

Claus Günzler  
Ludwig Kerstiens  
Lutz Mauermann  
Franz Pöggeler  
Hans-Joachim Werner

# Ethik und Erziehung

Verlag W. Kohlhammer  
Stuttgart Berlin Köln Mainz

**CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek**

**Ethik und Erziehung**

Claus Günzler ... –

Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1988

ISBN 3-17-009019-4

NE: Günzler, Claus [Mitverf.]

Alle Rechte vorbehalten

© 1988 W. Kohlhammer GmbH

Stuttgart Berlin Köln Mainz

Verlagsort: Stuttgart

Umschlag: hace

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. Stuttgart

Printed in Germany

# E. Ethische Grundlagen aktueller angloamerikanischer Erziehungskonzepte

(Lutz Mauermann)

## Vorbemerkungen

Der Ethik geht es um das Wissen vom guten und gerechten Handeln, das dem Menschen angesichts seiner Entscheidungsfreiheit zu einem sinnvollen, geglückten Leben, d. h. zur Umsetzung des als gut Erkannten, verhilft. Der Pädagogik liegt eine analoge Thematik zugrunde. Sie fragt nach den Lernhilfen, die dem Menschen zunehmende Selbständigkeit und Selbstbestimmung ermöglichen und zu moralischer Mündigkeit als dem Ziel der Erziehung führen (Roth 1981). Beide Disziplinen sind aufeinander bezogen, wenn Erziehung im engen Sinn der moralischen (sittlichen) Erziehung begriffen wird: intentionale Hilfe bei der Konfrontation des Heranwachsenden mit vorfindbaren oder erst noch zu findenden ideellen Werten und Normen. Deshalb ist Josef Reiter zuzustimmen, wenn er zum Verhältnis zwischen Ethik und Pädagogik schreibt:

»Jede bereichshafte Fixierung des Ethischen oder des Erzieherischen muß... in der Schizophrenie gegenseitiger Bevormundung enden, die die Autonomie der Pädagogik einer bloß »moralisierenden« und vergewaltigenden Kontrollinstanz opfert oder umgekehrt die Verbindlichkeit des Ethischen als ideologisch verbrämtes Hilfsmittel einer »Erziehungsdiktatur« mißbraucht« (Reiter 1977, 273).

In diesem Beitrag wird untersucht, welche anthropologischen und sozialen Grundannahmen, welche Idealbilder vom Menschen in Erziehungskonzepten implizit oder explizit enthalten sind. Gefragt wird aber auch nach den Erziehungszielen und deren Legitimierung, nach dem Geltungsgrund moralischer Werte und der Bedeutung moralischer Prinzipien sowie nach der Praktikabilität. Ob das nun genuin ethische Fragen sind, mag dem geschätzten Leser überlassen bleiben. Die Untersuchung möchte einen Einblick vermitteln in das aktuelle pädagogische Denken im anglo-amerikanischen Sprachgebiet, soweit dies auf die Grundkonzeption von Erziehung in Schule und Unterricht zielt. Ausgewählt wurden fünf bedeutsame Konzepte, die zum Thema »values education« oder »moral education« miteinander konkurrieren. Als relevant wurde ein Ansatz dann anerkannt, wenn er in einschlägigen englischsprachigen Zeitschriften (Journal of Moral Education, Moral Education Forum), in Übersichtsartikeln von Pädagogik-Nachschlagewerken (z. B. Encyclopedia of Educational Research, Vol. 3, New York 1982) oder in Einführungen und Sammelbänden zur moralischen Erziehung dargestellt bzw. diskutiert wird.

Alle fünf (Wert-)Erziehungskonzepte können als Reaktionen auf die in den sechziger Jahren in den USA problematisierte Wert- und Zielfrage in der Curriculumsdiskussion angesehen werden: Wie kann die Schule angesichts der herrschenden Wertpluralität der Gefahr begegnen, daß Menschen orientierungslos und ohne Auseinandersetzung mit der Frage, worauf es im Leben ankomme, aufwachsen? (Zum Stand der damaligen Diskussion s. Schmidt 1971). Das Grundlagenwerk »Values and Education« von Louis Rath, Merrill Harmin und Sidney Simon, die das Konzept »Wertklärung« propagieren, er-

schien 1966. (Davon wurden bis zur überarbeiteten 2. Auflage 1978 annähernd eine halbe Million Exemplare verkauft!) Etwa zur gleichen Zeit publizierte Lawrence Kohlberg erste Überlegungen zu einer moralischen Erziehung auf der Basis seiner strukturalistischen Entwicklungstheorie des moralischen Bewußtseins (z. B. Kohlberg 1966). Peter McPhail und seine Mitarbeiter begannen ihr Moral Education Curriculum Project, aus dem die teilweise auch für nordamerikanische Verhältnisse adaptierten Materialpakete »Lifeline« und »Startline« erwuchsen, im Jahre 1967 (zunächst am Oxford University Institute of Education, vgl. McPhail 1969). 1969 konstituierte sich in Texas ein Forscherteam am (1970 so getauften) American Institute for Character Education (AICE), das den »Freedom's Code« in ein Curriculum zur Charaktererziehung umzusetzen versuchte (Erlandson 1974). Das Konzept der Wertanalyse wurde mit dem 1971er Jahrbuch des National Council for the Social Studies (vergleichbar etwa mit der Bundeszentrale für politische Bildung bei uns) einem größeren Pädagogen-Publikum vorgestellt (Metcalfe 1971).

Die analysierten Erziehungskonzepte haben die anglo-amerikanische Pädagogik in theoretischer wie praktischer Weise erheblich beeinflusst. Auf *erziehungswissenschaftlicher* Ebene genießt Kohlbergs Ansatz bis heute die höchste Reputation. Der Wertklärungsansatz wird vor allem dann in den grundlegend-theoretischen Disput mit einbezogen, wenn es um die ethischen Grundlagen der Erziehung geht und beispielsweise die Fragwürdigkeit des ethischen Relativismus diskutiert wird. Als eine Art Ableger des Wertanalysekonzepts hat sich erst in jüngster Zeit eine Gruppe von interdisziplinär arbeitenden Wissenschaftlern ins Gespräch gebracht, die sich von der Erziehung zu kritischem Denken und Moralkritik substantielle Impulse für die Reform des amerikanischen Schulwesens erhoffen. Auf der *erziehungspraktischen* Ebene hat in den USA sicherlich der Wertklärungsansatz den größten Anklang bei der Lehrerschaft gefunden. Daneben nimmt sich die Verbreitung des McPhail-Konzepts, um das es in den letzten Jahren stiller geworden ist, sehr viel bescheidener aus. Nicht unterschätzt werden darf der praktische Einfluß normativer Curricula, wie ihn beispielsweise die Materialien des AICE ausüben. Aufgrund der Verkaufszahlen für die »Character Education«-Curriculumpakete schätzen die Mitarbeiter des Instituts die Zahl der Schüler, die in irgendeiner Weise mit diesem Unterrichtsmaterial in Berührung kommen, auf annähernd eine Million pro Jahr (lt. Institutsrundschriften vom Frühjahr 1987).

Die zur Diskussion gestellten Konzepte sind in der Qualität ihrer ethischen Fundamentierung sehr unterschiedlich. Zu manchen Ansätzen existieren elaborierte Ausführungen zum eigenen ethischen Standpunkt, zur Abgrenzung gegenüber anderen Konzepten, zum zugrundegelegten Menschen- und Gesellschaftsbild, zur Legitimation von Erziehungszielen, zur Bedeutung moralischer Prinzipien u. ä. Andere dagegen behandeln diese Themen nur cursorisch und konzentrieren sich pragmatisch auf methodische Fragen. Dieser Umstand läßt es wenig sinnvoll erscheinen, bei der Analyse der ethischen Grundlagen ein einheitliches schematisches Untersuchungsgeraster zu verwenden, wie dies etwa Chazan (1985) in seinem vergleichenden Überblick getan hat. Ein solches Prokrustesbett würde teilweise ein unrealistisches Bild vom Stellenwert ethischer Fragen innerhalb der Konzepte hervorrufen. Deshalb werden in der nachfolgenden Erörterung einige zentrale Themen der praktischen Philosophie angesprochen und die Erziehungskonzepte danach befragt, welche Position sie dabei einnehmen (sofern eine solche aufgrund der Literatur erkennbar ist).

Auf eine ausführliche Darstellung der Konzepte kann verzichtet werden. Zum Großteil sind sie in der deutschsprachigen Literatur bereits vorgestellt und unter schulpädagogischen und didaktischen Aspekten diskutiert worden (z. B. Hall 1979; Mauermann 1985). Heinz Schmidt hat in seiner Didaktik des Ethikunterrichts I, die als Band 6,1 der

Kohlhammer-Ethikreihe erschienen ist, ebenfalls anglo-amerikanische Ansätze berücksichtigt, darunter drei (Raths u. a., McPhail u. a., Kohlberg), die auch hier zur Diskussion stehen (s. Schmidt 1983, S. 40–59). Zitate aus der in englischer Sprache geschriebenen Literatur sind vom Verfasser ins Deutsche übertragen worden.

## 1. Kurzcharakterisierung von fünf aktuellen Ansätzen moralischer Erziehung in England, Kanada und den Vereinigten Staaten

### 1.1 Der Ansatz der humanistischen Pädagogik: Values Clarification (Wertklärung)

Unklare Wertvorstellungen sind nach diesem Konzept Ursache vieler Verhaltensprobleme von Menschen. Apathie, Flatterhaftigkeit, Unsicherheit, Wechselhaftigkeit, Ziellosigkeit u. ä. lassen sich kurieren, indem die davon Betroffenen zum Nachdenken über ihre Wertkonzepte veranlaßt werden. Dieser Prozeß der Wertklärung ist erst dann abgeschlossen, wenn Denken, Fühlen und Handeln eine Einheit bilden. Klar ist ein Wert, wenn er (1.) frei, (2.) aus Alternativen und (3.) nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative gewählt wurde, (4.) gepriesen oder hochgeschätzt und (5.) öffentlich vertreten wird und wenn (6.) ihm gemäß gehandelt wird und zwar (7.) regelmäßig und wiederholt (vgl. Raths u. a. 1976, S. 46). Gemäß dieser Definition können Dispositionen, die der Mensch durch Indoktrination erworben hat, nicht als klare Werthaltungen angesehen werden: Sie verfehlen, selbst wenn sie ohne negative Gefühle praktiziert werden, die o. a. Kriterien des Wählens. Aus einem weiteren Grund ist Indoktrination eine ungeeignete Methode der Erziehung. Sie beinhaltet die absolute Sicherheit des Indoktrinierenden bezüglich der Wahrheit seiner Doktrin bzw. seiner Wertvorstellungen. Diese Sicherheit kann ein Erzieher heutzutage nicht haben. Woher will er angesichts unserer dynamischen Lebensverhältnisse wissen, welche Werte, welche Lebensweisen für Heranwachsende in ihrer gegenwärtigen oder zukünftigen Umwelt am geeignetsten sind bzw. sein werden? Werte erwachsen aus der Interaktion und der Erfahrung des Menschen mit seiner Umwelt, sie sind relativ. Es steht dem Erzieher nicht zu, (s)einen bestimmten Satz von Tugenden oder Werten zu vermitteln. Er sollte sich, so meinen die Vertreter des Wertklärungsansatzes, auf die Stimulierung und Habitualisierung des Wertungsprozesses beschränken. Im Bereich der Schule wird vom Lehrer erwartet,

- daß er eine Atmosphäre des Vertrauens schafft, in der die Schüler angstfrei auf wertklärende Impulse reagieren können;
- daß er die wertbezogenen Äußerungen der Schüler akzeptiert (was nicht notwendigerweise heißt, mit ihnen einverstanden zu sein);
- daß er die Schüler immer wieder zu Wahlentscheidungen auffordert und die Konsequenzen bedenken läßt.

Für diese Tätigkeit der Wertklärung wurde mittlerweile eine Fülle von methodischen Anregungen gesammelt und publiziert. In deutscher Sprache sind erschienen: Raths u. a. (1976); Simon & Olds (1978). Auf bundesdeutsche Verhältnisse hin adaptierte Vorschläge zur Wertklärung in der Sekundarstufe I finden sich in Mauermann u. a. (1981, S. 59–76). Nur in englischer Sprache liegen drei weitere Lehrerhandbücher zur Wertklärung in der Schule vor: Simon u. a. (1972); Simon & Clark (1975) und Kirschenbaum (1977).

## 1.2 Der sozialpsychologisch-interaktionistische Ansatz: Consideration (Rücksichtnahme)

Ausgehend von einer Repräsentativumfrage bei englischen Schulkindern der Sekundarstufe I und II, in der u. a. ein Defizit an Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen (z. B. im Umgang mit Nachbarn, Geschwistern, Freunden, Eltern, Lehrern und anderen Erwachsenen) aufgedeckt werden konnte, entwickelten Peter McPhail und seine Kollegen in England zwei Programme zur moralischen Erziehung in der Schule: Lifeline und Startline. Theoretisches Kernstück dieses Ansatzes ist eine Idealvorstellung menschlichen Miteinanders, die mit Kommunikationsmoral (morality of communication) bezeichnet wird. Situationen des Zusammenlebens werden als moralisch »gut« erkannt, wenn beim Handeln die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer genauso berücksichtigt werden wie die eigenen, d. h. wenn die Handelnden einen rücksichtsvollen Lebensstil (»considerate style of life«) praktizieren. Kommunikationsmoral erfordert

- a) *Aufnahmefähigkeit*, d. i. die Fähigkeit, offene Augen und Ohren für die Botschaften anderer zu haben;
- b) *Interpretationsfähigkeit*, d. i. die Fähigkeit, die von einer anderen Person gesandte Botschaft korrekt zu interpretieren nach ihren wirklichen Bedeutungen und Intentionen;
- c) *Reaktionsfähigkeit*, d. i. die Verfügbarkeit über angemessene Reaktionen, die auf die Bedürfnisse eines anderen eingehen, was Entscheidung, Bewertung, Begründung und psychologisches Wissen impliziert;
- d) *Mitteilungsfähigkeit*, d. i. die Fähigkeit, angemessene Reaktionsweisen in klar übermittelte, nicht-ambivalente Botschaften umzusetzen (vgl. McPhail 1980, S. 146 f.).

Die Materialien der beiden Curriculumpakete bestehen überwiegend aus Situationsbeschreibungen, die zu einer angemessenen Handlung aufrufen. Sie sind altersgemäß angeordnet. Bei »Lifeline« (für die Altersgruppe der 11- bis 17-jährigen) beginnt die Sensibilisierungsarbeit mit einfachen dyadischen Situationen und endet bei den großen Weltproblemen, wobei immer auf die persönlichen Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen Bezug genommen wird. Auch »Startline« (für 8- bis 13-jährige) schreitet fort von Sensibilisierungsübungen zur Entschlüsselung außerverbalen Botschaften über kindliche Erfahrungen und Handlungen zur Entscheidungsfindung. Die im Unterricht zu behandelnden Situationen sind in Arbeitsheften für die Hand der Schüler zusammengefasst. Die Themen stammen überwiegend aus den Umfragen bei den Kindern, weshalb sie sehr lebensnah und motivierend sind.

»Lifeline« (McPhail u. a. 1972) und »Startline« (McPhail u. a. 1978) wurden im Auftrag des englischen Schools Council erarbeitet. An der Erprobung und Verbesserung der Materialien beteiligten sich viele Schulen. Eine amerikanische Version von »Lifeline« ist 1975 erschienen. Eine Aufbereitung für den deutschsprachigen Raum war geplant, ist aber wegen verlegerischer Schwierigkeiten gescheitert. Detaillierte Beschreibung und Kritik dieses sozialpsychologisch-interaktionistischen Ansatzes finden sich bei Stachel (1974) und Mauermann (1978).

## 1.3 Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz: Moral Development (Moralische Entwicklung)

Dieses Konzept moralischer Erziehung gründet auf Befunden von John Dewey und Jean Piaget zur Entwicklung des moralischen Bewusstseins. Prominenter Vertreter dieses an

der kognitiven Entwicklungspsychologie orientierten Ansatzes ist der kürzlich verstorbene Lawrence Kohlberg, der mit seinen Mitarbeitern am »Center for Moral Development and Education« der Harvard-Universität über Jahrzehnte hinweg die Vervollkommnung seiner Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens sowie die pädagogische Umsetzung dieser Theorie betrieben hat. Nach Kohlberg durchläuft der Mensch im Verlauf seiner Entwicklung Stufen mit typischen moralischen Denkstrukturen (1. Orientierung an Bestrafung und Gehorsam, 2. instrumentell-relativistische Orientierung, 3. Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung, 4. Orientierung an Recht und Ordnung, 5. legalistische Orientierung, 6. Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien), die ein vorkonventionelles (Stufen 1 und 2), konventionelles (Stufen 3 und 4) bzw. nachkonventionelles (Stufen 5 und 6) Moralbewußtsein charakterisieren. Diese Stufenfolge bildet eine invariante Sequenz, d. h., eine Entwicklung verläuft stets zur nächsthöheren Stufe; keine Stufe kann übersprungen werden. Die Entwicklungssequenz konnte – zumindest bis zur 4. Stufe – in unterschiedlichen sozialen Schichten und Kulturen empirisch nachgewiesen werden (Universalitätshypothese). Mit der Höhe der Urteilsstufe wächst die Wahrscheinlichkeit, moralische Konflikte auf möglichst gerechte und für alle Beteiligten zufriedenstellende Weise zu bewältigen; denn jede höhere Urteilsstufe erweitert die soziale Perspektive: vom egozentrischen Standpunkt (Stufe 1) bis zum Standpunkt eines rationalen Individuums, das sich gleichberechtigt mit anderen zur Sicherung des Wohles aller zusammenschließt (Stufe 5).

Auf den Tatsachen, daß 1. die Entwicklung des Moralbewußtseins bei verschiedenen Menschen unterschiedlich schnell voranschreitet, daß 2. unterschiedliche Endpunkte erreicht werden und daß 3. die Entwicklung durch Konfrontation mit Urteilen der nächsthöheren Stufe beschleunigt werden kann, basieren die auf Kohlberg Bezug nehmenden Erziehungsprogramme. Schülern wird Gelegenheit gegeben, sich mit moralischen Dilemmata – reale oder fiktive – auseinanderzusetzen und eine Entscheidung zu begründen. Versucht wird auch, moralische Probleme innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer aufzuspüren und zu diskutieren. Durch das gegenseitige Sich-Beraten bei persönlichen Problemen der Schüler untereinander (peer counseling) werden Perspektivenwechsel systematisch geübt. Die Verknüpfung von Urteilen und Handeln wird z. B. im Modell der Gerechten Gemeinschaft (just community) durch Aktivierung und Demokratisierung des Schullebens gewährleistet, indem den Schülern verstärkt Verantwortlichkeit und Mitbestimmung in schulischen Angelegenheiten zugestanden und eine Atmosphäre der Kooperation und der Fairness im Umgang miteinander geschaffen wird (moral atmosphere).

Die Literatur zu diesem kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatz der moralischen Erziehung ist auch im deutschen Sprachraum gewaltig. Als neuere Sammelbände zur Auseinandersetzung mit Kohlberg können empfohlen werden: Schreiner (1983); Oser u. a. (1986). Auf die schulpraktische Seite, wie man als Lehrer eine moralische Diskussion in der Klasse vorbereitet und leitet, konzentrieren sich die Aufsätze von Beyer (1981) und Mauermann (1981). Über ein bemerkenswertes Projekt des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz in der Schule berichten Lind & Raschert (1987). Zur Kritik des Kohlberg-Ansatzes aus wissenschaftstheoretischer und forschungspraktischer Sicht s. Peltzer (1986).

#### 1.4 Der intellektualisierende, rationalitätsbetonte Ansatz: Value Analysis and Critical Thinking (Wertanalyse und Kritisches Denken)

Wertanalyse als Ansatz zur Werterziehung beinhaltet die Anwendung logischen Denkens und wissenschaftlichen Forschens bei der Lösung von Wertproblemen. Metcalf (1971), Coombs & Meux (1971), Fraenkel u.a. (1977), die diesen Ansatz vertreten, gehen von der Annahme aus, daß jedermann, der ein Werturteil fällt, sich auf 1. ein Wertprinzip und 2. eine Reihe relevanter Fakten über den Wertgegenstand bezieht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit zum Sammeln und Beurteilen von Tatsachen, die sich auf das fragliche Wertobjekt beziehen und denen der Urteilende einen Wertbegriff zuordnen kann (z. B. »erwünscht«, »gut«, »richtig«, »schlecht«). In der Wertanalyse werden die nun positiv oder negativ belegten Fakten gegeneinander abgewogen und eine endgültige Wertentscheidung herbeigeführt. Vorgeschlagen wird ein schrittweises Vorgehen: 1. Identifikation und Klärung der Wertfrage, 2. Sammlung von Tatsachen, 3. Überprüfung der Dignität der Tatsachenaussagen, 4. Klärung ihrer Relevanz, 5. Versuch einer Wertentscheidung, 6. Überprüfung der Annehmbarkeit des der Entscheidung zugrundeliegenden Wertprinzips (vgl. Coombs & Meux 1971). Ein solches Verfahren eignet sich vor allem zur Entscheidungsfindung bei politisch-ökonomischen Themen sowie sozial-moralischen Problemen, wo konfligierende Wertvorstellungen aufeinanderprallen (controversial issues).

Als Reaktion auf die vehemente Schulkritik zu Beginn der achtziger Jahre in den USA sind die erziehungswissenschaftlichen Journale bis zum heutigen Tag angefüllt mit Vorschlägen zur Anhebung der Qualität von Schule und Unterricht. Eine »Bewegung« gewinnt dabei zunehmend Anhänger, die den Schülern und Studenten mehr Gelegenheiten anbieten möchte, sich mit Problemen des Alltags auseinanderzusetzen, indem sie das Analysieren, Hypothesenbilden und -überprüfen, das Begründen und Schlußfolgern, kurz: das kritische Denken, lernen. Innerhalb dieses Ansatzes »kritisches Denken« existieren mittlerweile mehrere Varianten (van der Bogert 1986). Eine davon, die von Richard Paul, dem Direktor des »Center for Critical Thinking and Moral Critique« an der Sonoma State University in Kalifornien, propagiert wird, ist in diesem Kontext bedeutsam, da sie nicht bloß technische Fertigkeiten im Denken zu vermitteln, sondern den gesamten Charakter eines Menschen mit kritischem Geist zu durchdringen beabsichtigt. In den Sozialwissenschaften beruht neue Erkenntnis auf dialogischen Prozessen, die niemals frei von Wertvorstellungen, Meinungen oder Glaubensüberzeugungen sind. Da der Mensch von Natur aus zunächst spontan, egozentrisch und häufig irrational denkt und handelt, was in einer demokratischen Gesellschaft inakzeptabel ist, bedarf es einer Weckung seiner zweiten Natur, die durch die Fähigkeit zur Rationalität gekennzeichnet ist. Vom Erzieher wird erwartet, daß er

- Dialogsituationen schafft,
- rationale Fertigkeiten und Leidenschaften kultiviert,
- Probleme in ihrer multilogischen Eigenart präsentiert,
- sich seiner eigenen Überzeugungen und Vorannahmen bewußt ist,
- große Fertigkeit in Fragetechniken besitzt,
- den Schülern beibringt, wie Begründungen gewichtet werden und welche Prinzipien diesen Gewichtungen zugrunde liegen,
- den Schülern bei der Klärung ihrer Überzeugungen und ihrer Identität hilft.

Kritisches Denken soll in alle Unterrichtsfächer integriert und an lebensnahen Themen erprobt werden (vgl. Paul 1984; 1986; Passmore 1967; Sternberg 1987).



## 1.5 Der normativ-traditionelle Ansatz: Character Education (Charaktererziehung)

Wie in den Vorbemerkungen bereits angesprochen, versteht sich das »Character Education Curriculum« (CEC) des American Institute for Character Education dezidiert als Antwort auf das erzieherische Vakuum, das durch eine curriculare Konzentration auf Naturwissenschaft, Mathematik und Wirtschaft erzeugt wird, ein Vakuum, das Elternhaus und Kirche nicht zu füllen vermögen. Das CEC ist das Ergebnis einer Suche nach Wegen und Antworten, um das wachsende Bedürfnis nach einem »konstruktiven und positiven Ansatz zur Entwicklung zuverlässiger, charakterstarker staatsbürgerlicher Verhaltensweisen bei Kindern« (Informationsblatt des AICE) zu befriedigen. Die enormen neuen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Probleme der heutigen Welt verlangen danach. Das CEC baut auf Erziehungsvorstellungen auf, die ein erfülltes, sinnvolles und glückliches Leben in der Anbahnung von Tugenden und Charaktereigenschaften gewährleistet sehen. Solche Standards des Charakters und Benehmens sind:

- ehrlich, freigebig und gerecht sein,
- freundlich und hilfsbereit sein,
- Überzeugungen besitzen und tolerant sein,
- ehrenhaft, mutig und mit dem Streben nach Wahrheit leben,
- Zeit und Talente konstruktiv nutzen,
- wirtschaftliche Sicherheit für sich und die Angehörigen schaffen,
- bürgerliche Pflichten verstehen und erfüllen,
- freiheitliche Menschenrechte verteidigen.

Diese Standards, die der Gründer der AICE-Stiftung, Russell C. Hill, unter dem Namen Freedom's Code formuliert hat, knüpfen an das an, was Wynne (1986) die »great tradition« in der amerikanischen Erziehung nennt. Kein Wunder, daß dieser Ansatz seit der konservativen Wende während der Reagan-Ära wieder zunehmend an Popularität gewinnt (vgl. z. B. Wirsing 1983; die Bilanz zur moralischen Erziehung in Amerika bei Ryan, 1986, oder das Thema-Heft »Character and Critical Thinking« der Zeitschrift Educational Leadership vom Dez./Jan. 1985/86). Die vom AICE entwickelten Curricula umfassen das Kindergartenalter bis zur 6. Jahrgangsstufe. Die Materialpakete enthalten einen Leitfaden für den Lehrer, großformatige Schaubilder (Poster), Arbeitsblätter für die Schüler und Verfahren zur Lernkontrolle. Selbst Kritiker des normativen Ansatzes in der Moralerziehung gestehen zu, daß hier ein Programm geschaffen worden ist, das kindgemäß und altersangemessen arbeitet, das in den Lehreranweisungen klar und verständlich formuliert und insgesamt geeignet ist, rücksichtsvolles menschliches Zusammenleben in Schule, Elternhaus und Gemeinde zu bewirken (Kuhmerker 1984).

## 2. Anthropologische und soziale Prämissen

### 2.1 Menschenbild-Annahmen

Die Geschichte der Humanwissenschaften birgt eine Reihe von durchaus konträren Vorstellungen über die Natur des Menschen und seine Moralität. Solche Menschenbild-Annahmen sind optimistischer (Rousseau: Der Mensch ist von Natur aus gut) oder pessimistischer (Hobbes: Im egoistischen Naturzustand herrscht der »Krieg aller gegen alle«) Prägung, von Formbarkeitsideen durchdrungen, die von nahezu vollständiger

Plastizität (Behaviorismus) bis zur genetischen Determiniertheit (Voltaire: Sittliche Grundsätze sind dem Menschen angeboren wie seine Glieder) reichen.

Variabilität in den Auffassungen vom Menschen läßt sich auch in den o. a. Konzepten feststellen. Hinter dem Wertklärungsansatz steckt die Überzeugung, daß Menschen natürlicherweise gut, gerecht, ehrlich usw. werden, wenn sie von den Mitmenschen gut behandelt und ihnen keine psychischen Verletzungen zugefügt werden. Damit steht dieses Konzept in Einklang mit Vorstellungen der humanistischen Psychologie. Lockwood (1975) geht nach einer Gegenüberstellung von Aussagen bei Raths u. a. und bei Carl Rogers (einem der prominentesten Vertreter der humanistischen Psychologie) sogar so weit, Wertklärung als eine spezielle Form der klienten-zentrierten Psychotherapie zu bezeichnen. Auch diese nähert sich dem Klienten in non-direktiver, akzeptierender, einfühlsamer und nichtwertender Weise, um seine guten Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen.

McPhail u. a. rechnen sich ebenfalls zu den humanistischen Pädagogen im Geiste von Abraham Maslow und Carl Rogers, wenn sie vom menschlichen Bedürfnis nach persönlicher Authentizität, Einsicht und Kreativität sprechen. Allerdings vertrauen sie, im Gegensatz zu Raths u. a., offensichtlich nicht völlig auf die Kraft des Guten im Menschen, wenn sie gleichzeitig die Theorie und Praxis sozialer Konditionierung akzeptieren, die sich eher auf das sozial anerkannte Verhalten konzentriert als auf die Entwicklung unabhängigen und phantasievollen Denkens (vgl. Hersh u. a. 1980, S. 57).

Als optimistisch darf auch das Menschenbild bezeichnet werden, das Kohlberg seinem Erziehungskonzept zugrunde legt. Ganz im Sinne des strukturgenetischen Modells von Jean Piaget sieht er das Individuum in aktiv-erkundender Weise der Umwelt zugewandt. Der Mensch »konstruiert« sich gleichsam selber aufgrund der angeborenen Tendenz zur Widerspruchsfreiheit (Äquilibrium) seiner geistigen »Strukturen«, die als Summe der abstrahierten Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit Anforderungen der Umwelt eingesetzt werden.

Die anthropologischen Prämissen des Wertanalysekonzepts konnten nirgends in expliziter Form niedergeschrieben gefunden werden. Sie lassen sich aber erschließen, wenn man einen Vertreter der neueren »Critical-Thinking«-Bewegung zu Wort kommen läßt: »Menschen haben sowohl eine erste als auch eine zweite Natur. Unsere erste Natur ist spontan, egozentrisch und neigt zu irrationaler Glaubensbildung. Sie ist die Basis unseres instinktiven Denkens. (...) Menschen brauchen extensive und systematische Praxis, um ihre zweite Natur zu entwickeln, ihre implizite Fähigkeit, als rationale Person zu funktionieren« (Paul 1986, S. 130). Der erste Teil dieser Aussage klingt zunächst fast so pessimistisch wie Hobbes' diesbezügliche Ausführungen in seinem »Leviathan« (1651, Part I, Chap. 13: Of the Naturall Condition of Mankind as concerning their Felicity, and Misery). Während Thomas Hobbes aber die egoistischen Triebe durch die politische Autorität eines Staatsvertrages bändigt, setzt der Vertreter des »Critical Thinking«-Ansatzes auf die naturgegebene individuelle Vernunft: der Mensch als »animal rationale« in der Tradition eines Sokrates oder Platon.

»Die Philosophie des AICE gründet auf der Überzeugung, daß Kinder, die lernen, alle verfügbaren Fakten über die wahrscheinlichen Konsequenzen ihres Verhalten zu erwägen (consider), ein Benehmen wählen, das sie selbst als auch die Gesellschaft zufriedenstellt« (aus einem Informationsblatt des AICE, o.J.). Dieser Text läßt vermuten, daß dieser normative Ansatz ein eher behavioristisches Bild vom Menschen zeichnet: Seine Sittlichkeit erwirbt der Mensch durch soziale Konditionierung, indem er sich den Standards seiner Partner, seiner Gruppe und der Gesellschaft anpaßt.

## 2.2 Über die Weisheit des Organismus und die Logik der Entwicklung

Neben der Antwort auf die Frage, was der Mensch ist, erwartet man von einem Erziehungskonzept auch Aussagen über das Wie der Menschwerdung. Implizite Entwicklungstheorien werden in diesem Kapitel exemplarisch an den beiden Ansätzen »Wertklärung« und »Moralische Entwicklung« behandelt, weil von diesen, im Gegensatz zu den anderen, detailliert ausgearbeitete Modelle vorliegen.

Carl Rogers ist aufgrund der Belege aus der therapeutischen Praxis der Überzeugung, »daß sowohl persönliche als auch soziale Werte sich als natürliche und erfahrene Werte entfalten, wenn das Individuum sich seinem organischen Prozeß des Wertens entsprechend verhält« (Rogers 1974, S. 247). Demnach hat der Mensch eine *organismische* Grundlage für einen geordneten Wertungsprozeß, der seinerseits die *Selbstentfaltung* des Menschen in dem Maß fördern kann, wie der betreffende Mensch gegenüber seinen »inneren« Erfahrungen offen ist. Vergleicht man Personen, die solche Offenheit praktizieren, lassen sich erstaunliche Gemeinsamkeiten in ihren Wertstrukturen erkennen, die so geartet sind, »daß sie die Entwicklung des Individuums selbst und die der anderen in der Gesellschaft fördern und sich günstig auf das Überleben und die Evolution der Spezies auswirken« (Rogers 1983, S. 80). Hier liegt eine Theorie der Entwicklung vor, bei der eine genetische Vorprogrammierung für die normale Entfaltung menschlicher Kräfte sorgt. Wenn der Mensch sich nicht zu einer reifen Persönlichkeit entwickelt, dann liegt es an den sozialen Konditionierungsprozessen, die ihn davon abhalten, auf die Weisheit seines Organismus zu hören.

Auch Kohlberg sieht in der Entwicklung des moralischen Bewußtseins das natürliche Ergebnis einer »universalen menschlichen Tendenz zu Empathie und Rollenübernahme. Sie ist ebenso Produkt eines universalen menschlichen Interesses an Gerechtigkeit, Wechselseitigkeit oder Gleichheit in den Beziehungen der Menschen untereinander« (Kohlberg 1981 a, S. 112). Die Genese der moralischen Urteilsstrukturen kann von der Umwelt nicht gesteuert werden. Die Umwelt hat aber die Aufgabe, entwicklungsgemäße Anregungen zu geben, damit der Mensch zu seiner reifsten Form gelangt. Dadurch, daß von einer Universalität der Entwicklungsstufen moralischen Urteilens und von der ethischen Überlegenheit postkonventionellen Denkens ausgegangen wird, erhält die Theorie normativen und zielgerichteten (teleologischen) Charakter. Im Gegensatz zur humanistischen Entwicklungstheorie wird bei Kohlberg der Internalisierungsprozeß von Normen und Werten nicht als negativ »sich-selbst-entfremdend« betrachtet, sondern als notwendig für die Selbststeuerung.

Eine Bewertung dieser beiden Entwicklungskonzepte unter dem Aspekt ihrer Angemessenheit als Deutungsvorschlag für Entwicklungsvorgänge kann hier nur durch Verweis auf den aktuellen Forschungsstand der Entwicklungspsychologie geschehen. Montada konstatiert, daß eine wachsende Zahl von Forschern von folgendem Konzept auszugehen scheint: »Der Mensch selbst wird als Gestalter seiner Entwicklung betrachtet. Er wird als erkennendes und selbstreflektierendes Wesen aufgefaßt, das ein Bild von sich und seiner Umwelt hat und beides im Zuge der Auswertung neuer und vorausgehender Erfahrungen modifiziert. Dieser reflexive Mensch reagiert nicht mechanisch auf äußere Reize, seine Entwicklung ist nicht nur biologische Reifung, er handelt ziel- und zukunftsorientiert und gestaltet damit seine eigene Entwicklung mit« (Montada 1987, S. 77). Dieser Vorstellung kommt Kohlberg am nächsten. Auch er betont die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt, wodurch ein kruder Sozialdeterminismus ebenso ausgeschlossen wird wie pure Selbstentfaltung gemäß endogener Selbststeuerungspotentiale. Die Vertreter des Wertklärungsansatzes dagegen müssen sich den Vorwurf eines »naiven Romantizismus« (Oldenquist 1979) gefallen lassen. Sie

übersehen u. a., daß die Weisheit des Organismus nicht nur die Kraft des Guten enthält. »Elend, Armut, Krankheit sind nicht selten abstoßend und ekelerregend. Folgte man seinen unmittelbaren organismischen Regungen, würde man viele Arme und Kranke links liegen und umkommen lassen« (Schreiner 1983, S. 7).

## 2.3 Zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft

### *Wegen verschiedener Schuhe als Schöffe ungeeignet*

Los Angeles (Reuter)

Weil er zwei verschiedene Schuhe – einen schwarzgrauen und einen braunen – trug, ist ein Mann in Los Angeles nicht zum Schöffen berufen worden. Der Mann sei möglicherweise ein Non-Konformist, der nicht die für Schöffen erforderliche Anpassungsbereitschaft mitbringe, gab Staatsanwalt Gordon Greenberg zu bedenken. Ein Non-Konformist werde sich vielleicht weigern, den Anweisungen des Gerichts Folge zu leisten.

Süddeutsche Zeitung vom 15. März 1988

Die freiheitlich-demokratisch konzipierten Gesellschaften des Westens verstehen ihre Verfaßtheit als eine staatliche Herrschafts- und Lebensform, die sich ständig um die Verbesserung und Humanisierung der menschlichen Lebensbedingungen bemüht. Die Frage nach der Humanität der Lebensverhältnisse wird nicht an irgendeine Entscheidungsinstanz delegiert (wie etwa bei Platon an Philosophenkönige), die Antwort zu finden ist vielmehr Aufgabe jedes einzelnen Staatsbürgers. Wie sehen die verschiedenen Erziehungskonzepte den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft?

Wert- und sinnorientierte Entscheidungen werden von Raths u. a. als Angelegenheiten persönlicher Auseinandersetzung und Auswahl angesehen. Ursprung jeglicher »Moralität« ist das Individuum. Die Gesellschaft hat lediglich die Funktion, die Entscheidungsalternativen zu liefern. Soziale Institutionen, Religion, Tradition u. ä. werden als Determinanten von Wertentscheidungen abgelehnt, da sie den Menschen an seiner Entfaltung hindern. Gesellschaftskritik und solidarisches Handeln als Bedingung für die Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse werden aber damit verhindert. Wenn Sidney Simon, ein prominenter Vertreter des Ansatzes, gesellschaftlichen Wandel dadurch erwartet, daß möglichst viele Individuen, die sich selbst geändert haben, dafür eintreten, so verkennt er nicht nur herrschende Machtverhältnisse, sondern demonstriert auch mangelndes historisch-gesellschaftliches und politisches Bewußtsein (vgl. Interview: Mauer mann & Simon 1979, S. 45).

Von dem Vorwurf, einer irrealen Sozialidylle nachzugehen, kann auch der Rücksichtnahme-Ansatz nicht ganz ausgenommen werden. Weshalb soll die Entwicklung eines rücksichtsvollen Lebensstils durch Erziehung und Unterricht erstrebenswert sein, wenn die Gesellschaft teilweise ganz andere Fähigkeiten verlangt: Konkurrenz- und Wettbewerbsdenken, Durchsetzungsvermögen? Umgangsformen und kommunikative Fähigkeiten sind zentral für das soziale Leben. Beschränkt man sich in der Erziehung auf diese, betreibt man soziale Anpassung. Aus ungerechtfertigten Zwängen kann sich jedoch nur derjenige befreien, dem die Auseinandersetzung mit überdauernden Menschheitsidealen wie Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität langfristig Zukunftsperspektiven eröffnet hat. In dieser Hinsicht hat das AICE-Programm mehr zu bieten. Hier werden klare Aussagen gemacht, was von einem guten Staatsbürger erwartet wird. Da heißt es unter anderem im »Freedom's Code«: »Setze Dich überall mit Menschen, die guten Willens sind, für die Wahrheit ein und sei ein unnachgiebiger Verteidiger der menschlichen Grundrechte, die das Volk mit Freiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit unter einer

ehrbaren Regierung des Gesetzes ausstatten« (AICE 1974, S. 8). Eine solche Formulierung ähnelt in ihrer Grundsätzlichkeit denjenigen, wie sie in der amerikanischen Constitution oder der Bill of Rights zu finden sind. Bislang ist das AICE jedoch den Beweis schuldig geblieben, ob solche hohen Ziele mit dem CEC erreicht werden können. Bisherige Effektivitätsstudien beziehen sich auf beobachtetes Abnehmen von Schulschwänzen, Vandalismus und Disziplinproblemen. Das läßt dann eher vermuten, daß es den Vertretern dieses Ansatzes vorrangig um soziale Konventionen und Anpassung geht.

Die Konzentration des Kohlberg-Ansatzes auf das individuelle moralische Bewußtsein könnte den Schluß zulassen, hier würde die gesellschaftliche Dimension gänzlich ausgeklammert. Das ist nicht richtig. Gemäß dieser Theorie ist das Bewußtsein Resultat einer Interaktion zwischen organismisch vorstrukturierten Tendenzen des Individuums und der Struktur der Außenwelt, wovon keine direkt widerspiegelt wird (vgl. Kohlberg 1981 b, S. 59). Zentrale Kategorie des moralischen Urteilens ist »Gerechtigkeit«, und diese sei, so Kohlberg, auch Prinzip der Gesellschaftsstruktur. Mit jeder höheren Stufe der Entwicklung erweitert sich die soziale Perspektive des Individuums. Während auf dem vorkonventionellen Urteilsniveau die soziale Perspektive noch subjektiv-egozentrisch geprägt ist, betrachtet sich das Individuum mit konventionellem Moralbewußtsein als Mitglied einer Gruppe (Stufe 3) bzw. der Gesellschaft (Stufe 4) und sucht Übereinstimmung mit ihr bzw. ordnet seine Bedürfnisse denjenigen der Gesellschaft unter. Erst auf dem nachkonventionellen Niveau wird das Individuum fähig, eine Perspektive einzunehmen, die über das System hinausgeht. Moralität erwächst hier aus der dynamischen Beziehung zwischen Individuum und spezifischen sozialen Gegebenheiten. Die Argumente einer höheren Stufe beinhalten die Kritik der darunterliegenden. Damit bekommt diese Theorie politische Valenz (vgl. Schreiner 1981, S. 403 ff.).

Ein interdependentes Denken über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft kann auch den Wertanalyse/Kritisches Denken-Ansätzen unterstellt werden. Hier wird davon ausgegangen, daß ego- oder soziozentrisches Denken verbunden mit einer massenhaften Anhäufung von Wissen und Macht keine Grundlagen für eine demokratische Gesellschaft sein können. Das Individuum muß lernen, durch Wertanalyse und dialektisch-kritisches Denken rationale Entscheidungen zu treffen, die es aus undurchschauten Zusammenhängen und Abhängigkeiten befreien, d.h. zu seiner Emanzipation beitragen (s. Paul 1984, S. 14).

### 3. Einig Strukturmerkmale der zugrundegelegten Ethik

#### 3.1 Das Ideal einer (moralisch) reifen Persönlichkeit

Aufgrund der vorausgegangenen Ausführungen sind schon grobe Umriss der von den jeweiligen Erziehungskonzepten anvisierten Persönlichkeitsideale erkennbar geworden. Im folgenden sollen die einzelnen »Steckbriefe« etwas präzisiert werden.

Allen humanistischen Persönlichkeitskonzepten (»humanistisch« ist hier wohlge-merkt nicht im Sinne des klassischen humanistischen Bildungsideals zu verstehen, sondern als Richtungsbezeichnung der gegenwärtigen Psychologie und Pädagogik) ist gemein-sam, daß sie die reife Person als positiv, vorwärtsgerichtet und konstruktiv han-delnde sehen, die sich ihrer selbst bewußt ist und in Kontakt mit den eigenen Gefühlen lebt. Authentizität, Ganzheit und Integrität, intentionale Ziel- und Sinnorientierung,

Freiheit und Bezogenheit des Menschen sind übergreifende Merkmale (vgl. Karmann 1987, S. 57–63). Beim Wertklärungsansatz, dessen Vertreter auf den Begriff »moralisch« im Zusammenhang mit Aussagen zur Persönlichkeit konsequent verzichten, soll den Schülern geholfen werden, »zielbewußter, begeisterungsfähiger, positiver und sich dessen bewußter zu werden, was erstrebenswert ist« (Raths u.a. 1976, S. 27). Dafür brauchen sie Fähigkeiten des Wählens, Hochschätzens und wertgemäßen Handelns, die durch Methoden der Wertklärung herangebildet werden können.

Bei McPhail u. a. ist die ideale Person durch einen rücksichtsvollen Lebensstil (*considerate style of life*) geprägt. Dieser Lebensstil ist erkennbar am Respekt vor den Bedürfnissen, Interessen und Gefühlen anderer ebenso wie vor den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Gefühlen. Das Individuum versucht ständig, die eigenen Ansprüche und diejenigen anderer Menschen auszubalancieren.

Für Kohlberg ist die moralisch reife Person durch ein moralisches Bewußtsein der sechsten Entwicklungsstufe gekennzeichnet: Entscheidungen werden von Rechten, Werten oder Prinzipien her begründet, die für alle Individuen annehmbar sein könnten, die eine gerechte Gesellschaft zu verwirklichen beabsichtigen. Auf der Stufe der universellen ethischen Prinzipien beurteilt das Individuum die Gültigkeit von Gesetzen oder sozialen Übereinkünften nach deren Übereinstimmung mit selbstgewählten Prinzipien der Gerechtigkeit. Diese Person hat gelernt, über ein moralisches Problem nachzudenken, die verschiedenartigen Alternativen zu erwägen und eine Lösung herbeizuführen, die auf allgemeinsten Gerechtigkeitsprinzipien beruht. Sie wird auch versuchen, das Ergebnis dieser Aufklärungsarbeit in die Praxis umzusetzen. Kohlberg scheut sich nicht, historische Personen als exemplarisch hierfür zu nennen: Jesus, Sokrates, Martin Luther King, Janusz Korczak.

Das Ideal der intellektualisierenden, rationalitätsbetonten Erziehungskonzepte ist die kritikfähige Person. Sie kann beschrieben werden mit Worten aus dem Essay »Über Freiheit« (1859) von John Stuart Mill: »Wenn das Urteil irgendeines Menschen wirklich Vertrauen verdient – wie ist es dazu gekommen? Dadurch, daß er seinen Geist offen gehalten hat für Kritik an seinen Meinungen und an seinem Verhalten. Daß es seine Gewohnheit war, allem Gehör zu schenken, was gegen ihn gesagt werden konnte, davon zu profitieren, soweit es richtig war, und sich selbst wie bei Gelegenheit auch anderen die Falschheit dessen, was falsch war, klarzumachen. Daß er gemerkt hat, daß der einzige Weg, auf dem ein menschliches Wesen eine gewisse Annäherung an die vollständige Kenntnis einer Sache zu erreichen vermag, der ist, anzuhören, was von Leuten mit ganz verschiedenen Meinungen über sie gesagt werden kann, und alle erdenklichen Gesichtspunkte zu studieren, unter denen die Sache sich irgend betrachten läßt. Kein weiser Mann hat seine Weisheit jemals auf andere Weise erworben als auf diese; und es liegt nicht in der Natur des menschlichen Geistes, auf irgendeine andere Art klug zu werden« (Mill 1969, S. 28f.; dieses Zitat diente der Fourth International Conference on Critical Thinking and Educational Reform 1986 in Sonoma/Kalifornien als Leitmotiv).

Das Persönlichkeitsideal der Charaktererziehung ist mit der »great tradition« (Wynne 1985) in der amerikanischen Pädagogik verbunden. Diese Tradition sieht die Aufgabe der Erziehung in der Weitergabe eines bewährten Satzes von Werten und Normen an die Heranwachsenden. Der Charakter einer Person besteht aus einem klar umrissenen Bündel von Tugenden (»bag of virtues«), die im Falle des AICE-Modells als Standards der Staatsbürgerschaft etwa so benannt werden: Ehrlichkeit, Großmütigkeit, Gerechtigkeit, Ehrenhaftigkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Überzeugungen, Mut, Toleranz, löblicher Umgang mit Zeit und Talenten, (wirtschaftliche) Fürsorglichkeit, staatsbürgerliches Pflichtbewußtsein und Pflichterfüllung, Eintreten für Wahrheit und Freiheit.

Das Konzept »Charaktererziehung« enthält in abgewandelter Begrifflichkeit u. a. das, was seit Platon kennzeichnend für das abendländische Ethos ist: die sog. Kardinaltugenden Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Besonnenheit. Ergänzend werden Tugenden angeführt, die angesichts der gegenwärtigen Situation besonders relevant sind: Solidarität, Hilfsbereitschaft und Toleranz. Der Katalog nennt aber auch jene »bürgerlichen« Tugenden, die aufgrund historischer Erfahrungen nicht umsonst an die Peripherie moralischer Lebensführung gedrängt worden sind. Dieses ungewichtete, additive Nebeneinander angestrebter Dispositionen birgt nicht nur die Gefahr menschlicher Überforderung in sich, es gestattet auch die Anwendung nahezu jeglicher pädagogischer Lernhilfe, sei sie befreiend oder konditionierend. Diesem Beliebigkeitsvorwurf können die anderen vier Konzepte entgehen, da sie *eine* Leitidee sittlichen Lebens ins Zentrum rücken. Bei Raths u. a. könnte man diese, wie bei allen Ansätzen der humanistischen Psychologie und Pädagogik, mit Selbstverwirklichung bezeichnen. Bei McPhail u. a. ist es die Rücksichtnahme, bei Kohlberg die Gerechtigkeit und bei den Analyse-Konzepten die Skepsis. Auch diese Gewichtungsversuche sind nicht unproblematisch; denn sie provozieren nur allzu leicht den Einwand, einseitige Persönlichkeitsideale zu verfolgen: den a-sozialen Narziß, den naiven Sozialharmoniker, den gefühllosen Gerechtigkeitsfanatiker oder den ewig unzufriedenen Kritiker.

Kritik an der Einseitigkeit ihrer Konzepte werden vor allem gegen McPhail und Kohlberg vorgebracht. Peters (1973) hebt hervor, daß das Rücksichtnahme-Modell sich zwar wohltuend von zu rational geprägten anderen Modellen abhebt, daß das Einfühlen in die Bedürfnisse, Interessen und Gefühle anderer allein aber noch keine moralisch autonome Persönlichkeit ausmache. Es fehlten Tugenden wie Mut, Integrität, Zielgerichtetheit, Unparteilichkeit und Gerechtigkeit. Die Beobachtung, daß Frauen in Kohlbergs System öfter auf Stufe 3 enden, während Männer regelmäßig öfter der Stufe 4 zugeordnet werden können, veranlaßte Kohlbergs Schülerin Carol Gilligan zu einer Kritik der Theorie. Bei Frauen spielen Probleme der Fürsorge und Verantwortung gegenüber anderen eine größere Rolle bei der Bewertung moralischer Dilemmata als Fragen der Gerechtigkeit und des Rechtes (vgl. z. B. Gilligan 1983; Schreiner 1987).

Während Wertklärung und Rücksichtnahme überwiegend die emotionale Dimension menschlichen Erlebens und Handelns ansprechen, sehen Kohlberg und Vertreter des Ansatzes »Kritisches Denken« den Kern der moralisch reifen Persönlichkeit in ihrer Vernunft und Rationalität. Hans Hartmann hat in einer wissenschaftsgeschichtlichen Analyse verschiedener Ansätze zur Bestimmung des moralischen Bewußtseins eine Denklinie verfolgt, die von Kant, Comte, Durkheim und N. Hartmann über Piaget zu Kohlberg und Habermas reicht, und stellt dabei fest: »Dieses Denken gründet – (...) – im unerschütterlichen Vertrauen auf die Kontinuität der Geschichte und die Evolution der Vernunft als Bedingungen der Identitätsbildung, auf die Herrschaft von Gesetzmäßigkeiten, die Kraft der Rationalität und die Möglichkeit, Entwicklungen zu planen und zu steuern« (Hartmann 1984, S. 161). Das Vertrauen auf die Kraft der Rationalität ist allerdings unabdingbar bei der Suche nach der individuellen Rechtfertigung des moralisch guten Lebens.

Vergleicht man die vorgetragenen anglo-amerikanischen Persönlichkeitsideale mit aktuellen Konzepten hierzulande, so scheint bei uns keine Gefahr einer zu einseitigen Sicht der moralisch autonomen Person zu bestehen. Dies mag an dem Umstand liegen, daß die Kategorie »Bildung« (für die es im englischen Sprachgebrauch keinen vergleichbaren Begriff gibt), die in letzter Zeit wieder in der Erziehungswissenschaft diskutiert wird, dies verhindert. Mit Bildung ist immer schon »eine möglichst ganzheitliche Entfaltung aller menschlichen Kräfte sowie ein möglichst umfassendes Welt- und Selbstverständnis, aber auch ein entsprechendes moralisches (gewissenszentriertes), mit- und

selbstverantwortliches Handeln im Dienste der allgemeinen Lebensqualität und der individuellen (nicht egozentrischen) Selbstverwirklichung« mitgedacht (Weber 1988, S. 53).

### 3.2 Zur Legitimation moralischer Normen

Welche Sollensnormen werden mit dem Handeln des Menschen verknüpft? Wie werden die moralischen Normen gerechtfertigt? Inwieweit sind moralische Handlungsziele erreichbar? Auf diese ethischen Grundfragen der Erziehung beziehen sich die Ausführungen dieses Kapitels. Nicht jedes der fünf zur Diskussion stehenden Konzepte gibt hierzu (klare) Antworten.

#### a) *Das Problem der moralischen Inhalte*

Ethische Positionen lassen sich unter anderem danach unterscheiden, ob sie die Moralität des Menschen als einen Komplex zu erwerbender Werthaltungen ansehen (= teleologische Ethik) oder aber als eine anzustrebende Grundeinstellung, wonach moralisch relevante Situationen wahrgenommen, beurteilt und bewältigt werden (= deontologische Ethik). Die erstgenannte Position ist inhalts- oder produktorientiert, die andere struktur- oder prozeßorientiert. Im ersten Fall ergibt sich als pädagogische Aufgabe, den Schülern spezielle moralische Ideologien, Werte und Tugenden zu vermitteln. Prozeßorientierten Ethikern geht es um Sensibilisierung für moralische Sachverhalte und Schulung systematisierender und analysierender Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Typisches Beispiel einer inhaltsorientierten Moralerziehung ist das Character Education Curriculum. Für jedes Schuljahr werden die Charakterzüge bezeichnet, auf die der Lehrer hinarbeitet, wenn er das Curriculum anwendet. Das Lehrerhandbuch enthält folgende Kreuztabelle:

#### *Verteilung von Themen auf Jahrgänge*

| Themen und Einheiten   | Jahrgang |   |   |   |   |   |   |
|--|----------|---|---|---|---|---|---|
|  | K        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Mut und Überzeugungen  |          |   |   | x | x | x | x |
| Großmut, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft                  | x        | x | x | x | x | x | x |
| Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit                                 | x        | x | x | x | x | x | x |
| Ehre   |          |   |   |   | x | x | x |
| Gerechtigkeit und Toleranz                                     | x        | x | x | x | x | x | x |
| Gebrauch von Zeit und Talenten                                 |          |   |   | x | x | x | x |
| Freiheit der Wahl  |          |   |   | x | x | x | x |
| Freie Meinungsäußerung, staatsbürgerliche Rechte und Pflichten |          |   |   | x | x | x | x |
| Recht auf Individualität                                       |          |   |   | x | x | x | x |
| Chancengleichheit, wirtschaftliche Sicherheit                  |          |   |   | x | x | x | x |

Die Konkretisierung der moralischen Inhalte wird innerhalb des CEC noch weiter betrieben. Zu jeder Lektion sind operationalisierte Lernziele angegeben. Beispiel aus dem 2. Jahrgang, Thema »Chancengleichheit, wirtschaftliche Sicherheit«: »Am Ende dieser Lektionen sollten Ihre Schüler in der Lage sein, die Notwendigkeit von Teamwork und verteilten Verantwortlichkeiten zu kennzeichnen und zu beschreiben sowie die Notwendigkeit, Chancengleichheit nicht dem Zufall zu überlassen.«

Keines der anderen vier Erziehungskonzepte präsentiert seine Ziele auch nur annähernd so präzise wie das AICE. Bei Wertklärung, Wertanalyse und kritischem Denken stehen eindeutig die Prozesse im Zentrum des pädagogischen Bemühens, bei Kohlberg



ist es die Struktur des moralischen Denkens. Da nach Raths u. a. jedermann sich seine eigenen Werte durch Auseinandersetzung mit verfügbaren Wertvorstellungen bilden muß, ist vor allem die Methode der Auseinandersetzung wichtig: Wertklärung als Verfahren, das zu sinnvoller Lebensgestaltung führt. Dabei sei es »egal, welche Werte erreicht werden« (Raths u. a. 1976, S. 44). Wertklärung kann auf alle Lebensbereiche und Unterrichtsstoffe angewendet werden. Inhaltlich nicht ganz so beliebig wird »Wertanalyse« und »kritisches Denken« propagiert. Die sechs Prozeßschritte zur Wertanalyse, wie sie Coombs & Meux (1971) vorschlagen, werden besonders für Entscheidungsfindung bei politisch-ökonomischen Sachverhalten mit komplexer sozial-moralischer Wertproblematik empfohlen. Die Festlegung, an welchen Gegenständen kritisches Denken zu trainieren ist, wird den Lehrern oder schulischen Curricula überlassen. Bei Paul heißt es lediglich: »Wo immer möglich, sollten den Schülern jegliche Gelegenheiten geboten werden, eigene Ideen zu entwickeln und stützende Begründungen zu finden, als auch Gelegenheiten, die Er widerungen anderer Schüler anzuhören« (Paul 1984, S. 7).

Für Kohlberg stellt die Entwicklung des moralischen Bewußtseins ein universales menschliches Phänomen dar, das unabhängig vom Inhalt oder Gegenstand des Urteils zu betrachten ist. Einziges inhaltliches Kriterium der Denkstruktur jeder Entwicklungsstufe ist »Gerechtigkeit«. Da das Erziehungskonzept Kohlbergs die Stimulation der Strukturen durch Konflikterfahrungen im moralischen Denken und Handeln enthält, wird inhaltlich der Bereich *moralischer* Werte bevorzugt. Als Beispiele werden genannt: Strafe, Eigentum, Gefühl, Autorität, Recht, Leben, Freiheit, Gleichheit, Wahrhaftigkeit, Geschlechtlichkeit (vgl. Kohlberg 1981, S. 111 f.).

Eine Mischung aus Produkt- und Prozeßorientierung scheint die Konstruktion der »Rücksichtnahme«-Curricula beeinflusst zu haben. Das Modell der Kommunikationsmoral intendiert die Verbesserung menschlicher Verständigungsprozesse. Die Gegenstände der Verständigung werden auf Situationen begrenzt, die von Kindern aufgrund einer Umfrage als problematisch angesehen werden.

Moralität inhaltlich einzugrenzen, ist aus zumindest zwei Gründen fragwürdig. Zum einen erweist sie sich als ungeeignet, auf gesellschaftlichen Wandel und neue moralische Herausforderungen zu reagieren. Zum anderen bleibt sie in den Grenzen des Vorfindbaren und der Konventionen verfangen und ist dadurch unsensibel für eine Verbesserung humaner Lebensverhältnisse.

#### *b) Die Frage der Verbindlichkeiten in pluralistischen Gesellschaften*

Die Begründung von normativen Verbindlichkeiten ist in den »offenen« Gesellschaften (Karl Popper) zunehmend schwieriger geworden. Die Vielzahl von Gruppen und Subkulturen, von Konfessionen und Weltanschauungen mit jeweils eigenen Werten und Normen, die sich zum Teil widersprechen, zum Teil aber auch ergänzen, könnten dazu verleiten, die Bestimmung gesamtgesellschaftlich gültiger normativer Orientierungen weder für sinnvoll noch für möglich zu erachten. Diese Schlußfolgerung, daß die Gültigkeit einer moralischen Orientierung je nach Gruppe, Klasse, Rasse, Kultur oder Individuum unterschiedlich sein kann, wird als *ethischer Relativismus* bezeichnet. Wenn beispielsweise Raths u. a. ein Erziehungskonzept vertreten, das keine Aussagen über die Verbindlichkeiten von Werten enthält (s. o.), dann muß daraus der Schluß gezogen werden, daß alle Werte – vorausgesetzt, sie genügen dem Kriterium der Klarheit – moralisch gleich gerechtfertigt sind. Das liefe auf eine Absage an jegliche Rationalität in der Ethik hinaus und beraubt die Ethik ihrer zentralen Aufgabe, nämlich die Begründung sittlicher Grundsätze, die Objektivität und Allgemeingültigkeit beanspruchen können. Zu welchen Widersprüchen und Sackgassen eine solche relativistische Position im päd-

agogischen Handeln des Lehrer führen kann, ist an anderer Stelle bereits ausführlich anhand von Textanalysen aus dem Hauptwerk von Raths u. a. (1976) vorgenommen worden (Mauermann 1981, S. 218ff.). Beim Wertklärungsansatz können moralische Probleme nicht in der Weise geklärt werden, daß etwa nach Bedeutung, logischer Gültigkeit oder Vorannahmen bestimmter moralischer Positionen gefragt wird; die Kinder werden vielmehr sich selbst überlassen, was einen Kritiker des Ansatzes zu der ironischen Bemerkung veranlaßt hat, hier würde Protagoras' Satz, daß der Mensch das Maß aller Dinge sei, auf die Formel »Ich bin das Maß aller Dinge« reduziert. Die gesamte Wertproblematik verkümmere zur »narzißtischen Beschäftigung mit persönlichen Vorlieben, Gefühlen usw.« (Kazepides 1977, S. 104).

Gegen den Vorwurf des ethischen Relativismus haben sich die Autoren des Wertklärungskonzepts zur Wehr gesetzt: »Wenn wir kritisches Denken fördern, dann erachten wir Rationalität als Wert. Wenn wir moralisches Urteilen unterstützen, dann schätzen wir Gerechtigkeit als Wert. Wenn wir für freies Wählen sind, dann schätzen wir Autonomie oder Freiheit als Wert. Wenn wir zu »niederlagelosen« Konfliktlösungen ermutigen, dann schätzen wir Gleichheit als Wert« (Kirschenbaum 1977, S. 13). Diese Stellungnahme steht aber unverbunden zur Theorie der Wertklärung, wie sie auch in der überarbeiteten Auflage von Raths u. a. (1978) weiterhin vertreten wird, worin nach wie vor alle Werte gleich behandelt werden (siehe die aktuelle Auseinandersetzung Boyd & Bogdan 1984; McAninch 1985; Boyd & Bogdan 1985; Simpson 1986). Dieses ungelöste Relativismusproblem hat u. a. dazu geführt, daß beispielsweise die Schulbehörden des kanadischen Bundesstaates Alberta »Wertklärung« aus den Social Studies Curricula gestrichen haben, nachdem das Buch von Raths u. a. über zehn Jahre lang eine Hauptkomponente dieser Curricula dargestellt hatte (Alberta Report, March 7, 1981).

Für Relativismus wie Konservatismus in der moralischen Erziehung gilt, daß sie dem Problem der Formulierung eindeutig *gegenwartsbezogener Moralprinzipien* ausweichen: »Nicht nur zeigt sich der Wertrelativismus als konservativ, wenn er das Feld der moralischen Erziehung faktischen Zwängen überläßt. Der Wertkonservatismus andererseits erweist sich als relativ, da er doch seine Normen unhinterfragt aus dem jeweils verfügbaren, tatsächlichen Veränderungen unterworfenen Traditionsbestand entnimmt. Beide Positionen dispensieren sich von der Arbeit der Neubestimmung von Werten, die sich nicht trennen läßt von der Untersuchung der sich verändernden Bedingungen, unter denen Menschen sich orientieren müssen« (Gilgenmann 1980, S. 11). Beide unterschätzen die »kritische Intelligenz« des Menschen, seine Fähigkeit zu kritischer Reflexion und Diskussion (vgl. Churchill 1982).

Wenn weder der ethische Absolutismus im Sinne der Charaktererziehung noch der ethische Relativismus, wenn weder Rigidität noch Laissez-faire eine befriedigende Antwort auf die Frage nach den Verbindlichkeiten in pluralistischen Gesellschaften zu bieten vermag, was bleibt dann noch? Der Kohlberg-Ansatz glaubt, einen Ausweg gefunden zu haben. Die schrittweise Stimulierung der Entwicklung bis hin zur höchsten Stufe des moralischen Bewußtseins ist nicht relativ beliebig, sondern entspricht einem natürlichen, kulturunabhängigen Prozeß in Richtung auf ethische Prinzipien der Gerechtigkeit und des Gemeinwohls. Damit ist dieser Ansatz nicht nur verfassungskonform und philosophisch legitimiert, sondern auch in sozialer Hinsicht vorteilhaft (Kohlberg & Turiel 1978, S. 17f.). Ethischer Absolutismus wird dadurch ausgeschlossen, daß kulturell individuell begründete Unterschiede hinsichtlich spezifischer *Moralinhalte* durchaus auftreten können und anerkannt bleiben. Anzumerken ist allerdings, daß die Normativität des Faktischen, d. h. die empirische Existenz der Stufenabfolge, noch keine ethische Legitimierung für ein Erziehungskonzept abgibt. Vom Sein auf das Sollen zu schließen, stellt wissenschaftstheoretisch gesprochen einen *naturalistischen Fehlschluß* dar. Für die

Begründung eines Erziehungskonzepts müssen theorie-externe normative Sätze herangezogen werden. Bei Kohlberg sind dies philosophische Überlegungen im Anschluß an Rawls und Kant. Daß diese Überlegungen ergänzungsbedürftig sein könnten, deutet beispielsweise Habermas mit seinem diskursethisch begründeten Postulat einer 7. Moralstufe an, auf der die individualistische gesinnungsethische Verengung des moralischen Urteils der 6. Stufe überwunden wird (Habermas 1976).

Viele Mißverständnisse wären in der nordamerikanischen Diskussion um das »richtige Konzept moralischer Erziehung vermeidbar gewesen, wenn die Anhänger der verschiedenen Richtungen ihre Erziehungs- und Moralbegriffe besser präzisiert hätten. Wenn beispielsweise individuelle Interessen, Vorlieben, Absichten, Lieblingsbeschäftigungen von Schülern im Sinne der Wertklärung reflektiert werden, dann verbirgt sich dahinter eine andere pädagogische Intention, als wenn mit denselben Schülern über Probleme der Ehrlichkeit, des Vertrauens, der Gleichbehandlung, der Freundschaft u.ä. diskutiert wird. Im ersten Fall sind Wertvorstellungen des persönlichen Geschmacks, der Ästhetik, der Freizeitgestaltung im Spiel, die oft lediglich funktional zum Erreichen erwünschter Ziele sind. Im zweiten Fall sind Wertvorstellungen zum sozialen Mit-, Gegen- und Füreinander angesprochen. Sollte man beide Komplexe von Wertvorstellungen als Moralität bezeichnen? Sicher ist des Menschen Streben nach Glück, nach persönlicher Lebenserfüllung und -verwirklichung eine ethische Fragestellung. Solange er aber, so Aristoteles' Ansicht, nichts anderes tut, als nach dem Angenehmen zu verlangen, befindet er sich noch nicht im Felde der Ethik. Ethisch wird es erst, wenn der Mensch etwas wollen soll, was er nicht von selbst kennt, oder, um es mit Platon zu sagen, wenn sein Handeln gegenläufig gegen das eigene Interesse das Interesse des anderen im Auge hat. Baier hat deshalb vorgeschlagen, zwischen privater und öffentlicher (public) Moralität zu unterscheiden. Für erstere stellt ethischer Pluralismus kein ernsthaftes Problem dar. Welche privaten moralischen Sanktionen (z. B. Selbstverachtung oder Stolz) jeder einzelne sich selbst auferlegt, ist seine ureigenste Sache. Wo aber eine autoritätsgesteuerte Lösung interpersoneller Konflikte notwendig wird, bedarf es einer Entscheidung durch öffentliche Moralität. Wenn »... Bedarf nach einer gemeinsamen Richtung des Handelns besteht, dann müssen wir eine formale, inhaltsunabhängige Vorgehensweise anerkennen, um zu einem solchen gemeinsamen Kurs im Handeln zu gelangen, selbst wenn dies zu bedeuten hat, daß einige zumindest entgegen ihrer eigenen moralischen Überzeugungen werden handeln müssen« (Baier 1971, S. 106).

Gemäß dieser Unterscheidung wird klar, daß der Wertklärungs- und der Rücksichtnahme-Ansatz eher auf eine private Moralität hin erziehen wollen, während die anderen Konzepte eher die öffentliche Moralität bezwecken (vgl. auch Falikowski 1984).

### c) *Die Frage nach der Realisierbarkeit*

Im strengen Sinn ist die Realisierbarkeit von Erziehungszielen kein Legitimationskriterium. Aber was wünschenswert ist, muß auch realisierbar sein: Sollen setzt Können voraus. Ist ein pädagogisches Ziel schlechthin nicht erreichbar, verliert das darauf gerichtete Handeln seinen Sinn und Zweck. Wenn sich die hier zur Diskussion stehenden Erziehungskonzepte samt und sonders einer Erfahrungskontrolle unterziehen, um die Grenzen des Machbaren auszuloten, dann heben sie sich in auffälliger Weise positiv ab von vergleichbaren neueren pädagogischen Entwürfen in der Bundesrepublik Deutschland. Hierzulande existieren ebenfalls diskussionswürdige Vorstellungen von verbesserten schulischen Erziehungsbedingungen und -möglichkeiten, die aber noch nie auf breiterer Basis erprobt worden sind. Darüber hinaus gibt es Vorschläge »aus der Praxis für die Praxis«, denen es leider am konzeptionellen Fundament mangelt.

Die Methoden der Wertklärung, die Raths u.a. vorschlagen, sind vielfach erprobt. Teilweise stammen sie aus dem bewährten Methodenfundus der Schulpädagogik – so »neu« sind sie also für den versierten Lehrer zum Großteil gar nicht –, teilweise gehören sie zum Standardprogramm von Selbsterfahrungsgruppen und psychotherapeutischer Praxis. In ihrer zweiten Auflage von 1978 berichten Raths u.a. von annähernd 40 empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Wertklärung. Diese Studien in Verbindung mit ungezählten informellen Berichten von Lehrern lassen die Autoren sicher sein, daß diese Verfahren eine Reduktion von Problemverhalten bei den Probanden bewirken: weniger Apathie, Flüchtigkeit, Unsicherheit, Flatterhaftigkeit, Ziellosigkeit, Überangepaßtheit, Unzufriedenheit, Fassadenhaftigkeit, verbesserte Selbststeuerung, Sozialbeziehungen, Lernleistungen, Zuversicht und verbessertes Schulklima und Lehrer-Schüler-Verhältnis (Raths u.a. 1978, S. 249). Die Autoren beeilen sich aber hinzuzufügen, daß diese Effekte nicht in jedem Fall bei jedem Lehrer zu erwarten sind. In einer Sekundäranalyse hat Lockwood (1978) außerdem festgestellt, daß nicht alle von Raths u.a. aufgeführten Untersuchungen den Qualitätskriterien empirischer Sozialforschung standhalten können. Deshalb scheint es angebracht, mit etwas größerer Bescheidenheit die schulischen Wohltaten dieses Erziehungskonzepts vorzutragen.

Die Praktikabilität der Lifeline- und Startline-Projekte wurde von McPhail und seinen Mitarbeitern durch mindestens drei Umstände gewährleistet: Erstens wurden Interviews bzw. schriftliche Befragungen bei Tausenden von englischen Schülerinnen und Schülern durchgeführt, um zu erfahren, in welchen Bereichen des sozialen Lernens diese Lernhilfen nötig haben; zweitens beteiligten sich bei der Entwicklung und Erprobung der Unterrichtsmaterialien Hunderte von Lehrern aus verschiedensten Schulen von England und Wales; drittens wurden Mitarbeiter des Projekts über zwei Jahre hinweg mit der Implementation der Curricula an den Schulen beauftragt.

Seitdem Kohlbergs Schüler Moshe Blatt seine ersten schulischen Experimente zur Stimulation der moralischen Urteilsfähigkeit erfolgreich abschließen konnte (Blatt 1969; Blatt & Kohlberg 1975), sind in den USA Hunderte von Interventionsstudien durchgeführt worden, die sich auf Kohlbergs Theorie berufen. Diese Untersuchungen beschränken sich nicht nur auf die Auswirkung von moralischen Diskussionen auf das Urteilsniveau, sondern beziehen sich in den letzten Jahren vor allem auch auf die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen mit dem Just Community Approach (d.h. Schaffung demokratischer Verhältnisse und einer moralisch günstigen Atmosphäre in High Schools). Überblicke und Meta-Analysen zu solchen Studien geben Lockwood (1978), Enright u.a. (1983) und Schlaefli u.a. (1985). Aus den Interventionsstudien kann geschlossen werden, daß Dilemmadiskussionen effektiver sind als Unterricht in Social Studies. Auch Interventionen, die sich auf das Training psychologischer Kompetenzen konzentrieren, zeigen positive Wirkungen auf das Urteilsverhalten, obwohl in diesen Fällen unklar bleibt, welche Elemente dieses facettenreichen Trainings tatsächlich für Änderungen verantwortlich zu machen sind. Neben der Fülle von Berichten über pädagogische Experimente gibt es zu Kohlbergs Ansatz auch eine Reihe von Publikationen, die sich speziell an den Lehrer wenden und ihm Anregungen vermitteln, wie dieser Ansatz in die Praxis umzusetzen ist (Galbraith & Jones 1976; Hersh u.a. 1979, Beyer 1981; Mauer mann 1981; Aufenanger u.a. 1981).

Weitaus weniger umfänglich ist die Erfahrungskontrolle, die in Zusammenhang mit Wertanalyse und Kritischem Denken bisher vorangetrieben worden ist. Das liegt wohl auch daran, daß bei diesem Ansatz das pädagogische Handeln vollständig in den Fachunterricht integriert und kein isoliertes, inhaltsunabhängiges Vorgehen vorgesehen ist. Stahl (1981) hat z. B. in einem Unterrichtsexperiment mit sozialkundlichen Arbeitsblättern nachweisen können, daß die Bearbeitung von Entscheidungsproblemen mit Hilfe

von Wertanalyse auch das Faktenlernen positiv beeinflusst. Zusammen mit seinem Kollegen Casteel hat Stahl außerdem Lehrerhandbücher zur Wertanalyse verfaßt (Casteel & Stahl 1974; 1975). Für praktischen Erfahrungsaustausch der Critical-Thinking-Bewegung dient die alljährlich an der Sonoma State University von Kalifornien stattfindende »International Conference on Critical Thinking«. Das an dieser Universität etablierte »Center for Critical Thinking and Moral Critique« hat nicht nur ein Lehrer-Handbuch für Kritisches Denken publiziert, sondern bietet auch über 50 Videobänder mit diesbezüglichen Unterrichtsbeispielen zum Verleih oder Kauf an.

Die Curriculum-Pakete des AICE wurden von einem ca. 20köpfigen Team aus Lehrern, Erziehungswissenschaftlern und Graphikern entwickelt und erprobt. Das Institut bietet allen Schulen, die das CEC einführen wollen, ein- bis fünftägige Seminare und Workshops zur Lehrerfortbildung und Elterninformation an. Ein Schwachpunkt der wissenschaftlichen Arbeit dieser Institution ist allerdings die fehlende sorgfältige Kontrolle der Auswirkung des CEC auf die Schüler (vgl. Kuhmerker 1984). Der fast marktschreierisch zu nennende Umgang mit den informellen Erfolgsberichten von Schulleitern, an deren Institutionen das CEC eingeführt ist, beeinträchtigt eher die wissenschaftliche Dignität des Programms.

### 3.3 Prinzipien als moralische Bezugsgrößen

Zentrale Aufgabe einer normativen Ethik ist die Ermittlung und Entfaltung des Moralprinzips, das ein praktisches Normengefüge systemstiftend begründet (vgl. Forscher 1977). Als Moralprinzip wird ein nicht mehr von einer allgemeineren Norm ableitbarer Grundsatz verstanden, der die Deduktion, Rechtfertigung und Kritik untergeordneter Normen gestattet. Unterschiedliche Moralprinzipien führen zu differierenden Konzeptionen von Ethik. So kann beispielsweise das systemstiftende Moralprinzip in individuellem Glück und Lustbefriedigung (ethischer Egoismus, psychologischer Hedonismus) oder im Glück für möglichst viele (utilitaristischer Hedonismus) gesehen werden. Als höchste Prinzipien können aber auch der Wille Gottes (theologische Ethik), verallgemeinerungsfähige Maximen (universalistische Ethik) oder der herrschaftsfreie Dialog über konsensfähige Interessen (Diskursethik, kommunikative Ethik) gelten.

Prinzipien spielen vor allem in dem Erziehungskonzept von Kohlberg eine herausragende Rolle. In der anglo-amerikanischen Diskussion wird der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz als exemplarisch für eine Konzeption menschlicher Moralität angesehen, die in einem verallgemeinerungsfähigen Satz letztgültiger Aussagen wurzelt und nicht auf Tradition, Autorität oder Beliebigkeit beruht. Kohlberg verwendet in seinen Schriften den Begriff des Moralprinzips in zweifacher Bedeutung (vgl. Chazan 1985, S. 75 ff.). Zum einen meint er damit »eine Art des Wählens, die universell ist, ..., von der wir wünschen, sie würde von allen Menschen in allen Situationen ständig angewandt... Ein Moralprinzip ist ein Prinzip zur Lösung widersprüchlicher Ansprüche: du vs. ich, du vs. eine dritte Person« (Kohlberg 1970, S. 69 f.). Gemäß dieser Bedeutung enthält jede der sechs Stufen alternative Formen des Wählens in moralischen Situationen: Strafvermeidung (Stufe 1), Vergnügen (2), Anerkennung und sozialer Status (3), soziale Ordnung (4), soziale Übereinkunft (5), Gerechtigkeit (6). In dieser Bedeutung bezieht sich das Moralprinzip nicht etwa auf spezielle Vorschriften oder Normen, sondern stellt eine Richtlinie bei der Beurteilung moralischer Probleme dar. Zum anderen verwendet Kohlberg den Begriff Moralprinzip im Sinne des Standpunkts der Moral, der auf der entwickeltesten Stufe 6 moralischen Denkens eingenommen wird. Auf dieser

Entwicklungsstufe zählt nur noch ein einziges Kriterium bei der Lösung moralischer Konflikte: der universelle präskriptive Wert der *Gerechtigkeit*. Dieser Wert ist Bestandteil universeller Menschenrechte. Sein Grundprinzip ist Gleichheit und Reziprozität sowie der Respekt vor der Würde des Menschen als Individuum. Wenngleich Kohlberg den Begriff der Gerechtigkeit in seinen Schriften in oft unterschiedlicher Weise verwendet (vgl. Boyd 1980, S. 186 ff.), so sind doch zwei Merkmale immer wieder genannt: das Sich-Kümmern um das Wohl anderer und das Bemühen um gleiche und faire Behandlung anderer. Damit verwirft Kohlberg sowohl jene Ansicht, daß moralische Prinzipien Angelegenheiten privater Gefühle oder Vorlieben sind (wie dies im Wertklärungsansatz der Fall ist), als auch die Vorstellung, sie seien Ausdruck von Gruppenstandards oder -normen (wie dies der normative Ansatz impliziert). Die Tatsache unterschiedlicher Moralstandards in verschiedenen Gesellschaften, sozialen Gruppen oder Subkulturen, die die Vertreter des Wertklärungsansatzes zu einem wertrelativistischen Standpunkt verleiten, wird von Kohlberg gemäß seiner Stufentheorie interpretiert. Vergleichbare moralische Probleme werden nur deswegen unterschiedlich gesehen und beurteilt, weil verschiedene Stufenperspektiven eingenommen werden. Die unterschiedlichen Reaktionen stellen Entwicklungsunterschiede dar. In dem Augenblick, in dem Individuen die Stufe 6 erreicht haben, verschwinden die Unterschiede, und es kommt zu einer gleichsinnigen Perspektive und einmütigen Beurteilung moralischer Entscheidungen.

Die Auseinandersetzung um Kohlbergs prinzipienorientierte Moraltheorie läßt sich auf zwei Kernfragen reduzieren:

- a) Sind Prinzipien der Gerechtigkeit zureichend für die Beschreibung reifer Moralität?
- b) Ist Kohlbergs sechste Stufe wirklich die höchste Stufe moralischer Entwicklung?

zu a: Die Idee der Gerechtigkeit wird in der Ethik in zweifachem Sinn gebraucht. Zum einen in einem eher objektiven Verständnis als Ideal und normatives Kriterium für die Regeln des Zusammenlebens. Betroffen sind davon sowohl die Handlungen des einzelnen als auch die Verfaßtheit von Institutionen sowie die Rechtsordnung und Rechtsprechung der staatlichen Gemeinschaft. Zum anderen wird dieser Begriff auch in einem subjektbezogenen Verständnis verwendet als Tugend, die den Menschen auszeichnet: »In einem ›subjektiven‹ Verständnis ist Gerechtigkeit jene sittliche Lebenshaltung im Verhältnis zu den Mitmenschen, die – im Unterschied zu Freundschaft, Liebe und Wohlwollen – weder auf freier Zuneigung beruht noch beim Handeln über das hinausgeht, was man einem anderen schuldet (...). Gerechtigkeit als Persönlichkeitsmerkmal bedeutet nicht bloß, das Gerechte zu tun, sondern es aus einer bestimmten Gesinnung zu tun, nämlich deshalb, weil es gerecht ist, und nicht etwa, weil man andernfalls bestraft oder sozial geächtet würde« (Höffe 1977, S.72). Der Aspekt der gerechten Gesinnung spielt in Kohlbergs Konzept der reifen Moralität, die durch ein autonomes Gewissen, geleitet von selbstgewählten universellen ethischen Prinzipien, gekennzeichnet ist, eine zentrale Rolle. Damit befindet sich Kohlberg im Einklang mit Immanuel Kant, für den das moralische Beurteilungskriterium allein die Gesinnung oder der gute Wille ist. Handlungskonsequenzen, Erfolg oder Mißerfolg einer Handlung zählen zur Bestimmung der Moralität nicht. Das Resultat bleibt ohne Belang. Dieses deontologische gesinnungsethische Moment seiner Moraltheorie trägt Kohlberg von der Seite der humanistischen Pädagogik den Vorwurf des Puritanismus ein (Raths u. a. 1978, S. 325), weil jegliche Gefühle wie Freude, Vergnügen, Humor, Zuneigung u. ä. ausgeblendet bleiben. Der britische Erziehungsphilosoph Peters stellt die Frage: »Wie kommen Kinder dazu, sich um etwas oder jemand anderen zu kümmern? Dies erscheint mir die wichtigste Frage in der moralischen Erziehung zu sein; aber darauf kann in Kohlbergs Schriften keine klare Antwort gefunden werden« (Peters 1981, S. 110).

Beachtet werden müsse, daß das Verfolgen bestimmter Prinzipien ein »leidenschaftli-

ches« Geschäft ist. Die zu Trägheit verführenden Produkte der Vernunft bedürfen einer Ergänzung durch moralische Leidenschaften und Gewohnheiten (*habits*), wenn das Ziel in der moralischen Handlungsfähigkeit des Menschen gesehen wird (Peters 1970). Die Einseitigkeit des Kohlberg'schen Konzepts hat Schreiner (1979) in seiner kritischen Würdigung mit der Frage »Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität?« auf den Punkt gebracht.

So eindeutig, wie Kohlberg annimmt, lassen sich mit dem Prinzip Gerechtigkeit keineswegs moralische Konflikte lösen. Wie bei allen Prinzipien, handelt es sich eher um eine regulative Idee, die nicht präzise vorschreiben kann, was wir tun sollen. Prinzipien legen eine grobe Handlungsrichtung fest und »sie sensibilisieren uns für die moralisch bedeutsamen Aspekte einer Situation. Sie funktionieren eher als Wegweiser denn als Handanweisungen« (Peters 1981, S. 65). Es mag zwar unumstritten sein, daß dem Menschen gemäß der Idee seiner unantastbaren Würde und Unverletzlichkeit Gleichbehandlung in bezug auf Grundrechte zusteht. Bei der Verteilung von Rechten und Pflichten, Gütern und Lasten werden jedoch Kriterien zur näheren Bestimmung der Gerechtigkeit herangezogen, die nicht immer zu unstrittigen Ergebnissen führen: jedem das Gleiche, jedem nach seiner Leistung, jedem nach seinen Bedürfnissen? (vgl. Höffe 1977, S. 73). Puka (1986; 1987) schlägt deshalb vor, von dem Postulat abzurücken, Gerechtigkeit und Respekt vor der Menschenwürde seien die letzten Kriterien der moralischen Angemessenheit. Ebensovienig sei notwendig, die anderen Stufen vom erreichbaren Endpunkt her zu definieren, wie das Kohlberg, aber auch Gilligan oder Piaget tun. Gerechtigkeit ist nicht das dominierende Thema: »Selbst eine flüchtige Analyse zeigt, daß der moralische *Brennpunkt* der Stufen anderswo liegt. Er liegt auf dem ethischen Egoismus bei Stufe 2 (und 1?), auf konventioneller Fürsorge bei Stufe 3, sozialer Stabilität und gegenseitigem Schutz bei Stufe 4 und auf der merkwürdigen Kombination von sozialem Utilitarismus und liberalen Rechten bei Stufe 5« (Puka 1987, S. 17).

zu b: In der revidierten Fassung des Auswertungshandbuches zur Erfassung des moralischen Urteilsniveaus (Colby & Kohlberg 1987) wird die Stufe 6 nicht mehr berücksichtigt, da die Daten, die diese Stufe empirisch abstützen könnten, nicht existieren. »Doch selbst nachdem Stufe 6 als Thema für Kohlbergs neue Wissenschaft gestorben war, erlebte sie eine Wiederauferstehung: Sie wurde als eine hypothetische Stufe definiert, die konzeptuell zur Definition der Sequenz notwendig sei und deren empirische Bestätigung zukünftiger Forschung überlassen blieb« (Puka 1986, S. 243). Das Scheitern eines empirischen Nachweises der Existenz von Stufe 6 könnte nun die Ethikdiskussion der Gegenwart insofern beeinflussen, als sich damit die Utilitaristen bestätigt sehen können, die – gegen die Anhänger Kants – das Postulat individueller Autonomie gemäß universeller ethischer Prinzipien für nicht notwendig erachten. Die Entscheidung über die moralisch höchste Entwicklungsstufe kann aber nicht mit den Mitteln der empirischen Sozialwissenschaften herbeigeführt werden, weil aus dem Sein kein Sollen abgeleitet werden kann (naturalistischer Fehlschluß). Eine Entscheidung kann nur über den Nachweis der Unvollkommenheit der Argumentation der Stufe 5 fallen, d. h. mit Mitteln der praktischen Philosophie. Diesen Nachweis, nämlich daß für eine volle Entfaltung moralischer Urteilsfähigkeit die in Begriffen von Verallgemeinerung und Autonomie definierte Stufe 6 notwendig ist, hat Höffe (1986) in seiner Auseinandersetzung mit Kohlberg, dem Utilitarismus und der Diskursethik unlängst vollzogen. Apel und Habermas gehen sogar noch einen Schritt weiter. Sie halten Kants Kategorischen Imperativ (Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde!) und das Rawlssche Gerechtigkeitsprinzip (Kann ich aus aller Betroffenen Positionen aus einer Regel zustimmen?), die beide auf Stufe 6 bei Kohlberg

anzusiedeln wären, für einseitig monologisch gefaßt. Sie fordern eine Stufe 7, auf der sich alle Betroffenen im herrschaftsfreien Diskurs auf eine Regel einigen, der alle zustimmen können (Apel 1980; Habermas 1976).

»Auf den ersten Blick erscheint der Streit um das Moralprinzip als ein pädagogisch belangloser Streit unter Philosophen. In Wahrheit entscheidet die Kontroverse über das Leitziel der Erziehung: Soll sie sich *letztlich* am sozialen Wohlergehen (Utilitarismus), an der Autonomie (Kant, Rawls, Kohlberg) oder am Diskurs (Apel, Habermas) orientieren?« (Höffe 1986, S. 58). Daß Kohlbergs Konzeption der nachkonventionellen Moral durchaus mit pädagogischen Zielvorstellungen moralischer Mündigkeit übereinstimmt, darauf wurde an anderer Stelle hingewiesen (Mauermann 1987).

Wie eingangs dieses Kapitels bereits erwähnt, wird in keinem der anderen hier analysierten Erziehungskonzepte auf die Prinzipienfrage so elaboriert eingegangen. Im Wertklärungsansatz gibt es keine Unterscheidung zwischen moralischen Werten und anderen Standards des Vorzieswürdigen. Es fehlt der moralische Standpunkt, von dem aus ein Moralprinzip entwickelt werden könnte. »Wir glauben, daß es in der heutigen Welt nicht *eine* wahre Religion, *eine* wahre Moralität, *eine* wahre politische Verfassung gibt« (Raths u. a. 1978, S. IX). Wertbezogene Aussagen sind Angelegenheiten, die im Individuum und seinen Erfahrungen wurzeln. Das Fehlen intellektueller oder moralischer Standards führt zur Vermengung fundamentaler moralischer Probleme mit trivialen menschlichen Neigungen. »Auf diese Weise werden Fragen zur Todesstrafe, zur Abtreibung, welche Zahnpasta jemand bevorzugt, ob Gott existiert, ob jemand regelmäßig Zähne putzt oder ob jemand Joghurt mag, so behandelt, als hätten sie alle dieselbe logische Struktur oder seien gleich wichtig« (Kazepides 1977, S. 105).

Dem Rücksichtnahme-Ansatz wird man wohl kaum Unrecht zufügen, wenn man das dem Konzept der Kommunikationsmoral zugrundeliegende Moralprinzip mit der Goldenen Regel vergleicht: Was du nicht willst, was man dir tu', das füg' auch keinem andern zu. Die Ethikdiskussion der Gegenwart respektiert zwar die Bedeutung dieses Maßstabes sittlichen Handelns, der in unterschiedlichsten (islamischen, christlichen, jüdischen) Ethiken enthalten ist, weist aber auch darauf hin, daß dies kein zureichendes und hinreichendes Moralprinzip ist. Die Character Education Curricula zielen auf konventionelle Tugenden ab, die im sog. Freedom's Code niedergelegt sind. Dieser nimmt für sich in Anspruch, sowohl auf einer Philosophie des guten Willens, wie sie der Welt größte religiöse Führer vertreten, als auch auf den Grundgedanken verantwortlicher Staatsbürgerschaft, wie sie von »führenden Anwälten für ehrbare Regierung und demokratische Freiheit« geäußert werden, beruhen (AICE 1974, S. 2f.). Die Rhetorik dieser Aussagen darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß mit diesem »bag-of-virtues«-Ansatz kein Prinzip mitgeliefert wird, das beispielsweise bei konfligierenden Werten oder zur Rangordnung von staatsbürgerlichen Tugenden Maßstab abgeben könnte. Das Konzept des Kritischen Denkens schließlich sieht sich dem Prinzip des radikalen Fragens verpflichtet. Auch dieses Konzept kann ein tragfähiges Gerüst für einen moralischen Standpunkt abgeben, wie es beispielsweise hierzulande Wilhelm Weischedel mit seiner »Skeptischen Ethik« demonstriert hat (1976).

Die Debatte um das sinnstiftende Moralprinzip läßt es gerechtfertigt erscheinen, von der Vorstellung *eines* einzigartigen und definitiven Kriteriums des Moralurteils abzurücken. »Das bedeutet, daß wir lernen werden müssen, eine reiche Unterschiedlichkeit guter moralischer Persönlichkeiten zu tolerieren und vielleicht sogar gutzuheißen« (Flanagan & Jackson 1987, S. 636).



### 3.4 Zur Rolle des Erziehers

Strenggenommen fallen Überlegungen zur Rolle des Lehrers oder Erziehers bei der Umsetzung von Erziehungskonzepten auch nicht unter die Rubrik »ethische Grundlagen«. Wenn hier abschließend dennoch einige Anmerkungen über die den Lehrern in den einzelnen Modellen abverlangten Fertigkeiten und Fähigkeiten gemacht werden, dann deshalb, weil solche Aussagen ebenfalls Ausdruck einer bestimmten Weltanschauung, eines speziellen Gesellschafts- und Menschenbildes sind und gleichsam über die Praxis der Erziehung zur weiteren Differenzierung der ethischen Grundfragen beizutragen vermögen (vgl. auch den Beitrag von F. Pöggeler in diesem Band). Alle fünf hier analysierten Erziehungskonzepte sehen eine vertrauensvolle offene Klassenatmosphäre für die Bearbeitung wertrelevanter Themen im Unterricht als Voraussetzung an. Diese Grundlage zu schaffen, ist vordringliche Aufgabe des Lehrers, indem er den Schülern die Gelegenheit zur freien und aufrichtigen Meinungsäußerung gibt, den Überzeugungen und Gefühlen der Kinder mit Respekt begegnet, den Kindern Zuneigung und Aufmerksamkeit entgegenbringt, ehrlich und gerecht ist sowie unabhängiges Denken, Fühlen und Handeln stimuliert. Das positive Interaktionsklima kann allerdings als Grundbedingung jeglichen effektiven Lehrens und Lernens angesehen werden, ist also nichts Typisches für moralische Erziehung. Es ist dennoch zu fragen, ob die Erziehungskonzepte spezielle Lernhilfen des Lehrers für den Bereich der Vermittlung bzw. Anbahnung von Werthaltungen und Moral akzentuieren.

Beim Modell »Charaktererziehung« wird man nach solchen spezifischen Akzenten vergeblich suchen. Ebenso traditionell wie die ethische ist auch die didaktisch-methodische Konzeption. Das heißt nicht, daß deswegen der schulpädagogische Ansatz obsolet und gänzlich abzulehnen sei. Im Gegenteil, keiner der anderen Ansätze macht es dem Praktiker so leicht, ein »guter« Lehrer zu sein, wenn »gut« verstanden wird im Sinne von gut vorbereitet, planvoll und zielgerichtet, anschaulich, effektivitätsorientiert, kontrollierend, systematisch und abwechslungsreich. Das CEC ist ein »geschlossenes« Curriculum, ein »output-model« (Stenhouse, 1973), das nicht nur operationalisierte Lernziele als Endverhaltensweisen bietet, sondern auch Aufgaben, Steuerimpulse des Lehrers, Lernhilfen für die Hand der Schüler und Veranschaulichungsmaterial. Die weitgehende (»teacher proof«) Festlegung wird erkauf mit einer Standardisierung der Lernbedürfnisse der Schüler und der Dominanz des Lehrers in der unterrichtlichen Kommunikation.

Bedeutend offener ist das Rücksichtnahme-Programm vom McPhail und seinen Kollegen angelegt. Dem Lehrer werden Materialien an die Hand gegeben, die er variabel nach seinen eigenen Bedürfnissen, gemäß den Lernvoraussetzungen der Schüler, den Gegebenheiten der Schule und des jeweiligen Stundenplans einsetzen kann. Dementsprechend höher wird die allgemeine pädagogische Qualifikation des Lehrers veranschlagt: »Wenn die Handlungsweise des Lehrers gegenüber anderen Wärme und Fürsorglichkeit demonstriert, eine aktive Anteilnahme an deren Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen, dann ist der Lehrer moralisch und sozial konstruktiv. Er schafft durch seine Praxis die »Moralität der Kommunikation« (McPhail 1982, S. 122). Hier wird vor allem auf die Vorbildwirkung des Lehrers abgehoben. Abgelehnt wird eine sogenannte »progressive« Erziehung, die auf Autorität und Disziplin verzichten will. Natürliche Disziplin und klare Aussagen über inakzeptable Verhaltensweisen in der Schule seien Vorbedingungen für soziales und moralisches Lernen.

Klar umrissen ist die Rolle des Lehrers im Wertklärungsansatz. Seine Aufgabe ist weder das Lehren eines spezifischen Wertekanons, noch soll er ein Rollenmodell für erwünschtes Moralverhalten abgeben. Er soll sich vor allem auf das Vermitteln von

Techniken konzentrieren, wie Werte geklärt und bewußt gemacht werden können. Darin gleicht die Lehrerrolle derjenigen eines Therapeuten oder »Facilitators«. Ähnlichkeiten bestehen beispielsweise in der Grundeinstellung gegenüber dem Klienten/Schüler: ihn in seiner Verantwortung für den eigenen Lernprozeß zu belassen, d. h. ihm durch geeignete Fragen und Hinweise zur Entfaltung seiner angeborenen Fähigkeiten zu verhelfen. Ähnlich sind Wertklärung und non-direktive, personenzentrierte Therapie auch in der Kürze der Intervention, in der scharfen Trennung zwischen dem Wertsystem des Lehrers/Therapeuten und demjenigen des Schülers/Klienten und der fehlende Bezug auf ein intersubjektives, überindividuelles System von Wertvorstellungen (vgl. Chazan 1985, S. 61). Die von Raths u. a. vorgeschlagenen Verfahren zur Wertklärung sind vom Lehrer leicht zu erlernen, können flexibel in den verschiedensten Unterrichtsfächern eingesetzt werden, haben motivierende Wirkung auf das Lernklima und erfordern kaum philosophisch-ethische Vorkenntnisse. Allerdings muß bezweifelt werden, ob die psychologische Kompetenz des Durchschnittslehrers ausreicht, um die starke emotionale Verunsicherung, die einige Verfahren bei den Schülern auslösen werden, in angemessener Weise auffangen zu können (s. Mauermann 1983, S. 93). Auch die von Raths u. a. als zentral angesehene Methode der klärenden Entgegnung (clarifying response) erfordert vom Lehrer ein hohes Maß an Sensibilität für die Wahrnehmung von »Wertindikatoren« bei den Schülern, als da sind: Absichten, Bestrebungen, Einstellungen, Interessen, Gefühle, Überzeugungen, Freizeitbeschäftigungen, Sorgen und Probleme. Immer wenn eine Schüleräußerung auf einen solchen Wertindikator hinweist, sollte der Lehrer mit einem Denkanstoß in Form einer kurzen Nachfrage reagieren. Die klärende Entgegnung möchte den Schüler veranlassen, zu überdenken, wofür er sich entschieden hat, was er wertschätzt und/oder was er gerade tut. Klärende Entgegnungen sollen weder kritisieren noch moralisieren. Sie sollen auch nicht in ein Interview oder eine Diskussion münden, sondern spontan und situationsangemessen in die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht und bei außerunterrichtlichen Begegnungen eingeflochten werden.

Die hier hervorgehobene Methode der Wertklärung hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Mäeutik (= Hebammenkunst) eines Sokrates, wie sie in den Platonischen Dialogen aufgezeichnet wurden. Auch Sokrates suchte die im Menschen schlummernde Erkenntnis durch geschicktes Fragen hervorzubringen. Von dieser sokratischen Methode sollen Lehrer nach dem Konzept des Kritischen Denkens und nach dem Kohlberg-Konzept ebenfalls intensiven Gebrauch machen. Allerdings wird bei diesen beiden Konzepten der ursprüngliche, klassische sokratische Dialog favorisiert. Während bei Raths u. a. Warum-Fragen verpönt sind, da sie »moralisierende« Wirkung hätten, konzentrieren sich die beiden anderen Ansätze gerade auf solche Fragen, die nach vernünftigen Begründungen suchen. In beiden Fällen des Dialogs wird eigenständiges Denken angeregt, die Denkrichtung ist jedoch verschieden: hier in die Richtung auf Rechtfertigung, Logik und ethische Sollensforderungen, dort in bezug auf Übereinstimmung mit der »Weisheit des Organismus« (Rogers). Die Rolle des Lehrers und Erziehers als eines »Entwicklungshelfers« sensu Kohlberg ist andernorts bereits ausführlich dargestellt worden (Mauermann 1987). Ergänzend muß noch angemerkt werden, daß durch Ausweitung des Kohlberg'schen Konzepts zur Idee einer Gerechten-Gemeinschafts-Schule (Just Community) die pädagogische und moralische Kompetenz des Lehrers eine noch höhere Bedeutung bekommt. So stellt z. B. H. Muson, der Herausgeber der Zeitschrift »Psychology Today«, nach einem Besuch der Cluster School Cambridge – der ersten Versuchsschule, die nach diesem demokratischen Konzept arbeitete – fest: »Eine Gerechte Gemeinschaft zu führen, scheint mir Lehrer zu erfordern, die nicht nur aufgeschlossen und fürsorglich sind, sondern auch einen wahren Gefallen finden an den Subtilitäten partizipatorischer

Demokratie und Kohlberg'scher Dialektik. Pädagogen werden mir zustimmen, daß diese Beschreibung nicht auf alle Lehrer paßt« (Muson 1979, S. 92).

Auf den ersten Blick erscheint die Aufgabe des Lehrers in Kohlbergs Erziehungskonzept mit derjenigen eines moralischen Aufklärers oder Philosophen vergleichbar. Studiert man aber Kohlbergs (1981) Ausführungen zur Berufung (vocation) von Janusz Korczak, dann wird man zwischen den Zeilen herauslesen können, daß von einem Lehrer, der seine Schüler bis zur reifsten Form der Moralität führen will, noch viel mehr zu verlangen wäre. Als deutscher Pädagoge fühlt man sich dann u. U. erinnert an eine Aussage Adolf Diesterwegs aus dem Jahre 1850, der den Lehrern »die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmänn, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi« (Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, zit. n. Weber 1975, S. 29) wünscht.

Durch das Plädoyer für die sokratische Methode im Unterricht soll gleichzeitig gewährleistet werden, was Kohlberg als auch die Vertreter der Wertanalyse/des Kritischen Denkens und der Wertklärung strikt ablehnen: Indoktrination. Diese Methode der Moralerziehung, die in der Vergangenheit vorgeherrscht hat und die eine Vielzahl sektiererischer Gruppen und religiöser Fundamentalisten auch heute noch bevorzugt, wird als unwissenschaftlich und für eine freiheitlich-demokratische, pluralistische Gesellschaft als unangemessen bezeichnet. Wenn sich ein Erziehungswesen zum Anwalt einer bestimmten Subkultur macht und deren Einzelinteressen der gesamten Gesellschaft aufzwingen will, so verfährt es »sozialgeschichtlich gesehen reaktiv, politisch betrachtet totalitär und ethisch-pädagogisch gesehen dogmatisch« (Höffe 1979, S. 36). Um Indoktrination zu vermeiden, flüchten die Lehrer bei Raths u. a. in eine Position der Neutralität, die zu fragwürdigem ethischem Relativismus führt (s. o. Abschnitt 3.2). Die Anhänger des Kritischen Denkens sind überzeugt, daß die vermittelten kognitiven Fertigkeiten, der kontrollierte Dialog, die Anleitung zum selbständigen Denken die Kinder immun macht gegenüber jeglichen Indoktrinationsversuchen (vgl. Lipman 1987). In ihrem Sich-Absetzen von traditionellen Erziehungskonzepten mit dem Terminus »anti-indoktrinär« erweisen sich aber die liberalen Konzepte, so scheint es, in manchen Situationen einen Bärenienst. Sie müßten konsequenterweise das Vermitteln der kognitiven Fertigkeiten zur Wertanalyse, zur Wertklärung usw. ebenfalls als Indoktrination etikettieren. Zu welchen Methoden greift ein Lehrer des Wertklärungsansatzes, wenn ein Schüler ständig und uneinsichtig den Unterricht stört, so daß Wertklärung gar nicht betrieben werden kann, oder wenn er ein Verhalten gewählt hat, das sein Leben (Drogen) oder die Gesundheit der Mitschüler (Aggression) gefährdet? Das Sich-Distanzieren von der traditionellen Charaktererziehung erweckt den Eindruck, als würde beispielsweise das Vermitteln von Ehrlichkeit und Freundlichkeit notwendigerweise Indoktrination darstellen. Vermutlich haben dergleichen Überlegung Kohlberg in letzter Zeit von seiner rigorosen Ablehnung von Indoktrination abrücken lassen. »Ich vertrete nicht länger jene negativen Ansichten über indoktrinäre Moralerziehung und ich glaube nunmehr, daß die Leitbegriffe moralischer Erziehung teilweise »indoktrinär« sein müssen« (Kohlberg 1978, S. 84).

Damit schafft er Raum für die legitime Vermittlung spezifischer moralischer Inhalte und Verhaltensweisen, beispielsweise für Verbindlichkeiten zur gerechten und humanen Behandlung von Konflikten, mit denen Schüler und Lehrer täglich zu tun haben. Bahnt sich somit eine Konvergenz von strukturorientiertem und inhaltlichem Denken in der Erziehung an?

## Ausblick

In jüngster Zeit mehren sich in den USA die Stimmen, die von einem Scheitern der prozeßorientierten Ansätze zur moralischen Erziehung sensu Kohlberg oder Raths u. a. sprechen und eine Rückkehr zur traditionellen Charaktererziehung (Wynne 1985; Wynne & Walberg 1985) oder aber zumindest die stärkere Berücksichtigung der inhaltlichen Seite der Moralerziehung (Ryan 1986) fordern. Hier in der Bundesrepublik scheinen wir den umgekehrten und damit vielleicht erfolversprechenderen Weg zu beschreiten. Ende der siebziger Jahre hat das Forum »Mut zur Erziehung« (1978) das Scheitern der Bildungsreform proklamiert und zur »pädagogischen Tendenzwende« aufgefordert. In den damals veröffentlichten 9 Thesen wird von »kulturellen Selbstverständlichkeiten«, von Übereinstimmung mit »Vorgegebenheiten«, vom »Tun des Rechten«, von den »Tugenden des Fleißes, der Disziplin und Ordnung« gesprochen, so, als hätte es in der Vergangenheit nie Probleme mit diesen Vorgegebenheiten oder Rückfälle in Unrecht und Irrationalität gegeben. Das restaurative Gedankengut hat bisher nicht die bildungspolitischen Konsequenzen gezeitigt, wie es sich die Autoren vielleicht erhofft hatten. Das ist nicht zuletzt dem Umstand zu verdanken, daß in den achtziger Jahren die anglo-amerikanischen Erziehungskonzepte auch hierzulande stärkere Beachtung fanden. Vor allem der liberale Kohlberg-Ansatz scheint sich bei uns als stimulierender Ideenkomplex für Pädagogen, Psychologen, Philosophen und Theologen herauszukristallisieren. Das aufklärerische Potential dieses Konzepts wird man wohl kaum übersehen können und dürfen, wenn man über ethische Grundlagen von Erziehung, Unterricht und Schule nachdenkt.

## Literatur

- AICE (= American Institute for Character Education): Freedom's Code by Russell Chilton Hill. American Bicentennial Edition. San Antonio: AICE 1974.
- AICE: Character Education Curriculum, grades K to 6. San Antonio: AICE o. J.
- Apel, K.-O.: Zur geschichtlichen Entfaltung der ethischen Vernunft in der Philosophie (II). In: Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik. Studienbegleitbrief 2, Weinheim 1980, S. 44–81.
- Aufenanger, S., Garz, D. & Zutavern, M.: Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg, München 1981.
- Baier, K.: Ethical pluralism and moral education. In: Beck, C. M. et al. (eds.): Moral education – interdisciplinary approaches, New York 1971, S. 93–112.
- Beyer, B. K.: Moralische Diskussion im Unterricht: Wie macht man das? In: Mauermann, L. & Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1981, S. 183–192.
- Blatt, M. M.: The effects of classroom discussion on the development of moral judgment. Ph. D.-Dissertation, University of Chicago 1969.
- Blatt, M. M. & Kohlberg, L.: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. Journal of Moral Education, 1975, 4, S. 129–161.
- Bogert, R. van der: The evolution of conceptions of critical thinking: A literature review. Cambridge, Mass.: Harvard Graduate School of Education 1986 (Manuskript).
- Boyd, D. R.: The Rawls connection. In: Munsey, B. (ed.): Moral development, moral education, and Kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education, Birmingham, Al. 1980, S. 113–131.
- Boyd, D. & Bogdan, D.: »Something clarified, nothing of »value«: A rhetorical critique of values clarification. Educational Theory, 1984, 34, S. 287–300.
- Boyd, D. & Bogdan, D.: Rhetorical realities: A response to McAninch's interpretation of Values and Teaching. Educational Theory, 1985, 35, S. 327–330.
- Casteel, J. D. & Stahl, R. J.: Value clarification in the social studies: Six formats of the value sheet. Gainesville: Florida Educational Research and Developmental Council (Research Bulletin) 1974.
- Casteel, J. D. & Stahl, R. J.: Value clarification in the classroom: A primer, Pacific Palisades 1975.

- Chazan, B.: Contemporary approaches to moral education: Analyzing alternative theories, New York 1985.
- Churchill, L. R.: The teaching of ethics and moral values in teaching – some contemporary confusions. *Journal of Higher Education*, 1982, 53, S. 296–306.
- Colby, A. & Kohlberg, L.: The measurement of moral judgment, New York 1987.
- Coombs, J. & Meux, M.: Teaching strategies for value analysis. In: Metcalf, L. (ed.): *Values education: Rationale, strategies, and procedures*. Washington, D. C.: National Council for the Social Studies 1971, S. 29–74.
- Enright, R. D., Lapsley, D. K., Harris, D. J. & Shawver, D. J.: Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice*, 1983, 22, S. 134–144.
- 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 1983, S. 43–83.
- Erlanson, R. S.: History of Freedom's Code. In: AICE (ed.): *Freedom's Code by Russell Chilton Hill*. San Antonio: AICE 1974, S. 54–58.
- Falikowski, A. F. J.: Moral and values education: A philosophical appraisal. Ph. D.-Thesis, University of Toronto 1984.
- Flanagan, O. & Jackson, K.: Justice, care, and gender: The Kohlberg-Gilligan debate revisited. *Ethics*, 1987, 97, S. 622–637.
- Forschner, M.: Moralprinzip. In: Höffe, O. (Hrsg.): *Lexikon der Ethik*, München 1977, S. 166–168.
- Fraenkel, J. R.: How to teach about values: An analytic approach, Englewood Cliffs, N. J. 1977.
- Galbraith, R. E. & Jones, T. M.: Moral reasoning. A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom, Anoka 1976.
- Gilgenmann, K.: Wertwandel und Erziehung. *Bildung und Politik*, 1980, 16, Heft 12, S. 9–23.
- Gilligan, C.: Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewußtsein von Frauen. In: Schreiner, G. (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*, Braunschweig 1983, S. 133–174.
- Habermas, J.: Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Habermas, J.: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt 1976, S. 63–91.
- Hall, R. L.: *Unterricht über Werte*, München 1979.
- 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*, Berlin 1984, S. 137–167.
- Hersh, R. H., Miller, J. P. & Fielding, G. D.: *Models of moral education – an appraisal*, New York 1980.
- Hersh, R. H., Paolitto, D. P. & Reimer, J.: *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg*, New York 1979.
- Höffe, O.: Gerechtigkeit. In: Höffe, O. (Hrsg.): *Lexikon der Ethik*, München 1977, S. 71–74.
- Höffe, O.: Werte, Normen und Grundhaltungen: die Perspektive philosophischer Ethik. In: Schneid, K. (Hrsg.): *Erziehen in der Schule – Auftrag, Ziele und Methoden*, München 1979, S. 31–56.
- Höffe, O.: Autonomie und Verallgemeinerung als Moralprinzipien. In: Oser, F., Fatke, R. & Höffe, O. (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, Frankfurt 1986, S. 56–86.
- Karmann, G.: *Humanistische Psychologie und Pädagogik. Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze – Perspektiven für eine Integrierte Agogik*, Bad Heilbrunn 1987.
- Kazepides, A. C.: The logic of values clarification. *The Journal of Educational Thought*, 1977, 11, S. 99–111.
- Kirschenbaum, H.: *Advanced value clarification*, La Jolla 1977.
- Kohlberg, L.: Moral education in the schools: A developmental view. *School Review*, 1966, 74, S. 1–30.
- Kohlberg, L.: Education for justice: A modern statement of the Platonic view. In: Sizer, N. F. & Sizer, T. R. (eds.): *Moral education. Five lectures*, Cambridge, Mass. 1970, S. 56–83.
- Kohlberg, L.: Revisions in the theory and practice of moral development. In: Damon, W. (ed.): *New directions for child development*, Vol. 2, San Francisco 1978, S. 83–88.
- Kohlberg, L.: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann, L. & Weber, E. (Hrsg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1981, S. 107–117 (a).
- Kohlberg, L.: The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice (Essays on Moral Development, Vol. 1), San Francisco 1981 (b).

- Kohlberg, L.: The psychology of moral development (Essays on Moral Development, Vol. 2), San Francisco 1984.
- Kuhmerker, L.: Curriculum review: The Character Education Program. Moral Education Forum, 1984, 9, No. 4, S. 25–32.
- Lind, G. & Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Weinheim 1987.
- Lipman, M.: Ethical reasoning and the craft of moral practice. Journal of Moral Education, 1987, 16, S. 139–147.
- Lockwood, A. L.: A critical view of values clarification. Teachers College Record, 1975, 77, S. 35–50.
- Lockwood, A. L.: The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. Review of Educational Research, 1978, 48, S. 325–364.
- Mauermann, L.: Moral Education – ein englisches Forschungsprogramm zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8–13. Die Deutsche Schule, 1978, 70, S. 488–496.
- Mauermann, L.: Unterrichtsplanung zur Diskussion eines moralischen Dilemmas in der 8./9. Jahrgangsstufe. In: Mauermann, L. & Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1981, S. 193–201.
- Mauermann, L.: Methoden der Wertklärung. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983, S. 85–102.
- Mauermann, L.: Darstellung und Kritik aktueller Konzepte zur Werterziehung in der Schule. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1: Dokumentation, Düsseldorf 1985, S. 357–371.
- Mauermann, L.: Entwicklung als Ziel der Erziehung – Pädagogisches Handeln aus der Sicht der Kohlberg'schen Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens. In: Mauermann, L. (Hrsg.): Lehrer als Erzieher, Donauwörth 1987, S. 63–80.
- Mauermann, L., Nickmann, G. & Stadler, H. (Hrsg.): Wertklärung und Wertorientierung. Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule, Donauwörth 1981.
- Mauermann, L. & Simon, S. B.: Über die Bedeutung von Methoden der Wertklärung für Schule und Unterricht – ein Gespräch mit Prof. Dr. Sidney B. Simon. Pädagogische Welt, 1979, 33, S. 44–47.
- McAninch, A. R.: A response to Boyd and Bogdan on Values and Teaching. Educational Theory, 1985, 35, S. 321–325.
- McPhail, P.: The moral education project. In: Macy, C. (ed.): Let's teach them right. Perspectives on religious and moral education, London 1969, S. 130–137.
- McPhail, P.: The morality of communication. Authority and method in situational morality. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1980, 26, S. 135–152.
- McPhail, P.: Social and moral education, Oxford 1982.
- McPhail, P., Ingram, D. & Middleton, D.: Startline – Moral education in the middle years, London 1978. (Das Materialpaket besteht aus einem »Photoplay« und den Schülerheften »How it happens«, »Making it happen«, »Setting the scene« und »Choosing«.)
- McPhail, P., Ungeod-Thomas, J. R. & Chapman, H.: Lifeline – Moral education in the secondary school, London 1972. (Das Materialpaket besteht aus dem Lehrerleitfaden »In other people's shoes« und den Schülerheften »Sensitivity«, »Consequences«, »Proving the rule« und »What would you have done?«.)
- Metcalf, L. E. (ed.): Values education: Rationale, strategies, and procedures. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies 1971.
- Mill, J. S.: Über Freiheit (aus dem Englischen übertragen von A. v. Borries), Frankfurt 1969.
- Montada, L.: Themen, Traditionen, Trends. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, München/Weinheim 1987, S. 3–86.
- Muson, H.: Moral thinking – can it be taught? Psychology Today, 1979, 12, No. 9, S. 48 ff.
- Oldenquist, A.: Moral education without moral education. Harvard Educational Review, 1979, 49, S. 240–247.
- Oser, F., Fatke, R. & Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, Frankfurt 1986.
- Passmore, J.: On teaching to be critical. In: Peters, R. S. (ed.): The concept of education, London 1967, S. 192–211.
- Paul, R. W.: Critical thinking: Fundamental to education for a free society. Educational Leadership, 1984, 42, No. 3, S. 4–14.
- Paul, R. W.: Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In: Baron, J. & Sternberg, R. (eds.): Teaching thinking skills. Theory and practice, New York 1986, S. 127–148.

- Peltzer, U.: Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteilens. Eine wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Analyse, Opladen 1986.
- Peters, R. S.: Concrete principles and the rational passions. In: Sizer, N. F. & Sizer, T. R. (eds.): Moral education. Five lectures, Cambridge 1970, S. 28–55.
- Peters, R. S.: Review: Moral education in the secondary school. *Journal of Moral Education*, 1973, 3, S. 413–415.
- Peters, R. S.: Moral development and moral education, London 1981.
- Puka, B.: Vom Nutzen und Nachteil der Stufe 6. In: Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung, Frankfurt 1986, S. 241–290.
- Puka, B.: Moral development without the philosophical captivation. *Moral Education Forum*, 1987, 12, No. 4, S. 4–20.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München 1976.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B.: Values and teaching. Working with values in the classroom, Columbus <sup>2</sup>1978.
- Reiter, J.: Ethik. In: Wörterbuch der Pädagogik (hrsg. v. Willmann-Institut). Bd. 1, Freiburg 1977, S. 272–276.
- Rogers, C. R.: Lernen in Freiheit, München 1974.
- Rogers, C. R.: Weg von den moralischen Konditionierungen – zurück zur Weisheit des Organismus. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983, S. 68–84.
- Roth, H.: Moralische Mündigkeit als Ziel der Erziehung. In: Mauermann, L. & Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth <sup>2</sup>1981, S. 13–32.
- Ryan, K.: The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 1986, 68, S. 228–233.
- 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.
- Schmidt, G. R.: Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 1950. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1971, 17, S. 31–54.
- Schmidt, H.: Didaktik des Ethikunterrichts I. Stuttgart 1983.
- Schreiner, G.: Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von Lawrence Kohlberg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1979, 25, S. 505–528.
- Schreiner, G.: Politische Bildung und moralische Erziehung: ein Gegensatz? *Die Deutsche Schule*, 1981, 73, S. 395–414.
- Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983.
- Schreiner, G.: Die Herausforderung durch die »andere Stimme«. Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, 33, S. 237–246.
- Simon, S. B. & Clark, J.: Beginning values clarification. Strategies for the classroom, San Diego <sup>4</sup>1975.
- Simon, S. B., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H.: Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students, New York 1972.
- Simon, S. B. & Olds, S. W.: Familientraining. Werte klären – Entscheiden lernen. 80 Interaktionsspiele, München 1978.
- Simpson, E.: A values-clarification retrospective. *Educational Theory*, 1986, 36, S. 271–287.
- Stachel, G.: Lifeline – ein englisches Programm zum Unterricht über Lebensfragen. *Katechetische Blätter*, 1974, 99, S. 571–587.
- Stahl, R. J.: Achieving values and content objectives simultaneously within subject matter-oriented social studies classrooms. *Social Education*, 1981, 45, S. 580–585.
- Stenhouse, L.: Curriculumentwicklung als Experiment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1973, 19, S. 447–452.
- Sternberg, R. J.: Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin. *Phi Delta Kappan*, 1987, 68, S. 456–459.
- Weber, E.: Überlegungen zur Lehrerrolle und zur Lehrerbildung. In: Becker, J. & Bergmann, R. (Hrsg.): Wissenschaft zwischen Forschung und Ausbildung, München 1975, S. 29–50.
- Weber, E.: Kritische Auseinandersetzung mit der These, daß es für Lehrer unmöglich sei, zu erziehen, und konstruktive Überlegungen zur Möglichkeit schulischer Erziehung. In: Röbe, E. (Hrsg.): Schule in der Verantwortung für Kinder, Seelze 1988 (im Druck).
- Weischedel, W.: Skeptische Ethik, Frankfurt 1976.
- Wirsing, M. E.: The revival of civic learning: a critique. *Journal of Teacher Education*, 1983, 34, No. 6, S. 62–64.

- Wynne, E. A.: The great tradition in education: Transmitting moral values. *Educational Leadership*, 1985, 43, No. 4, S. 4–9.
- Wynne, E. A. & Walberg, H. J.: The complementary goals of character development and academic excellence. *Educational Leadership*, 1985, 43, No. 4, S. 15–18.