

Lutz Mauermann (Hrsg.)

Lehrer als Erzieher

Chancen, Perspektiven und Grenzen erzieherischen Handelns
in der Schule

Mit Beiträgen von

Horst Domke, Siegmund Gehlert, Ilse Lichtenstein-Rother, Fritz März,
Lutz Mauermann, F. Hartmut Paffrath, Klemens A. M. Peterhoff, Hans Schiefele



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

Dr. Horst Domke, Ahornweg 4, 8933 Klosterlechfeld
Dr. Siegmund Gehlert, Wilhelm-Hauff-Straße 20, 8900 Augsburg
Prof. em. Ilse Lichtenstein-Rother, Gotenstraße 27, 8901 Stadtbergen
Prof. Dr. Fritz März, Grüntenstraße 20, 8950 Kaufbeuren
Dr. Lutz Mauermann, Schlesierstraße 19, 8901 Königsbrunn
Dr. F. Hartmut Paffrath, Ziegelweg 12, 8951 Irsee
Dr. Klemens A. M. Peterhoff, Lilienstraße 55, 8000 München 80
Prof. Dr. Hans Schiefele, Ramoltstraße 47, 8000 München 83

1. Auflage. 1987

© by Ludwig Auer GmbH, Donauwörth. 1987

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Josef Kinzelmann, Donauwörth

Gesamtherstellung: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

ISBN 3-403-01830-X

Entwicklung als Ziel der Erziehung – Pädagogisches Handeln aus der Sicht der *Kohlbergschen* Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens

Seit Mitte der 50er Jahre beschäftigt sich der amerikanische Psychologe *Lawrence Kohlberg* (geb. 1927) mit der Entwicklung des moralischen Bewußtseins sowie mit moralphilosophischen und -pädagogischen Themen. *Kohlberg* ist seit 1968 Professor für Pädagogik und Sozialpsychologie an der „Graduate School of Education“ der Harvard University in Cambridge, Massachusetts. Er ist gleichzeitig Direktor des dortigen „Center for Moral Education and Development“. Seine entwicklungspsychologische Theorie, die sich stark an derjenigen des großen Schweizer Psychologen *Jean Piaget* (1896–1980) orientiert, und seine davon abgeleiteten pädagogischen Schlußfolgerungen machen sein Werk zu einem der stimulierendsten und gleichzeitig heftig umstrittensten Beiträge der Sozialwissenschaften der letzten Jahrzehnte (vgl. *Oser* 1981b; *Hartmann* 1984).

Viele Schriften *Kohlbergs* sowie seiner Schüler und Mitarbeiter wurden bereits ins Deutsche übersetzt und somit einer breiteren Diskussion auch hierzulande zugänglich gemacht (z. B. in den Sammelbänden von *Portele* 1978; *Schreiner* 1983). Deshalb kann hier auf eine ausführliche Darstellung der Theorie verzichtet werden. Im vorliegenden Beitrag soll vor allem der Frage nachgegangen werden, wie *Kohlberg* den Lehrer als einen Förderer der moralischen Entwicklung seiner Schüler sieht und welche pädagogisch-praktischen Konsequenzen aus dieser Sichtweise erwachsen.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist der Aufsatz „Development as the aim of education“ von *Kohlberg/Mayer* (1972), der zu den „Herzstücken der *Kohlbergschen* Philosophie“ zählt (*Puka* 1983). Es wird versucht, die pädagogische Tragfähigkeit dieses Entwicklungsmodells zu untermauern, indem der Nachweis geführt wird, daß die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit in Richtung auf prinzipiengeleitetes moralisches Denken ein legitimierbares Erziehungsziel ist. Der Aufweis von Bedingungen, an die moralische Entwicklung gebunden ist, soll dem Lehrer und Erzieher eine realistische Einstellung gegenüber seinen pädagogischen Einflußmöglichkeiten vermitteln.

1. Entwicklung als Ziel der Erziehung (Kohlberg/Mayer 1972)

Zu Beginn ihres in der renommierten Zeitschrift „Harvard Educational Review“ erschienenen Aufsatzes setzen sich *Lawrence Kohlberg* und seine Mitarbeiterin *Rochelle Mayer* mit drei Hauptströmungen pädagogischer Ideologien westlicher

Kulturen auseinander: derjenigen des (1) Romantizismus, der (2) Kulturtradierung und des (3) Progressivismus. Sie vergleichen diese Richtungen des Erziehungsdenkens in bezug auf Ziele, Methoden und zugrundegelegtem Entwicklungsbegriff. Der Romantizismus, zu dessen Repräsentanten die Autoren *Rousseau* und *Neill* zählen, sieht das Kind im Mittelpunkt und das Ziel der Erziehung in der Entfaltung der im Kind schlummernden guten Fähigkeiten. Zugrunde liegt ein auf Reifung und natürlichem Wachstum beruhender Entwicklungsbegriff. Die vom Behaviorismus beeinflusste Vorstellung von Erziehung als Weitergabe kultureller Errungenschaften (Kulturtradierung) rückt die Gesellschaft und deren Erfordernisse in den Mittelpunkt des Denkens. Entwicklung wird hier mechanistisch gesehen als Anhäufung assoziativ oder imitativ gelernter Verhaltenweisen. Schließlich sieht der Progressivismus im Sinne von *Dewey* und *Piaget* Entwicklung als das Ergebnis aktiver Auseinandersetzungen des Individuums mit seiner Umwelt. Weder biologisches Reifen noch direktes Lernen sind für den Entwicklungsfortschritt verantwortlich, sondern die ständige Reorganisation psychischer Strukturen durch die dem Menschen angeborene Tendenz, einen Gleichgewichtszustand (Äquilibrium) anzustreben. Im Bereich der kognitiven Strukturen verläuft diese Entwicklung in Richtung zunehmender Differenzierung, Integration, Flexibilität und Komplexität des Denkens. Während der individuellen Entwicklung kommt es zu einer invarianten Sequenz qualitativ unterscheidbarer Stufen des Denkens. Das Durchlaufen dieser Sequenz ist universell beobachtbar, Geschwindigkeit und Endpunkt jedoch können in Abhängigkeit von kulturellen und sozialen Gegebenheiten variieren. Das Denken jeder Stufe repräsentiert eine spezifische Denkorganisation. Jede neue Stufe integriert Elemente der vorauslaufenden. Auf den höheren Niveaus werden Anforderungen der Umwelt zunehmend angemessener bewältigt. Das Erreichen eines höchstmöglichen Entwicklungsstadiums wird zum Ziel der Erziehung.

Einen längeren Abschnitt ihres Aufsatzes widmen die Autoren der Frage nach den ethischen Grundlagen dieser pädagogischen Ideologien, d. h. der Frage, was jeweils als erzieherisch gut und wertvoll erachtet wird. Für die traditionelle Erziehungsideologie gilt, daß sie durch gesellschaftlichen Relativismus gekennzeichnet ist: Werte sind bezogen und basieren auf Standards der je spezifischen Kultur und können weder in Frage gestellt werden, noch bedürfen sie weiterer Rechtfertigung. Bezüglich der Formulierung von Erziehungszielen verlegen sich die Traditionalisten auf eine „Erfolgsvorhersage“-Strategie: Sie definieren Ziele als Verhaltens- und Kenntnisstandards und setzen sie in Bezug zu späterem Status im sozialen System. Gegen diese Strategie ist einzuwenden, daß die so gefundenen Ziele nicht unumstritten sind und daß sich mit den herkömmlichen Methoden schulischer Leistungsmessung der spätere Erfolg nicht zuverlässig vorhersagen läßt.

Die romantizistische Richtung favorisiert eher einen individuellen Relativismus, indem sie das Recht des Kindes auf individuelle Spontaneität, Selbstverwirklichung, geistige Gesundheit und Glück betont und eine Auseinandersetzung mit ethischen Prinzipien oder Werten wie Gerechtigkeit vermeidet. Die Romantiker

verfolgen eine „Tugendbeutel“ (bag of virtues)-Strategie, d. h. sie zielen auf Charakterzüge ab, wie sie eine ideale gesunde und voll funktionierende Persönlichkeit aufweisen kann. An einem solchen Vorgehen ist nicht nur die Mehrdeutigkeit, Vagheit und Kulturgebundenheit von Begriffen wie Ehrlichkeit, Selbstdisziplin, Selbstvertrauen usw. zu kritisieren, sondern auch der fehlende Beweis für deren Bedeutung im zukünftigen Erwachsenenleben.

Die von *Kohlberg/Mayer* bevorzugte progressive Ideologie gründet auf einem ethischen Liberalismus im Gefolge von *Locke*, *Kant* und *Rawls*. Hier werden ethische Entscheidungen nicht mehr aus dem aktuell Vorfindbaren (die Tradition oder die individuellen Bedürfnisse und Anlagen) abgeleitet, sondern rationale ethische Prinzipien und die philosophische Begründung ethischer Universalien werden zu „letzten Wert-Schiedsrichtern bei der Bestimmung von Erziehungszielen“ (*Kohlberg/Mayer* 1972, S. 473). Neben dem Prinzip Freiheit stellen Entwicklungs- und Demokratiebegriff wesentliche Verankerungen dieses Ansatzes dar. Indoktrination in der Erziehung wird dadurch vermeidbar. Denn ethische Prinzipien entwickeln sich gleichsam natürlich; das Kind selber wählt sie für sich. Sie sind Ergebnis eines Reflexionsprozesses von Schülern und Lehrern. Die Freiheit der Entscheidung setzt demokratische Lebensverhältnisse voraus. Gegenüber den Romantizisten und Traditionalisten kann die entwicklungsphilosophische Strategie der Progressiven einen gültigen, universellen Standard für das Definieren von Erziehungszielen vorweisen, nämlich den von Anfang an dem Menschen innewohnenden Maßstab von Angemessenheit des Handelns und Erlebens, der seine Entwicklung steuert zu immer größerer Differenzierung, Integration und Anpassung. „... ein entwickelter psychologischer Zustand ist wertvoller und angemessener als ein weniger entwickelter Zustand“ (*Kohlberg/Mayer* 1972, S. 477). Für den Nachweis, daß eine höhere Stufe eine bessere ist als ihre Vorgängerin, werden empirische, psychologische und philosophische Argumente ins Feld geführt. Entwicklung findet auch dann statt, wenn keinerlei moralische Interventionsprogramme in der Schule angewandt werden. Empirische Befunde zeigen allerdings, daß viele Menschen hinter ihren potentiellen Fähigkeiten zurückbleiben können. Der entwicklungsgemäß erziehende Lehrer muß deshalb sein Handeln speziell auf das Verhindern von Stufen-Retardierung ausrichten, d. h. „Stimulation während jener Perioden bieten, in denen die Möglichkeit einer Entwicklung noch offen ist“ (*Kohlberg/Mayer* 1972, S. 490). Als pädagogische Möglichkeiten werden genannt: (1) Ermöglichung von „horizontaler Verschiebung“ (*Piaget*) durch Darbietung vielfältiger Erfahrungen, die das stufenspezifische kognitive Operieren in möglichst vielen Bereichen, an unterschiedlichsten Problemen und Konzepten gestatten, und (2) geeignete Stimulationen, die eine Reorganisation bzw. Stufentransformation erleichtern.

Für den Erzieher bedeutet dies:

„(1) ein Achten auf die Art oder den Stil des kindlichen Denkens, d. h. auf die Stufe; (2) eine Anpassung der Stimulation an diese Stufe, z. B. durch Konfronta-

tion mit Urteilsweisen, die eine Stufe über derjenigen des Kindes angesiedelt sind; (3) das Erregen eines echten kognitiven und sozialen Konflikts und einer Meinungsverschiedenheit über problematische Situationen bei den Kindern (im Gegensatz zu traditioneller Erziehung, die die „richtigen Antworten“ der Erwachsenen betont und „gutes Benehmen“ verstärkt hat); und (4) eine Konfrontation mit Anreizen, denen gegenüber das Kind sich aktiv verhalten kann, bei denen die assimilatorische Reaktion auf die Reizsituation mit „natürlichem“ Feedback verknüpft ist“ (*Kohlberg/Mayer* 1972, S. 459). Die Autoren schließen ihren Beitrag ab mit der Hoffnung, daß weitere Forschungen die noch vorhandenen Einseitigkeiten und Vagheiten ihrer progressiven Erziehungskonzeption beseitigen mögen.

2. Grundsätzliches zur Frage der Entwicklungsrichtung

Die von *Kohlberg* und seiner Mitarbeiterin zu Beginn der 70er Jahre geäußerte Hoffnung auf weitere Klärung ihrer „progressiven Vorstellung“ hat sich mittlerweile erfüllt. Die Impulse der *Kohlbergschen* Theorie auf die philosophische (z. B. *Habermas* 1981; *Apel* 1980a), psychologische (z. B. *Eckensberger/Silbereisen* 1980; *Lind/Hartmann/Wakenhut* 1983; *Montada* 1983), politikwissenschaftliche (z. B. *Claußen/Wasmund* 1982; *Regenbogen* 1984) und pädagogische (z. B. *Schreiner* 1983a, b, c; *Oser* 1981a; *Mauermann/Weber* 1981) Diskussion auch hierzulande sind unübersehbar. Im vorliegenden Zusammenhang muß vor allem geprüft werden, inwieweit die von *Kohlberg* postulierte Richtung der Entwicklung bezogen auf das moralische Bewußtsein eine legitimierbare Basis für pädagogisches Handeln und Maßstab für erzieherischen Erfolg abgeben kann.

Ein Merkmal des alltagsprachlichen Gebrauchs des Begriffes „Entwicklung“ ist seine Ausrichtung auf etwas Positives: ein Mehr an Können und Wissen, eine Ausweitung der Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten u. ä. Auch die Entwicklungspsychologie kann auf positiv-wertende Stellungnahme nicht verzichten, wenn sie Entwicklung als gerichtete Veränderung konzipiert (*Ulich* 1986, S. 21 ff.). Umstritten ist allerdings, ob der die Richtung charakterisierende Wertmaßstab universelle Gültigkeit hat und genetisch vorprogrammiert ist, was *Kohlberg* und *Piaget* aufgrund ihrer empirischen Forschungen behaupten, oder ob das Entwicklungsziel abhängig ist von politischen, ökonomischen und weltanschaulichen Veränderungen innerhalb der Menschheitsgeschichte, ein Standpunkt, wie er etwa von *Montada* (1982), *Heckhausen* (1965) oder *Ulich* (1986) vertreten wird. Hat sich seit *Piagets* Befunden über die Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde (erstmal veröffentlicht 1932) oder während des letzten Vierteljahrhunderts, seitdem *Kohlbergs* Theorie diskutiert wird, der sozialkulturelle Kontext so verändert, „daß die ontogenetische Entwicklung . . . neu geschrieben werden muß“ (*Montada* 1982, S. 29)? Betrachtet man die Stufentheorie des moralischen Denkens, so darf diese Frage, zumindest soweit es westliche Kulturnationen betrifft, sicherlich verneint werden.

Das Erziehungs- und Entwicklungsziel einer autonomen Moral, eines nachkonventionellen und prinzipiengeleiteten moralischen Bewußtseins im Sinne der *Kohlbergschen* Stufen 5 und 6 erscheint aktueller denn je.

a) Die Rationalität, die hinter konventionellen und vorkonventionellen Moralbegründungen steckt, dient dem Interesse menschlicher Selbstbehauptung im weitesten Sinne: Man tritt ein für sich selbst (Stufen 1 und 2), für seine Freunde, Familienangehörigen und Verwandten (Stufe 3), für den Staat und die soziale Ordnung (Stufe 4). „Unter den Bedingungen der gegenwärtigen ökologischen Krise der wissenschaftlich-technischen Zivilisation z. B. muß die Realisierung einer sozial gerechten Gesellschaftsordnung . . . im internationalen Maßstab vermittelt werden mit der systemtheoretischen Vorbedingung, daß die Rettung der menschlichen Ökosphäre zu bewerkstelligen ist. Denn zum erstenmal in der menschlichen Geschichte ist die Existenzerhaltung ein Problem, das die menschliche Gattung insgesamt angeht und von ihr insgesamt gelöst werden muß“ (*Apel* 1980b, S. 291).

b) Der erforderliche konsensuale Universalismus wird durch Übereinkünfte gewährleistet, die durch „das Prinzip der *verallgemeinerten* Gegenseitigkeit“ (*Apel* 1982, S. 688) zustandegekommen sind. Nach der Stufentheorie *Kohlbergs* ist eine solche soziale Perspektive, die der Gesellschaft vorgeordnet ist und die auf formale Mechanismen der Übereinkunft, des Kontrakts und der objektiven Unparteilichkeit vertraut, erst ab Stufe 5 möglich.

c) Pädagogische Zielkategorien wie „moralische Mündigkeit“ oder „demokratisches Ethos“, die in der Denktradition der Aufklärung stehen, werden auch nicht durch „neokonservative Pädagogik“ (*Fend* 1984) zurückgenommen werden können. Unser gegenwärtiges Personenverständnis „gebietet die selbstverantwortliche moralische Reflexion jedes einzelnen und verbietet die Bevormundung durch andere . . . Das Gute kann nicht vorgeschrieben werden, es muß selbständig eingesehen werden“ (*Nipkow* 1975, S. 11). Erziehung kann deshalb nicht auf Sozialisationshilfe eingeschränkt werden, sie muß personale Autonomie ermöglichen und fördern (vgl. *Weber* 1981, *Roth* 1981).

d) Vielen Kritikern erscheint *Kohlbergs* Auffassung von einer prinzipiengeleiteten Moral (Stufe 6) als zu formalistisch. Sie gebe dadurch keinen eindeutigen und allgemeingültigen Maßstab für die Angemessenheit moralischen Denkens ab. Am Beispiel der Idee von der Gleichberechtigung von Mann und Frau, die sich trotz der Existenz eines kategorischen Imperativs in der Vergangenheit nicht durchsetzen konnte, versucht *Ulich* nachzuweisen, daß hier als Maßstab für positive Entwicklung weniger ein „freischwebendes“ philosophisches Prinzip gelten kann. Vielmehr müsse man in historisch-gesellschaftlicher Perspektive die positiv eingeschätzten Ziele als „Errungenschaften politischer Art“ betrachten, „die in der Vergangenheit erkämpft bzw. bewußt gemacht wurden und inzwischen zu unserem kulturellen Erbe bzw. zu ideellen Selbstverständlichkeiten wurden“ (*Ulich* 1986, S. 24). Aber: Wie ist es zu diesen Errungenschaften gekommen? Der historische Rückblick läßt vermuten, daß sie politisch durchgesetzt wurden, *weil* es zuneh-

ment mehr Menschen gab, die sich über die konventionelle Ideologie der Unterordnung der Frau unter den Mann hinwegsetzten. Die Vorkämpfer aller Emanzipationsbewegungen waren und sind dadurch zu charakterisieren, daß sie sich auf universale Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gleichheit und des Respekts für die menschliche Person berufen.

3. Je höher, desto besser?

Die Tatsache, daß es eine gleichförmige Abfolge typischer Denkmuster des Moralbewußtseins im Verlauf der menschlichen Entwicklung gibt, läßt sich mittlerweile aufgrund wiederholter, auch interkultureller, Untersuchungen wohl ebenso wenig abstreiten wie die von *Piaget* entdeckte kognitive Entwicklung des Kindes von der sensumotorischen Intelligenz über die Periode der konkreten bis zu derjenigen der formalen Operationen. Bezogen auf das moralische Urteil läßt sich erkennen, daß mit ansteigender Stufe zunehmend „gerechtere“ Problemlösungen ermöglicht werden. Das Ausbalancieren zwischen den Interessen der in einem Konflikt betroffenen Personen erfolgt differenzierter und flexibler. Das geht u. a. daraus hervor, wie das Individuum sich selbst in seinem Bezug zu anderen sieht. Auf dem vorkonventionellen Urteilsniveau ist die soziale Perspektive subjektiv-egozentrisch geprägt: Das Individuum bedenkt nur seine eigenen Interessen und u. U. diejenigen anderer Individuen, von denen es etwas erwarten kann. Während auf der (heteromen) Stufe 1 noch nicht einmal erkannt wird, daß Interessen anderer von den eigenen abweichen können, vollzieht ein Denken der Stufe 2 (Zweck-Mittel-Denken) diese Trennung und akzeptiert, daß jeder seinen eigenen Interessen nachgeht. Regeln und soziale Erwartungen sind etwas, was außerhalb des eigenen Ich liegt. Auf dem konventionellen Niveau kommt es zu einer „Wir“-Perspektive: Das Individuum betrachtet sich als Mitglied einer Gruppe oder der Gesellschaft und sucht die Übereinstimmung mit ihr (Stufe 3 der interpersonellen Übereinstimmung) bzw. ordnet von einem Systemstandpunkt heraus individuelle Bedürfnisse demjenigen der Gesellschaft unter (Stufe 4 des sozialen Systems und Gewissens). Das Ich identifiziert sich mit den Erwartungen anderer oder der Gesellschaft. Erst auf dem nachkonventionellen Niveau wird das Individuum fähig, eine Perspektive einzunehmen, die über das System hinausgeht. Hier löst sich das Ich von den Erwartungen anderer.

Wenn erkennbar ist, daß mit höherem kognitiven Operationsniveau die Wahrscheinlichkeit steigt, Anforderungen der Umwelt angemessener zu bewältigen, muß es ein Anliegen der Erziehung werden, jene Entfaltungsmöglichkeiten der Person bereitzustellen. Ein freies, kritisches und kreatives Menschtum kann sich, mit den Worten *Heinrich Roths* gesprochen, nur entwickeln, „wenn wir die entwickeltsten und produktivsten Formen menschlichen Erlebens und Verhaltens, menschlichen Bewußtseins und Schaffens zum Maßstab für das nehmen, was im Kind entwickelt werden soll, und keine produktive Spontaneität hemmen oder

stören, die aus dem Kind selbst kommt“ (Roth 1971, S. 16). Bevor nach solchen Entfaltungsmöglichkeiten und den Chancen von Entwicklungshilfe durch den Lehrer gefragt wird, müssen noch einige Bedingungen für die Entwicklung des moralischen Urteils untersucht werden.

4. Moralisches Bewußtsein im Kontext allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung

a) Denkfähigkeit: Die Entwicklung des *logischen* Denkens erscheint nach vorliegenden empirischen Befunden als notwendige Voraussetzung für *moralisches* Denken. Eine Person, deren logische Stufe lediglich präoperational ist, bleibt vorkonventionellen Stufen des moralischen Denkens verhaftet. Diejenigen, die am Anfang formaler Denkopoperationen stehen, urteilen moralisch höchstens auf Stufe 3. Die Stufen 4 und 5 verlangen die anspruchsvolleren formalen Operationen. Korrelation zwischen IQ und moralischem Urteil schwanken zwischen 0,37 und 0,59. Das verweist auf gemeinsame kognitive Anteile, beweist aber auch, daß moralisches Urteil nicht auf Intelligenz allein zurückzuführen ist (vgl. Colby/Kohlberg/Gibbs/Lieberman 1983).

b) Altersnormen: Die Kohlberg-Gruppe hat das Instrumentarium zur Erfassung des moralischen Bewußtseins (Standard Issue Scoring) in den letzten Jahren verbessert und nach diesem neuen Interview- und Auswerteverfahren die vorliegenden Längsschnittuntersuchungen reanalysiert. Demnach wird im Alter von 10 Jahren die Stufe 4 (Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung) praktisch nicht verwendet. Im Alter von 13 argumentieren weniger als 10%, mit 16 Jahren weniger als 20% aller Kinder auf dieser Stufe. Von der Stufe 5 wird bis zum Alter von 24 Jahren kein Gebrauch gemacht, d. h. im frühen Erwachsenenalter ist das moralische Urteil im wesentlichen noch völlig konventionell. Aufgrund der revidierten Auswertung erreichen nur ca. 16% der Erwachsenen die nachkonventionelle Stufe 5 oder zumindest die Übergangsstufe 4/5. Korreliert man die Punktwerte der Interviewten aus frühen Jahren mit den Punktwerten, die sie im Erwachsenenalter erreichen, so erhält man Koeffizienten von $r = 0,20$ (Alter 10 J. zu Erwachsenenalter) bzw. $r = 0,70$ (Alter 13 Jahre zu Erwachsenenalter). Es kann deshalb vermutet werden, daß die Zeit vor dem 13. Lebensjahr besonders fruchtbar für erzieherische Stimulation oder Intervention ist (Colby/Kohlberg/Gibbs/Lieberman 1983, S. 70).

c) Schulbildung und sozialer Status: Mehr Personen der sozialen Mittelschicht als der Arbeiterschicht gelangen zu einem Urteilsniveau der Stufen 4 oder 4/5. Der Einfluß der sozialen Schicht tritt auch dann zutage, wenn Intelligenzquotient und erreichter Schulabschluß kontrolliert werden. Zwischen Schulbildung und dem Punktwert für moralisches Urteil besteht eine positive Korrelation von $r = 0,54$. Demnach scheint das Ausmaß an Schulbildung für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von Bedeutung zu sein (vgl. Colby/Kohlberg/Gibbs/Lieberman 1983).

d) Geschlecht: *Gilligans* (1983a, b) Befunden zufolge scheint sich in *Kohlbergs* Stufentheorie eine Überakzentuierung von Gerechtigkeit und persönlicher Unabhängigkeit als Moralkriterien widerzuspiegeln, die typisch für das Denken von Männern sind. Bei Frauen spielen bei der Beurteilung von moralischen Konfliktsituationen weniger formale Gerechtigkeitskalküle eine Rolle als die Sorge und die Verantwortung für die vom Konflikt betroffenen Menschen und für sich selbst. Die in westlichen Gesellschaften vorherrschende geschlechtsrollenspezifische Sozialisation läßt bei Frauen eine andersartige Sichtweise moralischer Probleme entstehen, bei der die konkreten Lebensverhältnisse der Handelnden und deren Verletzlichkeit stärker bedacht werden.

e) Moralisches Handeln: Zwischen moralischem Denken und moralischem Verhalten in konkreten, d. h. nicht nur hypothetisch zu beurteilenden Situationen muß unterschieden werden. Aus dem Alltag wissen wir, daß wir uns häufig wider besseres Wissen verhalten. Moralisches Handeln ist eingebettet in einen Komplex zusätzlicher Einflußgrößen wie Situationsdruck, Motive, Gefühle, Wille, Ich-Stärke, Absicht u. ä. Trotzdem lassen empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Entwicklungsniveau des Urteils und moralisch bedeutsamen Verhaltensweisen den Schluß zu, daß beide Variablen nicht unabhängig voneinander sind (vgl. *Blasi* 1980). Moralische Urteilsfähigkeit ist eine notwendige Voraussetzung für moralisches Handeln: Wir können moralischen Prinzipien nicht folgen, wenn wir deren Sinn nicht verstanden haben oder wenn wir nicht an sie glauben.

5. Lehrer und Erzieher als „Entwicklungshelfer“

Die Sichtweise von Entwicklung, wie sie von *Kohlberg* u. a. propagiert wird, hat Konsequenzen für die Wahl angemessener intentionaler Lernhilfen. Diese dürfen sich nicht nur auf instrumentelle Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen, sondern müssen auch auf den Erwerb ideeller Werte und Normen abzielen, wenn Erziehung stattfinden soll (vgl. zum Erziehungsbegriff *Weber* 1977, 1981).

Gemäß der kognitiv-entwicklungspsychologischen Sicht wird Abschied genommen von einem „pädagogischen Machbarkeitswahn“ (*Dollase* 1985), wie er im Gefolge behavioristisch konzipierter Entwicklungsmodelle häufig anzutreffen ist. Die Eigenaktivität des Heranwachsenden, als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ (*Hurrelmann* 1983; *Hurrelmann/Mürmann/Wissinger* 1986) ist der Motor von Lernen und Entwicklung. Diese Aktivität immer wieder anzuregen, bis die „entwickeltesten und produktivsten Formen menschlichen Erlebens und Verhaltens, menschlichen Bewußtseins und Schaffens“ (*Roth*) erreicht sind, ist Aufgabe des Lehrers und Erziehers. Zum wirksamen „Entwicklungshelfer“ wird der Lehrer, indem er die Schüler mit vielfältigen Erfahrungsbereichen in Kontakt bringt und „dosierte Diskrepanzerlebnisse“ (*Heckhausen* 1974, S. 125) erzeugt, d. h. sie mit Anforderungen und Denkweisen konfrontiert, die auf der nächsthöheren Entwicklungsstufe angesiedelt sind.

Bei der Schaffung entwicklungsangemessener Lernbedingungen kann sich der Lehrer zunächst daran orientieren, was die Sozialisationsforschung im Bereich der elterlichen Erziehungsziele an Erkenntnissen gebracht hat. So weist beispielsweise *Bertram* (1978) in einer Untersuchung, die sich an *Hofman/Saltzstein* (1967) anlehnt, den Zusammenhang zwischen der moralischen Orientierung von Kindern und den Anregungsbedingungen des Elternhauses nach. Die Herausbildung eines autonomen, humanistisch-flexiblen Gewissens wird demnach gefördert durch ausreichend sozialkognitive Anreize, die Kindern ermöglichen, sich in die Rolle und Situation anderer hineinzusetzen. Die Eltern von Kindern dieses Gewissenstyps sind im Vergleich zu anderen Eltern, deren Kinder eher heteronom und rigide orientiert sind, ausgeglichener und warmherziger und bemühen sich um ein partnerschaftliches Verhältnis zu ihren Kindern. Sie versuchen ihr Verhalten dem Kind verständlich und nachvollziehbar zu machen. Solche Eltern weisen in ihrem Erzieherverhalten offensichtlich eine Reihe von Verhaltensweisen auf, wie sie auch den sozial-integrativen oder demokratischen Erziehungsstil kennzeichnen (s. *Weber* 1976).

Die Entwicklungstheorie von *Kohlberg* liefert dem Lehrer nicht nur einen möglichen Maßstab für gelungene Sozialisations- und Personalisationsprozesse; die Kenntnis der auf jeder Entwicklungsstufe auftretenden Denkstruktur und sozialen Perspektive erleichtert auch die Wahl einer entwicklungsangemessenen erzieherischen Maßnahme. Hierzu wurden bisher zwei generelle Leitgedanken formuliert (s. o.): Konfrontation mit Urteilsweisen der nächsthöheren Stufe (Plus-eins-Argumente) zur Erzeugung eines entwicklungsbegünstigenden Disäquilibriums und Erfahrungen mit stufengerechtem Operieren in möglichst vielen Bereichen (horizontale Verschiebung). Beides erfordert vom Erzieher die Diagnose des momentanen Urteilsniveaus seiner Schüler. Dagegen wendet beispielsweise *Hornstein* (1980, S. 248 ff.) ein, daß

a) der Lehrer überfordert wäre, müßte er sich laufend in den moralischen Bewußtseinsstand seiner Schüler einfühlen und moralische Urteile produzieren, die seinem eigenen Niveau nicht entsprechen;

b) den Kindern somit moralische Grundbegriffe vorenthalten würden, die sie, noch unverstanden, durchaus aufnehmen könnten, wengleich auch deren tieferer Sinn erst später erfaßt wird.

Zu a: Das Sich-Hineinversetzen in den Bewußtseinsstand der Schüler ist ein Erfordernis für alle Lehrer, ganz gleich, ob sie Mathematik, Geschichte oder Deutsch unterrichten. Diese Fähigkeit gehört zur didaktischen Kompetenz, ist Bestandteil der Lehrerausbildung und Grundlage effektiver Unterrichtsgestaltung. Das muß in gleicher Weise für die erzieherische Kompetenz des Lehrers gelten. Um Argumente der Schüler klassifizieren zu können, bedarf es der Kenntnis der moralischen Denkstrukturen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen. Daß die Forderung, er möge den Anwalt der nächsthöheren Entwicklungsstufe abgeben, den Lehrer intellektuell vergewaltige, trifft insofern nicht zu, als nach der Theorie

Denkweisen früherer Stufen in die aktuelle Struktur integriert sind. Das bedeutet, daß der Lehrer lediglich seine früheren, inzwischen als unangemessen erkannten Argumente rückerinnert, ohne dabei eine qualitative Veränderung seiner Denkgewohnheiten vornehmen zu müssen.

Zu b: Dem Lehrer bleibt es unbenommen, seine dem Erwachseneniveau entsprechenden moralischen Begriffe zu präsentieren. Bei allen moralbezogenen Diskussionen, die der Verfasser bisher mit Schulklassen geführt hat, fragten die Schüler nach: „Was ist Ihre Meinung dazu? Wie hätten Sie entschieden? Warum?“. Die persönliche Stellungnahme sollte den Schülern nicht vorenthalten werden, schon um den Ernstcharakter solcher gedanklicher Auseinandersetzungen nicht zu gefährden. Außerdem bieten andere Institutionen (Eltern, andere Erwachsene, Kirche, Medien) den Kindern moralisch noch nicht Verstehbares zur Genüge, weshalb *Hornsteins* Befürchtung einer Unterforderung grundlos erscheint.

6. Schulische Lernhilfen zur entwicklungsangemessenen Förderung der moralischen Handlungsfähigkeit

Die erziehungspraktische Bedeutung ihres Entwicklungsmodells wurde drei Jahre nach dem Erscheinen des Aufsatzes von *Kohlberg/Mayer* einer breiteren Öffentlichkeit dargelegt. *Moshe Blatt*, damals Lehrer und Doktorand bei *Kohlberg*, hatte an seiner Schule ein Experiment durchgeführt, um herauszubekommen, ob die Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit durch das Diskutieren von hypothetischen moralischen Dilemma-Geschichten in der Klasse positiv beeinflußt werden kann (*Blatt/Kohlberg* 1975). Dieses Experiment, das seither vielfach mit wechselnden Versuchspersonen erfolgreich repliziert worden ist, belegte die entwicklungsfördernde Wirkung intellektueller Auseinandersetzung mit moralischen Konflikten. Mittlerweile zählt die Dilemma-Methode zu den empirisch am besten abgesicherten Verfahren zur Stimulation moralischer Entwicklung (vgl. die Überblicke bei *Enright/Lapsley/Levy* 1983 oder *Schlaefli/Rest/Thoma* 1985). Hierbei handelt es sich um Lernhilfe, die auf strukturellen Wandel von Denkgewohnheiten abzielt und deren Angemessenheit sich danach beurteilen läßt, ob sie beim Schüler ein optimales Disäquilibrium auslöst. Relativ unerforscht ist bislang geblieben, welche Problemsituationen, die in diesen Dilemma-Geschichten dargestellt werden, in welchem Entwicklungsstadium besonders geeignet sind. Schulische Programme zur moralischen Erziehung, die mit Bezug auf *Kohlberg* propagiert werden, beschränken sich inzwischen längst nicht mehr nur auf die Dilemma-Methode und deren Anwendung durch den Lehrer (s. *Galbraith/Jones* 1976; *Hersh/Paolitto/Reimer* 1979; *Beyer* 1981; *Aufenanger/Garz/Zutavern* 1981). Diese Tatsache wird von Kritikern, die der *Kohlberg*-Schule ein rückständiges didaktisches Niveau unterstellen (z. B. *Claußen* 1985), meist übersehen. Die Anregungen-

bedingungen bleiben nicht auf Erfahrungen und offene Diskussionen sozialer Interessen-, Normen- und Wertkonflikte eingeschränkt, sondern bezwecken umfassende Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Training kommunikativer Fertigkeiten, psychologische Schulung, Verantwortungsübernahme, demokratische Mitbestimmung und Kooperation). Deren Effekte auf die Herausbildung moralischer Handlungskompetenz konnten bisher leider noch nicht in ähnlich überzeugender Weise wie bei der Dilemma-Methode nachgewiesen werden. Das kann am Mangel an geeigneten Forschungsmethoden liegen und muß nicht zwingend gegen diese zusätzlichen Methoden sprechen.

6.1 Lernhilfen zur denkstrukturellen Entwicklung

Elliot Turiel, ein weiterer Kohlberg-Mitarbeiter, hat nachweisen können, daß Kinder am ehesten moralische Urteile anderer in ihr Denken assimilieren, wenn diese eine Stufe über der eigenen Entwicklungsstufe liegen. Daraus erwuchs die „Plus-eins-Konvention“, d. h. dem Lehrer wird nahegelegt, während der Diskussion um einen moralischen Konflikt den Anwalt der nächsthöheren Stufe abzugeben, um kognitive Diskrepanz auszulösen (s. o.). *Berkowitz* (1981) hat inzwischen eine Vielzahl von weiteren Studien zur moralischen Erziehung analysiert, die als Kernstück die Dilemma-Methode enthalten. Dabei kommt er zu dem Schluß, daß diese Anwalt-Funktion des Lehrers nicht unbedingt erforderlich ist.

Moralisches Wachstum wird allein schon durch die Zusammensetzung der Klasse ermöglicht, in der in der Regel Kinder unterschiedlichen Entwicklungsniveaus sitzen. Für die erfolgreiche Abwicklung von moralischen Diskussionen müssen zwei wichtige Voraussetzungen gegeben sein: Die Kinder sollten gelernt haben, wie man miteinander spricht und diskutiert (kommunikative Fertigkeiten), und der Lehrer sollte als Diskussionsleiter eine angenehme und offene Atmosphäre schaffen und dafür sorgen, daß die Schüler untereinander ins Gespräch kommen, beim Thema bleiben und neue Argumente bedenken.

Nach *Kohlberg* und seinen Mitarbeitern ist die Entwicklung des moralischen Bewußtseins an die Fähigkeit der Perspektiveneinnahme rückgebunden. Eine denkstrukturelle Entwicklung wird demnach indirekt gefördert durch das Ausmaß, in dem die Schüler Chancen erhalten, andere bzw. widersprechende Standpunkte einzunehmen und die damit verknüpften Gefühle zu erleben (differenzierte soziale Perspektive und Empathie). Um im Unterricht solche Lernhilfen zu geben, muß der Lehrer nicht unbedingt immer auf das Rollenspiel zurückgreifen (obwohl dieses erwiesenermaßen eine äußerst nützliche und wirksame Methode der Förderung empathischer und sozial-kognitiver Fähigkeiten ist). Hilfreich können bereits Anregungen sein, die das Kind zu einem Perspektivenwechsel anregen in Form von Fragen wie: Was geht wohl in dem anderen vor? Wie würdest du an seiner/ihrer Stelle fühlen, denken, handeln?

Mit fortschreitender Entwicklung erweitert sich der soziale Bezugsraum, auf den sich solches Standpunkte-Einnehmen erstreckt. Ist für das Vorschulkind der

soziale Raum noch überwiegend auf Zweierbeziehungen (Dyaden) beschränkt, wächst die Bedeutung der Altersgleichen spätestens mit Schulbeginn. Die Gruppe der Gleichaltrigen ist es vor allem, die für die Herausbildung von Regelbewußtsein und Gegenseitigkeitsdenken sorgt (vgl. *Piaget* 1973) und ein Moralbewußtsein interpersoneller Übereinstimmung (Stufe 3 bei *Kohlberg*) entstehen läßt. Damit läßt sich die Forderung nach einer Maximierung von Kooperationsmöglichkeiten durch Gruppen- und Projektarbeit in der Schule begründen (vgl. *Lickona* 1983). Die Gefahr eines subjektivistischen Regelsystems besteht nicht, denn für die Erweiterung der Perspektive aus der Sicht des sozialen Systems sorgt die Schule allein schon durch ihre bloße Existenz und die gesetzlich geregelte Schulpflicht. Als Repräsentant dieser Institution bleibt dem Lehrer in Konfliktfällen gar nichts anderes übrig, als seinen Schülern gesetzliche oder schulordnungsgemäße Standpunkte zu erläutern. Den Sinn von Gesetzen und Ordnung aus der Sicht „hypothetische(r) generalisierte(r) Beziehungen und Interaktionen“ (*Schreiner* 1983a, S. 234) zu hinterfragen, eröffnet schließlich jenes Denkfeld, der den von *Apel* (1982) angesichts heutiger ethisch-politischer Probleme geforderten „konsensualen Universalismus“ ermöglichen könnte (s. o.).

6.2 Vielseitige Erfahrungsmöglichkeiten

Wenn eine neue moralische Denkstruktur zum ersten Mal auftritt, kann sie zunächst nur auf wenige Situationen angewandt werden. Dies kann erklären, weshalb bei moralischen Bewertungen oft Urteile produziert werden, die individuell über zwei oder mehr Urteilsstufen streuen (Inkonsistenzproblem). Konsistent wird das Denken erst im Laufe einer immer neuen Modifizierung und Bereicherung durch verschiedenste Situationen, ein Prozeß, der sich langsam und graduell vollzieht (vgl. hierzu *Fischer* 1983, S. 103). Neben den in Abschnitt 6.1 genannten vertikalen bedarf es auch horizontaler Lernhilfen, d. h. der Konsolidierung neu erworbener Denkstrukturen. Der Lehrer wird deshalb versuchen, möglichst viele Erfahrungsbereiche und Stoffgebiete zur aktiven Auseinandersetzung heranzuziehen. Daß hierfür die schulischen Lehrpläne Ansatzpunkte und dem Lehrer Legitimation für erzieherisch bedeutsames Handeln bieten, konnte in dem Augsburger Projekt „Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht“ (*Mauermann/Nickmann/Stadler* 1981) nachgewiesen werden. Stoff für die Diskussion moralischer Konflikte liefern nicht nur schulische Vorkommnisse und Schülerprobleme mit Eltern, Geschwistern und Gleichaltrigen, sondern auch Ereignisse des aktuellen Zeitgeschehens und der Geschichte, literarische Vorlagen sowie Lerninhalte der Fächer Heimat- und Sachkunde, Ethik, Religion, Erziehungskunde, Sozialkunde und Arbeitslehre.

Von besonderer Bedeutung scheinen Erfahrungsmöglichkeiten zu sein, die mit der Übernahme von Verantwortung für andere und für sich selbst zu tun haben sowie mit dem moralischen Handeln anderer: Hausaufgabenhilfe für schwächere Schüler, Klassendienste, Patenschaften für notleidende Kinder aus der Dritten

Welt, Wohltätigkeitsbatare, Organisation von Feiern, Festen, Fahrten, Erkundungen usw. im Rahmen der Schülermitverwaltung und des Schullebens, Pflege des Schulgartens, Initiativen zur Verbesserung der Schulsituation.

Bei diesen letztgenannten schulischen Aktivitäten sind Denken und Handeln nicht mehr getrennt. Konsequenzen einer wertbezogenen Entscheidung werden persönlich erfahrbar und wirken auf das Denken zurück. Solche Überlegungen mögen die *Kohlberg*-Gruppe animiert haben, an Versuchsschulen Lernbedingungen einer „Just Community“ zu schaffen: Gerechtigkeitsdenken und gerechtes Handeln können sich am besten innerhalb einer Schulstruktur entwickeln, die selber gerecht ist und Chancen für Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme bietet (*Kohlberg/Wasserman/Richardson* 1978). In unseren Schulen dürfte es allerdings schwerfallen, solche „demokratischen Arbeits- und Selbsterziehungsgemeinschaften“ zu etablieren (*Schreiner* 1983b, S. 451).

6.3 Weitere bedeutsame Lernhilfen zur Persönlichkeitsentfaltung

Moralische Erziehungsprogramme, die ausschließlich die Stimulation der Urteilsfähigkeit intendieren und sich dabei lediglich auf die Dilemma-Methode stützen, wurden schon bald als zu einseitig kognitiv und als unzureichend für die Entwicklung moralischer Handlungsfähigkeit angesehen. Zu groß ist die Gefahr, „daß solche Dilemma-Diskussionen nur allzu leicht zu unterrichtsüblichen Selbstdarstellungsspielen verkommen und tieferliegende moralische Einstellungen der Schüler (und Lehrer) unberührt lassen“ (*Schreiner* 1985, S. 16). Selbsterkenntnis, Selbstkonzept, Ich-Ideal und individueller Lebensstil sind unentwirrbar mit moralischen Entscheidungen verknüpft. Konzentriert man sich nur auf das moralische Bewußtsein, werden Faktoren wie Sinn, Glück und Vorstellungen vom guten Leben, die auch zu einem moralischen Leben gehören, übersehen (vgl. *Colby* 1975; *Falikowski* 1982). Um diesem Manko zu begegnen, stehen dem Lehrer oder Erzieher zumindest drei ergänzende Vorgehensweisen zur Verfügung. Zwei davon werden von Mitgliedern der *Kohlberg*-Gruppe selber vorgeschlagen: die Vermittlung und Anwendung elementaren psychologischen Grundwissens an bzw. durch Schüler (deliberate psychological education) und das Aufgreifen und Thematisieren von Lebensproblemen der Schüler wie Sexualität, Liebe, Freude, Selbstzweifel, Ängste, Schmerzen, Einsamkeit, Zugehörigkeit, Willenskraft.

Der erste Vorschlag geht auf *Mosher/Sprinthall* (1970) zurück und beinhaltet z. B. Empathieübungen, Training von kommunikativen Fertigkeiten, kooperative Simulationsspiele, Beratung von Mitschülern, freiwillige Mithilfe bei Wohlfahrtsverbänden, Tagebuchführung über persönliche Gedanken und Gefühle. *Enright/Lapsley/Levy* (1982) berichten von Untersuchungen zur Wirkung derartiger Interventionsprogramme, wovon mehr als die Hälfte auch einen signifikanten Anstieg des Urteilsniveaus aufweisen. Für ältere Schüler zumindest scheint ein solches Psychologie-Curriculum nicht ohne positiven Effekt für die Entwicklung des moralischen Bewußtseins zu bleiben.

Der zweite Vorschlag, Lebensprobleme der Schüler aufzugreifen, wird von *Lickona* (1978) gemacht, der sich auf seine langjährigen Erfahrungen als Direktor eines praxisbezogenen Projekts der State University of New York in Cortland berufen kann.

Eine dritte Möglichkeit schließlich liegt in den sogenannten Strategien zur Wertklärung, wie sie von *Raths/Harmin/Simon* (1976) vorgeschlagen werden. Wertklärung meint Hilfe zum Nachdenken über sich selbst, seine Interessen, Wünsche, Vorlieben, Abneigungen, Sympathien, Ängste, Motive, Freizeitgestaltung usw. Dieser Ansatz wird wegen seines ethischen Relativismus und der Vermischung moralischer Fragen mit Fragen des Geschmacks, der Mode u. ä. heftig kritisiert und von der *Kohlberg*-Gruppe abgelehnt. Wertklärung stellt jedoch – vernünftig und überlegt in den Unterricht integriert – eine Bereicherung der erzieherischen Interaktion zwischen Lehrer und Schülern dar. Mit diesen Methoden zur Sinnfindung kommt ein vielfach wegen Hektik, Leistungs- und Stoffdruck verlorengangenes Moment der „Selbstbesinnung“ in den Unterricht, das der individuellen Selbstfindung nur förderlich sein kann (hierzu ausführlicher: *Mauermann* 1983).

7. Zum Zusammenhang zwischen Entwicklungspsychologie und pädagogischem Handeln

In seinem Buch zur angewandten Entwicklungspsychologie für Pädagogen spricht *Rainer Dollase* (1985) u. a. auch die Bedeutung an, die entwicklungspsychologische Theorien und Modelle für den Praktiker haben können. Seiner Einschätzung nach geben sie den wichtigsten Anwendungsimpuls für pädagogisches Denken und Handeln: „Der Praktiker vergißt nahezu sein gesamtes Prüfungswissen, vergißt die vielen Untersuchungsergebnisse, Methoden und Theoriedetails bereits nach wenigen Wochen. Aber: das von der Entwicklungspsychologie oder Sozialisationsforschung vermittelte Menschenbild hat ihn geprägt. Selbst der vergeßlichste unter den Prüfungskandidaten behält, ob der Mensch durch die Gesellschaft zu dem gemacht wird, was er ist, ob die Eltern an allem schuld sind oder die Anlagen, ob man mit Erziehung alles machen kann oder nur wenig“ (*Dollase* 1985, S. 43).

Rückblickend auf die Erfahrungen seit dem Beginn des eigenen Lehramtsstudiums an der Pädagogischen Hochschule Mitte der 60er Jahre stellt der Verfasser dieses Beitrags tatsächlich einen Wandel in den Menschenbildannahmen fest. Dieser Wandel ist sicherlich nicht ausschließlich auf entwicklungspsychologische Theoriendynamik zurückzuführen, sondern auch auf fachinterne Diskussionen mit Pädagogen sowie die Auseinandersetzung mit anderen humanwissenschaftlichen Disziplinen wie Anthropologie, Soziologie und Ethik. Pädagogisches Denken über den Zusammenhang zwischen Erziehung und Entwicklung war zu Beginn der eigenen Ausbildung geprägt durch deskriptiv-normative Theorien, wie sie beispielsweise von *Remplein*, *Kroh* oder *Gesell* formuliert worden waren. Phasenmodelle propagierten eine Vorstellung von Entwicklung, die wie eine anthropologi-

sche Gesetzmäßigkeit und in Abhängigkeit von endogenen Reifungsprozessen abläuft. Eine beispielhafte pädagogische Schlußfolgerung: Wenn Schüler in der 1. Klasse Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, dann sind sie eben noch nicht „schulreif“; es fehlt an Voraussetzungen, die Erziehung i. w. S. überhaupt erst ermöglichen.

Eine Abkehr vom rein endogenen Ursachendenken brachten die empirischen Befunde zum Zusammenhang zwischen Lernergebnissen und individuellen Lernmöglichkeiten, die Ende der 60er Jahre u. a. durch den von *Heinrich Roth* herausgegebenen Sammelband „Begabung und Lernen“ (1969) für eine Hinwendung zu einem eher exogen, d. h. weitgehend von Umweltfaktoren und Lernchancen determinierten Bild menschlicher Entwicklung sorgte. Faszination ging vom Satz eines *Jerome Bruner* aus, „. . . daß jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise wirksam vermittelt werden kann“ (1967, S. 105). Generelle pädagogische Konsequenz aus dieser, die Umwelteinflüsse akzentuierenden Sicht von Entwicklung: Der Lehrer darf nichts unversucht lassen, allen Schülern zum Lernerfolg zu verhelfen (zielerreichendes Lernen, kompensatorische Erziehung, Förderkurse, individualisierter, programmierter Unterricht usw.); denn Entwicklung ist das Produkt von Erziehung.

Wenn gegenwärtig die Bedeutung des Selbst als Steuerungsfaktor für die Ontogenese und damit die „Grenzen der Erziehung“ (*Dollase* 1984) wiederentdeckt werden, dann stellen Autoren wie *Kohlberg/Mayer* (1972) eine nicht unwesentliche Ursache für diesen Umdenkprozeß dar. Für den Lehrer, der sich dem schulischen Erziehungsauftrag stellt, bringt diese Vorstellung menschlicher Entwicklung eine Abwendung von einem pädagogischen Omnipotenzwahn mit sich, der von der grenzenlosen Verfügbarkeit und Beeinflußbarkeit der zu Erziehenden ausgeht und den Erzieher in seiner Verantwortlichkeit für die optimale Entwicklung letztlich überfordert. Die Potenz des Individuums zur aktiven Gestaltung seiner Entwicklung ist bereits vorhanden. Deren Entfaltungsmöglichkeiten durch entwicklungsangemessene Lernhilfen auszuschöpfen, sind Aufgabe und Notwendigkeit.

8. Literatur

- Apel, K.-O.: Geschichtliche Phasen der Herausforderung der praktischen Vernunft und Entwicklungsstufen des moralischen Bewußtseins. In: Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik, Studienbegleitbrief 1. Weinheim: Beltz 1980, S. 38–60 (a)
- Apel, K.-O.: Die Konflikte unserer Zeit und das Erfordernis einer ethisch-politischen Grundorientierung. In: ders. u. a. (Hrsg.): Praktische Philosophie/Ethik – Aktuelle Materialien. Reader zum Funkkolleg, Band 1. Frankfurt: Fischer Tb 1980, S. 267–292 (b)
- Apel, K.-O.: Die Situation des Menschen als ethisches Problem. Zeitschrift für Pädagogik, 1982, 28, S. 677–693
- Aufenanger, S./Garz, D./Zutavern, M.: Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München: Kösel 1981
- Berkowitz, M. W.: A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. The Journal of Educational Thought, 1981, 15, S. 20–33
- Bertram, H.: Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Analysen kognitiver, familialer und sozialstruktureller Bedingungsbeziehungen moralischer Entwicklung. Weinheim: Beltz 1978
- Beyer, B. K.: Moralische Diskussionen im Unterricht: Wie macht man das? In: L. Mauermann/E. Weber (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth: Auer 1981², S. 183–192
- Blasi, A.: Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. Psychological Bulletin, 1980, 88, S. 1–45
- Blatt, M. M./Kohlberg, L.: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. Journal of Moral Education, 1975, 4, S. 129–161
- Bruner, J. S.: Bereitschaft zum Lernen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1967, S. 105–117
- Claßen, B./Wasmund K. (Hrsg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig: Agentur Pedersen 1982
- Claßen, B.: Wider die Reduktion von Politik auf Moral und von Didaktik auf Formalstufen. Neue Deutsche Schule, 1985, 37, H. 4, S. 17–19
- Colby, A.: Values and teaching (book review). Harvard Educational Review, 1975, 45, S. 134–143
- Colby, A./Kohlberg, L./Gibbs, J./Lieberman, M.: A longitudinal study of moral judgement. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1983, 48, S. 1–96
- Dollase, R.: Grenzen der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1984
- Dollase, R.: Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen. Stuttgart: Klett 1985
- Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart: Klett-Cotta 1980
- Enright, R. D./Lapsley, D. K./Levy, V. M. Jr.: Moral education strategies. In: Pressley, M./Levin, J. R. (eds.): Cognitive strategy research: Educational applications. New York: Springer 1983, S. 43–83
- Falikowski, A.: Kohlberg's moral development program: Its limitations and ethical exclusiveness. The Alberta Journal of Educational Research, 1982, 28, S. 77–89
- Fend, H.: Die Pädagogik des Neo-Konservatismus. Frankfurt: Suhrkamp 1984
- Fischer, K. W.: Illuminating the processes of moral development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1983, 48, S. 97–107
- Galbraith, R. E./Jones, T. M.: Moral reasoning. A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom. Anoka: Greenhaven Press 1976
- Gilligan, C.: Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz. In: Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Weinheim: Beltz 1983, S. 94–121 (a)
- Gilligan, C.: Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewußtsein von Frauen. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Agentur Pedersen 1983, S. 133–174 (b)
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1981
- Hartmann, H. A.: Vom Sollen zum Sein und retour. Über normative, positivistische, strukturgenetische und evolutionstheoretische Ansätze zur Bestimmung des moralischen Bewußtseins. In: Blum, R./Steiner, M. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Marktwirtschaft in gesamt- und einzelwirtschaftlicher Sicht. Festgabe zum 65. Geburtstag von Louis Perridon. Berlin: Duncker & Humblot 1984, S. 137–167

- Heckhausen, H.: Wachsen und Lernen in der Genese von Persönlichkeitseigenschaften. In: Bericht über den 24. Kongreß der DGFPs Wien 1964. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 125–132
- Heckhausen, H.: Faktoren des Entwicklungsprozesses. In: Weinert, F. E. u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Frankfurt: Fischer Tb 1974, S. 101–132
- Hersh, R./Paolitto, D./Reimer, J.: Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg. New York: Longman 1979
- Hoffman, M. L./Saltzstein, H. D.: Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 5, S. 45–57
- Hornstein, H.: Der Entwicklungsgedanke in der moralischen Erziehung. In: Derbolav, J. u. a. (Hrsg.): Sinn und Geschichtlichkeit. Werk und Wirkungen Theodor Litts. Stuttgart: Klett-Cotta 1980, S. 239–258
- Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1983, 3, 391–103
- Hurrelmann, K./Mürmann, M./Wissinger, J.: Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1986, 6, S. 91–109
- Kohlberg L./Mayer, R.: Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 1972, 42, S. 449–496
- Kohlberg L./Wasserman, E./Richardson, N.: Die gerechte Schulkooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz 1978, S. 215–259
- Lickona, T.: Moral development and moral education – Piaget, Kohlberg, and beyond. In: Gallagher, J. McC./Easley, J. A. (eds.): Knowledge and development, Vol. 2: Piaget and education. New York: Plenum Press 1978, S. 21–74
- Lickona, T.: Kooperation als Ziel und Methode moralischer Erziehung. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Agentur Pedersen 1983, S. 175–209
- Lind, G./Hartmann, H. A./Wakenhut, R. (Hrsg.): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Weinheim: Beltz 1983
- Mauermann, L.: Methoden der Wertklärung. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Agentur Pedersen 1983, S. 85–102
- Mauermann, L./Nickmann G./Stadler, H. (Hrsg.): Wertklärung und Wertorientierung – Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule. Donauwörth: Auer 1981
- Mauermann, L./Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht. Donauwörth: Auer 1981²
- Montada, L.: Themen, Traditionen, Trends. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München: Urban & Schwarzenberg 1982, S. 3–88
- Montada, L.: Moralisches Urteil und moralisches Handeln. *Wehrpsychologische Untersuchungen* 1983, 18, Heft 2, S. 1–101
- Mosher, R. L./Sprinthall, N.: Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development. *American Psychologist*, 1970, 25, S. 911–924
- Nipkow, K. E.: Moralerziehung als Interesse der Pädagogen. In: Auer, A. u. a. (Hrsg.): Moralerziehung im Religionsunterricht. Freiburg/Brsg.: Herder 1975, S. 11–24
- Oser, F.: Moralische Erziehung als Intervention. *Unterrichtswissenschaft*, 1981, 9, S. 207–224 (a)
- Oser, F.: Die Theorie von Lawrence Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik – Eine Verteidigung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1981, 3, S. 51–64 (b)
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt: Suhrkamp, 1973
- Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1978
- Puka, B.: Moral vision: As Kohlberg sees it. *Harvard Educational Review*, 1983, 53, S. 68–73
- Raths, L. E./Harmin, M./Simon, S. B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München: Pfeiffer 1976
- Regenbogen, A. (Hrsg.): Moral und Politik – soziales Bewußtsein als Lernprozeß. Köln: Pahl-Rugenstein 1984
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel 1971
- Roth, H.: Moralische Mündigkeit als Ziel der Erziehung. In: Mauermann, L./Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth: Auer 1981², S. 13–32

- Schlaefli, A./Rest, J. R./Thoma, S. J.: Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 1985, 55, S. 319–352
- Schreiner, G. (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig: Agentur Pedersen 1983
- Schreiner, G.: Moralische Entwicklung als dialektische Bewegung. *Bildung und Erziehung*, 1983, 36, S. 227–240 (a)
- Schreiner, G.: Die Entwicklung moralischer Handlungsfähigkeit. In: Fittkau, B. (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung und Unterricht*, Bd. 2. Braunschweig: Agentur Pedersen 1983, S. 428–460 (b)
- Schreiner, G.: Auf dem Weg zu immer gerechteren Konfliktlösungen – Neue Anmerkungen zur Kohlberg-Theorie. In: ders. (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig: Agentur Pedersen 1983, S. 103–132 (c)
- Schreiner, G.: Mut für eine neue Erziehung durch die Kohlberg-Theorie? *Neue Deutsche Schule*, 1985, 37, H. 4, S. 15–16
- Ulich, D.: Kriterien psychologischer Entwicklungsbegriffe. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1986, 6, S. 5–27
- Weber, E.: *Erziehungsstile*. Donauwörth: Auer 1976⁶
- Weber, E.: *Pädagogik. Eine Einführung*, Bd. 1: *Grundfragen und Grundbegriffe*. Donauwörth: Auer 1972 (1977⁷)
- Weber, E.: Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule – Grundkategorien moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertklärung und Wertorientierung. In: Mauermann, L./Weber, E. (Hrsg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth: Auer 1981², S. 33–67