



BERLINER
BILDUNGS
SERVER

Arbeitsgruppe der Leiterinnen und Leiter Berliner Schulpraktischer Seminare

H.-E. Böhmig / Ch. Hoenecke, H. Deeg, F. Harbrucker, M. Schaff, Th. Sylvester
Unter Mitarbeit von Dipl.-Psych. P. Schuster, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

"Moralentwicklung und Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg" als Thema in der Lehrerbildung

-Ein Arbeitspapier-

Lawrence Kohlberg (1927-1987)

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung 3

Vorbemerkungen zum Aufbau des vorliegenden Materials 4

1. Übersicht über die erste Sitzung des Allgemeinen Seminars 5

Kohlbergs Entwicklungstheorie

1. Einstieg 6
2. Einführungsvortrag 6
3. Kohlbergs Entwicklungstheorie 8

1.3.1 Das Stufenkonzept - Kurzfassung mit Orientierungshilfen 10

1.3.2 Ausführlichere Fassung 11

1.4 Anwendungsbeispiel: Das Heinz-Dilemma 15

1.4.1 Beispiele für Pro- und Contra- Ansichten zum Heinz-Dilemma 16

1.4.2 Übung zum Heinz-Dilemma (Stufenzuordnungsaufgabe) 17

1.4.3 Typische Denkmuster auf versch. Stufen der moralkognitiven Entwicklung 19

1.5 Die Dilemma-Methode 20

1.5.1 Empathie in Dilemma-Diskussionen 20

1.5.2 Die "Plus-eins-Regel" 21

1.6 Besondere Problemfelder 22

1.6.1 Affekt und Kognition 22

1.6.2 Urteilen und Handeln 23

2. Übersicht über die zweite Sitzung des Allgemeinen Seminars 25

Dilemma-Diskussionen unter den Seminarteilnehmern

2.1 Die Dilemma-Methode im Allgemeinen Seminar –Übung,

Verlaufsplan 26

2.2 Die Anselm-Geschichte 27

2.2.1 Einordnungsaufgabe zur Anselm-Geschichte 30

2.2.2 Stufenzuordnungsvorschlag zur Einordnungsaufgabe 2.2.1 31

2.3 Das Problem von Frau Dr. Paul (Dilemma) 32

2.3.1 Einordnungsaufgabe zum Problem von Frau Dr. Paul 33

2.3.2 Stufenzuordnungsvorschlag zur Einordnungsaufgabe 2.3.1 34

3. Übersicht über die dritte Sitzung des Allgemeinen Seminars 35

Kohlbergs Erziehungstheorie und ihre Umsetzung in der Schule

3.1. Kohlbergs Erziehungskonzept 36

3.2 "Paulas Problem": Unterrichtsentwurf zum "Kätzchen-Dilemma" 38

3.3 Beispiel für ein Stundenverlaufsschema 43

3.4 Sammlung unterrichtsgerechter Dilemmata 44

4. Literaturverzeichnis 51

5. Anhang: Zusätzliche Kopiervorlagen für die Seminarteilnehmer 53

Zur Einführung

Dieses Werk ist gleich in mehreren Hinsichten bemerkenswert. Es geht zurück auf ein dreitägiges Seminar der Berliner Seminarleiter zum Thema Moralerziehung in der Schule, insbesondere zum Ansatz von Lawrence Kohlberg (1927-1987), das die Senatsverwaltung in Zusammenarbeit mit dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung im Herbst 1995 im Institut organisierte. Aus dem Seminar ging eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Herrn H.-E. Böhmig, nach dessen Pensionierung von Herrn Ch. Hoenecke hervor, die ein pädagogisches Modell für das Schulpraktische Seminar erarbeitete und mit Hilfe von Lehramtsanwärtern im Unterricht erprobte. Ihre Erfahrungen haben sie unter Mitwirkung eines der Tutoren des ursprünglichen Seminars, Dipl.-Psych. Peter Schuster, der an einer experimentellen Dissertation über den moralpädagogischen Ansatz von Kohlberg arbeitet, in der hier vorgelegten Schrift niedergelegt.

Damit steht für die Lehreraus- und -weiterbildung ein erprobter Text zur Verfügung, der Berlins Lehramtsanwärtern Grundkenntnisse des bedeutsamsten und, wie empirisch nachgewiesen, lernwirksamsten moralpädagogischen Ansatzes zu vermitteln vermag.

Hier soll nicht die Kontroverse über den Geltungsanspruch von Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung weitergeführt werden, der von philosophischer und von feministischer Seite oft mit erheblicher Härte und Einseitigkeit geführt worden ist. Hierzu steht Interessenten genügend Literatur zur Verfügung (vgl. S. 51 f.). Um mit dem Ansatz von Kohlberg sinnvoll arbeiten zu können, muß weder die alleinige Gültigkeit des strukturgenetischen Ansatzes anerkannt, noch die feministische Kritik daran zurückgewiesen werden (obwohl das möglich wäre, siehe Nunner-Winkler 1991).

Auch im Rahmen eines ethischen und moralpädagogischen Pluralismus und Minimalismus ist Kohlbergs Verfahren der moralischen Dilemmadiskussion eine

schulpädagogisch konstruktive Methode der moralischen Sensibilisierung und Entwicklungsförderung, die sich überdies auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und in allen Schularten von der Primar- bis zur Sekundarstufe unabhängig von individuellen Begabungen und Voraussetzungen in unterschiedlichen fachlichen Kontexten- vom Deutschunterricht und Geschichte bis Sozialkunde und Biologie- einsetzen läßt.

Angesichts fortschreitender Säkularisierung, eines zunehmenden ethischen Relativismus und wachsender Indifferenz gegen ethische Werte sollten wir ungeachtet meta-ethischer und religionspolitischer Kontroversen jede Chance ergreifen, die Schule zu einem Ort moralischen Lernens zu machen. Kohlbergs Ansatz bietet dazu eine erprobte Möglichkeit.

Dieser Text ist eine hilfreiche Handreichung für Lehrer und ihre Ausbilder, die zur moralischen Erziehung der Schüler einen Beitrag leisten wollen.

Im Dezember 1998

Wolfgang Edelstein

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Das Thema "Moralentwicklung und Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg" im Allgemeinen Seminar:

Vorbemerkungen zum Aufbau des vorliegenden Materials

Für die Erarbeitung der in der folgenden Übersicht genannten Inhalte im Allgemeinen Seminar sind erfahrungsgemäß drei Sitzungen vorzusehen. Ihnen folgt das hier vorgelegte Material chronologisch, d.h., es verbindet Sachinformationen für den Seminarleiter mit seminarmethodischen Vorschlägen und Texten für die Teilnehmer und ist dabei in drei Teile gegliedert.

Die Autoren sind davon ausgegangen, daß die Vorlage als ein *Angebot* verstanden wird, dem jeder entnehmen mag, was ihm richtig erscheint, haben doch längst viele Kollegen eigene Wege gefunden, um die Kohlberg-Thematik in ihren Seminaren zu erarbeiten.

Drei Sitzungen mögen im Hinblick auf die zahllosen Aufgaben und Inhalte des Allgemeinen Seminars viel erscheinen, sie werden von der Arbeitsgruppe jedoch für nötig erachtet, um **Kohlbergs Theorie und pädagogische Ansätze für den Schulalltag nutzbar** zu machen, und es ist gerade die theoriegeleitete praktische Unterrichtsarbeit, die mit diesem Material gestützt werden soll.

Überblick

Ziel: Die Lehramtsanwärter sollen angeregt werden, Dilemma-Diskussionen im Sinne des Konzepts von L. Kohlberg auf der Basis von Wissen und eigener

Erfahrung mit ihren Klassen zu führen. (Dilemma-Diskussionen sind mit Schülern aller Schulstufen und -arten und in den meisten Fächern möglich.)

1. Sitzung (Seite 5 bis 24)

Einführung (Biographisches, Moralbegriff, Aktualität usw.) /die Entwicklungstheorie

Kohlbergs / das Stufenkonzept / das Heinz-Dilemma / Stufenzuordnung

2. Sitzung (Seite 25 bis 34)

Dilemma -Diskussionen unter den Teilnehmern des Allgemeinen Seminars (Selbsterfahrung,

Stufenzuordnungen - Übung)

3. Sitzung (Seite 35 bis 50)

Kohlbergs Erziehungskonzept und ein praktisches Unterrichtsbeispiel in Planung und

Durchführung / Entwicklung eines Stundenverlaufsschemas / Durchsicht von Dilemmata für

verschiedene Schulstufen

- Texte für den Einsatz im Seminar sind mit * gekennzeichnet; weitere Kopiervorlagen für die Hand der Teilnehmer befinden sich im Anhang.
- Stand: Dezember 98

1. Einstieg

Die Seminarteilnehmer werden kurz über das Was, Warum und Wie dieser Ausbildungseinheit informiert:

Mit Hilfe der Theorie Kohlbergs soll geklärt werden:

a. wie und wann Moral erworben wird

und

b) wie die Moralentwicklung gefördert werden kann.

Kohlberg stellt ein erprobtes pädagogisch-didaktisches Konzept für die Werteerziehung in der Schule vor.

Das Konzept Kohlbergs soll im Wechsel zwischen Informationsinputs und Anwendungsaufgaben vermittelt werden, um nicht nur zu informieren, sondern - über die eigene Betroffenheit – auch zu sensibilisieren.

Moralentwicklung und Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg

1.2 Einführungsvortrag

(H.-E. Böhmig)

An den Anfang dieser Ausbildungseinheit möchte ich einige einführende Worte zum Leben und zum Werk Kohlbergs stellen. Ich stütze mich dabei auf **das** einschlägige Standardwerk: Fritz Oser und Wolfgang Althof, Moralische Selbstbestimmung - Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, 2. Auflage 1994 (1992). Mit dem Begriff "moralische Selbstbestimmung" werden Leitidee und Zielpunkt der Konzeption Kohlbergs genannt. Um an Piaget anzuschließen: Es geht um die schrittweise Entwicklung von der "Moral des Zwanges" zur individuell verantworteten Moral, m. a. W.: Es geht um die gestufte Entwicklung von der moralischen Unterwerfung zur moralischen Autonomie.

Einige Informationen zur Person Kohlbergs (Oser/Althof 1994,S. 83-88).

Kohlberg wurde 1927 in einem Vorort von New York geboren, wuchs als jüngstes von vier Kindern in einer jüdischen Familie auf, einer wohlhabenden Familie, die allerdings durch die frühe Trennung der Eltern zerrissen war. Der Wehrdienst führte Kohlberg Ende 1945 nach Europa. Die Kriegsfolgen und der erst jetzt in seinem

ganzen Ausmaß erkennbare Holocaust trafen ihn tief. "Dies war nicht nur Zerstörung und Schrecken, es war Ungerechtigkeit, wie sie die Welt noch nicht gesehen hatte" - so beschreibt Kohlberg (1986) seine damaligen Eindrücke. Nach dem Wehrdienst beteiligte sich Kohlberg daran, jüdische Flüchtlinge durch die britische Blockade nach Palästina zu bringen, sein Schiff wurde mit Waffengewalt aufgebracht, er selbst auf Zypern interniert. Von der Haganah befreit, verbrachte er einige Zeit in einem Kibbuz, kehrte dann jedoch in die USA zurück und begann dort sein Psychologiestudium. Ein zweites Erlebnis veranlaßte Kohlberg endgültig, die Gerechtigkeit zum Arbeitsthema seines Lebens zu machen. Als Praktikant im Klinischen Jahr seiner Therapieausbildung mußte er miterleben, wie ein Chefarzt (Psychiater) eine aufsässige Patientin mit einer Elektroschockbehandlung bestrafte.

1955 begann Kohlberg, angeregt durch John Dewey und Jean Piaget, mit der Arbeit an seiner Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens. 1958 erschien seine Dissertation mit dem Titel "Die moralische Entwicklung des Menschen". Von 1968 - 1987, dem Jahr seines Freitodes, war Kohlberg Professor an der berühmten Harvard-Universität in Cambridge/ Massachusetts. Kohlberg hatte sich 1973 eine Virusinfektion zugezogen, die seine Gesundheit ruinierte und seine Arbeitskraft unterminierte. Kohlberg litt seit 1973 unter schweren Krankheitsschüben, Behinderungen und Depressionen. So kann man seinen Freitod zumindest z. T. erklären.

Was versteht Kohlberg unter Moral? (Moral: lat. mos, moris - Sitte)

Zunächst einige Worte zum allgemeinen Verständnis von Moral:

"Dort, wo das Wohlergehen der Menschen vom Verhalten anderer Menschen abhängig ist, betreten wir den Bereich der Moral." (Der Schweizer Pädagoge Fritz Oser in seinem Vortrag anlässlich der Tagung der Berliner Seminarleiter zum Thema "Moralerziehung" im Oktober 1995. Siehe auch: Oser/Althof 1994, S. 11).

Noch einfacher ausgedrückt: Unter Moral versteht man gemeinhin die Achtung vor einem System von Regeln menschlichen Miteinanders.

P. Schuster:

Im herkömmlichen Sinn versteht man unter Moral Werte, Regelungen und Handlungen, die für eine bestimmte Gesellschaft Geltung besitzen. Dieses Verständnis unterscheidet nicht zwischen sozialen Konventionen (z.B. Kinder sollen höflich sein) und Vorstellungen darüber, was ein gutes Leben ist oder was moralisch wichtig ist (z.B. die Wahrheit zu sagen, nicht zu lügen). Kohlberg versteht unter Moral weder relative Werte, welche individuelle Standpunkte oder Interessen vertreten, noch von sozialen Autoritäten festgelegte und aufrechterhaltene kulturelle Konventionen oder Regeln. Im Verständnis Kohlbergs sind es allgemeine Prinzipien, die Moral ausmachen: "Konventionelle Moral beruht auf Regeln, vor allem Verboten ("Du sollst nicht ..."), die sich auf bestimmte Handlungsweisen beziehen; solche Regeln sind z. B. in den Zehn Geboten verkörpert. Prinzipien sind keine Regeln, vielmehr universelle Leitlinien für moralische Entscheidungen.". Kohlberg beruft sich hierbei auf die liberale und rationale Moralphilosophie Immanuel Kants, der allgemeine Grundsätze moralischen Handelns formuliert hat (z.B. die Achtung vor der menschlichen Persönlichkeit). Während ein Moralbegriff, der Verhaltenstugenden oder Konventionen mit Moral gleichsetzt, auf die Befolgung von Regeln bzw. auf Gehorsam verpflichtet, appelliert das prinzipienorientierte Moralverständnis Kohlbergs an Einsicht.

Für Kohlberg umfaßt zwar Moral Gefühle, Gedanken, Handlungen, doch es ist das Urteil (die kognitive Begründung), das den Gedanken, Gefühlen und Handlungen das spezifisch Moralische verleiht. So ist nicht jedes Hilfeverhalten per se moralisch. Wird beispielsweise Freundlichkeit begründet durch eigennützige Überlegungen und nicht durch Einsicht (=Urteil), daß es einem Standard zwischenmenschlicher Handlung, z.B. aus Respekt vor anderen Menschen entspricht, freundlich zu sein, so ist das Verhalten nicht moralisch motiviert. Im Mittelpunkt der Moralvorstellung Kohlbergs steht dabei das universelle Prinzip der Gerechtigkeit als Vorstellung einer Balance zwischen Ansprüchen und Bedürfnissen. Seine Moraltheorie beschreibt die individuelle Entwicklung von regulierenden Lösungsprozessen (Denken, Argumentieren, Entscheiden) in Situationen, in denen verschiedene Bedürfnisse und Ansprüche von Personen miteinander in Konflikt stehen. "Moralische Konflikte sind im Kern

Konflikte zwischen den Ansprüchen von Personen; Prinzipien der Entscheidung über solche Ansprüche sind Gerechtigkeitsprinzipien, die dazu dienen, jedem das Seine zu geben." Er geht davon aus, daß die Endstufe einer solchen Entwicklung darin besteht, daß die Lösung am gerechtesten ist, wenn eine Person im höchsten Maße alle Perspektiven der vom Konflikt direkt und auch indirekt betroffenen Personen einnehmen kann und auf der Grundlage einer Abwägung von Bedürfnissen, Pflichten und Rechten aller zu einer Lösung kommt. Diese Form der idealen Rollenübernahme beschreibt die höchste Stufe der Entwicklung.

Die Einengung des Moralbegriffes auf das Gerechtigkeitsdenken war Kohlberg durchaus bewußt: "Die begrenzte Spannbreite des Moralbereichs, die wir schließlich für unsere eigene Theorie und unser Forschungsprogramm definiert haben, impliziert durchaus nicht, daß diese Begrenzungen jeder fruchtbaren moralpsychologischen Forschung zugrunde liegen sollten. Der Bereich der Moral ist weit und vielfältig, und es kann nicht ein einzelner Ansatz ... seine Varianz erschöpfen und erklären." Kohlberg hat in späteren Arbeiten durch das Prinzip der Fürsorge bzw. Solidarität (Habermas) als die andere Seite der Gerechtigkeit die frühere einseitige Gerechtigkeitsorientierung erweitert.

3. Kohlbergs Entwicklungstheorie / Vorbemerkungen

Kohlberg stellt ein Modell zunehmender Gerechtigkeit im moralischen Urteil vor. Gerechtigkeit ist der zentrale Begriff des Modells, Gerechtigkeit als universeller Kern der Moral. Wie Piaget ist Kohlberg eher an der Erforschung der Entwicklung des moralischen Denkens (= Begründung normativer Urteile) interessiert und weniger an der Erforschung der Entwicklung moralischen Verhaltens. Die Gründe hierfür liegen in der Feststellung, daß beobachtbares positives Verhalten, z.B. helfendes Verhalten, sehr wohl außermoralisch motiviert sein kann (z.B. Klugheitserswägungen). Doch gemäß Kohlbergs theoretischer Perspektive stehen sowohl moralisches Denken als auch Verhalten in einer dynamischen und interaktiven Beziehung. Positives Verhalten, wie das Problemlösen in der Gruppe, die Erstellung von Regeln oder ko-operatives Arbeiten oder Spielen, schafft Möglichkeiten zur Perspektivenübernahme, die die Entwicklung moralischen Denkens befördert. Und es ist wiederum das weiterentwickelte moralische Denken, das plausible Gründe für positives Handeln liefert. Der Kontext, in dem sich moralische Urteilsfähigkeit entwickelt, ist stets die Interaktion des Kindes/ Jugendlichen/Erwachsenen, also die aktive Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Der Ausgangspunkt Kohlbergs Entwicklungspsychologie des moralischen Urteils ist Piagets Abhandlung über "Das moralische Urteil beim Kinde" (1973). Piaget hatte darin das folgende Entwicklungsmodell vorgestellt:

- Prä-moralische Stufe (die eigenen Bedürfnisse sind maßgebend; keine Bindung an Regeln)
- Moralität des Zwangs (Regeln sind vorgegeben; strikte Befolgung der Regeln aus Angst vor Strafe) (--> Heteronomie)
- Moralität der Selbstbestimmung (situationsangemessene verantwortliche Auslegung von Regeln; Regelbefolgung nach den Prinzipien der Gleichheit und Wechselseitigkeit) (--> Autonomie)

Kohlbergs Theorie weist alle wesentlichen Elemente der Vorstellungen Piagets über die Entwicklung kognitiver Strukturen auf (s. unten: Anmerkungen zum Stufenkonzept), erweitert jedoch dessen Theorie im Hinblick auf die Entwicklung des moralischen Urteils. So weist er empirisch nach, daß

1. sich die Entwicklung von Vorstellungen zur Moral nicht auf die Lebensphase der Kindheit beschränkt, sondern ein lebenslanger Prozeß ist,
2. diese Vorstellungen sich stufenförmig entwickeln: von einfachen hin zu komplexer werdenden Überlegungen (Urteilen) zu Problemen der Gerechtigkeit, und
3. die Entwicklungsabfolge (empirisch gesichert) sich über fünf Stufen erstreckt, die qualitativ unterschiedliche Organisationsformen des Denkens und Argumentierens darstellen.

Die allgemeine kognitive Weiterentwicklung ist eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für moralkognitive Weiterentwicklung. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme/ Empathie ist die zweite unabdingbare Voraussetzung dafür.

Darstellung des sechsstufigen Entwicklungsmodells Kohlbergs

Anmerkungen zum Stufenkonzept

1. Es sind Zwischen- oder Übergangsphasen zu beobachten (Phasen des Zweifels an den gerade erreichten Formen des Denkens)
2. Vor dem aktiven Erreichen einer neuen Stufe steht deren intuitive Erfassung (Aufnahmefähigkeit in bezug auf die nächsthöhere Stufe).
3. Beim Stufenwechsel geht es nicht um die Veränderung von Meinungen oder Einstellungen, sondern um eine fundamentale (strukturelle) Transformation des Denkens insgesamt.
4. Jeder Mensch muß sich die Urteilsstrukturen Schritt für Schritt erarbeiten, kein Schritt bzw. keine Stufe kann übersprungen werden.
5. Strukturelle Fortschritte der Urteilskompetenz sind irreversibel. Es gibt keine strukturellen Rückschritte.
6. Die meisten Erwachsenen, die Kohlberg getestet hat, befanden sich auf den Stufen 3 und 4 des moralischen Urteilens.
7. Die moralische Entwicklung von Erwachsenen wie auch Jugendlichen kann auf niedrigen Stufen stehen bleiben. Der Grund hierfür ist in unzureichenden kognitiven Fähigkeiten und/ oder Gelegenheiten der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt zu sehen.
8. Die Stufenbeschreibung ist empirisch, anhand einer längsschnittlichen Untersuchung von Versuchspersonen im Interview gewonnen worden. Im (zeitaufwendigen) Interview wird das gesamte Urteils- und Argumentationsvermögen einer Person herausgefordert (siehe Kompetenz-Begriff, S. 26).

NB.: Kohlbergs Entwicklungsmodell ist in diesen Unterlagen in drei Darstellungsvarianten enthalten. Für die Hand der Seminarteilnehmer hat sich zur ersten Orientierung die im Anhang als Kopiervorlage enthaltene "Kürzestfassung" bewährt.

*Das Stufenkonzept

1. Kurzfassung mit Orientierungshilfen

Stufe Gerech ist... Soziale Perspektive

Niveau A: Präkonventionelles Niveau ca.5-12J.; konkrete Denkopoperationen

1. Stufe der Fremdbestimmung Ich	Gerecht ist der blinde Gehorsam gegenüber Vorschriften und Autoritäten.	Egozentrische, sich mit dem Standpunkt der Autorität vermischende Perspektive.
---	---	--

<p>Stufe des Austauschs ich und der andere</p>	<p>Gerecht ist es, im Sinne des konkreten Austauschs fair miteinander umzugehen.</p>	<p>Gegenseitige Instrumentalisierung zur individuellen Bedürfnisbefriedigung in der Hier- und Jetzt- Begegnung.</p>
---	--	---

Niveau B: Konventionelles Niveau ca.12-16J; teilweise abstrakte Denkopoperationen

<p>(3) Stufe interpersoneller Beziehungen ich und du und unsere Gruppe</p>	<p>Gerecht ist es, sich Partnern gegenüber loyal und zuverlässig zu verhalten und bereit zu sein, gegenseitigen Erwartungen zu entsprechen.</p>	<p>Über das Hier-und-Jetzt hinausreichende zwischenmenschliche Beziehung(en).</p>
<p>(4) Stufe des sozialen Systems ich und du und unsere Gruppe im sozialen Verbund</p>	<p>Gerecht ist es, seine Pflicht in der Gesellschaft zu erfüllen und zur Erhaltung des sozialen Systems beizutragen.</p>	<p>Standpunkt des Systems (der über direkt erfahrbare zwischenmenschliche Beziehungen hinausgeht bzw. –sieht und die für das Funktionieren und die Erhaltung eines Systems notwendigen Rollen und Regeln als vorrangig gewichtet).</p>

Niveau C: Postkonventionelles Niveau ab ca. 16J.; abstrakte Denkopoperationen

<p>5. Stufe des Sozialvertrages Wir alle, auch ich</p>	<p>Gerecht ist es, grundsätzliche Rechte und Pflichten anzuerkennen, die dem Wohl des einzelnen Individuums <i>und</i> der Allgemeinheit dienen.</p>	<p>Perspektive eines rationalen Individuums, das sich mit anderen Individuen in gleichberechtigter Weise zum Zwecke der Sicherung des Wohles aller zusammenschließt.</p>
---	--	--

<p>Stufe universeller ethischer Prinzipien</p> <p>Universelle und solidarische Sichtweise</p>	<p>Gerecht ist es, andere Menschen nicht als Mittel, sondern als Zwecke zu achten, und nur nach Maximen zu handeln, die ohne Einschränkungen verallgemeinert werden können.</p>	<p>In umfassender, gleichberechtigter Gegenseitigkeit aufgehobener rationaler Egoismus.</p>
---	---	---

aus: Schreiner 1982, S. 130, ergänzt durch:

= vage Orientierungshilfen: Öffnung der sozialen Perspektive; Alter; kognitives Niveau

2. Darstellung des Stufenkonzepts: Ausführlichere Fassung

NIVEAU UND STUFE	INHALT WAS RECHTENS IST	DER STUFE GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN	SOZIALE PERSPEKTIVE DER STUFE
<p>NIVEAU I</p> <p>PRÄKONVENTIONELL</p> <p>Stufe 1</p> <p><i>Heteronome</i></p> <p><i>Moralität</i></p>	<p>Regeln einzuhalten, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist. Gehorsam als Selbstwert. Personen oder Sachen keinen physischen Schaden zuzufügen.</p>	<p>Vermeiden von Bestrafung und die überlegene Macht der Autoritäten.</p>	<p><i>Egozentrischer Gesichtspunkt.</i> Der Handelnde 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.</p>
<p>Stufe 2</p> <p><i>Individualismus, Zielbewußtsein und Austausch</i></p>	<p>Regeln zu befolgen, aber nur dann, wenn es irgendjemandes unmittelbaren Interessen dient; die eigenen Interessen zu befriedigen und andere dasselbe tun zu lassen. Gerecht ist auch, was fair ist, was ein gleichwertiger Austausch, ein Handel oder ein Übereinkommen ist.</p>	<p>Um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, daß auch andere Menschen bestimmte Interessen haben.</p>	<p><i>Konkret individualistische Perspektive.</i> Einsicht, daß die verschiedenen individuellen Interessen miteinander im Konflikt liegen, so daß Gerechtigkeit (im konkret-individualistischen Sinne) relativ ist.</p>

<p>NIVEAU II</p> <p>KONVENTIONELL</p> <p>Stufe 3</p> <p><i>Wechselseitige Erwartungen,</i></p> <p><i>Beziehungen und interpersonelle Konformität</i></p>	<p>Den Erwartungen zu entsprechen, die nahestehende Menschen oder Menschen überhaupt an mich als 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, daß man Beziehungen pflegt und Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfindet.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 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. 	<p><i>Perspektive des Individuums, das in Beziehungen 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.</p>
<p>Stufe 4</p> <p><i>Soziales System und Gewissen</i></p>	<p>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.</p>	<p>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 Autorität.</p>	<p><i>Macht einen Unterschied zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonalen Übereinkunft bzw. den auf einzelne Individuen gerichteten Motiven.</i></p> <p>Übernimmt den Standpunkt des Systems, das Rollen und Regeln festlegt. Betrachtet individuelle Beziehungen als Relationen zwischen Systemteilen..</p>
<p>NIVEAU III</p> <p>POSTKONVENTIONELL</p> <p>ODER</p> <p>PRINZIPIEN-GELEITET</p> <p>Stufe 5</p> <p><i>Die Stufe des sozialen Kontakts bzw. der gesellschaftlichen</i></p>	<p>Sich der Tatsache bewußt zu sein, 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 jedoch befolgt werden, 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 re-</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund der im Gesellschaftsvertrag niedergelegten Vereinbarung, zum Wohle und zum Schutz 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; 	<p><i>Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive.</i> Perspektive 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 Unvoreingenommenheit und der angemessenen Veränderung. Zieht sowohl moralische wie legale Gesichtspunkte in Betracht, anerkennt,</p>

<i>Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte</i>	spektiert werden.	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<.	daß sie gelegentlich in Widerspruch geraten, und sieht Schwierigkeiten, sie zu integrieren.
Stufe 6 <i>Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien</i>	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 universaler 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 (End-)Zweck in sich selbst trägt und entsprechend behandelt werden muß.

Aus: Oser/Althof 1994, S. 64 f.

In drei Bereichen ist die Forschung über Kohlberg hinausgegangen oder hat gewisse Korrekturen an seinen Positionen nötig gemacht:

- a. Zur "präkonventionellen Stufe" haben Elliot Turiel und seine Gruppe einerseits, Monika Keller und ihre Mitarbeiter andererseits nachgewiesen, daß kleine Kinder keineswegs prä-moralisch sind (siehe Keller & Edelstein 1993, Nunner-Winkler & Sodian 1988; zur moralischen Sensibilität und Beziehungskonzepten in der Kindheit siehe Keller 1996 und Selman 1984).
- b. In bezug auf das prinzipiengeleitete Denken scheint Kohlbergs Theorie aus heutiger Sicht zu eng auf das postkonventionelle Niveau fixiert. Zumindest Vorläufer prinzipiengeleiteten Denkens lassen relativ frühzeitig Autonomie in Denken und Handeln erkennen und ermöglichen bereits in der frühen Adoleszenz Voraussagen über moralische Handlungspotentiale Jugendlicher (siehe Krettenauer 1998; Gilligan 1984). Kritik an der Dominanz des Gerechtigkeitsprinzips in der Moral wurde mit dessen Ergänzung durch das Prinzip der Fürsorge bereits von Kohlberg widerlegt und von Habermas theoretisch vertieft (Habermas 1991).
- c. Schließlich hat Kohlberg die Variabilität des moralischen Urteils über unterschiedliche Inhalte (Dilemmastrukturen), interpersonale Konfliktlagen, Bezugsgruppen und kulturelle Standards unterschätzt und das moralische Urteil zu einheitlich strukturiert gesehen. Diese Variabilität führt auch im Sinne der strukturalistischen Theorie zur Entwicklung kognitiver Konflikte im Individuum und treibt damit die moralischen Entwicklungsprozesse ebenso weiter, wie es Deutungsunterschiede zwischen Individuen und Unterschiede zwischen Gruppennormen tun. Auch die Inhalte moralischer Begründungen entwickeln sich! Dies deutet sich schon in Kohlbergs eigenen Auswertungsmanualen an (siehe Teo, Becker & Edelstein 1995). Gilligans viel weitergehende Kritik läßt sich in ihren begründeten Teilen als Beitrag zur Aufklärung von Quellen der Variabilität begreifen.

Gilligan, C. (1984). Die andere Stimme. München: Piper

Habermas, J. (1991). Gerechtigkeit und Solidarität. In G. Nunner-Winkler (Hrsg.), Weibliche Moral. Frankfurt: Campus, S. 225-238

* 1.4 Anwendungsbeispiel: Das Heinz-Dilemma

Eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, lag im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 2000 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 20000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments.

Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 10000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: "Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen."

Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.

*

aus: Kohlberg 1996, S 495, leicht adaptiert

Anmerkung: Das Heinz-Dilemma wurde zu Forschungszwecken entwickelt und oft verwendet. Obwohl es auf den ersten Blick konstruiert wirkt, hat es sich in der Forschung international und interkulturell gut bewährt. Daher soll es im Allgemeinen Seminar im Zusammenhang mit ersten Stufenzuordnungsversuchen eingesetzt werden, auch, weil an ihm und den folgenden Beispielantworten vieles exemplarisch ist.

1.4.1 Beispiele für Pro- und Contra-Ansichten*) zum Heinz-Dilemma

(Frage: "Sollte Heinz das Medikament stehlen oder nicht?")

Stufe	Pro	Contra
1	Heinz sollte das Medikament stehlen, da seine Frau vielleicht eine bedeutende Person ist (...)	Heinz sollte es nicht stehlen, da er dafür ins Gefängnis kommen kann.

2	Heinz sollte das Medikament stehlen, weil seine Frau ihm eines Tages auch einen Gefallen tun könnte.	Heinz sollte es nicht stehlen, wenn er seine Frau nicht liebt, denn dann wäre es die ganzen Schwierigkeiten nicht wert.
3	Heinz sollte das Medikament stehlen, selbst wenn er seine Frau nicht liebt oder es für einen Fremden ist, denn wir sollen bereit sein, anderen zu helfen.	Heinz sollte es nicht stehlen, um einen guten Eindruck in der Gemeinschaft zu hinterlassen.
4	Heinz sollte das Medikament stehlen, weil Menschen zum Nutzen der Gesellschaft Verantwortung für andere übernehmen müssen.	Man sollte das Gesetz achten, denn der Respekt vor dem Gesetz würde zerstört, wenn die Bürger meinten, sie könnten jederzeit Gesetze brechen, wenn sie nicht mit ihnen übereinstimmen.
5	Heinz sollte das Medikament stehlen, da das Recht auf Leben das Recht auf Eigentum verdrängt oder sogar übersteigt.	Man sollte das Gesetz achten, weil das Gesetz die grundlegenden Rechte einzelner gegenüber anderen sichert, die diese übertreten.

Quelle: Colby, A., Kohlberg, L. et al., The Measurement of Moral Judgment, Vol 2, Cambridge University Press, 1987, übersetzt von Fritz Oser, verteilt anlässlich der Tagung Berliner Seminarleiter im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im Oktober 1995

*)Bei allen hier und im Folgenden wiedergegebenen "Ansichten", "Pro- und Contra-Argumenten" oder Äußerungen in den Stufenzuordnungsbildungen handelt es sich um den Originalwortlaut (ggf. in Übersetzung) aus Interviews und Diskussionen.

*1.4.2 Übung zum Heinz-Dilemma (Stufenzuordnungsaufgabe)

H Nein, es ist nicht recht, zu stehlen, aber es könnte nicht falsch sein, wenn er seine Ehefrau rettet; das Leben einer Person ist wichtig für ein Land. Sie könnte auch eine so wichtige Frau sein wie Betsy Ross.

F Ja. Er rettet immerhin das Leben einer Person, sie ist ein Mensch, ob er sie liebt oder nicht. Die Menschen sollten das Beste tun, um das Leben der anderen Menschen zu erhalten.

C Er sollte die Medizin nicht stehlen, wenn er sie nicht liebt. Was wäre auch der Nutzen des Stehlens der Medizin, wenn er sich nicht darum kümmert, ob sie

sterben würde.

B Wenn der Ehebund geschlossen ist, dann ist das im Grunde ein Vertrag. Sorge tragen für deine Ehefrau ist ein Teil davon. Der Ehemann ist niemals verpflichtet, die Medizin zu stehlen; er ist verpflichtet, alles zu tun, was innerhalb der Grenzen des Gesetzes steht und was in seiner Macht liegt, damit es seiner Frau besser geht.

I Ja, er sollte stehlen, wenn er fühlt, daß das Leben seiner Ehefrau so viel wert ist, wie die Möglichkeit, für den Diebstahl ins Gefängnis zu gehen.

J Er sollte stehlen. Weil, wenn jemand weiß, daß er sie hat sterben lassen, würde er ein schuldiges Gewissen haben. Selbst wenn er diese Person nicht genau kennen würde. Er würde es immer mit sich herumtragen, daß er das Leben dieser Person hätte retten können.

A Nein. Ich denke, er sollte nicht stehlen, was immer auch. Er könnte ins Gefängnis kommen, wenn er erwischt würde. Er sollte wirklich nicht stehlen.

D Jemand sterben zu lassen, ist schlechter, weil der Wert des menschlichen Lebens höher steht als der Wert des Eigentums, d.h. Eigentum kann ja gar keinen Wert bekommen, bevor das menschliche Leben berücksichtigt ist. Deswegen sollte er die Medizin stehlen.

E Er sollte die Medizin stehlen, weil ihn der Apotheker ausnützen wollte. Deshalb, warum sollte er nicht auch den Apotheker ausnützen..., wenn er das Leben seiner Ehefrau retten kann.

G Nein. Es ist wichtig, dem Gesetz zu gehorchen. Denn die Achtung für das Gesetz wird zerstört, wenn Bürger glauben, sie könnten das Gesetz brechen, wann immer sie damit nicht übereinstimmen. Wenn der Mensch einmal das Gesetz angenommen hat und durch die damit verbundenen Rechte profitiert, so muß er auch die Lasten und Einschränkungen in Kauf nehmen welche das Gesetz der Gesellschaft auferlegt.

Quelle: Colby, A., Kohlberg, L. et al., The Measurement of Moral Judgement, Vol 2, Cambridge University Press, 1987, übersetzt von Fritz Oser, verteilt anlässlich der Tagung Berliner Seminarleiter im Oktober 1995

Die Bezeichnung der Aussagen mit Buchstaben soll die Kommunikation über die einzelnen Aussagen bzw. eine schriftliche Bearbeitung technisch erleichtern.

Übung zum Heinz-Dilemma - Stufenzuordnungsvorschlag*)

H Nein, es ist nicht recht, zu stehlen, aber es könnte nicht falsch sein, wenn er seine Ehefrau rettet; das Leben einer Person ist wichtig für ein Land. Sie könnte auch eine so wichtige Frau sein wie Betsy Ross. *-Stufe 4-*

F Ja, er rettet immerhin das Leben einer Person, sie ist ein Mensch, ob er sie liebt oder nicht.

Die Menschen sollten das Beste tun, um das Leben der anderen Menschen zu erhalten. *-Stufe 5/6-*

C Er sollte die Medizin nicht stehlen, wenn er sie nicht liebt. Was wäre auch der Nutzen des Stehlens der Medizin, wenn er sich nicht darum kümmert, ob sie sterben würde.-*Stufe 2-*

B Wenn der Ehebund geschlossen ist, dann ist das im Grunde ein Vertrag. Sorge tragen für deine Ehefrau ist ein Teil davon. Der Ehemann ist niemals verpflichtet, die Medizin zu stehlen; er ist verpflichtet, alles zu tun, was innerhalb der Grenzen des Gesetzes steht und was in seiner Macht liegt, damit es seiner Frau besser geht. –*Stufe 4-*

I Ja, er sollte stehlen, wenn er fühlt, daß das Leben seiner Ehefrau so viel wert ist, wie die Möglichkeit, für den Diebstahl ins Gefängnis zu gehen. –*Stufe 2-*

J Er sollte stehlen, weil, wenn jemand weiß, daß er sie hat sterben lassen, würde er ein schuldiges Gewissen haben, selbst wenn er diese Person nicht genau kennen würde. Er würde es immer mit sich herumtragen, daß er das Leben dieser Person hätte retten können. –*Stufe 3-*

A Nein, ich denke, er sollte nicht stehlen, was immer auch. Er könnte ins Gefängnis kommen, wenn er erwischt würde. Er sollte wirklich nicht stehlen. –*Stufe 1-*

D Jemand sterben zu lassen, ist schlechter, weil der Wert des menschlichen Lebens höher steht als der Wert des Eigentums, d.h. Eigentum kann ja gar keinen Wert bekommen, bevor das menschliche Leben berücksichtigt ist. Deswegen sollte er die Medizin stehlen. --*Stufe 5/6-*

E Er sollte die Medizin stehlen, weil ihn der Apotheker ausnützen wollte. Deshalb, warum sollte er nicht auch den Apotheker ausnützen..., wenn er das Leben seiner Ehefrau retten kann. -*Stufe 2-*

G Nein. Es ist wichtig, dem Gesetz zu gehorchen. Denn die Achtung für das Gesetz wird zerstört, wenn Bürger glauben, sie könnten das Gesetz brechen, wann immer sie damit nicht übereinstimmen. Wenn der Mensch einmal das Gesetz angenommen hat und durch die damit verbundenen Rechte profitiert, so muß er auch die Lasten und Einschränkungen in Kauf nehmen, welche das Gesetz der Gesellschaft auferlegt.-*Stufe 4-*

Quelle: siehe S.15

*) *Stufenzuordnungsvorschlag : 4.SPS Steglitz (L), Gruppe 2, Jan.1998, die tragenden Begriffe sind hervorgehoben.*

Die Bezeichnung der Aussagen mit Buchstaben soll die Kommunikation über die einzelnen Aussagen bzw. eine schriftliche Bearbeitung technisch erleichtern.

* 1.4.3 Typische Denkmuster auf den verschiedenen Stufen der moralkognitiven Entwicklung

Auf den verschiedenen Komplexitätsniveaus der moralischen Urteilsfähigkeit sind die folgenden Aussagen häufig zu hören. Die Zuordnung der Argumente dient allerdings lediglich einer groben Orientierung.

Zwei Hinweise: Die genaue Einstufung eines einzelnen Arguments ist kaum möglich, da zahlreiche der hier aufgelisteten

Argumente mit einer entsprechenden Akzentsetzung auch anderen Stufen zugeordnet werden können.

Die Bestimmung der Entwicklungsstufe einer Schülerin kann auf der Grundlage von Klassendiskussionen

nicht vorgenommen werden.

Stufe 1

Ich habe Lust, das zu tun, also darf ich es auch machen.

Wenn man nicht erwischt wird, darf man es auch tun.

Ich habe mich falsch verhalten, denn ich bin sehr hart bestraft worden.

Ich sollte das nicht tun, denn sonst wird meine Mutter/mein Vater traurig und dann fühle ich mich nicht wohl.

Das ist richtig und gut so, denn meine Eltern (mein großer Bruder/mein Freund/meine nette Lehrerin) sehen das so.

Wenn eine Sache nicht so wertvoll ist, dann ist Klauen auch nicht so schlimm.

Man sollte ihn hart bestrafen, denn er hat etwas Verbotenes getan.

Stufe 2

Jeder sollte sich um die eigenen Angelegen-

heiten kümmern.

Wenn ich was davon habe, kann ich es auch tun.

Es ist mir egal, was meine Eltern dazu sagen; Hauptsache, ich werde nicht erwischt.

Es ist wichtig für sie, dann darf sie es auch machen.

Ich muß das nur machen, wenn er auch das Gleiche für mich machen würde.

Bekomme ich genauso viel wie sie?

Wenn ich das nicht mache, dann macht es ein anderer, und dann hat der den Nutzen.

Lügen hat sich hier gelohnt, denn ich habe doch machen können, wozu ich Lust hatte.

Ich habe etwas davon und meine Freundin auch; dann ist es in Ordnung.

Ich muß meinen Eltern helfen, weil sie auch viel für mich tun.

Wenn das jemand mit mir machen würde, fände ich das ja auch nicht gut.

Das ist unfair, weil es auf Kosten von dem anderen geht.

Stufe 3

Was denken die anderen darüber?

Wenn ich das mache, dient es meiner Clique.

Man muß auch sehen, aus welchen Motiven jemand ge-

handelt hat. Wenn er es gut gemeint hat, darf man ihn nicht tadeln.

Man tut das nicht!

Es ist nur natürlich, so zu handeln. Das machen doch alle so; alle erwarten das von mir.

Es ist egoistisch, nur an sich zu denken.

Wenn du das machst, fühlt sich der andere unwohl, deshalb wäre es falsch, so zu handeln.

Wenn ich das tue, werde ich besser angesehen.

Stufe 4

Wenn das alle täten, würde unser Gemeinwesen nicht mehr funktionieren.

Das ist illegal, dann darf man es auch nicht machen.

Diese Entscheidung überlasse ich den Gerichten.

Wenn der Gesetzgeber das so entschieden hat, dann ist das auch richtig so.

Man hat schließlich eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft.

Du darfst nicht nur an dich oder eure Gruppen-

Interessen denken.

Wenn ich das tun würde, würde ich Recht und Ordnung untergraben.

Ich habe diese Pflicht übernommen, dann muß ich sie auch so gut wie möglich erfüllen.

Stufe 5/6

Schützt diese Regelung auch die Rechte dieses einzelnen?

Dieses legale Verfahren mißachtet in diesem Fall ein Menschenrecht; Rechtsbruch ist hier legitim und geboten.

Was "normal" ist, ist damit noch lange nicht richtig.

Dem könnten nicht alle zustimmen.

Der Zweck heiligt nicht die Mittel; individuelle An-

sprüche und Interessen müssen mit dem Interesse aller
(dem größten Wohl aller)vereinbart werden - und
umgekehrt.

Könnte mein Handeln verallgemeinert werden? Wäre es
vertretbar, wenn in diesem Fall alle so handeln würden?

Meine Überzeugungen, die sowohl religiös wie auch auf
Vernunft begründet sind, gebieten mir hier, so zu handeln,
auch wenn die gesetzlichen Regelungen dem
entgegenstehen.

Es ist nicht akzeptierbar, wenn Menschen zu Mitteln zum
Zweck mißbraucht werden.

1.5 Die Dilemma-Methode

Kognitive Konflikte und ihre moralische Reflexion fördern nach Kohlberg die Entwicklung. Indem Kinder und Jugendliche Probleme in Dilemmageschichten gemeinsam diskutieren, werden sie zum "lauten Denken" und zum Erkennen bisher noch nicht bedachter Aspekte gebracht.

Ein moralisches Dilemma ist ein moralischer Entscheidungskonflikt, in dem sich aus der Sicht des Befragten zwei gleichrangige Werte gegenüberstehen, die der Befragte einzeln normalerweise nicht verletzen würde. Die Entscheidung für die eine oder andere Seite bedeutet jedoch immer die Verletzung eines der beiden Werte. In den Dilemmageschichten geht es um Werte wie Leben, Eigentum, Wahrheit, Bindung, Autorität, Recht, Vertrag, Bürgerrechte

Die Auswahl eines einfachen Entscheidungskonflikts (Neigung vs. Neigung) reicht für die Diskussion nicht aus, weil hier Klugheitserwägungen die Entscheidungsgrundlage bilden. Die Verletzung eines von zwei gleichrangigen Werten (bzw. Pflichten) macht jedoch eine überlegte Begründung erforderlich. Indem in der Klasse unterschiedliche Entscheidungsausgänge und ihre Begründungen angeführt werden, treten diese in "Konkurrenz" zueinander und provozieren im einzelnen eine Verunsicherung bzw. einen kognitiven Konflikt (die kognitive Dissonanz). Dieser kognitive Konflikt strebt nach Auflösung und damit zur Äquilibration.

Die Diskussion bzw. Bearbeitung von Dilemmata im Unterricht ist nicht ergebnisorientiert, sondern der Prozeß der Auseinandersetzung ist der die Entwicklung fördernde Faktor. Dabei spielt der Stil der Diskussion eine wesentliche Rolle. Die Diskussion sollte durch Zuwendung, soziale Anerkennung sowie Verantwortungsbereitschaft für

sich und andere geprägt sein. Eine gute Moraldiskussion zeichnet sich durch ein offenes Ende (keine Konsenslösung), eine ungezwungene, aber respektvolle Atmosphäre, viel Schüler-Schüler-Interaktion und durch herausfordernde Argumente aus. Das offene Ende bewirkt, daß das Problem u.U. als Frage in den Schülern weiterwirkt.

Die Aufgabe des Diskussionsleiters (resp. des Lehrers) besteht darin, einen effizienten motivationalen Einstieg in die Problematik des Dilemmas zu schaffen, "sokratisch" nachzufragen (Warum-Fragen), das Gespräch unter den Schülern zu fördern und sich mit seiner Meinung zurückzuhalten.

1.5.1 Empathie in Dilemma-Diskussionen

Dem Empathievermögen, also der Fähigkeit, sich denkend und fühlend in den anderen hineinzuversetzen, sich "in seine Schuhe zu stellen", scheinen in Dilemma-Diskussionen gewisse Grenzen gesetzt zu sein. Die unterschiedlichen Perspektiven in den einzelnen Lebensstadien (Erik H. Erikson) rücken die eigene Position stark in den Vordergrund und erschweren das Verständnis für andere Standpunkte. So wird ein Jugendlicher, der vor der Aufgabe der Identitätsbildung steht und aus Unsicherheit zum moralischen Rigorismus neigt, wenig Verständnis für die abgeklärtere Haltung eines relativ gefestigten jungen Erwachsenen (Entwicklungsaufgabe: fähig werden zur Intimität) zeigen. Ein Erwachsener in den mittleren Jahren (Entwicklungsthema: Generativität) wird sich womöglich durch die "weisen Sprüche" eines Erwachsenen im reifen Alter (Entwicklungsaufgabe: Integrität) provoziert fühlen. Es geht darum, aufrichtige Stellungnahmen zu achten, unterschiedliche Sichtweisen auszuhalten und andere Positionen zumindest in Teilen als mögliche eigene zu erkennen.

1.5.2 Die Plus-eins-Regel

Die Plus-eins-Regel besagt, daß Individuen in der Lage und willens sind, einer Argumentation zu folgen, die eine Stufe höher angesiedelt ist als die eigene Stufe. Moralische Entwicklung im Sinne der Plus-eins-Regel wird in der Schule stimuliert durch "höherstufige" Mitschüler, durch Denkanstöße des Lehrers und -in höheren Klassen -durch die Darbietung und Erörterung des sechsstufigen Entwicklungsmodells von Kohlberg. Der Schüler wird in seinem bisherigen Denken (maßvoll) verunsichert (kognitive Krise) und überprüft sein bisheriges Denken von einer höheren Position aus.

Es stellt sich nun die Frage, ob es in moralkognitiv heterogenen Schulklassen gelingen kann, die einzelnen Schüler gezielt und überprüfbar gemäß der Plus-eins-Regel zu fördern. Auch wenn die Operationalisierung sozialkognitiver Lernziele wenig erfolgversprechend erscheint, kann die pädagogische Wirksamkeit der Dilemma-Diskussion als Instrument zur Bewußtmachung moralischer Positionen und zur Schulung moralischer Urteilsfähigkeit als gesichert gelten.

Bei Einordnungsversuchen nach dem Stufenmodell Kohlbergs geht es immer um die Einordnung von Positionen, nie um die Einordnung von Personen. Die Einordnung von Personen verbietet sich,


- weil sich die Frage stellt, ob ein Befragter in einer gegebenen Situation sein tatsächliches Urteilsvermögen zeigt oder durch bestimmte Umstände darin gehindert wird (Kompetenz-Performanz- Problematik).
- wegen der unterschiedlichen Ich-Nähe des Materials. Die Forschung hat subgruppenspezifische, insbesondere geschlechtsspezifische Unterschiede nachgewiesen. Z. B. erreichten Männer bei der Erörterung der Frage der Wehrpflicht ein höheres Niveau im Kohlbergschen Stufenmodell als Frauen. Frauen erreichten dagegen bei der Frage der Abtreibung höhere Werte. (Döbert und Nunner-Winkler, 1986)

- weil es bei allen Menschen in bestimmten Bereichen zu Leistungsverschiebungen kommt. Man argumentiert also nicht durchgängig auf einem einmal erreichten Niveau.

- weil ein Denkmuster nicht gleichzusetzen ist mit der "moralischen Persönlichkeit". "Menschen auf niedriger Stufe können hilfsbereit, aufopferungsvoll und gut sein."

Transformationsmodell nach der Plus-eins-Methode gemäß der "Pädagogik der Krise"

<p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>OStufe 3, feste Struktur</p>	
<p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p>	<p>Transformation von Stufe 3 zu Stufe 4:</p> <p>Auflösung der Stufe 3, weil ungenügender Erklärungs-horizont. Attraktivität neuer, bisher unbekannter Elemente ().</p>

	Einbau der neuen Elemente in die bisherige Struktur, die dadurch neu zusammengebaut und total verändert wird. Resultat: Stufe 4.
---	--

Figur: Transformationsmodell als Basis für eine entwicklungsorientierte Beratung (Beispiel:Stufe 3 zu Stufe 4). In: Berichte zur Erziehungswissenschaft des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg (Schweiz) Nr. 111/ 1995, S. 2

1.6 Besondere Problemfelder

1.6.1 Affekt und Kognition

Kohlberg selbst hat die affektive Seite der Moralentwicklung und -erziehung stets mitbedacht, allerdings nur die kognitive Seite systematisch erforscht. Er betont , daß in einem demokratischen System neben dem (kognitiven) Prinzip der Gerechtigkeit und Fairneß stets auch das Gefühl der Fürsorge der Menschen für einander und das Gemeinschaftsgefühl eine tragende Rolle spielen. Affekt und Kognition sind als zwei untrennbare -und gleichwertige- Aspekte (nicht Komponenten!) des moralischen Verhaltens zu betrachten oder als zwei Seiten derselben Medaille .

Der Vorwurf, Kohlbergs Konzept sei einseitig kognitiv geprägt (Carol Gilligan: "Männermoral" ; Günter Schreiner:"Gerechtigkeit ohne Liebe ... ?" , kann also mit Oser als "Viel Lärm um nichts" zurückgewiesen werden. Es gibt nicht zwei Moralen, eine männliche (Gerechtigkeitsmoral, Moral der Rechte und Pflichten) und eine weibliche (Fürsorge-Moral). Unterschiedliche moralische Grundorientierungen sind auf verschiedene Biographien zurückzuführen und nicht auf das biologische Geschlecht.

"Eine reife Moral muß beide Dimensionen vereinen, die Gerechtigkeit muß menschlich sein, die Fürsorge darf Menschenrechte nicht aus den Augen verlieren."

Unumstößlich gilt, daß das moralische Fühlen ebenso wie das moralische Denken (Urteilen) überlegter Pflege und Entwicklungsförderung bedarf. Wie dies konkret geschehen kann, dazu gibt Lickona eher mit gesundem Menschenverstand als auf der Grundlage gesicherter wissenschaftlicher Befunde - vielfältige Ratschläge. Im Kern geht es darum, eine liebevolle Beziehung zum Kind und zum Jugendlichen zu pflegen und Mitmenschlichkeit als ein Gefühl der Achtung, Zuwendung und

Hilfsbereitschaft verstehen und erleben zu lassen, "Fairneß bedeutet, sich mit der anderen Person auf halbem Wege zu treffen, Liebe geht den ganzen Weg auf den anderen zu."

1.6.2 Urteilen und Handeln

Gleich vorweg: Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln ist noch nicht hinlänglich erforscht. Ziel aller Moralerziehung muß die Beförderung einer moralischen Sensibilität sein, die Wahrnehmung, Urteil und moralisch motivierte Handlungsbereitschaft umfaßt. Im Bereich des Urteilens bedeutet dies den Schritt vom deontischen Urteil ("man sollte", "richtig ist") zum Verantwortungs- und Verpflichtungsurteil ("ich würde/werde"). Die Entscheidung, das für richtig Erachtete nun auch wirklich zu tun, hängt nach den Untersuchungen Kohlbergs allerdings in erheblichem Maße von den jeweiligen situativen Bedingungen ab sowie von der allgemeinen Tatkraft eines Menschen und nicht etwa nur vom Stand seiner Moralität.

Auf der Grundlage von Beobachtungen und Rückmeldungen über Jahre hinweg ist festzustellen, daß angehende Lehrer durch eine Ausbildungseinheit zur Moralerziehung nach Kohlberg dazu angeregt werden, realen moralischen Konflikten in Schule, Unterricht und Seminar flexibler zu begegnen. Der zukünftige Lehrer wird in die Lage versetzt, reale moralische Konflikte in seinen beruflichen Tätigkeitsfeldern sensibler wahrzunehmen, präziser darzustellen und schließlich auch geschickter an einer fairen und fürsorglichen Lösung mitzuwirken.

Es sind in erster Linie derartige positive Erfahrungen, die Lehramtsanwärter dazu bewogen haben, gelegentlich in Vertretungsstunden (in recht gedrängter Form und ohne viel theoretischen "Ballast") Dilemma-Diskussionen durchzuführen. Die Diskussionen verliefen -wie auch die Dilemma-Diskussionen im Allgemeinen Seminar und in der Arbeitsgruppe "Moralerziehung" der Seminarleiter- in jedem Fall äußerst angeregt, z.T. auch aufgeregt, und mit sehr breiter Beteiligung. Hinsichtlich der Urteil-Handlungsproblematik gab es sehr deutliche Hinweise darauf, daß die vielfach beobachtbare Diskrepanz zwischen moralischem Urteil und moralischem Verhalten jüngere wie ältere Diskussionsteilnehmer stark beunruhigte und nicht etwa mit einem Achselzucken abgetan wurde. Dies läßt den (vorsichtigen) Schluß zu, daß die Diskussionsteilnehmer künftig auch bei sich selbst auf mehr Konsistenz zwischen ihrem Denken und Handeln achten werden. Kohlberg selbst ist überzeugt, sichere Beweise dafür gefunden zu haben, daß "moralisch höherstufige" Personen in ernsthaften Konfliktsituationen generell mehr Verantwortungs- und Handlungsbereitschaft zeigen und eher für ihre Überzeugungen eintreten (Blasi, 1993). Es wird angenommen, daß "moralkognitiv höherstufige" Personen im Falle des Versagens auf eine geringere Zahl plausibel erscheinender Ausreden zurückgreifen können und diesen Personen mit den sie leitenden moralischen Prinzipien ein Instrumentarium zur Bewältigung von Konfliktsituationen zur Verfügung steht.

2.1 Die Dilemma-Methode im Allgemeinen Seminar (Übung)

-Beispiel einer Seminarveranstaltung von H.-E. Böhmig-

-Verlaufsplan-

1. Informierender Einstieg über den Verlauf und die Ziele der Bearbeitung der Dilemma-Geschichte (vgl. auch die Vorbemerkungen bzw. die Anmerkung zur Auswahl des Textes auf der folgenden Seite.)
2. Darbietung der Geschichte (stilles Lesen)
3. Klärung von Sachfragen

4. Bestimmung der konfligierenden Werte (Tierschutz vs. verständliches Eigeninteresse, Prinzipientreue vs. Pragmatismus)

1. Individuelle Entscheidung (pro/contra), Hauptbegründungen notieren. (5 Min. Zeit)
2. Abstimmung
3. Gruppenarbeit: Sammeln und Erörtern von Begründungen (kein Ordnen im Sinne des Stufenschemas!)
Vor Beginn der Gruppenarbeit sollte den Teilnehmern ihre durchaus vorhandene Sympathie für die jeweils andere Grundposition bewußt gemacht werden. Angesichts dieser Ambivalenz kann es bei der Gruppenarbeit nicht darum gehen, die anderen Positionen zu diskreditieren. Es kommt vielmehr darauf an, qualifizierte Begründungen für die eigene Position zu formulieren im Sinne von Gerechtigkeit und Fürsorge.
4. Fixierung der Argumente pro und contra an der Tafel oder auf Plakaten/ Postern.

5. Pause
6. Plenum: Kenntnisnahme der Begründungen der anderen Gruppe, Stellungnahme dazu, Diskussion.
Der Diskussionsleiter achtet auf eine verständnis- und achtungsvolle Haltung der Teilnehmer gemäß dem Kommentar zu Punkt 7.
7. Nochmalige Abstimmung. *Begründete Standpunktfestigkeit (nicht Rechthaberei) und überlegte Meinungsänderung (nicht Opportunismus) verdienen gleichermaßen Anerkennung.*
8. Versuch einer Einordnung der Argumente pro und contra **einer anderen Ausbildungsgruppe** (siehe **ein Beispiel** dazu S.30: "7 Argumente pro – 7 Argumente contra") in das Stufenschema von Kohlberg.

-Ggf. ein zweiter Versuch, z.B. mit der beigefügten Dilemma-Geschichte "Julia und der Dealer". Diese Geschichte bietet die Gelegenheit, die Sichtweisen von Schülern stärker zu berücksichtigen.

9. Schluß: Evaluation und / oder Metadiskussion.

2.2 Die Anselm-Geschichte

Vorbemerkungen:

Die Anselm-Geschichte erscheint besonders geeignet

- a) für die Arbeit im Allgemeinen Seminar,
- b) für den Oberstufenunterricht (insbes. Fachbereich Biologie).

- Denn:
- Es werden altersadäquate Identifikationsangebote gemacht.
- Es konkurrieren - aus heutiger Sicht - gleichrangige Werte oder Positionen miteinander (Tierschutz vs. berechtigtes Eigeninteresse, Prinzipientreue vs. Pragmatismus).
- Die Dilemma-Geschichte zeichnet sich durch Wirklichkeitsnähe aus.

Nicht zuletzt: Die Dilemma-Geschichte hat sich in der Arbeitsgruppe "Moralerziehung" der Seminarleiter bei der Simulation der Erarbeitung der Geschichte im Allgemeinen Seminar

sehr gut bewährt.

Anmerkung:

Statt der "Anselm-Geschichte" kann auch als Dilemma "Das Problem von Dr. Paul" (S.32ff.) eingesetzt werden. Der Seminarleiter wird hier in Kenntnis seiner Gruppe eine Auswahl treffen.

***Die Anselm- Geschichte**

Anselm S. lebt zusammen mit seiner Frau und den beiden Kindern in einem neuen Haus am Stadtrand, das sie erst vor drei Jahren bezogen haben. Er ist Chemiker in leitender Position bei einer Lebensmittelfirma, die ihre Zentrale direkt am Ort hat.

Er ist ein Mann mit recht konservativen Ansichten und daher auch stolz darauf, daß seine Frau jetzt nicht mehr mitarbeiten muß. "Das schaffe ich schon alleine!" ist eine seiner Standardredewendungen. Anselms Frau ist mit diesem Zustand ebenfalls sehr zufrieden. Ihr macht es Spaß, sich um Haus und Garten zu kümmern. Außerdem hat sie so genug Zeit für ihre Mutter, der es in letzter Zeit nicht gut geht. Aber selbst wenn sie arbeiten wollte (sie ist gelernte Biologielaborantin), würde es für sie vermutlich sehr schwierig sein, eine Anstellung zu finden, da sie schon seit zwanzig Jahren nicht mehr berufstätig ist.

In seiner Freizeit ist Anselm engagierter Mitarbeiter im örtlichen Tierschutzverein, den er vor etlichen Jahren mitbegründet hat, und der sich gerade wegen der von ihm mitinitiierten Aktionen zu einer in der Stadt anerkannten Institution entwickelt hat. Betreuung des Tierheims, Beratung für Haustierbesitzer, Aktionen gegen Tiertransporte und vor allem gegen Tierversuche, die in einer nahegelegenen Kosmetikfirma durchgeführt werden, charakterisieren die Arbeit, für die Anselm S. meist federführend ist. Dadurch ist er auch über die Grenzen der Stadt hinaus zu einer bekannten Persönlichkeit geworden. Auch im privaten Bereich hat Anselm S. mit den Mitgliedern der Tierschutzgruppe sehr viel zu tun. Sie und ihre Familien stellen den größten Teil seines Bekanntenkreises dar. Er ist bei allen sehr beliebt.

Beruf, Familie und Hobby bereiten Anselm sehr viel Freude und eigentlich war er mit seinem Leben bisher sehr zufrieden. Doch nun droht dies alles, was er sich mühsam aufgebaut hat, zusammenzustürzen. Von seinem Vorgesetzten hat er erfahren, daß der Stellenabbau, der in seiner Firma seit der Übernahme durch die neuen Besitzer forciert wird, nun auch seine Abteilung treffen soll. Da man ihn als langjährigen Mitarbeiter nicht direkt entlassen kann, soll er, zunächst für ein halbes Jahr, in einer Filiale in der 250 km entfernten Landeshauptstadt eingesetzt werden. Allerdings nicht seiner bisherigen Position entsprechend. Innerhalb dieses Zeitraumes muß er sich dann um eine neue Stelle bemühen. Für einen Mann Anfang Fünfzig keine einfache Sache.

Einige Tage später trifft er in dem kleinen Pub in der Altstadt, in dem er seit einiger Zeit auf dem Nachhauseweg noch einmal kurz ein Bier trinkt, seinen ehemaligen Schul- und Studienkameraden Benno F. Benno ist Chemiker und mittlerweile im Vorstand der großen Kosmetikfirma am Ort. Die einst gute Freundschaft der beiden ist in den letzten Jahren sehr abgekühlt. Der Grund dafür war, daß in dem Unternehmen, in dem Benno Karriere gemacht hat, gerade die Tierversuche durchgeführt werden, gegen die sich Anselm und seine Gruppe so vehement auflehnen.

Benno hat von den Schwierigkeiten in Anselms Firma gehört und kommt ohne große Umschweife darauf zu sprechen. Im Laufe der Unterredung deutet er an, daß bei seiner Firma sehr bald eine Stelle neu zu besetzen sei, für die jemand mit seinen Fähigkeiten sehr geeignet wäre. Er läßt durchblicken, daß Anselm sich sogar finanziell besser stellen würde- auf Dauer, versteht sich. Wenn Anselm sich mit dem Gedanken anfreunden könne, er würde sich gerne für ihn stark machen, da er

Vorstandsmitglied sei, wäre dies sicher auch erfolgreich.

Anselm spricht Benno auf die Versuche in den Labors seines Unternehmens an, worauf ihm sein früherer Freund zu verstehen gibt, daß er, wie immer, Scheuklappen trage: Erstens basierten die meisten Produkte nicht auf derartigen Versuchen, sie vertrieben ja auch zahlreiche Naturprodukte. Zweitens würden die Versuche nur einen ganz kleinen Teil von Anselms zukünftigem Arbeitsbereich darstellen. Und drittens, ob Anselm denn meine, daß er sich in seiner jetzigen Situation diese Bedenken leisten könne?

Anselm bittet um eine längere Bedenkzeit, doch Benno teilt ihm mit, daß die Neubesetzung der Stelle schon bald ansteht und er innerhalb der nächsten zwei Wochen zu einer Entscheidung kommen müsse.

In den nächsten Tagen geht Anselm so einiges durch den Kopf, vor allem auch seine beiden Kinder. Die ältere Tochter hat gerade ihr Abitur bestanden und freut sich auf den einjährigen Studienaufenthalt in den USA, den ihr ihre Eltern versprochen haben. Wenn sich die finanzielle Situation der Familie verschlechtert, wird dieser Aufenthalt nicht zu finanzieren sein. Der jüngere Sohn, 14 Jahre alt, hat mit der Schule zur Zeit nicht so viel im Sinn. Wie sein Vater ist er ein großer Tierfreund und widmet den größten Teil seiner Freizeit der Arbeit im Tierschutzverein. Sein Vater ist für ihn das große Vorbild.

Soll sich Anselm S. für die Stelle in Bennos Firma entschließen oder soll er ablehnen?

***2.2.1. Einordnungsaufgabe zur Anselm-Geschichte: "7 Argumente pro - 7 Argumente contra"**

Die Pro-Gruppe:

Anselm sollte Bennos Angebot annehmen,

B weil er das Prinzip Tierschutz ja doch nicht in letzter Konsequenz durchhalten kann:

Er müßte nämlich eigentlich Vegetarier sein.

D weil er als Lebensmittel-Chemiker zumindest in seiner Studienzeit bereits gegen das Tierschutzgebot verstoßen hat, also in Sachen Tierschutz sowieso keine reine Weste mehr hat.

G weil er das Recht hat, seinen Wohlstand zu wahren.

A weil er Verantwortung für die übrigen Familienmitglieder hat, insbesondere für seine Frau, die 20 Jahre ohne Berufspraxis ist. Im Falle der Ablehnung wäre auch die gewohnte Pflege der Schwiegermutter stark in Frage gestellt.

F weil die Firma auch Naturprodukte vertreibt und Anselm sich für den verstärkten Vertrieb von Naturprodukten einsetzen könnte.

C weil im Zweifelsfall die Interessen von Menschen höher einzustufen sind als die von Tieren.

E weil der anhaltende Wohlstand sicherlich auch den zunächst enttäuschten Sohn versöhnen wird.

Die Contra-Gruppe:

Anselm sollte das Angebot von Benno ablehnen,

H weil er sonst seine Glaubwürdigkeit verlieren würde
- *im Hinblick auf*

sein Selbstkonzept (Verrat seiner Ideale, Weiterleben mit einer Lebenslüge),
seine Rolle als Vater (Vorbild, Wertorientierung für die Kinder),
- als Vertreter des Vereins.

M weil er sonst seine Freunde verlieren würde (die ihn im Falle der Ablehnung bei der Arbeitssuche unterstützen würden).

K weil es die Achtung vor Tieren verbietet, sie für die Herstellung von Kosmetika zu quälen.

N weil es zumutbar ist, daß der Sohn und die Tochter für Ausbildung und Studium z.T. selbst aufkommen.

I weil Anselm im Familienrat der Zustimmung seines Sohnes und zumindest der Achtung der übrigen Familienmitglieder sicher sein kann.

L weil das Absinken des Lebensstandards und der Statusverlust durchaus tragbar erscheinen.

J weil das Recht auf Leben und Unversehrtheit prinzipiell jedem Lebewesen zusteht und Tierversuche generell abzulehnen sind.

Quelle: 1.SPS Tiergarten (S), Gruppe 5/95

Die Bezeichnung der Aussagen mit Buchstaben soll die Kommunikation über die einzelnen Aussagen bzw. eine schriftliche Bearbeitung technisch erleichtern.

***2.2.2 Zuordnungsvorschläge für die "7 Argumente pro- 7 Argumente contra" zur Anselm-Geschichte mit Kennzeichnung der tragenden Begriffe**

Die Pro-Gruppe:

Anselm sollte Bennos Angebot annehmen,

B weil er das Prinzip Tierschutz ja doch nicht in letzter Konsequenz durchhalten kann:

Er müßte nämlich eigentlich Vegetarier sein. –*Stufe 1-*

D weil er als Lebensmittel-Chemiker zumindest in seiner Studienzeit bereits gegen das Tierschutzgebot verstoßen hat, also in Sachen Tierschutz sowieso keine reine Weste mehr hat. –*Stufe 1-*

G weil er das Recht hat, seinen Wohlstand zu wahren. – *Stufe 2-*

A weil er Verantwortung für die übrigen Familienmitglieder hat, insbesondere für seine Frau, die 20 Jahre ohne Berufspraxis ist. Im Falle der Ablehnung wäre auch die gewohnte Pflege der Schwiegermutter stark in Frage gestellt. –*Stufe 3-*

F weil die Firma auch Naturprodukte vertreibt und Anselm sich für den verstärkten Vertrieb von Naturprodukten einsetzen könnte. –*Stufe 2-*

C weil im Zweifelsfall die Interessen von Menschen höher einzustufen sind als die von Tieren. –*Stufe 4-*

E weil der anhaltende Wohlstand sicherlich auch den zunächst enttäuschten Sohn versöhnen wird. –*Stufe 2-*

Die Contra-Gruppe:

Anselm sollte das Angebot von Benno ablehnen,

H weil er sonst seine Glaubwürdigkeit verlieren würde
- *im Hinblick auf* sein Selbstkonzept (Verrat seiner Ideale, Weiterleben mit einer Lebenslüge),
seine Rolle als Vater (Vorbild, Wertorientierung für die Kinder),
- als Vertreter des Vereins. –*Stufe 3-*

M weil er sonst seine Freunde verlieren würde (die ihn im Falle der Ablehnung bei der Arbeitssuche unterstützen würden). –*Stufe 3-*

K weil es die Achtung vor Tieren verbietet, sie für die Herstellung von Kosmetika zu quälen. –*Stufe 5/6-*

N weil es zumutbar ist, daß der Sohn und die Tochter für Ausbildung und Studium z.T. selbst aufkommen. –*Stufe 3-*

I weil Anselm im Familienrat der Zustimmung seines Sohnes und zumindest der Achtung der übrigen Familienmitglieder sicher sein kann. –*Stufe 3-*

L weil das Absinken des Lebensstandards und der Statusverlust durchaus tragbar erscheinen. –*Stufe 4-*

J weil das Recht auf Leben und Unversehrtheit prinzipiell jedem Lebewesen zusteht und Tierversuche generell abzulehnen sind. –*Stufe 5/6-*

Quelle: 1.SPS Tiergarten (S), Gruppe 1/97

Die Bezeichnung der Aussagen mit Buchstaben soll die Kommunikation über die einzelnen Aussagen bzw. eine schriftliche Bearbeitung technisch erleichtern.

2.3 Das Problem von Frau Dr. Paul

Frau Dr. Paul war sich während der Anfangsphase ihres praktischen Jahres im Krankenhaus vollkommen dessen bewußt, daß die Entnahme von Organen oder Hauttransplantaten von Toten ohne das Einverständnis der Angehörigen illegal ist. Außerdem verletzte eine solche Entnahme grundsätzlich ihren Glauben.

Sie erfuhr jedoch sehr schnell, daß es im Krankenhaus Engpässe gab, wenn es insbesondere darum ging, Menschen mit schweren Hautverletzungen mit Transplantaten zu versorgen.

Eines Tages teilt ihr ihr Chefarzt mit: Das Team benötigt sofort Hauttransplantat für eine Notoperation. Weil jedoch keines zur Verfügung steht, soll Frau Dr. Paul in die Pathologie gehen und Toten Haut entnehmen. Sie darf jedoch mit niemandem darüber sprechen.

Was soll Frau Dr. Paul tun?

Quelle: Text von Dr.G. Lind*), verteilt anlässlich der Tagung der American Association for Moral Education 1996 in New York. Überarbeitung: Ch. Hoenecke

*) <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lind.htm>

***2.3.1 Einordnungsaufgabe zum "Problem von Frau Dr. Paul"**

Pro-Argumente

A Sie sollte es tun, denn im Grunde ist es eine Entscheidung für das Recht auf Leben.

D Wenn Dr. Paul durch diese Entscheidung das Leiden des Notfallopfers mildern kann, dann sollte sie es tun.

F Sie sollte es tun, denn wenn sie das Opfer eines Tages vollkommen entstellt auf der Straße sehen würde, hätte sie ein furchtbar schlechtes Gewissen.

B Sie sollte es tun, denn dadurch wird die gesellschaftliche Stellung eines Menschen gesichert. Das Opfer kann dann wieder arbeiten.

E Es ist eine Ausnahmesituation. Sie hat nicht viel Zeit zum Überlegen.

H Wenn sie es nicht tut, ist ihre Karriere beendet.

G um dem Verletzten eine spätere Partnerschaft zu ermöglichen. Der Operierte ist dann nicht entstellt.

C Sie sollte es tun, sich jedoch dann selbst anzeigen, denn sie hat gegen Gesetze verstoßen.

Contra- Argumente

E Der Tote hatte keine eigene Entscheidung getroffen. Damit wäre die Entnahme illegal.

H Es ist letztlich nicht die Entscheidung von Dr. Paul, sondern die ihres Chefs. Denn Dr. Paul steht in einer Hierarchie, die sie nicht umgehen kann.

A Dr. Paul macht sich durch ein solches Vorgehen erpreßbar. Sie hat gegen Gesetze verstoßen und kann dadurch zu Entscheidungen gezwungen werden, die sie nicht will.

C Es könnte alles eine Probe sein. Vielleicht möchte der Chef nur sehen, ob Dr. Paul die Anweisungen befolgt.

F Ihre Karriere könnte beendet sein, wenn das rauskommt.

G Sie kann nicht vor sich selbst bestehen, wenn sie das täte.

D Es würde eine Verletzung ihres Glaubens darstellen.

B Sie sollte es nicht tun, denn sie wird durch die Anweisung gezwungen, sofort zu handeln. Persönliche Autonomie geht vor Gehorsam.

Quelle: P. Schuster

Die Bezeichnung der Aussagen mit Buchstaben soll die Kommunikation über die einzelnen Aussagen bzw. eine schriftliche Bearbeitung technisch erleichtern.

*** 2.3.2 Stufenzuordnungsvorschlag zum "Problem von Frau Dr. Paul"**

Pro-Argumente

A Sie sollte es tun, denn im Grunde ist es eine Entscheidung für das Recht auf Leben. -*Stufe 5*-

D Wenn Dr. Paul durch diese Entscheidung das Leiden des Notfallopfers mildern kann, dann sollte sie es tun. -*Stufe 3-*

F Sie sollte es tun, denn wenn sie das Opfer eines Tages vollkommen entstellt auf der Straße sehen würde, hätte sie ein furchtbar schlechtes Gewissen. -*Stufe 3-*

B Sie sollte es tun, denn dadurch wird die gesellschaftliche Stellung eines Menschen gesichert. Das Opfer kann dann wieder arbeiten. -*Stufe 4-*

E Es ist eine Ausnahmesituation. Sie hat nicht viel Zeit zum Überlegen. -*Stufe 2-*

H Wenn sie es nicht tut, ist ihre Karriere beendet. -*Stufe 1-*

G um dem Verletzten eine spätere Partnerschaft zu ermöglichen. Der Operierte ist dann nicht entstellt. -*Stufe 3-*

C Sie sollte es tun, sich jedoch dann selbst anzeigen, denn sie hat gegen Gesetze verstoßen. -*Stufe 4-*

Contra- Argumente

E Der Tote hatte keine eigene Entscheidung getroffen. Damit wäre die Entnahme illegal. -*Stufe 4-*

H Es ist letztlich nicht die Entscheidung von Dr. Paul, sondern die ihres Chefs. Denn Dr. Paul steht in einer Hierarchie, die sie nicht umgehen kann. -*Stufe 2-*

A Dr. Paul macht sich durch ein solches Vorgehen erpreßbar. Sie hat gegen Gesetze verstoßen und kann dadurch zu Entscheidungen gezwungen werden, die sie nicht will. -*Stufe 2-*

C Es könnte alles eine Probe sein. Vielleicht möchte der Chef nur sehen, ob Dr. Paul die Anweisungen befolgt. -*Stufe 2-*

F Ihre Karriere könnte beendet sein, wenn das rauskommt. -*Stufe 1-*

G Sie kann nicht vor sich selbst bestehen, wenn sie das täte. -*Stufe 3-*

D Es würde eine Verletzung ihres Glaubens darstellen. -*Stufe 3-*

B Sie sollte es nicht tun, denn sie wird durch die Anweisung gezwungen, sofort zu handeln. Persönliche Autonomie geht vor Gehorsam. -*Stufe 3-*

Quelle: P. Schuster

Die Bezeichnung der Aussagen mit Buchstaben soll die Kommunikation über die einzelnen Aussagen bzw. eine schriftliche Bearbeitung technisch erleichtern.

Für Gruppenarbeit geeignet als Referat geeignet

Video-Aufzeichnung, siehe S. 38

3.1 Kohlbergs Erziehungskonzept

Die pädagogischen Intentionen Kohlbergs richten sich in Theorie und Praxis auf die Förderung der moralkognitiven Entwicklung des I n d i v i d u u m s . Es geht um die Entwicklung einer sittlichen und politischen Moral, die den einzelnen zu selbständigem Denken und Urteilen sowie zu eigenverantwortlichem, solidarischem Handeln befähigt. In Diskussionsprozessen soll das moralische Bewußtsein geschärft, das Urteilsvermögen gestärkt und die Bereitschaft zu überzeugungsgerechtem Handeln geweckt werden.

Kohlbergs Konzept der Werterziehung vermeidet Extreme. Das Konzept schließt auf der einen Seite die Vorgabe bestimmter Werte aus, auf der anderen Seite aber auch grenzenlosen Relativismus (also die Akzeptanz aller Möglichkeiten als gleichberechtigt). M. a. W.: Kohlbergs Stufentheorie bietet Leitlinien und Bezugspunkte, die es möglich machen, nicht-doktrinär und nicht-relativistisch zu erziehen.

Als nicht-doktrinär ist die Theorie Kohlbergs zu bezeichnen, weil das Stufenkonzept keine bestimmten Bewertungen nahelegt, sondern formale kognitivmoralische Entwicklung fördern will. Kohlbergs Konzept zielt auf zunehmende kognitive Komplexität des moralischen Urteils und auf eine zunehmende Öffnung der sozialen Perspektive (vom Ich über das Du zum Wir, m. a. W. : vom Individuum zur Gruppe und weiter zur idealen Gemeinschaft). Moralische Urteile können nach dem Grad ihrer Komplexität und der Spannweite ihrer sozialen Perspektive in das Stufenkonzept von Kohlberg eingeordnet werden. Ein Beispiel zur Einstufung moralischer Urteile: Wenn z. B. ein Befragter meint, man müsse zur Bundeswehr gehen, weil man sonst im Beruf Nachteile zu erwarten habe, dann urteilt er auf einer anderen Stufe, als wenn jemand äußert, man müsse zur Bundeswehr gehen, um den Frieden zu sichern.

Als nicht-relativistisch ist das Konzept Kohlbergs zu bezeichnen, weil Kohlbergs Werterziehung zwar auf die moralkognitive Entwicklung des einzelnen zielt, stets aber im Kontext eines demokratischen Systems. Es geht immer auch um Demokratieerziehung, dies hat Kohlberg von seinem großen Lehrer John Dewey konsequent übernommen. Wenn wir nun Kohlbergs Konzept im Allgemeinen Seminar behandeln, dann führen wir, wie es in § 3 Absatz 2 Ausb0 gefordert wird, die Lehramtswärter an die Aufgaben der politischen Bildung gemäß den Zielsetzungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung heran. In moralischen Diskussionen nach Kohlberg mit Schülern wecken die Lehrer Verständnis für die ethischen Werte der Demokratie.

Als die sieben Todsünden der Moralerziehung nennt Oser

1. Relativismus,
2. Indoktrination,

- 3) Zynismus,

- 4) Unsensibilität gegenüber moralischen Ansprüchen,

- 5) oberflächliches Wissen,

- 6) Fehlen moralischen Mutes,

- 7) Unglaube hinsichtlich der Vision einer besseren Welt.

Nach Oser lassen sich vier Formen möglicher Anwendung des Kohlbergschen Konzepts der moralischen Erziehung in der Schule unterscheiden. Die vier Formen sind hierarchisch geordnet, sind zunehmend komplexer strukturiert und erfordern ein zunehmend größeres Engagement des Lehrers.

- 1) Die erste Form besteht in der gelegentlichen Diskussion soziomoralischer Dilemmata im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich. Sie ist u.a. auf Seite 20 ausführlich dargestellt.

- 2) Die zweite Form integriert Theorie und Praxis des Kohlbergschen Konzepts in die Unterrichtsfächer (z.B. Gesellschaftskunde, Sozialkunde, Politische Weltkunde, Geschichte, Religion, Ethik, L E R , Literaturunterricht).

- 3) Als dritte Form nennt Oser die Einrichtung spezieller Kurse, die Werterziehung zum Ziel haben.

- 4) Bei der vierten Form geht es um die Konstituierung von Teilen einer Schule oder ganzer Schulen als "Just Communities", also Schulgemeinschaften, in denen, im Erfahrungsfeld Schule am "Fall" lernend, Lehrer und Schüler mit Hilfe der Kohlbergschen Kategorien ein eigenes moralisches Reglement entwickeln. (siehe: "Die Deutsche Schule" 1/87, Themenheft: Community Education in der Diskussion, bes. der Aufsatz von G. Lind, S.4 ff.; Oser/Althof

1994, S. 339 ff.)

Die vorliegende Handreichung beschränkt sich auf die Form 1, obwohl Kohlberg selbst und die Protagonisten der Kohlberg-Gruppe diese Kleinform der Moralerziehung als nicht hinreichend betrachten und mindestens die nächst höhere Form (Integration in die Unterrichtsfächer), letztlich aber die Großform (Typ 4), die Just-Community, anstreben.

Die zweite Form würde einige curriculare Veränderungen erforderlich machen, die z. Zt., jedenfalls in Berlin, nicht auf der Tagesordnung stehen.

Die Realisierung der Formen 3 und 4 würde erhebliche curriculare, organisatorische und strukturelle Veränderungen implizieren sowie eine größere Zahl gut trainierter Kohlberg-Lehrer voraussetzen. Derartige Überlegungen spielen in Plänen zur inneren und äußeren Schulreform in Berlin z. Zt. keine Rolle.

***3.2 "Paulas Problem" –Unterrichtsentwurf zum "Kätzchen-Dilemma"**

(Unterrichtsentwurf zur Video-Aufzeichnung "Paulas Problem"¹⁾

1. Inhalt (nach R. Selman, in : Lickona, T., (Hrsg.), Moral Development and Behaviour, New York 1976, adaptiert von P. Schuster)

Diese Geschichte erzählt von Paula. Paula ist acht Jahre alt und klettert sehr gerne auf Bäume. Sie ist sogar die beste Kletterin in der Nachbarschaft. Eines Tages fällt sie von einem Baum, verletzt sich aber nicht. Ihr Vater sieht den Sturz. Er ist besorgt und sagt ihr, sie solle ihm versprechen, nicht mehr auf Bäume zu klettern. Paula verspricht es und beide geben sich die Hand. Am gleichen Tag trifft Paula ihre Freundin Anna und andere Freunde. Annas süßes Kätzchen sitzt auf einem Baum und kommt nicht mehr alleine herunter. Es muß sofort etwas getan werden, denn sonst könnte das Kätzchen vom Baum fallen. Da Paula die beste Kletterin ist, fragen die Kinder sie, ob sie auf den Baum klettern könnte, um das Kätzchen zu retten.

Doch Paula erinnert sich an das Versprechen, das sie ihrem Vater gegeben hat.

2. Sachanalyse

Das "Kätzchen - Dilemma" wird folgenden Kriterien gerecht:

1) Zwei Werte (Versprechen gegenüber dem Vater und Fürsorge für das Kätzchen), gegen die Paula einzeln genommen nicht verstoßen würde, konfliktieren miteinander. Wie auch immer Paula sich entscheidet, sie verletzt in jedem Fall einen der beiden Werte.

2) Es handelt sich um ein hypothetisches Dilemma ; fiktiv ist es möglich, knüpft an das Wissen und die Erfahrungen der Schüler an, stammt aber mit großer Sicherheit im Hinblick auf *Paulas dilemmatische Situation* **nicht** aus dem Erfahrungsschatz der Kinder.

3) Es läßt Entscheidungen (und damit deren Begründungen) auf verschiedenen moralischen Entwicklungsstufen zu.

Versprechen (Vater)	Fürsorge (Kätzchen)
Freundschaft (Anna)	Ggf. Gruppenzugehörigkeit (Gleichaltrige)
Unausweichliche Situation ²⁾	

¹⁾Die Unterrichtsdokumentation (Video und schriftl. Mat.) ist über das BIL (Siegfriedstr. 208, 10365 Berlin, Tel. 55775622) oder das 4.SPS Steglitz ausleihbar. Laufzeit: ca.40 Minuten.

²⁾ In der Grundschule muß der Unterrichtende durch geeignete Impulse Tendenzen der Kinder begegnen, der gestellten Aufgabe auszuweichen, indem sie etwa vorschlagen, doch schnell den Vater um eine Ausnahme zu bitten usw. Er muß auch klären, warum Annas Katze nicht selbst herunter kommt: Ihre sichelförmigen Krallen erleichtern zwar das Hinaufklettern auf Bäume, lassen aber das Herabklettern nur rückwärts zu, was insbesondere junge Katzen ebenso erst "lernen" müssen wie das Herabspringen.

3. Unterrichtsvoraussetzungen

Die Klasse 4 b der Kronach-Grundschule in Berlin-Steglitz (Ortsteil Lichterfelde) wird seit dem ersten Schuljahr von derselben Lehrerin geführt und ist auch längere Gespräche im Stuhlkreis gewöhnt.

Die Schüler sind mir lediglich aus einer vorangegangenen Dilemma-Diskussion bekannt. Ich kenne also weder die Namen noch die Leistungsfähigkeit oder das Sozialverhalten einzelner Kinder.

Die Wahl fiel wegen der relativ guten akustischen Eigenschaften des Klassenraums (Video- und **Tonaufzeichnung!**) und wegen der im ersten Satz genannten Voraussetzungen auf diese Klasse.

Über die Zugehörigkeit der Schüler zu den moralischen Entwicklungsstufen nach Kohlberg habe ich nur theoretische Kenntnisse.

4. Ziele

4.1 Intentionen

Die Schüler sollen angeregt werden,

sich auf der moralischen Entwicklungsstufe, auf der sie sich individuell befinden, weiterzuentwickeln,

bzw. Argumente einer höheren moralischen Entwicklungsstufe zu reflektieren.

4.2 Stundenziel

1. Jeder Schüler kann einem Erwachsenen das "Kätzchen-Dilemma" (mit den Worten der Kinder "Geschichte") mündlich mit eigenen Worten erzählen,
2. dazu selbst Stellung nehmen und diese begründen sowie
3. mindestens eine fremde Position dazu richtig wiedergeben.

5. Didaktische Vorüberlegungen

Der Auftrag der Berliner Schule umfaßt Unterricht **und** Erziehung. Die Lehrerschaft kommt diesem Aspekt in unterschiedlicher Weise nach, am häufigsten ist das Eingehen auf aktuelle Anlässe anzutreffen, am seltensten geplante Unterrichtsvorhaben, in denen hypothetische Fälle diskutiert werden. Dabei sind gerade sie am besten geeignet, die Entwicklung der Schüler zu fördern. "Eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen zeigt, daß Kinder, die über Themen wie dieses nachdenken und sie diskutieren, in der Entwicklung durch die moralischen Urteilsstufen besser vorankommen als solche Kinder, die derartige Gelegenheiten nicht haben." Entsprechend ist die hier beschriebene Stunde angelegt. Dabei hat ihre Zielstellung im Intentionalen ihren Schwerpunkt, benötigen die Entwicklungen, die hier angestoßen werden sollen, doch eine längere Zeit. Auf der Hand liegt auch, daß es sich lediglich um das Bewußtmachen eigener und fremder Positionen handeln kann. Von diesem Prozeß gehen die Denk- und Entwicklungsanstöße aus. Es gibt in dieser Stunde also keine "richtige Lösung".

Die Stunde soll sich in Anlehnung an P.Schuster folgendermaßen gliedern:

Darbietung des Dilemmas - erste Standortbestimmung – Überprüfung der Begründung Nachdenken über eine bestimmte Begründung- zweite Standortbestimmung.

Lernen Lehren

Hinführung (Sozialform: Kreis)

<p>S. erfahren, worum es in der Stunde gehen soll.</p> <p>S. berichten von eigenen Erfahrungen mit Katzen ¹⁾</p> <p>Lernen, warum Katzen zwar ohne Probleme auf Bäume klettern, aber nicht so leicht wieder herunter kommen können. ²⁾</p>	<p>Informierender Einstieg (L.-Vortrag)</p> <p>Zeichnung "Kätzchen" ³⁾ (stummer Impuls)</p> <p>Unterrichtsgespräch über das Phänomen, gestisch unterstützt.</p>
--	--

Kommentar: ¹⁾ Anknüpfung an Bekanntes und Entlastung der späteren Gespräche von persönlichen Mitteilungen ²⁾ Klärung einer Sachfrage, die später nur stören würde.

³⁾ Quelle aller Zeichnungen und Arbeitsbogen: Michael Kröhl/ P.Schuster

Problemstellung (Kreis, 2 Schüler verlassen den Raum ⁴⁾)

<p>S. lernen den Inhalt des "Kätzchen-Dilemmas" so sicher ⁵⁾ kennen, daß sie es später wiedergeben können.</p> <p>Die dilemmatische Situation wird klar.</p>	<p>L. trägt das Dilemma vor, dabei werden 3 weitere Zeichnungen gezeigt.</p> <p>Die beiden "Time-Out-Kinder" kommen herein und lassen sich die Geschichte von den Mitschülern erzählen.</p> <p>Ohne eine weitere Vorbereitung präsentiert der L. 2 "Abstimmungsurnen" "FÜR DAS EINHALTEN DES VERSPRECHENS"/</p> <p>"FÜR DAS KÄTZCHEN" und fordert die S. auf, ihren Abstimmungs-Chip entsprechend</p>
---	---

einzuwerfen. ⁶⁾

Kommentar: ⁴⁾ "Time-Out" schafft eine klare Erzählsituation.

⁵⁾ Für die Diskussion muß die Geschichte so klar wie möglich sein.

⁶⁾ Die Abstimmung erfolgt in dieser Form, um die gegenseitige Meinungsbeeinflussung zu minimieren und den Impuls für die folgende Phase zu gewinnen.

Lehren

Lernen

Erarbeitung I ⁷⁾ (Kreis)

	Die Chips werden in der Mitte des Kreises auf den Boden geschüttet: Visualisierung des Ergebnisses/ Stummer Impuls ⁸⁾

<p>S. erkennen:</p> <p>Paula werden unterschiedliche Ratschläge erteilt.</p> <p>Sie setzen sich auseinander mit -der Perspektive anderer Kinder -fremden Begründungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die S. üben sich in der Begründung eigener und im Verstehen fremder Positionen sowie in der fairen Diskussion. 	<p>Spontanäußerungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • L..-Impulse wie z.B.: ⁹⁾ • Warum fällt die Entscheidung schwer? • Kannst du, (A), zusammenfassen, was (B) gesagt hat? • Was denkst du, (A), über die Meinung von (B)? • Warum bist <u>du</u> dieser Meinung? • Was genau verstehst du unter...? • Wie wird wohl.. (z.B. der Vater) die Situation beurteilen? • Was passiert, wenn Paula nie Versprechen hält?
---	--

Kommentar: ⁷⁾ Von einer "Lösung" kann hier nicht gesprochen werden. ⁸⁾ Es geht natürlich nicht um die Feststellung der Verteilung der Stimmen, sondern um einen Gesprächsanlaß.

⁹⁾ Quelle: P. Schuster, 13.10.95 (s.o)

Erarbeitung II (Rückkehr zur gewohnten Sitzordnung)

<p>S. wiederholen individuell die eigene Entscheidung sowie ihre Begründung und memorieren die Gegenpositionen schriftlich.</p>	<p>S. erhalten einen Arbeitsbogen ¹⁰⁾, auf dem sie drei Urteile ¹¹⁾ festhalten sollen:</p> <p>Eines, das das Halten des Versprechens,</p> <p>eines das die Rettung des Kätzchens</p> <p>und eines, das ihre eigene Entscheidung beinhaltet.</p>
---	---

Kommentar: ¹⁰⁾ Mit der schriftlichen Form soll eine erneute Reflexion angeregt werden. ¹¹⁾ Die moralische Entwicklung wird durch das Bewußtmachen anderer Positionen begünstigt.

Lernen Lehren

Sicherung /Schluß

<p>Das gesamte Meinungsspektrum samt Begründungen wird noch einmal bestmöglich artikuliert.</p> <p><i>Erneute Abstimmung</i> ¹⁴⁾</p>	<p>S. lesen ihre Eintragungen exemplarisch vor ¹²⁾.</p> <p>Erteilung einer Hausaufgabe ¹³⁾:</p> <p>Die Kätzchen-Geschichte zu Hause einem Erwachsenen erzählen, seine Position erfragen und diese am nächsten Tag mündlich wiedergeben.</p> <p>Zusätzlich/freiwillig:</p> <p>Ebenso mit einem jüngeren Kind und /oder älteren verfahren.</p>
---	--

Kommentar:¹²⁾ Die Beiträge wurden vom L. ausgewählt, während die S. schrieben (Kriterien: Prägnanz, Zuordnung zu verschiedenen Stufen). ¹³⁾ Von dieser Aufgabe kann ein wesentlicher Impuls für die Folgestunde erwartet werden.

¹⁴⁾ Auf die zweite Abstimmung mußte in der Videoaufzeichnung verzichtet werden.

3.3 Beispiel für ein Stundenverlaufsschema und methodische Grundsätze, die im 4. SPS Steglitz (L) von L.A. anGrundschulen abgeleitet wurden

Stundenziel: Die Schüler können das Dilemma in eigenen Worten mündlich nacherzählen, sich entscheiden und die Entscheidung begründen. Sie können außerdem mehr als eine fremde Entscheidung und Begründung mündlich wiedergeben

Verlauf

Hinführung: Anknüpfung an eigene Erfahrungen, Klärung von Sachfragen

Darbietung des Dilemmas , Verständniskontrolle (Inhalt)

Problemstellung (konfligierende Werte)

Erste, spontane Entscheidung

Erarbeitung: Nennung und Begründung der Entscheidungen

Diskussion der Begründungen

Fixierung eigener und fremder Entscheidungen und Begründungen

Sicherung: Vortrag ausgewählter Fixierungen

Zweite, reflektierte Entscheidung

Hausaufgabe

"Unterrichtliche Grundsätze"

- Die Diskussion von Sachfragen und möglichst auch von alterstypischen persönlichen Mitteilungen im Vorfeld entlasten.
- Klare, eindeutige, altersstufengerechte Darbietung des Dilemmas unter Verwendung von Merkhilfen für die Namen der Akteure.
- Ein klares Problembewußtsein hinsichtlich der konfligierenden Werte schaffen.
- Ausweichen vor der dilemmatischen Situation durch Kompromißvorschläge vermeiden.
- Vorbildliches Lehrerverhalten im Hinblick auf: Akzeptanz, positive Würdigung, Verständnis, Toleranz, Zuwendung, Objektivität, Neutralität, geschickte Moderation, sokratisches Frageverhalten.
- Indoktrination ebenso vermeiden wie Relativismus (Beliebigkeit).

*3.4 Sammlung unterrichtsgerechter Dilemmata

1. Grundschule

- *Frei vorzutragen und dabei an die Voraussetzungen der Klasse anzupassen-*
-

1. "Paulas Problem" (Das Kätzchen-Dilemma) S.38

*

1. Das 50-DM- Dilemma

Die Lehrerin kommt morgens in die Klasse und sagt zu den Kindern: "Hört mal alle her. Frau Scholz vom Sekretariat hat heute morgen einen 50,-DM-Schein im Treppenhaus verloren. Sollte ihn jemand finden, bitte ich euch, ihr das Geld zurückzugeben."

Britta hatte das Geld vor Unterrichtsbeginn gefunden. Es lag hinter einem Abfallkorb. Sie war sich vollkommen sicher, daß sie keiner sah, als sie den Schein aufhob. Und sie war froh über den Fund, denn ihre Mutter hatte in der nächsten Woche Geburtstag, und sie wollte ihr ein Geschenk kaufen. Doch was sollte sie tun? Britta mag Frau Scholz gern und sie weiß, daß Frau Scholz das Geld braucht, denn sie hat eine große Familie.

*

2. Das Geheimversteck

Henrik und Tobias sind die besten Freunde. Eines Tages verrät Henrik Tobias, daß er eine Höhle im Park gebaut hat, in der er eine Kiste mit Spielsachen und Heften versteckt hält. Henrik sagt, daß er nach der Schule zur Höhle gehen wird, um dort allein zu spielen. Tobias darf aber keinem davon erzählen. Tobias verspricht Henrik, daß er das große Geheimnis bei sich behalten wird.

Nach der Schule trifft Henrik auf die Eltern von Tobias, die ihren Sohn mit dem Auto von der Schule abholen wollten. Sie sind besorgt und fragen Henrik, wo Tobias ist, denn sie wollten vor einer Stunde mit ihm zur Großmutter fahren.

*

4. Das Pop - Konzert

Jana ist 10 Jahre alt. Sie möchte am Samstag sehr gern mit ihrer Freundin in Begleitung von ihren Eltern ein Pop-Konzert besuchen. Ihre Mutter verspricht ihr, daß sie ins Konzert gehen kann, wenn sie die Karte aus eigener Tasche bezahlt. Jana betreut das Kind der Nachbarin und verdient sich dadurch Geld. Außerdem spart sie ihr Taschengeld. Sie hat daher genug Geld für eine Karte, die DM 20,- kostet, und darüber hinaus noch zusätzliche DM 10,-. Aber dann entscheidet sich Janas Mutter anders und sagt, daß Jana sich von dem Geld Sportkleidung für die Schule kaufen muß. Jana ärgert sich darüber und beschließt, trotzdem zum Pop-Konzert zu gehen. Sie kauft sich eine Karte und sagt ihrer Mutter, daß sie nur DM 10,- hat. Am Samstag muß Janas Mutter überraschend zur erkrankten Großmutter fahren. Sie weiß nicht, wann sie wiederkommt. Soll Jana ins Konzert gehen?

*

Fortsetzung, ggf. in der **folgenden** Stunde darzubieten, siehe nächste Seite.

Fortsetzung des "Pop-Konzerts" (zweite Stunde):

Als sie losgeht, ist ihre Mutter nicht zu Hause, doch ihre ältere Schwester Lilli weiß, was Jana vorhat. Jana bittet Lilli, der Mutter zu erzählen, daß sie zu einer Freundin gegangen ist und zum Abendbrot wieder zurückkommt. Kurze Zeit später kommt Janas Mutter nach Hause und fragt Lilli, wo Jana ist. Was soll Lilli tun?

5. Der Kaufhausdiebstahl

Sharon und ihre beste Freundin Jill gehen einkaufen. Als sie so durch das Geschäft streifen, sieht Jill eine Bluse, die ihr unheimlich gefällt. Während Jill die Bluse anprobiert, schaut sich Sharon noch etwas um.

Schon bald kommt Jill aus der Kabine und trägt ihren Mantel. Sie wirft Sharon einen vielsagenden Blick zu und guckt auf die Bluse unter ihrem Mantel. Ohne ein Wort dreht sich Jill um und geht aus dem Laden.

Kurze Zeit später gehen ein Sicherheitsbeamter, ein Verkäufer und der Verkaufsmanager auf Sharon zu: "Das ist sie – das ist eines der Mädchen. Kontrollieren Sie ihre Tasche" schreit der Verkäufer. Sharon gibt dem Sicherheitsbeamten die Tasche: "Keine Bluse". "Ja, dann weiß ich, daß die andere es war", sagt der Verkäufer. Der Sicherheitsbeamte fragt den Manager, ob er den Fall weiter verfolgen soll. "Auf jeden Fall", meint dazu der Manager. "Ladendiebstahl wird zum größten Kostenfaktor in diesem Geschäft. Ich kann Ladendiebe nicht einfach laufen lassen und erwarten, daß das Geschäft großartig geht."

Der Sicherheitsbeamte wendet sich Sharon zu und fragt sie: "Wie ist der Name des Mädchens?" Sharon guckt ihn nur an und sagt nichts. "Komm, spuck es aus", sagt der Sicherheitsbeamte. "Wenn du uns nichts sagst, kannst du für das Verbrechen oder zumindest der Mitschuld verantwortlich gemacht werden"

Aus: Lickona,Th.,1989

*

2) Sekundarstufe

6. Die Anselm-Geschichte (S.27)

*

7. Das Problem von Frau Dr. Paul (S.31)

*

8. Das Heinz-Dilemma (S.14)

*

9. Julia und der Dealer (S.46)

*

10. Das Problem von Gitta ("Graffiti-Dilemma") (S.47)

*

9. Julia und der Dealer

Tommy hat Julia vor kurzem aus einer schwierigen Situation geholfen. Bei einer entscheidenden Klassenarbeit hat er ihr einen Spickzettel zugesteckt, der ihre "letzte Rettung" war. Ohne diesen Spickzettel wäre ihre Arbeit mit Sicherheit in die Hose gegangen und das hätte sehr unangenehme Folgen für sie gehabt: eine Fünf in diesem Fach wäre ihr gewiß gewesen und ihre Versetzung damit unwahrscheinlich geworden.

Nun hat Julia entdeckt, daß Tommy zu dealen angefangen hat, und zwar auch mit harten Drogen. Als Julia Tommy daraufhin anspricht und meint, das finde sie ganz hübsch beschissen, antwortet ihr Tommy, er müsse ja schließlich auch von etwas leben, wenn er den Stoff nicht verkaufe, würden andere Dealer das Geschäft machen, Drogenabhängigen könne sowieso nicht mehr geholfen werden, und ähnliches mehr. Als Julia diese Ausreden nicht akzeptiert, wird Tommy sauer und fährt sie an, sie solle gefälligst sonstwo den Moralapostel spielen, aber nicht bei ihm.

Julia fühlt sich nach diesem Gespräch sehr unglücklich und fragt sich, ob sie jetzt den Klassenlehrer ins Vertrauen ziehen soll. Auch Bekannte, denen sie von diesem Problem erzählt (ohne Tommys Namen zu nennen), meinen, in diesem Fall müsse der Klassenlehrer informiert werden. Julia ist sich klar darüber, daß ein solcher Schritt sehr unangenehme Konsequenzen für Tommy haben kann.

Was würdest du an der Stelle von Julia tun, den Klassenlehrer informieren oder nicht? Versuche bitte, dich **eindeutig** zu entscheiden!

Ja / nein (zutreffende Antwort bitte unterstreichen!)

Was sind deine Gründe für diese Entscheidung?

aus: Günter Schreiner, "Julia und der Dealer" Erfahrungen aus einem Versuch, mit Schülern über ein lebensnahes moralisches Problem zu diskutieren. In: "Die Deutsche Schule" 2/82 S. 128 ff.

10. Das Problem von Gitta ("Graffiti-Dilemma")

Gitta erinnert sich noch gut. Klaus hat ihr bei einer für die Versetzung wichtigen Kursarbeit ganz entscheidend geholfen. Ohne seinen Spickzettel hätte ihre Leistung in der für die gefährdete Versetzung entscheidenden Arbeit sicherlich nicht ausgereicht. Gitta weiß das zu schätzen.

Jetzt hat Gitta entdeckt, daß Klaus es ist, der die Schulwände mit Tags besprüht und damit gegen ein Abkommen verstoßen hat.

Alle Klassen der Oberschule hatten sich dafür ausgesprochen, daß die Wandflächen auf dem Schulgelände und in der Schulumgebung nicht mehr mit Tags verunstaltet werden sollten. Mit finanzieller Unterstützung der Eltern und einiger Sponsoren hatten mehrere Klassen einen Großteil der verunzierten Flächen am letzten Wochenende mit großem Arbeitsaufwand von den Schmiereien befreit. Es soll auch eine extra Wandfläche für ein Graffiti- ein Kunstprojekt im Hof angelegt werden. Erste Vorentwürfe wurden schon ausgestellt.

Als Gitta nun Klaus daraufhin anspricht und meint, das finde sie ganz unmöglich, antwortet ihr Klaus, er brauche den "Kick", das Überschreiten des Verbotenen reize ihn. Und überhaupt, wenn er und seine Crew es nicht machten, dann würden es andere tun. Gerade das Revier, in dem die Schule liegt, sei von mehreren Crews hart umkämpft.

Als Gitta diese Ausreden nicht akzeptiert, reagiert Klaus sauer und sagt energisch, daß sie sich gefälligst um ihre eigenen Sachen kümmern solle.

Gitta fühlt sich nach dem Gespräch sehr unwohl und fragt sich, ob sie mit einem Lehrer oder einer Lehrerin ihres Vertrauens darüber sprechen soll. Auch zwei Mitschüler, denen sie von diesem Problem erzählt- ohne Klaus namentlich zu erwähnen- meinen, in diesem Fall müsse man einen Lehrer hinzuziehen. Gitta ist sich darüber im klaren, daß ein solcher Schritt sehr unangenehme Folgen für Klaus haben kann.

Mögliche Leitfragen zur Beantwortung:

a. Sollte Gitta ihren Freund Klaus bei einem Lehrer melden? Warum? Was spricht dafür?

Was spricht dagegen?

b. Was ist schlimmer: Jemanden wegen einer unerlaubten Tat zu verraten und dessen Bestrafung in Kauf zu nehmen, oder die Absprachen der (Schul-)Gemeinschaft zu verletzen und die begonnene Mühe in Frage zu stellen?

Zusatz: Was bedeutet überhaupt (Klassen- und) Schulgemeinschaft für dich?

c. Was würdest du an der Stelle von Gitta tun, einen Lehrer deines Vertrauens einbeziehen oder nicht?

Versuche dich eindeutig zu entscheiden!

d. Welches sind deine Gründe für die getroffene Entscheidung?

Die Problemgeschichte ist angelehnt an G.Schreiner: "Julia und der Dealer". In: Die Deutsche Schule 2/ 1982. S. 132

Aus: Noffiti – Ein Materialangebot für den Sekundarbereich I. Kledzik, U.J.; Boerner, H. (Hrsg.); Förderverein PluS. Berlin 1997. S. 21.

DAS PROBLEM VON GITTA: Mögliche Pro- und Contra-Ansichten zum "Problem von Gitta" (Frage:"Sollte Gitta einen Lehrer ins Vertrauen ziehen oder nicht?")

<p>1.Stufe</p>	<p>Ja.</p> <p>Man muß es sagen, weil Klaus etwas Falsches gemacht hat.</p>	<p>Nein. Klaus würde dies sicherlich herausbekommen und sehr "sauer" reagieren. Der schreckt vor nichts zurück.</p> <p>Man kennt ihn ja.</p>
<p>2.Stufe</p>	<p>Ja.</p> <p>Man sollte es nicht decken, weil es schließlich für alle wichtig ist.</p>	<p>Nein.</p> <p>Schließlich hat Klaus ihr doch auch einen Gefallen getan. Eine Hand wäscht die andere. Einmal ist keinmal.</p>
<p>3.Stufe</p>	<p>Ja.</p> <p>Es wäre nicht fair gegenüber den anderen. Die Verdächtigungen, wer es getan hat, würden zunehmen.</p>	<p>Nein.</p> <p>Weil Gitta Klaus nicht einem öffentlichen Verhör aussetzen möchte.</p>
<p>4. Stufe</p>	<p>Ja.</p> <p>Man muß die aufgestellten "Spielregeln" einhalten. Wie sonst kann Ordnung gehalten werden?</p>	<p>Nein.</p> <p>Es liegt nicht im Bereich der Verantwortung von Gitta, über das Schicksal von Klaus zu bestimmen. Sie sollte es auch nicht sagen, sollte es auch nicht sagen,</p> <p>weil es keine Regelung darüber gibt, wie es dann abläuft.</p>

5./6. Stufe	Ja. Klaus muß sich vor der Schulgemeinschaft verantworten, weil er der Schulgemeinschaft erheblichen materiellen und ideellen Schaden zugefügt hat.	Nein. Eine gute Schulgemeinschaft muß auch einige "Schwarze Schafe" ertragen. Vielleicht kommt Klaus bald von selbst zur Besinnung.
-------------	--	--

in überarbeiteter Fassung aus: Noffiti - Ein Materialangebot für den Sekundarbereich I. Kledzik, U-J.; Boerner, H. (Hrsg.); Förderverein PLuS. Berlin 1997. S. 25.

Stufenzuordnungsaufgabe zum Graffiti-Dilemma

C Nein.

Weil Gitta Klaus nicht einem öffentlichen Verhör aussetzen möchte.

F Ja.

Man sollte es nicht decken, weil eine klare Abmachung unter allen besteht.

I Nein.

Klaus würde dies sicherlich herausbekommen und sehr "sauer" reagieren. Der schreckt vor nichts zurück. Man kennt ihn ja.

A Ja .

Klaus muß sich vor der Schulgemeinschaft verantworten, weil er der Schulgemeinschaft erheblichen materiellen und ideellen Schaden zugefügt hat.

D Nein.

Es liegt nicht im Bereich der Verantwortung von Gitta, über das Schicksal von Klaus zu bestimmen. Sie sollte es auch nicht sagen, weil es keine Regelung darüber gibt, wie es dann abläuft.

G Ja.

Es wäre nicht fair gegenüber den anderen. Die Verdächtigungen, wer es getan hat, würden zunehmen.

B Ja.

Man muß es sagen, weil Klaus etwas Falsches gemacht hat.

J Nein.

Schließlich hat Klaus ihr doch auch einen Gefallen getan. Eine Hand wäscht die andere. Einmal ist keinmal.

H Ja.

Man muß die aufgestellten "Spielregeln" einhalten. Wie sonst kann Ordnung gehalten werden?

E Nein .

Eine gute Schulgemeinschaft muß auch einige "Schwarze Schafe" ertragen. Vielleicht kommt Klaus bald von selbst zur Besinnung.

Quelle: 3.SPS Charlottenburg (L)

Stufenzuordnungsvorschlag zum Graffiti-Dilemma

-

C Nein.

Weil Gitta Klaus nicht einem öffentlichen Verhör aussetzen möchte. –3 c-

F Ja.

Man sollte es nicht decken, weil eine klare Abmachung unter allen besteht –2 p-

I Nein.

Klaus würde dies sicherlich herausbekommen und sehr "sauer" reagieren. Der schreckt vor nichts zurück. Man kennt ihn ja. -1 c-

A Ja .

Klaus muß sich vor der Schulgemeinschaft verantworten, weil er der Schulgemeinschaft erheblichen materiellen und ideellen Schaden zugefügt hat. -5/6 p-

D Nein.

Es liegt nicht im Bereich der Verantwortung von Gitta, über das Schicksal von Klaus zu bestimmen. Sie sollte es auch nicht sagen, weil es keine Regelung darüber gibt, wie es dann abläuft. -4 c-

G Ja.

Es wäre nicht fair gegenüber den anderen. Die Verdächtigungen, wer es getan hat, würden zunehmen.-3p-

B Ja.

Man muß es sagen, weil Klaus etwas Falsches gemacht hat.-1 p-

J Nein.

Schließlich hat Klaus ihr doch auch einen Gefallen getan. Eine Hand wäscht die andere. Einmal ist keinmal. -2 c-

H Ja.

Man muß die aufgestellten "Spielregeln" einhalten. Wie sonst kann Ordnung gehalten werden?-4p-

E Nein .

Eine gute Schulgemeinschaft muß auch einige "Schwarze Schafe" ertragen. Vielleicht kommt Klaus bald von selbst zur Besinnung. -5/6 c-

"1 p" bedeutet: 1.Stufe, Pro-Ansicht; "4c" bedeutet: 4.Stufe, Contra-Ansicht.

Quelle: Vorschlag vom 3. SPS Charlottenburg (L), September 1997

4. Literaturverzeichnis zur Ausbildungseinheit "Moralentwicklung und Moralerziehung" nach Lawrence Kohlberg

- 1) Wolfgang Edelstein, Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule, Möglichkeiten und Grenzen. In: "Zeitschrift für Pädagogik" 2/87
- 2) Lawrence Kohlberg, Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Georg Lind und Jürgen Raschert (Hrsg.), Moralische Urteilsfähigkeit-Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie, Weinheim und Basel (Beltz) 1987
1. Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung -Herausgegeben von Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1996
 - 4) Thomas Lickona, Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können, München (Kindt) 1989 (1983)
- 5) Fritz Oser, Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlbergschen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In: Georg Lind und Jürgen Raschert (Hrsg.), Moralische Urteilsfähigkeit -Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie, Weinheim und Basel (Beltz) 1987
- 6) Fritz Oser und Wolfgang Althof, Moralische Selbstbestimmung -Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich - Ein Lehrbuch, Stuttgart (Klett-Cotta)
 2. Auflage 1994
- 7) Günter Schreiner, Gerechtigkeit ohne Liebe - Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von Lawrence Kohlberg. In: "Zeitschrift für Pädagogik" 4/79
- 8) Günter Schreiner, "Julia und der Dealer" - Erfahrungen aus einem Versuch, mit Schülern über ein lebensnahes moralisches Problem zu diskutieren. In: "Die Deutsche Schule" 2/82
- 9) Themenheft "Community Education in der Diskussion" der Zeitschrift "Die Deutsche Schule" (1/87)
 - 10) Erik H. Erikson, Jugend und Krise, Frankfurt (M), 1981, Kurzdarstellung in D.Baake, Die 13- bis 18jährigen, München, 1976, S. 107 ff.

Ergänzende Literaturliste

Augusto Blasi, Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für praktisches Handeln. In: Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler und Gil Noam (Hrsg.), Moral und Person. Frankfurt/M (Suhrkamp), 1993

Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler, Wertwandel und Moral. In: Hans Bertram (Hrsg.), Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt/M (Suhrkamp), 1986

Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler und Gil Noam (Hrsg.), Moral und Person. Frankfurt/M (Suhrkamp), 1993

Wolfgang Edelstein und Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.), Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt/M (Suhrkamp), 2. Auflage 1996

Monika Keller, Moralische Sensibilität. Weinheim (PVU), 1996

Keller, M. & Edelstein, W. (1993). Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler, G. Noam (Hrsg.), Moral und Person. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 307-334.

Krettenauer, T.: Gerechtigkeit als Solidarität- Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1998.

Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. Child Development, 59, 1323-1338.

Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.), Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt/M (Campus), 1991

Jean Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M (Suhrkamp), 1973

Selman, R.L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Teo, T., Becker, G. & Edelstein, W. (1995). Variability in structured wholeness: Context factors in Kohlberg's data on the development of moral judgement. Merrill-Palmer Quarterly, 41, 381-393.

Im Internet befindet sich eine Web-Seite, die speziell über aktuelle Forschungen in Moralentwicklung und Moralerziehung informiert und Links zu thematisch verwandten Web-Seiten anbietet. Diese Internet-Seite wird von Prof. Dr. L. Nucci (University of Illinois at Chicago), ein ausgewiesener Experte auf diesem Gebiet, betreut.

<http://www.uic.edu/~lnucci/MoralEd/>

Von PD Dr. G. Lind, Universität Konstanz/Deutschland, wird eine Web-Seite herausgegeben und vollständig aktualisiert, die Zugang zu Forschungsergebnissen und Erziehungsprogrammen zu den Themen Moral und Demokratie ermöglicht. Auch hier finden sich Links zu weiteren Informationsquellen. Dr. Lind ist ebenfalls ein bekannter Wissenschaftler auf diesem Fachgebiet.

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

Beide Web-Seiten sind in englischer Sprache verfaßt.

5. Anhang: Kopiervorlagen für die Arbeit im Seminar

1. Sitzung/ Text A

Was versteht Kohlberg unter Moral?

(Moral: lat. mos, moris - Sitte)

"Dort, wo das Wohlergehen der Menschen vom Verhalten anderer Menschen abhängig ist, betreten wir den Bereich der Moral."(S.7)

"Noch einfacher ausgedrückt: Unter Moral versteht man gemeinhin die Achtung vor einem System von Regeln menschlichen Miteinanders." (S.7)

Das universelle Prinzip Kohlbergs ist die Gerechtigkeit. "Moralische Konflikte sind im Kern Konflikte zwischen den Ansprüchen von Personen; Prinzipien der Entscheidung über solche Ansprüche sind Gerechtigkeitsprinzipien, die dazu dienen, jedem das Seine zu geben."(S.8)

*

"Wie Konflikte gelöst werden, welche Regeln im sozialen Miteinander gelten: Dies sind Fragen der Moral."(11)

"Wir haben angedeutet, daß wir unter Moral nicht - wie dies im Alltagssprachgebrauch häufig geschieht - gängelnde oder repressive Festlegung auf das verstehen, was "die" Autoritäten oder "die" Gesellschaft für "normal" und für "anständig" halten. Wollte man moralische Erziehung in erster Linie auf solche Ziele lenken, wären Zweifel mehr als angebracht. Der Begriff "Moral" kann aber, wie wir zeigen möchten, ganz etwas anderes bedeuten: die Fähigkeit, in sozialen Konflikten autonom, mündig und damit zugleich verantwortungsbewußt zu urteilen und zu handeln. " (12) -Die entscheidende moralische Kategorie in der Theorie Kohlbergs heißt Gerechtigkeit. Von verschiedener Seite,..., wurde kritisiert, daß hier andere moralische Vorstellungen ... unterbewertet werden weil Gilligan annimmt, daß ... Frauen moralische Konflikte eher mit Rückgriff auf die Idee der zwischenmenschlichen Verantwortung und Fürsorge lösen. " (15)

Fragen der Moral sind Fragen des sozialen Miteinanders. Von moralischen Entscheidungen sind - direkt oder indirekt - immer auch andere Lebewesen betroffen. Es gibt deshalb einen Unterschied zwischen Entscheidungen im Bereich der privaten Lebensführung ... und Entscheidungen, die sich auf zwischenmenschliche und allgemeinere soziale Konflikte beziehen. Moralische Urteile drücken nicht nur Meinungen über Werte aus; mit ihnen wird über die Priorität eines sozialen Wertes vor einem anderen entschieden." (35)

"In den Moralurteilen von Kindern und Jugendlichen kommen nicht nur ihre unterschiedlich großen Wissens- und Erfahrungsbestände zum Ausdruck. Aus einer Entwicklungsperspektive erkennt man, daß Kinder sich selbst ein Verständnis der sozialen Welt erarbeiten müssen. Sie kommen zu ihrem ganz eigenen Ergebnis;

sie sehen und verstehen viele Zusammenhänge systematisch anders als Erwachsene. Entscheidende Entwicklungsprozesse zeichnen sich durch qualitative Veränderungen des Denkens aus." (37)

Die Seitenangaben zum kursiv gesetzten Teil beziehen sich auf das Papier der AG der Leiterinnen und Leiter Berliner Schulpraktischer Seminare, 1998,

bei den folgenden o.g. Zitaten handelt es sich um eine Sammlung aus Oser/Althof, Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart, 2. Auflage 1994

(Der Text B zur 1. Sitzung steht am Schluß dieser Sammlung)

1. Sitzung/ **Text C**

Kohlbers Stufenkonzept

Kürzestfassung der Entwicklungsstufenübersicht

Präkonventionelle Ebene	<p>1. Stufe urteilt nach Gesichtspunkten von Lohn und Strafe und unter dem Aspekt physischer Konsequenzen.</p> <p>2. Stufe urteilt nach dem Schema > Jedem das Seine<, >Wie du mir, so ich dir<. Es ist eine Austauschansicht, in der Verdienste eine Rolle für Gerechtigkeit spielen.</p>
-------------------------	--

<p>Konventionelle Ebene</p>	<p>3. Stufe urteilt nach dem Prinzip der Goldenen</p> <p>Regel: »Was du nicht willst, daß man dir tu, das füg' auch keinem andern zu!«</p> <p>Rücksicht auf die Gruppe und die Gruppenmehrheit.</p> <p>4. Stufe urteilt nach für alle in gleicher Weise</p> <p>gültigen gesellschaftlichen Rechten und Pflichten. Gesetze werden wichtig, weil sie garantieren, daß jeder vor dem Gesetz gleich ist.</p>
<p>Postkonventionelle Ebene</p>	<p>5./6. Stufe Stufe des Sozialvertrags, des sozialen Nutzens und der individuellen Rechte. (Gerechtigkeit bedeutet, daß Menschen ihre fundamentalen Rechte wahrnehmen können). Stufe der universalen ethischen Prinzipien; der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive bzw. Perspektive eines moralischen Standpunkts, von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten.</p>

aus: Oser/Althof 1994, S. 54

1.Sitzung/ **Text D**

Blatt 1 eines Doppelbogens, bitte beachten Sie die Hinweise in der Fußnote

Planungshilfen* Stufenzuordnungsübung I

Typische Denkmuster auf den verschiedenen

Stufen der moralkognitiven Entwicklung

Auf den verschiedenen Komplexitätsniveaus der moralischen Urteilsfähigkeit sind die folgenden Aussagen häufig zu hören.

Zwei Hinweise: Die genaue Einstufung eines einzelnen Arguments ist kaum möglich, da zahlreiche der hier aufgelisteten Argumente mit einer entsprechenden Akzentsetzung auch anderen Stufen zugeordnet werden können.

Die Bestimmung der Entwicklungsstufe einer Schülerin kann auf der Grundlage von Klassendiskussionen nicht vorgenommen werden.

Versuchen Sie bitte (trotzdem) als Übung eine Zuordnung zu den Entwicklungsstufen nach L. Kohlberg und vergleichen Sie danach Ihre Entscheidungen mit den Vorgaben auf der rechten Seite.*

E Wenn der Gesetzgeber das so entschieden hat, dann ist das auch richtig so. (Stufe:)

I Ich sollte das nicht tun, denn sonst wird meine Mutter/mein Vater traurig und dann fühle

ich mich nicht wohl. (Stufe:)

F Schützt diese Regelung auch die Rechte dieses einzelnen? (Stufe:)

A Man tut das nicht ! (Stufe:)

O Du darfst nicht nur an dich oder eure Gruppeninteressen denken. (Stufe:)

H Wenn ich das nicht mache, dann macht es ein anderer und dann hat der den Nutzen.(St.:)

J Wenn das alle täten, würde unser Gemeinwesen nicht mehr funktionieren. (Stufe:)

N Jeder sollte sich um die eigenen Angelegenheiten kümmern. (Stufe:)

P Was denken die anderen darüber? (Stufe:)

M Ich muß meinen Eltern helfen, weil sie auch viel für mich tun. (Stufe:)

B Man sollte ihn hart bestrafen, denn er hat etwas Verbotenes getan. (Stufe:)

G Was " normal " ist, ist damit noch lange nicht richtig. (Stufe:)

D Wenn das jemand mit mir machen würde, fände ich das ja auch nicht gut. (Stufe:)

K Das machen doch alle so; alle erwarten das von mir. (Stufe:)

L Wenn man nicht erwischt wird, darf man es auch tun. (Stufe:)

C Dieses legale Verfahren mißachtet in diesem Fall ein Menschenrecht; Rechtsbruch ist hier

legitim und geboten. (Stufe:)

* Bitte erstellen Sie aus dieser und der folgenden Seite einen Doppelbogen, dessen rechten Teil Sie zu- nächst wegklappen. Er gibt ein unveröffentlichtes Arbeitspapier Soester Lehrer wieder, das oben, dann also links stehend, in ungeordneten Ausschnitten wiederholt wird. Die so entstandene Vorlage hat sich als Stufenzuordnungsübung mit Selbstkontrollmöglichkeit im Seminar bewährt.(Bearbeiter: Ch.Hoenecke)

Die Bezeichnung der Aussagen mit Buchstaben soll die Kommunikation über die einzelnen Aussagen, bzw. eine schriftliche Bearbeitung technisch erleichtern.

Blatt 2 eines Doppelbogens, bitte beachten Sie die Hinweise in der Fußnote zu S. 1

Planungshilfen

Typische Denkmuster auf den verschiedenen

Stufen der moralkognitiven Entwicklung

Auf den verschiedenen Komplexitätsniveaus der moralischen Urteilsfähigkeit sind die folgenden Aussagen häufig zu hören. Die Zuordnung der Argumente dient allerdings lediglich einer groben Orientierung.

Zwei Hinweise: Die genaue Einstufung eines einzelnen Arguments ist kaum möglich, da zahlreiche der hier aufgelisteten

Argumente mit einer entsprechenden Akzentsetzung auch anderen Stufen zugeordnet werden können.

Die Bestimmung der Entwicklungsstufe einer Schülerin kann auf der Grundlage von Klassendiskussionen

nicht vorgenommen werden.

Stufe 1

Ich habe Lust, das zu tun, also darf ich es auch machen.

Wenn man nicht erwischt wird, darf man es auch tun.

Ich habe mich falsch verhalten, denn ich bin sehr hart bestraft worden.

Ich sollte das nicht tun, denn sonst wird meine Mutter/mein Vater traurig und dann fühle ich mich nicht wohl.

Das ist richtig und gut so, denn meine Eltern (mein großer Bruder/mein Freund/meine nette Lehrerin) sehen das so.

Wenn eine Sache nicht so wertvoll ist, dann ist Klauen auch nicht so schlimm.

Man sollte ihn hart bestrafen, denn er hat etwas Verbotenes getan.

Stufe 2

Jeder sollte sich um die eigenen Angelegenheiten kümmern.

Wenn ich was davon habe, kann ich es auch tun.

Es ist mir egal, was meine Eltern dazu sagen; Hauptsache, ich werde nicht erwischt.

Es ist wichtig für sie, dann darf sie es auch machen.

Ich muß das nur machen, wenn er auch das Gleiche für mich machen würde.

Bekomme ich genauso viel wie sie?

Wenn ich das nicht mache, dann macht es ein anderer und dann hat der den Nutzen.

Lügen hat sich hier gelohnt, denn ich habe doch machen können, wozu ich Lust hatte.

Ich habe etwas davon und meine Freundin auch; dann ist es in Ordnung.

Ich muß meinen Eltern helfen, weil sie auch viel für mich tun.

Wenn das jemand mit mir machen würde, fände ich das ja auch nicht gut.

Das ist unfair, weil es auf Kosten von dem anderen geht.

Stufe 3

Was denken die anderen darüber?

Wenn ich das mache, dient es meiner Clique.

Man muß auch sehen, aus welchen Motiven jemand ge-

handelt hat. Wenn er es gut gemeint hat, darf man ihn nicht tadeln.

Man tut das nicht!

Es ist nur natürlich, so zu handeln. Das machen doch alle so; alle erwarten das von mir.

Es ist egoistisch, nur an sich zu denken.

Wenn du das machst, fühlt sich der andere unwohl, deshalb wäre es falsch, so zu handeln.

Wenn ich das tue, werde ich besser angesehen.

Stufe 4

Wenn das alle täten, würde unser Gemeinwesen nicht mehr funktionieren.

Das ist illegal, dann darf man es auch nicht machen.

Diese Entscheidung überlasse ich den Gerichten.

Wenn der Gesetzgeber das so entschieden hat, dann ist das auch richtig so.

Man hat schließlich eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft.

Du darfst nicht nur an dich oder eure Gruppen-

Interessen denken.

Wenn ich das tun würde, würde ich Recht und Ordnung untergraben.

Ich habe diese Pflicht übernommen, dann muß ich sie auch so gut wie möglich erfüllen.

Stufe 5/6

Schützt diese Regelung auch die Rechte dieses einzelnen?

Dieses legale Verfahren mißachtet in diesem Fall ein Menschenrecht; Rechtsbruch ist hier legitim und geboten.

Was "normal" ist, ist damit noch lange nicht richtig.

Dem könnten nicht alle zustimmen.

Der Zweck heiligt nicht die Mittel; individuelle An-

Sprüche und Interessen müssen mit dem Interesse aller (dem größten Wohl aller) vereinbart werden – und

umgekehrt.

Könnte mein Handeln verallgemeinert werden? Wäre es vertretbar, wenn in diesem Fall alle so handeln würden?

Meine Überzeugungen, die sowohl religiös wie auch auf Vernunft begründet sind, gebieten mir hier, so zu handeln, auch wenn die gesetzlichen Regelungen dem entgegenstehen.

Es ist nicht akzeptierbar, wenn Menschen zu Mitteln zum Zweck mißbraucht werden.

*

(Quelle: Unveröffentlichtes Arbeitspapier einer Gruppe Soester Lehrer, vorletzte Aussage, Stufe 5/6 leicht verändert.)

3. Sitzung/ Text E

Die Diskussion bzw. Bearbeitung von Dilemmata im Unterricht ist nicht ergebnisorientiert, sondern der Prozeß der Auseinandersetzung ist der die Entwicklung fördernde Faktor. Dabei spielt der Stil der Diskussion eine wesentliche Rolle. Die Diskussion sollte durch Zuwendung, soziale Anerkennung sowie Verantwortungsbereitschaft für sich und andere geprägt sein. Eine gute Moraldiskussion zeichnet sich durch ein offenes Ende (keine Konsenslösung), eine ungezwungene, aber respektvolle Atmosphäre, viel Schüler-Schüler-Interaktion und durch herausfordernde Argumente aus. Das offene Ende bewirkt, daß das Problem u.U. als Frage in den Schülern weiterwirkt.

Vgl. 1.5, S. 20

*

Die Aufgabe des Diskussionsleiters (resp. des Lehrers) besteht darin, einen effizienten motivationalen Einstieg in die Problematik des Dilemmas zu schaffen, "sokratisch" nachzufragen (Warum-Fragen), das Gespräch unter den Schülern zu fördern und sich mit seiner Meinung zurückzuhalten.

Vgl. 1.5, S.20

*

Als die sieben Todsünden der Moralerziehung nennt Oser

1. **Relativismus,**
2. **Indoktrination,**
3. **Zynismus,**
4. **Unsensibilität gegenüber moralischen Ansprüchen,**
5. **oberflächliches Wissen,**
6. **Fehlen moralischen Mutes,**
7. **Unglaube hinsichtlich der Vision einer besseren Welt.**

Vgl. 3.1 , S.36

*

In Diskussionsprozessen soll das moralische Bewußtsein geschärft, das Urteilsvermögen gestärkt und die Bereitschaft zu überzeugungsgerechtem Handeln geweckt werden.

Vgl. 3.1, S.36

*

Kohlbergs Konzept der Werterziehung vermeidet Extreme. Das Konzept schließt auf der einen Seite die Vorgabe bestimmter Werte aus, auf der anderen Seite aber auch grenzenlosen Relativismus (also die Akzeptanz aller Möglichkeiten als gleichberechtigt). vgl. 3.1, S. 36

Die Seitenangaben beziehen sich auf das Papier der AG der Leiterinnen und Leiter Berliner Schulpraktischer Seminare, 1998

1.Sitzung/ **Text B**

Auszug aus dem empfehlenswerten Standardwerk von F. Oser und W. Althof, Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertbereich; ein Lehrbuch, Stuttgart: Klett-Cotta, 1997, S. 83 ff

Lawrence Kohlberg (1927-1987):

Biographische Notizen (Exkurs)

Es ist in den bisherigen Kapiteln deutlich geworden, wie hoch der Stellenwert ist, der Lawrence Kolbergs psychologischem und pädagogischem Werk in diesem Band eingeräumt wird. Wir wollen Kohlberg deshalb auch als Person vorstellen. Wir tun dies erst am Ende des Kapitels zu den psychologischen Grundlagen der Moralentwicklung, weil die Ausführungen in diesem Exkurs auch Kohlbergs inhaltliche Arbeitsschwerpunkte berühren und unter Umständen an einem früheren Ort nicht leicht verständlich gewesen wären.

Lawrence (Laurence) Kohlberg wurde am 25. Oktober 1927 in einem Vorort von New York geboren. Er wuchs als jüngstes von vier Kindern in einer assimilierten jüdischen Gemeinde und in einer Familie auf, die zwar wohlhabend, aber durch die frühe Trennung der Eltern zerrissen war. Während seiner Schulzeit hatte er den Ruf eines zwar ziemlich chaotischen, aber immer zugänglichen und solidarischen Kumpan mit einem Hang zum Abenteuer. Fast seine gesamte Zeit in einem Internat in Andover, Massachusetts, stand er wegen irgendwelcher Vergehen gegen die Schulordnung unter >Bewährung<.

Kohlberg erinnerte sich später: >Ich glaube, ich versuchte, mit dem schulischen Verhalten des berühmtesten ehemaligen Schülers dieser Institution, Humphrey Bogart, zu wetteifern - der wurde hinausgeworfen. Wenn ich als High-School-Schüler überlegt hätte, am Ende im Gebiet der moralischen Erziehung zu landen, ich hätte es absolut nicht geglaubt. In der Tat, die Welt tut einem komische Dinge an <(Interview mit Hennessy, 1979, S. 211)

Das Ende seiner High - School - Zeit fiel mit dem Ende des 2. Weltkrieges zusammen. Die Dienstpflicht führte Kohlberg Ende 1945 zur amerikanischen Handelsmarine und nach Europa. Die Kriegsfolgen waren überall sichtbar, das Grauen des Holocaust war jetzt im ganzen Ausmaß sichtbar und traf ihn tief: > Dies war nicht nur Zerstörung und Schrecken, es war Ungerechtigkeit, wie sie die Welt noch nie gesehen hatte < (Kohlberg, 1986, S. 5). Kohlberg entschloß sich, die Handelsmarine schnell zu verlassen und heuerte als unbezahlter Maschinist auf einem Schiff an, das jüdische Flüchtlinge durch die britische Blockade nach Palästina (damals britisches Mandatsgebiet) brachte. Das Schiff wurde eines Tages mit massivem Waffeneinsatz aufgebracht; Kohlberg gehörte zu den Gefangenen, die auf Zypern interniert wurden. Nach der Befreiung durch die Haganah führte ihn der Weg selbst nach Palästina und in einen Kibbuz und erst auf diesem Umweg, mit falschen Papieren, zurück in die Vereinigten Staaten.

Diese Zeit war eine Phase der > moralischen Lehre < für den jungen Kohlberg, aber auch der eigene Aktivismus ließ manche Fragen unbeantwortet- vor allem: Wann rechtfertigen die Ziele ein Mittel; darf man Gewalt und Tod für ein als gerecht empfundenes Ziel in Kauf nehmen? Die Entscheidungen für seine weitere Ausbildung wurden durch diese Überlegungen geprägt. Kohlberg ging nach Chicago, beschäftigte sich mit Philosophie und nahm dann ein Psychologie-Studium auf, das ihm Gelegenheit gab, bei einigen der renommiertesten Wissenschaftler seiner Zeit zu lernen: u.a. bei Bruno Bettelheim, Carl Rogers, Robert Havighurst, Jacob Gewirtz und Anselm Strauss.

Das Thema seiner Dissertation, die er zwischen 1955 und 1958 schrieb, stand spätestens fest, als er bei einem Praktikum in Klinischer Psychologie miterlebte, wie eine Patientin vom Chefarzt (einem Psychiater) für ihre >Aufsässigkeit < mit einer Elektroschockbehandlung bestraft wurde. Kohlbergs Arbeitsthema für den Rest seines Lebens wurde Gerechtigkeit, aus philosophischer und vor allem aus psychologischer Sicht. Seine Dissertation untersuchte das moralische Urteilen bei Kindern und Jugendlichen und bearbeitete damit eine Fragestellung, die in der behavioristisch geprägten Psychologie seiner Zeit ungewöhnlich und sogar etwas verdächtig war. Piaget war in Amerika noch nicht >entdeckt< und die Frage nach Strukturen des Denkens wurde nicht gestellt; der Zeitgeist ging statt dessen davon aus, daß Menschen Einstellungen haben, sich an Normen orientieren und daß diese Einstellungen und Normen sich je nach der Umwelt ändern: Menschen als Produkt der Umstände. Kohlberg dagegen hatte von John Dewey und Jean Piaget gelernt, daß Kinder Philosophen sind, die sich ganz eigene Antworten auf die Fragen nach Raum und Zeit, Ursache und Wirkung, >gut < und >

böse < erarbeiten , daß Kinder nicht einfach nur lernen, sondern aktiv ihre eigene Entwicklung gestalten.

Kohlbergs Berufslaufbahn führte ihn zunächst als Assistenzprofessor nach Yale und als > Fellow < nach Palo Alto, bevor er 1962 nach Chicago zurückkehrte (als Assistenzprofessor und später als Associate Professor), wo er bis 1968 blieb. Die wissenschaftliche Karriere, die sich ganz auf die Untersuchung der Moralentwicklung konzentrierte, kam nur langsam in Gang: Es dauerte fünf Jahre, bis Kohlberg einen Artikel über seine Dissertation veröffentlichen konnte. Auf seinem Arbeitsplan während der 60er Jahre stand der Ausbau seiner kognitiven Entwicklungstheorie. Ergebnis dieser Arbeit war der 1969 erschienene große Handbuchartikel > Stage and Sequence < (dt. 1974). Dies war ein Durchbruch . Kohlberg hatte seinen Ansatz als Alternative zu konkurrierenden Theorien etabliert, die bislang die Sozialisationsforschung beherrschten.

Das Ende dieses Jahrzehnts war ereignisreich. An der Harvard-Universität in Cambridge erhielt Kohlberg 1968 eine Ordentliche Professur; an der > Graduate School of Education < gründete er das > Zentrum für moralische Entwicklung und Erziehung<, das er bis zu seinem Tode führte. Daß ihn diese Berufung in den Bereich der Erziehung führte, war kein Zufall. Schon vorher hatte er sich mit der Frage beschäftigt, was sein Entwicklungsmodell für die Aufgaben der Moralerziehung bedeuten könnte. Ab 1970 wurde in mehreren Artikeln ein pädagogisches Programm entfaltet: Erziehung als Anregung (Stimulation) von Entwicklungsprozessen. Die bedeutendste Arbeit in dieser Richtung ist zweifellos der 1972 erschienene Artikel >Development as the aim of education < (mit Rochelle Mayer). Mit dem Interesse an Erziehungsfragen war für den philosophisch geschulten Kohlberg ein Problem aufgeworfen: Wie lassen sich Erziehungsziele begründen? Die direkte Ableitung solcher Ziele aus Entwicklungstatsachen wäre ein > naturalistischer Fehlschluß <: Es sind ja Entwicklungsprozesse vorstellbar, die real stattfinden, obwohl sie nicht wünschenswert sind. Ein Erziehungsprogramm braucht - wie letztlich auch die Entwicklungstheorie selbst - eine philosophische Abstützung. Kohlberg unterzog sich dieser Aufgabe in einer Arbeit, die nicht nur wegen ihres provokanten Titels Kontroversen auslöste: > Vom Sein zum Sollen. Wie man in der Untersuchung der Moralentwicklung den naturalistischen Fehlschluß begeht und damit durchkommt< (Kohlberg, 1971a).

Kohlbergs Bekanntheit wuchs, seine Arbeit wurde immer mehr anerkannt. Das war nicht allein sein Verdienst, sondern auch eine Folge zeitgeschichtlicher Ereignisse. Die Bürgerrechtsbewegung und der Vietnam-Krieg warfen grundlegende moralische Fragen auf. Der Watergate-Skandal (der die moralische Verwahrlosung der obersten politischen Spitze ans Licht brachte) hatte eine Wirkung auf die Debatte über Moralerziehung, wie sie vorher der > Sputnik-Schock < auf das allgemeine Bildungswesen ausgeübt hatte (vgl. Lickona, 1979). Zur Popularität der Arbeiten Kohlbergs trug nicht zuletzt auch bei, daß in der amerikanischen Psychologie und Pädagogik inzwischen die *kognitive Wende* erfolgt war und die Piaget-Renaissance in voller Blüte stand.

1973 geschah etwas, das Tragik in Kohlbergs persönliches Leben bringen sollte. Auf einer Forschungsreise nach Mittelamerika infizierte er sich mit einer Viruskrankheit, die seine Gesundheit ruinierte und seine Energie auszehrte. In den verbleibenden Jahren versuchte er, das frühere Arbeitstempo aufrechtzuerhalten, aber immer wieder litt er schlimme Qualen, war behindert und depressiv.

Ab etwa Mitte der 70er Jahre konzentrierte sich Kohlberg auf zweierlei:

- a. die Verbesserung und Validierung seines Forschungsinstruments und
- b. die praktische Entwicklung von Schulprogrammen, die über Moralerziehung im Unterricht weit hinausgingen.

(a) Zu diesem Zeitpunkt waren schon eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt worden, die die Behauptungen des Kohlbergschen Stufenmodells im wesentlichen bestätigten. Aber es gab auch Anomalien, z.B. scheinbare Regressionen, die mit der Theorie nicht in Einklang zu bringen waren. Kritiken wurden laut, die Beweiskraft der bislang vorliegenden Daten sei zu gering. Die Gruppe um Kohlberg reagierte mit einer intensiven Arbeit, mit der in einem

Wechselprozeß das Erhebungsinstrument verbessert und die Theorie verfeinert werden sollte. Nach jahrelangen Arbeiten lag ein standardisiertes Instrument vor; die strukturellen Definitionen der einzelnen Moralstufen waren überarbeitet und von nur inhaltlichen Elementen bereinigt worden. Die Standardisierung hat, obwohl sie den gängigen psychometrischen Verfahrensweisen entgegenkommt, nicht nur Beifall gefunden. Daß Strukturen des Denkens nicht einfach abfragbar sind, sondern interpretativ erschlossen werden müssen, war ein Kerngedanke früherer Auswertungsmanuale, der im jetzigen möglicherweise übersehen werden kann. Die Druckfassung dieses Auswertungshandbuchs (die erste gedruckte Version überhaupt) erschien erst nach Kohlbergs Tod, im Herbst 1987.

- b. Die ersten Versuche, eine praktische Moralerziehung auf der Grundlage des Modells von Kohlberg zu betreiben, konzentrierten sich auf die Diskussion hypothetischer Dilemma-Geschichten nach bestimmten Unterrichtsregeln. Diese praktischen Erprobungen waren durchaus nicht erfolglos; es ließ sich nachweisen, daß ein solcher Unterricht nach einer gewissen Zeitspanne zu einer Erhöhung des moralischen Urteilsniveaus führt. Aber Kohlberg hat die Grenzen dieses Ansatzes bald sehr genau gesehen. In einem Artikel von 1977 schrieb er unmißverständlich:

>Es gibt drei Hauptbereiche, in denen der strukturgenetische Ansatz zur Moralerziehung unvollständig ist: 1) der Schwerpunkt, der bei den Strukturen und nicht bei den Inhalten gesetzt wird; 2) die Konzentration auf Konzepte der Rechte und Pflichten, die Fragen des moralisch Guten vernachlässigt; 3) die Betonung des moralischen Urteilens und nicht des Handelns. < (Kohlberg & Hersh, 1977, S. 58)

Die Konsequenz bestand im Konzept der Just Community, der Schule vom Typ einer > gerechten Gemeinschaft <, in der Gerechtigkeit durch die moralische Atmosphäre gemeinschaftlichen Lebens zu einem Leitprinzip werden soll, das nicht nur die Köpfe der jungen Menschen, sondern auch ihr Herz und dadurch ihr Handeln bewegt. Wenn gefragt wird, was der Kern der Kohlbergschen Moralerziehung sei, bekommt man heute noch meist zu hören: Dilemma-Diskussion. Das ist verkürzt und deshalb falsch. Der Kern ist die Idee der Just Community: Moralische Entwicklung durch moralisches Handeln und Entscheiden; Demokratie lernen durch Praxis der Demokratie. An diesem Maßstab gemessen sind Unterrichtsgespräche über moralische Fragen nur eine Behelfslösung. Wir halten diesen Punkt für so wichtig, daß wir ihm einen eigenen Teil in diesem Buch widmen wollen

(Teil 3, Kapitel 10-12).

Kohlbergs letzte Jahre waren Zeiten angespannter Aktivität. Einige Schulversuche nach dem Just Community-Modell waren in Gang gekommen, und der Initiator wurde an allen Ecken und Enden gebraucht. Es ist legendär, wie Kohlberg jede Woche mit seinem alten Lieferwagen einige hundert Kilometer von Boston nach New York fuhr, um die Aktivitäten an einer früher völlig heruntergekommenen Schule in der südlichen Bronx zu unterstützen. Unermüdlich war nun auch Kohlbergs Publikations-tätigkeit. Lange Zeit hatten seine Arbeiten nur in Form von Einzelartikeln oder als >grau< (hektographierte) Manuskripte vorgelegen. Nun galt es, vieles in Buchform zu bringen. 1981 erschien der erste, 1984 der zweite Band einer Werkausgabe, 1983 die Monographie über seine sich über Jahrzehnte erstreckende Längsschnittstudie; allein 1987 erschienen das zweibändige Handbuch zur Auswertung von Moralinterviews und zusätzlich zwei Bücher über Kinderpsychologie und Erziehung im früheren Kindesalter.

Lawrence Kohlberg starb von eigener Hand. Am 17. Januar 1987 meldete man ihn als vermißt. Sein Körper wurde später an der Küste von Massachusetts angetrieben. Am 20. Mai 1987 fand eine Gedenkversammlung an der Harvard-Universität statt, an der mehrere hundert Personen teilnahmen, die ihm im Leben verbunden gewesen waren. In einem Nachruf auf Kohlberg heißt es über die Wortbeiträge, die auf dieser Versammlung gehalten wurden:

>Es war eindrucksvoll, daß all diese Menschen, die ihn zu verschiedenen Zeitpunkten während seines Lebens und in so verschiedenen Kontexten gekannt haben, alle die gleiche Person in ihm gesehen hatten: Seine äußere Erscheinung war unordentlich, seine Kleidung zerknittert, und doch hatte er

eine verbindliche und gesellige Art. Er zeigte Mut und Leidenschaft in der Bewältigung von Ideen und Problemen und dabei besaß er eine wundervolle Fähigkeit, Freundschaften aufzubauen und aufrechtzuerhalten und in einem offenen Dialog mit Kritikern zu bleiben. Er war ein Erneuerer und Führer, doch einer, der für einige der ältesten Ideen, die man kennt, Partei ergriff. Er gab so vielen Menschen so viel, doch sich selbst nahm er das Leben. < (Rest, Power & Brabeck, 1988, S. 399)

w Die Quellenangaben beziehen sich auf das o.g. Werk von Oser und Althof.