

Handlexikon
zur
Pädagogischen
Psychologie

Herausgegeben von
Hans Schiefele und Andreas Krapp

Ehrenwirth

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie / hrsg. von Hans Schiefele u. Andreas Krapp.
München : Ehrenwirth, 1981.

ISBN 3-431-02360-6

NE: Schiefele, Hans [Hrsg.]

ISBN 3-431-02360-6

© 1981 by Franz Ehrenwirth Verlag GmbH & Co, KG München

Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet,

das Buch oder Teile daraus auf irgendeinem Wege (fotomechanische

Reproduktion, Fotokopie, Mikrokopie, Xerographie o. a.) zu vervielfältigen

Satz und Druck: Friedrich Pustet, Regensburg

Printed in Germany 1981

Moralische Entwicklung und Erziehung

1. Moralische Entwicklung: Verhaltensweisen, die mit der Moralität des Menschen zu tun haben, nehmen einen breiten Raum in der psychologischen Forschung ein. Die Vielzahl der dabei verwendeten Begriffe und Indikatoren zeugt davon: Aggressivität, Gehorsam gegenüber Autoritäten, Mogeln bei Prüfungen, Widerstand gegen Versuchung, Heuchelei, prosoziales Verhalten, Altruismus, Hilfsbereitschaft, Spendeverhalten, Durchhaltevermögen, Einhalten von Regeln etc. Erforscht werden solche Phänomene, indem mit Bezug auf eine bestimmte Theorie des Lernens (→ *Lernen und Lerntheorien*) und/oder der → *Entwicklung* – häufig durch Experimente – nach person- oder gruppenspezifischen sowie situativen Bedingungen gesucht wird, unter denen ein bestimmtes moralisch bedeutsames Verhalten zustande kommt, und wie sich dieses gegebenenfalls im Laufe der Zeit ändert bzw. stabilisiert. Ziel ist ein möglichst detailliertes Bild über Voraussetzungen, Einflußfaktoren und Verlauf der moralischen Entwicklung. Es gibt eine Reihe von Theorien, die diesen Prozeß erklären und vorhersagbar machen wollen (s. Lickona 1976). Eine entscheidende Prägung erfuhr die Moralentwicklungsforschung durch die Befunde von Piaget (1932) und Hartshorne/May (1928/30). Während letztere die damals vorherrschende Vorstellung stabiler Charaktereigenschaften gründlich erschütterten, legte Piaget den Grundstock für die derzeit meistdiskutierte Theorie von Kohlberg.

1.1 Moralische Entwicklung aus der Sicht der kognitiven Entwicklungstheorie (Kohlberg): Hier wird Entwicklung im Sinne einer biologisch determinierten Abfolge qualitativ voneinander unterscheidbarer Phasen oder Stufen kognitiver Orientierungen aufgefaßt, die der Mensch im Umgang mit den Gegenständen und Personen seiner Umwelt aufbaut und modifiziert. Sie bestimmen sein Denken und Handeln. 1955 begann Kohlberg in einer Längsschnittuntersuchung und mehreren interkulturellen Studien die von Piaget gefundenen Stufen des moralischen Bewußtseins zu überprüfen und neu zu formulieren. Kinder und Jugendliche wurden mit hypothetischen

moralischen Konflikten konfrontiert und befragt, wie sie entscheiden würden und wie sie ihre Entscheidung begründen. Die hinter den Antworten steckenden Denkstrukturen lassen sich in eine Sequenz von drei Urteilsbenen mit je zwei Stufen bringen.

(a) Vorkonventionelle Ebene: Die konkreten Folgen des Handelns (Strafe, Belohnung) werden zur Urteilsfindung herangezogen.

(1) Heteronome Stufe (Orientierung an Strafe und Gehorsam); (2) Stufe des Individualismus und instrumentellen Zweckes und Austausches (instrumentell-hedonistische Orientierung).

(b) Konventionelle Ebene: Wichtig ist die Erfüllung sozialer Erwartungen. (3) Stufe der gegenseitigen Erwartungen, Beziehungen und der interpersonellen Übereinkunft (Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung); (4) Stufe des sozialen Systems und Gewissens (Orientierung an Gesetz und Ordnung).

(c) Nachkonventionelle und Prinzipienebene: Entscheidungen gründen auf Rechten, Werten oder Prinzipien, die für alle Individuen konsensfähig sind. (5) Stufe des Sozialkontrakts oder der sozialen Nützlichkeit und der individuellen Rechte (legalistische Orientierung); (6) Stufe der universellen ethischen Prinzipien (Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien).

Bei den Stufen handelt es sich um Denkschemata, die moralischen Urteilen zugrunde liegen, ganz gleich, auf welchen Inhalt sie zielen und für welche Konfliktlösung sich das Individuum entscheidet. Die Stufen bilden eine invariante Sequenz, d. h., die Entwicklung verläuft stets zur nächsthöheren Stufe hin (Entwicklungslogik). Das Denken auf einer höheren Stufe schließt Denkelemente der niedrigeren Stufen ein (hierarchische Integration). Das Individuum neigt dazu, auf der höchsten ihm verfügbaren Stufe zu argumentieren. Interkulturelle Vergleiche lassen den Schluß zu, daß diese Stufenentwicklung in allen Kulturen und sozialen Schichten so verläuft, d. h. universell ist, und lediglich in der Geschwindigkeit und der erreichten Endstufe differiert. Nach Kohlbergs Befunden erreichen etwa 25% der erwachsenen Amerikaner ein nachkonventionelles Urteilsniveau. Der kognitive Entwicklungsstand (→ *Denkentwicklung*) ist eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die moralische Entwicklung. Analog kann das moralische Urteil als eine notwendige Voraussetzung für morali-

ches Handeln betrachtet werden: Mit fortschreitender Entwicklung der Urteilsfähigkeit wächst die Wahrscheinlichkeit, moralische Konfliktlösungen unter Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten gerechter und zufriedenstellender herbeizuführen. Die Kritik an Kohlberg, die vornehmlich an der Qualität der Erhebungsmethode, an der fragwürdigen Trennung von Inhalt und Struktur des moralischen Urteils, an der einseitig kognitivistischen Sicht der moralischen Entwicklung und deren in der christlich-jüdischen Philosophietradition westlicher Länder verankerten Ethnozentrik geübt wird, führte bereits zu partiellen Korrekturen und macht weitere notwendig. Der unbestreitbare Nutzen der Theorie liegt vor allem darin, daß sie durch ihren hierarchischen Aufbau ein Modell gelingender Sozialisation für einen elementaren Bereich menschlichen Handelns bereithält, an dem sich pädagogische Bemühungen bemessen lassen.

1.2 *Moralische Entwicklung aus der Sicht einer Theorie des sozialen Lernens (Hoffman):*

Vom Standpunkt der Sozialen Lerntheorie kann Entwicklung als Sozialisationsprozeß verstanden werden, durch den ein Individuum in sein kulturelles Milieu hineinwächst, indem es sich mit den geltenden Werten und sozialen Normen auseinandersetzt und sie verinnerlicht, so daß sie zu Orientierungen des Verhaltens werden. Richtung und Ergebnis dieses Lernprozesses sind durch Erziehungs- und Milieueinflüsse bestimmt. In den fünfziger Jahren begann Hoffman zu untersuchen, wie das Erziehungsverhalten der Eltern die soziale Entwicklung des Kindes beeinflusst. Zur Typisierung elterlicher → *Erziehungsstile* unterscheidet er drei Arten von Disziplinierungsmaßnahmen: (a) *Liebesentzugstechniken*: Die Mißbilligung eines bestimmten kindlichen Verhaltens durch die Eltern wird durch Verärgerung und durch Abbruch des Kontakts zum Ausdruck gebracht (z. B. zornige Miene, Sich-Abwenden, Schweigen, Ignorieren). (b) *Induktionstechniken*: Erklärungen, Begründungen und Rechtfertigungen werden gegeben, weshalb ein bestimmtes Verhalten erwünscht oder nicht erwünscht ist; auf Konsequenzen wird hingewiesen. (c) *Machtbehauptende Techniken*: Unerwünschtes Verhalten wird physisch bestraft, Gewalt wird angedroht, Vergünstigungen werden entzogen, oder es wird Angst eingeflößt. Als Indikatoren der moralischen Entwicklung von Kindern verwendet Hoff-

man sogenannte »Gewissenstypen«. Kindern, die ihr Verhalten überwiegend oder ausschließlich nach externen Sanktionen und Belohnungen durch die Erwachsenenautorität ausrichten, wird ein *externales* Gewissen zugeschrieben. Eine Orientierung, bei der zwar die moralischen Standards bereits internalisiert sind, diese aber rigide, buchstabengetreu, ohne Berücksichtigung von Motivation und Situation angewendet werden, wird als *konventionell-rigider* Gewissenstyp bezeichnet. Der *humanistisch-flexible* Gewissenstyp besitzt ein ausgeprägtes Regelbewußtsein, hat moralische Standards internalisiert, wendet sie aber flexibel an, d. h. situationsangepaßt und unter Berücksichtigung von Motiven der Handelnden. Externale Gewissensorientierung wird vor allem durch gewaltandrohende bzw. -zufügende Erziehungstechniken begünstigt. Demgegenüber fördert ein auf gefühlsmäßig warmer Zuwendung beruhender und durch häufige Induktionen gekennzeichnete Erziehungsstil die Verinnerlichung moralischer Standards. Die Eltern, deren Kinder ein humanistisch-flexibles Gewissen ausgebildet haben, unterscheiden sich von Eltern mit konventionell-rigiden Kindern dadurch, daß diese neben Induktionen häufiger Liebesentzugstechniken anwenden, während jene sehr differenziert und der jeweiligen Situation entsprechend reagieren, d. h., daß sie, um sich für Induktionen Gehör zu verschaffen, durchaus auch auf machtbehauptende Mittel zurückgreifen (vgl. Hoffman 1970, S. 335–343). Hoffman läßt sich bei der Interpretation seiner Befunde von theoretischen Annahmen sowohl der behavioristischen Lerntheorie als auch der Psychoanalyse (→ *Psychoanalytische Pädagogik*) leiten. Unzulänglichkeiten seiner empirischen Methoden und widersprüchliche Befunde machen weitere Untersuchungen notwendig. Hervorzuheben ist, daß mit Hilfe dieses Ansatzes Aufschluß erlangt werden kann, welche Faktoren der Umwelt die moralische Entwicklung beeinflussen und wie das Erziehungsmilieu beschaffen sein müßte, wenn eine bestimmte moralische Orientierung angestrebt wird.

1.3 *Problemstellungen und Trends*: Eine Reihe von offenen Fragen beschäftigt gegenwärtig die Forschung (vgl. Lickona 1976, S. 9 ff.). Da ist erstens das seit der Hartshorne/May-Untersuchung immer wieder diskutierte Konsistenzproblem: Woran kann es liegen, daß über längere Zeiträume zwar gewisse Gleichförmigkeiten des Verhaltens zu beobachten

sind, eine spezifische Situation jedoch völlig abweichendes Verhalten zu verursachen vermag? Ein zweites Problemfeld betrifft den Zusammenhang zwischen moralischem Bewußtsein und aktuellem Verhalten: Was veranlaßt Menschen, entgegen der eigenen Einsicht und wider besseres Wissen zu handeln? Ein dritter Fragenkomplex kreist um die Rolle der → *Gefühle* bei der moralischen Entwicklung. Viertens geht es um die Bewährung der Kohlbergschen Universalitäts-Hypothese in bezug auf den Entwicklungsverlauf des moralischen Urteils. Fünftens gilt es verstärkt der Frage nachzugehen, wie sich moralische Entwicklungsverläufe optimieren lassen. Einen letzten Problembereich stellt die Verbesserung der relevanten empirischen Forschungsmethoden dar.

Eine Abkehr vom einfachen Ursache-Wirkungs-Denken in der Moralentwicklungsforschung repräsentiert Bertrams (1978) Studie. Kohlberg und seine Mitarbeiter, aber auch Döbert u. a. (1977) arbeiten gegenwärtig daran, die Entwicklungstheorie des moralischen Bewußtseins in eine umfassendere Theorie der Ich-Entwicklung (→ *Selbstkonzept*) einzubringen. Oerter (1978) belegt, daß eine sinnvolle Verknüpfung der Ansätze der Sozialen Lerntheorie und der Kognitiven Entwicklungspsychologie in einem auf Havighurst zurückgehenden Konzept von Entwicklungsaufgaben möglich sein kann. Aus diesen Studien ist allgemein der Trend herauszulesen, die Komplexität moralischer Entwicklung durch integrative und »ökologische« Konzeptionen angemessener zu rekonstruieren (→ *Ökologie*).

2. Moralische Erziehung: Der Begriff der moralischen (sittlichen, ethischen) Erziehung tangiert bzw. integriert pädagogische Handlungsformen, die traditionell mit Charaktererziehung, Willens- und Gesinnungsbildung, Gewissenserziehung, Erziehung zur Verantwortung u. ä. bezeichnet wurden, in letzter Zeit häufig auch unter → *soziales Lernen* oder Werterziehung subsumiert werden. Gemeint ist damit ein Bereich der Erziehung, der intentionale Lernhilfen zur individuellen Lebenssinfindung sowie Orientierung an Werten und sozialen Normen umfaßt, die wiederum eine Unterscheidung zwischen »guten« und »schlechten«, zwischen »richtigen« und »falschen« Handlungen erlauben (vgl. Weber 1978).

2.1 Ziel und Aufgaben: Durch die Weitergabe eines gemeinsamen Bestands an normativen

Orientierungen, Deutungsmustern und kulturellen Überlieferungen, der einer Gesellschaft das für ihr Überleben notwendige Maß an Stabilität verleiht, wird von den Erziehungsinstitutionen (Familie, Kindergarten, Schule, Heim, Jugendverbände) ein Beitrag zur Reproduktion der Gesellschaft erwartet. Die beiden kritischen Probleme, die sich hierbei immer wieder stellen, sind die Fragen nach dem Inhalt (was?) und der Vermittlung (wie?) dieser Orientierungsmuster. In statischen, geschlossenen Gesellschaften können allgemein anerkannte Geltungsinstanzen (z. B. Tradition, Konfession) das *Was* der Erziehung, die verbindlichen Zielinhalte also, mit Autorität festlegen. Demgegenüber verlangt unser heutiges Gesellschafts- und Personverständnis, das durch Dynamik, Plastizität und Offenheit gekennzeichnet ist, von jedem einzelnen die selbstverantwortliche Reflexion und Entscheidung über die je angemessene Art der Daseinsverwirklichung, also auch über Weltanschauung und Wertüberzeugungen. Die dafür erforderliche Einsicht und Handlungskompetenz kann mit *moralischer Mündigkeit* bezeichnet werden. Darunter ist jene Fähigkeit und Bereitschaft zu verstehen, »mit Sach- und Sozialverstand den großen ethischen Prinzipien der Menschheit wie Freiheit, Brüderlichkeit u. a. in den konkreten Situationen gerecht zu werden, in denen es zu handeln gilt« (Roth 1971, S. 389). Die Frage nach dem *Wie* einer moralischen Erziehung kann nicht unabhängig von ihrer Zielsetzung beantwortet werden. Eine mit moralischer Mündigkeit umschriebene Zielformel verbietet Methoden der Gesinnungsmanipulation und Indoktrination. Die anthropologische Grundtatsache, daß der Mensch von Geburt an unmündig und auf Lernhilfen angewiesen ist, macht aber auf der anderen Seite ein gewisses Maß an Fremdbestimmung notwendig. Es kommt darauf an, mit zunehmendem Alter des Zöglings die anfänglich dominierenden, nach dem Reiz-Reaktions-Schema ablaufenden »konditionierenden Lernhilfen« zugunsten »befreiender Lernhilfen« (Roth) abzubauen.

2.2 Didaktische Ansätze: Nachfolgend werden einige neuere Versuche skizziert, moralische Erziehung in pädagogischen Handlungsentwürfen zu konkretisieren.

(a) Normative Ansätze: Ausgehend von einem mehr oder weniger willkürlich gesetzten Katalog von Tugenden, normativen Orientierungen oder Postulaten für ein friedvolles Zu-

sammenleben und eine sinnvolle Lebensgestaltung werden Lernziele operationalisiert und Vorschläge zum methodischen Vorgehen, teilweise sogar zur Lernkontrolle gemacht. Beispiele: American Institute for Character Education (AICE 1974); Brunnhuber/Zöpfl (1975).

(b) *Sozialpsychologisch-interaktionistisch orientierte Ansätze*: Sie zielen auf die Sensibilisierung der Schüler für die Bedürfnisse, Interessen und Gefühle der Mitmenschen und auf Auseinandersetzung mit eigenen Bedürfnissen, Interessen und Gefühlen. Beispiel: die englischen Curricula »Lifeline« (für Sekundarstufe II) und »Startline« (für Primarstufe und Sekundarstufe I) von McPhail u. a. (1973; 1978); vgl. auch Stachel (1978) und Mauermann (1978a).

(c) *Ansatz der humanistischen Pädagogik*: Wertorientierte Erziehung hat die Aufgabe, den Schülern zur Klarheit über die eigenen Wertvorstellungen zu verhelfen. Wertklärung geschieht durch Reflexion dessen, was man gewählt hat, was man hochschätzt und wonach man handelt. Zur systematischen individuellen Wertklärung liegt bereits eine Fülle origineller Methoden vor (Raths u. a. 1976).

(d) *Entwicklungspsychologischer Ansatz*: Unter Bezug auf Kohlberg wird versucht, moralische Urteilsfähigkeit durch die Diskussion moralischer Dilemmageschichten zu stimulieren, wofür didaktische Leitfäden entwickelt worden sind (Kohlberg/Turiel 1978). Als Ergänzung dieses Ansatzes können Versuche angesehen werden, in Erziehungsinstitutionen (z. B. Schule, Gefängnis) durch Mitbestimmung sowie kooperative Projektplanungen und -ausführungen eine für moralische Entwicklung förderliche demokratische Atmosphäre und Gerechtigkeitsstruktur zu schaffen (just community approach).

2.3 Würdigung und Ausblick: Die normativen Ansätze bestechen zwar in ihrer gedanklichen Geschlossenheit und der logischen Stringenz der abgeleiteten pädagogischen Maßnahmen, reflektieren aber in zu geringem Maße das Problem der Kulturspezifität und des Wandels von Werten und Normen, weshalb sie sich dem Indoktrinationsverdacht aussetzen. Die Stärke der sozialpsychologisch-interaktionistisch orientierten Entwürfe beruht auf der Betonung emotionalen und sozialen Lernens; was ihnen jedoch fehlt, ist eine gruppentranszendierende Perspektive, eine Ausrichtung auf allgemeine moralische Prinzipien der Gleichheit, Freiheit, Solidarität und Gerech-

tigkeit. Der Vorteil des humanistischen Ansatzes liegt in seinen Lernhilfen zur Selbstreflexion und Selbstfindung, sein Nachteil im impliziten ethischen Relativismus. Der entwicklungspsychologische Ansatz kann zwar eine empirisch einigermaßen gesicherte Theorie als Referenzrahmen aufweisen, läuft aber Gefahr, die kognitive Seite moralischen Lernens zu überschätzen.

Was derzeit noch fehlt, ist eine Didaktik der moralischen Erziehung und eines erziehenden Unterrichts (→ *Didaktik*), in der auch die bereits erarbeiteten Konzepte integriert werden könnten (vgl. Mauermann 1978b). Was weiterhin vordringlich zu tun ist, betrifft bildungs- und schulpolitische Entscheidungen, die jene humanen Bedingungen zu schaffen verhelfen, unter denen moralische Erziehung erst sinnvoll und erfolgreich betrieben werden kann (z. B. Vergrößerung der pädagogischen Freiräume an den Erziehungsinstitutionen, Elternbildung, Abbau unnötigen Leistungsdrucks und Konkurrenzdenkens, Verkleinerung der Klassen, Maßnahmen zur pädagogischen Qualifizierung der Lehrer und Erzieher in Aus- und Weiterbildung).

Lutz Mauermann

Literatur

- AICE (Hrsg.): Character Education Curriculum. Austin 1974. – *Bertram, H.*: Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Weinheim 1978. – *Brunnhuber, P. / Zöpfl, H.*: Erziehungsziele konkret. Donauwörth 1975. – *Döbert, R. u. a.* (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977. – *Hartshorne, H. / May, M. A.*: Studies in the nature of character. Vol. 1–3. New York 1928/30. – *Hoffman, M. L.*: Moral development. In: *Mussen, P. H.* (Hrsg.): Carmichael's manual of child psychology. Vol. 2. New York 1970, S. 261–359. – *Kohlberg, L. / Turiel, E.*: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: *Portele, G.* (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978, S. 13–80. – *Lickona, T.* (Hrsg.): Moral development and behavior – theory, research and social issues. New York 1976. – *Mauermann, L.*: Moral education – Ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8–13. In: Die Deutsche Schule 70 (1978), S. 488–496(a). – *Mauermann, L.*: Der Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung. In: *Mauermann, L. / Weber, E.* (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth 1978, S. 79–96(b). – *McPhail, P. u. a.*: Lifeline – moral education in the secondary school. London 1973. – *McPhail, P. u. a.*: Startline – moral education in the middle years. London 1978. – *Oerter, R.*: Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In: *Oerter, R.* (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978, S. 66–110. – *Piaget, J.*: The moral judgement of the child. London 1932 (dt.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M. 1973). – *Raths, L. E. u. a.*: