

WIE KANN DIE SCHULE DIE MORALISCHE ENTWICKLUNG VON KINDERN FÖRDERN?

Dr. Friedrich SCHWEITZER, Tübingen

Das mir gestellte Thema ist voraussetzungsreich. Es verführt dazu, sowohl die moralpädagogische Aufgabe der Schule wie den Begriff der "moralischen Entwicklung" als geklärt oder gar als unstrittig zu betrachten. Beides ist nicht der Fall. Meinen pädagogischen Überlegungen zur Förderung der moralischen Entwicklung durch die Schule stelle ich deshalb einige allgemeinere Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule sowie zur psychologischen Moralentwicklungsforschung voran.

Wenn ich im folgenden von "moralischer" Entwicklung und Erziehung spreche, so folge ich dem heute in den Sozialwissenschaften international verbreiteten Sprachgebrauch und verwende die Begriffe "moralisch" und "ethisch" als gleichbedeutend. Damit soll nicht bestritten werden, daß auch eine Unterscheidung zwischen dem Bereich von Verhaltensvorschriften im Sinne von Tradition und Sitte und dem Bereich ethischer Reflexion sinnvoll sein kann. Im vorliegenden Zusammenhang jedoch umfaßt der Moralbegriff beides: eine nur traditions-gestützte und eine ethisch reflektierte Moral.

1. Zur Begründung des schulischen Erziehungsauftrags

Es ist wohl angebracht, bei einer Tagung über Moralerziehung in der Schule zunächst einmal zu fragen, warum in der Schule überhaupt moralisch erzogen werden soll. Es wäre ja durchaus vorstellbar, daß die Schule für die Moralerziehung gar nicht zuständig ist, sondern nur für die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, und daß die Moralerziehung anderen gesellschaftlichen Institutionen wie beispielsweise der Familie überlassen bleiben sollte. Ein Teil der Lehrer würde wohl auch so argumentieren - manche, weil sie die Schule vor allem als Unterricht verstehen, andere dagegen, weil sie in dem Ruf nach Wert-erziehung in der Schule, wie er seit der politischen Wende immer wieder zu hören ist, eine konservativ-politische Überfremdung und Funktionalisierung der Schule sehen¹. Warum also soll die

Schule moralisch erziehen?

Ich will drei Gründe, die m.E. für eine moralische Erziehung in der Schule sprechen, wenigstens kurz andeuten. Dabei handelt es sich durchweg um pädagogische Begründungen. Auf andere - beispielsweise rechtliche - Begründungen gehe ich hier nicht ein².

Da ist zunächst die Einsicht, daß wir als Lehrer immer schon moralisch erziehen - ob wir es wollen oder nicht. Schon der Besuch einer Schule als einer Einrichtung, in der man sich bestimmten Regeln des Verhaltens unterwerfen muß, ist ein Teil der moralischen Erziehung. Ähnliches gilt für den Unterricht, mit seinen Regeln des Sprechens und Schweigens, des Mitarbeitens, der Leistung und der Leistungsbewertung und schließlich auch für den Umgang mit Information im Unterricht: Welche Schwerpunkte dabei gesetzt werden, welche ethischen Aspekte hervorgehoben oder übergangen werden - all dies trägt unvermeidlich bei zur moralischen Entwicklung der Schüler und sollte deshalb auch reflektiert und bewußt verantwortet werden.

Eine zweite Antwort ergibt sich aus den Problemen und Herausforderungen, vor denen unsere Gesellschaft heute steht. Bei den Fragen der Friedenssicherung, des Lebens in der einen Welt, der Ökologie und der Gentechnologie, um nur einige Stichworte zu nennen, geht es immer in zentraler Weise auch um moralische Fragen der Gerechtigkeit, der Konfliktlösung oder der Achtung vor der Natur. Wenn sich die Schule diesen Fragen nicht entziehen will, was sie wohl nur um den Preis ihrer eigenen Relevanz tun könnte, muß die Schule also moralisch erziehen - um des Lebens und Überlebens willen.

Die dritte Antwort, auf die ich hier verweisen will, ergibt sich von den Kindern und Jugendlichen her. Es ist eine in vielen Untersuchungen immer wieder neu bestätigte Erkenntnis, daß moralische Orientierungen eine hervorragende Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen spielen. Schon Kinder wollen gerecht behandelt werden, und Jugendliche fragen dann auch nach dem Recht gesellschaftlicher Erwartungen und Normen. Sie suchen nach Orientierungen, mit denen sich leben läßt und für die sich zu leben lohnt.

Bei dieser Suche nach moralischen Orientierungen und bei der Auseinandersetzung mit den moralischen Erwartungen der Gesellschaft darf die Schule die Schüler nicht allein lassen. Also auch um der Schüler willen muß die Schule moralisch erziehen.

Diese drei Begründungen - von der Schule, von den Schülern und von der Gesellschaft her - gelten für die Schule als ganze. Darüber hinaus ergeben sich dann von einzelnen Fächern her noch weitere Begründungen, auf die ich hier nicht eingehen kann. Beispielhaft hinweisen möchte ich nur auf den Religionsunterricht, für den aus der christlichen Ethik und aus dem christlichen Menschenbild ein besonderes Interesse an Moralerziehung erwächst³.

Aus diesen Ansätzen zur Begründung einer Moralerziehung in der Schule lassen sich auch erste Folgerungen im Blick auf Form und Gehalt dieser Erziehung ziehen. Wenn es bei der Moralerziehung um das Zusammenleben und Arbeiten in der Schule, um die Lebensfragen der Schüler und um die Überlebensprobleme der Gesellschaft geht, dann kann Moralerziehung sich von vornherein nicht auf eine Vermittlung von Sekundärtugenden wie Ordnung, Fleiß und Disziplin beschränken. Solche Tugenden sind zwar wichtig und bilden einen unerläßlichen Bestandteil jeder ernstzunehmenden Erziehung. Dennoch sind sie nur ein Teil. Für sich genommen greifen sie angesichts der Fragen nach dem Leben und Überleben noch zu kurz.

Nach diesen Vorüberlegungen zur moralischen Erziehung in der Schule komme ich nun zum zweiten Begriff unseres Tagungsthemas, d.h. zum Begriff "moralische Entwicklung". Dieser Begriff verweist in seinem heutigen Gebrauch auf eine bestimmte Tradition in der pädagogischen Psychologie - nämlich auf die Psychologie von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Ich muß deshalb etwas weiter ausholen und auf psychologische Fragen eingehen, bevor ich dann zu pädagogischen Konsequenzen und zu meinem eigentlichen Thema - der Förderung der moralischen Entwicklung - kommen kann.

2. Moralische Entwicklung in der Psychologie Jean Piagets

Was moralische Entwicklung bedeutet, kann vielleicht am besten ein Erlebnis verdeutlichen, von dem Piaget in seiner Autobiographie berichtet⁴. In diesem Erlebnis vollzieht sich nämlich gleichsam ein Perspektivenwechsel, der einen wichtigen Schlüssel für die gesamte Entwicklungsforschung Piagets und später auch Kohlbergs bietet.

Im Jahre 1919 kam der damals 23jährige Piaget nach Paris, um dort seine psychologischen Studien weiterzuführen. Ein verlockendes Angebot führte ihn in das psychologische Laboratorium des Intelligenzforschers Binet. Dort wurde er mit der Aufgabe betraut, einen Intelligenztest über die Pariser Kinder zu standardisieren. Dieser Test beruhte wie die meisten Intelligenztests auf der Anzahl von Erfolgen und Mißerfolgen, die die Kinder bei der Beantwortung von Testfragen erzielten. Statt sich nun aber auftragsgemäß der Frage zuzuwenden, mit welchen Erfolgen und Mißerfolgen man bei welchen Kindern wohl zu rechnen habe, gelangte Piaget schon bald zu einer anderen Auffassung seiner Aufgabe: Statt die falschen Antworten nur zu zählen, erschien es ihm "viel interessanter... zu versuchen die Gründe für die Mißerfolge zu entdecken".

Also nicht mehr die Anzahl richtiger oder falscher Antworten, sondern die "Gründe für die Mißerfolge" bilden für Piaget den Gegenstand seiner Untersuchungen. Entsprechend veränderte er seine Befragungsmethode: Statt Kindern Fragen vorzulegen, die von Erwachsenen formuliert sind, versuchte Piaget, in Gesprächen mit den Kindern dem Denken dieser Kinder auf die Spur zu kommen. Was er dabei entdeckte, war auch für ihn selbst überraschend: Es war die Tatsache, daß Kinder nicht einfach weniger wissen oder verstehen als Erwachsene, sondern daß Kinder anders denken und sich gleichsam einer anderen Logik bedienen. Kindliches Denken ist demnach nicht einfach widersprüchlicher oder weniger zusammenhängend als das Denken Erwachsener - es folgt vielmehr anderen Zusammenhängen, die sich stärker an den eigenen Wahrnehmungen als an abstrakten Gesetzmäßigkeiten orientieren.

Piaget hat seine Entdeckung einer kindlichen Logik zunächst für das Weltbild des Kindes konkretisieren und weiter bestätigen könne

Anfang der 30er Jahre veröffentlichte er dann eine Studie über "Das moralische Urteil beim Kinde", in der er für den Bereich des moralischen Urteils ebenfalls eine eigene Logik des Kindes sowie deutliche Entwicklungsstufen nachweisen konnte.

Ein Beispiel kann das verdeutlichen: Piaget legte Kindern u.a. das folgende Paar von Geschichten vor: "Ein kleiner Junge (oder ein kleines Mädchen) geht auf der Straße spazieren und trifft einen großen Hund, der ihm große Angst macht. Da geht er nach Hause zurück und erzählt seiner Mutter, er habe einen Hund gesehen, der sei so groß wie eine Kuh gewesen". - Und die zweite Geschichte: "Ein Kind kommt von der Schule nach Hause und erzählt seiner Mutter, die Lehrerin habe ihm gute Noten gegeben. Dies war aber nicht wahr: die Lehrerin hatte ihm keine Note gegeben, weder eine gute noch eine schlechte. Da war seine Mama sehr froh und hat ihm eine Belohnung gegeben". Ein sechsjähriges Kind wird nun gefragt: "Welches von diesen beiden Kindern ist das schlimmere?" Daraufhin entwickelt sich folgendes Gespräch: "'Das kleine Mädchen, das sagte, es habe einen Hund gesehen, der so groß war wie eine Kuh.' - 'Warum ist es das schlimmere?' - 'Weil das nicht möglich ist.' - 'Hat seine Mama es geglaubt?' - 'Nein, weil es das nie gibt. (Hunde so groß wie Kühe.) - 'Warum hat es das gesagt?' - 'Um zu übertreiben.' - 'Und das andere, warum hat es gelogen?' - 'Weil es glauben machen wollte, es habe ein gutes Zeugnis.' - 'Hat seine Mama es geglaubt?' - 'Ja.' - 'Welches würdest du mehr bestrafen, wenn Du die Mama wärst?' - 'Das mit dem Hund, weil es verlogener und schlimmer war.'"⁶ (im Original teilweise gesperrt).

Was dieses Beispiel zeigt, ist, daß Kinder oft das Ausmaß einer Lüge nicht nach den Absichten des Lügners, sondern nach der Falschheit seiner Behauptungen einschätzen⁷. Piaget bezeichnet dies als "objektive Verantwortlichkeit" und spricht von einem "moralischen Realismus", der für die Kindheit charakteristisch sei. Piaget führt diesen moralischen Realismus auf den Einfluß der Erwachsenen zurück. Die Pflichten, die sie den Kindern auferlegen, haben für das Kind eine objektive Geltung, die nicht von seinem eigenen Bewußtsein ausgehe. Piaget spricht hier deshalb von einer "heteronomen" Moral, d.h. von einer Moral, die von anderen be-

stimmt wird. - Moralische Selbstbestimmung oder Autonomie dagegen, in der Piaget das Ziel der moralischen Entwicklung sieht, werde nur durch die Zusammenarbeit vor allem mit anderen Kindern erreicht. Insbesondere das Gerechtigkeitsverständnis der Kinder lasse nämlich erkennen, daß es zunächst ganz der Autorität der Erwachsenen unterstellt ist, daß es dann (etwa im Grundschulalter) stärker vom Gleichheitsprinzip bestimmt wird, um sich erst danach auch für Erwägungen der Billigkeit zu öffnen.

Damit ist der Perspektivenwechsel deutlich, von dem ich eingangs gesprochen habe: Die Moral des Kindes, wird bei Piaget nicht mehr nur vom Erwachsenen her gesehen, sondern - gleichsam von unten, aus einer "Froschperspektive"⁸ - mit den Augen des Kindes selbst. Dabei wird für Piaget vor allem auch die erzieherische Kraft der Zusammenarbeit und des Zusammenspiels von Kindern sichtbar.

In pädagogischer Hinsicht ergab sich aus diesen Beobachtungen für Piaget ein grundlegender Widerspruch zu den damals verbreiteten Vorstellungen über Moralerziehung. Besonders der einflußreiche Soziologe E. Durkheim hatte nämlich eine Moralerziehung vertreten, in der alles auf den Lehrer als "eine Art Priester der Gesellschaft" ankommt: Wie ein Priester sollte der Lehrer den Kindern die unwandelbaren moralischen Ideen offenbaren⁹. Und in der Schule sollte allein der "Geist der Disziplin" herrschen, der den Schülern die gesellschaftliche Moral einprägt.

Dieser Vorstellung einer ganz auf Autorität und Zwang beruhenden Erziehung widerspricht Piaget mit seiner Kinderpsychologie. Diese Psychologie - so Piagets zentrale These - weise nämlich nach, daß höhere Formen der Moral und besonders die auf eigener Einsicht beruhende moralische Autonomie nicht aus Zwang erwachsen könne, sondern allein aus der Zusammenarbeit gleichberechtigter Menschen. Mit der Reformpädagogik und besonders mit J. Dewey fordert Piaget deshalb eine aktive demokratische Schule. - Das "gesellschaftliche Leben der Kinder untereinander" sei "entwickelt genug", um eine auch innere Disziplin hervorzubringen. Zudem sei es "vergeblich, das Denken des Kindes von außen her verwandeln zu wollen, während sein aktiver Forschungsdrang und sein Bedürfnis nach Zusammenarbeit ausreichend sind, um eine normale geistige Entwicklung zu

gewährleisten". - "Umgekehrt aber wäre es unklug", so fährt Piaget fort, "mit der 'biologischen' Natur allein zu rechnen, um den doppelten Fortschritt des Gewissens und der Intelligenz zu sichern, da wir feststellen müssen, wie sehr jede moralische ebenso wie jede logische Norm das Ergebnis der Zusammenarbeit sind. Stellen wir also in der Schule eine Umwelt her, in der die individuelle Experimentierung und die gemeinsame Überlegung sich gegenseitig stützen und sich ausgleichen"¹⁰.

Also das eigene Erfahren und das gemeinsame Überlegen der Kinder sind die Eigenschaften einer aktiven demokratischen Schule, wie Piaget sie für die Moralerziehung fordert. Ausschlaggebend für diese Forderung ist die Einsicht in die Eigengesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung. Diese Entwicklung stellt für Piaget zwar durchaus keine naturhaft ablaufende Reifung dar, bei der man als Pädagoge nur abwarten müßte, bis alles sich von selbst aufs beste bestellt. Die Entwicklung des Kindes ist für Piaget aber auch nicht beliebig beeinflussbar: Sie folgt ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten und sie erreicht vor allem die höheren Formen moralischer Autonomie nur durch eigene Erfahrung, nicht durch moralischen Zwang von seiten eines Lehrerpriesters.

3. Moralische Entwicklung in der Psychologie Lawrence Kohlbergs

In den 50er und 60er Jahren hat dann Lawrence Kohlberg in den USA diese Anstöße wieder aufgenommen. Zunächst an der Universität von Chicago und später an der Harvard Universität unternahm Kohlberg umfassende, auch kulturvergleichende Untersuchungen zur moralischen Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen und schließlich auch bei Erwachsenen¹¹. Das Interesse an Fragen der moralischen Entwicklung war dabei zugleich zeitgeschichtlich wie pädagogisch und psychologisch bestimmt.

Zeitgeschichtlich stand Kohlberg als Jude nicht zuletzt unter dem Eindruck des Holocaust und damit vor der Frage, wie ein so gebildetes Volk wie die Deutschen in moralischer Hinsicht so hoffnungslos versagen konnte. Wichtig für Kohlbergs eigene Entwicklung war wohl auch, daß er als knapp 20jähriger Student an abenteuerlichen Rettungs- und Umsiedlungsaktionen osteuropäischer

Juden nach Palästina beteiligt war. In diesem zeitgeschichtlichen Kontext entstand Kohlbergs Interesse an einer auch moralischen Bildung¹²: Es ging um eine Bildung, die - mit Adorno gesprochen¹³ - dafür sorgen sollte, "daß Auschwitz nicht noch einmal sei". Später kamen dazu die Erfahrungen des Vietnamkriegs und des Watergate-Skandals, die an der Moralität auch der USA und der US-amerikanischen Regierung zutiefst zweifeln ließen¹⁴.

In dieser Situation, in der die Notwendigkeit moralischer Erziehung so überaus klar schien, wurde die Frage nach pädagogischen Ansätzen zur Moralerziehung in der Schule für Kohlberg bedeutsam. Dabei suchte Kohlberg nach einer Möglichkeit, die von vornherein die verfehlte Alternative zwischen der moralischen Indoktrination einerseits und dem moralischen Relativismus andererseits vermeidet¹⁵. Indoktrination als die zwanghafte Einprägung von Normen verbietet sich für Kohlberg wegen ihres undemokratischen und deshalb letztlich auch unmoralischen Charakters. Der moralische Relativismus dagegen, nach dessen Auffassung es in einer demokratischen Gesellschaft keine allgemein verbindlichen Normen gibt, sondern "sich jeder selbst Werte setzt", verwickelt sich nach Kohlbergs Einschätzung in unlösbare Widersprüche: Denn gefordert wird im Namen des Relativismus eine Achtung vor den angeblich beliebigen Werten jedes einzelnen. Damit aber wird - gleichsam durch die Hintertür - doch wieder eine allgemeine Norm eingeführt - nämlich die der Toleranz, die gegenüber anderen Auffassungen geübt werden soll.

Beide Fehlformen der Moralerziehung - Indoktrination und Relativismus - glaubt Kohlberg mit einem kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatz überwinden zu können. Gegen den Relativismus hält Kohlberg an einem kognitiven Zugang fest, der auf die Wahrheitsfähigkeit moralischer Fragen baut. Wenn moralische Fragen der Logik zugänglich sind, dann sind nicht mehr beliebige Normen möglich, sondern es gibt richtige und falsche Normen sowie eine klare Hierarchie von Normen bzw. Entwicklungsstufen.

Auch Normen, die sich philosophisch als höchste Normen auszeichnen lassen, will Kohlberg aber nicht auf dem Wege der Indoktrination vermitteln. Vielmehr will er ihre Herausbildung in der kindlichen

Entwicklung selbst bzw. der menschlichen Entwicklung im ganzen zum Ausgangspunkt der Erziehung machen. Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Ansatz scheint so sowohl dem Relativismus wie der Indoktrination entgegen zu können.

Einlösbar wird dieser Anspruch allerdings erst auf der Grundlage einer bestimmten Entwicklungspsychologie, die auch die empirische Haltbarkeit des pädagogischen Anspruches belegt. Hier mußte Kohlberg vor allem zwei psychologische Verengungen überwinden: er mußte zunächst der Psychoanalyse widersprechen, wenn diese - mit S. Freud - die moralische Entwicklung ganz auf die frühe Kindheit beschränkt und nur die Herausbildung des Gewissens im ödipalen Über-Ich als moralische Entwicklung gelten läßt.

Die zweite psychologische Verengung, die Kohlberg überwinden mußte, lag in der Theorie des Assoziationslernens. Gemäß dieser Theorie, die von Pavlov, Skinner und - im Bereich des moralischen Lernens - von Bandura vertreten wurde, vollzieht sich alles Lernen durch Lohn und Strafe bzw. durch eine Verstärkung des Verhaltens, die auch über Vorbilder vermittelt sein kann. In dieser Sicht ist nicht die kindliche Entwicklung entscheidend. Wichtig sind allein die in der Umwelt des Kindes wirksamen Einflüsse und Vorbilder. Moralisches Lernen wird dann zu einem beliebig variablen Prozeß.

Gegen diese psychologischen Verengungen hat sich Kohlberg zunächst mit einer empirischen Kritik gewandt. Er versuchte nachzuweisen, daß Vorhersagen über moralisches Verhalten auf der Grundlage sowohl der Psychoanalyse wie der behavioristischen Lernpsychologie nicht möglich sind oder höchstens dazu führen, daß eine Abhängigkeit moralischen Verhaltens von der jeweiligen Situation behauptet wird¹⁶. Weiterführend sei dagegen eine Untersuchung des moralischen Urteils, und zwar in seiner Entwicklung von der Kindheit über das Jugendalter bis hin zum Erwachsenenalter. Von den 50er Jahren bis zu seinem frühen Tod Anfang dieses Jahres (1987) hat Kohlberg deshalb Interviewbefragungen über das moralische Urteil durchgeführt. Ähnlich wie Piaget ging es auch ihm dabei um ein Gespräch mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, wobei er von sogenannten Dilemma-Geschichten ausging. Diese Geschichten enden alle mit einer Dilemma-Frage, d.h. mit einer Problemstellung,

die nur unter Verletzung moralischer Normen gelöst werden kann. Die berühmteste dieser Geschichten ist das sogenannte Heinz-Dilemma:

"In Europa drohte eine Frau an einer besonderen Form der Krebserkrankung zu sterben. Es gab nur ein Medikament, von dem die Ärzte noch Hilfe erwarteten. Es war eine Radium-Verbindung, für die der Apotheker zehnmal mehr verlangte als ihn die Herstellung kostete. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, versuchte, sich bei allen Bekannten Geld zu leihen, aber er bekam nur die Hälfte der Kosten zusammen. Er sagte dem Apotheker, daß seine Frau zu sterben drohe und bat darum, das Medikament billiger zu verkaufen oder Kredit zu gewähren. Der Apotheker sagte: 'Nein. Ich habe das Medikament entwickelt, und ich will damit Geld verdienen.' In seiner Verzweiflung drang Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament. Sollte der Ehemann dies tun? Warum?"¹⁷ (im Original teilweise gesperrt).

Eine Antwort verstößt hier entweder gegen das Recht auf Leben oder gegen das Eigentumsrecht. Was Kohlberg nun untersucht, ist aber nicht, wie diese Frage inhaltlich beantwortet wird, ob Heinz also stehlen oder ob er nicht stehlen soll. Kohlberg untersucht vielmehr die Struktur der Begründungen, die für eine Entscheidung gegeben werden. Betrachten wir einige Antworten¹⁸:

"Er sollte es nicht stehlen. Der Apotheker tut nichts Unrechtes oder Schlechtes, er will nichts anderes, als Profit machen. Das ist doch der Sinn eines Geschäfts, Geld zu verdienen." (Stufe 2)

"Er sollte nicht stehlen. Wenn die Frau stirbt, kann man ihm keinen Vorwurf machen. Es ist ja nicht so, als wäre er herzlos und würde sie nicht genug lieben, um alles für sie zu tun, was ihm rechtlich möglich ist. Der Apotheker ist der Egoist und der Herzlose." (Stufe 3)

"Das Gesetz sieht solche Fälle nicht vor. Das Medikament zu rauben ist zwar nicht richtig, doch es ist gerechtfertigt." (Stufe 5)

An diesen Antworten wird deutlich, daß die inhaltliche Entscheidung sehr unterschiedlich begründet werden kann. Aus zahlreichen Antworten dieser Art gelang es Kohlberg, 6 Stufen der Urteilsstruktur herauszukristallisieren (Abb.1). Diese Stufen beschreiben nicht inhaltliche Normen, sondern die kognitiven Strukturen, die dem moralischen Urteil zugrundeliegen. Die Stufen definieren den Gang der Entwicklung, d.h. sie sind hierarchisch aufgebaut. Jede Stufe setzt die früheren voraus. Keine Stufe kann übersprungen werden. Jede höhere Stufe stellt sowohl ein höheres Maß an Problembewußtsein dar als auch einen Schritt in Richtung auf ein besseres, d.h. moralphilosophisch angemesseneres moralisches Urteil.

NIVEAU UND STUFE	INHALT DER STUFE		SOZIALE PERSPEKTIVE DER STUFE
	WAS RECHTENS IST	GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN	
NIVEAU I - PRÄKONVENTIONELL Stufe 1 - Heteronome Moralität	Regeln einzuhalten, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist. Gehorsam als Selbstwert; Personen oder Sachen keinen physischen Schaden zuzufügen	Vermeiden von Bestrafung und die überlegene Macht der Autoritäten	<i>Egozentrischer Gesichtspunkt</i> . Der Handlung berücksichtigt die Interessen anderer nicht oder erkennt nicht, daß sie von den seinen verschieden sind, oder er setzt zwei verschiedene Gesichtspunkte nicht miteinander in Beziehung. Handlungen werden rein nach dem äußeren Erscheinungsbild beurteilt und nicht nach den dahinterstehenden Intentionen. Die eigene und die Perspektive der Autorität werden miteinander verwechselt.
Stufe 2 - Individualismus, Zielbewußtsein und Austausch	Regeln zu befolgen; aber nur dann, wenn es irgendjemandes unmittelbaren Interessen dient, die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen und andere dasselbe tun zu lassen. Gerecht ist auch, was fair ist, was ein gleichwertiger Austausch, ein Handel oder ein Übereinkommen ist.	Um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, daß auch andere Menschen bestimmte Interessen haben.	<i>Konkret individualistische Perspektive</i> . Einsicht, daß die verschiedenen individuellen Interessen miteinander im Konflikt liegen, so daß Gerechtigkeit (im konkret-individualistischen Sinne) relativ ist.

NIVEAU UND STUFE	INHALT DER STUFE		SOZIALE PERSPEKTIVE DER STUFE
	WAS RECHTENS IST	GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN	
NIVEAU II - KONVENTIONELL Stufe 3 - Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität	Den Erwartungen zu entsprechen, die nahestehende Menschen oder Menschen überhaupt an mich als den Träger einer bestimmten Rolle (Sohn, Bruder, Freund usw.) richten. "Gut zu sein" ist wichtig und bedeutet, ehrenwerte Absichten zu haben und sich um andere zu sorgen. Es bedeutet auch, daß man Beziehungen pflegt und Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfindet.	1. Das Verlangen, in den eigenen Augen und in denen anderer Menschen als "guter Kerl" zu erscheinen, 2. die Zuneigung zu anderen, 3. der Glaube an die goldene Regel, 4. der Wunsch, die Regeln und die Autorität zu erhalten, die ein stereotypes "gutes" Verhalten rechtfertigen	<i>Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht</i> . Der Handelnde ist sich gemeinsamer Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen bewußt, die den Vorrang vor individuellen Interessen erhalten. Mittels der "konkreten goldenen Regel" bringt er unterschiedliche Standpunkte miteinander in Beziehung, indem er sich in die Lage des jeweils anderen versetzt. Die verallgemeinerte "System"-Perspektive bleibt noch außer Betracht.
Stufe 4 - Soziales System und Gewissen	Die Pflichten zu erfüllen, die man übernommen hat. Gesetze sind zu befolgen, ausgenommen in jenen extremen Fällen, in denen sie anderen festgelegten sozialen Verpflichtungen widersprechen. Das Recht steht auch im Dienste der Gesellschaft, der Gruppe oder der Institution.	Um das Funktionieren der Institution zu gewährleisten, um einen Zusammenbruch des Systems zu vermeiden, "wenn jeder es täte", oder um dem Gewissen Genüge zu tun, das an die selbstübernommenen Verpflichtungen mahnt. Leicht zu verwechseln mit dem für die Stufe 3 charakteristischen Glauben an Regeln und Autoritäten).	<i>Macht einen Unterschied zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonellen Übereinkunft bzw. den auf einzelne Individuen gerichteten Motiven</i> . Übernimmt den Standpunkt des Systems, das Rollen und Regeln festlegt. Betrachtet individuelle Beziehungen als Relationen zwischen Systemteilen.

NIVEAU III - POSTKONVENTIONELL ODER PRINZIPIENGELEITET Stufe 5 - Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte	Der Tatsache bewußt, daß unter den Menschen eine Vielzahl von Werten und Meinungen vertreten wird und daß die meisten Werte und Normen gruppenspezifisch sind. Diese "relativen" Regeln sollten im allgemeinen befolgt werden, jedoch im Interesse der Gerechtigkeit und weil sie den sozialen Kontrakt ausmachen. Doch gewisse absolute Werte und Rechte wie <i>Leben</i> und <i>Freiheit</i> , müssen in jeder Gesellschaft und unabhängig von der Meinung der Mehrheit respektiert werden.	1. Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund der im Gesellschaftsvertrag niedergelegten Vereinbarung zum Wohle und zum Schutze der Rechte aller Menschen. Gesetze zu schaffen und sich an sie zu halten; 2. ein Gefühl der freiwilligen vertraglichen Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen; 3. Interesse daran, daß Rechte und Pflichten gemäß der rationalen Kalkulation eines Gesamtnutzens verteilt werden, nach der Devise "Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl".	<i>Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive</i> eines rationalen Individuums, das sich der Existenz von Werten und Rechten bewußt ist, die sozialen Bindungen und Verträgen vorgeordnet sind. Integriert unterschiedliche Perspektiven durch die formalen Mechanismen der Übereinkunft, des Vertrags, der Vorurteilslosigkeit und der angemessenen Veränderung. Zieht sowohl moralische wie legale Gesichtspunkte in Betracht, anerkennt, daß sie gelegentlich in Widerspruch geraten, und ist imstande, sie zu integrieren.
Stufe 6 - Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien	Selbstgewählten ethischen Prinzipien zu folgen. Spezielle Gesetze oder gesellschaftliche Übereinkünfte sind im allgemeinen deshalb gültig, weil sie auf diesen Prinzipien beruhen. Wenn Gesetze gegen diese Prinzipien verstoßen, dann handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip. Bei den erwähnten Prinzipien handelt es sich um universale Prinzipien der Gerechtigkeit: alle Menschen haben gleiche Rechte, und die Würde des Einzelwesens ist zu achten.	Der Glaube einer rationalen Person an die Gültigkeit universalen moralischer Prinzipien und ein Gefühl persönlicher Verpflichtung ihnen gegenüber.	<i>Perspektive eines "moralischen Standpunktes"</i> , von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten. Es ist dies die Perspektive eines jeden rationalen Individuums, das das Wesen der Moralität anerkennt bzw. anerkennt, daß jeder Mensch seinen (eigenen) Zweck in sich selbst trägt und entsprechend behandelt werden muß.

Kohlberg selbst hat sein Stufenschema¹⁹ zwar mehrfach revidiert. Im wesentlichen blieb es aber bei den 6 Stufen, die im Schema aufgeführt sind. - Diese Ergebnisse Kohlbergs haben allerdings nicht nur weltweit eine enorme Beachtung gefunden, sie haben auch eine inzwischen breit gefächerte kritische Diskussion ausgelöst²⁰.

Ich will vier Punkte, die besonders für pädagogische Fragestellungen wichtig sind, aus dieser kritischen Diskussion herausgreifen.

Den Einwand, der vielleicht am schwersten wiegt, hat bisher die Frauenforschung formuliert. C. Gilligan, die als Schülerin sowohl des Psychoanalytikers Erikson wie auch von Kohlberg selbst an der Harvard Universität arbeitet, hat hier die These vertreten, daß Kohlberg sich einseitig auf eine Moral des Rechts beschränke und die Moral der Fürsorge als die weibliche Moral vernachlässige oder sogar unterdrücke²¹. Die Moral des Rechts behandle die Gerechtigkeit nur im Sinne eines Ausgleichs konfligierender Ansprüche von Individuen. Ihr Ideal sei ein Individuum, das unabhängig von allen sozialen Bindungen urteilt. Bei diesem - wie Gilligan sagt: männlich-individualistischen - Gerechtigkeitsverständnis gehe der Aspekt menschlicher Bezogenheit und der soziale Charakter des Menschen verloren. Die weibliche Moral der Fürsorge, die sich von der Sorge und Verantwortung für andere und vom Prinzip der Gewaltlosigkeit leiten lasse, bilde deshalb eine notwendige Erweiterung des von Kohlberg gezeichneten Bildes der Entwicklung.

Nun ist der Streit insbesondere über Gilligans Behauptung einer geschlechtsspezifischen Moral noch nicht wirklich entschieden²². Deutlich ist aber - und Kohlberg selbst hat dies anerkannt -, daß die moralische Entwicklung nicht nur unter dem Aspekt konfligierender Ansprüche gesehen werden darf, daß also auch persönliche Beziehungen und Bindungen sowie die Verantwortung für andere einbezogen werden müssen. Sonst bliebe es tatsächlich bei der von G. Schreiner einmal im Blick auf Kohlberg befürchteten "Gerechtigkeit ohne Liebe"²³.

Ein zweiter Kritikpunkt führt ebenfalls zu der Notwendigkeit, das von Kohlberg vertretene Moralverständnis zu erweitern: Immer wieder wurde Kohlberg vorgeworfen, daß er die emotionale Seite der moralischen Entwicklung übergehe. Was damit gemeint

ist, kann ein Blick auf das Entwicklungsschema von Erikson verdeutlichen (Abb.2)²⁴. - Dieses Schema ist nicht vertikal aufsteigend, sondern beschreibt in der Diagonale einen Lebensweg, der von lebensgeschichtlichen Krisen bestimmt wird²⁵. Solche Krisen sind auch von entscheidender Bedeutung für die moralische Entwicklung. Ich verweise nur auf die ödipale Krise, die Erikson mit den Begriffen Initiative gegen Schuldgefühl beschreibt, sowie auf die Identitätskrise im Jugendalter. Beide Krisen hängen mit der Gewissensbildung und mit der Ausformung persönlicher Ideale eng zusammen.

Auch im Blick auf solche lebensgeschichtliche Krisen und deren emotionale und soziale Hintergründe wird man das Verständnis der moralischen Entwicklung also erweitern müssen. M.E. stellen die Bilder, mit denen Kohlberg und Erikson die Entwicklung beschreiben: die vertikale und die diagonale Perspektive, komplementäre Zugänge dar, d.h. sie ergänzen sich wechselseitig und müssen gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Ein dritter Kritikpunkt bezieht sich auf das Verhältnis von moralischem Urteil und moralischem Handeln. Kohlberg setzt bewußt beim moralischen Urteil an. Für ihn ist es stets die Absicht, die ein Handeln zum moralischen Handeln macht. Die Schwierigkeit, die sich damit einstellt, liegt in der Frage, ob dem moralischen Urteil auch ein Handeln entspricht oder ob auch hier "der Geist zwar willig, das Fleisch aber schwach" ist. Zahlreiche Untersuchungen zu dieser Frage ergaben kein einheitliches Bild: Es gibt durchaus Zusammenhänge zwischen Urteil und Handeln, aber eben auch die zu erwartenden Unterschiede²⁶. Neuere Versuche, die moralische Entwicklung nicht nur anhand abstrakter Dilemma-Geschichten, sondern im Rahmen alltäglicher Handlungssituationen zu untersuchen, sind deshalb zu begrüßen. Auch Kohlbergs eigene Überlegungen haben sich in diese Richtung entwickelt: Vom moralischen Urteil im engeren Sinne unterscheidet er in späteren Arbeiten ein handlungsbezogenes Verantwortungsurteil, das für den Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln verantwortlich sei²⁷.

Hohes Alter	VIII							Intimität gegen Verzeittung und Elit
Erwachsenenalter	VII						Generativität gegen Stagnation	
Frühes Erwachsenenalter	VI					Intimität gegen Isolierung		
Adoleszenz	V				Identität gegen Identitätskonfusion			
Schulalter	IV			Wertsinn gegen Minderwertigkeitsgefühl				
Spielalter	III		Initiative gegen Schuldgefühl					
Frühe Kindheit	II		Autonomie gegen Scham und Zweifel					
Säuglingsalter	I	Grundvertrauen gegen Grundmisstrauen						
		1	2	3	4	5	6	7

Abb. 3: modifiziert aus Erikson 1982, S. 57

Tabelle 1: Acht Formen von Rücksichtnahme in der Ethik

1. Jeder nimmt nur auf sich selber Rücksicht.
2. Jeder nimmt außer auf sich selber auf seine Familie, Freunde und Bekannten sowie auf ihre unmittelbaren Vorfahren Rücksicht.
3. Jeder nimmt auf sich selber, die ihm Nahestehenden und seine Mitbürger bzw. das Volk, zu dem er gehört, einschließlich des unmittelbaren Erbes der Vergangenheit Rücksicht.
4. Jeder nimmt auf sich selber, die ihm Nahestehenden, das eigene Volk und die heute lebenden Generationen der ganzen Menschheit Rücksicht.
5. Jeder nimmt auf sich selber, die ihm Nahestehenden, das eigene Volk, die heutige Menschheit, alle Vorfahren und die Nachgeborenen Rücksicht, also auf die Menschheit insgesamt.
6. Jeder nimmt auf die Menschheit insgesamt und alle bewußt empfindenden Lebewesen (Individuen und Arten) Rücksicht.
7. Jeder nimmt auf alles Lebendige (Individuen und Arten) Rücksicht.
8. Jeder nimmt auf alles Rücksicht.

MEYER-ABICHT

Der letzte Kritikpunkt, auf den ich hier eingehen möchte, betrifft den ungeschichtlichen Charakter des Kohlbergschen Stufenschemas. Hier macht sich die strukturalistische Ausrichtung Kohlbergs bemerkbar, die weniger am geschichtlich Wandelbaren als an ewigen Strukturen interessiert ist. Zwar gibt Kohlberg bei den Inhalten, auf die sich das moralische Urteil bezieht, auch dem geschichtlichen Wandel Raum - für die Strukturen selbst jedoch sollen die sich verändernden inhaltlichen Probleme keine Bedeutung haben.

Diese Einschätzung kann aber nur bedingt einleuchten. Denkt man etwa an ökologische Fragestellungen, wie sie heute diskutiert werden, so zeigt sich, daß hier die neuen Inhalte auch Folgen für die Beschreibung der Strukturstufen haben müssen. Beispielsweise machen die Analysen des Philosophen K. Meyer-Abich deutlich, daß wir es bei ökologischen Problemen nicht nur mit zwischenmenschlichen Konflikten zu tun haben, sondern auch, und für Meyer-Abich vor allem, mit Fragen eines Interessenausgleichs zwischen Mensch und Natur²⁸. Meyer-Abich schlägt - beispielsweise gegen Kant - vor, den Kreis ethischer Subjekte über die Menschheit hinaus auch auf den Kosmos auszudehnen. Die von Meyer-Abich beschriebenen Stufen bzw. Formen der Rücksichtnahme (Abb.3) weisen deshalb auch über Kohlbergs nur auf die Menschheit bezogenen anthropozentrischen Stufen hinaus. - Zwar ist auch hier die philosophische Diskussion noch kontrovers, aber daß das herkömmliche anthropozentrische Moralverständnis in Bewegung gerät, steht außer Zweifel.

Ähnliches läßt sich im Blick auf unser moralisches Verhältnis zur Vergangenheit sagen, wie es mit der sogenannten Historikerdebatte nun neu zur Diskussion gestellt wird. Auch hier verfügt die herkömmliche Moral über keine angemessenen Deutungen, mit denen sich beispielsweise eine besondere Verantwortung auch nachgeborener Generationen beschreiben oder begründen ließe²⁹. - Es scheint mir deshalb eine vordringliche Aufgabe, die Moralentwicklungstheorie Kohlbergs - gerade auch angesichts von deren Ausgangspunkten in der Nachkriegszeit - für solche in der Zeitgeschichte aufbrechende Fragen und Probleme zu öffnen.

4. Konsequenzen für die Schule

Nach dem auch kritisch zu den kognitiven Entwicklungstheorien Gesagten ist schon deutlich, daß man die moralpädagogische Aufgabe der Schule nicht einfach mit der Förderung moralischer Entwicklung im Sinne Piagets und Kohlbergs gleichsetzen sollte. Die Auffassungen der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie sind in mehreren Hinsichten ergänzungsbedürftig, und dieser ergänzungsbedürftigkeit ist pädagogisch durch die Aufnahme unterschiedlicher Ansätze Rechnung zu tragen. - Dennoch ergeben sich aus der Moralentwicklungsforschung wichtige Impulse für die Schule und ihre Erziehungsarbeit. Ich will dies zunächst für den Unterricht verdeutlichen und dann auf die Schule als Institution eingehen.

Zunächst also zum Unterricht: Die Folgerung aus der Moralentwicklungsforschung liegt hier in einer entwicklungsorientierten Didaktik. Eine solche Didaktik geht von der Erkenntnis aus, daß alles Lernen und Lehren - und besonders der erziehende Unterricht - auf die Entwicklung der Schüler bezogen sein muß. Was damit gemeint ist, läßt sich vielleicht am besten in Abgrenzung gegen drei verbreitete Auffassungen von erziehendem Unterricht bestimmen³⁰:

- Unzureichend bleibt unter dem Aspekt der moralischen Entwicklung, erstens, eine Auffassung, die Unterricht nur als Vermittlung von Information und Wissen über moralisch bedeutsame Fragen versteht. Information und Wissen sind zwar ohne Zweifel moralpädagogisch bedeutsam - die moralische Entwicklung unterstützen sie jedoch nur dann, wenn die Schüler im Unterrichtsprozeß auch in ihrem Urteil - und das heißt von ihren kognitiven Strukturen her - gefordert sind und aktiv werden. Erforderlich ist also eine aktive Durchdringung und Aneignung von Information durch die Schüler. Im Sinne der entwicklungsorientierten Didaktik kommt alles darauf an, daß nicht nur oberflächlich gelernt wird, also nicht nur Inhalte reproduziert werden können. Wirksam gelernt wird erst, wenn sich auch die Tiefenstrukturen des Verstehens entwickeln.

- Unzureichend bleibt in dieser Sicht sodann, zweitens, die Begrenzung des Erzieherischen auf die Unterrichtsmethode. Häufig wird auch in der pädagogischen Literatur zum erziehenden Unterricht nur darauf reflektiert, welche Sozialformen im Unterricht eingesetzt werden und wie die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern zu gestalten ist. Auch hier gilt, daß Gruppenarbeit und ein partnerschaftlich-demokratischer Unterrichtsstil einen unerläßlichen Bestandteil eines Unterrichts bilden, der der moralischen Entwicklung förderlich ist. Aber moralische Entwicklung bedeutet im Kern eine Entwicklung des Verstehens und erstreckt sich deshalb stets auch auf die Unterrichtsinhalte. Erforderlich ist ein schülergemäßer Umgang mit Inhalten, der diese Inhalte in den Verstehenshorizont der Schüler rückt und mit deren Erfahrungshintergründen verbindet.
- Verfehlt ist schließlich, drittens, die Annahme, es gehe im erziehenden Unterricht vor allem darum, den Schülern Normen zu geben, weil die Schüler noch keine Normen hätten. Die Moralentwicklungsforschung macht hier deutlich, daß die Schüler immer schon ein bestimmtes normatives Verständnis mitbringen - oder genauer: daß sie immer schon über Urteilsstrukturen verfügen, die sie auch auf neue Inhalte übertragen. Der Unterricht darf deshalb nicht von Schülern ohne Normen ausgehen. Er muß vielmehr darauf angelegt sein, das bereits vorhandene Verstehen und Werten der Schüler zum Ausgangspunkt zu machen und dieses weiterzuentwickeln. - In gewisser Weise bedeutet dies eine Übertragung Wagenscheinscher Ideen auf die Moralerziehung: So wie Wagenschein zeigen konnte, daß nur dann im Physikunterricht wirksam gelernt wird, wenn dieser Unterricht von den Wahrnehmungen der Schüler ausgeht, so belegt die Moralentwicklungsforschung, daß der erziehende Unterricht von den Schülern und von ihrem Verstehen moralischer Probleme seinen Ausgang nehmen muß.

Eine entwicklungsorientierte Didaktik treibt die herkömmlichen Formen des erziehenden Unterrichts also weiter in Richtung auf ein aktives, kindgemäßes und dadurch tiefenstrukturelles Lehren und Lernen. Kohlberg selbst hat eine Konkretion dieser Didaktik in der sog. "+1-Konvention" gesehen³¹. Dieses didaktische Prinzip

geht aus von der Beobachtung, daß Äußerungen, die in ihrer Struktur eine Stufe über dem Entwicklungsstand der Schüler liegen, einen wirksamen Impuls zur Weiterentwicklung bilden. Es geht demnach gleichsam um eine gezielte Überforderung der Schüler, die an deren Entwicklungsstand anknüpft und die Entwicklung zugleich weiter-treibt.

Eine Geschichte aus dem Religionsunterricht, die Fritz Oser be-richtet, kann das Gemeinte verdeutlichen³² :

"In einem Kurs in Religionsdidaktik unterrichtete der erstge-nannte Autor (also Fritz Oser; F.S.) coram publico Erstklässler zum Thema 'Gott ist mit dem Menschen'. Bei der Einleitung fiel das Wort Gott. Das erste Kind sagte: 'Gott ist Liebe'. Das zweite: 'Gott ist wie ein guter Vater'. Das dritte: 'Gott ver-zeiht dem Menschen'. Das vierte: 'Gott ist überall mit dem Men-schen', usw. Und eigentlich hatte ich schon bei der Einleitung das Netz einer systematischen Gotteslehre vor mir, das seiner Struktur nach doch etwas befremdlich anmutete, wenn es aus dem Munde von Erstküßlern kam.

So erzählte ich den Kindern eine Geschichte. Sie handelte von einem Mann, der nie Zeit hatte. Er war der Direktor einer großen Fabrik. Er hatte so viel zu tun, daß er nicht einmal Zeit hatte für seine Kinder und seine Frau. Und schließlich hatte er keine Zeit für Gott; er konnte nicht an seine Zukunft und auch nicht an die anderen Menschen denken. Denn er war immer beschäftigt. Eines Tages aber hatte er einen Herzinfarkt. Und jetzt lag er da im Spital, und plötzlich hatte er Zeit. Und er spürte, wie wichtig es war, daß jemand für ihn Zeit hatte. Und jetzt dachte er auch an Gott und bat ihn um Kraft.

Und an dieser Stelle brach ich die Erzählung ab und fragte die Kinder, ob ihrer Meinung nach Gott ihm helfen soll.

Die Hände der Kinder gingen wiederum in die Höhe. Und die meisten von ihnen meinten: Nein, er müsse ihm auch nicht helfen. Jetzt sei er selber schuld. Jetzt geschehe es ihm recht. Das sei ihm eine Lehre, er müsse noch mehr bestraft werden. Ein Kind: 'Man müßte ihn schlagen.' Und ein anderes: 'Mal so richtig in den Keller sperren...'

An diesem Punkt unterbrach einer der anwesenden Lehrer die Kinder. Er schrie sie zornig an. Er sagte: 'Vorher habt ihr doch alle gesagt, Gott sei gut, und jetzt...' Er ließ die Hände sinken. Vermutlich war es der Lehrer der Klasse".

Diese Geschichte erinnert daran, daß Lehren und Lernen einan-der nicht immer entsprechen. Nicht nur beim Gottesverständnis, sondern auch beim moralischen Fragen gilt ganz allgemein, daß das Auswendiglernen von Sätzen und Regeln nicht zureicht.

Es kommt insbesondere beim moralischen Lernen entscheidend darauf an, daß das Lernen die Persönlichkeit der Schüler

wirklich erreicht, daß das Gelernte wirklich zu einem Teil des eigenen Denkens, Fühlens und Tuns der Schüler wird.

Allerdings wird an dieser Geschichte auch eine Grundspannung sichtbar, mit der ein entwicklungsorientierter Ansatz zu kämpfen hat: Bedeutet das Sich-Einlassen auf den Entwicklungsstand der Kinder nicht ein Aufgeben der eigenen Ziele? Führt eine Orientierung an Kohlbergs Stufen in der Didaktik nicht zu einer Begrenzung der Schule auf die Vermittlung einer bloß konventionellen Moral? - Hier stellt sich für die entwicklungsorientierte Didaktik die m.E. noch ungelöste Aufgabe, wie ein entwicklungsgerechter Unterricht im Sinne der "+1-Konvention" auch bereits Anstöße zu einer postkonventionellen Moral vermitteln kann.

Ein Hinweis, wie dieser Schwierigkeit begegnet werden könnte, liegt in der von Kohlberg in den letzten Jahren eingeführten Unterscheidung zwischen gegensätzlichen Ausprägungen innerhalb der einzelnen Stufen. Kohlbergs Beobachtungen zufolge kann es auf derselben Strukturstufe nämlich sowohl eine mehr heteronome wie eine mehr autonome Ausprägung (im Sinne Piagets, s.o. Abschnitt 2) geben. Die autonome Ausprägung nähert sich dabei dem Urteil der höchsten Stufen und wird auch im Handeln eher befolgt³³. - Für den Unterricht könnte in dieser Unterscheidung zwischen heteronomen und autonomen Unterstufen die Möglichkeit liegen, auch schon bei der Arbeit mit Schülern auf den praekonventionellen und konventionellen Stufen eine postkonventionelle Moral vorzubereiten. Eine genauere Erforschung solcher Möglichkeiten steht jedoch bislang noch aus.

Eine entwicklungsorientierte Didaktik und ein Unterricht, der sich auf den Entwicklungsstand der Schüler einstellt, stößt noch auf weitere Grenzen. Das sind zunächst die Grenzen, die jedem einzelnen Fach gezogen sind. Solche Grenzen sind besonders für Fachlehrer rasch spürbar: Die Wirksamkeit weniger Wochenstunden ist begrenzt. Darüber hinaus gibt es jedoch auch prinzipielle Grenzen für eine Moralerziehung durch Unterricht: Der Unterricht macht stets nur einen Teil der Schule aus. Er ist eingelassen in ein organisatorisches Gefüge, das die Schule als Institution ausmacht.

Bei seinen Versuchen mit einem entwicklungsgemäßen Unterricht mußte auch Kohlberg erkennen, daß eine Moralerziehung durch Unterricht allein kaum möglich ist³⁴. Wie soll der Unterricht zur Gerechtigkeit erziehen, wenn und solange die Schule als ganze von den Schülern als ungerecht erfahren wird? Und wie kann man die Schüler zu verantwortlichen, aktiv in Urteil und Handeln beteiligten Subjekten erziehen, wenn und solange die Schule als Institution nur auf Anpassung baut und auf ein möglichst reibungsloses Sich-Einfügen?

Aus solchen Überlegungen erwuchs für Kohlberg und die Schulen, mit denen er zusammenarbeitete, die Idee, die Schule als einen sozialen und moralischen Erfahrungsraum zu gestalten. Schulen sollten zu "gerechten Gemeinschaften" werden - zu "just communities", die auf der verantwortlichen Teilhabe aller ihrer Mitglieder - Schüler wie Lehrer - aufbauen³⁵.

Zur Verwirklichung dieses Zieles einer Schule als gerechter Gemeinschaft erwiesen sich besonders drei Veränderungen als wichtig: Erstens, die aktive Beteiligung der Schüler an schulischen Entscheidungen. Dies wurde durch Einführung einer direkten Demokratie mit Schülervollversammlungen bzw. durch repräsentative Schülerparlamente bei größeren Schulen erreicht. Insbesondere die Schulordnung, aber auch Disziplinprobleme werden nicht mehr von den Lehrern oder der Schulleitung allein verantwortet, sondern gemeinsam von Schülern und Lehrern.

Zweitens, eine aktive Beteiligung aller Lehrer an Aufgaben der Moralerziehung, was ein höheres Maß an Abstimmung zwischen den Lehrern voraussetzt.

Und drittens, - besonders an großen Schulen, die mit dem Problem der Anonymität zu kämpfen haben - die Einrichtung kleinerer Gruppen oder Einheiten, so daß zwischen den Schülern selbst, aber auch zwischen den Lehrern sowie zwischen Schülern und Lehrern intensivere soziale Beziehungen möglich werden. - In Deutschland wäre hier an vergleichbare Versuche mit dem Team-Kleingruppen-Modell zu denken oder auch an die Stufenteams, die an manchen Schulen zu finden sind.

Durch diese Maßnahmen kann es offenbar gelingen, die Schule als ganze zu einer gerechten Gemeinschaft zu machen, die auch von

den Schülern als solche empfunden und mitgestaltet wird. Das Ethos oder, wie Kohlberg es nennt, die moralische Atmosphäre einer Schule erweist sich dabei als eine wirksame Möglichkeit, die moralische Entwicklung der Schüler zu unterstützen. In einer Reihe von Untersuchungen konnte nämlich nachgewiesen werden, daß Schulen, die sich um eine Ausgestaltung als gerechte Gemeinschaft bemühen, die moralische Entwicklung - gemessen an Kohlbergs Stufen - stärker voranbringen, als die herkömmliche Schule es im Unterricht vermag. Es ist deshalb erfreulich, daß es inzwischen nicht nur in den USA, sondern auch hierzulande Schulen gibt, die ihren Erziehungsauftrag auch durch institutionelle Gestaltung ernstnehmen ³⁶.

Was für die Schüler hier in der Schule entsteht, ist ein sozialer und moralischer Erfahrungsraum, in den sie selbst handelnd einbezogen sind. Den Schülern wird Verantwortung übertragen; sie haben auch die Möglichkeit, sich selbst an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. Moralisches Lernen geschieht hier durch Erfahrung und Handeln, was zugleich eine mögliche Überwindung der Kluft zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln bedeutet.

Die Orientierung an Erfahrung und Handeln erinnert an ein weiteres Element, das wohl zu einer Schule als gerechte Gemeinschaft gehören müßte, obwohl es bei Kohlberg noch zu kurz kommt: an das Lernen und Arbeiten in Projekten ³⁷. Die Teilhabe der Schüler an der Institution Schule darf sich nicht in formal-institutionellen Regelungen erschöpfen - sie muß auch inhaltlich gefüllt sein, sonst vertrocknet die Partizipation zum schein-demokratischen Ritual. Projekte und, weiter gefaßt, praktisches Lernen ermöglichen den Schülern ein gemeinsames Handeln und eine gemeinsame Übernahme von Verantwortung - beides mit "Ernstfallcharakter", besonders wenn Projekte, wie es häufig geschieht, die Grenzen der Schule überschreiten und, ein Stück weit, in das Leben außerhalb der Schule eingreifen.

Solche Projekte oder Aktivitäten praktischen Lernens bilden wichtige Schritte in Richtung auf eine Schule als gerechte Gemeinschaft. Umgekehrt bewahrt ein Ansatz, der sich auf die Schule als ganze richtet, die Projektarbeit vor einer Verengung auf nur punktuelle

Veranstaltungen, die mit dem Unterricht oder dem Schulleben im ganzen nur wenig verbunden sind.

Schluß

Ich möchte meine Überlegungen zur Förderung der moralischen Entwicklung durch die Schule beschließen, indem ich zusammenfassend noch einmal die vier Lernprinzipien benenne, von deren Beachtung eine solche Förderung abhängt:

- Tiefenstrukturelles Lernen:

Die Entwicklung des moralischen Urteils ist nicht in erster Linie abhängig von Information und Wissen, sondern zuallererst von den Strukturen, die dem Urteil bei unterschiedlichen Inhalten seine Form geben. Eine Erweiterung des Wissensbestandes allein bleibt deshalb unzureichend. Wirksam gelernt wird erst, wenn sich die Tiefenstrukturen des Erkennens und Verstehens verändern. Moralisches Lernen ist deshalb auf ein Lernangebot angewiesen, das dem - durch die Struktur definierten - Entwicklungsstand entspricht und diesen gezielt überschreitet, um weitere Entwicklung zu ermöglichen.

- Aktives Lernen:

Entwicklungsbedeutsames moralisches Lernen vollzieht sich weder als passive Aufnahme von Information noch als unbewußte Anpassung des Verhaltens an institutionelle Strukturen. Solches Lernen kann nur geschehen in Form einer aktiven Auseinandersetzung zwischen inhaltlichen, sozialen und institutionellen Vorgaben einerseits und den individuellen Strukturen andererseits. Dies bedeutet nicht, daß der Einfluß institutioneller Voraussetzungen überhaupt geleugnet würde. Aber genausowenig wie die bloße Zur-Kennntnis-Nahme von Information schon moralisches Lernen darstellt, bedeutet ein erzwungenes Verhalten auch eine Veränderung von moralischen Urteilsstrukturen. Besonders die höheren Stufen der moralischen Entwicklung lassen sich durch Anpassung nicht erreichen.

- Kindgemäßes Lernen:

Moralisches Lernen ist notwendig auf den jeweiligen Entwicklungsstand und die Entwicklungsstufe des Schülers bezogen. Wichtig ist die Betonung der qualitativen Differenz zwischen dem Denken und Verstehen von Kindern und von Erwachsenen: Kinder verstehen nicht einfach weniger oder schlechter als Erwachsene - sie denken anders und im Rahmen einer anderen Logik. Nicht alles kann jederzeit gelehrt werden - es kommt nicht nur auf die richtige Methode an, sondern immer auch auf die entwicklungsbedingten Voraussetzungen beim Schüler.

- Handlungsbezogenes Lernen:

Beim moralischen Lernen sind Handlung und Reflexion bzw. Erfahren und Verstehen aufeinander angewiesen. Erkennen baut auf dem Handeln auf. Lernen ist deshalb von vornherein nicht von einem Lehr-Lern-Prozeß her zu definieren, sondern durch den erfahrenden Umgang mit Menschen und Dingen. Die Ausgestaltung der Schule zu einem sozialen und moralischen Erfahrungsraum sowie die Öffnung der Schule hin zur Gemeinde bilden eine wichtige Voraussetzung für ein solches Lernen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Forum "Mut zur Erziehung". Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1979.
- 2 S. dazu etwa P. Häberle: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg/München 1981.
- 3 K.E. Nipkow: Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten. Gütersloh 1981.
- 4 J. Piaget: Autobiographie. In: Jean Piaget - Werk und Wirkung. München 1976, S.24ff.
- 5 J. Piaget: Das Weltbild des Kindes. Frankfurt/M. u.a. 1980.
- 6 J. Piaget: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M. 1973, S. 168f.
- 7 ebenda, S. 155ff.

- 8 So W. Damon: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt/M. 1984, S. 64.
- 9 Piaget, Anm. 6, S. 406.
- 10 ebenda, S. 460f.
- 11 L. Kohlberg: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974; ders.: Essays in Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development. San Francisco 1981. Vol. 2: The Psychology of Moral Development. San Francisco 1984.
- 12 C. Gilligan: Moral Development. In: A.W. Chickering (ed.): The Modern American College. San Francisco u.a. 1981, S. 139ff.
- 13 Th.W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M. 1970, S. 88.
- 14 L. Kohlberg: Educating for a Just Society: An Updated and Revised Statement. In: B. Munsey (ed.): Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education. Birmingham, Alabama 1980, S. 455ff.
- 15 L. Kohlberg/E. Turiel: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: G. Portele (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/Basel 1978, S. 13ff.
- 16 A. Colby/L. Kohlberg: Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: G. Steiner (Hg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII: Piaget und die Folgen. Zürich 1978, S. 348ff.
- 17 L. Kohlberg: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: L. Mauermann/ E. Weber (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht. Donauwörth 1981, S. 111.
- 18 ebenda, S. 117.
- 19 Das Schema hier wiedergegeben nach F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München 1987, S. 115ff.
- 20 Vgl. für einen Überblick: F. Schweitzer: Soziales Verstehen und moralisches Urteilen - Kognitive Entwicklungstheorien und ihre pädagogische Bedeutung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 9(1986), S. 5ff.
- 21 C. Gilligan: Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz. In: F. Schweitzer/H. Thiersch (Hg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/Basel 1983, S. 94ff.; dies.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München/Zürich 1984.
- 22 S. zuletzt G. Schreiner: Die Herausforderung durch die "andere Stimme". Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan. In: Zeitschrift für Pädagogik 33(1987), S. 237ff.

- 23 G. Schreiner: Gerechtigkeit ohne Liebe - Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von Lawrence Kohlberg. In: Zeitschrift für Pädagogik 25(1979), S. 505ff.
- 24 Hier wiedergegeben nach Schweitzer (Anm. 19), S. 74.
- 25 Vgl. E.H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/M. 1974.
- 26 Literaturangaben zu dieser Frage bei Schweitzer (Anm. 20), bes. S. 10ff.
- 27 Kohlberg: Essays in Moral Development. Vol. 2 (Anm. 11), S. 517, 528ff.
- 28 K.M. Meyer-Abich: Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik. München 1986; die Stufen der Rücksichtnahme (Abb. 3) dort auf S. 23.
- 29 Vgl. dazu u.a. J. Habermas: Eine Art Schadensabwicklung. Kleine Politische Schriften VI. Frankfurt/M. 1987; K. Jaspers: Die Schuldfrage. Zur politischen Haftung Deutschlands. Neuausgabe München/Zürich 1987. - Zum Ganzen: "Historikerstreit". Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. München/Zürich 1987.
- 30 S. dazu F. Schweitzer: Moralisches Lernen - Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte. In: Der Evangelische Erzieher 38(1986), S. 420ff.
- 31 Kohlberg/Turiel (Anm. 15), S. 61ff.
- 32 F. Oser/P. Gmünder: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Köln 1984, S. 43.
- 33 Vgl. Kohlberg: Essays in Moral Developeopment. Vol. 2 (Anm. 11), S. 250ff.
- 34 Vgl. dazu die Beiträge von L. Kohlberg und C. Power in: Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Hg. von F. Oser u.a. Frankfurt/M. 1986.
- 36 S.G. Lind/J. Raschert (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim/Basel 1987.
- 37 Dazu F. Schweitzer: Moralerziehung und praktisches Lernen in der Schule. In: P. Fauser/H. Muschynski (Hg.): Lebensbezug als Schulkonzept. Juventa (im Erscheinen)