Lehrer-Interaktion zu sein. Ohne dieses Kernelement der gerechten *Gemeinschaft* können, wie die allgemeine Erfahrung bestätigt, solche Konflikte eine entwicklungshemmende Wirkung haben. Dieser Befund bestätigt die Bedeutung der demokratischen Basis-Fähigkeit, meinungskonträre Argumente differenziert zu beurteilen – statt sie pauschal zurückzuweisen. Wie die Untersuchungen des ehemaligen Konstanzer Zentrums für Bildungsforschung ergaben, entwickelt sich diese Fähigkeit weitgehend in derselben Weise wie die von Kohlberg studierten Aspekte der Moralentwicklung. Dieser Befund stützt sich auf Quer- und Längsschnittstudien der Forschungsgruppe Hochschulsozialisation an Studierenden in der Bundesrepublik, Jugoslawien, den Niederlanden, Österreich und Polen sowie auf Erhebungen an Jugendlichen im Schulalter.²²

Sollten sich diese Befunde auch im "Feld" bestätigen lassen, ergäben sich wichtige Konsequenzen für die Moralerziehung. Es würde u.a. bedeuten, dass es nicht wie bei der "+1 Methode" notwendig ist, vor moralpädagogischen Interventionen die exakte Stufe der Moralentwicklung eines jeden Schülers festzustellen. Die Kenntnis des Kohlbergschen Stufenmodells verliert für den Pädagogen dadurch nicht seinen Wert. Diese Befunde sprechen vielmehr für eine diskurs-ethische Weiterentwicklung des Kohlberg-Ansatzes, wie ihn *Fritz Oser* (1984) vorgeschlagen hat. Zentral für diesen Ansatz sind (a) die Schaffung eines Klimas der Gerechtigkeit und Gemeinschaft und (b) das Ingangsetzen von Diskussionen über (hypothetische und reale) Moralkonflikte, in denen Meinungen zu moralischen Problemen der vernünftigen Kritik auf der Grundlage von universellen Prinzipien ausgesetzt und dadurch in Richtung einer höheren Integriertheit und Differenziertheit entwickelt werden.

Vierte Frage: Welche praktisch-organisatorische Probleme treten bei der Durchführung von Dilemma-Diskussionen im Unterricht und von Just community-Veranstaltungen in der Schule auf? Wie lassen sie sich lösen? Was sind wichtige methodische Faktoren für das Gelingen einer Dilemma-

21 Zwischen den Befunden von Walker einerseits und den Studien zur Wirksamkeit von Dilemma-diskussionen könnte ein Widerspruch gesehen werden, wenn resümiert wird, "that plus-one interventions are generally effective in promoting moral development" (Lapsley & Quintana, 1985, S. 248). Tatsächlich liegt in letzteren Studien fast immer eine Vermengung von +1 und von meinungskonträren Argumenten vor, so dass viele Schlußfolgerungen heute in einem anderen Licht zu sehen sind (vgl. auch Lind 1983 und 1989).

22 Vgl. Lind 1985; 1986b.

Diskussion und einer Gerechten Schulgemeinschaft?

Ein Ziel dieses Teils der Fragestellung des DES-Projekts ist die Erzeugung und Aufbereitung von pädagogischen Materialien für den weiteren Einsatz in Schule und Lehrerbildung. Hierzu wurde eine Materialentwicklungsgruppe unter Leitung von Frau Reinhardt eingerichtet, an der alle Projektschulen und das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, beteiligt sind. Ein anderes Ziel ist die Klärung der unabdingbaren, strukturellen Voraussetzungen für das Gelingen moralisch-demokratischer Bildung an unseren Schulen. Welche materiellen Voraussetzungen (Deputatzuweisungen, Fortbildungsmaßnahmen, Lehrplanänderungen etc.) müssen beachtet werden? Nach Vorliegen aller Ergebnisse wird der wissenschaftliche Beirat hierzu Empfehlungen aussprechen.

Bei all diesen Einzelfragen soll jedoch das Fernziel nicht vergessen werden, das diesen Fragen zugrunde liegt: eine stärkere Synthese von Erziehung und Demokratie. Zum einen soll der soziale Erfahrungsraum Schule, in den die Heranwachsenden den größten Teil ihres Lebens verbringen, als Lernfeld für die Entwicklung moralischer Fähigkeiten und demokratischer Kultur genutzt werden. Zum anderen soll der demokratische Diskurs in der Schule helfen, das Lernklima für Schüler und Lehrer zu verbessern. Die bisherigen Erfahrungen bestärken uns in der Meinung, dass der Ansatz, den die Schulen mit uns zusammen erproben, zu beiden Zielsetzungen einen wichtige Beitrag leistet. Sein Beitrag mag gering sein, gemessen an dem, was diese Ziele uns bedeuten. Vielleicht wird er aber gar nicht so gering sein, wenn man ihn an dem mißt, was auf dem Gebiet moralisch-demokratischer Bildung vielen bislang als erreichbar galt.

Literatur

- Bierhoff, H.-W. (1980). *Hilfreiches Verhalten*. Darmstadt: Steinkopff.
- Bloom, B., Engelhart, M.D., Hill, W.H., Furst, E.J. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Colby, A., Kohlberg, L. et al. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. I: Theoretical foundations and research validation. Vol. II: Standard Issues Scoring Manual*. New York: Cambridge University Press.
- Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrg., *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 327-349.
- Gibbs, J., Widaman, K.F. & Colby, A. (1980). The socio moral reflection measure. In L. Kuhmerker, M. Mentkowski, & V.L. Erickson, Hrg., *Evaluating moral development and evaluating educational programs that have a value dimension*. Schenectady, NY: Character Research Press, S. 101-112.
- Hadley, T. (1973). Feststellung und Vorurteile in der Zensierung. In M. Hofer & F.E. Weinert, Hrg., *Pädagogische Psychologie, Band 2, Lernen und Instruktion*. Frankfurt: Fischer, S. 293-301.
- Higgins, A. (1987). Moralische Erziehung in der Gerechten Gemeinschaft-Schule – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In G. Lind & J. Raschert, Hrg., *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*, S. 25-43. Weinheim: Beltz.
- Higgins, A. (1989). Das Erziehungsprogramm der Gerechten Gemeinschaft: Die Entwicklung moralischer Sensibilität als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fürsorge. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach, Hrg., *Moral in 'unmoralischer' Zeit*. Heidelberg: Asanger, S. 101-128.
- Kerstien, L. (1989). Probleme ethischer Erziehung. *ibw journal* 27, 3-13.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development. Essays on moral Development: Vol. II*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1986). Der "Just community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrg., *Transformation und Entwicklung*. S. 21-55. Frankfurt: Suhrkamp, S. 21-55.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert, Hrg., *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*, S. 25-43. Weinheim: Beltz.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay.
- Lapsley, D.K. & Quintana, S.M. (1985). Recent approaches to the moral and social education of children. *Elementary School Guidance & Counseling* 19, 246-259.
- Leming, J. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research. *Journal of Moral Education* 10 (3), 147-164.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen - Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule* 79, 28-43.

- Lind, G. (1983). Entwicklung des moralischen Urteilens - Leistungen und Problemzonen der kognitiven Entwicklungstheorien von Piaget und Kohlberg. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*, S. 25-42. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (1985). *Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens*. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen zur Urteils- und Demokratiekompetenz bei Studierenden. Universität Konstanz, Unveröffentlichte Dissertation.
- Lind, G. (1986a). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz, Hrg., *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*. München: P. Kindt, S. 158-179.
- Lind, G. (1986b). Moral competence and education in democratic society. In G. Zeche & P. Weingartner, Hrg., *Conscience: An interdisciplinary approach*. Dordrecht: Reidel, 1987, S. 91-122.
- Lind, G. (1987). Ansätze und Ergebnisse der "Just community"-Schule. *Die Deutsche Schule* 79, 4-12.
- Lind, G. (1989). Measuring moral judgment: A review of "The measurement of moral judgment" by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. *Human Development* 32, 388-397.
- Lind, G. & Link, L. (1986). *Zur Erfassung der moralischen Atmosphäre in der Schule*. Tagung des Arbeitskreises für empirische pädagogische Forschung (AEPF), 16. 9. 86, Universität Fribourg, Schweiz.
- Lind, G. & Raschert, J., Hrg. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Lorenzen, P. (1988). Philosophische Fundierungsprobleme einer Wirtschafts- und Unternehmensethik. In H. Steinmann & A. Löhr, Hrg., *Unternehmensethik*. Stuttgart: Poeschel, S. 25-58. (2. Auflage: 1991).
- Mauermann, L. (1988). Ethische Grundlagen aktueller angloamerikanischer Erziehungskonzepte. In C. Günter, L. Kerstiens, L. Mauermann, F. Pöggeler & H.-J. Werner, Hrg., *Ethik und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 141-170.
- Oser, F. (1984). Moral and value education: the moral discourse perspective. In M. Wittock, Hrg., *Handbook of research on teaching*, S. 23-77. Third edition.
- Oser, F. (1987). Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlberg'schen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In G. Lind & J. Raschert, Hrg., *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*, S. 44-53. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (1988). Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1, 59-79.
- Oser, F., Althof, W. & Garz, D. (1986). *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*. München: P. Kindt.
- Oerter, R. & Weber, E., Hrg. (1975). *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Donauwörth: Auer.
- Posch, P. & Thonhauser, J. (1982). Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. *Unterrichtswissenschaft* 10, 212-224.

- Power, C. (1980). Evaluating just communities: Toward a method for assessing the moral atmosphere of the school. In L. Kuhmerker, M. Mentkowski, & V.L. Erickson, Hrg., *Evaluating moral development and evaluating educational programs that have a value dimension*. Schenectady, NY: Character Research Press, S. 177-191.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Reinhardt, S. (1980). Moralisches Urteil im politischen Unterricht. *Gegenwartskunde* 29 (4), 449-460.
- Reinhardt, S. (1984). Förderung der Urteilsfähigkeit - am Beispiel der "Todesstrafe". Vorschlag für ein Instrument zur selbständigen Klärung und Diskussion von Werten durch Schüler der Oberstufe. *Gegenwartskunde* 33, 433-443.
- Rest, J. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Schläfli, A., Rest, J. & Thoma, S. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the DIT. *Review of Educational Research* 55, 319-352.
- Schreiner, G. (1989). Demokratische Erziehung muß über den Horizont der Kleingruppe hinausgehen! Zu einem Vergleich des Team-Kleingruppen-Modell mit der Gerechten Schulgemeinschaft. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach, Hrg., *Moral in "unmoralischer" Zeit*. Heidelberg: Asanger, S. 129-152.
- Schwieb, H. (1987). Einleitende Bemerkungen zu Schule und Erziehung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen. In G. Lind & J. Raschert, Hrg., *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Spieß, W. (1988). Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung. *Neue Sammlung*, 378-386.
- Tocqueville, A. (1976/1836). *Über die Demokratie in Amerika*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Walker, L. (1986). Cognitive processes in moral development. In G.L. Sapp, Hrg., *Handbook of moral development*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, S. 109-145.

Über die Befunde des DES-Projekts und über die hieraus entstandene "Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion" (KMDD), berichten G. Lind (2012): "Ist Moral lehrbar?" und G. Lind (2015): "Moral ist lehrbar." (beide Logos-Verlag).

Weitere Literatur: <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>