

Georg Lind/Wolfgang Althof

**Moralentwicklung und Kontext Schule:
Wirksamer als wir dachten**

1999

Contact:

Prof. Georg Lind

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

For further information and publications on this topic see www.uni-konstanz.de/ag-moral/

Moralentwicklung und Kontext Schule: Wirksamer als wir dachten¹

Georg Lind & Wolfgang Althof²

Universität Konstanz & Universität Fribourg

Abstract

Vor einigen Jahren, als der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit zum ersten mal in deutschen Schulen erprobt werden sollte, war die Skepsis groß. Wie kann der Ansatz, der in dem völlig anderen Schulsystem der USA entwickelt wurde, hier, in unserem Schulsystem, überhaupt Fuß fassen, geschweige denn seine Wirksamkeit entfalten? fragte nicht nur Wolfgang Edelstein (1986). Und: kann er nach Ende der Intervention seine Wirkung behaupten?

Im Projekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES), in dem dieser Ansatz von 1987 bis 1990 erprobt wurde, wurde diesen Fragen empirisch-experimentell nachgegangen. Die Befunde lassen eine positive Antwort auf die ersten beiden Fragen zu: 1) Der Ansatz wurde in den Projekt-Schulen viel positiver aufgenommen, als wir zu hoffen wagten, und 2) die gemessene Effektstärke lag deutlich über dem "natürlichen" Zuwachs an moralischer Urteilsfähigkeit bei Schülern, gemessen mit dem Verantwortungsurteils-Test (Lind) und dem Sociomoral Reflection Measure (Gibbs et al.; bisher z.T. unveröffentlichte Daten). Zur dritten Frage liegen jetzt zwei Nachstudien vor, über die hier berichtet werden soll. Insgesamt weisen die Ergebnisse eher darauf hin, dass auch die dritte Frage positiv ausfällt: 3) die Auswirkungen des DES-Projekts erweisen sich als bemerkenswert nachhaltig.

Vorbemerkungen

Kürzlich wurde ich von einer Universität in Mexiko eingeladen, eine Lehrveranstaltung über Methoden der Förderung von Moral- und Demokratiefähigkeit durchzuführen. Mein entsprechender Antrag an den DAAD auf eine Kurzzeitdozentur wurde abgelehnt. Ausschlaggebend für diese Ablehnung war das Gutachten eines Kollegen, der darauf hinwies, dass die Moral sich nicht fördern ließe, schon gar nicht mit fähigkeitsbezogenen Methoden, wie sie Kohlberg und andere vorgeschlagen haben. In einer erst kürzlich veröffentlichten Habilitationsschrift über die Wirksamkeit

¹ Beitrag für das eingeladene Symposium "Kontext der Moral" (Organisation: Wolfgang Edelstein und Monika Keller), 14. Tagung Entwicklungspsychologie, Universität Freiburg, Schweiz, 13. - 16. 9. 1999.

² Rückfragen an den Erstautor können Sie an folgende Adresse richten: Prof. Dr. Georg Lind, georg.lind@uni-konstanz.de.

verschiedener Mittel der Moralerziehung kommt ein Kollege zu dem Schluß, dass es bislang noch keine wirksamen Mittel gäbe (Uhl, 1996). Andere scheinen abschließend nachgewiesen zu haben, dass Moralerziehung nicht im Schulalter, sondern erst im höheren Alter möglich ist (Schläfli et al., 1985; Edelstein, 1987).

Dabei hatten bereits in den siebziger und achtziger Jahren zahlreiche Studien von erstaunlich deutlichen Fördereffekten bei Sekundarschülern berichtet (Kohlberg & Blatt, 1975; Lockwood, 1978; Leming, 1981). Der Erstautor (Lind) hatte unter dem Eindruck dieser positiven Befunde und seiner eigenen Anschauung von Interventionsprojekten an US-amerikanischen Schulen im Jahr 1985 dem damaligen Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, Hans Schwier, vorgeschlagen, die beiden von Kohlberg und seinen Kollegen entwickelten Grundmethoden, die *Dilemmadiskussion* und die *Just community* an deutschen Schulen auszuprobieren und für dieses Erprobungsprojekt die Unterstützung hochkompetenter Kollegen und Kolleginnen gewonnen.³

Wegen dieser Befundlage ging es in diesem Erprobungsprojekt weniger darum, die Wirksamkeit der vorgeschlagenen Methoden zu beweisen, sondern darum, weiterführende Fragen zu klären: Läßt sich dieser Ansatz auch im deutschen Schulsystem realisieren oder stehen dem zu viele Systemunterschiede entgegen, wie Wolfgang Edelstein (1985) und Achim Leschinsky (1987) vermuteten? Können noch jüngere Schüler als bislang angenommen von diesen Methoden profitieren? Läßt sich die Wirksamkeit auch mit stärker fähigkeitsbezogenen Messinstrumenten feststellen als diese bislang im Einsatz waren? Welche Veränderungen im Schüler- und Lehrerverhalten zeigen sich und wie nachhaltig sind die Effekte einer solchen Intervention?

Wir wollen hier die bisherigen Befunde des DES-Projekts resümieren und neue Befunde hinzufügen. Zuvor möchten wir aber genauer definieren, was wir unter zentralen Begriffen wie moralische Urteilsfähigkeit, Dilemmadiskussion und *Just community* verstehen, und klären, wie die allgemeine Befundlage zur Wirksamkeit dieser Methoden auf die Moralentwicklung nun tatsächlich ist.

1. Zentrale Fragen des DES-Projekts waren:

- a. Können die in den USA erfolgreich angewandten Methoden auch im deutschen Schulsystem implementiert werden?
- b. Lassen sich die bis dahin konsistent positiven Effekte auch mit 10- bis 14jährigen Kindern erzielen?
- c. Zeigen sich die Effekte auch, wenn sie mit mehr fähigkeitsbezogenen Messinstrumenten erfasst wurden?
- d. Wie sind die Auswirkungen einer fähigkeitsbezogenen Intervention auf das Verhalten von Schülern und Lehrern?
- e. Sind diese Effekte überdauernd und nachhaltig?

³ Neben Lawrence Kohlberg und Ann Higgins, die in den USA mehrere Interventionsprojekte durchführten, Fritz Oser, Sibylle Reinhardt und Heinz Schirp, einige der wenigen deutschsprachigen Experten damals für diese Methoden, und Gertrud Nunner-Winkler und Jürgen Habermas, die uns mit ihren theoretischen Analysen und Beratungen viel geholfen hatten. In späteren Phasen sind noch Peter Döbelstein, Detlev Garz und Wolfgang Althof zu dem Projekt gestoßen.

Wir wollen hier die bisherigen Befunde zusammenfassen und über einige neue Befunde aus dem DES-Projekt referieren. Zunächst sollen aber die theoretische Grundlage, der Stand der empirischen Forschung bis dahin und die Untersuchungsanlage des Projekts dargestellt werden.

2. Die theoretische Ausgangslage des DES-Projekts: Der Fähigkeitsaspekt der Moral

Viele sehen in dem Modell der sechs Stufen der Moralentwicklung den Hauptbeitrag Kohlbergs zur modernen Moralpsychologie und Moralpädagogik. Es hat sich in Forschung und Praxis bewährt und wird zu Recht in den meisten Lehrbüchern der Entwicklungs- und der Pädagogischen Psychologie breit abgehandelt. Es scheint aber, dass darüber eine zentrale Erkenntnis Kohlbergs unterschätzt oder gar übersehen wird, nämlich die, dass Moral einen “kognitiven” oder Fähigkeitsaspekt hat, der mindestens ebenso wichtig oder noch wichtiger ist als ihr “affektiver” oder Einstellungsaspekt. Kohlberg benutzt den Begriff “moralische Urteilsfähigkeit” nicht gedankenlos, sondern in der Absicht, auf einen lange übersehenen Aspekt der Moral aufmerksam zu machen. Er definiert sie als “The capacity to make decisions and judgments which are moral (i.e., based on internal principles) and to act in accordance with such judgments” (Kohlberg, 1964; p. 425).

Diese Fähigkeit, so scheint es, stellt die Brücke dar zwischen moralischen Idealen und Absichten einerseits und moralischem Verhalten andererseits (Lind, 1993). Moralische Einstellungen sind, wie Thomas von Aquin und Immanuel Kant betonten, eine *notwendige* Bedingung für moralisches Verhalten. Aber, so wissen wir nicht erst heute, sie sind keine *hinreichende* Bedingung dafür. Um moralische Prinzipien im Alltag anwenden zu können, müssen wir erst ihre Bedeutung voll verstehen, müssen wir lernen, gegensätzliche Verhaltensimplikationen solcher Prinzipien (also Dilemmas) so aufzulösen, dass sich stabile Handlungs- und Entscheidungsstrukturen entwickeln können, und müssen wir auch lernen, unsere moralischen Emotionen durch den Einsatz von Vernunft und Dialog zu entwickeln (Lind, 1989).

In sehr vielen Interventionsstudien wurde der Fähigkeitsaspekt der Moral allenfalls angesprochen, aber nicht adäquat gemessen oder gar nicht expliziert. Kohlbergs Interview-Methode scheint diesen Fähigkeitsaspekt noch am ehesten mit zu messen und Studien, in denen es eingesetzt wurde, geben noch am ehesten Auskunft über die Frage, ob es gelingen kann, moralische Urteilsfähigkeit zu messen. Studien aber, in denen nur festgestellt wird, in welchem Maß postkonventionelle Argumente vor anderen präferiert werden, erfassen offenbar nur Einstellungsänderungen und taugen daher kaum zur Beantwortung unserer Frage.

Um zu einer eindeutigen Klärung des Fördereffekts von fähigkeitsbezogenen Methoden beitragen zu können, haben Lind und seine Kollegen den Moralischen Urteil-Test (MUT) und den Verantwortungsurteiltest (VUT) entwickelt, mit dem der Fähigkeitsaspekt der Moral logisch unabhängig (aber nicht inhaltlich losgelöst) von moralischen Einstellungen gemessen werden kann (siehe u.a. Lind, 1985). Es wurde inzwischen gezeigt, dass der C-Wert des MUT nicht nach oben simuliert werden kann, aber sensibler auf adäquate Interventionen reagiert als andere Instrumente (Lind, 1993). Bei moralischen Einstellungsskalen zeigt sich häufig der umgekehrte Effekt: ihre

Werte lassen sich beliebig simulieren, aber Effekte werden kaum oder gar nicht angezeigt.

3. Die empirische Ausgangslage des DES-Projekts:

Die hohe Wirksamkeit moralpädagogischer Interventionen

Übersichtsartikel bestätigen die positiven Effekte von Dilemmadiskussionen, wie sie Blatt und Kohlberg (1975) erstmals gefunden hatten (Lockwood, 1978; Leming, 1981; Schläfli et al., 1985). Die Autoren ziehen jedoch sehr unterschiedliche Schlußfolgerungen.

Einigkeit besteht darin, dass die Dilemmadiskussion die am besten erforschte Methode der Moralpädagogik darstellt (Uhl, 1998, S. 94). Nur wenige andere Methoden haben sich bislang der empirischen Bewährung ausgesetzt. Es wird auch übereinstimmend festgestellt, dass die Dilemmadiskussion wirkungsvoller ist als die zum Vergleich herangezogene Methode der Werteklä rung. Neuerdings gibt es jedoch Artikel, die zu zeigen scheinen, dass sich mit Methoden der moralischer Wissensvermittlung deutlich höhere Effekte erzielen lassen. (Rest, 1986, Kapitel 3). Hier ist zu berücksichtigen, dass die Effektstärken ($r = 0.31$; McNeel, 1994, S. 41; Berechnung G.L.) gemessen an dem Aufwand (ein Kurs über ein ganzes Semester) relativ gering ausfiel, der Effekt auf den Einfluß von unbeabsichtigten Problemdiskussionen in der studentischen Versuchsgruppe zurückgehen können, und dass der Effekt mit einem Einstellungstest gemessen wurde, der, wie alle Einstellungstests, einen *Hawthorne-Effekt* gemessen haben kann.

Trotzdem kommen einige Autoren zu dem Schluß, dass sich die Methode der Dilemmadiskussion als nicht effektiv erwiesen habe (Leming, 1981; Uhl, 1996, S. 100 ff.).⁴ Gemeinsam ist diesen "Analysen", dass sie sich auf die Auszählung von Studien mit statistisch signifikanten Effekten beschränken. Dies ist ein, wie man heute weiß, problematisches Vorgehen (Glass et al., 1978). Die Zusammenfassung von Uhl (1996) ist zudem höchst selektiv. Sein Negativbefund stützt sich auf ganze vier Untersuchungen von mehreren Hundert, die es zu diesem Thema gibt.

Lind (1990; 1993) hat alle auffindbaren Interventionsstudien (N = 141) einer Meta-Analyse unterzogen, die bis Mitte der achtziger Jahre durchgeführt, mit dem Kohlberg-Interview evaluiert und vollständig dokumentiert wurden. In keiner dieser Studien fand sich ein negativer Effekt und die mittlere Effektstärke lag bei $r = .40$. Das ist im Vergleich zu den Effektstärken von Interventionen in anderen Gebieten der Psychologie, Pädagogik und Medizin ein erstaunlich hoher Wert. Nach Lipsey und Wilson (1993) liegen die mittleren Effektstärken in diesen Gebieten zwischen $r = .15$ und $.40$.

4. Untersuchungsanlage

⁴ So schreibt Uhl (1996): "Die empirische Forschung legt – im Überblick gesehen – kein günstiges Urteil über die Kohlberg-Programme nahe. Der Hauptzweck – die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit – wird nur ungenügend erreicht." (S. 100) "Die empirische Forschung hat immer wieder gezeigt, dass die reinen Diskussionsprogramme für sich allein genommen keinen nennenswerten Ertrag haben" (S. 108).

Das DES-Projekt, das vom Schuljahr 1987/88 bis 1989/90 durchgeführt wurde, weist gegenüber bisherigen, US-amerikanischen Interventionsprojekten einige Besonderheiten auf, die für die Beurteilung der Ergebnisse von Belang sind:

- Am DES-Projekt nahmen relativ junge Kinder teil, nämlich 10- bis 14-jährige Schüler. Die beiden Grundmethoden der Intervention richteten sich bis dahin zumeist an ältere Jugendliche und junge Erwachsene. An *Just community*-Programmen zur Förderung der Moralentwicklung nahmen bislang zumeist Schüler der Klassenstufen 10 bis 12, also an 15- bis 18jährige (Power et al., 1989). Auch *Dilemmadiskussionen* werden eher mit diesen Altersgruppen durchgeführt, weil, wie von einigen Forschern berichtet wurde und auch heute noch von vielen angenommen wird, diese Interventionsmethode erst in dieser Altersgruppe oder gar erst bei Erwachsenen eine Wirkung zeigten (Schläfli et al., 1985; Edelstein, 1987; Oser & Althof, 1994; dagegen Lind, 1990; 1993). Die teilnehmenden Schulen wünschten aber, dass die Intervention jeweils mit der Eingangsklasse beginnt, damit das Projekt einen möglichst großen Einfluß auf das Klima der Schule nehmen kann. Der wissenschaftliche Beirat unterstützte dieses Anliegen, zumal es auch Hinweise gab, dass *Just community* und *Dilemmadiskussion* auch bei jüngeren Kinder gute Erfolge hatten (Lockwood, 1978; Leming, 1981; Lind, 1993).⁵
- Es wurden *alle Kinder einer Jahrgangsstufe* in das Programm einbezogen und bei den Schulen handelte es sich um “normale” Schulen. Die Förderung wurde nicht wie in vielen Projekten in den USA auf eine bestimmte Gruppe begrenzt, für die man sich bewerben mußte oder in die man aus erzieherischen Gründen hineingeschickt wurde (School-within-school). Bei den Schülern und Schülerinnen in NRW handelte es sich insgesamt weder um besonders gute Schüler mit großbürgerlichem Hintergrund, die sich den “Luxus” demokratischer Teilhabe am Schulleben leisten wollten, noch um besonders “erziehungsbedürftige” Jugendliche, wie die Schüler der Roosevelt High School in der Süd-Bronx, mit denen Kohlberg und Higgins gearbeitet haben.
- Die Fördermaßnahmen wurden auch ausschließlich von *normalen Lehrern* und nicht von speziell ausgebildeten Pädagogen oder Psychologen durchgeführt. Keine der teilnehmenden Schulen hatte ein spezielles Erziehungs- oder Bildungsprofil.⁶
- Es nahm jeweils eine Schule der Schulform Hauptschule (Hamm), Realschule (Langenfeld) und Gymnasium (Düren) an dem Projekt teil. Die auch noch vorgesehenen Berufsschule (in Essen) und Gesamtschule (in Mühlheim / Ruhr) mussten wegen Überlastung ihre Teilnahme absagen. Damit sollte gezeigt werden, dass die Effekte des von uns gewählten Ansatzes nicht an eine

⁵ Es fällt auf, dass die meisten der Studien, die nur einen geringen oder gar keinen Effekt der Dilemmadiskussion auf die Moralentwicklung zeigten, sich für die Messung der Effekte des Defining-Issues-Test (DIT) von Rest (1979) bedienten (Schläfli et al., 1985). Interventionsstudien, die sich des Kohlberg-Interviews (Colby et al., 1987) oder des Moralischen Urteil-Tests von Lind (1985; 1993) bedienten, wiesen deutlich höhere Effektstärken auf (Lind, 1990; 1993).

⁶ Die Lehrer erhielten eine kurze Einführung in den *JC*-Ansatz durch Fritz Oser, Heinz Schirp oder mich, sowie eine begleitende Beratung und Supervision über die Projektlaufzeit durch diese und andere Experten (Sibylle Reinhardt, Peter Dobbstein-Osthoff u.a.) und Lehrerkollegen (Peer Supervision). Lehrer berichteten, dass sie fast ein Jahr benötigten, um die beiden Methoden (*Just community* und *Dilemmadiskussion*) souverän beherrschten. Als besonders schwierig erwies sich für viele Lehrer die Unterscheidung zwischen genuin *moralischen* Dilemmas, bei denen es keine “technische” Lösung gibt, und allgemeinen Problemgeschichten, die sich mit Geschick und Wissen lösen lassen.

bestimmte Schulform gebunden war.⁷

- Im DES-Projekt wurden die zwei Grundmethoden kognitiv-entwicklungstheoretischer Pädagogik zusammen angewandt, die *Diskussion moralischer Dilemmas* (Blatt & Kohlberg, 1975; Lind, 1996) und die Einrichtung einer *Just community* oder *demokratischen Gemeinschaft* (Aufenanger et al. 1981, Power et al., 1989).⁸

An der Untersuchung waren 395 Schüler und Schülerinnen 5 beteiligt, von denen die meisten am Anfang (in der 5. Klasse) und am Ende des Programms (in der 7. oder 8. Klasse) - befragt wurden. In einer Schule begann das Programm auch in einer 8. Klasse.⁹ Da die Anzahl der Nichtbeantwortungen von Frage zu Frage schwankt, ergeben sich bei den einzelnen Auswertungen zum Teil leicht variierende Gruppengrößen.¹⁰

Meßansatz und Meßinstrumente

Im DES-Projekt wurden gut erprobte Fragebogen und Tests eingesetzt, zu denen bereits zahlreiche Daten aus US-amerikanischen und deutschen Schulversuchen vorlagen. Der Schwerpunkt der Erhebungen lag, unserem Ansatz gemäß, auf Fähigkeitsaspekten der Moral und auf Verhaltensweisen. Aber auch moralische und andere Einstellungen wurden erhoben.

⁷ Anfangs gab es hier unterschiedliche Wünsche in der wissenschaftlichen Begleitung. Der Vertreter des Kultusministeriums wollte der Repräsentativität wegen, dass die Zahl der teilnehmenden Schulen mindestens zweistellig ist. Mir schien es kaum möglich, dass mehr als eine Schule an dem Projekt teilnahmen, da es zu dem damaligen Zeitpunkt kaum deutschsprachige Ausbilder gab, die die Methode der Just community und Dilemmadiskussion schon angewandt hatten und sie theorie-adäquat beherrschten.

⁸ Zu beiden Unterrichtsformen liegen Videoaufzeichnungen vor. Fritz Oser und seine Mitarbeiter haben in einer Schule im Projektzeitraum alle Just community-Veranstaltungen aufgenommen. Das Schweizer Just community-Projekt von Wolfgang Althof ist professionell dokumentiert. Georg Lind hat Dilemmadiskussionen an Schulen im Raum Konstanz aufgezeichnet.

⁹ Insgesamt wurden 580 Interviews durchgeführt. Die *Untersuchungsgruppe* bestand aus 61% Jungen und 38% Mädchen. Von etwa knapp der Hälfte (45%) liegen zuordenbare Daten aus den beiden Befragungen vor. Die restlichen Schüler haben wegen Klassen- oder Schulwechsel gar nicht oder nur an einer der beiden Befragungen teilgenommen oder die beiden Datensätze sind aus technischen Gründen (weil die Anonymität gewahrt werden sollte) einander nicht zuordenbar gewesen. Wir bezeichnen die zuordenbaren Fälle in dieser Studie als "Kerngruppe" oder einfach als "Kern". Die Befragung wurde klassenweise, während des Unterrichts durchgeführt. Außer den im Unterricht fehlenden Schülern und Schülerinnen gab es keine Stichprobenausfälle. Teilnahmeverweigerungen sind nicht vorgekommen. Die meisten Jugendlichen haben den Fragebogen gern beantwortet. In einzelnen Fällen haben Schüler und Lehrer Themen aus dem Fragebogen zum Gegenstand von Diskussionen in der Klasse gemacht. Der Anteil unbeantworteter Fragen oder nicht auswertbarer Antworten (z.B. Mehrfachankreuzungen) ist vernachlässigbar gering, obwohl die Fragen für diese Altersgruppe zum Teil recht schwierig waren. Die Befragung wurde von Heinz Schirp und Peter Dobbstein vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, koordiniert.

¹⁰ Die auswertbare Stichprobe des DES-Projekts:

Schule	Schuljahr	1. Befragung	2. Befragung	Beide Befragungen	Gesamt Personen
Schule A	6./8.	32	44	24	100
Schule B	5./7.	28	33	28	89
	5./6.	21	20	44	85
Schule C	6./7.	11	7	41	59
	8./9.	17	17	28	62
Gesamt		109	121	165	395

Da sich in dem Vergleich der Ergebnisse von Gesamt- und Kerngruppe keine nennenswerten Unterschiede ergaben, wurden mit einer Ausnahme alle Analysen mit der Gesamtgruppe ausgeführt. Die multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Abschätzung der Effektstärke bezieht sich nur auf die Kerngruppe.

<i>Modi der Verantwortung</i> (nach Power et al. 1989)	Modus
Verantwortung und Verpflichtung werden von der Person als <i>dasselbe</i> angesehen.	1
Verantwortung und Verpflichtung werden unterschieden. Die Person fühlt sich aber nur sich selbst gegenüber verantwortlich.	2
Es wird anerkannt und gefordert, dass jeder für sich und sein Wohlergehen verantwortlich ist.	2/3
Verantwortung heißt, das "Gute" tun, unabhängig vom Urteil anderer, aber sie ist auf persönliche Bekannte beschränkt.	3
Verantwortung bedeutet vor allem die Achtung der Gefühle anderer. Wer keine Rücksicht auf die Gefühle nimmt, verdient keine Achtung.	3/4
Verantwortung als ein gegenseitiges Gefüge von Gefühlen und Übereinkünften zwischen Menschen in einer Partnerschaft oder Gemeinschaft	4

Moralische Atmosphäre Fragebogen (MAF)

Zur Erfassung moralisch-demokratischer Aspekte des Schüler- und Lehrerverhaltens (aus Schülersicht) wurde der MAF eingesetzt. Der MAF basiert weitgehend auf dem von Power, Higgins und Kohlberg ausgearbeiteten *Moral Atmosphere Questionnaire* zur Erfassung moralisch-demokratischer Strukturen im Schulleben. Lind und Link (1986) haben diesen Fragebogen unter strukturpsychologischen Gesichtspunkten weiterentwickelt und einer Validierungsstudie unterzogen. Für das DES-Projekt wurde der MAF nochmals leicht gekürzt und, wo es sich als notwendig erwies, an die Sprachgewohnheiten junger Schüler angepasst.¹¹ Der Teil des MAF zum sogenannten "Verantwortungsurteil" wurde, ähnlich dem MUT, nach den Prinzipien des Experimentellen Fragebogens (Kapitel 4) zu einem Fähigkeitstest ausgestaltet.

Verantwortungsurteil-Test (VUT)

Das Konzept des Verantwortungsurteils bildet nach Power, Higgins und Kohlberg (1989) eine Grunddimension der moralischen Atmosphäre einer Gemeinschaft. Hiernach sind Urteile über Art und Umfang personaler Verantwortung wichtig für das Wohlergehen anderer. Sie postulieren, dass Verantwortungsurteile die subjektiven Handlungsentscheidungen leiten und über den Umgang miteinander die Organisation gemeinschaftlicher Lebensformen beeinflussen. Die durch Verantwor-

¹¹ Die Überarbeitung des MAF für das DES-Projekt wurde von Georg Lind und Peter Dobbstein-Osthoff unter Mitarbeit von Sibylle Reinhardt und Fritz Oser durchgeführt.

tungsübernahme realisierte Gemeinschaftlichkeit bestimmt (zusammen mit dem Bemühen um Gerechtigkeit) nicht nur die in einer Gruppe bestehende moralische Atmosphäre. Sie beeinflusst auch, so die Autoren, die individuelle sozial-moralische Entwicklung durch die Erfahrung konkreter interaktiver Verhaltensweisen und des Raumes, der dem einzelnen zur aktiven Mitgestaltung und Veränderung gewährt wird. Power, Higgins und Kohlberg (1989) beschreiben sechs qualitativ unterschiedliche *Modi des Verantwortungsurteils*, die in einer hierarchischen Ordnung zueinander stehen sollen (siehe Tabelle unten). Die Entwicklung der Verantwortung ist gekennzeichnet durch den Übergang von einer extrinsischen zu einer intrinsischen Handlungsmotivation; die Ausdehnung des Personenkreises, für dessen Wohlergehen man sich verantwortlich fühlt (z.B. nur die Freunde oder alle Mitglieder der Gruppe); einer zunehmenden Anerkennung der Gemeinschaft als "Wert an sich".

Wie beim MUT können auch beim VUT kognitive und affektive Aspekte logisch unabhängig voneinander definiert und gemessen werden. Der Index für die Urteilsfähigkeit ist hier der VUT-C-Wert, der ähnlich dem MUT-C-Wert gebildet wird und der von 0 bis 100 variieren kann. Ein niedriger Wert zeigt an, dass der Befragte sich bei der Bewertung von Argumenten kaum an den Verantwortungsmodi, aber stark an anderen Aspekte orientiert wie z.B. der Übereinstimmung des Arguments mit der eigenen Meinung zu dem jeweiligen Streitthema.¹²

Socio-moral Reflection Measure (SRM)

Schließlich wurde im DES-Projekt eine deutsche Version des *Sociomoral Reflection Measure* (SRM) von John Gibbs et al. (1982) eingesetzt, der in Anlage und Auswertung dem Kohlberg-Interview nahekommt, auch wenn er sehr viel kürzer ist und nur die Stufen 1 bis 5 umfasst. Beim SRM muß die befragte Person, ähnlich wie beim MJI, selbst Argumente zu moralischen Dilemmas produzieren. Jede Person erhält auf der Basis ihrer Antworten einen Stufenwert von 1 bis 5, je nachdem, welche der Stufen der moralischen Reflexion im Sinne von Kohlberg (1984) diese Antworten repräsentieren.¹³

Verhalten der Schüler

Im Rahmen einer umfangreichen Befragung der Schüler zu der moralischen Atmosphäre ihrer Schule wurden sie auch gefragt,

1. wie die *Beziehungen zwischen Schülern* sind (Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Verträglichkeit), und
2. zwischen *Schülern und Lehrern* (Respekt und Achtung, Offenheit und Gesprächsbereitschaft,
3. wie ihre Meinung über ihre Schule ist (wie gerecht ist die Schulordnung, sind sie stolz auf ihre

¹² Vgl. Lind (1993), S. 165 ff.

¹³ Die SRM-Daten waren bislang nicht vollständig ausgewertet und publiziert worden (Lind & Althof, 1992).

- Schule, gibt es eine gute Gemeinschaft und ist die Ausbildung gut),
4. wie häufig im Schulalltag *Regelverstöße* vorkommen (Konkurrenzstreben, Schwänzen, Mogeln, Schlägereien, Diebstähle, Vandalismus), und
 5. welche demokratischen *Partizipationsmöglichkeiten* es für Schüler gibt (Bereitschaft der Lehrer zum Gespräch, Mitbestimmung beim Erlassen und Überwachen von Regeln und Stimmrecht).

Verhalten der Lehrer

Die Auswirkungen des Projekts auf das Verhalten der Lehrer wurde nicht nur durch die Wahrnehmung der Schüler erfasst, sondern auch durch Einzel- und Gruppeninterviews der teilnehmenden Lehrer selbst (diese Interviews wurden hauptsächlich von Fritz Oser durchgeführt), Befragung der Schulleiter und durch Beobachtungen von Dilemmadiskussions-Stunden und Just community-Versammlungen durch Fritz Oser, Heinz Schirp, Sibylle Reinhardt und zahlreichen Gästen, die an solchen Veranstaltungen punktuell teilgenommen hatten, wie z.B. die spätere Kultusministerin von Rheinland-Pfalz, Frau Dr. Rose Götte. Ergänzend hat der Erstautor im Juli 1999, also etwa neun Jahre *nach* Ende des Projekts eine der drei Schulen besucht und mit dem Leiter und mehreren am DES-Projekt beteiligten Lehrern dieser Schule Interviews geführt und ihnen einen offenen Fragebogen verteilt. Die Fragebogenaktion ist noch nicht abgeschlossen.

Weitere Detail der Erhebungsmethode sind in verschiedenen Publikationen zu finden (Lind, 1993; Lind & Althof, 1992; Oser & Althof, 1994).

6. Ergebnisse zu den Fragen a) bis e)

- Können die in den USA erfolgreich angewandten Methoden auch im deutschen Schulsystem implementiert werden?

Diese Frage ist u.E. eindeutig mit Ja zu beantworten. Anfänglich beschlich den Erstautor, der das DES-Projekt vorgeschlagen hatte, oft die Furcht, dass jene Recht behalten würden, die uns vor Enttäuschungen warnten (Leschinsky, 1987; Edelstein, 1986). Bei meinen vielen, über zwei Jahre sich hinziehenden Gesprächen und Sitzungen, die notwendig waren, bis der pädagogisch-praktische Teil des DES-Projekts beginnen konnte, habe ich immer wieder viel Zustimmung zu den Zielsetzungen erhalten, gleichzeitig wurde mir aber immer wieder bedeutet, dass wir mit sehr großen Widerständen auf allen Ebenen zu rechnen hätten.

In einigen Fällen haben die Skeptiker auch Recht behalten. Auf der Ebene der mittleren Schulbehörde gab es nicht nur Unterstützung, sondern in einem Fall auch den Versuch, das Projekt auf verdeckte Weise loszuwerden. Einer der drei beteiligten Schulleiter hat erst im Verlauf des Projekts bemerkt, dass das Projekt zu realen Veränderungen im Schulalltag führen konnte und hat dann sanft, aber unerbittlich seine teilnahmewilligen Kollegen ausgebremst. Selbst im wissenschaftlichen Beirat, hatte sich ein Kollege als strikter, durch nichts zu überzeugender Gegner des

zu prüfenden Ansatzes geoutet. Über politische Kanäle hat er daran mitgewirkt, dass der Ergebnisbericht des wissenschaftlichen Beirats vom Ministerium nie der Öffentlichkeit übergeben wurde.

Aber von diesen Einzelfällen abgesehen war die Akzeptanz des Projekts in der Schulbehörde, bei den Leitern der teilnehmenden Schulen, den Lehrerkollegien, den Schülern und Schülerinnen und den Eltern sehr viel positiver als wir zu hoffen wagten.

Die Aussage, in deutschen Schulen ließe sich auf Grund ihrer Strukturen und Rollenverteilungen keine demokratischen, fördernde Ansätze der Moralphädagogik implementieren, wurde durch das DES-Projekt widerlegt. Nicht nur das Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen, sondern inzwischen auch die Bildungsministerien in anderen deutschen Bundesländern haben inzwischen verschiedene Elemente dieses Ansatzes genehmigt und gefördert. Viele Schulen und einzelne Lehrer und Lehrerinnen haben sich über das DES-Projekt kundig gemacht und seine Methoden in ihr pädagogisches Repertoire aufgenommen (Steffens & Bargel, 1990; Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, 1995; Lind, 1995b; Bovet & Huwendiek, 1994).

Auch von Schülerseite gab es zumeist sehr positive Rückmeldungen zum DES-Projekt. In der Anfangsphase haben Schüler mit Unlust reagiert, wenn der Lehrer aus dem Bemühen, alles richtig zu machen, sich zu starr an vorgegebenen Unterrichtsschemas orientiert hat. Solche Unlustäußerungen traten nach Auskunft der Lehrer nie auf, wenn das Thema der Dilemma-Diskussion aus dem Stoff oder einer pädagogischen Situation hervorging und als "organischer" Bestandteil des normalen Unterrichts wahrgenommen wurde. Die Autoren können dies aus der eigenen Erfahrung bestätigen.

Große Befürchtungen galten auch den Eltern. Würden sie das Projekt gutheißen oder würden zumindest einzelne dagegen ankämpfen? Da es sich bei den teilnehmenden Schülern um Minderjährige handelte, wurden alle Eltern von den Schulen über das Projekt informiert. In Einzelfällen haben Vertreter des wissenschaftlichen Beirats diese Info-Veranstaltung gestaltet. Die Eltern haben dem Projekt, soweit wir wissen, ausnahmslos zugestimmt. Das Interesse der Eltern war zumeist sehr groß. Es gab skeptische Fragen, aber es gab auch den vielfachen Wunsch, den pädagogischen Ansatz näher kennen zu lernen und ihn auch über das Projektende hinaus fortzuführen. Die Realschule in Langenfeld hat daher Dilemmadiskussion mit Eltern durchgeführt, mußte aber, wie der Schulleiter, Hans-Werner Henk berichtete, dieses Angebot aber wegen übergroßer Nachfrage abbrechen. Auch diese Erfahrung haben wir in anderen Schulen bestätigt gefunden.

- Lassen sich die bis dahin konsistent positiven Effekte auch mit 10- bis 14jährigen Kindern erzielen?

Auch diese Frage ist zu bejahen. Heute gilt es fast als selbstverständlich, dass schon im Kindergarten mit kognitiv-entwicklungspädagogischen (konstruktivistischen) Ansätzen gearbeitet wird (siehe z.B. DeVries & Zan, 1994). Aber Anfang der 80er Jahre, als wir mit dem DES-Projekt begannen, gab es wenige Versuche, solche Ansätze mit Kindern unter 14 Jahren durchzuführen. Man dachte wohl, Kinder müßten erst die Phase der formalen Denkopoperationen erreicht haben, bevor sie vernünftig über moralischen Dilemmas diskutieren konnten. Auch spielte eine Rolle, dass in vielen Untersuchungen berichtet wurde, Dilemmadiskussionen bei Jugendlichen zeigten im Unterschied zu Erwachsenen kaum Effekte (Schläfli et al., 1985).

Wegen dieser Befundlage war auch der Erstautor anfangs sehr skeptisch. Die Vertreter der Schulen drängten jedoch darauf, mit dem DES-Projekt bei den Fünftklässlern zu beginnen, weil, wenn das Projekt Früchte tragen würde, nicht nur die Schüler, sondern auch ihre Schulen davon profitieren könnten.

Wie wir an anderer Stelle berichteten (Lind & Althof, 1992; Lind, 1993), hat das DES-Projekt diese Skepsis widerlegt. Auch 10- bis 14jährige zeigen deutliche Gewinne bei ihrer moralischen Urteilsfähigkeit. Der mittlere C-Wert im VUT stieg im Verlauf des Projekts von 17,5 auf 28,25 an. Die Effektstärke ausgedrückt als Korrelation zwischen Treatment und C-Wert betrug $r = .41$. Sie übertrifft damit die meisten in pädagogischen und psychologischen Interventionsstudien berichtet Effektstärken (Lipsey & Wilson, 1993; Lind, 1990; 1993).

- Zeigen sich die Effekte auch, wenn sie mit mehr fähigkeitsbezogenen Messinstrumenten erfasst wurden?

Die oben zitierten Befunde zeigen eigentlich schon, dass dies der Fall ist. Der Fähigkeitsindex des VUT zeigte eine hohe Effektstärke von $r = .40$ an, also die gleiche Effektstärke wie sie in Studien gefunden wurden, die mit dem Kohlberg-Interview arbeiteten (Lind, 1993). Dieser Befund wird auch durch die jetzt erst abgeschlossene, vollständige Auswertung der SRM-Daten bestätigt.

- Wie sind die Auswirkungen einer fähigkeitsbezogenen Intervention auf das Verhalten von Schülern und Lehrern?

Schülerverhalten

Das regelbezogene Schülerverhalten ist methodisch oft schwer zu fassen. Selbstbericht und offizielle Statistiken unterliegen oft so vielen anderen Einflüssen, dass sie schwer zu interpretieren sind. Um einigermaßen zuverlässige und unverfälschte Anhaltspunkte für die Änderungen des Regelverhaltens der Schüler im Projektzeitraum zu erhalten, haben wir die Berichte der Fünftklässler in zwei

aufeinander folgenden Jahren miteinander verglichen. Die neu eingeschulten Kinder, so nehmen wir an, wussten noch wenig von den Zielen des DES-Projekts, hatten aber ähnliche Vergleichsmaßstäbe. Wir wissen ja, dass die Kenntnis der Interventionsziele das Antwortverhalten der Versuchsteilnehmer stark beeinflussen kann und dass die Wahrnehmungs- und Bewertungsmaßstäbe von Schülern mit steigendem Alter strenger und kritischer werden (Lind, 1993). Wie Lind (1993, S. 178) berichtet, zeigten sich im ersten Projektjahr, wenn man die Angaben der Fünftklässler zugrundelegt, folgende Veränderungen im Verhalten der Mitschüler an ihrer Schule:

- Die Beziehungen zu den Mitschülern änderten sich nicht.
- . Die Beziehung zu den Lehrern wurde viel deutlich besser.
- Die Schule insgesamt wurde besser.
- Es kam zu weniger Regelverstößen.
- Und die Möglichkeiten zur Teilhabe am Schulleben stiegen deutlich an.

Lehrerverhalten

Für das Lehrerverhalten stehen uns, wie gesagt, mehrere Beobachtungsquellen zur Verfügung. Nach unseren eigenen Beobachtungen (Lind, Oser) während unserer Besuche bei Just community-Veranstaltungen und Dilemmadiskussionen zeigten ein sich stetig wandelndes Lehrerverhalten von zunächst geringem pädagogischem Involvement zu sehr engagierter, entwicklungsbezogener Pädagogik.

Die moralische Atmosphäre der Realschule in den Augen von Fünftklässlern 1987 und 1988 (Mediane)				
Nr.	Skala	1987 (N=89)	1988 (N=85)	Veränderung
1.	Gute Beziehung zu den Mitschülern ¹⁴	3,0	3,0	0,0
2.	Gute Beziehung zu den Lehrern	3,5	4,0	0,5
3.	Gute Schule	3,5	3,8	0,3
4.	Wenig Regelverstöße	3,0	3,2	0,2
5.	Partizipationsmöglichkeit	3,7	4,0	0,3

In der keiner der Schulen gab es vor dem DES-Projekt Peer-teaching oder Peer-supervision; dieses stellte sich im Laufe des Projekts bei mehreren Lehrern "von allein" ein. In einem Fall wurde wir Zeuge einer dramatischen Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehung: wo vorher nur wechselseitige Animosität und Kommunikationsunfähigkeit herrschte, normalisierte sich plötzlich das Verhältnis.

¹⁴ Bei den Skalen Nr. 1 bis 10 ist die Skalenbreite: 1 = "Stimmt gar nicht" bis 5 = "Stimmt voll und ganz". Bei den Skalen Nr. 7 bis Nr. 11 ist die Skalenbreite: 1 = "Nie" bis 5 = "Sehr häufig". Differenzen von 0,5 (was 10 Prozent der gesamten Skalenlänge entspricht) und darüber bezeichnen wir als "sehr bedeutsam" (dunkelgrau), Differenzen von 0,25 noch als "bedeutsam" (hellgrau).

In den Interviews am Ende des Projekts berichteten viele Lehrer und Lehrerinnen, dass sie sich in ihrem pädagogischen Denken und Handeln sehr stark verändert hätten. Sie vermuteten, dass die Auswirkungen des Projekts auf sie selbst viel größer waren als auf die Schüler.

In den demokratischen Versammlungen wurden eine Reihe von Veränderungen in der Schule beschlossen, die noch lange Bestand hatten. An der Realschule Langenfeld wurde z.B. beschlossen, mit allen Fünftklässlern Regeln der vernünftigen Kommunikation miteinander zu erarbeiten. Von dem langen Leben dieser Maßnahme konnte ich (G.L.) mich bei meinem Besuch im Juli 1999 in dieser Schule überzeugen. In den Klassenzimmern hingen Plakate mit den gemeinsam erarbeiteten Regeln. Diese Regeln variierten von Klasse zu Klasse und waren immer handschriftlich dokumentiert, anders als in den Schulen, die ich in den USA und in Kolumbien besucht habe, wo auch "moralische" Plakate hingen. Aber jene Regeln wurden nicht erarbeitet, sondern vorgefertigt und kommerziell auf Hochglanzpapier gedruckt – und wurden von den Schülern kaum beachtet.

- Sind diese Effekte überdauernd und nachhaltig?

Die gemeinsame Erarbeitung von Regeln der Kommunikation zwischen Schülern und zwischen Schülern und Lehrern war eine der offenbar nachhaltigen Effekte des DES-Projekts.

Ein weiterer, überdauernder Effekt war die Tatsache, dass mehrere Lehrer weiterhin in ihren Klassen Dilemmadiskussionen durchführten. Ein Lehrer berichtete, dass er etwa zur Hälfte alte bewährte "Standard-Dilemmas" benutzt und zur anderen Hälfte neue, aus der Unterrichtssituation geborenen Dilemmas. Ich (G.L.) habe in einer solchen Stunde hospitiert. Die Lehrerin hat gerade ein schon vor zehn Jahren entwickeltes Dilemma durchgenommen (das Dilemma des Schülers, der seinen türkischen Mitschüler, dem Star der Fußballmannschaft der Schule, dazu überreden soll, das Fasten während des Ramadan zu ignorieren, weil ein wichtiges Fußballturnier ansteht.) Die Stunde war im Vergleich vor neun Jahren mit zahlreichen neuen didaktischen Elementen angereichert, die mir zeigten, dass die Methode der Dilemmadiskussion von dieser Lehrerin souverän beherrscht und lebendig gehalten wurde.

Bestand hatte auch, so der Schulleiter, das durch das Projekt neu entwickelte, demokratische Klima im Lehrerkollegium. Das "Platzhirsch-Syndrom" wich damals einer mehr egalitären ("gerechten") Kommunikationskultur und diese sei auch bis heute erhalten geblieben.

Die Veranstaltungen der Just community, die an dieser Schule besonders intensiv und rege durchgeführt wurden, mußten jedoch, wie der Schulleiter heute berichtet, bald nach Ende des DES-Projekts aufgegeben werden. Sie benötigten, damit sie gut abliefen und ihren pädagogischen Zweck erfüllen konnten, mehr pädagogische Arbeit als der Schule heute zur Verfügung steht. Während des DES-Projekts wurden der Schule hierfür mit zusätzlichen Deputatsstunden ausgestattet, die dann aber weggefallen sind.

7. Diskussion

Abschließend ist festzuhalten, dass die eingangs gestellten Fragen in bezug auf das DES-Projekt überwiegend mit Ja zu beantworten sind. Auch aufgrund vieler anderer Studien kann die Methode der Dilemmadiskussion als besonders wirksam angesehen werden. Auch die Just community-Methode scheint fördernde Wirkungen zu haben. Es stellten sich im DES-Projekt deutliche Effekte hinsichtlich der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, des regelbezogenen Verhaltens der Schüler und des pädagogischen Verhaltens der Lehrer ein, die zum großen Teil auch zehn Jahre nach Ende des Projekts noch nachweisbar sind. Das Projekt hatte offenbar auch nachhaltigen Einfluß auf das Schulleben. Die Veränderungen sind jedoch dort versandet, wo eine materielle Unterstützung von außen notwendig war, die aber ausblieb.

Literatur

- Aufenanger, S., Garz, D. & Zutavern, M. (1981). *Erziehung zur Gerechtigkeit*. München: Kösel.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Bovet, G. & Huwendiek, V., Hg. (1994). *Leitfaden Schulpraxis*. Berlin: Cornelsen.
- Colby, A., Kohlberg, L., Abrahami, A., Gibbs, J., Higgins, A., Kauffman, K., Lieberman, M., Nisam, M., Reimer, J., Schrader, D., Snarey, J., & Tappan, M. (1987). *The measurement of moral judgment. Volume I, Theoretical foundations and research validation*. New York: Columbia University Press.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children. Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teacher College Press.
- Edelstein, W. (1985). Moral intervention: a skeptical note. In: M. Berkowitz & F. Oser, eds., *Moral education. An international perspective*, S. 387-401. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hg., *Transformation und Entwicklung*, S. 327-349. Frankfurt: Suhrkamp (englisch: Edelstein, 1985).
- Edelstein, W. (1987). Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 185-205.
- Glass, G.V., McGaw, B., & Smith, M.L. (1976). *Meta-analysis in social research*. London: Sage Publications.
- Henk, H. (1996). *Demokratie und Erziehung in der Schule: Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit - Erfahrungen von Schulleiter und LehrerInnen mit dem Kohlberg-Schulversuch*. In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Hg., *Wertevermittlung in der Schule*. Bad Kreuznach, PZ-Information 24/96, S. 171-181.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest (1991). *Bericht zu Ansätzen, Erfahrungen und Ergebnissen des schulpraktischen Forschungsprojektes 'Demokratie und Erziehung in der Schule' (DES) - Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit*. Soest: Bericht.¹⁵
- Leming, J. S. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research.

¹⁵ Bestellungen an: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradieser Weg 64, Postfach 1754, D-59494 Soest.

- Journal of Moral Education*, 10(3), 147-164.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule* 1/1987, 28-43.
- Lind, G. (1985). *Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens*. Universität Konstanz (Dissertation).
- Lind, G. & Link, L. (1986). *Moralische Atmosphäre-Fragebogen - Theoretische Grundlagen und Instrument*. Bericht für das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Soest, 1987. Universität Konstanz.
- Lind, G. (1987). Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, eds., *Conscience: An Interdisciplinary Approach*, S. 91-122. Dordrecht: Reidel.
- Lind, G. & Raschert, J., Hg. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit - Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz. (Mit Beiträgen von L. Kohlberg, A. Higgins, G. Lind, G. Nunner-Winkler, F. Oser u.a.)
- Lind, G. (1989). Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog. In: G. Lind & G. Pollitt-Gerlach, Hg., *Moral in 'unmoralischer' Zeit*. Heidelberg: Asanger, S. 7-32.
- Lind, G. (1990). Ausgangslage, Ziele und Ansatzpunkte des DES-Projektes in Nordrhein-Westfalen. *Qualität von Schule, Heft 4*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 45-45.
- Lind, G. (1990). Wirksamkeit von Ansätzen zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz nach Lawrence Kohlberg. In: U. Steffens & T. Bargel, Hg., "Qualität von Schule", *Heft 7: Erziehung und Demokratie in der Schule*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Lind, G. & Althof, W., 1992, Does the Just Community experience make a difference? Evaluation and evidence of the effect size of the German program. *Moral Education Forum*, 17(2), 19-28.
- Lind, G. (1993). *Moral und Bildung*. Heidelberg: Asanger. (2nd, elektronische Auflage 1998, herausgegeben von der Universitätsbibliothek Konstanz: <http://www.uni-konstanz.de/ZE/Bib/habil/lind/lind.htm>).
- Lind, G. (1995). What do educators know about their students? A study of pluralistic ignorance." In: R. Olechowski & G. Svik, eds., *Experimental Research on Teaching and Learning*, S. 221-243. Frankfurt, Bern: Peter Lang.
- Lind, G. (1995b). Förderung demokratischer Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung. Fachserie: *Schulstruktur und Schulentwicklung*, Heft 6, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, S. 50-56.
- Lind, G. (1996). Leading a moral dilemma discussion. In L. Nucci, Hg., Web-page of the Institute for Moral and Character Education, University of Illinois, Chicago (<http://www.uic.edu:80/~lnucci/MoralEd/practices.html>). 2nd edition: 1998 (<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/dildisk-e.htm>).
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-209.
- Lockwood, A.L. (1978). The effects of value clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 48, 325-364.
- McNeel, S.P. (1994). College teaching and student development. J.R. Rest & D.F. Narváez, Hg., *Moral development in the professions: psychology and applied ethics*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, S. 27-49.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1995). *Das Projekt 'Demokratie und Erziehung in der Schule - Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit' (DES)*. Düsseldorf: Unveröffentlichter Bericht.
- Oser, F. & Althof, W. (1994). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Auflage).

- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (1995). Wertevermittlung in der Schule. Texte zur Theorie und Praxis der Moralerziehung, Band 1 & 2. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum. Rheinland-Pfalz.
- Power, F.C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press.
- Reinhardt, S. (1991). Didaktische Reflexionen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hg., *Demokratisch urteilen und handeln lernen*, S. 191-228. Soest: Soester Verlagskontor.
- Schläfli, A., Rest, J.R. & Thoma, S.J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- Steffens, U. & Bargel, T., Hg. (1990). Erziehung und Demokratie in der Schule – Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. Heft 7 des Arbeitskreises "Qualität von Schule". Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Uhl, S. (1997). *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Vorschlag für ein Projekt zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz in der Schule¹

Aus: G. Lind & J. Raschert, Hg., Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim: Beltz, S. 112 - 115.

Die Vorbereitungskommission² schlägt dem Kultusminister von Nordrhein-Westfalen die Durchführung eines Projektes zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit in der Schule vor. Dieses Projekt soll sich sowohl auf den allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule und die stärkere demokratische Gestaltung des Schullebens wie auch auf den fachspezifischen Unterricht und seine curriculare Entwicklung beziehen.

Das Vorhaben soll in erster Linie, jedoch nicht ausschließlich, auf den Ansatz von Lawrence Kohlberg, also auf die Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung sowie der demokratischen Schule und die hierzu vorhandenen Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung aufbauen.

Ziel dieses zeitlich begrenzten Projekts soll es sein zu prüfen, inwieweit der Ansatz von Kohlberg Anregungen und Konzepte für verschiedene Unterrichtsfächer bietet und dazu beiträgt, die moralisch-politische Urteilsfähigkeit zu fördern sowie das Schulklima und die sozialen Interaktionen in einer demokratischen Schule zu verbessern. Für dieses Projekt werden drei aufeinander bezogene Maßnahmen vorgeschlagen:

Lehrerworkshop. Interessierten Lehrern und Lehrerausbildern soll im Rahmen der Lehrerfortbildung eine möglichst fundierte Einführung in die Theorie und Methoden Kohlbergs und ergänzender Ansätze angeboten werden. Dies kann sich an den Fortbildungsprogrammen orientieren, die Kohlberg in Harvard für Lehrer veranstaltet, und an dem Begleitansatz von Oser, bei dem die Lehrer auch "vor Ort" betreut und bei der Auswertung ihrer Erfahrungen beraten werden.

Curriculare Entwicklungsarbeit. Die bereits vorhandenen umfangreichen Materialien und Lehrbeispiele, die in den USA, in der BRD und anderen Ländern entwickelt wurden, sollen gesammelt, systematisch aufgearbeitet und adaptiert und für die pädagogische Praxis bereitgestellt sowie fortentwickelt werden. An die Fortentwicklung können sich auch Neuentwicklungen anschließen.

Erfahrungssicherung. In einzelnen Schulen des Landes sollten schulpraktische Erprobungen des Ansatzes und der Materialien erfolgen und eigene Initiativen in Schulen für einen solchen Versuch unterstützt werden. Die in der schulpraktischen Erprobung gemachten Erfahrungen sollten systematisch festgehalten und nach Ablauf von drei Jahren pädagogisch und wissenschaftlich bilanziert werden. Die Erfahrungsberichte sollen so angelegt sein, dass sie für die beteiligten Lehrer und Schüler als Rückmeldung und Orientierung, und der wissenschaftlichen Begleitung als

Grundlage für eine kritische Bewertung des Kohlberg-Ansatzes und seiner Übertragung dienen können.

(. . .; Auslassung im Original)

Begründung des Vorschlags

Die Vorbereitungskommission begründet ihren Vorschlag mit folgenden Überlegungen: Die Kommission ist sich einig in der Überzeugung,

- dass der pädagogische Ansatz von Lawrence Kohlberg ein sehr wichtiger Beitrag zur gegenwärtigen Erziehungsdiskussion ist und neue, demokratisch-progressive Perspektiven eröffnet jenseits von Tugend – und Werte-Erziehung auf der einen Seite und vorgeblich wertfreiem, technokratischem Unterricht auf der anderen;
- dass die ihm zugrundeliegenden Annahmen über die Natur und Entwicklung der menschlichen Moralität und Persönlichkeit in einem hohem Maße wissenschaftlich fundiert sind; und
- dass der Ansatz auch für den Unterricht und das Schulleben vielfältige Anregungen und konkrete Möglichkeiten der Umsetzung in Handeln liefert.

Aufgrund dieser Tatsache glaubt die Kommission, dass der Kohlberg-Ansatz, wenn kompetent in erzieherisches Handeln umgesetzt, wesentlich zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz von Schülern, wie auch zur Ausbildung einer gerecht(er)en Schulgemeinschaft beitragen kann, und dass dieser Ansatz so letztlich auch der Festigung und Weiterentwicklung der Demokratie in unserer Gesellschaft dient.

Nach Auffassung der Kommission liegen die Vorzüge der Theorie Kohlbergs und seiner Mitarbeiter vor allem in folgenden Punkten:

- (a) Diese Theorie knüpft nicht nur explizit an einer bedeutsamen sozial- und erziehungsphilosophischen Tradition (Platon, Kant, Dewey) an, sie versteht es auch, philosophische Ideen mit psychologischen Tatsachen und pädagogischem Handeln überzeugend in Verbindung zu bringen. Dies gilt vor allem für das Moralprinzip der Universalisierung und den kategorischen Imperativ von Kant, die Kohlberg (in Anlehnung an Piagets Konzept der Dezentrierung) mit der Fähigkeit des Heranwachsenden in Verbindung bringt, bestimmte sozio-moralische Perspektiven einzunehmen, und die er in seiner pädagogischen Methode der DilemmaDiskussion wirksam werden läßt.
- (b) Es ist das Verdienst Kohlbergs, deutlich gemacht zu haben, dass die moralischen Perspektiven von Erwachsenen und Kindern nicht einheitlich sind, sondern dass es mehrere (nach Kohlberg sechs) qualitativ verschiedene moralische Perspektiven oder Stufen gibt, die entwicklungspsychologisch nachweisbar und pädagogisch relevant sind. Das macht es möglich, das moralische Verhalten von Kindern und Jugendlichen besser, nämlich als Ausdruck einer, der kognitiv-moralischen Entwicklung gemäßen Moralität zu verstehen. Ausgehend von der prinzipiellen Achtung jedes Menschen um seiner selbst willen ist jeder dieser Moralstufen ihr eigener Wert zuzuerkennen. Kategorisiert werden von der Theorie nicht Menschen, sondern Meinungen,

Urteile und Handlungen.

- (c) Die Theorie trifft eine sehr wichtige Unterscheidung: Sie unterscheidet zwischen Verhaltensweisen, Entscheidungen oder Meinungen (Inhalt) einerseits und Begründungen und Motiven (Struktur) andererseits. In echten moralischen Dilemmata entziehen sich die Entscheidungen der Verallgemeinerung und der pädagogischen Festlegung, der Mensch entscheidet frei und in eigener Verantwortung. Gegenstand der Theorie und der Erziehung sind allein Begründungen und moralische Perspektiven. Das bedeutet, dass die Schule mit dem Versuch einer Förderung ansetzen kann, ohne sich dem Verdacht der Indoktrination auszusetzen, denn Förderung bedeutet eben gerade nicht eine Vermittlung bestimmter Inhalte, sondern das Schaffen von Bedingungen, die die Entwicklung von Begründungsstrukturen vorantreiben (etwa in Konfrontation mit konträren Orientierungen und Argumenten, in der Diskussion moralischer Dilemmas oder bei der Lösung konkreter Konflikte). Gleichzeitig aber ist eine solche Förderung mehr als eine Einübung in bloß formale Argumentationsfähigkeit. Strukturlernen – und darum geht es bei der moralischen Entwicklung – ist tief in der Persönlichkeit verankert; solche Überzeugungen gewinnen motivationale Kraft, sie vermögen Handeln anzuleiten.

Die Kommission befürwortet deshalb die Realisierung eines wissenschaftlichen Projekts zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz in der Schule im Sinne dieses Konzepts. Die Entwicklung der demokratischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland bleibt die ständige Aufgabe. Die Schule ist die wohl wichtigste Institution der Gesellschaft, in der die Fähigkeit zum demokratischen Zusammenleben erworben und ausgebildet werden kann. Das vorgeschlagene Projekt soll einen Beitrag zu dieser ihrer zentralen Funktion leisten.

Anmerkungen

1. Dieser Vorschlag wurde im Anschluss an das Fachgespräch mit Professor Lawrence Kohlberg und Dr. Ann Higgins (Lind & Raschert, 1987) dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen Hans Schwier unterbreitet.
2. Die Vorbereitungskommission wurde gemeinsam geleitet von Dr. Georg Lind (Universität Konstanz) und Prof. Dr. Jürgen Raschert (Freie Universität Berlin). Ihr gehörten weiterhin an: Dr. Hans Hänisch (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest), Prof. Dr. Wilhelm Hagemann (Gesamthochschule Paderborn), Dr. Gertrud Nunner-Winkler (Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München), Prof. Dr. Fritz Oser (Universität Fribourg, Schweiz), Dr. habil. Sibylle Reinhardt (Bezirksseminar Wuppertal), Dr. Heinz Schirp (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest), OStD. Ulrich Vossen (Bezirksseminar Mönchengladbach). Als Vertreter des Kultusministers nahm Prof. Dr. Rainer Brockmeyer an den Beratungen der Kommission teil.