

DIE DEUTSCHE SCHULE

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit

70. Jahrgang

1978

INHALTSVERZEICHNIS

HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG
HANNOVER · DORTMUND · DARMSTADT · BERLIN · MÜNCHEN

LUTZ MAUERMANN

Moral Education

Ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8—13

Die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Diskussion wird in letzter Zeit verstärkt mit Schlagworten wie „Mut zur Erziehung“, „Rückbesinnung auf das Erzieherische“ oder „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ geführt. So berechtigt das Anliegen einer pädagogischen Neuorientierung nach langen Jahren mehr oder weniger radikaler schulorganisatorischer Reformbemühungen sein mag, so muß doch eindringlich vor einer teilweise beobachtbaren nostalgischen Tendenz gewarnt werden, die auf eine pauschale Abqualifizierung aller bisherigen Innovationen im Bildungsbereich hinausliefe und in bildungspolitischer Resignation oder gar Restauration enden könnte. Worum es bei einer Repädagogisierung der Schule zunächst geben sollte, ist die Besinnung auf ihren Erziehungsauftrag und die Frage, wie dieser angesichts einer von pluralen Wertvorstellungen gekennzeichneten Gesellschaftsordnung zu legitimieren und zu realisieren sei (vgl. Mauermann/Weber 1978). Hilfreich für diese Diskussion können Erfahrungen werden, wie sie beispielsweise im englischen Schulwesen gewonnen worden sind, das auf eine lange und ungebrochene Tradition in „Moral Education“ zurückblicken kann. Der neueste diesbezügliche Ansatz für moralische Erziehung in der Schule ist das M. E. (8—13) — Projekt, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

1. Organisation und Intentionen des Projekts

Das MORAL EDUCATION PROJECT (8—13) ist ein vom britischen Schools Council finanziertes Forschungsprojekt, das von 1972 bis 1976 unter der Leitung von Peter MCPHAIL an der Universität in Cambridge durchgeführt worden ist und das bis 1978 zusätzliche Mittel bewilligt bekommen hat, um für die Verbreitung der entwickelten Ideen und Materialien unter der Lehrerschaft von England und Wales zu sorgen (Leiter der Disseminationsarbeiten: David INGRAM; Gesamtetat 1972 bis 1978: rund 600 000, — DM).

Das Schools Council wurde 1964 mit dem Ziel gegründet, das Erziehungswesen in England und Wales durch Forschung und Entwicklung im Bereich der schulischen Curricula, Unterrichts- und Prüfungsmethoden einschließlich der Organisation der Schule, soweit sie deren Curricula beeinflusst, zu fördern. Es hat lediglich beratende Funktion und beläßt die einzelnen Schulen in ihrer Verantwortung, über Curriculum und Unterrichtsmethoden nach regionalen Bedürfnissen selbst zu entscheiden. In der geschäftsführenden Kommission, deren 77 Mitglieder aus Vertretern der Lehrervereinigungen, Kirchen, Uni-

versitäten, Gewerkschaften und Industrieverbände besteht und deren Vorsitzender vom Staatsminister für Erziehung und Wissenschaft bestimmt wird, ist, ebenso wie in den zwölf Arbeitskommissionen, die Lehrerschaft grundsätzlich mehrheitlich vertreten. Die geschäftsführende Kommission (Governing Council) beschließt mehrheitlich über die Vergabe von Forschungsmitteln (1975/76 waren dies ca. 5,2 Millionen DM) an Projekte, die an verschiedenen Colleges und Universitäten durchgeführt werden. Der Gesamthaushalt des Schools Council (1975/76 waren dies rund 11 Millionen DM) wird zu gleichen Teilen vom Ministerium für Erziehung und Wissenschaft (Department of Education and Science) und den L.E.A.s (Local Education Authorities) bestritten.

Aufbauend auf den Forschungstechniken und Ergebnissen aus dem Lifeline-Projekt, das in den Jahren 1967 bis 72 (ebenfalls unter der Leitung von Peter MCPHAIL) an der Universität von Oxford durchgeführt worden ist und das die Altersgruppen von 13—16 Jahren (secondary schools) betraf, verfolgte das aus vier hauptamtlichen Wissenschaftlern und zwei Bürokräften bestehende Team zwei wesentliche Fragestellungen:

1. *Auf welche Weise und in welchen Situationen lernen Kinder im Alter von 8—13 Jahren (middle schools) ihr soziales und moralisches Verhalten?*
2. *Durch welche Methoden können Schule, Lehrer und Eltern die Entwicklung eines Verhaltens fördern, das man als „considerate life-style“ (rücksichtsvollen Lebensstil) bezeichnen kann?*

Während die erste Frage auf die Erweiterung des Wissens über Lernprozesse im sozialen und moralischen Bereich abzielt, also theoretische Erkenntnisse erbringen soll, ist die zweite Fragestellung eher praktisch orientiert. Hier werden auf der Basis der theoretischen Befunde Curriculum-Materialien für moralische Erziehung entwickelt und erprobt.

Die Veröffentlichung aller Arbeiten (Forschungsberichte, Lehrerhandbuch, Schülerarbeitsmaterialien) ist für das Jahr 1978 vorgesehen. Nachfolgend stelle ich kurz einige Arbeitsergebnisse dar, die mir teilweise von den Mitarbeitern persönlich mitgeteilt worden sind oder mir durch Einsichtnahme in die Manuskripte der Projektgruppe zur Kenntnis gelangten. Anschließend werde ich einige typische Merkmale des M. E. (8—13)-Projekts aufweisen und den Ansatz kritisch zu würdigen versuchen.

Die Mitarbeiter des Projekts sehen ihr Ziel nicht in der Ausarbeitung einer speziellen Moralphilosophie. Sie sehen sich vielmehr im Kontext einer Ethik, die nach Begründungen für moralische Handlungen sucht, durch welche die Verwirklichung eines Glückszustandes sowohl für das Individuum als auch für den anderen bzw. für andere erlangt werden soll. Sie setzen sich damit ab von einer moralphilosophischen Tradition, die, wie etwa bei Kant, zu sehr individuumszentriert argumentiert und die Moralität und Entscheidungsfreiheit des einzelnen zu stark betont. Hervorgehoben wird vielmehr der *zwischenmenschliche Aspekt der Ethik*, wie er auch im Christentum, im Utilitarismus oder im Humanismus zum Ausdruck kommt. Mangel an Motivation und Bindung, an Fürsorglichkeit und Glück seien Hauptprobleme der gegenwärtigen Gesell-

schaft. Diesem Mangel könne nur durch intensivere Beschäftigung mit den Bedürfnissen der einzelnen abgeholfen werden. Darauf müsse sich auch das Erziehungssystem einstellen, das gegenwärtig zu wenig auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten ist.

Als moralisches Verhalten werden alle Handlungen interpretiert, bei denen die berechtigten Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer als auch die eigenen berücksichtigt werden. Aufgabe der moralischen Erziehung sei es demnach, dem Individuum dabei zu helfen, einen von Rücksichtnahme und Reflexion geprägten Lebensstil (considerate life-style) zu erwerben. Effektiv könne diese Aufgabe nur erfüllt werden, wenn Erkenntnisse über das *Wie* und *Warum* moralischer Lernprozesse vorlägen. Diese Lernprozesse aufzudecken und damit das moralische Wachstum von Kindern aufzuklären, war das Ziel des Forschungsprojekts M. E. (8—13).

2. Empirische Forschungsarbeit

Um Aufschluß über die moralische Situation von Jugendlichen im Alter von 13—16 Jahren zu erhalten, war in dem Oxford-Projekt „Moral Education in Secondary Schools“ ein Verfahren verwendet worden, bei dem die Jugendlichen nach sogenannten *kritischen Ereignissen* (critical incidents) befragt wurden. Sie wurden aufgefordert, Situationen zu beschreiben, in denen sie a) gut b) schlecht behandelt wurden und c) in denen sie nicht wußten, wie sie sich verhalten sollten. Dieses Verfahren wurde für die Untersuchung M. E. (8—13) modifiziert. Es wurde jetzt nicht mehr nach guter oder schlechter Behandlung gefragt, sondern die Kinder sollten Situationen beschreiben, in denen sie sich glücklich bzw. unglücklich fühlten. Die Fragen, die einer repräsentativen Stichprobe von 3475 Kindern aus 43 Schulen Englands und Wales im Herbst 1973 vorgelegt wurden, lauten:

1. Write and draw about a time, when somebody made you feel pleased or happy. Describe, what you did as a result.

2. Write and draw about a time, when somebody made you feel frightened, angry or unhappy. Describe, what you did as a result.
3. Write and draw about a time, when you were with somebody else (or other people) and you were not sure what to do. What did you do?

Die geschriebenen bzw. gezeichneten Antworten sollten Auskunft geben über Art und Häufigkeit von Situationen, in denen die Kinder rücksichtsvoll bzw. rücksichtslos behandelt wurden, sowie von Situationen, in denen sie sich nicht sicher fühlten, wie sie handeln sollten. Außerdem wollte man ermitteln, welche Personen in den Situationen verwickelt waren, in welcher Weise die Kinder auf die Situationen reagierten, wie stark sie in den Situationen emotional beteiligt waren und schließlich, wann und wo diese Situationen sich abspielten.

Die inhaltliche Analyse dieser beeindruckenden Fülle von Daten erbrachte u. a. folgende Ergebnisse:

- a) Glückliche Situationen ereigneten sich überwiegend zu Hause (47,2%), in der Schule 9,3% oder in der Nachbarschaft (19,3%). Unglückliche Situationen spielten sich zu 44,9% der Fälle zu Hause ab, zu 10,9% in der Schule und zu 30,0% in der Nachbarschaft. Situationen, in denen die Kinder nicht wußten, wie sie sich verhalten sollten, spielten sich überwiegend in der Nachbarschaft (56,6%) ab. Das Elternhaus (13,7%) oder die Schule (10,8%) war seltener Schauplatz dieser Ereignisse.
- b) Die Personen, die am häufigsten glückliche Situationen hervorriefen, waren die Eltern (38,8% der Fälle) oder Verwandte bzw. Bekannte (14,7%). Als Ursache für unglückliche Situationen wurden am häufigsten Kinder erwähnt, die nicht zum Bekanntenkreis der Familie gehörten (26,2%), aber auch Geschwister (16,5%), seltener die Eltern (14,0%). In fast der Hälfte der Situationen (48,8%), die Verhaltensunsicherheit hervorriefen, waren Kinder, die nicht zum engeren

Bekanntenkreis der Familie gehörten, die Ursache.

Der über 250 Manuskriptseiten starke Forschungsbericht zur moralischen Situation der Kinder im Alter von 8–13 Jahren, der unter der Federführung von J. R. UNGOED-THOMAS erstellt wurde, beschränkt sich jedoch nicht auf quantitative Analysen, sondern versucht auch, typische Merkmale bestimmter Situationen herauszuarbeiten. So ergibt sich z. B., daß die als glücklich empfundenen Situationen überwiegend aus Kontexten stammen, in denen den Kindern mit Liebe und Zuneigung begegnet wird, bzw. wo sie anderen so begegneten. Unglückliche Situationen wurde oft durch Fehlverhalten Erwachsener hervorgerufen, das durch Rücksichtslosigkeit gegenüber den Bedürfnissen der Kinder gekennzeichnet war. Problemträchtige Situationen erwachsen den Kindern überwiegend im Freizeitbereich auf Grund der Tatsache, daß sie in diesem Bereich oft auf sich selbst gestellt sind. Aus den berichteten Reaktionen in diesen Problemsituationen geht außerdem hervor, daß vielen Kindern die Fähigkeit fehlt, zufriedenstellende Beziehungen mit anderen anzuknüpfen.

3. Das Unterrichtsprogramm M. E. (8–13)

Durch die Befragung der Kinder erhielt die Projektgruppe an der Universität Cambridge nicht nur Informationen über den Stand des moralischen und sozialen Lernprozesses; die von den Kindern berichteten bedeutsamen Situationen gaben auch Zeugnis ab über bestehende Mangelzustände in bezug auf die Fähigkeit der Kinder, die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer wahrzunehmen und diese mit den eigenen Erwartungen so in Beziehung zu setzen, daß daraus erfolgreiche interpersonelle Beziehungen erwachsen können. Als Voraussetzung für den Aufbau effektiver zwischenmenschlicher Interaktionen wird eine „Moralität der Kommunikation“ (*morality of communication*) angesehen. *Von ihrer Existenz wird gesprochen, wenn die miteinander kommunizierenden Individuen die folgenden Fähigkeiten zeigen (vgl. McPHALL, S. 12):*

- *Aufnahmefähigkeit* (reception ability) — d. h., die Fähigkeit, die richtige Wellenlänge einzuschalten, zuzuhören, zuzuschauen, die Nachrichten aufzunehmen, die die Bedürfnisse, Gefühle oder Interessen des anderen übermitteln;
- *Interpretationsfähigkeit* (interpretative ability) — d. h., die Fähigkeit, die Nachricht, die eine andere Person sendet, das, was sie wirklich meint, was sie wirklich will, korrekt zu interpretieren. Die Übung dieser Fähigkeit beinhaltet gutes Interpretationsvermögen gegenüber nonverbalen Signalen, die oft die wirkliche Nachricht enthalten, die hinter einer verbalen Aussage steckt;
- *Reaktionsfähigkeit* (response ability) — d. h., die Fähigkeit, über angemessene Reaktionen zu entscheiden und sie zu verwirklichen, um den Bedürfnissen des anderen entgegenzukommen. Sie schließt Entscheiden, Bewerten, den Gebrauch von Begründungen ebenso ein wie psychologisches Wissen;
- *Mitteilungsfähigkeit* (message ability) — d. h., die Fähigkeit, angemessene Reaktionen in klar übermittelte unzweideutige Nachrichten umzusetzen.

Aufgabe der moralischen Erziehung ist es nun — nach den Vorstellungen des Projektteams —, Lernhilfen anzubieten für den Aufbau dieser Moralität der Kommunikation, die sich schließlich in einem bewußt kontrollierten, überlegt gewählten und rücksichtsvollen Verhalten äußert. Das Team stützt sich auf ein kind-zentriertes Modell der Curriculum-Entwicklung dadurch, daß bedeutsame Erfahrungen der Kinder als Ausgangspunkt systematischen Lernens verwendet werden. Die in mehrjähriger Zusammenarbeit mit Lehrern entwickelten und erprobten Curriculumelemente sind in drei Materialpaketen zusammengefaßt.

a) *Das Fotospiel* (Photoplay)

Dieses Materialpaket enthält: 1. 28 Fotografien im Posterformat, auf denen Menschen mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken, Körperhaltungen und in Interaktion mit anderen abgebil-

det sind, sowie Geschichten, in denen Situationen in der Familie beschrieben werden. Diese Geschichten sollen mit Hilfe der Poster illustriert werden. 2. 156 Fotokärtchen für die Hand des Schülers, auf denen wiederum Menschen mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken, Körperhaltungen und in Interaktion mit anderen gezeigt werden. Hinzu kommen Wortschatz-Listen, auf denen Ausdrücke gesammelt sind, die Gesichtsausdrücke charakterisieren, Stimmungen ausdrücken, Körperhaltungen wiedergeben, non-verbale Laute, Gesten sowie Gedanken, Handlungen, Beziehungen, Rollen und Sprechweisen beschreiben. Die Kinder erhalten Arbeitskarten, mit deren Hilfe sie angeleitet werden, den Fotokärtchen jeweils die treffenden Bezeichnungen aus der vorgegebenen Liste zuzuordnen.

Mit dem Fotospiel soll u. a. die interpersonale Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit für anderer Leute Bedürfnisse, Einstellungen und Gefühle erhöht, non-verbale Fertigkeiten entwickelt und die interpersonale Kommunikation verbessert werden.

b) *Auswählen* (Choosing)

In diesem Teil des Curriculums sollen die Kinder mit Situationen konfrontiert werden, in denen es um Entscheidungen über angemessenes Handeln geht. Die Entscheidungen werden in der Gruppe oder mit der ganzen Klasse diskutiert. Sie beziehen sich z. B. auf Probleme, wo und mit wem gespielt werden soll, wie gut Beziehungen zu Freunden aufgebaut werden können, wie man mit Tieren umgeht, wie man sich gegenüber alten Menschen oder bei Bekannten verhalten soll u. ä. Alle Geschichten stammen aus den Antworten auf die Frage 3 der repräsentativen Umfrage (s. o.) und sind in der Sprache der Kinder mit nur geringfügigen Modifizierungen wiedergegeben. In Gruppen oder mit der ganzen Klasse sollen die aufgeworfenen Probleme sowie mögliche Reaktionen und deren Konsequenzen diskutiert werden. Jeweils 14

Geschichten pro Altersstufe 8—13 sind in sechs Heftchen für die Hand der Schüler zusammengefaßt. Das folgende Beispiel ist Heft I (für Achtjährige) entnommen:

Vom Spielen mit meiner Schwester

Meine Schwester und ich kommen normalerweise recht gut miteinander aus, wenn wir zusammen spielen. Sie mag zwar nicht Fußballspielen, aber es gibt eine Menge Dinge, die wir zusammen tun können, z. B. eine Bude in der Garage bauen. Wenn ihre Freundinnen hinzukommen, ist sie garstig und sagt, ich stehe ihr ständig im Weg und störe sie. Wenn meine Freunde hinzukommen, zeigt sie sich ihnen gegenüber von der besten Seite, besonders gegenüber Tonys älterem Bruder.

1. Kannst du dir denken, warum dieser Junge und dieses Mädchen sich so benehmen? Wer von den beiden, glaubst du, ist der ältere?
2. Kennst du jemanden, der sich verschiedenen Leuten gegenüber unterschiedlich benimmt? Wenn das der Fall ist, beschreibe sein oder ihr Verhalten.
3. Was könnten die beiden zueinander sagen, wenn jemand beim Spielen hinzukommt? Wie würdest du dich verhalten, wenn du eine Schwester oder einen Bruder hättest, der sich so verhält?

c) *Wachsen* (Growing)

Das dritte Paket ist als Quellen- und Materialsammlung zur variablen Verwendung durch den Lehrer gedacht und besteht aus drei Teilen. Teil I (How it happens) enthält 54 Karteikarten (17,5 x 21 cm) mit — teilweise illustrierten — Beschreibungen von Glücks-, Unglücksgefühlen bzw. Unsicherheit auslösenden Situationen. Teil II (Making it happen) will mit Hilfe von Arbeitsaufträgen und -anregungen, die auf 62 Karteikarten gedruckt sind, die Schüler motivieren, ihr Verständnis anderer Menschen zu erweitern, überlegte Handlungen zu erwägen und sich rational wie emotional mit den vorgestellten Situationen zu identifizieren. Beispiel (Karte 16): Suche dir eine Situation aus dem Heft „Auswählen“ oder aus Teil I von „Wachsen“ (How it happens) heraus!

Male oder zeichne das, was deiner Vorstellung nach als nächstes geschehen wird! Stelle genau dar, was die einzelnen über andere denken! Versuche, möglichst viele unterschiedliche Möglichkeiten, wie die Geschichte ausgehen kann, zu zeichnen! Teil III (Setting the scene) schließlich besteht aus Haftfiguren für die Magnettafel, auf denen Erwachsene, Kinder, Spielzeug, Tiere, Möbel u. ä. abgebildet sind. Diese Haftfiguren sollen soziale Begegnungen illustrieren. Sie haben sich während ihrer Erprobung vor allem bei Kindern mit begrenzter Sprachfähigkeit bewährt, indem sie zum Sprechen auffordern und damit die Sprachentwicklung stimulieren. Sie können aber auch zur Einführung in das improvisierte Drama oder Rollenspiel verwendet werden.

d) *Das Lehrerhandbuch*

Das Buch „Me and us. Moral education in the middle years“ von Peter McPHAIL, David MIDDLETON und David INGRAM gibt eine Einführung in das Programm der moralischen Erziehung für die Altersgruppen 8 bis 13. Darin werden dargestellt: die Notwendigkeit und die Begründung für moralisches Wachstum (Einführung), psychologische Erkenntnisse über Lernprozesse und Entwicklung in diesem Alter, das durch Abhängigkeit und Spiel gekennzeichnet ist (Kapitel 1); positive Faktoren für moralisches Lernen (Kapitel 2); die Bedeutung der Kreativität und besonders von Zeichnungen im Rahmen moralischer Erziehung (Kapitel 3 und 4); die Rolle von Schulorganisation, Schulklima und Elternarbeit (Kapitel 5); Aufbau und Zweck der von der Projektgruppe entwickelten Unterrichtsmaterialien (Kapitel 6); allgemeine Techniken und Lehrmethoden zur Verwendung und zur Einführung der Materialien (Kapitel 7); Vorschläge zur Weiterarbeit und -entwicklung (Kapitel 8) sowie die empirischen Forschungsarbeiten und -studien in Kurzfassung (Kapitel 9). Das Buch ist für Lehrer geschrieben. Die Autoren ver-

zichten ausdrücklich auf die Verwendung von Fach-Jargon; Literaturbelege oder Hinweise auf einschlägige Fachbücher fehlen fast gänzlich.

4. Diskussion des Ansatzes

Die Bedeutung eines Neuansatzes für schulisches Lernen kann meines Erachtens dann am besten abgeschätzt werden, wenn man die Frage stellt, was nun *das eigentliche Neue oder Bessere* gegenüber bereits vorhandenen Curricula bzw. Unterrichtsmodellen sei. Ich werde (in einer zugegeben subjektiven Weise, die durch die Begrenztheit der mir bekannten Ansätze bedingt ist) versuchen, dem moralischen Erziehungsprogramm der Cambridge-Gruppe einige Charakteristika zuzuordnen, die es mehr oder weniger deutlich von anderen Curricula abheben:

- a) *Pragmatisch*: Im M. E.-Projekt geht es weder um die Entwicklung einer neuen Moralität, noch um die Diskussion und Evaluation der Komponenten einer moralisch handlungsfähigen Persönlichkeit, noch um die Bestätigung oder Falsifikation vorliegender sozialpsychologischer Konzepte; vielmehr soll ein Vakuum gefüllt werden, das durch den zunehmend geringen Einfluß des Religionsunterrichts an britischen Schulen entstanden ist; es soll der starken Kognitionslosigkeit der Schularbeit entgegen und Wandel im (Schul-)Alltagsleben ‚hic-et-nunc‘ durch Verbesserung interpersonaler Beziehungen herbeigeführt werden, indem ein bereits bewährtes, von Lehrern, Eltern und Schülern weitgehend akzeptiertes und erfolgreiches Verfahren (LIFELINE) auf eine andere Altersstufe übertragen wird. Die Bedürfnisse der Praxis, der Praktiker und nicht zuletzt der Kinder sind Rahmen und Bewertungskriterien für die Entwicklung bzw. Evaluation der Unterrichtsmaterialien zugleich.
- b) *Schülerzentriert*: Was als häufig genannter Fehler — und damit als Grund für das Versagen — moralischer Erziehung angeführt wird, nämlich die in ihr oft praktizierte entwicklungspsychologisch wi-

dersinnige Konfrontation der Erwachsenmoral mit der Kindermoral (vgl. z. B. KOHLBERG & TURIEL 1971; HARMIN & SIMON 1973), wird bei M. E. (8—13) von vornherein dadurch ausgeschaltet, daß zunächst in einer nationalen Befragung Aufschluß über Lernstand und -bedürfnisse der Schüler im sozialen/moralischen Bereich gesucht wird. An die in den Geschichten der befragten Schüler erwähnten Glück, Unglück oder Unsicherheit auslösenden Situationen knüpft ein Unterricht an, der Eigenaktivität und Kreativität des Schülers provoziert bzw. ermöglicht.

- c) *Lebensnah*: Dadurch, daß die „signifikanten Situationen“, wie sie in den Teilen „Auswählen (Choosing)“ und „Wachsen (Growing)“ von M. E. (8—13) enthalten sind, die Erlebnis- und Erfahrungswelt von Kindern der jeweiligen Altersgruppe widerspiegeln, haben die Schüler vielerlei Identifikationsgelegenheiten und Möglichkeiten zur Ich-Erfahrung. Jedenfalls ist mit Sicherheit ein größerer handlungssteuernder Transfer von Erkenntnissen aus den Diskussionen dieser Situation zu erwarten als aus denjenigen über die teilweise abstrusen und artifiziellen moralischen Dilemmas à la KOHLBERG (vgl. KOHLBERG u. a. 1975; BLATT u. a. 1974).
- d) *Ganzheitlich*: Gegenüber einer überwiegend auf akademische Leistungen hin ausgerichteten Schule wird der soziale und emotionale Bereich menschlichen Verhaltens und Handelns stärker ins Bewußtsein und in den Vordergrund gerückt. Die Arbeiten zur sozialen und moralischen Sensibilisierung und Kreativität sollen, nach den Intentionen der Cambridge-Gruppe, nicht ein spezielles Fach im Stundenplan darstellen, sondern in variabler Weise in bereits bestehende Fächer integriert, von schulorganisatorischen Maßnahmen (z. B. zur Verbesserung des Schulklimas) gestützt sowie durch verstärkte Elternbeteiligung vorangetrieben werden.
- e) *Schulnah*: Das Unterrichtsprogramm M. E. (8—13) ist ein Beispiel schulnaher

Curriculumentwicklung. Da die englischen Schulen weitgehende Autonomie in bezug auf Lehr- und Stundenplanentscheidungen haben, mußten Schulleiter und Lehrkräfte zunächst in einem für die Projektgruppe sehr zeitaufwendigen Verfahren von dem Wert der nationalen Befragung sowie der Aktivitäten zur moralischen Erziehung überzeugt und für die Mitarbeit bei Entwicklung und Erprobung gewonnen werden. In vielen Arbeitssitzungen mit Lehrkräften wurden die Materialien in einem Zeitraum von über zwei Jahren entwickelt und, nach deren praktischem Einsatz, modifiziert bzw. verworfen. Der Kontakt mit den Schulen wird auch nach dem Ende des Forschungsprojekts (Sommer 1976) dadurch noch aufrechterhalten, daß ein Mitglied des Projekts (D. INGRAM) bis zum Sommer 1978 mit der Dissemination der Materialien betraut ist. Hier hat das Schools Council nachahmenswerte Konsequenzen aus der Tatsache gezogen, daß die bloße Publikation neuer Curricula, mögen sie noch so gut durchdacht und effektiv sein, noch lange nicht eine Verbreitung und begeisterte Annahme in der Praxis garantieren.

f) *Offen*: Für den auf Effektivität und Zweckrationalität des Unterrichts hin getrimmten Lehrer mag es befremdlich erscheinen, daß er nirgendwo im Lehrhandbuch zu M. E. (8—13) operationalisierte Lernziele oder zumindest Feinzielangaben vorfindet, sondern sich mit sehr globalen oder vagen Zielangaben zufrieden geben muß („rücksichtsvoller Lebensstil“, „Sensibilität für die Bedürfnisse, Interessen und Gefühle anderer“ u. ä.). Dies darf nicht dahingehend interpretiert werden, an den Mitgliedern der Projektgruppe sei wohl die Diskussion in der Curriculumtheorie spurlos vorbeigegangen. Meines Erachtens ist diese Art der abstrakten Formulierung hier die einzig mögliche, will man sich nicht in einem von einer extremen Pluralität der Anschauungen gekennzeichneten Bereich, wie dem der Moral oder des sozialen Lernens, der Chance minimalen

Konsens berauben. Im M. E. (8—13)-Programm bleibt es dem Lehrer überlassen, gemäß den Bedingungen seiner Klasse über Zeit, Art und Ort des Einsatzes der Materialien zu entscheiden. Es wird nicht „entprofessionalisiert“, indem von ihm lediglich die Erfüllung von Curriculumanweisungen erwartet wird — im Gegenteil, seine Kompetenz soll erweitert werden, indem ihm Hilfen zur Selbsthilfe, Anregungen zur Weiterentwicklung der vorgelegten Ideen und Materialien geboten werden.

g) *Ehrlich*: Dieses Attribut resultiert aus den bislang genannten Merkmalen des M. E. (8—13)-Programms. Hier wird keine schwer einlösbare Maximalforderung aufgestellt oder über die Köpfe der betroffenen Schüler und Lehrer hinweg geredet oder entschieden. Im Umgang mit den Adressaten ihrer pädagogischen Intentionen pflegt die Cambridge-Gruppe selbst jene „Moralität der Kommunikation“ (s. o.), die als Grundvoraussetzung für ein moralisches Verhalten angesehen wird, das die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer ebenso wie die eigenen berücksichtigt. Die Grenzen des Ansatzes sowie seine Erfolgchancen werden realistisch gesehen, ohne daß dabei der optimistische Grundtenor verloren ginge, der da — wenngleich auch nicht explizit ausgesprochen — lauten könnte: Wo ein Wille für Veränderung vorhanden ist, da finden sich auch Wege zur Inszenierung.

Das vorgetragene Konzept kann sich angesichts der „harten“ Realität allerdings auch den Vorwurf politischer Naivität einhandeln. Wieso soll die Entwicklung eines rücksichtsvolleren Lebensstils durch Erziehung und Unterricht ein erstrebenswertes Ziel sein, wenn das an das Schulsystem anschließende Beschäftigungssystem ganz andere Qualifikationen verlangt: Durchsetzungsvermögen, Konkurrenz- und Wettbewerbsdenken? Wie soll Rücksichtnahme verwirklicht werden, wenn in der Schule selbst die Krisen des Beschäftigungssystems (Jugendarbeitslosigkeit, Numerus clausus)

ihre moralisch destruktiven Spuren hinterlassen (ein Problem, das vielleicht in England nicht so brennend wie bei uns erscheint)? Solange diese Widersprüche nicht thematisiert und Hilfen zu ihrer Bewältigung angeboten werden, läuft das M.E. (8—13)-Programm Gefahr, einer *irrealen Sozialidylle* nachzugehen. Es entspräche nicht den Tatsachen, wollte man behaupten, den Mitgliedern der Projektgruppe sei der gesamtgesellschaftliche und politische Kontext jeglicher Erziehungsarbeit in der Schule nicht bewußt. In Kapitel 5 und in der Nachbemerkung zum Lehrerhandbuch „Me and us“ klingen diese Themen an, ebenso in den Äußerungen von Peter MCPHAIL und David INGRAM, die ich persönlich daraufhin ansprechen konnte. Der Vorwurf bleibt aber bestehen, dieses interdependente Verhältnis, das wohl in keinem schulischen Lerngegenstandsbereich bedeutsamer als im Bereich des sozialen und moralischen Lernens ist, nicht in expliziter Weise herausgearbeitet zu haben.

Ein weiterer möglicher Einwand gegen den Ansatz der Cambridge-Gruppe richtet sich gegen ihr *induktives* Vorgehen bei der Analyse der moralischen Situation der Heranwachsenden, das bei Berücksichtigung der gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussion den Eindruck eines Rückfalls in „naiven Empirismus“ erweckt. Dieser Eindruck wird noch verstärkt, wenn die Autoren in der Einleitung zu „Me and us“ von ihrem Buch behaupten, wo Theorie darin vorkomme, sei sie aus der Arbeit mit fast 4000 Kinder abgeleitet. Tatsächlich aber wird z. B. in den Kapiteln 1 und 3 eine Fülle von sozialpsychologischen und lerntheoretischen Gesetzmäßigkeiten angesprochen, die allgemein anerkannt sind und durch die Daten des Projekts bestätigt werden.

Schließlich ist auf einen Kritikpunkt hinzuweisen, der die Terminologie betrifft. Im M. E. (8—13)-Programm wird als moralisches Verhalten dasjenige definiert, das die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer ebenso reflektiert wie die eigenen. Dies hat zur Konsequenz, daß keine Unterscheidung mehr zwischen sozialem und moralischem Verhalten oder Lernen möglich ist. Nun

mag man diese Unterscheidung als irrelevant oder rein akademisch abtun. Sie kann aber sinnvoll werden, wenn man als Aufgabe der Erziehung ansieht, nicht nur Lernhilfen zur Bewältigung der gegenwärtigen Probleme des menschlichen Mit-, Gegen- und Füreinander (= soziales Lernen) anzubieten, sondern darüber hinaus die *Auseinandersetzung mit überdauernden Menschheitsidealen* wie Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Brüderlichkeit anzuregen. Die Vermittlung von Werteinsicht, die Heinrich ROTH (1971) als eine der Voraussetzungen für moralisch mündiges, autonomes Handeln des Individuums neben Sozial- und Sachkompetenz ansieht und die dem einzelnen Zukunftsperspektiven langfristige Handlungsrichtung und -orientierung eröffnet, dieser im traditionellen Sinn „moralische“ Bereich scheint im M. E. (8—13)-Programm zu kurz zu kommen.

Die hier vorgetragenen kritischen Einwände trüben den positiven Gesamteindruck jedoch nur unwesentlich. Mit dem M. E. (8—13)-Programm liegt ein Unterrichtswerk vor, das den *Bedürfnissen der Praxis* entgegenkommt, ohne die theoretische Fundierung außer acht zu lassen, das *anregt* und nicht *gängelt* und das durch seine *Lebensnähe* und *Schülerzentriertheit* motivierend auf die Kinder dieser Altersstufe wirkt. Daß ihm in England größere Erfolgchancen als einem vergleichbaren Programm hierzulande einzuräumen sind, darf auf Grund des traditionellen englischen Erziehungsideals der „*balanced personality*“ und des stärker dezentralisierten englischen Schulsystems unterstellt werden.

Anmerkung

Dieser Bericht bezieht sich auf eine vierzehntägige Forschungsreise nach England, die den Autor vom 30. 6.—8. 7. 1977 an die Universität von Cambridge führte. Die Reise wurde durch einen großzügigen Zuschuß der Gesellschaft der Freunde der Universität Augsburg e. V. sowie aus Forschungsmitteln der Universität Augsburg

gefördert, wofür an dieser Stelle herzlich gedankt sei. Großer Dank gilt auch dem derzeitigen Direktor des M.E.-Projekts, David INGRAM, dafür, daß er sich langmütig einem Katalog von Fragen stellte und in unbürokratischer Weise Einblick in sein Datenmaterial und die Projekt-Manuskripte gewährte, sowie Peter MCPHAIL für das mehrstündige und äußerst anregende Interview.

Literatur:

- Blatt, M., Colby, A. & Speicher, B.: Hypothetical dilemmas for use in moral discussions. Cambridge (Mass.): Moral Education and Research Foundation, 1974 (mimeo.) — Harmin, M. & Simon, S. B.: Values; in: Simon, S. B. & Kirschenbaum, H. (eds.), Readings in values clarification. Minneapolis. Winston, 1973 — Ingram, D.: Children are people too — some findings from the Schools Council Moral Education Project. *Education* 3—13, 1976, 4, 14—18 — Kohlberg, L. u. a.: Moral stage scoring manual. Cambridge (Mass.): Center for Moral Education, 1975 (mimeo.) — Kohlberg L. & Turiel, E.: Moral development and moral education; in: Lesser, E. (ed.), Psychology and educational practice. Glenview: Scott, Foresman & Co., 1971, 410—465 — McPhail, P.: Lifeline and moral education. *Special Education: Forward Trends*, 1974 (March), 11—13 — McPhail, P., Ingram, D. & Middleton, D.: Moral education in the middle years. London: Longman, 1978 (im Druck) — Mauermann, L. & Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht. Donauwörth: Auer, 1978 — Roth, H.: Päd. Anthropologie, Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel, 1971 — Schools Council: Report 1975—76. London: Evans/Methuen, 1976 — Ungeod-Thomas, J.: Dissemination, process and training. *Cambridge Journal of Education*, 1974, 4, 60—64 — Ungeod-Thomas, J., Ingram, D., Middleton, D. & Rennie, C.: The moral situation of children. London: Macmillan, 1978 (im Druck)
- Das LIFELINE-Programm: Chapman, H.: Proving the rule? Vol. 1—5. London: Longman, 1972 (²1973) (Pupils' materials) — McPhail, P.: In other people's shoes. Teacher's guide. London: Longman, 1972 (³1973) — McPhail, P.: In other people's shoes. Vol. 1—3. London: Longman, 1972 (Pupils' materials) — McPhail, P., Ungeod-Thomas, J. R. & Chapman, H.: Moral education in the secondary school. London: Longman, 1972 (²1973) — Stachel, G.: Lifeline — ein englisches Programm zum Unterricht über Lebensfragen. *Katechetische Blätter*, 1974, 99, 571—587 — Ungeod-Thomas, J. R.: Our school. A handbook on the practice of democracy by secondary school pupils. London: Longman, 1972 (²1973) Ungeod-Thomas, J. R.: What would your have done? Vol. 1—6. London: Longman, 1972 (Pupils' materials).
-