

Tino Bargel, Georg Lind & Ulrich Steffens

Erziehung und Demokratie in der Schule

(Qualität von Schule – Heft 7)

1993

Contact:

Prof. Georg Lind

University of Konstanz

FB Psychologie

78457 Konstanz

E-Mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de

For further information and publications on this topic see

www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm

**Psychology of Morality &
Democracy and Education**

5. Demokratie und Erziehung in der Schule - Die Nauroder Tagung

Der Arbeitskreis "Qualität von Schule" widmete seine 7. Tagung in Naurod dem Erprobungsprojekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES). Das Projekt wurde vom Kultusminister von Nordrhein-Westfalen im Frühjahr 1985 durch eine Fachtagung zur Möglichkeit der Förderung von moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit durch den kognitiven Entwicklungs-Ansatz des Harvard-Pädagogen *Lawrence Kohlberg* angestoßen. Es sollte der Debatte um den Erziehungsauftrag der Schule nicht nur eine neue Sichtweise erschließen, sondern den Ansatz von Kohlberg im schulischen Alltag auf die Probe stellen. "Die bisherige Diskussion über das, was Erziehung in der Schule sein kann," stellte der Kultusminister fest, "hat in der Bundesrepublik zu Thesen geführt. Die Thesen der einen Seite sind von Thesen der anderen Seite abgelöst worden, ein gefährliches Spiel. Wir brauchen mehr als Thesen, wir brauchen Konzepte, die kommunikatives Handeln in der Schule ermöglichen, die Lehrer, Eltern, Schüler und Administration ermutigen, sich in dem offenen Feld von Erziehung frei und unserer demokratischen Tradition entsprechenden tolerant gemeinsam an die Arbeit zu machen."¹ Dabei kommt es vor allem darauf an, wie er sagte, "die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern." Inzwischen findet das DES-Projekt über Nordrhein-Westfalen hinaus große Resonanz. Die Kultusministerin von Rheinland-Pfalz, die mit den Erfahrungen in NW bestens vertraut ist, hat das Thema Demokratie und Pädagogik in der Schule zum Eckpfeiler der Schulpolitik erklärt.²

Das pädagogische Konzept des DES-Projekts wurde von 1985 bis 1986 in dem vom KM bestellten wissenschaftlichen Beirat und auf verschiedenen Ebenen der Schulverwaltung (Ministerium, Schulaufsicht, Schulleitung und Kollegien) beraten und von 1987 bis 1990 an drei Schulen in NW erprobt. Der Kultusminister von NW hatte mit der Vorbereitung des DES-Projekts und der Leitung des Beirates *Georg Lind* (Universität Konstanz / Verein Gesellschaft und Region) und *Jürgen Raschert* (Freie Universität Berlin) beauftragt. Dem Verein Gesellschaft und Region, einer der Träger des Arbeitskreises "Qualität von Schule", wurde auch die Vorbereitung (Bargel, Kuthe) und Leitung (Lind) der Düsseldorfer Fachtagung übertragen. Die pädagogische Beratung der Schulen wurde *Fritz Oser* (Universität Fribourg) übertragen, der mit Kohlberg in ähnlichen Schulprojekten zusammengearbeitet hatte und im Bereich der Forschung und Anwendung zahlreiche weiterführende Arbeiten zur kognitiv-moralischen Entwicklung und zum Lehrer-Ethos vorgelegt hat.³

Nicht nur die personellen "Querverbindungen" waren der Grund, dass der Arbeitskreis "Qualität von Schule" sich schon seit einiger Zeit mit dem DES-Projekt beschäftigt. Der Arbeitskreis sah in dem DES-Projekt einen sehr zentralen Beitrag zur Verbesserung der Schulqualität und zur inneren Schulreform. Be-

reits auf seiner 4. Tagung hat er die pädagogischen Konzepte des DES-Projekts, das Konzept der "Just Community" und der "Dilemma-Diskussion", anhand amerikanischer Beispiele und Erfahrungen ausführlich diskutiert.⁴

Mit dem vorliegenden Themenheft soll ein *Zwischenbericht* über die Erprobung mit Hinblick auf Anregungen und Verbreiterungsmöglichkeiten gegeben werden. Dies geschieht ausdrücklich mit dem Hinweis, dass laufende die Evaluation des DES-Projekts noch nicht abgeschlossen ist und dem für 1991 zu erwartende gutachterlichen Stellungnahme des Beirates hier nicht vorgegriffen werden soll. Die Auswertung der quantitativen und qualitativen Begleitstudien konnte erst 1990, nach Abschluss des Projekts und Vorliegen aller Daten, begonnen werden. Zum Zeitpunkt der Erstellung der Beiträge lagen gesicherte Befunde über den Kohlberg-Ansatz nur aus anderen, zumeist amerikanischen Projekten vor (vgl. den Beitrag von Lind in diesem Heft: "Wirksamkeit von Ansätzen..."). Die qualitative Erfahrungssicherung befand sich im Stadium der Urteilsfindung in sektoralen Erfahrungsausschnitten. (Ein breites Arbeitsgebiet des DES-Projekt, die Materialdokumentation, ist in diesem Heft nicht vertreten. Eine interschulische Arbeitsgruppe unter Leitung von *Sibylle Reinhardt* hat während der Erprobungsphase die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für Dilemma-Diskussionen in verschiedenen Fächern koordiniert und bereitet diese gegenwärtig für den Abschlußbericht des Projekts auf. Mitglieder dieser Gruppe waren *Elmar Heckrath*, *Margot Stiel*, *Jutta Brambring* und *Peter Dobbels-Osthoff*.) Schließlich sind die Projektteilnehmer noch damit beschäftigt, ihre Vorstellungen und Hoffnungen, die sich mit dem Projekt verbanden, und ihre subjektiven Ausgangslagen zu verstehen und mit den allgemeinen Zielen des Projekts in Beziehung zu setzen.

Einiges wird im Lichte der abschließenden Berichterstattung vielleicht verändert dargestellt werden müssen. Aber uns schien ein *Zwischenbericht* dennoch wichtig und richtig. Der Arbeitskreis war vor allem daran interessiert, anhand des DES-Projekts Einblick in den *Prozeß* der Umsetzung allgemeiner Konzepte zur Verbesserung der Qualität des Schullebens in konkrete Praxis zu gewinnen und besonders über die Schwierigkeiten zu diskutieren, die in Endberichten, weil, sehr menschlich, im Erinnern die Erfolge dominieren, oft nur noch geblättert oder nichts mehr zu lesen ist. Einerseits sind es gerade diese Schwierigkeiten, die manchen erfolgversprechenden Ansatz oft früh scheitern oder später nicht verallgemeinern lassen. Andererseits gewinnt ein schulisches Reformprojekt, mit dem sich so hohe Ansprüche verbinden wie mit dem DES-Projekt, erst durch die Schilderung realer Probleme und deren Überwindung ein "menschliches Maß"; erst hierdurch wird potentiellen (und erwünschten) Nachahmern in Administration und Lehrerschaft Mut gemacht. Reformwillige bekommen oft zu hören: "Ja, das ist ja ein tolles Projekt, aber bei uns kann das nicht funktionieren; es gibt zu viele unüberwindliche Probleme. Es gäbe dafür kein Konsens unter den Lehrer; die Schüler sind bei uns noch nicht soweit; die El-

tern würden sich wehren...”. Das alles ist richtig, wie uns die Diskussion während der Arbeitskreis-Tagung zum DES-Projekt zeigte. Aber die Tatsache, dass das DES-Projekt in drei Schulen erprobt werden konnte, dass es drei Jahre lief, dass es (in veränderter Form) an den Schulen über die Versuchsphase hinaus weiterläuft und dass es, wie wir den bisherigen Berichten entnehmen, recht erfolgreich ist, zeigt auch, dass uns solche Befürchtungen nicht abhalten sollten, sollte uns veranlassen, nicht nur die Probleme anzuschauen, sondern auch die Wege, wie sie überwunden wurden.

Mit dem Fokus “Demokratie und Erziehung in der Schule” setzt der Arbeitskreis einerseits die Diskussion um neue pädagogische Konzept zur Verbesserung unserer Schulen im Arbeitskreis fort. Die Kohlbergischen Erziehungsthesen zur Förderung des Gemeinschaftsgeistes und der Gerechtigkeitsstrukturen im Schulleben spielten auch schon in anderen, hier diskutieren Ansätzen eine wichtige Rolle (z.B. in der *Rutter-Studie*, in den Schulforschungsprojekten von *Fend*, in der Diskussion von alternativen Schulformen wie der Offenen Schule Waldau, der Bielefelder Labor-Schule, dem Team-Kleingruppen-Modell). Das DES-Projekt unterscheidet sich allenfalls dadurch, dass es nicht als alternatives Schulmodell angelegt ist, sondern explizit der Erprobung von Ansätzen dient, die im gesamten öffentlichen Schulwesen eingesetzt werden können (und sollen?).

Andererseits wird durch das DES-Projekt eine Verschärfung von Sichtweisen eingebracht, die der Diskussion um Schulreform möglicherweise eine neue Richtung zu geben vermag. Erstens: Während bisher bei der Frage nach den Bedingungen für eine “gute Schule” häufig Merkmale der Schule, des Schulleiters, der Lehrer, der Schüler oder des sozio-geographischen Umfeldes im Mittelpunkt standen, fokussiert das Projekt auf der Evaluation bestimmter pädagogischer Methoden. Es soll herausgefunden werden, ob Dilemma-Diskussion und *Just community*-Veranstaltungen geeignet sind, im Rahmen des deutschen Schulsystems moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit bei Schülern anzuregen und zu fördern.⁵ Die Schulen wurden so ausgewählt, dass eine möglichst breite Variation an Bedingungen erreicht wurde (Haupt-, Realschule und Gymnasium; unterschiedliche Regionen und sozio-ökonomischer Hintergrund; verschieden hohe Ausländeranteile).⁶ Gleichwohl wird man die spezifischen Bedingungen der an der Erprobung beteiligten Schulen nicht aus dem Blick verlieren dürfen.

Zweitens: Die Frage, was eine gute Schule ist, und wie die Kriterien einer guten Schule begründet werden können, wird im DES-Projekt auf der Grundlage von Moralphilosophie und Demokratietheorie explizit zu beantworten versucht. Das Projekt bezieht sich auf jene ethischen Prinzipien, die auch unserer demokratischen Gesellschaftsordnung zugrunde liegen: auf die Prinzipien der Gerechtigkeit, Freiheit und Menschenwürde, d.h. auf Prinzipien des gewaltfreien, vernünftigen Interessenausgleichs auf der Grundlage von konsensfähigen Nor-

men und universell gültigen Gesetzen, auf Prinzipien einer universalistischen und gleichwohl freiheitlichen Ethik, wie sie von Kant, Habermas, Apel und anderen formuliert worden sind.⁷ Es knüpft damit direkt oder indirekt an die Ziele und Konzepte moralisch-demokratischer Erziehung an, wie sie in den USA von John Dewey und Lawrence Kohlberg, in Deutschland von Friedrich Wilhelm Foerster und Heinrich Roth vorgeschlagen wurden.⁸

Demokratie als Lebensform auch für die Schule (in der Jugendliche einen Großteil ihres Lebens verbringen) belebt eine alte Kontroverse über das Verhältnis von Demokratie und Erziehung. Für manche schließen sich Demokratie und Erziehung teilweise oder ganz gegenseitig aus. (In manchen Pädagogischen Wörterbüchern kommt das Wort Demokratie auch heute noch nicht oder nur als äußere Rahmenbedingung der Erziehung heute vor.) Erziehung könne nicht auf demokratischen Entscheidungsprozessen beruhen, sondern bedarf eines Machtgefälles zwischen Erziehenden und Erzogenen. Für andere, die Vertreter der Anti-Pädagogik, schließt Demokratie jede Form der Erziehung aus, sei sie noch so aufgeklärt oder anti-autoritär; wahre Demokratie bestehe in einem völlig herrschaftsfreien Raum, ohne vorgegebene Normen. Die Initiatoren des *Just community*-Projekts dagegen stehen wie Kohlberg, Dewey und vor 150 Jahren schon Horace Mann, der Begründer der amerikanischen allgemeinen Schule, auf dem Standpunkt, dass Erziehung eine unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Demokratie (als Lebens- und als Regierungsform) ist,⁹ und die Demokratisierung der Lehrer-Lernenden-Beziehung auch eine notwendige Bedingung für gelingende Erziehung.¹⁰

5.1 Demokratie und Erziehung in Deutschland

Mit der Forderung nach “Demokratisierung des Erziehungswesens” verbindet sich nicht allein die Hoffnung auf eine Angleichung der Berufschancen und Lebensqualität unterer sozialer Schichten; immer war und ist damit auch die Möglichkeit größerer Gleichheit der Mitwirkungsmöglichkeiten in Gesellschaft und Politik, der Ausbau und die Erhaltung der Demokratie überhaupt angesprochen (u.a. von Thomas Jefferson, John Dewey, Alexis de Tocqueville, Antonio Gramsci). “Es geht”, wie Vilmar (1973) schrieb, “um die Erziehung mündiger Menschen, die der Vormundschaft geistiger und gelehrter Herren, politischer wie ökonomischer Obrigkeit entgegentreten können. Demokratisch gebildete Menschen machen ... erstmalig Klassenherrschaft, wie überhaupt jede Form autoritärer Herrschaft des Menschen über den Menschen überflüssig” (S. 357). Es geht ganz konkret um “die Erziehung urteilsfähiger Demokraten ... als Voraussetzung für die Lebensfähigkeit der Demokratie überhaupt in einer komplizierten Industriegesellschaft” (S. 366).

Eine besondere Bedeutung haben Bildung und Erziehung in Deutschland nach

dem Zusammenbruch des Terror-Regimes der Nationalsozialisten erhalten. Denn “es waren immer die Verunsicherten, am Alten Klebenden, angstvoll Ohnmächtigen, die nach dem rettenden starken Mann und der die alten Zeiten restaurierenden Politik Rufenden, die faschistischer Herrschaft die Basis boten” (S. 364).¹¹

Demokratisierung im Schulwesen läßt sich analytisch (aber nicht real) aufteilen in äußere und in innere Demokratisierung.¹² Die äußere Demokratisierung der Schule wurde mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht infolge der Aufklärung und der Französischen Revolution eingeleitet und findet in der Forderung nach einer gemeinsamen Schule für alle Gruppen der Bevölkerung, nach der Gesamtschule, und nach einer Verbesserung der Allgemeinbildung aller Schichten (“Zwölf Schuljahre für alle”) heute ihre Fortsetzung.¹³ Sie war und ist Hauptforderung von Gewerkschaften, sozialistischer und sozialdemokratischer Parteien, aber auch von aufgeklärten Industriellenverbänden und christlich-sozialer und christlich-demokratischer Vereinigungen. Sie steht ganz im Gegensatz zu der konservativ-liberalen Auffassung, die in Bildung und Erziehung nur eine individuelle wirtschaftliche Tätigkeit sehen, bei der es um persönliche Investitionen und Gewinne, nicht aber um gesellschaftliche Angelegenheiten geht.

Mit der äußeren Reform war mit der *inneren Demokratisierung* mehr oder weniger eng verbunden. Die Tatsache, dass infolge der äußeren Demokratisierung der Schule immer mehr Menschen immer länger dem Einfluß der Schule ausgesetzt sind und damit die Schule, im positiven wie im negativen Sinne, immer bedeutsamer für das Schicksal einer Gesellschaft wird, ließ zwar einige die Notwendigkeit der inneren Reform der Schule erkennen. Aber selten war die Ausweitung der Bildungsangebots begleitet von innerer Demokratisierung; nicht selten war – nach einer kurzen Phase der Rebellion und des *laissez faire* – eine Stagnation oder ein Rückfall auf ein formal-demokratisches oder gar ein undemokratisches Erziehungsklima zu beobachten. Den Anfang mit demokratischer Mitbestimmung durch Schüler und Lehrer machten in Deutschland *Georg Kerschensteiner* und *Friedrich Wilhelm Foerster* kurz nach 1900 und die Kultusminister von Preußen und Bayern zur Zeit der Weimarer Republik.¹⁴ “Der wichtigste Träger sozialer und staatlicher Kultur ist”, so Foerster, “das Verantwortungsgefühl, ... dass der Jugend statt bloßer Lehre von den Pflichten des künftigen Bürgers reichste Gelegenheit zur Übung des Verantwortungsbeußtseins gegeben wird. Hier liegt der Grund für den hohen sozialpädagogischen Wert der sogenannten Selbstregierung und Selbstverwaltung der Zöglinge... weil es kein wirksameres Mittel gibt, die Jugend zu politischer Gewissenhaftigkeit und zu politischer Mitarbeit in einem konstitutionellen Staat zu erziehen, als dass man die frühzeitig übt, verantwortliche Vertrauensposten auszufüllen, selbstgewählten Vertrauensmännern strikten Gehorsam zu leisten und an der Durchführung geordneter Zustände selbsttätig mitzuwirken.”¹⁵ Er weist

schon auf angelsächsische Schulversuche hin, bei denen die Schüler wie Bürger eines Staates an ihrer Schule teilhaben können.

Foerster betont auch, und hierin kann er als deutscher Vorläufer der Kohlberg-schen Konzepts des Lernens am moralischen Konflikt (Dilemma-Methode) gelten, die Wichtigkeit der Entwicklung einer "staatlichen Kultur", deren wesentliches Merkmal die Integration von Gegensätzen ist: "Die soziale Erziehung, die durch die Arbeitsgemeinschaft geleistet wird, ist doch zunächst nur eine Erziehung zur Verträglichkeit mit Gleichstrebenden und Gleichgesinnten; staatliche Kultur aber ist die Einheit von Gegensätzen, und zwar eine Einheit von Gegensätzen in bezug auf vitale Lebensinteressen und Lebensüberzeugungen." Das Deutschland der Nationalsozialisten war an solcher Erziehung zur Einheit von Gegensätzen nicht nur nicht mehr interessiert; sie wurde ersetzt durch eine Erziehung, die auf das Ausmerzen dessen abzielte, was zum sogenannten deutschen Wesen im Gegensatz zu stehen schien. Nationalsozialistische Erziehung stand diametral im Gegensatz zur ethisch fundierten demokratischen Erziehung, die dem moralischen Grundsatz der gleichen Achtung eines *jeden*, ohne Ansehen der Person oder Position verpflichtet ist. Nur Deutsche und nur jene Deutsche, die keine Feinde des (deutschen) Volkes waren bzw. dafür gehalten wurden, d.h., nur Bürger, die das herrschende Regime unterstützten, waren der Achtung wert – und damit hatten deren Lebensinteressen und – Überzeugungen nach dem Willen der Nazis immer Vorrang vor denen anderer Menschen.¹⁶

Erst der Zusammenbruch Deutschlands infolge des von ihm ausgelösten Weltkriegs machte den Weg frei für neue Ansätze zur inneren Reform und Demokratisierung des Erziehungswesens. Der Anstoß hierfür kam zunächst vom Alliierten Kontrollrat, der im Rahmen des sogenannten *Reeducations*-Programms unter anderem verfügte, dass "alle Schulen Nachdruck auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischem Lebensstil vermittelt des Lehrplanes, der Lehrbücher und Lehrmittel und der Organisation der Schule selbst [legen sollten]."¹⁷ Lange Zeit ist diese Vorgabe wenig mit Inhalt gefüllt worden. Nicht unähnlich der heutigen Situation in den neuen, ostdeutschen Bundesländern, waren die Schulen zunächst vollauf damit beschäftigt, "Altlasten" zu beseitigen bzw. den demokratischen Aufbau mit Lehrern zu beginnen, die mehrheitlich demokratisch unengagiert, wenn nicht gar anti-demokratisch waren. Erst nach und nach kam die Institutionalisierung der "Schülermitverantwortung" (SMV) in gang. Die Kultusministerkonferenz hat erstmals 1963 Grundsätze für die SMV aufgestellt. Unter anderem hat sie festgestellt, dass "Konflikte Begleiterscheinungen auch des schulischen Lebens [sind]" und es ein zentrales Anliegen der Schule sein muß, "die Fähigkeit zu Kritik und Kooperation und damit zu sozialer und politischer Verantwortung [zu stärken], indem die Schüler Gelegenheit erhalten, in altersentsprechenden Formen sich selbst Aufgaben zu stellen, an ihnen übertragenen Aufgaben der Schule mitzuarbeiten und ihre Interessen zu vertreten."¹⁸

Vor Ort, an den Schulen, blieb diese Zielsetzung jedoch bis Ende der sechziger Jahre weitgehend "Ideologie" (Holtmann & Reinhardt, 1971). Uniformität und Ruhe in der Schule waren weit stärker gefragt als die Austragung von Interessenkonflikten und die Förderung entsprechender Fähigkeiten durch *learning by doing*. Erst mit der Studentenrevolte änderte sich das. "Der Bildungsauftrag der Schule muß sich", so die Kultusminister im Jahr 1971, "an den Normen des Grundgesetzes orientieren. Dies muß vor allem dadurch geschehen, dass [...] die Schüler zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte im politischen und gesellschaftlichen Leben befähigt werden. Dabei ist den nach Alter und Reife grundrechtsmündig werdenden Schülern die Ausübung von Grundrechten in der Schule selbst zu ermöglichen, soweit es mit den anderen, der Schule ebenfalls im gesamtgesellschaftlichen Interesse auferlegten Aufgaben, wie der Vermittlung von Wissen und Können, vereinbar ist."¹⁹

Aber auch in den siebziger Jahren kam die Demokratisierung der Schule nicht recht voran. Aus der Studentenrevolte gingen erst einmal anti-autoritäre Erziehung, Anti-Erziehung und das Konzept der normfreien Schule hervor – allesamt Ansätze, die wegen ihres *tabula rasa*-Denkens am Schulalltag und auch am Wesen der Demokratie vorbeiliefen oder, wo sie sich zeitweise etablieren konnten oft, nicht selten in heillosem Streit mündeten. Zwei Arten von Reaktionen in den späten Siebzigern waren die Folge, neue Innerlichkeit und Neo-konservatismus. Die einen versuchten sich mehr und mehr den Normen der Gesellschaft zu entziehen, statt sie zu bekämpfen; die anderen argumentierten wegen der, wie sie meinten, nunmehr hinlänglich dokumentierten Aussichtslosigkeit gegen alle demokratische Reformen in der Schule und für eine Besinnung auf alte Werte und Prinzipien.

In den achtziger Jahren ist wieder eine konstruktive Diskussion zwischen den pädagogischen Lagern über die Entwicklung der demokratischen Kultur in der Schule in gang gekommen. Wer die Schule der sechziger Jahren kennengelernt hat und heute eine beliebige Schule besucht, sieht auch ohne Mühe einen Wandel. Der Umgang zwischen Lehrern und Schülern ist entkrampfter. Äußerlichkeiten, Kleiderordnung, Sitzhaltung etc., spielen (für die Lehrer) weniger eine Rolle. Schüler engagieren sich verstärkt in der Friedensbewegung und in Umwelt-, Dritte Welt- und Menschenrechtsgruppen.²⁰ Aber ob diese Entwicklungen das Etikett "Demokratisierung der Schule" verdienen, ist fraglich. Zu beobachten sind eine größere Individualisierung und Toleranz gegenüber individuellen Lebensstilen; manche sprechen gar von dem neuen Phänomen eines allgemeinen Narzissmus. Tatsächlich scheinen Gemeinschaftssinn, Verantwortungsgefühl, Gerechtigkeits- und Rechtsempfinden sowie politisches Engagement für die Lösung überindividueller oder transnationaler Konflikte unter Jugendlichen heute weit weniger ausgeprägt als zu Zeiten der Studentenrebellion und weit weniger als angesichts der vielen soziale, ökologischen und politischen Probleme unserer Welt wünschenswert wäre.

Aber vielleicht ist diese Diagnose, auch wenn sie vielfach geäußert wird und gut belegt zu sein scheint, nicht ganz richtig. Einige Studien zeigen nämlich auch, dass moralische Sensibilität und Verantwortungsbewußtsein eher zu- als abgenommen haben. Was uns in ausreichendem Maße zu fehlen scheint, ist die *Fähigkeit*, moralische Sensibilität und Verantwortungsgefühl in reales Handeln zu übersetzen, konfligierende moralische Werte unter einen Hut zu bekommen, divergierende Interessen so zusammenzufügen, dass alle Betroffenen zustimmen können, und über soziale, moralische und rechtliche Normen einen vernünftigen Diskurs mit dem Ziel zu führen, sie an veränderte Bedingungen und Bedürfnisse der Menschheit anzupassen.²¹ Zur Entwicklung dieser Fähigkeit, so scheint, hat die Schule bislang nicht ausreichend beigetragen. Zwar ist die Erfahrung schulischer Allgemeinbildung der wichtigste und bislang einzig konsistent nachgewiesene Faktor für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit.²² Aber der einschlägige Fachunterricht befaßt sich fast immer noch überwiegend mit Begriffen und Institutionen und kaum mit wirklichem (moralischen und demokratischen) Handeln, an denen solche Fähigkeiten gelernt werden könnten. Die Idee, das Klassenzimmer und das schulische Leben selbst zum Praxis- und Übungsfeld für demokratische Kompetenzen zu machen, ist, wie wir gesehen haben, nicht neu. Aber erst mit Ansätzen wie der “Dilemma-Diskussion” und der “Just community”, wie sie im DES-Projekt angewendet werden, scheinen pädagogisch griffige und wirksame Methoden gefunden worden zu sein, die auch in unterschiedlichen schulischen Kontexten eingesetzt und schulnah fortentwickelt werden können. Verschiedentlich berichten “linke” Lehrer, dass sie erst durch den Kohlberg-Ansatz, inneren Vorbehalten zum Trotz, wieder zu einer produktiven Diskussion über Ziele, Theorie und Praxis des Erziehens gefunden haben.²³

6. Die Beiträge zu diesem Heft

Ziele und Ausgangslagen des schulischen Erprobungsprojekts “Demokratie und Erziehung in der Schule” (DES) werden im ersten Beitrag von *Georg Lind* dargestellt. Lind hat im Rahmen der international vergleichenden Längsschnittuntersuchung zur Hochschulsozialisation (Zentrum I Bildungsforschung, Universität Konstanz) zahlreiche Studien zur moralisch-demokratischen Entwicklung von Studierenden und Schülern durchgeführt. Er wurde, als einer der Initiatoren des DES-Projekts, vom Kultusminister von NW zusammen mit Jürgen Raschert (FU Berlin) mit der Leitung der Vorbereitungscommission und des wissenschaftlichen Beirates beauftragt. In seinem Beitrag zeigt er die erziehungswissenschaftlichen und schulpolitischen Fragen auf, auf die das DES-Projekt eine Antwort geben soll. Gemessen an seinen Fragestellungen kann, so Lind, das DES-Projekt schon jetzt ein Erfolg gewertet werden. Es belegt, dass der

Kohlberg-Oser-Ansatz sich in das deutsche Schulsystem einpassen läßt, dass Schulleiter, Lehrer und Eltern an moralisch-demokratischer Erziehung interessiert sind und dass (selbst junge, 10 bis 12-jährige) Schüler bereits “grundrechtsmündig” sind. Obwohl anfangs starke Zweifel bezüglich der Übertragbarkeit des Ansatzes auf das deutsche Bildungssystem geäußert wurden,²⁴ konnte das DES-Projekt mit Unterstützung der Lehrer und Schulleiter an den drei ausgewählten Schulen realisiert und drei Jahre lang erprobt werden. Zwei Schulen führen das Projekt über die eigentliche Erprobungsphase hinaus fort; in der dritten Schule wollen einige Lehrer Elemente des Ansatzes im Unterricht auch weiterhin nutzen.

Die pädagogischen Kernidee und die Methoden des DES-Projekts erläutert ausführlich *Fritz Oser* in seinem Beitrag. Oser war Mitarbeiter am *Center for Moral Education* an der Harvard Universität und hat, nunmehr Ordinarius für Pädagogik an der Universität Fribourg/Schweiz und Leiter mehrerer Forschungsprojekte, dessen Ansatz in mehrfacher Hinsicht fortentwickelt. Zwei seiner Beiträge ragen besonders hervor. Zum einen hat er deutlicher als Kohlberg, der sich vor allem der individuellen Moralentwicklung widmete, den Gesichtspunkt des *Diskurses* zwischen Schülern und Lehrern zur Geltung gebracht und eine diskurspädagogische Ergänzung des Kohlberg-Ansatzes vorgelegt. Zum anderen hat Oser erstmals systematisch die Rolle des *Lehrers* im Demokratisierungsprozeß und die hierfür notwendigen Kompetenzen untersucht.²⁵ In seinem Kapitel für dieses Heft stellt Oser den Gerechte Gemeinschaft-Ansatz in der Gestalt dar, wie er in NW erprobt wird, und arbeitet die wichtigsten pädagogischen Grundprinzipien demokratischer Erziehung aus der Sicht des Lehrers bzw. der Lehrerin heraus.

Das Konzept der Gerechten Gemeinschaft als Methode der Förderung demokratisch-moralischer Fähigkeiten wird von *Günter Schreiner*, Universität Göttingen, mit einem Ansatz mit ähnlichen Zielsetzungen verglichen, mit dem “Team-Kleingruppen-Modell” (TMK). Schreiner hat sich schon früh mit der Pädagogik Kohlbergs befaßt, konkrete Unterrichtsbeispiele für Dilemma-Diskussionen ausgearbeitet und sich Anfang der achtziger Jahre in die Diskussion um den politischen Stellenwert der Moralerziehung eingeschaltet.²⁶ In seinem Heftbeitrag kommt Schreiner zu dem Schluß, dass beide Modelle bezüglich “Zielvorstellungen und programmatischem Klima” weitgehend übereinstimmen. Im TMK-Modell ist nach Schreiner der “therapeutische” Anteil größer, im Gerechte Gemeinschaft-Ansatz wegen des expliziten Bezugs auf moralische Prinzipien und der Offenheit für größere Sozialbezüge der demokratisierende Effekt. Er plädiert daher für eine Synthese beider Modelle. Eine Synthese könnte auch den Effekt haben, dass die große Belastung der Lehrer durch solche Reformprojekte auf ein im Regelbetrieb ertragbares Maß gemindert wird.

Diese Offenheit der Gerechten Gemeinschaft für das größere Gemeinwesen muß, so *Heinz Schirp*, allerdings auch pädagogisch ausgestaltet werden. Er hält

es für notwendig, das DES-Projekt durch pädagogische Veranstaltungen zu ergänzen, die über den Fachunterricht hinausreichen, durch eine "Öffnung der Schule" für neue Themen, für Menschen und Sachen außerhalb der Schule, für Fragen und Probleme der näheren und weiteren Schulumgebung – und eben auch für nicht im Lehrplan vorgesehene, von Schülern, Lehrern und Eltern eingebrachten Themen. Umgekehrt hält Schirp es für erforderlich, der Öffnung der Schule für neue, nicht-curricular vorgegebene Themen ein Gesamtkonzept des Interessenausgleichs im schulischen Kontext zugrunde zu legen, wie es das Kohlberg-Oser-Modell darstellt. Das Land NW erprobt gegenwärtig eine Verzahnung beider Ansätze durch den Verbund von DES- und GÖS-Projekt ("Gestaltung des Schullebens durch Öffnung der Schule".)

In welcher Beziehung stehen der Kohlberg-Oser-Ansatz auf der einen und die "Schülermitverantwortung" (SMV) oder, wie sie in einigen Bundesländern auch heißt, "Schülervertretung" (SV) auf der anderen Seite? Mit dieser Frage befaßt sich der Beitrag von *Peter Dobbstein-Osthoff*, Koordinator des DES-Projekts am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. Demokratie und Erziehung waren schon immer die Kerngedanken der SV. Aber die Situation der SV ist, wie Dobbstein feststellt, "an nahezu allen Schulen desolat". Obwohl daher von manchen eine weitere Schwächung der SV durch das DES-Projekt befürchtet wurde, haben sich an den Schulen Möglichkeiten einer fruchtbaren Verbindung zwischen SV und DES herstellen lassen. Dobbstein-Osthoff stellt fest, dass die SV sich durch das DES-Projekt neu beleben ließ und auch das DES-Projekt neue Impulse erhalten hat. Er plädiert dafür, auf der Basis der SV eine Verknüpfung des DES-Ansatzes mit bestehenden Mitbestimmungs-Strukturen der Schüler zu entwickeln. Damit sollen die Schüler "erfahrbar" lernen, dass "demokratisches Engagement und praktische Politik mit institutionellen Strukturen, mit Machtverteilung und hindernden Rahmenbedingungen zu kämpfen haben".

Die drei am DES-Projekt beteiligten Schulen haben, durchaus im Übereinstimmung mit den Absichten des Projekts, ihre Beteiligung an ihren Bedürfnissen und Interessen orientiert ausgestaltet. Das Dürener Gymnasium am Wirteltor zeigte schon früh Interesse am Kohlberg-Ansatz der moralisch-demokratischen Erziehung.²⁷ Es hat sich für die Erprobung der Dilemma-Diskussion in verschiedenen Fächern (Deutsch, Geschichte, Sport) und ein jahrgangsbezogenes Gerechte Gemeinschaft-Modell entschieden. Der Schulleiter, *Heinz Seeger*, und das Lehrerkollegium wollten jedoch nicht wie die anderen beiden Schulen, das gesamte Kollegium in das Projekt einbeziehen. Das Gymnasium ist mit ungefähr 2000 Schülern die größte der drei Projekt-Schulen. Die Größe hat eine Beschränkung der Gerechten Gemeinschaft auf eine kleinere Schuleinheit notwendig gemacht, was bei einem Demokratisierungsvorhaben kein bloß organisatorisches Problem darstellt. Eine solche Beschränkung innerhalb einer Schule kann, wie in die verschiedenen Versuche in den großen Gesamtschulen in den

USA zeigten, zu Frontstellungen im Kollegium und unter den Schülern führen, alte Konflikte ausbrechen lassen oder neue heraufbeschwören und, wenn im Schulgesamt kein legitimierender Konsens erzielt wird, in Gegensatz zu den Intentionen des Kohlberg-Oser-Ansatzes führen. Wie Seeger berichtet, stellten sich auch am Dürener Gymnasium solche Probleme ein.²⁸ Trotzdem sieht er in dem Ansatz eine große Bereicherung für das Schulleben. Er konstatiert “einen beträchtlichen Zuwachs an pädagogischer und fachlicher Kompetenz” bei den am Projekt beteiligte Lehrern.²⁹ Schüler und ihre Eltern, so Seeger, haben die im Rahmen des DES-Projekts durchgeführten Veranstaltungen als “außergewöhnlich positiv bewertet”.³⁰

Da die Berichte der beiden anderen Schulen nicht in dieses Heft aufgenommen werden konnten, soll hier eine kurze Zusammenfassung gegeben werden.³¹ Die Schulleiter und Projekt-Lehrer der beiden anderen Schulen, die im vollen Umfang am DES-Projekt teilnahmen, ziehen eine nicht minder positive Bilanz. Wie *Walter Bobka*, der Schulleiter der *Anne-Frank-Schule*, einer Hauptschule in Hamm, und die Projektkoordinatorin *Jutta Brambring* berichten, hat das DES-Projekt unter den Schülern und Lehrern großen Anklang gefunden. Die Lehrer stellen fest, dass die Schüler und Schülerinnen in vielfältiger Weise davon profitiert haben. Einige haben, wie sie sagen, zweifellos durch die Mitarbeit an den Just community-Sitzungen gelernt, sich freier zu äußern. Das gewachsene Selbstwertgefühl hat sich auch auf den regulären Unterricht übertragen:

“Große Fortschritte sind zu verzeichnen beim Lernen und Anwenden demokratischer Spielregeln. Die Schüler erhalten allmählich Geläufigkeit darin, wie man seine Meinung äußert, wie Rednerlisten geführt und Abstimmungen vorbereitet werden. Sie achten darauf, dass Mehrheitsbeschlüsse eingehalten werden und erfahren, wie wichtig es ist, andere Meinungen zu tolerieren und sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen”.³² Ebenso hervorzuheben ist, dass “das Verhältnis zwischen den deutschen und ausländischen Schülern der Anne-Frank-Schülern recht gut [ist].” Die Autoren führen dies “u. a. auch auf das DES-Projekt zurück. Um Veränderungen im Sinne der Schüler zu erreichen, sehen die Schüler durchaus schnell die Notwendigkeit kooperativer Arbeit. Deutsche und ausländische Schüler leiten z.B. die Just community-Sitzungen gemeinsam.” Und auch die Lehrer-Schüler-Beziehungen haben sich deutlich verbessert: “Viele Schüler zeigen sich bei Fehlverhalten einsichtiger in ihr eigenes Handeln und der Lehrer kann auf anderer Basis mit ihnen sprechen, da sie zugänglicher sind und berechtigten Tadel eher akzeptieren.” Für die Lehrer “bedeutete die Teilnahme am Projekt zunächst eine große Mehrbelastung... Die Belastung wurde in Kauf genommen als sich herausstellte, dass DES die Chance bot, auch originäre Interessen der Lehrer zu erfüllen und damit zur Berufszufriedenheit beizutragen.” Die Lehrer heben vor allem hervor, “dass die Zusammenarbeit und damit der Zusammenhalt im Kollegium gefördert wird. Die Beschäftigung mit erzieherischen Fragen steht wieder im Vordergrund, Verwaltungs- und Rechtsfragen treten zurück. Gemeinsam planen, bespre-

chen von Problemfällen, gegenseitige Hospitationen führen weg von der nur von wenigen Kollegen gewollten Rolle des Lehrers als 'Einzelkämpfer'." Des weiteren werden als Folge des DES-Projekts hervorgehoben: größere Innovationsbemühungen, verstärktes Engagement der Lehrer für ihre Schule und eine gewachsene Fortbildungsbereitschaft.

Von insgesamt positiven Erfahrungen an der *Johann-Gutenberg-Realschule* in Langenfeld berichten auch der Schulleiter *Hans Henk* und der Projektkoordinator *Elmar Heckrath*:³³

Infolge des DES-Projekts "engagieren sich die Schüler verstärkt für die Gemeinschaft, stellen sich neu auftretenden Problemen und Konflikten und argumentieren interaktiv und sachbezogen zunehmend auf höherem Niveau.

Auch die Lehrer engagieren sich," wie die Autoren ausführen, "verstärkt für die Schüler und die Schule, nehmen erheblich höheren Zeitaufwand für die Durchführung des Modell in Kauf, zeigen sich offen für Innovationen, kooperieren fachbezogen und fachübergreifend, sind stärker motiviert, gewinnen an Professionalität und überdenken ihr Ethos."

Und die Eltern zeigen, wie die Lehrer feststellen, "stärkeres Interesse am Schulprogramm, sprechen offen über pädagogische Probleme im Elternhaus, bitten verstärkt um Beratungsgespräche und setzen sich in besonderem Maße für schulische Belange ein."

Aufgrund dieser Erfahrungen hat die Lehrerkonferenz dieser Schule beschlossen, "den Modellversuch 'moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit' ab dem Schuljahr 1990/91 drei Jahre lang als Schulprogramm weiterzuführen."

Pädagogische Konzepte müssen heute, um schulpolitisch und schulpraktisch ernstgenommen zu werden, nicht nur überzeugend begründet werden; zunehmend wird von ihnen auch gefordert, dass sie den Nachweis liefern, dass sie wirklich das bewirken, was sie zu bewirken beanspruchen. Die Erziehungswissenschaft steht, wie uns scheint, hier noch am Anfang einer Entwicklung. Allzu unklar sind noch die Kriterien für wissenschaftliche Dignität. Reicht es, wenn die Wirkung rein logisch abgeleitet werden kann oder muß nicht doch auch eine Prüfung in der Praxis erfolgen? Reicht ein einziger Testfall, um ein Konzept zu belegen oder zu widerlegen, oder müssen es nicht doch sehr viele Erprobungen unter variierenden Bedingungen sein, um zuverlässige und differenzierte Folgerungen ziehen zu können? Reicht es, wenn der Beobachter den Eindruck hat, dass der Schulversuch ein "voller Erfolg" war, oder dass einige Mal ein "signifikantes" Ergebnis erzielt wurde, oder muß nicht doch ein objektive, von jedem nachvollziehbares Maß für die Größe der Effekte, also ein Meßwert bereitgestellt werden? Wie *Georg Lind* in seinem abschließenden Beitrag zu diesem Heft zeigt, wird der Kohlberg-Ansatz dem letzten, schärfsten Kriteri-

um der Projekt-Evaluation durchaus gerecht. Zum Kohlberg-Ansatz der Moralerziehung (vor allem die Methode der Dilemma-Diskussion) gibt es inzwischen einige hundert Erprobungsstudien, wobei allerdings nicht alle so ausreichend dokumentiert sind, dass die gefundene Effektstärke hieraus abgelesen oder errechnet werden kann. Lind hat zu 74 Einzelstudien, zu denen er ausreichende Informationen fand, Effektstärke-Koeffizienten (r) berechnet und diese differenziert analysiert. Seine Analyse ergab,

“dass Interventions-Methoden nach Kohlberg weitgehend unabhängig von methodischen Variationen, von Dauer und Intensität der Intervention und von den forschungstechnischen Methoden des Effektnachweises einen substantiellen Effekt auf die moralisch-kognitive Entwicklung von Schülern haben. Trotz heterogener Interventionsbedingungen war in keiner Studie ein negativer Effekt zu verzeichnen. Die kompetenzfördernde Wirkung solcher Interventionen konnte noch nach Wochen und Monaten nachgewiesen werden”.

Auch das DES-Projekt hatte, wie die inzwischen vorliegende wissenschaftliche Evaluation des DES-Projekts zeigt, einen positiven Effekt auf die moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen sowie auf die moralische Atmosphäre der Schule.³⁴

7. Bilanz

Was kann man als vorläufiges Resultat des Projekts “Demokratie und Erziehung in der Schule” festhalten? Das DES-Projekt zeichnet sich durch zwei Merkmale besonders aus. Zum einen zielt es stark auf die Förderung moralischer *Kompetenzen* statt bloß auf die Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen. Zum anderen stellt es selbst hohe Ansprüche an sich, was die objektive Überprüfbarkeit der Zielerreichung angeht.

Die bisherig ermittelten Ergebnisse sind vielversprechend. Die Lehrer und die Projektberater berichten auch von Problemen und Schwierigkeiten im DES-Projekt.

Die positiven Ergebnisse des DES-Projekts überwogen in den Berichten. Für die Beteiligten überraschend war, dass die bedeutsamsten Veränderungen im Verhalten der Lehrer festgestellt wurden. Auf die selbst gestellte Frage “Was habe ich gelernt?” antwortet ein Lehrer, stellvertretend für die Mehrheit:

“Blick geschärft für moralische Probleme in Literatur, Politik, Geschichte. Das Bestehen auf Begründungen! Ich habe mich vorher zu oft einfach mit Meinungsäußerungen zufrieden gegeben, ich bestehe jetzt mehr auf fundierte Argumentation.

Ich halte mich in der Diskussion wie früher und lasse sehr vieles gelten,

sondern vertrete aktiv einen Standpunkt, ohne den natürlich verbindlich zu machen, sondern um Auseinandersetzung zu provozieren.

Mehr auf die Einübung des Diskurses achten. Diskurs als einzig mögliches Mittel, Konflikte auszutragen und zu lösen.

Nicht nur im Kopf haben, dass ich die Schüler zu mündigen Menschen erziehen möchte, sondern in die *Praxis* umsetzen durch Mitbeteiligung der Schüler, wie es möglich ist, und die Möglichkeiten sind bei uns an der Schule sicherlich nicht ausgeschöpft. Die Idee der 'gerechten Gemeinschaft' an möglichst vielen Stellen ausprobieren." (Manfred Räther)

Eine Lehrerin hatte ähnliche Lernerlebnisse:

“Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es sehr wohl möglich ist, die Schüler auch weitgehend bei der Lösung von Konflikten zu beteiligen. Ich würde heute sehr viel mehr Probleme mit der Klasse zusammen lösen als früher. Ich habe größeres *Vertrauen* in die Einsicht, das Einfühlungsvermögen und das Gerechtigkeitsempfinden der Schüler als vorher... Auf jeden Fall hätte ich alleine manche Lösung des Problems nicht gerechter und sensibler finden können als die Schüler mit mir zusammen...

Es sind neue *Arbeitsformen* hinzugekommen, die allein schon den Unterricht sehr verändert haben. Ich bin doch einen Schritt weit vorangekommen, den lehrerzentrierten Unterricht abzubauen mit mehr Raum für Partner- und Gruppenarbeit. Selbst die Klassendiskussionen liefen unabhängiger von mir als in früheren Klassen. Ich war nicht mehr alleiniger Ansprechpartner der Schüler, sie wandten sich auch zum Teil direkt an ihre Klassenkameraden.” (Angelika Quadflieg)

Das Hauptproblem anfangs war die Umsetzung der Methode der Dilemma-Diskussion im Unterricht. Es gab einige Hilfen bei der Formulierung von moralischen Dilemmas, die meisten mußten von den Lehrern selbst neu entwickelt werden. Manche Lehrer hielten sich starr an Beispiele, die ihnen an die Hand geben wurden, mit der Folge, dass die Schüler bald keine Lust mehr hatten zur Diskussion: “Schon wieder eine Dilemma-Diskussion!” Andere Lehrer erfanden wunderschöne, spannende Geschichten, die den Schülern Freude machten – nur, sie waren keine moralischen Dilemmas und stimulierten auch keine Diskussion. Mit der Zeit gelang es aber allen Lehrern, direkt aus dem jeweiligen Unterrichtsstoff heraus prägnante Dilemma-Situationen “herauszudestillieren” und damit die Schüler in einen lebhaften Austausch von Meinungen und Argumenten zu verwickeln.

An zweiter Stelle wird das Problem der großen Arbeitsbelastungen durch das DES-Projekt genannt. Diese Problem wurde von den meisten Lehrern durch Engagement ausgeglichen, das durch das verbesserte Arbeitsklima in der Schule belohnt wurde; längerfristig ist hierfür aber eine schulpolitische Lösung zu finden. Die Förderung demokratischer-moralischer Kompetenzen kann nicht allein auf das große Engagement einzelner Lehrer angewiesen bleiben. Es muß - der Bedeutung moralisch-demokratischer Fähigkeiten für die Bewältigung

von Lebensproblemen entsprechend – auch strukturell im Schulsystem verankert werden.

Als drittes Problem trat in zwei Schulen zeitweise ein gespanntes Verhältnis zwischen “Projektlehrern” und dem Rest des Kollegiums auf. In diesen Schulen wurde bestätigt, was auch in den amerikanischen Projektschulen zu beobachten ist: das Problem ist kaum existent, wenn *alle* Lehrer in den Umgestaltungsprozess, in die *Just community* einbezogen werden; eine Partikularisierung scheint dem Universalitäts- und Diskursprinzip des Kohlberg-Oser-Ansatzes zuwiderzulaufen. Viertens schließlich besteht in den ersten 2-3 Projektjahren seitens der Lehrer ein hoher Bedarf an Anleitung, an “training on the job” und an kritisch-konstruktiver Supervision. Es scheint so vieles “gleichzeitig” geändert werden zu müssen, um eine Gerechte Gemeinschaft in gang zu bringen, dass die Beteiligten anfangs verwirrt und entmutigt zu werden drohen; Hinweise von “außen” auf das, was wesentlich ist und was nicht mehr als Fortschritt wahrgenommen wird, sind nötig, um die Selbstsicherheit und die Kompetenz der Lehrer auf ein Niveau zu heben, von dem aus sie die Veränderungsprozesse selbst in gang halten können. Oser und Lind, die die Schulen in Abständen besuchten, berichteten, dass sie große Fortschritte sehen konnten, die für die Lehrer, die jeden Tag vor der Klasse standen, oft nicht mehr wahrnehmbar waren.

Die Teilnehmer der Nauroder Tagung zogen insgesamt eine positive Bilanz. Es wurde deutlich, dass das nordrhein-westfälische DES-Projekt auch bei Erziehungswissenschaftlern und Schulverwaltern in anderen Ländern der Bundesrepublik auf großes Interesse stößt. Es Die Diskussion ergab gute Anregungen. So wurde empfohlen, weitere breiter angelegte Versuche mit mehreren (auch Gesamt-) Schulen durchzuführen, mit denen moralisch-demokratische Erziehung im “Normalbetrieb” der Schule erprobt werden kann. Angesprochen wurde auch die Notwendigkeit, Ideen und Methoden des DES-Projekts in die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung einzubringen.

Es wäre gut, wenn dieser Ansatz in NW fortgeführt und auch in anderen Bundesländern erprobt und fester Bestandteil des Bildungssystems werden würde.

Literaturhinweise

- Bargel, T. (1988). Alternative Orientierungen: die gespaltene Studentenschaft. In Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Hrg., *Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen*. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85, S. 284-312. Bad Honnef: K.H. Bock Verlag.
- Bohnsack, F. (1976). Erziehung zur Demokratie. John Dewey Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg.
- Dewey, J. (1968). *Problems of men*. New York: Greenwood.
- Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrg., *Transformation und Entwicklung*. S. 327-349. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foerster, F.W. (1907/1920). Schule und Charakter. München: Ernst Reinhardt.
- Gilgenmann, K. (1984). Zur Diskussion über Werte, Wertwandel, Moralerziehung und Stufen der Moralentwicklung. A. Regenbogen, Hrg., *Moral und Politik – soziales Bewußtsein als Lernprozeß*. S. 10-26. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Holtmann, A., Hrg. (1977). Werte in der politischen Erziehung – Moralisches Urteilen im Unterricht. *Politische Didaktik 3/77*.
- Holtmann, A. & Reinhardt, S. (1971). *Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie*. Weinheim: Beltz.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule 1/87*, 28-43.
- Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrg., *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education*. S. 21-53. Chicago: Precedent Publishing Inc.
- Lind, G. (1987 a). Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, Hrg., *Conscience: An interdisciplinary approach*, S. 37-43. Dordrecht: Reidel.
- Lind, G. (1987 b). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz, Hrg., *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. S. 158-179. München: Kindt.
- Lind, G. (1987 c). Ansätze und Ergebnisse der "Just community"-Schule. *Die Deutsche Schule 1/87*, 4-12.
- Lind, G. (1988). *Die 'Gerechte Gemeinschaft-Schule' – Erziehung in Demokratie*. Heft 4 der Reihe "Qualität von Schule". Wiesbaden/Konstanz. (überarbeitete Fassung von Lind, 1987 c).
- Oser, F. (1986). Moral and value education: the moral discourse perspective. In M.C. Wittrock, Hrg., *Handbook of research on teaching, Third edition*. S. 23-77. New York: Macmillan.
- Oser, F. (1987). Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlbergschen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In G. Lind & J. Habermas, Hrg., *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. S. 44-53. Weinheim: Beltz.

- Oser, F., Ammann, B., Aufenanger, S., Klaghofer, R., Patry, J.-L. et al. (1989). *Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit: Zur Stimulierung des Berufsethos von Lehrern*. Zwischenbericht zum Projekt Nr. 1.188-0.85 des Schweizerischen Nationalfonds. Pädagogisches Institut der Universität Fribourg, Schweiz.
- Roth, H. (1967). *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Hannover: Schroedel.
- Schreiner, G. (1981). Politische Bildung und moralische Erziehung. Ein Gegensatz? *Die Deutsche Schule* 73, 395-414.
- Schreiner, G. (1982). Julia und der Dealer. Erfahrungen aus einem Versuch mit Schülern über ein lebensnahes moralisches Problem zu diskutieren. *Die Deutsche Schule* 74, 128-140.
- Schreiner, G. (1987). Schule als 'moral democracy'? Zu neueren amerikanischen Versuchen, in Schulen gerechte Gemeinschaften einzurichten. *Die Deutsche Schule* 1/87, 13-27.
- Schreiner, G. (1989). Demokratische Erziehung muß über den Horizont der Kleingruppe hinausgehen! Zu einem Vergleich des Team-Kleingruppen-Modells mit der Gerechten Schulgemeinschaft. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach, Hrg., *Moral in 'unmoralischer' Zeit*. S. 129- 152. Heidelberg: Asanger.
- Schwier, H. (1987). Einleitende Bemerkungen zu Schule und Erziehung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen. In G. Lind & J. Habermas, Hrg., *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. S. 11-15. Weinheim: Beltz.
- Vilmar, F. (1973). *Strategien der Demokratisierung. Band I: Theorie der Praxis*. Neuwied: Luchterhand.

Anmerkungen

1. Schwier, 1987, S. 15.
2. Siehe *Rheinpfalz* vom 18.5.91, und Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 12. Wahlperiode des rheinland-pfälzischen Landtags 1991-1991, S. 19 ff.
3. Für nähere Informationen vgl. den Beitrag "Demokratie und Erziehung in der Schule: Ausgangslage und Ziele des DES-Projekts in Nordrhein-Westfalen" von Lind in diesem Heft.
4. Vgl. den Beitrag von Georg Lind in Heft 4 "Schulleben und Organisation", als überarbeitete Fassung erschienen in der Deutschen Schule 87/1 (Lind, 1987 c).
5. Im Vorfeld des DES-Projekts hat sich die berechtigte Frage gestellt, ob der in den USA vielfach erprobte und bewährte Kohlberg-Ansatz der Moralerziehung (vgl. die Beiträge von Lind in diesem Heft) in unser Schulsystem übertragbar ist.
6. Die Gesamtschule, die anfangs an der Erprobung beteiligt war, hat sich wegen der Belastung durch andere Verpflichtungen aus dem Versuch zurückgezogen.
7. Gegen universalistische Ethiken wird oft fälschlicherweise der Vorwurf des imperialen Anspruchs erhoben. Mit dem Universalisierungskriterium Kants oder Habermas' soll kein umfassendes, unser Handeln im Detail bestimmendes Normensystem begründet werden; es sollen vielmehr jene (wenigen) Normen ausfindig gemacht werden, über die ein allgemeiner Konsens möglich ist, und die aus diesem Grund als universell gültige Basis für eine konsensuelle, gewaltfreie Konfliktregelung fungieren könnten. Es handelt sich hier also um eine Verkleinerung des Bereichs moralischer Normen und einer Vergrößerung des Bereichs von Regelungen, die dem Belieben des Einzelnen oder der freien Übereinkunft sozialer Gruppen überlassen sind (vgl. u.a. Habermas 1983, Apel 1989).
8. Vgl. Dewey, 1962; Kohlberg, 1987; Foerster, 1907/1920; Roth, 1967; Schreiner, 1989 (auch abgedruckt in diesem Heft). Für eine eingehende Darstellung von Deweys demokratischer Erziehungstheorie vgl. Bohnsack, 1976.
9. "Erziehung", so Horace Mann, "ist unsere einzige politische Sicherheit; außerhalb dieser Arche ist die Sintflut... Die allgemeine Schule ist die größte Erfindung, die Menschen je machten. Andere soziale Institutionen wirken heilend und wiedergutmachend. Sie aber wirkt vorbeugend und als Gegengift." Zitiert nach Dewey, 1968, S. 46; Übersetzung der Autoren.
10. Dazu Dewey: "And I think it is perhaps only recently that we are realizing that that idea [of democracy] is the essence of all sound education. Even in the classroom we are beginning to learn that learning which develops intelligence and character does not come about when only the textbook and the teacher have a say; that every individual becomes educated only as he has an opportunity to contribute something from his own experience, no matter how meager or slender that background of experience may be at a given time; and finally that en-

lightment comes from the give and take, from the exchange of experience and ideas.” (Dewey 1968, S. 36).

11. Vgl. hierzu auch Dewey, 1962.

12. “Wir dürfen”, schreibt Flitner, “innere und äußere Schulreform nicht auseinanderdividieren lassen ... Wer die innere – sei es aus Überzeugung, sei es aus Resignation – allein betreiben will, greift zu kurz und wird bald zurückfallen in das, was das unreformierte System ihm abverlangt. Wer die äußere allein betreibt und betrachtet, der übersieht, dass moderne Formen und Strukturen noch keineswegs eine gute Schule erzeugen oder automatisch im Gefolge haben.” (1990, S. 9).

13. So wird die zwölfjährige Schule für alle gefordert, weil “nur eine 12jährige Vollschulzeit für alle *die intellektuellen Mindestvoraussetzungen bei den jungen Bürgern schafft, gesellschaftliche Informationen, Zusammenhänge, Prozesse zu verstehen und damit aufgrund rationaler Erkenntnis politisch als Demokraten sachgemäß wählen, mitentscheiden und mitbestimmen zu können.* (Vilmar 1973, S. 363). Vielfältige Darstellungen und Diskussionen der äußeren Schulreform in der Bundesrepublik finden sich auch in den vorausgegangen Heften des Arbeitskreises “Qualität von Schule”.

14. Vgl. Scheibe, 1962, S. 9 ff.; auch Holtmann & Reinhardt, 1971.

15. Foerster, 1918, S. 406; zitiert nach Scheibe, 1962, S. 152-153.

16. Die Kernsätze nationalsozialistischer Erziehung formulierte 1933 der Reichsminister des Innern Frick vor den Kultusministern der Länder: “Die nationale Regierung will unbedingt den politischen Charakter der Schule in dem Sinne hergestellt wissen, dass die Schule durch ihre Erziehung die gliedhafte Einordnung der Schüler ins Volksganze herbeiführt, damit der geschlossene politische Wille auch für die Zukunft eine starke und dauernde Grundlage im Volke findet.

Das bedeutet den Ausschluß von Strömungen aus dem Schulbereich, die die nationalpolitische Erziehungsaufgabe der Schule gefährden können. In allen Ländern ist nunmehr die Zugehörigkeit von Schülern zu staatsgefährlichen Vereinen und die Teilnahme an deren Veranstaltungen verboten.” (zit. nach Michael & Schepp 1974, S. 200).

Hitler hielt nichts von vernünftigem Interessenausgleich zwischen Gegensätzlichen. Über Erziehung sagte er in seinen Gesprächen mit Rauschnig: “Mit der Jugend beginne ich mein großes Erziehungswerk Meine Pädagogik ist hart. Der Schwache muß weggehämmert werden Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muß das alles sein Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. Am liebsten ließe ich sie nur das lernen, was sie ihrem Spieltriebe folgend sich freiwillig aneignen. Aber Beherrschung müssen sie lernen...” (zitiert nach Michael & Schepp, 1974, S. 213-214).

17. Verfügt am 25.6.47. Zitiert nach Michael & Schepp, 1974, S. 234.

18. Zitiert nach Michael & Schepp, 1974, S. 389.

19. Erklärung der Kultusministerkonferenz 'Zur Stellung des Schülers in der Schule' auf ihrer Sitzung am 25.5.73; zitiert nach Michael & Schepp, 1974, S. 391.
20. Vgl. Bargel, 1988.
21. Zur Verbreitung moralischer Sensibilität und zum Verhältnis zwischen affektiven und kognitiven Aspekten des moralischen Urteilens vgl. Lind (1985; 1987 b).
22. Vgl. Lind 1987 a.
23. Die anfänglichen Vorbehalte wurden oft recht drastisch artikuliert, wie das Titelbild der "Neuen Deutschen Schule" vom 19.2.85 zeigt, mit dem der Kohlberg-Besuch in NW kommentiert wurde.
Wie in den USA (Beispiel: die Scarsdale Alternative High School; vgl. Coding & Arenella, 1981) haben inzwischen auch hier progressiv-linke Lehrer die konstruktive Auseinandersetzung mit bestehenden moralischen Normen zum Kern einer Neubestimmung demokratischer Pädagogik gemacht (Gilgenmann 1984; Thessel in Holtmann 1977).
24. Siehe u.a. Edelstein, 1986; Leschinsky, 1987.
25. Unter anderem im Projekt "Lehrer-Ethos". Vgl. Oser, 1986; 1987; Oser et al. 1990.
26. Vgl. Schreiner 1981; 1982.
27. Kohlberg und die *Just community*-Expertin Ann Higgins besuchten 1985 während ihres Aufenthalts in NW auf Einladung des Schulleiters und des Lehrers *Hans Georg Tangemann* eine Oberstufenklasse. Kohlberg und Higgins führten dort mit den Schülern eine sehr angeregte Diskussion über moralphilosophische Themen (auszugsweise wiedergegeben in Lind, 1988, S. 76-78).
28. Ein Lehrer sprach das Problem in seinem Bericht unmittelbar an: "Unabdingbar scheint mir auch, dass das *gesamte* Kollegium an einem solchen Projekt beteiligt sein müßte, der Ansatz bei uns, dass nur eine relativ kleine Gruppe versucht, das Projekt durchzuziehen, hat sich nicht bewährt (Anfeindungen, Spannungen, Spaltung...)"
29. Die Berichterstattung über das DES-Projekt in Düren stützt sich auf Beiträge mehrerer Lehrer: u.a. von G. Derichs, H. Dohmen, H. Geuenich, A. Quadflieg, M. Räther, M. Stiel und H.G. Tangemann.
30. Dieses Urteil wird durch die Berichte der Lehrer ergänzt, die vor allem das neue Verhältnis zu den Schülern thematisieren: "Meine Erfahrungen ... Ich sehe *jetzt* Schüler mit großer Vernunft ihre Zusammenkünfte planen, ihre Projekte besprechen, ihre Versammlungen gestalten. Ich bemerke wie sie sich ernstgenommen fühlen. Sie grüßen mich, der doch meist nur Beobachter ist, weil ich – so empfinde ich es – für sie trotz dieser Randposition dazugehöre." Ein anderer Lehrer zur Dilemma-Diskussion: "Grundsätzlich habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Dilemmamethode 'funktioniert', ja sie funktioniert teilweise *zu* gut, d.h. die Schüler waren meist so motiviert, dass die 45 Minuten einer Schulstunde nicht ausreichten, um die Probleme auch nur einigermaßen auszudiskutieren."

31. Für die Genehmigung zur ausführlichen Zitation aus ihren Berichten möchten wir den Schulleitern Walter Bobka, Hamm, und Hans Henk, Langenfeld, herzlich danken.

32. Dieses und die folgenden Zitate sind dem Bericht der Anne-Frank-Schule für den Wissenschaftlichen Beirat des DES-Projekts, Januar 1990, S. 18, entnommen.

33. Bericht der Johann-Gutenberg-Realschule, Langen, für den Wissenschaftlichen Beirat des DES-Projekts, Januar 1990, S. 19.

34. Lind (1991), *Bericht über die wissenschaftliche Begleitstudie: Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit durch Dilemmadiskussion und Just community*. Unveröff. Manuskript, Konstanz. Der Bericht wird im Rahmen des Gesamtberichts zum DES-Projekt durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, publiziert.